



МОСКОВСКИЙ  
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ  
ГОСУДАРСТВЕННЫЙ  
УНИВЕРСИТЕТ

# ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ: ИСТОРИЯ СТАНОВЛЕНИЯ И ВЕКТОРЫ РАЗВИТИЯ

Материалы Международной научно-практической конференции,  
посвященной 100-летию  
открытия педагогического факультета при 2-м МГУ

г. Москва, 14–15 октября 2021 г.

*Электронное издание сетевого распространения*



Москва  
2022

**Министерство просвещения Российской Федерации  
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение  
высшего образования  
«Московский педагогический государственный университет»**



## **ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ: ИСТОРИЯ СТАНОВЛЕНИЯ И ВЕКТОРЫ РАЗВИТИЯ**

**Материалы Международной научно-практической  
конференции, посвященной 100-летию открытия  
педагогического факультета при 2-м МГУ**

**г. Москва, 14-15 октября 2021 г.**



*Электронное издание сетевого распространения*

**МПГУ**

**Москва • 2022**

УДК 371.13  
ББК 74.409я431  
П 24

DOI: 10.31862/ 9785426311411

#### **Рецензенты:**

**Д. В. Каширский**, профессор, доктор психологических наук, профессор кафедры психологии образования ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет»

**Л. И. Духова**, доцент, доктор педагогических наук, профессор кафедры психологии образования и социальной психологии ФГБОУ ВО «Курский государственный университет»

#### **Редакционная коллегия:**

**А. А. Алмазова**, доцент, доктор педагогических наук, заведующая кафедрой логопедии, директор Института детства ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет»

**Т. Л. Кузьмишина**, кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии образования ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет»

**А. В. Лукинова**, кандидат педагогических наук, доцент кафедры психологии образования ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет»

**М. Ю. Пармонова**, кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и методики дошкольного образования, декан Факультета педагогики и психологии ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет»

**Т. Н. Сахарова**, доцент, кандидат психологических наук, профессор кафедры психологии развития личности, директор Института педагогики и психологии ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет»

**Педагогическое образование: история становления и векторы развития** : материалы Международной научно-практической конференции, посвященной 100-летию открытия педагогического факультета при 2-м МГУ, г. Москва, 14–15 октября 2021 г. [Электронное издание сетевого распространения]. – Москва : МПГУ, 2022. – 1682 с. : ил.

ISBN 978-5-4263-1141-1

В сборнике представлены материалы выступлений участников Международной научно-практической конференции, посвященной 100-летию открытия педагогического факультета при 2-м МГУ. Материалы конференции раскрывают основные направления развития педагогического образования на современном этапе. Содержание сборника представляет интерес для научных работников в сфере образования, психологии и педагогики, аспирантов, докторантов, учителей и руководителей образовательных организаций, магистрантов и студентов.

**УДК 371.13**  
**ББК 74.409я431**

**ISBN 978-5-4263-1141-1**  
**DOI: 10.31862/ 9785426311411**

© МПГУ, 2022  
© Коллектив авторов, 2022

## Содержание

<b>ПРЕДИСЛОВИЕ</b> .....	22
<b>РАЗДЕЛ I. НАУЧНАЯ ШКОЛА «ФЕНОМЕНОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ И БЫТИЯ ЛИЧНОСТИ»</b> .....	23
<b>Беловол Е.В.</b> Особенности психологического времени личности на разных этапах онтогенеза (в контексте концепции В.С. Мухиной «Феноменология развития и бытия личности») .....	23
<b>Журавлёва И.А.</b> Генезис притязаний на признание ребенка дошкольного возраста в контексте идеи структурных звеньев самосознания личности в концепции «феноменология развития и бытия личности» .....	30
<b>Макарова Е.Ю.</b> Особенности запросов студентов, обратившихся в психологическую службу МПГУ .....	34
<b>Макарова Е.Ю., Цветкова Н.А.</b> Особенности консультативной помощи обучающимся в МПГУ в период пандемии COVID-19 .....	39
<b>Сахарова Т.Н.</b> Концепция В.С. Мухиной о реалиях бытия и развития личности как методологические основания реализации дисциплины «Психология развития и возрастная психология» при подготовке педагогов-психологов .....	46
<b>Уманская Е.Г.</b> Проблемы развития личности в условиях депривации в исследованиях научной школы В.С. Мухиной «Феноменология развития и бытия личности» .....	52
<b>Чурилова Е.Е.</b> Внутренняя позиция личности в подростковом и юношеском возрастах как условие развития рефлексии на себя .....	57
<b>РАЗДЕЛ II.</b>	
<b>СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ И СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ВОСПИТАНИЯ И РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ В МУЛЬТИКУЛЬТУРНОМ МИРЕ</b> .....	63
<b>Березина Т.И., Корепанова Н.В., Стародубова Е.А.</b> Педагогический класс как форма профильного образования в современной российской школе .....	63
<b>Меркулова Т.К.</b> Государственная политика в области воспитания подрастающего поколения на современном этапе развития общества ...	70
<b>Могилевская В.Ю.</b> Ценностные ориентации студентов в регионе с неопределенным правовым статусом .....	76
<b>Остапчук С.В., Стрижонок Е.А.</b> Гендерная идентичность современных белорусок .....	82
<b>Пищелко А.В.</b> Динамика систем социально-правовой безопасности в условиях формирующегося гибридного социального пространства .....	87

<b>Прокопьева Е.Ю., Кузнецова Е.С.</b> Особенности коммуникативных навыков и рефлексии в подростковом возрасте .....	92
<b>Сальникова Е.А., Артемьева В.В.</b> Детерминанты развития современной школы .....	97
<b>Серякова С. Б.</b> О готовности аспирантов к овладению преподавательской компетентностью .....	100
<b>Тарабакина Л.В.</b> Переживание как процесс, амбивалентный образ ситуации и драма личности .....	106
<b>Тарасова К.Ю.</b> Отношение сверстников к подросткам группы риска в образовательном учреждении .....	112
<b>Тимофеева С. В.</b> Студенческое волонтерское движение как механизм подготовки будущего педагога к профессиональной деятельности ....	117
<b>Трушкина В.А.</b> Феномен клипового мышления у подростков .....	121
<b>РАЗДЕЛ III. СТАНОВЛЕНИЕ И РАЗВИТИЕ ВЫСШЕГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИИ .....</b>	<b>128</b>
<b>Анриенко Е.В.</b> Педагогический профессионализм в теории и практике современного образования .....	128
<b>Анпилогова Т.Ю.</b> Формирование патриотизма студенческой молодежи Луганской Народной Республики средствами историко-краеведческой деятельности .....	134
<b>Балдов Д.А., Рассказова М.М.</b> Биошкола олимпийского резерва как первая ступень в педагогическом опыте студентов .....	141
<b>Баркова Н.Н.</b> Использование проектных технологий в педагогической подготовке студентов МПГУ .....	144
<b>Березина Т.И., Федорова Е.Н., Москаленко М.С.</b> Педагогическое образование как ресурс развития ценностно-смысловой позиции учителя .....	152
<b>Брянцева М.В., Виттенбек В.К.</b> Развитие идей В.А. Слостёнина в контексте современных проблем педагогики.....	157
<b>Гарашкина Н.В., Дружинина А.А.</b> Технология смешанного обучения в подготовке будущих педагогов в вузе.....	166
<b>Гришаева Ю.М.</b> О роли экологической культуры в подготовке будущего учителя .....	174
<b>Дивногорцева С.Ю.</b> О проблеме духовно-нравственного воспитания студентов педагогического вуза .....	179
<b>Дубицкая Е.А.</b> Отечественная школа 20-х годов XX века в отзывах зарубежных педагогов .....	186

<b>Ежкова Н.С.</b> Развитие профессиональной культуры у будущих педагогов ДОО: научный взгляд .....	192
<b>Жампеисова К.К.</b> К вопросу о кризисе системы высшего образования .....	196
<b>Косолапова А.В.</b> История и перспектива развития педагогической практики в высшем образовании .....	203
<b>Меськов В.С., Букин Д.Г., Меськова Е.С.</b> Былое и думы! Фундаментальные парадигмы образования: дисциплинарность, междисциплинарность и трансдисциплинарность .....	207
<b>Престес Зоя.</b> Факультет дошкольного воспитания МГПИ им. В. И. Ленина в моей личной жизни и научной деятельности .....	215
<b>Сабанина Н.Р.</b> Становление телесно-когнитивно-ценностной парадигмы образования: следствия для высшего педагогического образования ...	221
<b>Шувалова Н.В.</b> Ценностно-личностный подход как цель развития высшего женского образования В.И. Герье в России .....	231
<b>Шульга И.И.</b> Арт-педагогика: новые возможности для учителя в условиях цифровизации образования .....	235
<b>РАЗДЕЛ IV. ЦИФРОВОЕ ОБРАЗОВАНИЕ КАК НОВАЯ ПАРАДИГМА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГОВ .....</b>	<b>240</b>
<b>Ануфриев А.Ф.</b> Использование цифровых продуктов при реализации каузального подхода к диагностике трудностей обучения педагогом-психологом .....	240
<b>Бацкалёва В.В., Садков А.А.</b> Знакомство с миром культуры средствами музейной педагогики в условиях внеаудиторного образования .....	245
<b>Ермолаев В.В.</b> Цифровизация образования как вектор трансформации ядра организационной культуры российских социальных институтов .....	251
<b>Ефимова О.С.</b> Факторы снижения психологического неблагополучия обучающихся при использовании цифровых технологий .....	259
<b>Кишиков Р.В.</b> Обеспечение психологической безопасности обучающихся при использовании цифровых технологий в обучении .....	263
<b>Пучкова Е.Б.</b> Готовность педагогов к использованию цифровых продуктов в образовательной практике .....	270
<b>Сафаргалиева А.Ю.</b> Особенности реализации дистанционного обучения в практике общеобразовательных школ .....	276

<b>Сорокоумова Е.А., Чердымова Е.И.</b> Типология рисков использования цифровых продуктов в образовательной практике .....	283
<b>Суховершина Ю.В.</b> Когнитивный подход в образовательной практике цифрового обучения .....	290
<b>Ферапонтова М.В.</b> Развивающие возможности использования цифровых продуктов в образовательной практике .....	293
<b>РАЗДЕЛ V. СЕМЕЙНАЯ ПЕДАГОГИКА И СЕМЕЙНОЕ ВОСПИТАНИЕ НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ .....</b>	
<b>299</b>	
<b>Авилова Е.А., Янковская Е.А.</b> Значение материнского фольклора в развитии детей раннего возраста .....	299
<b>Авилова О.А.</b> Роль семьи в поликультурном воспитании дошкольников .....	307
<b>Антипина Т.Е.</b> Семейведение как средство педагогической поддержки неполных семей .....	311
<b>Белоусова С.И.</b> Особенности семейного воспитания в полной и неполной семьях .....	314
<b>Головина М.М.</b> Профилактика неуспеваемости младших школьников посредством дидактических игр .....	317
<b>Гребенникова В.М., Игнатович В.К., Бондарев П.Б.</b> Проектирование индивидуальной образовательной траектории ребенка как совместная деятельность детей и родителей .....	323
<b>Демкович В.И., Рачковская Н.А.</b> Семья как важный фактор формирования художественно-эстетической культуры ребенка дошкольного возраста .....	329
<b>Загорудкина Д.Ю.</b> Влияние жестокого общения в семье на протекание подросткового кризиса .....	337
<b>Клементьева Е.А.</b> Образ отца у мальчиков, воспитывающихся в полной и неполной семье .....	341
<b>Коноваленко Е.С.</b> Важность морального и духовно-нравственного развития детей старшего дошкольного возраста в условиях семейного воспитания .....	344
<b>Кочурова Н.В.</b> Роль семьи в развитии трудолюбия у дошкольников .....	351
<b>Кривова Я.И.</b> Проблема формирования позитивной социализации дошкольников .....	356
<b>Кубышкина И.И.</b> Особенности развития профессиональной деформации личности педагога .....	359

<b>Лекиашвили Н.В.</b> Влияние семейного неблагополучия на агрессивность ребенка .....	365
<b>Лутохина Т.Д.</b> Особенности социализации дошкольников, воспитывающихся в неблагополучных семьях .....	368
<b>Микодина Е.А.</b> Воспитательный потенциал семьи XXI века .....	372
<b>Кузнецова Е.С.</b> Стил ь родительского отношения и патогенная рефлексия матери как негативные факторы развития творческого потенциала ребёнка .....	376
<b>Остапчук С.В., Баранова Д.О.</b> Предрасположенность молодых людей к альтернативной модели родительства .....	382
<b>Панюшкина А.И.</b> Влияние семейного воспитания на развитие уверенности у подростков .....	387
<b>Погодина Е.К.</b> Социально-педагогическая поддержка и психологическая помощь родителям в воспитании детей .....	391
<b>Подлесная Т.С.</b> Влияние дополнительного образования на развитие личности ребенка .....	397
<b>Принёв Ю.В.</b> Влияние семьи на развитие музыкальности детей младшего школьного возраста .....	401
<b>Приступа Е.Н.</b> Семейное воспитание в системе высшего профессионального образования .....	404
<b>Стреленко А.А.</b> Психологические особенности детско-родительского взаимодействия приемных матерей с приемными детьми .....	409
<b>Хамидуллина Л.И.</b> Интернет-зависимость подростка и семейные факторы ее формирования .....	417
<b>Ханьковский В.О.</b> Влияние эмоционального выгорания на деятельность педагога .....	421
<b>РАЗДЕЛ VI. ИСТОРИЯ КАФЕДРЫ ПСИХОЛОГИИ В ЛИЦАХ ...</b>	<b>425</b>
<b>Бекасова Е.Ю.</b> Кафедра психологии: начало истории .....	425
<b>Гончаров М.А.</b> Традиции отечественного университета и его роль в становлении педагогического образования в России .....	429
<b>Каширский Д.В.</b> Вклад Б.А. Сосновского в развитие кафедры психологии Московского педагогического государственного университета .....	441
<b>Корнева Е.Н.</b> Формирующее оценивание как фактор повышения мотивации учиться .....	444
<b>Молодцова Н.Г.</b> Превенция клиповости мышления у младших школьников путем освоения способов работы с визуальной информацией .....	447



<b>Подымов Н.А.</b> Влияние педагогической деятельности В.А. Крутецкого на профессиональное становление студентов факультета .....	453
<b>Подымова Л.С.</b> Кафедра психологии Московского государственного педагогического института: историческая ретроспектива 70-х годов XX века .....	458
<b>Сапогова Е.Е.</b> Трудности реализации магистерской программы «Возрастно-психологическое консультирование» в МПГУ .....	461
<b>Сосновский Б.А.</b> Психологические пробелы современного образования .....	468
<b>Сотникова М.С.</b> Книги поколения Z: что читают современные дети .....	476
<b>Филиппов С.П.</b> Вклад К.Н. Корнилова в организацию и становление отечественного психолого-педагогического образования .....	478
<b>РАЗДЕЛ VII. АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ В РАБОТАХ МОЛОДЫХ ИССЛЕДОВАТЕЛЕЙ .....</b>	<b>484</b>
<b>Алссарм Х.</b> Трудности обучения младших школьников в цифровом образовании .....	484
<b>Базунова В.С.</b> Современные образовательные технологии в вузе .....	488
<b>Баршина М.С.</b> Формирование педагогической программы ценностного отношения студентов к родительству .....	495
<b>Квиникадзе Н.Б., Ветрова Е.В.</b> Особенности и сложности воспитания ребёнка в среде XXI века .....	499
<b>Горбенко И.А., Молодова А.И.</b> Школьный буллинг как психолого-педагогическая проблема .....	509
<b>Горбенко И.А., Тукан Т.М.</b> Оптимизм как личностный ресурс совладающего поведения в студенческом возрасте .....	512
<b>Губайдулина Е.Ю.</b> Традиции и новаторство при вузовской подготовке педагогических кадров .....	516
<b>Захарова А.И.</b> Организация работы факультативных занятий как форма продвижения педагогического мастерства .....	519
<b>Карпова Е.А.</b> Роль родителей в формировании личности ребёнка и его дальнейшего будущего .....	522
<b>Каткова А.Э.</b> Образование XXI века – плюсы и минусы дистанционного обучения .....	527
<b>Кожуханцева А.Е., Этова Д.А.</b> Влияние развода родителей на психологическое состояние ребёнка дошкольного возраста .....	532

<b>Красильникова К.С.</b> Материальные проблемы молодых семей и анализ существующих путей их решения .....	536
<b>Лазарева К.Н.</b> Нравственное воспитание детей старшего дошкольного возраста в процессе экологического образования .....	541
<b>Лейбовский М.А., Морецкий Ю.В.</b> Современные подходы к воспитательной системе в детском оздоровительном лагере .....	547
<b>Ливанова Е.А., Эксюзян Н.Р.</b> Игра как инновационная технология в работе педагога .....	553
<b>Ло Ваньци</b> Учебно-методическое обеспечение подготовки педагогов при реализации российско-китайских совместных образовательных программ .....	559
<b>Львова М.В.</b> Раздельное обучение как историко-педагогическая проблема .....	565
<b>Михайлова А.И.</b> Коррекция связной речи у дошкольников с ОНР III уровня посредством применения комплекса авторских мультимедийных образовательных игр .....	569
<b>Молчанова А.А.</b> Особенности самооценки ребенка-спортсмена .....	576
<b>Новикова И.С., Жукова А.С., Осетрова Л.В.</b> Кросс-культурные особенности агрессивности у русской и армянской молодежи .....	581
<b>Петкевич В.Л.</b> Психологическая готовность ребенка к школе .....	584
<b>Печенина М.М.</b> Теоретические аспекты понятия «образ семьи» у детей дошкольного возраста .....	591
<b>Русакова Т.С.</b> Формирование компетенции сотрудничества молодежи в волонтерских объединениях .....	594
<b>Сагин Г.А.</b> Киберсоциализированность как индивидуально-психологическая характеристика личности и значимая проблема наук о человеке .....	599
<b>Семенец А.К.</b> Особенности развития личности детей дошкольного возраста, регулярно занимающихся танцами .....	605
<b>Фёдорова А.Г., Кузнецова Е.С.</b> Жизненный стиль студентов-психологов: рефлексивный аспект .....	611
<b>Фомина А.А., Цуканова А.П.</b> Творческое мышление студентов, изучающих педагогическую профессию .....	620
<b>Цеханович Д.Б.</b> Факторы, влияющие на подготовку студентов к профессиональной деятельности в современном университете .....	625
<b>Шустова С.А., Набокова Л.А.</b> Инклюзивное образование детей с нарушениями слуха: исторический аспект .....	639

<b>Яковлева И.А.</b> Музыкальное творчество в дистанционной образовательной среде .....	644
<b>РАЗДЕЛ VIII. ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ ПЕДАГОГА И ПАРАДИГМЫ ВОСПИТАНИЯ В XXI ВЕКЕ .....</b>	
<b>650</b>	
<b>Белякова Е.Н.</b> Профессиональная идентификация студентов-педагогов через создание профессионально-ориентированных биографических нарративов .....	650
<b>Бочарова Ю.Ю.</b> Принципы проектирования региональных систем открытого педагогического образования: постнеклассическая методология .....	656
<b>Волчаева А.В.</b> Диалоговые технологии в современном историческом педагогическом образовании .....	664
<b>Воля Е.С.</b> О единой стратегии развития педагогического образования .....	671
<b>Давыдова О.И.</b> Народные традиции и инновации в этнопедагогической подготовке будущих педагогов .....	676
<b>Деркунская В.А.</b> Воспитание социально активной личности ребенка в дошкольной образовательной организации .....	682
<b>Ефимова М.О.</b> Система логопедической работы с детьми с ОВЗ в условиях инклюзивного образования .....	690
<b>Киселев И.В.</b> Развитие гуманистических идей Яна Амоса Коменского в современной системе высшего образования .....	698
<b>Кремень С.А., Цицикашвили К.П.</b> Готовность будущих учителей к дистанционной работе в современных условиях .....	702
<b>Ксяожинг Джанг</b> Педпрактика по замене учителей сельских школ выпускниками педвузов как новая модель подготовки будущих учителей .....	708
<b>Кузеванова А.А.</b> Особенности организации подготовки будущих учителей начальных классов к работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья в условиях малочисленной сельской школы .....	714
<b>Кузнецова О.О.</b> Изучение профессиональных компетенций педагогов по развитию коммуникативно-речевых умений у старших дошкольников .....	718
<b>Литвин Д.В.</b> Непрерывное образование в системе органов внутренних дел: социализация или проект развития аутентичной личности .....	724
<b>Новикова Н.Е.</b> Возможности выпускной квалификационной работы проектного характера в педагогическом колледже .....	732

<b>Рындина О.А.</b> Формирование интереса у детей к национальной культуре России средствами народной хореографии в дополнительном образовании .....	734
<b>Рысевич В.Е.</b> Инновации в профессиональной подготовке педагогов образовательной организации в сфере имиджа .....	741
<b>Сафонова Л.А., Проценко С.И.</b> Методика развития критического мышления будущих педагогов в процессе профессиональной подготовки .....	746
<b>Смирнова А.В.</b> Проблема готовности педагогов к работе в системе инклюзивного образования .....	752
<b>Сушкова Л.Н., Игнатова И.Б.</b> Народная культура в дополнительном образовании детей и молодёжи: проблемы и перспективы .....	758
<b>Тарабарина Т.И., Елкина Н.В.</b> Формирование интереса к труду у дошкольников в совместной деятельности со взрослыми .....	763
<b>Уймин А.Г.</b> Инструменты верификации обучаемого и оценки его эмоционально-психологического состояния при дистанционной работе .....	769
<b>Умаева Л.А., Борчашвили Ф.Т.</b> Классный руководитель в современном мире: его задачи и роль .....	774
<b>Ханова Т.Г., Еракова Т.Н.</b> Организация экономического воспитания детей дошкольного возраста .....	778
<b>Харисова Е.Н.</b> Патриотическое воспитание через разнообразные виды детской деятельности .....	785
<b>Чумейка Е.В., Ковальчук Н.Н.</b> Особенности формирования конфликтологической компетентности студентов психологов .....	791
<b>Шакирова Е.В.</b> Повышение квалификации педагогов дошкольного образования: постепенная адаптация основных форм обучения к современным условиям .....	798
<b>РАЗДЕЛ IX. ДОШКОЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ: ИСТОРИЯ И ПЕРСПЕКТИВЫ</b> .....	<b>804</b>
<b>Авдулова Т.П.</b> Переход от дошкольного к младшему школьному возрасту: восприятие оценки в семье ребенка .....	804
<b>Бахотская М.А.</b> Изменение гендерных стереотипов у детей дошкольного возраста .....	809
<b>Безруких М.Н., Курбанова Е.В.</b> Организация и проведение социально-ориентированных акций как способ реализации детских инициатив в дошкольном образовательном учреждении .....	813

<b>Буй Тхи Вьет</b> Разработка и организация STEAM-игры для детей 5-6 лет в детских садах Хошимина (Вьетнам) .....	820
<b>Васькова О.В.</b> Современные методы педагогического дизайна в проектировании образовательных программ в вузе .....	828
<b>Ведяева А.В.</b> Дидактическая игра как средство закрепления и актуализации представлений о сенсорных эталонах у детей дошкольного возраста .....	832
<b>Власова С.А., Левченко М.Н., Хрипункова О.В.</b> Особенности применения социальной инклюзии в работе дошкольного образовательного учреждения № 105 города Липецк .....	838
<b>Газина О.М. Э.И. Залкинд и В.Г. Фокина</b> – основоположники научной школы дошкольного природоведения в МПГУ .....	845
<b>Герасименко Н.А.</b> Личностный профиль современного психолога образования .....	851
<b>Ефимова Е.Н. А.К. Бондаренко</b> – исследователь дидактической игры .....	857
<b>Захаров Д.С.</b> Особенности ознакомительного этапа работы над фортепианными произведениями в педагогических вузах .....	864
<b>Изотова Е.И., Коршунова Н.С.</b> Социокультурные акценты социальных переживаний будущих педагогов дошкольного образования в процессе профессиональной подготовки в вузе .....	870
<b>Казначевская Т.П., Саличкина О.С.,</b> Нужен ли иностранный язык дошкольникам с речевыми нарушениями? Мнение логопедов-практиков .....	879
<b>Кайгородова А.В.</b> Арт-терапия в дошкольном образовании .....	886
<b>Кербис И.Ю.</b> Особенности профессионального самоопределения студентов – будущих педагогов дошкольного образования .....	893
<b>Лаптева Т.В.</b> Использование мультимедийных средств обучения в математическом развитии дошкольников .....	896
<b>Марушкина Н.В.</b> Использование цифровых компьютерных технологий в процессе ранней профориентации детей на профессии железнодорожников .....	903
<b>Мельникова Н.П.</b> К вопросу о развитии женского образования в России XVIII века .....	909
<b>Молчанова Г.В.</b> Социокультурные аспекты становления самооценки в дошкольном возрасте .....	916
<b>Никифорова О.В.</b> Сетевое взаимодействие общеобразовательных организаций .....	919

<b>Никольская Е.В.</b> Традиционная культура в духовно-нравственном воспитании студентов педагогических вузов .....	924
<b>Павлова Л.И.</b> Роль Н.Ф. Блехер в создании научно-методической системы развития математических представлений у дошкольников ...	930
<b>Парамонова М.Ю.</b> К 100-летию Факультета дошкольной педагогики и психологии МПГУ .....	938
<b>Рачковская Н.А., Комиссарова Л.Н., Куланина И.Н.</b> Этика-валеологическое обоснование коммуникативных табу в профессиональной деятельности воспитателя .....	945
<b>Родин Ю.И.</b> Двадцать тезисов о человеке возможном и совместно-разделительной деятельности .....	950
<b>Рыбникова Э.В.</b> Сетевое взаимодействие как инновационная педагогическая технология, направленная на профориентацию обучающихся .....	957
<b>Семенова Т.А.</b> Формирование ценностных ориентаций у студентов, обучающихся по профилю «Дошкольное образование и Физическая культура» .....	964
<b>Смирнова М.В.</b> Профессиональная подготовка обучающихся в процессе педагогической практики .....	969
<b>Третьяков А.Л.</b> Развивающая среда – одно из ключевых условий формирования экологической культуры детей дошкольного возраста .....	974
<b>Ушакова О.С., Яшина В.И.</b> Плодотворное сотрудничество факультета дошкольной педагогики и психологии МПГУ и «Института изучения детства, семьи и воспитания РАО» в контексте интеграции .....	983
<b>Хузеева Г.Р.</b> Трансформации и константы в игровой деятельности детей дошкольного возраста .....	988
<b>Яшина В.И.</b> Научная школа Е.А. Флериной и ее роль в развитии теории и практики дошкольного образования .....	994
<b>РАЗДЕЛ X. ПОДГОТОВКА КАДРОВ И УПРАВЛЕНИЕ В ДОШКОЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ. ИСТОРИЯ И СОВРЕМЕННОСТЬ .....</b>	
<b>1001</b>	
<b>Антонова А.В.</b> Дошкольное образование и история подготовки педагогических кадров в России .....	1001
<b>Волбуева Л.М.</b> История профессии заведующего детским садом и особенности его подготовки на факультете дошкольной педагогики и психологии МПГУ .....	1007

<b>Ганичева А.Н.</b> Подготовка педагогических кадров в магистратуре для работы в группах раннего возраста .....	1015
<b>Енбаева Н.Г.</b> Имидж учреждения как фактор обеспечения качества дошкольного образования .....	1021
<b>Епрева Е.Ю.</b> Основные условия развития профессиональной компетентности педагога по обеспечению психолого-педагогической поддержки родителей в условиях дошкольной образовательной организации .....	1029
<b>Мангасарова К.В.</b> Подготовка педагога-музыканта к взаимодействию с родителями старших дошкольников .....	1035
<b>Павлова К.С.</b> Фасилитация как педагогическая технология инновационного .....	1041
<b>Сушкова Л.Н., Донченко Я.Р.</b> Педагогические условия формирования ценностного отношения к региональным музыкальным традициям в деятельности Дома детского творчества .....	1045
<b>Толкачева Г.Н.</b> Практическая подготовка педагогов дошкольного образования: опыт и перспективы .....	1052
<b>Чугайнова О.Г.</b> Коммуникативная культура педагога .....	1060
<b>Шурова П.А., Носова И.А.</b> Использование технологии правополушарного рисования в профилактике психоэмоционального выгорания педагогов детского сада .....	1065
<b>РАЗДЕЛ XI. ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩИЕ ТЕХНОЛОГИИ И</b>	
<b>КОРРЕКЦИОННАЯ РАБОТА С ДОШКОЛЬНИКАМИ .....</b>	
<b>Багдасарян Е.М.</b> Здоровьесберегающие технологии в ДОУ. Опыт использования образовательной кинезиологии .....	1072
<b>Борисова М.М., Морозова Л.Д.</b> Методика обучения дошкольников основным движениям и развитие физических качеств в исследовании Е.Н. Вавиловой .....	1078
<b>Бынзарь Е.А., Емельянова А.А., Кирман Н.Ю.</b> Коррекция речи дошкольников в театрализованной деятельности .....	1084
<b>Кандыкова А.Д., Думчева Е.В., Барсукова Е.И.</b> Сокращение рисков адаптации детей дошкольного возраста к условиям детского сада через реализацию проекта «Лёгкая адаптация» .....	1087
<b>Климова О.В.</b> Профилактика тревожности у детей дошкольного возраста .....	1091
<b>Кокорева О.И., Башинова С.Н.</b> Развитие эмоциональной идентификации у старших дошкольников с задержкой психического развития в настольно-печатных играх .....	1099

<b>Коновко О.В.</b> Фитнес- технологии в системе здоровьесберегающего образования дошкольников .....	1105
<b>Матафонова И.М.</b> Здоровый ребёнок XXI века .....	1109
<b>Неустроева Е.С.</b> Предупреждение функциональной неграмотности старших дошкольников с общим недоразвитием речи третьего уровня .....	1115
<b>Трубаева И.В.</b> Дошкольный туризм как эффективное средство оздоровления и всестороннего развития личности ребенка .....	1121
<b>РАЗДЕЛ XII. СОВРЕМЕННЫЕ ТRENДЫ РАЗВИТИЯ</b>	
<b>ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ .....</b>	
<b>Барехова А.М.</b> Развитие художественного опыта детей старшего дошкольного возраста в изобразительной деятельности .....	1126
<b>Бортновская И.А.</b> Художественное образование детей дошкольного возраста в ДОО Амурской области .....	1132
<b>Волкова О.Е.</b> Особенности развития познавательных интересов у детей старшего дошкольного возраста .....	1140
<b>Волкова Н.А., Эрлих Н.А.</b> Выявление уровня сформированности нравственных качеств у детей старшего дошкольного возраста .....	1146
<b>Гончарова И.И., Ефимова О.Е.</b> Приобщение детей старшего дошкольного возраста к семейным ценностям в процессе взаимодействия дошкольной образовательной организации и семьи .....	1151
<b>Горбунова О.Ф.</b> Эмоциональное благополучие детей этнических диаспор в образовательном пространстве ДОО .....	1157
<b>Губанова Н.Ф.</b> Использование педагогом методов театральной педагогики в музыкальном воспитании дошкольников и младших школьников .....	1164
<b>Езопова С.А., Солнцева О.В., Суханова Е.Е.</b> Проектирование программ сопровождения родителей воспитанников в дошкольной образовательной организации: персонализированный подход .....	1169
<b>Желещикова Г.М.</b> Воспитание дошкольника в современной семье .....	1176
<b>Иксанова Е.Н.</b> Развитие мелкой моторики у детей среднего дошкольного возраста .....	1182
<b>Кананчук Л.А., Ербаева В.В.</b> Приобщение детей старшего дошкольного возраста к культурным ценностям народов Прибайкалья .....	1188
<b>Козлова О.С., Красносельских Е.В.</b> Практика коучингового подхода в дошкольном образовании .....	1197



<b>Кокурина Ю.С., Успенская С.Е.</b> Влияние современного спортивного оборудования на формирование двигательной активности детей старшего дошкольного возраста .....	1205
<b>Комарова О.А.</b> Игра как форма образовательной деятельности в современной дошкольной образовательной организации .....	1209
<b>Кричевцова Е.И.</b> Сотрудничество ребенка и взрослого как современная тенденция образования .....	1210
<b>Лисина В.Р.</b> Проблемы организации проектной деятельности в дошкольной образовательной организации .....	1218
<b>Миняева Т.Г.</b> Использование интерактивных форм взаимодействия с родителями воспитанников детского сада .....	1223
<b>Мишина С.В.</b> Теоретические аспекты проблемы формирования познавательной активности дошкольников .....	1229
<b>Никулина Е.В.</b> Ментальная арифметика как средство развития интеллектуальных способностей детей дошкольного возраста .....	1231
<b>Орешкина Н.А.</b> От традиций к инновациям в экологическом воспитании и образовании дошкольников .....	1240
<b>Подзорова Е.Л.</b> Особенности символизации в дошкольном возрасте .....	1241
<b>Прокофьева А.С.</b> Формирование эмоционального интеллекта в дошкольном возрасте как психолого-педагогическая проблема .....	1252
<b>Савушкина Е.В., Абрамова Е.А.</b> Развитие речевого творчества детей старшего дошкольного возраста в художественно-эстетической деятельности в условиях учреждений дополнительного образования .....	1257
<b>Силиванова Е.А.</b> Проблема формирования коммуникативных навыков у дошкольников .....	1263
<b>Слепцова В.В.</b> Размышления о воспитании в современном обществе .....	1267
<b>Смирнова Е.А., Крайнова Е.М., Рыбина Т.В.</b> Роль сетевого взаимодействия педагогов и родителей в социокультурном воспитании дошкольников с ограниченными возможностями здоровья .....	1270
<b>Солнцева О.В., Езопова С.А., Каганец С.В.</b> Практики поддержки детского чтения в дошкольной образовательной организации .....	1276
<b>Сотникова Е.И.</b> Взаимосвязь стилей педагогического общения и личностных качеств воспитателей учреждений дошкольного образования .....	1284

<b>Ставцева Е.А.</b> Условия развития диалогической речи детей старшего дошкольного возраста в общении со сверстниками .....	1288
<b>Томчук Н.В.</b> Игры-занятия с куклой, как средство формирования культурно-гигиенических навыков у детей раннего возраста .....	1293
<b>Тхоренко Д.А.</b> Методика формирования грамматического строя речи дошкольников .....	1299
<b>Удова О.В., Крамник Л.М., Михайлова И.В.</b> Организация Baby Skills в ДОУ как инновационной площадки для соревнований детей дошкольного возраста в освоении начальных профессиональных навыков .....	1305
<b>Червякова Е.С., Мясникова К.А.</b> Реализация инноваций в дошкольной образовательной организации на основе внедрения основной образовательной программы «ПРОдетей» .....	1311
<b>Чинякова Т.В.</b> Современные тенденции в подготовке детей к школе .....	1316
<b>Чумичева Р.М.</b> Игра – новые векторы в трансформируемом мире ...	1320
<b>Шафран Н.М.</b> К проблеме досугового общения родителей с детьми дошкольного возраста .....	1327
<b>Шункова Г.О.</b> Экономическое воспитание как инновационный поиск в ДОУ .....	1333
<b>РАЗДЕЛ XIII. ЦИФРОВЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ДОШКОЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ</b> .....	<b>1338</b>
<b>Дмитриев Ю.А., Калинина Т.В.</b> Формирование у старших дошкольников представлений об информационной безопасности ....	1338
<b>Зверева О.Л.</b> Использование цифровых технологий в просветительской деятельности .....	1347
<b>Коротаева Е.В.</b> О применении гаджетов в дошкольном возрасте: анализ публикаций .....	1355
<b>Ляшенко М.И., Сташкова Т.Н.</b> Телемост в экологическом воспитании дошкольников .....	1362
<b>Макарова В.Н.</b> Использование мультимедийных презентаций в развитии природоведческой лексики детей дошкольного возраста .....	1368
<b>Мельникова М.С.</b> Формирование основ функциональной грамотности детей старшего дошкольного возраста в области работы с информацией .....	1373
<b>Сурудина Е.А., Прохорова А.А.</b> Медиаобразование детей старшего дошкольного возраста: современное состояние и перспективы развития .....	1381

<b>Шаихова О.Ю.</b> Робототехника в детском саду .....	1388
<b>РАЗДЕЛ XIV. ОТ ПЕДАГОГИКИ К ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ АНТРОПОЛОГИИ</b> .....	<b>1394</b>
<b>Адамян Е.И., Колосова Е.Б.</b> Новое пространство педагогических практик: госпитальные школы и не только .....	1394
<b>Богоявленская Д.Б.</b> Роль профессора в развитии научных школ ....	1401
<b>Воробьева И.Н.</b> Взаимодействие педагога и ребенка как условие творческих проявлений в изобразительной деятельности у детей раннего возраста .....	1407
<b>Демакова И.Д.</b> Гуманистические идеи Януша Корчака и их реализация в современном педагогическом образовании .....	1413
<b>Зорина Е.С.</b> Психолого-педагогическая практика в госпитальной школе: от первого знакомства до формирования дидактического портфеля ..	1419
<b>Казенная Е.В.</b> Детский травматический опыт: как создать условия для снижения риска травматизации ребенка в образовательной среде ....	1423
<b>Ковалева Н.Б.</b> Медиагерменевтика или герменевтика недоумения и вопрошания как перспективное направление современной психолого-педагогической антропопрактики в образовании .....	1429
<b>Кузьмина Е.Р.</b> Подготовка студентов педагогического вуза к вожатской работе во вне учебной деятельности: современные цели и смыслы ...	1431
<b>Лопаткова И.В.</b> Замочки и ключики: теоретическое обоснование и практика применения технологии символической терапии в деятельности консультирующего психолога .....	1441
<b>Мурафа С.В.</b> Методологические аспекты прохождения производственной педагогической практики: новый подход .....	1447
<b>Сёмина М.В., Фёдорова Е.П.</b> Профессионально-личностная готовность педагога к деятельности в инклюзивной образовательной среде .....	1453
<b>РАЗДЕЛ XV. НАЧАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ: ПРЕЕМСТВЕННОСТЬ И ПЕРСПЕКТИВА</b> .....	<b>1461</b>
<b>Артемьева Е.А., Артемьева В.В.</b> Проблемы воспитания внимательности у современных школьников .....	1461
<b>Балдов Д.А., Лапенко А.К., Вальчук А.А.</b> Опыт в ранней профориентации школьников младших классов в области естествознания .....	1464
<b>Березина А.В.</b> Читательская мотивация российских подростков в XXI веке .....	1467

<b>Боровая А.С.</b> Формирование экологической культуры младших школьников в условиях Байкальского государственного биосферного заповедника .....	1474
<b>Босова Л.Л., Шилтова О.И.</b> Скретч-программирование для младших школьников – ранний старт в профессиональное будущее .....	1482
<b>Буторина И.А.</b> Методологические подходы к формированию информационной культуры учащихся начальных классов средствами медиаобразования: традиции и современность .....	1487
<b>Житнякова Н.Ю., Петрова Е.А.</b> Воспитательный потенциал московской школы как разноуровневой образовательной организации .....	1495
<b>Зотова Т.В.</b> Проблема развития мнемических способностей младших школьников в учебной деятельности .....	1502
<b>Ибашова А.Б., Белесова Д.Т.</b> О разработке информационно-образовательной среды в начальной школе в условиях SMART-образования .....	1506
<b>Кузьминова А.Н., Воробьева Ю.М., Чохели К.Т.</b> Создание инфографики как приём представления учебного материала в работе учителя начальных классов .....	1513
<b>Любимская О.Р.</b> Стимулирование читательского интереса на уроке литературы в 5-6 классах .....	1521
<b>Николау Л.Л., Русу Е.И.</b> Роль проблемных заданий математического содержания в формировании у младших школьников умений учиться .....	1525
<b>Онучина А.В.</b> Дидактическая основа технологии работы с притчей на внеурочных занятиях .....	1533
<b>Павлова А.С., Сарапкина М.Е.</b> Применение онлайн-платформ в обучении аудированию на уроках иностранного языка в начальной школе .....	1538
<b>Редько З.Б.</b> Методика математики в начальной школе: проектирование проблемных ситуаций .....	1543
<b>Саломатина Л.С.</b> Текстцентрический подход в обучении русскому языку младших школьников: исторический аспект .....	1548
<b>Сергеева М.В., Толстоноженко О.С.</b> Распространенные трудности в обучении в младшем школьном возрасте (постановка проблемы) .....	1556
<b>Сердюк А.А.</b> Исследование читательского интереса у детей старшего дошкольного возраста .....	1559

<b>Филиппова Е.В.</b> Формирование читательской грамотности у младших школьников на уроках литературного чтения .....	1566
<b>Чечеткин Ю.В.</b> Ознакомительная практика первокурсников: первый этап профессионального самоопределения .....	1573
<b>Шмелева Н.Г., Абдуллина Л.Б., Гадельшина А.А.</b> Этапы проведения урока в начальной школе с использованием Интернет-технологий ...	1577
<b>Шукшина С.Е.</b> Формирование основ критического мышления у младших школьников: содержательный и технологический аспекты .....	1582
<b>РАЗДЕЛ XVI. ТРАДИЦИИ И ИННОВАЦИИ В ПОДГОТОВКЕ УЧИТЕЛЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ .....</b>	<b>1591</b>
<b>Веретенникова Л.К., Дугина Г.А.</b> Стратегии личностно-творческого развития бакалавров в системе высшего педагогического образования .....	1591
<b>Кольтинова В.В.</b> Подготовка учителя к взаимодействию с участниками начального образования на основе социального партнерства .....	1595
<b>Кочетова Н.Г., Севенюк С.А.</b> Сотрудничество образовательных организаций, сетевые формы взаимодействия: из опыта Самарского региона .....	1604
<b>Леонов А.Г., Райко М.В.</b> Гибридные цифровые образовательные системы в начальном курсе программирования в МПГУ .....	1611
<b>Миняев А.С.</b> Эффективное взаимодействие между школой и вузом .....	1618
<b>Немкина Е.С.</b> Формирование умения решать текстовые задачи разными способами у бакалавров педагогического образования .....	1621
<b>РАЗДЕЛ XVII. ДЕФЕКТОЛОГИЯ В РАЗВИВАЮЩЕМСЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ПРОСТРАНСТВЕ .....</b>	<b>1626</b>
<b>Алексеева О.В., Антонова Е.В.</b> Волонтерская деятельность дошкольников с ОВЗ как средство социальной инклюзии .....	1626
<b>Ащеулов Ю.Б., Остапенко Р.И., Баркалова Е.В.</b> Что думают студенты о возможностях и способностях граждан, имеющих инвалидность? .....	1630
<b>Демидова Н.С.</b> Инклюзивное образование на уроках математики в средней школе .....	1634
<b>Каткова И.А.</b> Коррекция графомоторных навыков у младших школьников с интеллектуальной недостаточностью посредством изобразительной деятельности .....	1637

<b>Красуля М.Ю., Борякова Н.Ю.</b> К проблеме исследования глагольного словообразования у детей с задержкой психического развития .....	1645
<b>Малева З.П.</b> Витагенный характер ранней профориентации слепых и слабовидящих обучающихся .....	1651
<b>Иванова Л.И., Мелина Е.В.</b> Коррекция уровня тревожности у школьников с нарушением слуха .....	1657
<b>Паршенкова Е.Н., Щудрина И.В.</b> Социальная инклюзия обучающихся с ОВЗ в процессе реализации адаптированной образовательной программы дошкольного образования детей с тяжелыми нарушениями речи .....	1662
<b>Селезнёва И.Н.</b> Представления педагогов о воспитательном потенциале семьи с ребенком с особенностями психофизического развития .....	1669
<b>Ярошевич Т.П.</b> Стратегии лингвистической адаптации текстов и заданий в процессе развития связной речи детей с нарушением слуха на I ступени общего среднего образования .....	1674

## ПРЕДИСЛОВИЕ

Уважаемые коллеги!

В 2021 году Московский педагогический государственный университет отметил важную дату своей истории – 100 лет со дня открытия педагогического факультета при Втором Московском государственном университете (2-м МГУ). Это событие стало поистине переломным в деятельности университета и оказало огромное влияние на развитие всей системы высшего педагогического образования в нашей стране. На базе педагогического факультета при 2-м МГУ появились Факультет дошкольной педагогики и психологии, Институт педагогики и психологии и Институт детства, объединивший в себе факультет начального образования и дефектологический факультет.

Международная научно-практическая конференция «Педагогическое образование: история становления и векторы развития», организованная Институтом педагогики и психологии, Институтом детства и Факультетом дошкольной педагогики и психологии, прошла в Московском педагогическом государственном университете в смешанном формате. В работе конференции приняли участие более 300 ученых, прозвучали доклады в 19 научных секциях конференции.

В сборнике содержатся статьи, посвященные центральным проблемам современного педагогического и психологического образования, вопросам профессиональной подготовки педагогов, педагогов-психологов, специфике дошкольного образования и начального образования в современной образовательной организации, опыту работы специалистов в сфере дефектологии и инклюзии. Специальные разделы сборника включили в себя материалы выступлений ведущих ученых научных школ Факультета дошкольной педагогики и психологии, Института педагогики и психологии и Института детства.

*Оргкомитет конференции*

**РАЗДЕЛ I.**  
**НАУЧНАЯ ШКОЛА «ФЕНОМЕНОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ  
И БЫТИЯ ЛИЧНОСТИ»**

**Особенности психологического времени личности на разных  
этапах онтогенеза (в контексте концепции В.С. Мухиной  
«Феноменология развития и бытия личности»)**

**Беловол Е.В.,**  
*кафедра психологии развития личности,  
Институт педагогики и психологии,  
ФГБОУ ВО «Московский педагогический  
государственный университет»;*  
*belovol@mail.ru*

**Аннотация.** Представлены результаты эмпирического исследования особенностей восприятия временных зон (прошлое, настоящее, будущее) лиц, находящихся на разных этапах онтогенеза. Анализ полученных данных показал, что прошлое не является значимой временной зоной ни для одной из возрастных групп. При этом респонденты, находящиеся на стадии зрелости, устремлены в будущее и для них в наименьшей степени характерно восприятие настоящего как значимого. Для респондентов старшей возрастной группы (возраст старости) наиболее значимым является настоящее.

**Ключевые слова:** восприятие времени, прошлое, настоящее, будущее, временная перспектива, молодость, зрелость, старость.

**Peculiarities of a personality's psychological time at different  
stages of ontogenesis (in the context of V. S. Mukhina's concept  
“Phenomenology of personality development and being”)**

**Belovol E.V.,**  
*Psychology of Personality Development Chair,  
Institute of Education and Psychology,  
Moscow Pedagogical State University;*  
*belovol@mail.ru*



**Abstract.** The results of empirical study of peculiarities of perception of time zones (past, present and future) of individuals at different stages of ontogenesis are presented. The analysis of the obtained data showed that the past is not a significant time zone for any of the age groups. At the same time, respondents in the mature stage are focused on the future and are least likely to perceive the present as significant. For respondents in the older age group, the present is the most significant one.

**Keywords:** perception of time, past, present, future, time perspective, youth, maturity, old age.

Время – одна из тех реалий, которая с древности определяет семантическое поле человеческого восприятия. То, как рассматривается время, то, как оно включено в систему других категорий бытия, определяет не только особенности коллективного сознания людей различных культурно-исторических эпох, но и особенности индивидуального сознания. В отечественной психологии важность особенностей восприятия временной перспективы для формирования самосознания личности в своей концепции «Феноменология бытия и развития личности» подчеркивает В.С. Мухина. Она считает, что способность личности соотнести себя с миром в прошлом настоящем и будущем дает ей (личности) ту точку опоры, которая позволяет осознать ценность человеческого бытия [1]. Время и особенности его восприятия являются одним из основных аспектов в построении психологического времени, которое возникает из когнитивных процессов, разделяющих жизненный опыт человека на временные рамки прошлого, настоящего и будущего. Взгляды людей на себя, свой мир, свои цели и отношения фильтруются через временные когнитивные процессы [5]. Временные категории, под которыми личность классифицирует свой опыт, играют фундаментальную роль в выборе и достижении социальных целей, что имеет важные последствия для эмоциональных, когнитивных, мотивационных и социальных процессов [11].

В настоящее время накоплен обширный массив эмпирических данных, в которых показано, что временная перспектива используется при кодировании, хранении и вспоминании пережитых событий в течение жизни, а также в формировании краткосрочных и долгосрочных целей. Было показано, например, что психологическое благополучие личности в большей степени зависит от временной перспективы, чем от личностных факторов [10]. Временная перспектива позволяет

пересказывать такие фундаментальные жизненные факторы, как здоровье, счастье, особенности финансового и экологического поведения [2; 4; 6; 8].

В целом, существующие в рамках психологии времени теории и эмпирические исследования показывают, что временная перспектива является важным психологическим конструктом [1; 7; 11; 12].

Однако исследований, посвященных трансформации временной перспективы в современной психологии явно недостаточно и их результаты порой противоречивы. Ограниченность выборок зачастую приводит к маскирующим эффектам, которые не позволяют вывить взаимосвязь между возрастом и временной перспективой [9]. Данное исследование направлено на разрешение существующих противоречий и посвящено изучению особенностей восприятия прошлого, настоящего и будущего у представителей разных возрастных групп.

### **Методика**

#### *Респонденты*

В исследовании приняло участие 288 человек в возрасте от 12 до 87 лет. Среди них 57% женщин и 43% мужчин. Задание теста представлено на рис. 1.

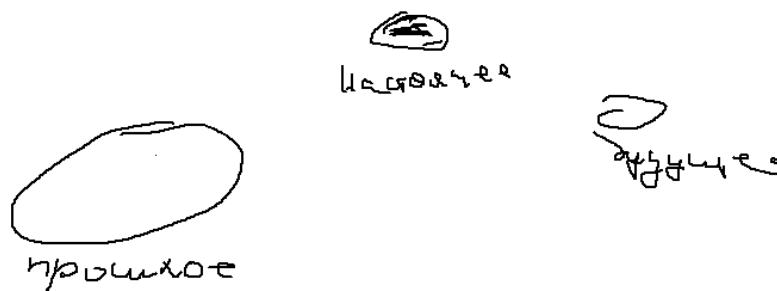
Для изучения особенностей восприятия временной перспективы использовался *Графический тест Тома Коттла*.

Методика позволяет оценить значимость той или иной временной зоны для личности, а также оценить наличие связи между различными временными зонами. Тест кругов Коттла оценивает два параметра: степень связанности временных зон; предпочтение или значимость той или иной временной зоны. Ещё он позволяет оценить целостность собственной субъективной картины жизненного пути респондентов из разных возрастных групп и выявить наиболее привлекательный для них период времени (прошлое, настоящее или будущее). Данный тест был выбран для данного исследования, так как он не имеет возрастных ограничений и позволяет получить сопоставимые данные для разных возрастных групп.

#### *Процедура проведения*

В рамках проведения теста Коттла респонденту предлагалось нарисовать три круга, которые характеризуют его прошлое, настоящее и будущее. Разница между величиной нарисованных кругов является показателем преобладания различных временных зон. Также, наличие

пересечения кругов на рисунке, характеризуется наличием связи временных зон. На рис. 1 представлен пример выполнения задания



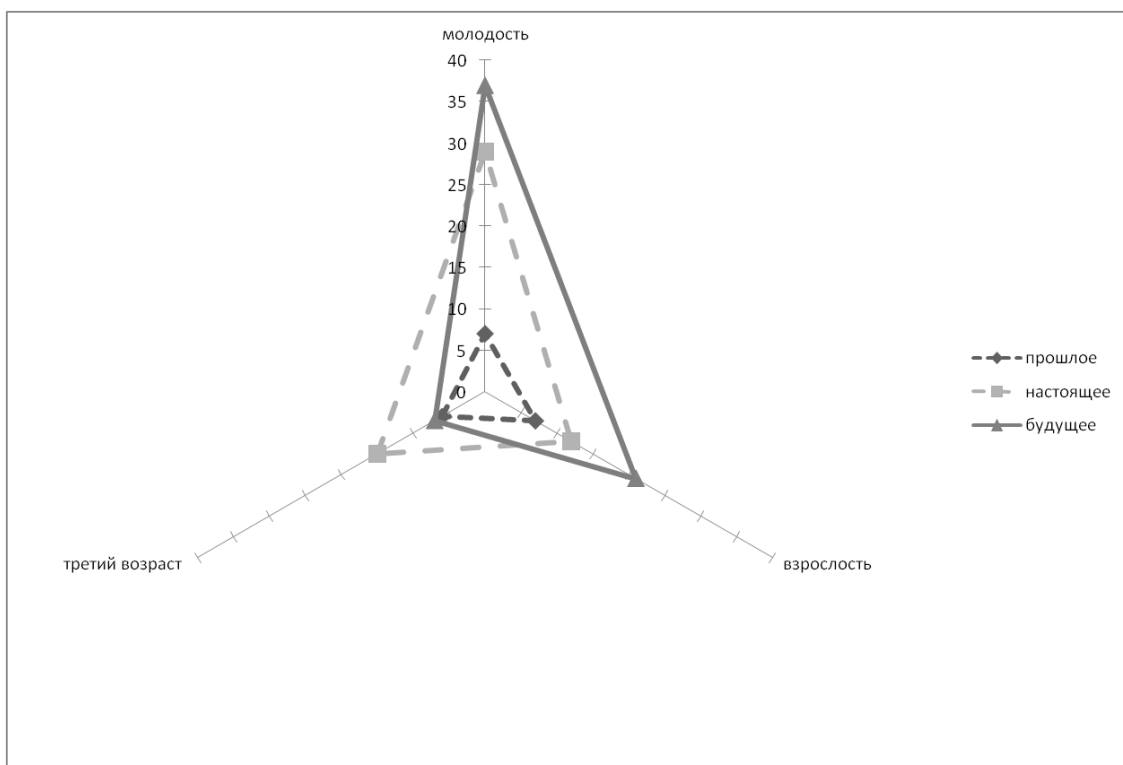
**Рис. 1.** Пример выполнения задания

Приведенный в качестве примера рисунок отражает предпочтение прошлого, настоящее и будущее воспринимаются респондентом как незначительные, при этом настоящее связано у респондента с повышенной тревожностью.

### **Результаты исследования и их анализ**

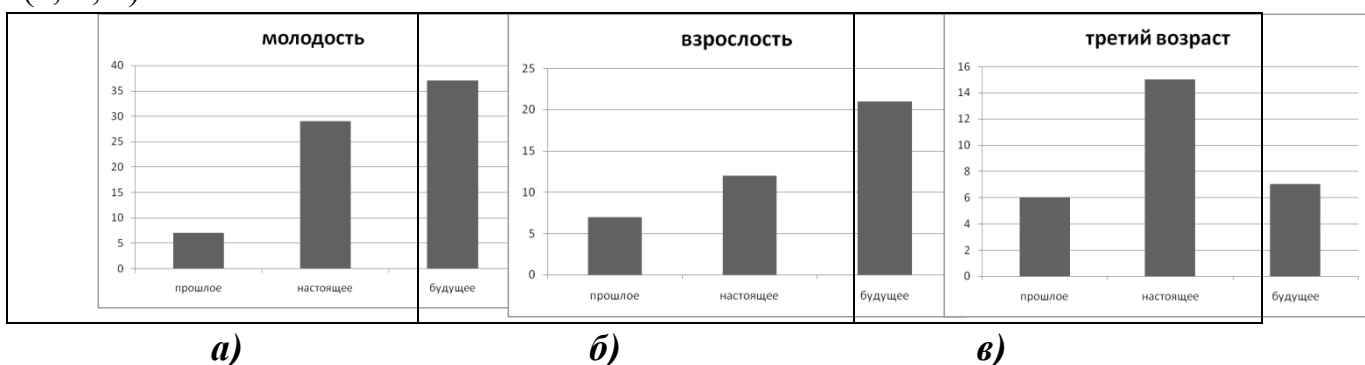
Анализ полученных данных осуществлялся в два этапа. На первом этапе все респонденты были разделены на три возрастные группы в соответствии с классификацией Э. Эриксона. В первую группу вошли молодые респонденты, участвующие в исследовании. Возраст представителей этой группы составляет от 12 до 26 лет и, соответственно объединяет лиц, находящихся на этапе юности и молодости. Вторую группу составляют взрослые респонденты. Их возраст находится в диапазоне от 26 до 64 лет (зрелость по Э. Эриксону). В третью группу вошли респонденты, возраст которых часто определяется как старость в периодизации Э. Эриксона, но которую в современной литературе обозначают как «третий возраст». В эту группу вошли респонденты с возрастом от 65 до 87 лет. Для выявления особенностей временной перспективы был проведен сравнительный анализ. Для анализа использовался критерий хи-квадрат Пирсона, уровень значимости выводов определен на уровне 0,05.

Графически результаты сравнительного анализа представлены на рис. 2



**Рис. 2.** Предпочтение временных зон респондентами разного возраста

Анализ ориентации респондентов на прошлое не выявил статистически значимых различий между возрастными группами. Респонденты независимо от возраста не склонны ориентироваться на свое прошлое и считать его значимым в собственной жизни. Этот вывод подтверждает и сравнительный анализ временных зон в каждом отдельном возрасте. Графически эти результаты представлены на рис. 3 (а, б, в).



**Рис. 3.** Соотношение временных зон в разных возрастных группах

Данные, представленные на рис. 3, подтверждают предыдущий вывод – прошлое не является значимой временной зоной ни для одной из возрастных групп (результаты статистически значимы на уровне  $\alpha < 0,05$ ).

Сравнение степени ориентации на настоящее представителей разных возрастных групп (рис. 2) показало, что настоящее наиболее значимо для самых молодых респондентов, участвующих в исследовании, при этом статически значимой разницы в предпочтении настоящего между лицами, находящимися на этапе взрослости и старости не выявлено (все выводы статистически значимы на уровне  $\alpha < 0,05$ ).

При этом сравнительный анализ значимости временных зон для каждого из возрастов вывил, что настоящее является основным временем, в котором живут лица третьего возраста (рис. 2).

Сравнительный анализ значимости будущего показал, что оно является ведущим для самых молодых респондентов, при этом оно не является значимым для старшей возрастной группы.

Полученный результат для лиц, находящихся на этапе молодости и взрослости не является неожиданным. Для молодежи и даже для взрослых людей вполне естественно обращать свои мысли и надежды в будущее. Прошлое при этом для них не имеет существенного значения. При этом наблюдается разница между этими возрастными группами в их отношении к настоящему. Для молодежи более характерно жить «здесь и сейчас» и устремлять свои помыслы в будущее. Взрослые респонденты, находящиеся в соответствии с классификацией Э. Эриксона на стадии зрелости, устремлены в будущее. Для них в наименьшей степени характерно восприятие настоящего как значимого. Данный результат является в некоторой степени неожиданным и противоречащим ряду работ, в которых отмечается значимость этого периода в жизни каждого человека, периода, который связан с реализацией себя как индивидуальности в личной, профессиональной и социальных сферах.

Неожиданным является результат восприятия времени и для старшей возрастной группы. Предполагается, что для возраста старости «...фокус внимания сдвигается от забот о будущем к прошлому опыту...» [3, с. 81]. В нашем исследовании наиболее актуальной зоной является зона настоящего, при этом нет приоритета между прошлым и будущим (статистическая разница между значимостью этих временных зон не является значимой).

Учитывая, что особенности восприятия оказывают повсеместное влияние на бытие личности, результаты, полученные в данном исследовании, могут иметь широкое значение для повышения валидности и надежности исследований, направленных на эмпирическое

изучение психологического времени личности и его роли в формировании структуры самосознания на разных этапах онтогенеза.

### *Литература*

1. Мухина В. С. Личность: Мифы и Реальность: альтернативный взгляд, системный подход, инновационные аспекты. – 6-е изд., испр. и доп. – М., 2019. – 1159 с.
2. Cunningham K. F., Zhang J. W., Howell R. T. Time perspectives and subjective well-being: a dual-pathway framework // In Time Perspective Theory; Review, Research and Application / Eds. M. Stolarski, N. Fieulaine, and W. van Beek (Berlin: Springer). – 2015. – P. 403–415.
3. Erikson E. H., Erikson J. M., Kivnick H. Q. Vital Involvement in Old Age. New York. – 1986. – 352 p.
4. Hall P. A., Fong G. T., Sansone G. Time perspective as a predictor of healthy behaviors and disease-mediating states // In Time Perspective Theory; Review, Research and Application / Eds M. Stolarski, N. Fieulaine, and W. van Beek (Veenendaal: Springer). – 2015. – P. 339–352.
5. Keough K. A., Zimbardo P. G., & Boyd J. N. Who's smoking, drinking, and using drugs? Time perspective as a predictor of substance use // Basic and Applied Psychology. – 1999. – No. 21. – P. 149–164. – [Электронный ресурс]. URL: <http://dx.doi.org/10.1207/15324839951036498>. (дата обращения: 02.10.2021)
6. Klicperová-Baker M., Koš'tál J., Vinopal J. Time perspective in consumer behavior // In Time Perspective Theory; Review, Research and Application / Eds M. Stolarski, N. Fieulaine, and W. van Beek (Berlin: Springer). 2015. P. 353–369.
7. Mello Z.R., Finan L.J., Worrell F.C. Introducing an instrument to assess time orientation and time relation in adolescents // Journal of Adolescence. – 2013. – No. 36. – P. 551–563.
8. Milfont T. L., Christophe D. Understanding environmental issues with temporal lenses: issues of temporality and individual differences // In Time Perspective Theory; Review, Research and Application / Eds M. Stolarski, N. Fieulaine, and W. van Beek (Berlin: Springer). – 2015. – P. 371–383.
9. Nurmi J. E. Thinking about and acting upon the future: development of future orientation across the life span // In Understanding Behavior in the

Context of Time: Theory, Research, and Application / Eds A. Strathman and J. Joireman. Milton Park: Taylor & Francis. – 2005. – P. 31–57.

10. *Zang J.H. Howell R.T.* Do time perspectives predict unique variance in life satisfaction beyond personality traits? // *Personality and Individual Differences*. – 2011. – № 50(8). – P. 1261–1266.

11. *Zimbardo P. G., Boyd J. N.* Putting time in perspective: A valid, reliable individual-differences metric // *Journal of Personality and Social Psychology*. – 1999. – No. 77.– P. 1271–1288.

12. *Zimbardo P. G., Boyd J. N.* The time paradox: The new psychology of time that will change your life. – New York, NY: Free Press, – 2008.

**Генезис притязаний на признание ребенка дошкольного  
возраста в контексте идеи структурных звеньев самосознания  
личности в концепции «феноменология развития  
и бытия личности»**

**Журавлёва И.А.,**

*кафедра психологии развития личности,  
Институт педагогики и психологии,  
ФГБОУ ВО «Московский педагогический  
государственный университет»;  
ia.zhuravleva@mpgu.su*

**Аннотация.** Работа посвящена идее В.С. Мухиной о структурных звеньях самосознания в концепции «Феноменология развития и бытия личности» как методологической основе для понимания генезиса притязаний на признание ребенка дошкольного возраста.

Обсуждаются притязания на признание ребенка с рождения как процесс постепенного овладения возможностью отстаивать свои достижения в социальном пространстве, отстаивать свои права на общественное уважение. Притязание на признание рассматривается как одно из базовых структурных звеньев самосознания, тесно взаимосвязанное и развивающееся с другими его структурными звеньями. Понимание наполнения структурных звеньев самосознания раскрывает психологические особенности человека как личности, которые развиваются и присваиваются с рождения.

**Ключевые слова:** концепция В.С. Мухиной «Феноменология развития и бытия личности», самосознание; структурные звенья самосознания: имя и внешний облик, притязания на признание, половая идентификация, психологическое время, психологическое пространство; механизмы идентификация-обособление; значимый взрослый; сверстник; рефлексия на себя и других; самооценка; воля; личностный смысл.

**Genesis of claims for recognition of a preschool child  
in the context of the idea of structural links of self-consciousness  
of the individual in the concept of «phenomenology  
of development and being of the individual»**

**Zhuravleva I.A.,**

*Department of Psychology of Personality Development,  
Institute of Pedagogy and Psychology,  
Moscow Pedagogical State University;  
ia.zhuravleva@mpgu.su*

**Abstract.** The work is devoted to the idea of V.S. Mukhina about the structural links of self-consciousness in the concept of "Phenomenology of personality development and being" as a methodological basis for understanding the genesis of claims to recognition of a preschool child.

The claims to the recognition of a child from birth are discussed as a process of gradually mastering the opportunity to defend their achievements in the social space, to defend their rights to public respect. The claim to recognition is considered as one of the basic structural links of self-consciousness, closely interrelated and developing with its other structural links. Understanding the content of the structural links of self-consciousness reveals the psychological characteristics of a person as a person, which develop and are appropriated from birth.

**Keywords:** V.S. Mukhina's concept "Phenomenology of personality development and being", self-consciousness; structural links of self-consciousness: name and appearance, claims to recognition, sexual identification, psychological time, psychological space; mechanisms of identification-isolation; significant adult; peer; reflection on oneself and others; self-esteem; will; personal meaning.



В современном мире можно встретить отдельные новые концепции и идеи психологов, которые ориентированы на точное и узкое решение отдельных психологических проблем. Концепция В.С. Мухиной «Феноменология развития и бытия личности» является ведущей современной теорией развития личности, которая является основополагающей для меня в понимании развития ребенка уже с рождения.

Особенно остро чувствуя запрос современного общества на решение проблем психологии личности в рамках воспитания, развития сознательного гражданина страны, индивидуализацию развития личности, понимаю значимость обсуждения генезиса притязаний на признание, который будет обсуждаться мною в контексте идеи структурных звеньев самосознания личности в концепции В.С. Мухиной «Феноменология развития и бытия личности».

Генезис притязаний на признание ребенка с рождения до дошкольного возраста я осмысляю в контексте пяти структурных звеньев самосознания, выделенных В.С. Мухиной: «1 – имя как социальный знак, имеющий индивидуальное значение; 2 – притязание на признание, имеющее свои предтечи в недрах общественной истории человечества, свои особенности в каждую историческую эпоху и свое индивидуальное содержание; 3 – половая идентификация в ее социальных ожиданиях и индивидуальном воплощении; 4 – психологическое время личности, рассматриваемое через контекст мифологического мировосприятия и религиозных вероучений, а также научных теорий и субъективного восприятия; 5 – психологическое пространство личности, показанное через преломление социально-нормативных ценностей в индивидуальном сознании» [1, с. 14 и др.; 2, с. 118; 122–138 и др.].

Развитие притязаний на признание продвигает ребенка в социальном пространстве и продвигает в становлении стабильного внутреннего мира личности, определяя значимые для малыша ценности и эмоциональное отношение к миру и самому себе.

Предметом моего специального внимания стало притязание на признание, его развитие и феноменология в раннем и дошкольном возрасте, которое закладывает основу возможных достижений человека в социальном пространстве и во внутреннем мире личности на разных этапах онтогенеза.

Ребенок с рождения имитирует (подражает) и принимает поведение взрослого человека на инстинктивной основе. Новорожденный в первые

недели способен подражать некоторым мимическим действиям, которые ему демонстрируют мать и другие взрослые. Эмоциональная отзывчивость значимого взрослого, многообразные проявления любви со стороны матери побуждают ребенка подражать и развивают у него чувство, так называемого, базового доверия.

Освоение социального пространства требует от ребенка быть признанным окружающими. Присваивая или отвергая нормы и правила, принятые в социуме, ребенок в норме сохраняет целостность своей личности. В младшем дошкольном возрасте ребенок в большей степени стремится самостоятельно демонстрировать социально одобряемое поведение. К среднему дошкольному возрасту ребенок заявляет окружающему социуму экспериментирование с нормами и с правилами, он пробует нарушить правила поведения. В старшем дошкольном возрасте, хорошо понимая, что можно, а что нельзя, ребенок по-своему, уникально реализует социальную норму поведения, таким образом, притязает на признание в социуме.

Освоение социального пространства требует от ребенка быть признанным окружающими. Присваивая или отвергая нормы и правила, принятые в социуме, ребенок в норме сохраняет целостность своей личности. Ребенок дошкольного возраста накапливает определенные знания о нормах и правилах поведения, принадлежащих его окружению и определенной культуре, но стоит отметить, что глубинно нормы и правила поведения ребенком все еще не присвоены. Притязание на признание ребенка развивается во взаимодействии со взрослыми интегрируя все нормы и правила поведения в обществе.

В процессе освоения ребенок постепенно научается индивидуализировать свои проявления, предъявляя их на суд значимым взрослым и сверстникам. Малыш сначала стремится быть «хорошим», и интуитивно стремится к социальному одобрению своего поведения в предметно-манипулятивной деятельности, в игровом взаимодействии, в совместной деятельности со взрослым или в самостоятельной активности. Малыш имеет право проявлять себе как все, а может пойти в направлении «быть иным». Понять сущностно-значимые особенности притязаний на признание позволяет универсальная структура звеньев самосознания личности, которая предложена В.С. Мухиной. Идея структурных звеньев самосознания в концепции «Феноменология развития и бытия личности» является главным методологическим инструментом в изучении генезиса притязаний на признание.

### *Литература*

1. Мухина В.С. Личность: Мифы и Реальность (Альтернативный взгляд. Системный подход. Инновационные аспекты). – 6-е изд. испр. и доп. – М.: Нац. кн. Центр, 2019.
2. Мухина В.С. Возрастная психология. Феноменология развития: учебник для студ. учреждений высш. учеб. заведений. – 17-е изд. – М., 2019.

### **Особенности запросов студентов, обратившихся в психологическую службу МПГУ**

**Макарова Е.Ю.,**

*кафедра психологии развития личности,  
ФГБОУ ВО «Московский педагогический  
государственный университет»;  
eYu.makarova@mpgu.su*

**Аннотация.** В статье рассмотрены особенности типов запросов студентов, обращающихся за психологической помощью в Психологическую службу МПГУ с точки зрения формирования рефлексивной способности личности как основного новообразования взрослого возраста.

**Ключевые слова:** стресс, рефлексивная способность личности, ранняя взрослость.

### **Features of requests of students who apply to psychological service MPGU**

**Makarova E.Yu.,**

*Department of Personality Development,  
Moscow Pedagogical State University;  
eYu.makarova@mpgu.su*

**Abstract.** The article examines the features of the types of requests of students who apply for psychological help to the Psychological Service of the Moscow Pedagogical State University from the point of view of the formation of the reflective ability of the individual as the main neoplasm of adulthood.

**Keywords:** stress, personality reflexive ability, early adulthood.

В ситуации возрастающей неопределённости и постоянно изменяющейся обстановки перед системой образования стоит задача формирования не только профессиональных компетенций студентов, но и личностных качеств, позволяющих успешно адаптироваться и развиваться в современном мире. Созданная в 2018 году на базе Института педагогики и психологии Психологическая служба успешно решает поставленные перед ней задачи.

Академическая перегруженность, экзаменационный стресс, совмещение работы и учебы, переезд из других городов в Москву и проживание вдали от своей семьи, освоение новых социальных ролей – все это предъявляет повышенные требования к личности. Психологический дистресс является неотъемлемой характеристикой обучения студентов. Кроме обычных стрессоров в настоящее время добавился стресс от изменения образа жизни и перехода на дистанционное обучение в связи с пандемией COVID-19.

Период обучения в вузе в большинстве случаев соответствует переходу от позднего подросткового возраста к взрослости. Это обуславливает характер поступающих запросов. Мы проанализировали и выделили наиболее часто встречающиеся запросы.

*Первый тип запросов*, с которым часто можно столкнуться в консультативной практике – это запросы, направленные на стремление молодежи удовлетворить потребность в самостоятельности. Они считают, что родители до сих пор слишком сильно вмешиваются в их жизнь, пытаются ее контролировать и слишком давят своим авторитетом.

В связи с увеличением продолжительности детства проблема сепарации от родителей является одной из наиболее актуальных. Молодые люди стремятся показать свою самостоятельность, автономность, умение принимать решения и выстраивать отношения. Родители, в свою очередь, продолжают рассматривать своих выросших молодых потомков как несмышленных детей, нуждающихся в постоянном руководстве. Требования родителей часто звучат категорично, в форме императивов, не требующих обсуждения. Родители часто занимают обвинительную позицию, упрекая в неблагодарности, безответственности и нежелании помогать. Это вызывает естественный протест и сопротивление, порождает обиды и чувство взаимного непонимания.

*Второй тип* запросов касается беспокойства молодежи в своей недостаточной уверенности в себе, проявляющейся в чрезмерно предъявляемым требованиям к себе. Обычно такие беспокойства рождаются в глубине детско-родительских отношений и основываются на посланиях, которые дети слышат от своих родителей. Эти послания формулируются в форме утверждений или требований: «Ты всегда должен/должна учиться только на отлично», «Если ты взялся за какое-то дело, то нужно добиваться в нем успехов», «Стыдно быть середнячком, не достигающим своей цели».

Каждый родитель желает своему ребенку счастья, желает, чтобы он состоялся в жизни и в профессии. В сознании родителей, воспитанных в другое время и в других социальных условиях, счастье и жизненный успех часто трансформируются в представление, что успешными могут быть только те, кто признается таковыми в обществе. В результате, родители приравнивают успешность ребенка к его успешности в учебе. Ведь, если моему ребенку поставили оценку «отлично», значит и я как родитель состоялся на «отлично», значит я отлично воспитал своего ребенка. Подобные родительские установки порождают у молодежи чувство тревоги, неуверенности в своих силах. Молодые люди, стараясь оправдать родительские ожидания, теряют внутреннюю опору и часто даже не осознают, являются ли подобные желания их личным выбором. Это приводит к чрезмерной активности, неумению отдыхать и распределять нагрузку, высокой требовательности к себе и постоянному недовольству достигнутыми результатами, страху не оправдать ожиданий своих родителей.

*Третий тип запросов* молодежи касается общения с противоположным полом, стремления разобраться в поступках и мотивах других людей, а также стремлением понять себя, свои желания и ожидания от отношений. Этот тип запросов связан с естественным процессом поиска спутника жизни. Основной причиной обращения является проблема непостоянства отношений. Девушки, находящиеся в отношениях с молодыми людьми, сталкиваются с проблемой нежелания молодых людей их узаконивать. Молодые люди оказываются не готовыми к семейной жизни. Проживая вместе с девушкой, они считают себя «находящимися в поиске» и не считают себя обязанными хранить верность. Девушки, в свою очередь, проживая вместе с молодым человеком, склонны рассматривать отношения по типу семейных, где нет места отношениям на стороне. Здесь необходимо отметить, что у

молодых людей чаще, чем у девушек проявляется в отношениях следование культурным стереотипам. Это выражается в их требованиях к девушкам не иметь друзей мужского пола, не проводить с ними свободное время. При этом для себя молодые люди таких ограничений не устанавливают.

*Четвертый тип запросов* касается особенностей общения в студенческой среде. Студенты создают чаты учебных групп для своевременного доступа к информации. Общение в чатах носит публичный характер и опирается на общепринятые нормы поведения. Групповое общение в мессенджерах имеет свои особенности: оно опосредованно текстовыми сообщениями, мы не видим лица собеседника, не можем считать его жесты, поэтому оно требует максимального соблюдения правил деловой переписки. К сожалению, именно в мессенджерах эти правила нарушаются. Это проявляется в неуважительном отношении к собеседнику, нарушении личных границ, троллинге. Наиболее остро эта проблема возникла в период дистанционного обучения, когда студенты были лишены непосредственного живого взаимодействия. Стремясь отстоять свою индивидуальность, обозначить свою позицию и продемонстрировать свои лидерские качества, самоутвердиться, студенты часто нарушают нормы и правила общения в группе. Это вызывает непонимание, злость и агрессию по отношению к сокурсникам, снижает мотивацию учиться.

Все эти виды консультативных запросов являются, с одной стороны, отражением основных задач, стоящих перед молодыми людьми в этом возрасте, с другой – отражением формирования рефлексивной способности личности.

Само понятие «рефлексия» разрабатывалось на пересечении интересов множества научных дисциплин, обращенных к исследованию мышления и сознания человека. Многовековая история изучения рефлексии в философии и, позднее, в психологии, отражает значимость этой уникальной способности человека для развития личности и понимания самого себя.

Рефлексия как особое явление стала предметом обсуждения еще в античной философии и означало процесс размышления индивида о происходящем в его собственном сознании. Сократ отмечал, что рефлексия появляется у людей в сравнительно зрелом возрасте. В этой связи, ученый считал, что дети и некоторые взрослые люди не обладают идеями рефлексии, т.к. «редко размышляют серьезно о том, что

происходит внутри их; а некоторые вообще почти никогда не размышляют» [1, с. 131]. И. Кант отмечал, что познание возможно только с помощью трансцендентальной рефлексии, которая позволяет субъекту вырабатывать свою позицию по отношению к предмету размышления [2].

Толковый словарь иностранных слов определяет рефлексию как размышление, полное сомнений, противоречий; анализ собственного психического состояния [3].

Рефлексия – это одновременно и уникальное свойство, присущее лишь человеку, и состояние осознания чего-либо, и процесс репрезентации в психике своего собственного содержания. Из этого следует методологическое требование, касающееся описания видения человеческой природы. Для консультативной деятельности этот вопрос является очень важным, так как любая теория, описывающая закономерности человеческого развития, оказывает влияние на выбор тех способностей, которые будут изучаться и развиваться.

Понятие рефлексии нам особенно важно с точки зрения развития личности, ее способности справляться с возникающими трудностями. Без развитой рефлексивной способности человек не может сформировать «внутреннюю позицию» по отношению «к себе, к окружающим людям, к собственному жизненному пути и к жизни вообще» [4].

Высокая эффективность психологического консультирования кроется в том, что в процессе работы у клиентов возникает важнейшее психическое новообразование – рефлексивная способность, лежащая в основе саморегуляции когнитивных процессов, эмоционального состояния и поведения. Умение относиться к своим мыслям как к гипотезам и формулировать альтернативные идеи можно рассматривать как одну из важнейших составляющих рефлексивной способности.

В консультативной работе происходит обучение рефлексии как последовательности внутренних действий. В ходе работы с клиентом такие последовательности действий неизменно повторяются, что приводит к интериоризации рефлексивного акта, осуществляемого сначала совместно консультантом и клиентом. Постепенно у человека развивается способность самостоятельно рефлексировать и изменять собственное мышление. Меняются не просто дисфункциональные мысли, меняется «жизненная философия» или система смыслов. Сам акт мышления становится более опосредованным, человек самостоятельно управляет собственной смысловой сферой.

Таким образом, рефлексивная способность является одним из важнейших новообразований взрослого возраста, так как является основой эмоциональной саморегуляции, произвольности поведения и эффективного взаимодействия с другими людьми. Следовательно, рефлексию можно рассматривать как важный критерий психической зрелости, как механизм, формирующий внутреннюю позицию личности. Согласно этой позиции психологическое консультирование является не просто помощью в преодолении кризисной ситуации, а содействием развития личности в формировании активной внутренней позиции посредством развития рефлексивной способности.

### *Литература*

1. Локк Дж. Сочинения: В 3 т. Т. 1 / Под ред. И.С. Нарского. – М., 1985. – 623 с.
2. Балановский В.В. Трансцендентальная рефлексия и идеал чистого разума в работах И. Канта // Вестник Балтийского федерального университета им. И. Канта. – 2014. – Вып. 6. – С. 7–14.
3. Новый словарь иностранных слов: 25 000 слов и словосочетаний. – М., 2003. – 1040 с.
4. Мухина В.С. Личность: Мифы и Реальность (Альтернативный взгляд. Системный подход. Инновационные аспекты). – 5-е изд., испр. и доп. – М., 2017. – С. 913.

### **Особенности консультативной помощи обучающимся в МПГУ в период пандемии COVID-19**

**Макарова Е.Ю.,**

*кафедра психологии развития личности,  
ФГБОУ ВО «Московский педагогический  
государственный университет»;  
elenamakarova@mail.ru*

**Цветкова Н.А.,**

*кафедра психологии развития личности,  
ФГБОУ ВО «Московский педагогический  
государственный университет»;  
mynatulechka@mail.ru*



**Аннотация.** В статье рассмотрены результаты опроса более 500 обучающихся в МПГУ и их родственников, проведенного с целью установления возрастных и половых различий реакций на стрессы, вызванные эмерджентной ситуацией пандемии вируса COVID-19. Описаны основные виды деятельности в условиях самоизоляции; основные типы отдыха; даны характеристики индивидуальных эмоциональных реакций.

**Ключевые слова:** самоизоляция, стресс, избыточные страхи, адаптация, горизонтальные связи.

**Makarova E. Yu.,**

*Department of Personality Development,  
Moscow Pedagogical State University;  
elenamakarova@mail.ru;*

**Tsvetkova N.A.,**

*Department of Personality Development,  
Moscow Pedagogical State University;  
mynatulechka@mail.ru*

### **Features of advisory assistance to students in MPGU during the COVID-19 pandemic**

**Abstract.** The article considers the results of a survey of more than 500 MPGU students and their relatives conducted with a goal to establish age and sex differences in responses to stress caused by the emergent situation of the COVID-19 virus pandemic. The main activities as well as main types of relaxation in self-isolation are described. The characteristics of individual emotional reactions are given.

**Key words:** self-isolation, stress, excessive fears, adaptation, horizontal connections.

С февраля 2018 года в МПГУ на базе Института педагогики и психологии действует Психологическая служба, цель которой – предоставление психологической консультативной помощи учащимся МПГУ в сфере социальных и семейных взаимоотношений, личностного роста и саморазвития.

Режим самоизоляции, объявленный решением московской мэрии в марте месяце 2020 года в связи с угрозами, привносимыми пандемией

вируса COVID-19, обусловил, с одной стороны, необходимость адаптации к неизвестным ранее условиям проживания, а, с другой стороны внес существенные изменения в запросы, которые поступали к экспертам Психологической службы от обучающихся в МПГУ.

Эмерджентную ситуацию пандемии, выступающую в роли чрезвычайного раздражителя, характеризовало появление у большинства людей разного возраста избыточных страхов за здоровье, финансовую стабильность и отношения с близкими. Общество в целом оказалось под прессом стресса неопределенности.

Физиологические и психологические реакции человека на чрезвычайные раздражители являлись предметом исследования множества научных работ [1]. Многогранность данной проблемы включает в себя разнообразие как форм, так и механизмов ее реализации, в том числе наличие половых различий толерантности к стрессу [2].

Чтобы понять психологические особенности индивидуальных реакций на внезапно возникшую, не переживаемую прежде ситуацию самоизоляции, мы провели масштабный опрос людей разного возраста – обучающихся в МПГУ, их друзей и родственников. Эта информация является важной для психологов-консультантов, поскольку позволяет более эффективно осуществлять помощь по преодолению возникающих проблем. Будучи востребованной и до ситуации самоизоляции, такого рода помощь, перейдя, в основном, в онлайн формат, не утратила своей востребованности.

Опрос проводился на основании разработанной нами анкеты, которая содержала следующие вопросы:

1. Изменилось во время самоизоляции ваше питание? Если ДА, то как?

2. Изменилось ли ваше здоровье? Если ДА, то как?

3. Сколько времени в период самоизоляции вы проводите за просмотром ТВ?

4. Сколько времени вы проводите в соц. сетях?

5. Какой источник информации о коронавирусе вы используете чаще всего?

6. Изменились ли ваши отношения с родственниками, которые находятся в режиме самоизоляции вместе с вами?

7. Что именно в ситуации самоизоляции вам не нравится больше всего (назовите три причины своего недовольства)?

8. Что именно в ситуации самоизоляции вам нравится больше всего (назовите три причины своей удовлетворенности)?

9. Какие эмоции в период самоизоляции вы испытываете наиболее часто (назовите три наиболее часто испытываемые эмоции)?

10. Какие способы справиться с негативными эмоциями в период самоизоляции вы используете? Назовите три способа в порядке частоты использования

11. Какова ваша наиболее частая деятельность в течение дня в период самоизоляции (назовите три вида деятельности в порядке убывания их частоты)?

Опрос проводился во второй половине 2020 года, что давало основания предположить, что жители столицы, в основном, прошли этап адаптации к жизни в стрессовых условиях режима самоизоляции.

В опросе приняли участие 594 человека возраста от 16 лет (3,7% выборки) до 70 лет (3,4% выборки). Наиболее представлена возрастная группа 21–30 лет (42,1% выборки).

Составляя вопросы анкеты, мы предполагали, что изменения в период самоизоляции неизбежно коснутся таких сфер жизни, как питание, привычные способы отдыха (просмотр телепередач, общение в соцсетях) и отношения с близкими. Эта гипотеза нашла частичное подтверждение.

Так, 46,6% респондентов отметили изменения в питании. Главное изменение – в объеме потребляемой пищи (44,9% отметили, что стали больше есть; причем это относится как к женщинам, так и к мужчинам). При этом 16% респондентов отметили, что в период самоизоляции наладили более правильное питание (меньше фаст-фуда, больше полезных продуктов). Такой важный параметр качества питания, как регулярный прием пищи, также отметили 20% респондентов (по этому параметру выявлено различие по полу: мужчины значимо чаще, по сравнению с женщинами, стали практиковать регулярный прием пищи ( $\chi^2=4,11$  при  $p=0,0426$ ). Наибольшее количество респондентов, внесших изменения в питание, составляют молодые люди в возрасте от 16 до 40 лет (в этой группе респондентов изменения в питании отметили 50% респондентов).

Негативного влияния ситуации самоизоляции на состояние здоровья не отмечают респонденты всех возрастных групп до 70 лет. Но 54,5% респондентов возраста старше 71 года отметили изменения в состоянии здоровья в сторону ухудшения.

Что касается способов проведения досуга, то значительная часть респондентов (40,7%) указали, что они не рассматривают ТВ как способ проведения досуга и вообще не смотрят телевизор, при этом в этой группе наблюдается гендерное равновесие: не смотрят ТВ 39,4% женщин и 43,4% мужчин.

Много различий по отношению к ТВ выявлено в зависимости от возраста. Обнаружено, что чаще всего не смотрят телевизор респонденты в возрасте 16–20 лет (50% от общей численности этой возрастной группы), 21–30 лет (51,6%), 31–40 лет (40,9%), 41–50 лет (25%).

С нашей точки зрения, эти данные подтверждают мнение многих социологов о завершении эпохи «всевластия ящика» (когда ТВ являлось самой влиятельной силой) в сегодняшней ситуации всеобщей доступности соцсетей.

Доказательство тому – в цифрах: если ТВ не смотрят 40,7% респондентов, то в соцсетях не проводят время только 8,7% респондентов. Большая часть респондентов не злоупотребляет интернетом (23,12 % проводят в соцсетях от 30 минут до 2 часов в день, а 21,4% – от 2 до 4 часов в день). При этом 17,2% указали, что проводят в соцсетях почти весь день, а 7,4% – от 7 до 10 часов! В этой группе зависающих в соцсетях выявлено различие по полу: женщин в этой группе значительно больше, чем мужчин ( $\chi^2 = 5,16$  при  $p = 0,0231$ ).

Естественно, что цифровая революция неравномерно проявляется в разных возрастных группах. Чаще всего не используют социальные сети респонденты в возрасте 61–70 лет (55%), 71 года и старше (81,8%). А самые активные пользователи соцсетей – молодые люди в возрасте 16–20 лет: среди них более трети (34,4%) используют социальные сети в течение 5–7 часов.

Контент-анализ ответов на вопрос о негативных факторах режима самоизоляции (Что именно в ситуации самоизоляции не нравится больше всего?) позволил выделить три основных источника недовольства. Это: 1) это ощущение состояния «домашнего заключения (как в тюрьме)» и гиподинамии (35%); 2) переживание социальной депривации (14,5%); 3) беспокойство по поводу работы и финансов (14,6%).

Под ощущением состояния «как в домашней тюрьме» и гиподинамией респонденты имели в виду: отсутствие возможности выходить на улицу, погулять в парке или просто во дворе; отсутствие

личного пространства, малоподвижный образ жизни, ограничения в передвижении для путешествий.

Под переживанием социальной деприваций имеется в виду разлука с близкими, невозможность встречаться с друзьями, общаться с близкими, вместе отдыхать и развлекаться.

Под тревогой по поводу работы, учебы и финансов имеется в виду: страх увольнения и переживание реального увольнения, растерянность отсутствием денег, отсутствие возможности работать и зарабатывать, недовольство переходом дистанционную работу в онлайн формате, недовольство уменьшением заработной платы и ухудшением материального положения, тревога за то, что сложно контролировать рабочие процессы, много работы, а привычный рабочий процесс нарушен, страх получить плохи оценки в результате перехода на обучение в онлайн формате.

Обращает на себя внимание малый уровень недовольства поведением окружающих (безответственностью тех, кто нарушает правила самоизоляции).

Значимых различий в восприятии негативных аспектов самоизоляции у мужчин и женщин не выявлено. Возраст респондентов также не меняет, в целом, причины негативного восприятия ситуации самоизоляции.

Контент-анализ ответов на вопрос о позитивных факторах режима самоизоляции (Что именно в ситуации самоизоляции нравится больше всего?) позволил выделить три основных источника удовлетворенности: 1) появилось время для саморазвития/для себя (22%), 2) появилась возможность отдохнуть (37,2%); 3) появилась возможность длительное время общаться с семьей – «семья рядом» (18%).

Под «саморазвитие/время для себя» имеется в виду: появилось больше времени для самообразования, повышения квалификации, больше времени побыть наедине с собой, возможность саморазвития, много времени на повышение квалификации, больше времени для медитации, можно почитать, возможность саморазвития и т.п.

Под «отдых» имеется в виду: появилась возможность высыпаться, не надо тратить время на дорогу на работу/учебу и т.п.

Значимых различий в восприятии позитивных аспектов самоизоляции у мужчин и женщин не выявлено. Возраст респондентов также не меняет, в целом, причины позитивного восприятия ситуации самоизоляции.

Контент-анализ ответов на вопрос о наиболее часто переживаемых эмоциях в период самоизоляции (Какие эмоции вы испытываете наиболее часто?) позволил выделить три эмоциональных состояния: «тревожность и раздражительность» (38% респондентов), апатия и грусть (30%) и радость (18%).

С точки зрения психолога-консультанта очень важным является информация о том, какие способы справиться с негативными эмоциями использовали люди в период самоизоляции. Результаты опроса позволили выделить три наиболее распространенных способа вырваться из плена негативных переживаний: 1) уединение и анализ (23%), 2) общение с родными и друзьями (16%), 3) погружение в интернет и компьютерные игры, просмотр видео (18%).

Чтением увлекались чаще всего респонденты в возрасте 61–70 лет, по сравнению с респондентами в возрасте 21–30 лет ( $p < 0,05$ ), 31–40 лет ( $p < 0,01$ ), 41–50 лет ( $p < 0,05$ ) и 51–60 лет ( $p < 0,05$ ).

Таким образом, можно сделать вывод, что большинство респондентов не использовали такой важный инструмент адаптации к стрессу и управления негативными эмоциями, как физическая нагрузка, несмотря на обилие советов в СМИ и в соцсетях заняться гимнастикой ци-гун, йогой, танцами, то есть всем тем, что дает физическую активность. Основная задача физической активности – эвакуировать стресс из тела [3].

Важный инструмент совладания с ситуацией стресса – поиск и освоение новых форм поведения – также оказался не использованным представителями всех возрастных групп. Пассивность людей в этом аспекте адаптации к ситуации самоизоляции объясняется, вероятно, тем, что в массовом сознании самоизоляция воспринималась как нечто «страшное, но кратковременное» – опасения внушает, но кардинальной перестройки образа жизни не требует.

Обращает на себя внимание и такой результат, как отсутствие развитых навыков саморегуляции. Привычная монотонность ежедневных действий, отсутствие творческих идей – все это рождает задачи для практического психолога: помочь клиентам развивать креативность и двигаться вперед новыми путями, чтобы использовать необычность ситуации как шанс выйти на следующий уровень личностного развития.

Практическая значимость полученных в проведенном исследовании результатов определяется тем, что они легли в основу обсуждения запросов на консультативную помощь тех студентов МПГУ, которые

обращались в Психологическую службу МПГУ в период самоизоляции и после его окончания.

### *Литература*

1. *Китаев-Смык Л.А.* Психология стресса. – М.: Наука, 1983. – 368 с.
2. *Гальперин Я.Г., Жданов О.И.* Технология психологической самозащиты. Стресс-дистресс – проблема XX века. – М., 1997.
3. *Горобец Т.Н.* Медицинская акмеология: Учеб. пособие / Т.Н. Горобец, О.И. Жданов, М.Ф. Секач, В.А. Храпик. – М., 2005. – 184 с.

## **Концепция В.С. Мухиной о реалиях бытия и развития личности как методологические основания реализации дисциплины «Психология развития и возрастная психология» при подготовке педагогов-психологов**

**Сахарова Т.Н.,**

*кафедра психологии развития личности,*

*Институт педагогики и психологии,*

*ФГБОУ ВО «Московский педагогический*

*государственный университет»;*

[\*tn.sakharova@mpgu.su\*](mailto:tn.sakharova@mpgu.su)

**Аннотация.** В статье представлены основные положения концепции В.С. Мухиной о реалиях бытия и развития личности, обсуждаются возможности использования концепции как методологической основы, для анализа проблем психологии развития и возрастной психологии. Дается экскурс в историю развития дисциплины и ее видения в ходе развития педагогического образования и подготовки педагогов-психологов в Московском педагогическом государственном университете.

**Ключевые слова:** человек, личность, реалии бытия и развития личности.

# **V.S. Mukhina's concept of the realities of being and personal development as methodological foundations for the implementation of the discipline "Developmental Psychology and age psychology" in the training of educational psychologists**

**Sakharova T.N.,**

*Department of Psychology Personality Development,  
Institute of Pedagogy and Psychology,  
Moscow Pedagogical State University;  
tn.sakharova@mpgu.su*

**Abstract.** The article presents the main provisions of V.S. Mukhina's concept of the realities of being and personal development, discusses the possibilities of using the concept as a methodological basis for analyzing the problems of developmental psychology and age psychology. An excursion into the history of the development of the discipline and its vision in the course of the development of pedagogical education and the training of teachers-psychologists at the Moscow Pedagogical State University is given.

**Keywords:** person, personality, realities of being and development of personality.

С момента своего создания 17 октября 1921 года педагогический факультет при 2-ом МГУ всегда ставил одной из своих задач подготовку высококвалифицированных педагогов, умеющих работать с разными возрастными группами: «Система подготовки педагога должна быть единообразной, безотносительно к тому, какую ступень школы будет обслуживать этот педагог. Учитель школы первой ступени, как и педагог, обслуживающий дошкольный детский возраст, должен быть в достаточной мере вооружён общенаучными и специальными знаниями и обладать всей той подготовкой, которая требуется от современного педагога-общественника» [7, с. 6–7].

Вышедший из педагогического факультета при 2-ом МГУ факультет педагогики и психологии, продолжил традиции высококвалифицированной подготовки кадров для системы образования. Созданный на базе факультета, в 2020 году Институт педагогики и психологии, продолжает традиции качественной подготовки педагогов-психологов. Подготовка современного педагога-психолога сегодня



невозможна без глубоких знаний о закономерностях психологического развития и бытия личности на разных возрастных этапах. Дисциплина «Психология развития и возрастная психология» включает в себя три раздела: 1. Методологические основы психологии развития и теории психологии. 2. Особенности развития психики в онтогенезе. 3. Особенности развития личности на разных возрастных этапах. В рамках данного курса очень важным является обсуждение тех методологических идей, которые оказали концептуальное влияние на понимание закономерностей бытия человека и развития его личности. Методология – это принципы применения определенных мировоззренческих идей к процессу научного познания. Проанализируем те методологические идеи и подходы, которые легли в основу разделов дисциплины.

В качестве концептуальных идей, положенных в основу курса, выступает идея К. Маркса о присвоении личностью, в процессе своего развития той материальной и духовной культуры, которую человек застаёт на определенном этапе исторического развития общества. К. Маркс писал «каждое новое поколение застаёт в наличии определенный материальный результат, сумму производственных сил, исторически сложившееся отношение людей к природе и к друг другу, <...> которые предписывают ему его собственные условия жизни и придают ему определенное развитие» [2, с. 37].

Еще одним методологическим основанием, на котором базируется реализация дисциплины «Психология развития и возрастная психология», стали идеи И.П. Павлова [4] и И.М. Сеченова [6]. В своих работах эти выдающиеся ученые рассматривали особенности психической деятельности, исследуя развитие рефлекторных реакций человека.

Особое влияние на методологические подходы к реализации дисциплины «Психология развития и возрастная психология» оказали идеи Л.С. Выготского о культурно-исторической обусловленности высших психических функций и их формировании только в социуме. Всякая высшая психическая функция необходимо проходит через внешнюю стадию развития: «всякая высшая психическая функция была внешней, потому что она была социальной раньше, чем стала внутренней, собственно психической функцией, она была прежде социальным отношением двух людей» [5, с. 241].

Значимым методологическим основанием для всех трех разделов дисциплины «Психология развития и возрастная психология» является концепция В.С. Мухиной «Феноменология развития и бытия личности». В контексте данной концепции Валерия Сергеевна вводит значимые для понимания развития человека и личности на разных возрастных этапах понятия, такие как личность, внутренняя позиция личности, предпосылки и условия развития и бытия личности, самосознание личности.

Рассмотрим каждое из этих понятий в контексте идей В.С. Мухиной. Личность рассматривается В.С. Мухиной как индивидуальное бытие общественных отношений. В данном определении прослеживается влияние идей К. Маркса о влиянии на человека того или иного уровня исторического развития общества, в котором оказывается человек, а также выкристаллизовывается видение Валерией Сергеевной личности как индивидуальной сущности человека [2, с. 24–25]. Человек в ее концепции предстает в двух ипостасях: как социальная единица и как уникальная личность [3, с. 242].

Фундаментальную проработку в концепции «Феноменология развития и бытия личности» получает понятие внутренняя позиция личности. Валерия Сергеевна определяет внутреннюю позицию как «особое ценностное отношение человека к себе, к окружающим людям, к собственному жизненному пути и к жизни вообще» [3, с. 913]. Внутренняя позиция личности формируется как под влиянием социального окружения человека, а также через внутренний мир самого человека, его чувство личности.

Развитие и бытие уникальной личности происходит на основе биологических предпосылок, таких как генотип, наследственность, морфология головного мозга человека, а также под влиянием социальных условий, рассматриваемых автором через внешние реалии бытия и развития личности: реальность предметного мира; реальность образно-знаковых систем; природная реальность; реальность социально-нормативного пространства.

Реальность предметного мира рассматривается автором как особая форма человеческого существования, как особое условие развития и бытия личности. Автором убедительно показано амбивалентное в истории развития культуры отношение человека к вещи, предмету: от ценностного отношения к вещи до зависимости и подчинения человека предметному миру.

Природная реальность в контексте концепции В.С. Мухиной также важна для понимания становления человека. Особое отношение человека к природе, «не только как к объекту, но и как к субъекту» [3, с. 175] определяет человеческую личность.

Третья внешняя реальность, рассмотренная в концепции В.С. Мухиной, реальность образно-знаковой систем рассматривается как средство через, которое человек мог заявить о себе. Именно эта реальность по мнению автора, «позволяет человеку осознавать присущие ему субъектность и объектность» [3, с. 175]. Амбивалентное влияние данной реальности на человека: выражается в положительном аспекте с одной стороны возможность безграничного развития человека; а с другой стороны, именно это реальность может «низвергнуть в человеке личность».

Четвертая реальность социально-нормативного пространства актуализирует все существующие внешние реалии развития и бытия человека; особый акцент делая на такой форме человеческого бытия как «общение, многообразие человеческих деятельностей, а также система обязанностей и прав человека в обществ» [3, с. 181].

Солидаризируясь с В.С. Мухиной, отметим, что выделенные внешние реальности претерпевают свои метаморфозы в зависимости от того или иного исторического этапа развития общества и культуры. Но уникальная личность, ее становление, невозможно без внутренней реалии человека – реалии внутреннего пространства личности. Именно в ней, по мнению автора, отражается сущностная основа личности. Именно на ее основе формируется внутренняя позиция личности. «Внутренняя позиция определяется телесным самоощущением, переживанием соединения тела, психики и духа, а также присущим человеку чувством личности» [3, с. 79].

Особо ценностное значение для раскрытия особенностей развития личности на разных возрастных этапах имеет вводимая в науку Валерией Сергеевной, структура самосознания личности. Формируемая к трем годам, она состоит из пяти звеньев самосознания, таких как имя; притязание на признание; половая идентификация; психологическое время личности и социально-нормативное пространство личности.

Все пять звеньев самосознания позволяют нам раскрыть особенности развития и бытия личности на возрастных этапах от раннего возраста до поздних этапов онтогенеза. Они выступают как методологические основания, через которые в процессе изучения

конкретного этапа онтогенеза раскрываются сущностные аспекты возраста.

Понимание В.С. Мухиной самосознания как «уникальной, исторически сложившейся и социально-обусловленной психологически значимой структуры, присущей каждому социализированному индивиду, состоящей из звеньев, которые составляют содержание ключевых переживаний личности и выступают внутренними факторами рефлексии, ее отношения к самой себе и окружающему миру» [3, с. 257], является методологическим основанием для рассмотрения развития и бытия личности в каждом возрасте.

### *Литература*

1. *Корнилов К.Н.* Речь на торжественном собрании по случаю открытия педагогического факультета 2-го МГУ // Красный педфак: Научно-педагогический журнал Педагогического факультета 2-го Московского государственного университета. – 1923. – С. 5–14.
2. *Маркс К., Энгельс Ф.* Немецкая идеология // К. Маркс, Ф. Энгельс. Сочинения. Т. 3. – 2-е изд. – М., 1955. – С. 24–25.
3. *Мухина В.С.* Личность: Мифы и Реальность (Альтернативный взгляд. Системный подход. Инновационные аспекты). – 5-е изд., испр. и доп. – М., 2017. – 1088 с.
4. *Павлов И.П.* Физиология высшей нервной деятельности // Павлов И.П. Мозг и психика: Избр. психол. тр. / Под ред. М.Г. Ярошевского. – М.; Воронеж, 1996.
5. *Сахарова Т.Н.* Методологические основы и идеи основополагающих дисциплин по психологии // Развитие личности. – 2009. – № 1. – С. 233–246.
6. *Сеченов И.М.* Психология поведения: Избр. психол. тр. – М.; Воронеж, 1995.
7. *Сластёнин В.А.* Педагогический факультет: 1921–2001. – М., 2001. – 93 с.

**Проблемы развития личности в условиях депривации  
в исследованиях научной школы В.С. Мухиной  
«Феноменология развития и бытия личности»**

**Уманская Е.Г.,**  
*кафедра психологии развития личности,  
ФГБОУ ВО «Московский педагогический  
государственный университет»;*  
*eg.umanskaya@mpgu.su*

**Аннотация.** Представленный анализ научных исследований, выполненных в рамках концептуальных идей научной школы В.С. Мухиной, расширяет представление об особенностях развития психики детей в условиях депривации.

**Ключевые слова:** депривация, самосознание, условия интернатного типа, трудный ребенок.

**Problems of personality development in conditions of deprivation  
in the research of V.S. Mukhina's scientific school  
"Phenomenology of personality development and being"**

**Umanskaya E.G.,**  
*Department of Psychology of Personality Development,  
Moscow Pedagogical State University;*  
*eg.umanskaya@mpgu.su*

**Abstract.** The presented analysis of scientific research carried out within the framework of the conceptual ideas of V.S. Mukhina's scientific school expands the understanding of the psychological characteristics of inmates of residential institutions.

**Keyword:** deprivation, self-awareness, boarding-type conditions, difficult child.

Изучение особенностей развития личности в условиях депривации – одно из направлений исследований в рамках научной школы В.С. Мухиной «Феноменология развития и бытия личности».

В этих исследованиях представлена целостная картина онтогенеза самосознания личности, развивающейся в условиях лишения, конкретизированы условия, вызывающие нарушения структурных звеньев самосознания.

Анализируемые исследования непосредственно ориентированы на следующие концептуальные идеи В.С. Мухиной:

- понимание факторов, определяющих развитие психики [1];
- рассмотрение человека как совокупность двух исторически формирующихся начал: 1 – человек как социальная единица; 2 – человек как уникальная личность. Оба эти начала и создают в человеке общее и уникальное [2];
- позиция В.С. Мухиной о структуре самосознания;
- идентификация и обособление как механизмы социализации и индивидуализации личности.

Нами были проанализированы следующие исследования: Ж.К. Султангалиева «Особенности социального поведения трудных детей 6–8 лет в ситуации депривации основных потребностей» (1986); Л.Н. Бережнова «Диагностика психической напряженности детей, воспитывающихся в условиях учреждений интернатного типа (5–8 лет)» (1985); А.А. Ярулов «Коррекция негативной психической напряженности детей дошкольного и младшего школьного возраста в условиях детского дома» (1996); Г.В. Семья «Основы психологической защищенности детей, оставшихся без попечения родителей» (2004); В.С. Басюк «Психологическое сопровождение детей, оставшихся без попечения родителей» (2016).

Анализируемые исследования, выполненные под руководством В.С. Мухиной, расширяют представление о психологических особенностях воспитанников учреждений интернатного типа.

Л.Н. Бережнова в своей работе отмечает, что если у ребенка депривирована потребность в любви и признании, это может стать причиной формирования трудностей в развитии [4].

Нереализованные ребенком потребности в любви и признании провоцируют отклоняющиеся формы социального поведения и приводят к деформации личности. В этом случае развивается отчужденная во многих отношениях личность, не способная к сопереживанию.

Ситуативное удовлетворение этой потребности не может компенсировать негативные последствия депривации, и обуславливает появление специфических формы социально неодобряемого поведения.

Исследование Ж.К. Султангалиевой показало, что дети, развивающиеся в условиях депривации, характеризуются эмоциональной неустойчивостью. Они зависимы от прошлого негативного эмоционального опыта и реагируют на стрессовую ситуацию проявлением фрустрации [5].

Развитие ребенка в условиях депривации обуславливает искажения в развитии личности по всем звеньям структуры самосознания.

Фрустрация имени от лица предполагаемых родителей выявляет высокие показатели потенциальных аффективных реакций у детей, лишенных родительского попечительства, в то время как у детей из семьи подобных реакций намного меньше.

Фрустрация половой принадлежности от лица предполагаемого воспитателя не значима для детей, лишенных родительского попечительства. Они выражают потенциальный аффект на эту фрустрацию почти в три раза реже, чем дети из семьи.

Фрустрация будущего от лица взрослых и сверстников значима для детей, лишенных родительского попечительства. Они выражают потенциальный аффект на эту фрустрацию аналогично с реакциями детей из семьи.

В работах А.А. Ярулова [6] и Л.Н. Бережновой предпринята попытка описания возникновения и развития аффективных состояний у детей, на фоне которых постепенно возникает состояние напряженности. Выявлены причины и условия возникновения психической напряженности детей, обуславливающей отклонения в формировании самосознания развивающейся личности.

Ценностные ориентации регулируют поведение в процессе социализации к определенным социальным условиям. Изменение социальных условий, как правило, приводит к переосмыслению ценностных ориентаций. Изменение ценностных ориентаций, в свою очередь, обуславливает напряженность. Психическая напряженность понимается как норма, как неотъемлемая составляющая активности личности, необходимое для эффективного взаимодействия с окружающими. Причинами напряженности у детей могут выступать идентификация с близкими взрослыми, испытывающими страх или другие острые негативные эмоции, рефлексия на собственные переживания. Иногда отчуждение ребенка от других может выполнять защитную функцию или выступать как способ решения проблемной ситуации.

Социальная и эмоциональная нестабильность ребенка, развивающегося в условиях депривации, усиливает переживание напряженности ребенком.

Исходя из проанализированных исследований, правомерно предположение, что психическая напряженность детей представляет собой особую форму отражения депривирующей ситуации, управляющего системой адаптивных реакций, направленных к разрешению. Напряженность детерминирована условиями развития, спецификой самосознания и прошлым негативным опытом ребенка.

В исследовании Г.В. Семьи [7] предпринята попытка, опираясь на идеи В.С. Мухиной, рассмотреть особенности внутренней позиции личности ребенка, развивающегося в условиях депривации. Она описывает и обосновывает идею психологической защищенности, как особого переживания ребенка в условиях депривации.

Г.В. Семья считал, что психологическая защищенность детей с одной стороны, выступает внутренним условием формирования в развивающемся человеке ориентации на то, чтобы «быть как все» в контексте позитивных социальных ожиданий (социальная единица), а с другой стороны – развития чувства личности и внутренней позиции по отношению к самому себе как уникальной личности [7].

Таким образом, проанализированные исследования сформировали психологическую основу возможности целенаправленного влияния на развитие ребенка в условиях депривации, и обосновывали значимость психологической помощи данной категории детей. Один из важных выводов, к которому привели проанализированные исследования – создание психолого-педагогической среды, обеспечивающей возможности развивающей и коррекционной работы с детьми.

Одна из первых попыток создания подобной среды принадлежит А.А. Ярулову. Он выступил организатором психолого-педагогической службы в условиях Дома детства в г. Канске, что дало возможность для проведения коррекционной работы по преодолению негативных последствий депривации и обеспечило длительное сопровождение развития ребенка в условиях депривации.

В качестве обобщающего и итогового исследования психологического сопровождения детей из интернатных учреждений, проведенного в рамках научной школы В.С. Мухиной, можно рассмотреть научную работу В.С. Басюка [8], в которой описывается и обосновывается модель психологического сопровождения детей-сирот.



В.С. Басюк выделяет основные принципы организации сопровождения: комплексный характер сопровождения, его непрерывность, приоритет интересов сопровождаемого, рекомендательный характер советов сопровождающего [8].

Организация системы психолого-педагогического сопровождения реализует функцию компенсации негативных последствий депривации у детей. Психолого-педагогическое сопровождение ориентировано на реализацию системы психодиагностических, реабилитационно-коррекционных и валеологических мероприятий.

Реализация рассматриваемой модели сопровождения подтвердила возможности компенсации негативных последствий депривации, что способствует улучшению процесса социализации воспитанников.

Несмотря на изменение ситуации в сфере институализации детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, на увеличение объема семейных форм устройства детей, на эффективную профилактику социального сиротства, идеи, обоснованные в исследованиях научной школы В.С. Мухиной «Феноменология развития и бытия личности», не потеряли своей актуальности и эффективности и являются основой для изучения развития личности в условиях депривации.

### *Литература*

1. Мухина В.С. Проблемы генезиса личности. – М., 1985.
2. Мухина В.С. Возрастная психология. Феноменология развития: Учебник для студ. учреждений высш. учеб. заведений. – 17-е изд. – М., 2019.
3. Мухина В.С. Психологическая помощь детям, воспитывающимся в учреждениях интернатного типа // Лишенные родительского попечительства: Хрестоматия / Под ред. В.С. Мухиной. – М., 1992. – С. 113–122.
4. Бережнова Л.Н. Особенности фрустрационной напряженности подростков, лишенных родительского попечительства // Развитие личности ребенка в условиях депривации: Сб. науч. трудов. – М., 1994.
5. Султангалеева Ж.К. Эффективность метода депривации притязаний на признание при изучении особенностей эмоциональных проявлений нормальных и «трудных» детей младшего школьного возраста // Актуальные проблемы общественных наук: Материалы республиканской конференции молодых ученых-обществоведов. – Алма-Ата, 1986. – С. 184–186.

6. Ярулов А.А. Коррекция негативной психической напряженности детей дошкольного и младшего школьного возраста в условиях детского дома: Автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07. – М., 1996. – 16 с.

7. Семья Г.В. Основы социально-психологической защищенности выпускников образовательных учреждений для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей. – М., 2001.

8. Басюк В.С. Модель организации службы социально-психологического сопровождения в условиях детского дома: теоретико-практический аспект. – М., 2001.

### **Внутренняя позиция личности в подростковом и юношеском возрастах как условие развития рефлексии на себя**

**Чурилова Е.Е.,**

*кафедра психологии развития личности,  
ФГБОУ ВО «Московский педагогический  
государственный университет»;  
ee.churilova@mpgu.su*

**Аннотация.** Феномен внутренней позиции личности является одним из ключевых понятий концепции феноменологии развития и бытия личности В.С. Мухиной. Согласно В.С. Мухиной, внутренняя позиция личности представляет собой особое, ценностное отношение человека к себе, к окружающим людям, к собственному жизненному пути и к жизни вообще. Выявляется своеобразие внутренней позиции личности как возможного условия развития рефлексии на себя в подростковом и юношеском возрастах.

**Ключевые слова:** личность; внутренняя позиция личности; саморазвитие личности; рефлексия; рефлексия на себя. ценностные ориентации; ценностное отношение к себе и другим; творческая личность; самосозидание; стремление «быть личностью».

### **The internal position of the personality in adolescence and adolescence as a condition for the development of self-reflection**

**Churilova E.E.,**  
*Department of Developmental Psychology,*  
*Moscow Pedagogical State University;*  
[ee.churilova@mpgu.su](mailto:ee.churilova@mpgu.su)

**Abstract.** The phenomenon of the inner position of the personality is one of the key concepts of the concept of the phenomenology of the development and being of the personality of V.S. Mukhina. According to V.S. Mukhina, the internal position of a person is a special, value-based attitude of a person to himself, to the people around him, to his own life path and to life in general. The originality of the personality's internal position as a possible condition for the development of self-reflection in adolescence and adolescence is revealed.

**Keywords:** personality; internal position of the personality; self-development of personality; reflection; self-reflection. value orientations; value attitude towards oneself and others; creative person; self-creation; the desire to "be a person."

Быть личностью – созидание самого себя, творческая,  
ответственная, нескончаемая работа души и духа [1, с. 956].  
*В.С. Мухина*

Автором понятия «внутренняя позиция» является Л.И. Божович [2, с. 23–35]. Внутреннюю позицию Л.И. Божович определяет как совокупность внутренних факторов развития. Внутренняя позиция, согласно Л.И. Божович, выступает условием для формирования отношения ребенка к окружающим людям и к самому себе [3].

Понятие «внутренняя позиция» восходит к термину Л.С. Выготского «значащие переживания» (в некоторых работах ученого – «ключевые переживания»). Л. С. Выготский считал, что переживание какой бы то ни было ситуации определяет то, как эта ситуация может повлиять на развитие личности [4].

Феномен внутренней позиции личности является одним из центральных в концепции феноменологии развития и бытия личности В.С. Мухиной. В.С. Мухина говорит именно о внутренней позиции человека как личности [1, с. 739–832]. Именно это определяет уникальность развиваемого ученым подхода к трактовке понятия «внутренняя позиция». Внутренняя позиция и развитие личности определяется В.С. Мухиной как особое ценностное отношение человека к себе, к окружающим людям, к

собственному жизненному пути и к жизни вообще. Она, наряду с генотипическими предпосылками и внешними условиями развития и бытия, отображает особенности жизненного пути человека. «*Внутренняя позиция* определяется телесными самоощущениями, переживанием соединенности тела, психики и духа, и присущим человеку чувством личности» [1, с. 739].

Говоря о значимости для развивающейся личности самопознания, рефлексии, В.С. Мухина пишет: «Внутренняя позиция творческой личности как раз и состоит в том, что она рефлексивно осмысливает свои интеллектуальные возможности и старается развить свой потенциал» [1, с. 916]. В.С. Мухина определяет *рефлексию* как высшую феноменологическую способность человека. Рефлексия на самого себя сопряжена с самосознанием личности.

В.С. Мухина исходит из того, что личность «является творением самого человека, результатом его самосозидания» [1, с. 955]. В отрочестве и юности происходит активное становление внутренней позиции личности, рефлексивного самосознания и самоопределения жизненного пути. В.С. Мухина говорит о том, что посредством рефлексии на себя подростки прилагают усилия к развитию себя как личности через соотнесение своих поступков с общественными ожиданиями и устоями [6, с. 720].

Внутренняя позиция сопряжена со структурными звеньями самосознания. С.Л. Рубинштейн, отмечал, что «развитие самосознания проходит через ряд ступеней – от наивного неведения в отношении самого себя ко все более углубленному самопознанию, соединяющемуся затем со все более определенной и иногда резко колеблющейся самооценкой» [7, с. 713].

В юности же самосознание человека становится все более интимным, ориентированным на свои чувства, переживания, мысли. И.С. Кон говорил [8, с. 85] о том, что при переходе с подросткового на юношеский возраст притязание на признание в собственной уникальности, непохожести на других постепенно приходит чувство одиночества.

Рефлексия на себя в подростковом и юношеском возрастах имеет свою динамику, уникально встраиваясь во внутреннюю позицию личности и развиваясь во взаимодействии с ней. При переходе от подросткового к юношескому возрасту рефлексия на себя становится более глубинной, осознанной и многоплановой, ее вектор обращается все чаще на проблемы экзистенциального характера, волнующие развивающуюся личность, на категорию собственных смыслов, на конструирование собственного

жизненного пути с учетом особенностей всех реалий развития и бытия личности. Внутренняя позиция личности в процессе развития тесно связана с рефлексией человека. Активно формируясь, начиная с подросткового возраста, внутренняя позиция выступает условием для становления рефлексии на себя.

Значимой особенностью подросткового возраста является половое созревание. Фактор полового созревания нарушает прежнее устойчивое равновесие, сложившееся в эпоху первого школьного возраста [9, с. 210]. В связи с этим открывается целый мир внутренних переживаний, побуждений, влечений; внутренняя жизнь постоянно усложняется; отношения с окружающими становятся более сложными, впечатления из внешнего мира подвергаются более глубокой переработке (развивается рефлексия). По мнению аналитика детской речи В.П. Вахтерова [10], чем богаче жизненный опыт ребенка, тем чаще он возвращается к пережитому, а на долю настоящего и будущего приходится меньше словесных выражений. Активность же речи подростка является отражением активности этого возраста.

В качестве теоретико-методологических основ моего исследования внутренней позиции личности как условия развития рефлексии на себя стали утвердившиеся в отечественной психологии:

– идея о понимании развития внутренней позиции личности во взаимосвязи с социокультурными условиями, опосредуемыми знаковой функцией сознания, раскрытая в культурно-исторической теории Л.С. Выготского [11];

– идея диалогичности сознания и самосознания человека, раскрытая в работах М.М. Бахтина [12];

– идея В.С. Мухиной о феноменологической природе внутренней позиции личности [1];

– идея субъектно-деятельностного подхода С.Л. Рубинштейна, позволяющая рассматривать используемые мной письменные рефлексивные методы как особый вид психической деятельности, а сам текст, порождаемый при этом респондентом, – как один из инструментов становления субъектности и внутренней позиции личности [13].

Для реализации исследования использовались следующие методы: 1 – рефлексивный тест-самоотчет В.С. Мухиной «Кто я?»; 2 – рефлексивное эссе на тему «Что я представляю собой как личность?»; 3 – рефлексивное эссе на тему «Моя внутренняя позиция личности...»; метод контент-

анализа (для интерпретации рефлексивных эссе); 4 – метод семантического дифференциала.

Выборку исследования составили 200 респондентов подросткового и юношеского возрастов, среди которых: 100 – старшекласники СОШ г. Москвы в возрасте от 13–17 лет; 100 – студенты вузов Москвы в возрасте от 18 до 21 года.

Переходя к основным выводам, важно отметить следующие результаты. В подростковом возрасте внутренняя позиция личности изобилует рефлексией на переживания одиночества, на чувство отчуждения (самостоятельного или вынужденного, навязанного):

- подростки испытывают переживания на темы – общение с близкими, включенность в референтную группу, наличие важных близких в круге их общения;

- подростки, испытывающие одиночество, рефлексиируют на сильные переживания, когда не могут поделиться своими эмоциями или же высказать мысли близким.

Рефлексируя на переживание одиночества, большинство подростков использует негативные коннотации.

1. Отсутствие коммуникации с близкими, невозможность коммуникации с близкими, негативные проявления одиночества в жизнедеятельности подростка, эмоциональная подавленность.

2. О непонимании, страхе перманентного одиночества, неспособности вырваться из него, серьезных последствиях длительного пребывания в одиночестве, развивающихся апатичных настроениях и возможности впасть в депрессию.

В юношеском возрасте внутренняя позиция личности насыщена рефлексией на содержание реалии социально-нормативного пространства как структурного звена самосознания и характеризуется:

- преобладанием негативного восприятия собственного жизненного пути в рамках неудовлетворенности, желания перемен во внешней социальной обстановке;

- значимостью согласования представлений личности юношеского возраста об индивидуальных требованиях к организации собственных прав и обязанностей, а также о сопоставлении данных представлений с преобладающими нормами социального окружения.

Рефлексия на содержание реалии социально-нормативного пространства в юношеском возрасте наполняет внутреннюю позицию личности следующими характеристиками.

1. Отображением высоких и завышенных притязаний на развитие собственных личностных качеств и навыков.

2. Нивелированным присутствием позитивной оценки собственных прав и обязанностей.

3. Взаимным проявлением полноты отображаемых респондентами в юности идентичностей и качественной специфики опоры на формальные социально значимые роли в рамках отображения собственных прав и обязанностей.

Возможность личностного становления предоставляется человеку при условии сформированной внутренней позиции. Внутренняя позиция личности находит свое отображение в содержательном наполнении структурных звеньев самосознания, что становится возможным благодаря рефлексии. Развитие рефлексии на себя невозможно без формирующейся и развивающейся внутренней позиции личности, которая, в свою очередь дает каждому возможность стать и «быть личностью».

### *Литература*

1. *Мухина В.С.* Личность: Мифы и Реальность (Альтернативный взгляд. Системный подход. Инновационные аспекты). – 5-е изд., испр. и доп. – М., 2017.

2. *Божович Л.И.* Этапы формирования личности в онтогенезе // Вопросы психологии. – 1978. – № 4. – С. 23–35.

3. *Божович Л.И.* Личность и ее формирование в детском возрасте. – М., 1968.

4. *Выготский Л.С.* Лекции по педологии. – Ижевск, 2001.

5. *Бердяев Н.А.* Опыт парадоксальной этики. – М.; Харьков, 2003.

6. *Мухина В.С.* Возрастная психология. Феноменология развития. – 17-е изд. – М., 2019.

7. *Рубинштейн С.Л.* Основы общей психологии. – СПб., 2008.

8. *Кон И.С.* Психология ранней юности. – М., 1989.

9. *Фёдорова Н.А.* Проблема самопрезентации: подход нарративной психологии // Знание. Понимание. Умение. – 2007. – № 2. – С. 206–212.

10. *Вахтеров В.П.* Основы новой педагогики. – Т. 1. – М., 1913.

11. *Выготский Л.С.* Собрание сочинений: В 6 т. / Гл. ред. А.В. Запорожец. – М., 1982–1984. М., 2002.

12. *Бахтин М.М.* Эстетика словесного творчества. – М., 1979.

13. *Рубинштейн С.Л.* Бытие и сознание. Человек и мир. – СПб., 2003.

**РАЗДЕЛ II.**  
**СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ И СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ВОСПИТАНИЯ И РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ В МУЛЬТИКУЛЬТУРНОМ МИРЕ**

**Педагогический класс как форма профильного образования в современной российской школе**

**Березина Т.И.,**

*кафедра педагогики и психологии профессионального образования  
имени академика РАО В.А. Сластенина,  
ФГБОУ ВО «Московский педагогический  
государственный университет»;*

*ti.berezina@mpgu.su;*

**Корепанова Н.В.,**

*кафедра педагогики и психологии профессионального образования  
имени академика РАО В.А. Сластенина,  
ФГБОУ ВО «Московский педагогический  
государственный университет»;*

*nv.korepanova@mpgu.su*

**Стародубова Е.А.,**

*кафедра педагогики и психологии профессионального образования имени  
академика РАО В.А. Сластенина,  
ФГБОУ ВО «Московский педагогический  
государственный университет»;*

*ea.starodubova@mpgu.su*

**Аннотация.** В статье представлен анализ организации профильного образования в российской школе, в частности – организации профильных педагогических классов. Эта форма работы эффективно решает задачи профориентации; дает возможность познакомиться учащимся с разнообразием и особенностями педагогических профессий, погрузиться в практическую творческую педагогическую деятельность.

**Ключевые слова:** педагогический класс, профильная подготовка, профориентация, довузовская подготовка.



## **Pedagogical class as a form of the specialized education in the Russian school**

**Berezina T.I.,**

*Moscow Pedagogical State University;*

*ti.berezina@mpgu.su;*

**Korepanova N.V.,**

*Moscow Pedagogical State University;*

*nv.korepanova@mpgu.su;*

**Starodubova E.A.,**

*Moscow Pedagogical State University;*

*ea.Starodubova@mpgu.su*

**Abstract.** The article presents a deep analysis of the organization of the specialized education in the Russian school, in particular – of the organization of specialized pedagogical classes. This form of work effectively solves the problems of the vocational guidance; it gives to the reader the opportunity to get acquainted with the diversity of characteristics of teaching professions, immerse the reader in the practical creative teaching activities.

**Keywords:** pedagogical class, specialized training, vocational guidance, pre-university training.

История педагогических классов в России насчитывает почти два века. Огромная роль в становлении педагогических классов принадлежит К.Д. Ушинскому. Со второй половины XIX века в дополнительных педагогических классах женских гимназий и пансионов начинается подготовка учителей начальной школы и домашних учительниц: «Педагогические классы существуют при женских гимназиях ведомства министерства народного просвещения; восьмой класс предназначен для практического ознакомления учащихся с педагогической деятельностью» («Положение о 8 классе» Изд. 1874 г.).

В 30-е годы XX века педагогические классы в советской школе получили широкое распространение, так как почти не требовали финансирования на создание старшеклассникам условий для прохождения педагогической практики. Они готовили пионервожатых, воспитателей детских садов и учителей начальной школы. Особенно привлекательными педагогические классы были для юношей и девушек,

которые по социальному происхождению не могли стать студентами вуза.

В годы Великой Отечественной войны педагогические классы в школах обеспечивали ускоренную подготовку педагогических кадров. В учебные планы введены педагогика, психология, логика, шефская работа с младшими школьниками. Выпускники педагогического класса могли продолжить учебу или поступать на работу, в соответствии со специализацией [2]. Закон о школе (1958 г.) рекомендовал создание педагогических классов для старшеклассников как непроизводственный профиль трудового обучения с целью ориентации учащихся на педагогические профессии, подготовки пионервожатых и воспитателей.

В 1970-е годы на основе Приказа № 335 Министерства народного образования РСФСР было утверждено Типовое положение о педагогическом классе средней общеобразовательной школы [6, с. 37]. Силами специалистов МГПИ им. В. И. Ленина, Московского комитета образования, Московского института повышения квалификации работников образования была разработана и внедрена система работы с педагогическими классами, которая включала: курсы повышения квалификации и консультативную помощь для учителей, организацию общегородских творческих проектов для учащихся, единого экзамена по педагогике [5, с. 39]. К 1990 году в России насчитывается более 500 педагогических классов [12]. Широкую известность получила Педагогическая гимназия № 388 г. Москвы, выпускники которой (около 70 %) ежегодно поступали в средние и высшие педагогические учебные заведения [4, с. 45–59]. Цель педагогических классов конца XX века – подготовка учащихся к выбору педагогической профессии и дальнейшее обучение в педагогических вузах. Педагогические классы обеспечивали первичную диагностику пригодности к учительскому труду [10].

В последней трети XX века в мировой педагогической практике возрастает интерес к профильному образованию. Согласно исследованию М.А. Виниченко, общее образование на старшей ступени во всех развитых странах становится профильным. Доля учащихся, продолжающих обучение в профильной школе, неуклонно возрастает во всех странах и составляет в настоящее время не менее 70% [9, с. 119].

Постановлением Правительства РФ от 04.10.2000 № 751 утверждена Национальная доктрина образования в РФ, в которой ставится задача обеспечения «многообразия типов образовательных учреждений и вариативности образовательных программ, обеспечивающих

индивидуализацию образования, личностно-ориентированное воспитание и обучение» [7]. В 2001 году Правительством РФ одобрена Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года на старшей ступени общеобразовательной школы, согласно которой предусматривается создание «системы специализированной подготовки (профильного обучения) в старших классах общеобразовательной школы, ориентированной на индивидуализацию обучения и социализацию обучающихся, в том числе с учетом реальных потребностей рынка труда... отработки гибкой системы профилей и кооперации старшей ступени школы с учреждениями начального, среднего и высшего профессионального образования» [8].

В 2002 году Приказом Министра образования РФ № 2783 утверждена Концепция профильного обучения на старшей ступени общего образования. Согласно которой, профильное обучение – это «система специализированной подготовки старшеклассников, направленная на то, чтобы сделать процесс их обучения на последней ступени общеобразовательной школы, более индивидуализированным, отвечающим реальным запросам и ориентациям, способная обеспечить осознанный выбор школьниками своей профессиональной деятельности» [9, с. 124]. Вводятся различные модели профилизации: внутришкольная, сетевая, профильное обучение на основе индивидуальных учебных планов. Формами сетевой организации профильного обучения являются:

- объединение нескольких образовательных организаций вокруг «ресурсного центра» (профильные предметы и элективные курсы);

- кооперация образовательной организации с организациями дополнительного, высшего, среднего профессионального образования, привлечение дополнительных образовательных ресурсов (дистанционные курсы, заочные школы, учреждения профессионального образования и др.) [5].

Появление нормативных документов в области профильного образования [5; 7; 8] привело к созданию и реализации практике российской школы новых моделей педагогического класса:

- сетевая (организуется в рамках дополнительного образования во внеурочное время; занятия организуются на базе школ, входящих в сеть педагогического класса, специалистами данных образовательных организаций; зачисление на основе заявлений родителей, учащихся, рекомендаций учителей);

– муниципальная (организуется аналогично сетевой модели; занятия проходят в очно-заочной форме с применением технологий дистанционного обучения);

– школьная (функционирует на основе устава, локальных актов школы; организуется в рамках дополнительного образования во внеурочное время по отдельно составленному учебному плану и расписанию; зачисление на основании заявлений родителей, учащихся, рекомендаций учителей [3, с. 140].

В 2019 году Московский педагогический государственный университет включается в проекты «Новый педагогический класс», «Педагогический класс Москвы». Организация работы с педагогическими классами возложена на Управление профессиональной ориентации, преподавателей кафедры профессионального образования имени академика РАО В.А. Сластенина и носит системный характер.

1. Разработка учебно-методического комплекса для педагогических классов в системе общего среднего образования (программа «Педагогический класс. Введение в педагогическую профессию»; рабочие тетради по пропедевтическим курсам: «Педагогика» и «Психология» для 10 и 11 классов).

2. Разработка нормативной и методической документации, организация и проведение предпрофильного экзамена для выпускников педагогических классов общеобразовательных школ (психолого-педагогический профиль).

3. Организация программы профессионально-ориентированных мероприятий для обучающихся педагогических классов.

4. Реализация программы повышения квалификации «Преподаватель педагогического класса».

5. Организация работы сайта «Педагогический класс» с целевой аудиторией.

Программа «Введение в педагогическую профессию. Саморазвитие» направлена на изучение основ педагогической профессии и содержит модули: «Педагогическая профессия: история становления и развития»; «Образ современного педагога», «Мой профессиональный выбор». Предусмотрены: профессиональные пробы в учебном процессе (проектирование, организация и проведение мероприятий для младших школьников), защита проекта «Моя будущая профессия», участие в работе профессиональных мастерских, в предпрофильном экзамене на базе университета [1].

На основе рабочей тетради «Педагогика: 10 класс» учащиеся знакомятся с историей школы и образования, с профессиональными требованиями к личности педагога и его деятельности. Особое внимание уделяется темам, обеспечивающим развитие когнитивных, коммуникативных, организаторских, проектировочных профессионально-значимых способностей, анализ разнообразного ситуативного материала. Рефлексия своих индивидуальных и возрастных особенностей, способностей, потребностей, соотнесение их с требованиями профессии, принятие ответственности за свой профессиональный выбор, ответственности перед *человеком и обществом* – важнейшие задачи курса.

Рабочая тетрадь «Педагогика: 11 класс» знакомит с направлениями педагогической профессии, должностными инструкциями (обязанности, права и ответственность) этическими и профессиональными требованиями к личности педагога различных учреждений образования, с разнообразием образовательных организаций, особенностями проведения педагогического исследования. Педагогическая профессия, как любая профессия типа «человек-человек», требуют постоянной работы над собой. Задания рабочих тетрадей ориентируют обучающихся на рефлексию и осмысление своего «Я», построение программы самовоспитания и саморазвития.

В программу работы в педагогических классах входит практикум, предполагающий посещение старшеклассниками уроков, наблюдения за особенностями работы учителей и деятельностью обучающихся, проведение индивидуальных занятий и разнообразных мероприятий в группе продленного дня.

Профильные педагогические классы показали себя как эффективная форма подготовки педагогических кадров в сложные периоды истории страны. Современный педагогический класс – важный элемент системы непрерывного педагогического образования, условие профессионального самоопределения и саморазвития личности.

### *Литература*

1. Введение в педагогическую профессию: Примерная учебная программа психолого-педагогического профиля / Авт.-сост.: Т.И. Березина, Н.В. Корепанова, Е.А. Стародубова. – М., 2021. – 19 с.
2. *Гущина Т.И., Макарова Л.Н., Курин А.Ю.* Сетевой педагогический класс как форма профессиональной ориентации старшеклассников // Вестник ТГУ. – 2018. – № 4 (174). – С. 27–34.

3. *Диких Э.Р., Чухина Е.В.* Деятельность педагогических классов: опыт Омского государственного педагогического университета // Гуманитарные исследования. – 2019. – № 3 (24). – С. 139, 140–141.

4. *Каспржак А.Г.* Допрофессиональная подготовка учеников и ее место в учебном плане педагогической гимназии // Педагогические классы- первое звено в педагогической подготовке учителя: Материалы научно-практической конференции, посвященной 20-летию педагогических классов г. Москвы. – М., 2000. – С. 45–59.

5. Концепция профильного обучения на старшей ступени общего образования. Утверждена приказом Минобрнауки от 18.07.2002 № 2783. URL: <https://docs.cntd.ru/document/901837067>. (дата обращения: 05.09.2021)

6. *Морозова Н.А.* Система довузовской подготовки педагогических кадров в столичном регионе // Педагогические классы – первое звено в педагогической подготовке учителя: Материалы научно-практической конференции, посвященной 20-летию педагогических классов г. Москвы. – М., 2000. – С. 36–41.

7. Постановление Правительства РФ от 04.10.2000 № 751 «Национальная доктрина образования в РФ». URL: <https://normativ.kontur.ru/document?moduleId=1&documentId=40758> (дата обращения: 02.10.2021)

8. Постановление Правительства РФ от 29.12.2001 № 1756-р «Об одобрении Концепции модернизации российского образования на период до 2010 года на старшей ступени общеобразовательной школы».

9. Модернизация российского образования: тренды и перспективы. Книга 5: Монография / Е.В Савелова и др. – Краснодар, 2012. – 264 с.

10. *Ревякина, В.И., Осетрин К.Е.* Профориентация школьников: опыт прошлого и проблемы настоящего // Вестник ТГПУ. – 2015. – № 5. – С. 244–247.

11. *Сапожникова Т.Н.* Профильная подготовка учащихся педклассов к обучению в педагогическом вузе // Ярославский педагогический вестник. – 2004. – № 4. – С. 41–48.

## **Государственная политика в области воспитания подростающего поколения на современном этапе развития общества**

**Меркулова Т.К.,**  
*кафедра дошкольного и начального образования,  
Институт психологии и образования,  
ФГБОУ ВО «Липецкий государственный  
педагогический университет  
имени П.П. Семенова-Тян-Шанского»;  
maxima078@mail.ru*

**Аннотация.** В статье рассматриваются нормативно-правовые документы государственной политики в области воспитания подрастающего поколения на современном этапе развития общества. Воспитание, основанное на обозначенных позициях государственной политики, есть уникальная возможность для развития высоконравственной личности, готовой к созиданию в мирное время и к защите Родине при необходимости.

**Ключевые слова:** государственная политика, развитие личности, воспитание, патриотическое, гражданское, духовно-нравственное воспитание, исторические, национальные, культурные традиции.

## **State policy in the field of education of the younger generation at the present stage development of society**

**Merkulova T.K.,**  
*Department of Preschool and Primary Education,  
Institute of Psychology and Education,  
Lipetsk State Pedagogical University  
P.P. Semionov-Tian-Shansky;  
maxima078@mail.ru*

**Abstract.** The article examines the normative legal documents of state policy in the field of education of the younger generation at the present stage of development of society. Education based on the designated positions of state policy is a unique opportunity for the development of a highly moral

personality, ready to create in peacetime and to defend the Motherland if necessary.

**Keywords:** state policy, personality development, education, patriotic, civil, spiritual and moral education, historical, national, cultural traditions.

Объективная необходимость современного мира такова, что путь развития страны, качество жизни ее граждан, здоровье и образование определяют роль и место России в мире XXI века.

Соответствие образования современным требованиям, актуальность вопросов образования и ее модернизации требуют внимания не только педагогического сообщества, но и органов власти, региональных и муниципальных администраций, общественных организаций, правоохранительных органов.

Цель и задачи совершенствования внутреннего наполнения содержания обучения и воспитания подрастающего поколения актуальны во все времена существования человеческого общества. Актуальные категории педагогики – образование, обучение, воспитание, развитие, – взаимосвязаны, системны и действенны в практическом построении жизни каждого конкретного человека.

Концептуальная позиция в организации и содержании всей системы образования детей состоит в умении учиться. Данное умение должно основываться на воспитании духовно-нравственных, моральных, патриотических ценностях, которые способствуют формированию личности.

Ключевой документ в сфере воспитания – Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года, утвержденная Правительством в 2015 году.

В области воспитания подрастающего поколения Российская Федерация ставит актуальные задачи, приоритетными из которых являются развитие высоконравственной личности, обладающей и постоянно совершенствующей свои знания и умения, принимающей традиционные для страны духовные ценности, способной и готовой к реализации своего потенциала в современных условиях и тенденциях развития общества, готовой к созиданию в мирное время и к защите Родине при необходимости.

Стратегия предусматривает выполнение следующих основных задач: повышение социальной, педагогической и коммуникативной компетентности родителей, обеспечение всех условий для этого;



формирование у детей стремления к достижению высокого уровня духовно-нравственного развития, становления чувства сопричастности к историко-культурной жизни российского народа и судьбе России, укрепление уважения к русскому языку как государственному языку нашей страны, являющемуся также одной из основ целостности многонационального народа Российской Федерации и главным фактором национального самоопределения; а также повышение эффективности воспитательной деятельности в системе образования.

Задачи воспитания детей в целом являются стратегическим общенациональным проектом. На это нацелено множество программ и проектов разного уровня, от локальных до всероссийских. Поддержка целостности и единства, а также преемственности поколений и непрерывность воспитания обучающихся принято считать приоритетом политики государства в этой области.

В 2016 году был утвержден план мероприятий по реализации данной Стратегии. По этому плану Минобрнауки предстояло внести различного рода правки и изменения в школьные ФГОСы в части социализации и воспитания, а также утвердить и раскрыть перечень образовательных программ школьного образования.

С 1 сентября 2020 года вступили в силу изменения в Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» по вопросам воспитания обучающихся. Важно то, что формулировка данных изменений присутствует и в поправках основного закона государства – в Конституции РФ. Воспитание определяется как «деятельность, направленная на развитие личности, создание условий для самоопределения и социализации обучающихся на основе социокультурных, духовно-нравственных ценностей и принятых в российском обществе правил и норм поведения в интересах человека, семьи, общества и государства, формирование у обучающихся чувства патриотизма, гражданственности, уважения к памяти защитников Отечества и подвигам Героев Отечества, закону и правопорядку, человеку труда и старшему поколению, взаимного уважения, бережного отношения к культурному наследию и традициям многонационального народа Российской Федерации, природе и окружающей среде», – говорится в законе [8].

Необходимо отметить, что за общеобразовательными организациями теперь закрепляется право самим разрабатывать и утверждать, как рабочую программу воспитания, так и календарный план воспитательной

работы, что позволяет категорию «воспитание» не делать излишне систематической, а акцентировать ее конкретно на определенную группу обучающихся в целом или конкретного ученика в частности.

«Это крайне необходимые вещи, подчёркивающие отношение нашей страны и государственной политики к духовно-нравственному воспитанию. Важно, что изменения усиливают воспитательную составляющую образовательного процесса, ведь образование – это воспитание и обучение, где воспитание находится на первом месте», – прокомментировал Министр просвещения Сергей Кравцов [2].

С 1 января 2021 года в России стартовала реализация федерального проекта «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации» в рамках национального проекта «Образование». Обучающиеся имеют возможность постигать необходимые базовые ценности непосредственно на предметных уроках, классных часах, внеурочной деятельности, онлайн-мероприятиях, в системе дополнительного образования. В рамках проекта предлагается усилить внимание к широким возможностям воспитательного компонента, исторических, национально-культурных и духовно-нравственных традициях нашей страны.

Проект, основной целью которого является вовлечение порядка 25% граждан России в систему патриотического воспитания к 2025 году. Данный проект будет осуществляться путем внесения поправок в Федеральный закон «Об образовании в РФ», направленных на воспитательную работу и станет ресурсной базой для последующей реализации Стратегии.

Тема воспитания была обозначена Президентом РФ В.В. Путиным в «Указе о национальных целях развития до 2030 года». Один из пунктов Указа в рамках национальной цели, определяет возможности для самореализации обучающихся и развития их талантов и навыков путем создания всех необходимых условий для воспитания гармонично развитой и социально ответственной личности на основе духовно-нравственных ценностей народов Российской Федерации, исторических и национально-культурных традиций [6].

«Здоровая государственность невозможна без чувства собственного духовного достоинства. Государство находится не «там где-то», вне нас, оно живет в нас, в виде нас самих», – актуальные слова русского философа, писателя и публициста» И.А. Ильина положены в начало Политической декларации Государственно-патриотического Клуба Всероссийской политической партии «Единая Россия» [3].

Патриотическое воспитание подрастающего поколения, предполагает вовлечение каждого школьника в общественно-полезную деятельность. Такие практико-ориентированные, действенные направления, как военно-патриотическое воспитание, изучение краеведения, участие в волонтерском движении создают условия для расширения знаний детей о героическом прошлом страны, об истории малой родины, развивают у детей чувство неотделимой сопричастности к судьбе Отечества.

Славные победы, стойкость духа и мужество русского народа создают широкое поле деятельности в военно-патриотическом воспитании молодежи, внимательного изучения на протяжении стольких веков. Формы могут быть самые различные: поисковые группы, состязания, викторины, игры, проводиться могут с малых лет и на протяжении всего периода обучения подрастающего поколения. Важно, чтобы молодой человек осознавал значимость владения современным оружием, понимал правоту своего дела по подготовке к защите своего Отечества, был достойным продолжателем традиций и предков.

Речь идет не о патриотическом воспитании детей или патриотическом воспитании молодежи, а о патриотическом воспитании граждан Российской Федерации.

Одна из целей в Распоряжении Правительства РФ от 23 января 2021 года «Об утверждении плана основных мероприятий, проводимых в рамках Десятилетия детства, на период до 2027 года» – создание благоприятных условий для гармоничного развития детей.

Сегодня в обществе все чаще звучат слова о вирусе, разрушающем духовность подрастающего поколения. Тенденция вытеснения Интернетом других источников информации, требует активно говорить о сохранении традиции чтения в нашей стране. Поскольку, никакие технологии не смогут заменить того творческого, духовно-нравственного развития ребенка, которое он получает благодаря чтению книг. Очевидно, что именно детская и юношеская литература во многом формирует современную личность.

Современному человеку важнее не получить определенный набор знаний, а научиться ориентироваться в окружающем мире. Именно чтение, не просто как процесс получения информации, а как процесс передачи культурного фонда, который складывался поколениями, поможет активному развитию личности, имеющему собственное мнение, которое исключает из детского сознания шаблонное мышление,

экологическое невежество. Чтение должно стать для человека необходимостью.

Все страны принимают серьезные программы развития в этом направлении. Так в Японии в 2000 году была учреждена международная библиотека детской литературы, в 2001 году принят закон о поддержке читательской активности детей и дне детского чтения, а в 2002 – основной план поддержки читательской активности детей и т.д.

Новому поколению российских граждан предстоит принять на себя ответственность за страну и ее будущее в XXI веке. Воспитание, основанное на обозначенных позициях, есть уникальная возможность для ребенка справиться с теми вызовами, которые готовит для него XXI век.

Россияне, всегда были готовы учиться – как на своем опыте, так и у других, всегда открыты новому и прогрессивному. Россия предоставляет благодатную почву для талантливых людей независимо от национальности и вероисповедания. Так благодаря обширной истории и культурному наследию, а также привитому вовремя самоопределению, перед подрастающим поколениям открывается множество дорог, пройдя по которым кто-то станет великим ученым, художником, полководцем, политиком... Россия – это страна, где сбываются самые дерзкие и светлые мечты [3].

Государственная политика в вопросах воспитания подрастающего поколения на современном этапе развития общества, во всех стратегических документах поставленные цели и задачи достаточно актуальны, востребованы и своевременны. Задача педагогов помочь воплотить идеи государственной политики в вопросах воспитания в практическом осознании, принятии и действенности подрастающего поколения.

### *Литература*

1. Конституция Российской Федерации (принята всенародным голосованием 12 декабря 1993 года с изменениями, одобренными в ходе общероссийского голосования 01 июля 2020 года).

2. Минпросвещения России. – [Электронный ресурс]. URL: <https://edu.gov.ru/press/2758/odobreny-svyazannye-s-vozpitaniem-izmeneniya-v-zakon-ob-obrazovanii-v-rossiyskoj-federacii>.

3. Политическая декларация Государственно-патриотического клуба. – [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://web.archive.org/web/20100510091719/http://www.gpclub.ru/news/0x1x2.html>.

4. Распоряжение Правительства РФ от 23.01.2021 № 122-р «Об утверждении плана основных мероприятий, проводимых в рамках Десятилетия детства, на период до 2027 года».

5. Распоряжение Правительства РФ от 29.05.2015 № 996-р «Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года».

6. Указ Президента РФ от 07.05.2018 № 204 «О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года».

7. Федеральный закон от 28.03.1998 № 53-ФЗ. «О воинской обязанности и военной службе».

8. Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации».

### **Ценностные ориентации студентов в регионе с неопределенным правовым статусом**

**Могилевская В.Ю.,**

*кафедра психологии,*

*ГОУ «Приднестровский государственный университет*

*им. Т.Г. Шевченко»;*

*victoriya14025@mail.ru*

**Аннотация.** В статье анализируются понятия региона с неопределенным правовым статусом и его особенности. Приводятся результаты эмпирического исследования ценностных ориентаций с помощью методики «Ценностный опросник Ш. Шварца». Описываются результаты сравнительного анализа ценностных ориентаций студентов в регионе с неопределенным и определенным правовым статусом. Показаны различия на уровне нормативных идеалов и индивидуальных приоритетов. Делается вывод о том, что студенты из региона с неопределенным правовым статусом в большей степени демонстрируют открытость изменениям на уровне индивидуальных приоритетов и менее ориентированы на ценности сохранения на уровне нормативных идеалов.

**Ключевые слова:** регион с неопределенным правовым статусом, непризнанное государство, студенты, ценностные ориентации, уровень нормативных идеалов, индивидуальные приоритеты.

## Value orientations of students in a region with an uncertain legal status

Mogilevskaya V.Yu.,  
Department of Psychology,  
Shevchenko Transnistria State University;  
victoriya14025@mail.ru

**Abstract.** the article analyzes the concept of a region with an uncertain legal status and its features. The results of an empirical study of value orientations using the methodology "Sh. Schwartz's value questionnaire" are presented. The article describes the results of a comparative analysis of the value orientations of students in a region with an uncertain and definite legal status. Differences at the level of normative ideals and individual priorities are shown. It is concluded that students from a region with an uncertain legal status are more open to changes at the level of individual priorities and are less focused on the values of maintaining at the level of normative ideals.

**Keywords:** a region with an uncertain legal status, an unrecognized state, students, value orientations, the level of normative ideals, individual priorities.

В настоящее время на политической арене существует несколько непризнанных государств. Это регионы (территории), которые не обладают статусом суверенного государства и возникли в результате самоопределения в границах суверенных стран или в процессе распада (дезинтеграции) отдельных государств [1, с. 329].

Одним из таких государств является Приднестровье. Регион Приднестровья в международном законодательстве относится к Республике Молдова, однако со 2 сентября 1990 года провозглашено самостоятельным политико-территориальным образованием, имеющим все атрибуты государственности и поддерживающим волеизъявление населения.

Непризнанные государства представляют собой регионы, которые заявляются как суверенные государства с признаками государственности: наличие названия, атрибуты государственных символов, население, контроль над своей территорией, система и органы управления, вооруженные силы, правовая система и пр., но, в то же время не обладающих дипломатическим признанием со стороны

государств – членов ООН, которые расцениваются государствами членами ООН как находящаяся под суверенитетом одного или нескольких государств – членов ООН [2, с. 656].

Приднестровье обладает неопределенным правовым статусом уже более 30-ти лет. Несмотря на неопределенность статуса и наличие разнообразных внешних рестрикций, к настоящему времени в Приднестровье создана полноценная правовая база, регулирующая все сферы жизнедеятельности [1, с. 330].

Однако, республика продолжает сталкиваться с вопросами экономической блокады, политического давления и другими проявлениями социальной неопределенности, а так же необходимостью на этом фоне обеспечения благополучия населения в разных сферах общественной жизни (образования, производства и пр.).

Так, неопределенный статус государства влияет и на население, проживающее в нем: жители сталкиваются с проблемой недействительности документов, лишаются признанных в международном праве свобод передвижения, выбора профессиональных занятий, не имея возможности путешествовать, получать образование или работать в других странах [5, с. 251].

Образование в этом ключе выступает лакмусом функционирования Приднестровья как региона с неопределенным правовым статусом. При этом наиболее чувствительной категорией к подобным условиям выступает студенческая молодежь, которой предстоит в непростой обстановке осваивать выбранную профессию, реализовывать собственный профессиональный путь и заниматься построением траектории личной и семейной жизни в дальнейшем [4, с. 34].

С точки зрения И.Д. Фрумина, образование создает макросоциальный контекст, который: представляет из себя такое множество факторов или условий, которые оказывают существенное ...влияние на решение любой педагогической задачи и используется для того, чтобы вовлечь в анализ локальной образовательной ситуации внешние влияния на институт образования [6].

Большую роль при этом играют ценностные ориентации, как ядерное образование структуры личности, определяющее во многом ее направленность. В этой связи нами было проведено исследование ценностных ориентаций студентов в регионе с неопределенным правовым статусом.

Выборку составили студенты Приднестровского Государственного Университета им. Т.Г. Шевченко, г. Тирасполь (Приднестровье, N =43). Поскольку Приднестровье представляет собой регион, официально политически находящийся в составе Республики Молдова, мы включили в исследование студентов Тираспольского Государственного Университета, г. Кишинев (Молдова, N =41). В исследовании применялся ценностный опросник Ш. Шварца. Проверка статистической значимости полученных эмпирических данных осуществлялась с помощью критерия Манна-Уитни.

Результаты исследования представлены в табл. 1.

*Таблица 1*

**Структура ценностных ориентаций студентов в регионах с неопределенным и определенным правовым статусом**

Уровень нормативных идеалов		Уровень индивидуальных приоритетов	
Приднестровские студенты	Молдавские студенты	Приднестровские студенты	Молдавские студенты
Универсализм	Универсализм	Универсализм	Универсализм
Самостоятельность	Безопасность	Самостоятельность	Безопасность
Доброта	Самостоятельность	Безопасность	Доброта
Безопасность	Доброта	Доброта	Самостоятельность
Традиции	Конформизм	Достижение	Конформизм
Конформизм	Традиции	Гедонизм	Достижение
Достижение	Достижение	Конформизм	Традиции
Власть	Власть	Стимуляция	Стимуляция
Гедонизм	Гедонизм	Традиции	Гедонизм
Стимуляция	Стимуляция	Власть	Власть

Данные таблицы показывают, что в структуре нормативных ценностных ориентаций одинаково значимой нормативной ценностью для студентов обеих групп студентов является универсализм и самостоятельность. Однако в группе приднестровских студентов в тройку наиболее значимых нормативных ценностных ориентаций вошла доброта (ранг 2), а в группе молдавских студентов – безопасность.

Одинаково значимыми индивидуальными ценностными ориентациями, объединяющими студенческие группы, независимо от правового статуса региона, являются универсализм и безопасность. При этом приднестровские студенты показывают так же значимость



самостоятельность, а молдавские студенты – доброту. Наименее значимыми в обеих группах выступают ценностные ориентации на гедонизм, стимуляцию и власть (табл. 2).

Таблица 2

**Математико-статистические различия ценностных ориентаций студентов в регионах с неопределенным и определенным правовым статусом с помощью критерия Манна-Уитни**

Уровень нормативных идеалов	Статистика критерия	Уровень значимости	Уровень индивидуальных приоритетов	Статистика критерия	Уровень значимости
Универсализм	653,500	0,060	Универсализм	712,000	0,234
Самостоятельность	830,500	0,787	Самостоятельность	656,500	0,087
Доброта	694,000	0,129	Доброта	736,500	0,335
Безопасность	<b>540,500</b>	0,004	Безопасность	<b>570,000</b>	0,012
Традиции	672,500	0,087	Традиции	651,500	0,056
Конформизм	<b>393,500</b>	0,000	Конформизм	<b>587,000</b>	0,013
Достижение	701,000	0,145	Достижение	791,000	0,648
Власть	723,500	0,212	Власть	734,000	0,323
Гедонизм	817,500	0,697	Гедонизм	<b>456,500</b>	0,000
Стимуляция	794,500	0,549	Стимуляция	640,000	0,061

Анализ данных табл. 2 показывает, что на уровне нормативных идеалов математико-статистические различия показывают такие ценностные ориентации как безопасность (средний ранг у приднестровский студентов 34,57, у молдавских – 49,99) и конформизм (в группе приднестровских респондентов 31,15, в группе молдавских – 53,66). На уровне индивидуальных приоритетов математико-статистические различия обнаружены в таких ценностных ориентациях как безопасность (у приднестровских студентов средний ранг 35,07, у молдавских – 48,25), конформизм (у приднестровских респондентов 35,65, у молдавских – 48,83, гедонизм (в приднестровской выборке 50,63, в молдавской – 31,91).

Анализ полученных данных позволяет заключить, что на уровне нормативных идеалов безопасность и конформизм в группе приднестровских студентов характеризуются меньшей значимостью, нежели в группе молдавских студентов. Согласно концепции Ш. Шварца (S. Schwartz), ценности безопасности и гедонизма относятся к категории

«Сохранение», что характеризует приднестровских студентов как в менее ориентированных по сравнению с молдавскими студентами на гармонию и стабильность в обществе и взаимоотношениях с другими. Противоположной категорией в модели Шварца выступает «Открытость изменениям» (самостоятельность, гедонизм и стимуляция). Действительно, самостоятельность в структуре ценностных ориентаций приднестровских студентов занимает 2 место. Однако, она так же входит в тройку значимых ценностей у молдавских респондентов и статистически-значимых различий нами получено не было. Поэтому, можно сделать вывод только о том, что студенты из региона с неопределенным правовым статусом в меньшей степени ориентированы на ценности сохранения, чем молдавские студенты. В то время как сказать в том, что приднестровский респонденты более ориентированы на ценности открытости изменениям – не можем.

На уровне индивидуальных приоритетов по сравнению с молдавской выборкой для приднестровских студентов характерна наибольшая значимость гедонизма и наименьшая значимость конформности. Ценность гедонизма относится к категории «Открытость изменениям», тогда как конформность к противоположной по смыслу категории «Сохранение». Эти ценности Ш. Шварц относит к индивидуалистическим [3]. Следовательно, можно утверждать, что студенты из региона с неопределенным правовым статусом в большей степени демонстрируют открытость изменениям на уровне индивидуальных приоритетов и менее ориентированы на ценности сохранения на уровне нормативных идеалов.

Результаты нашего исследования могут быть применены в русле организации работы со студенческой молодежью и учтены в организации образовательного процесса в вузе, ведущем свою деятельность в регионе с неопределенным правовым статусом.

### *Литература*

1. Бурла М.П., Бурла О.Н. Особенности правового регулирования и организации туристской деятельности в регионе с неопределенным политико-правовым статусом (на примере Приднестровья) // Проблемы и перспективы развития туризма в Южном федеральном округе: Сб. науч. трудов. – Симферополь, 2019. – С. 329–334.

2. Кабиров В.Ф. О статусе и положении непризнанных государств в современном мире // Аллея науки. – 2018. – Т. 4. – № 5 (21). – С. 656–659.

3. Лебедева Н. М., Татарко А.Н. Ценности культуры и развитие общества. – М., 2007. – 527 с.

4. Особенности ценностных и мотивационных ориентаций будущих педагогов в условиях социальной неопределенности / В.Ю. Могилевская и др. // Актуальные проблемы психологического знания. – 2018. – № 3 (48). – С. 34–46.

5. Поправко А.К., Поправко А.А. К вопросу о типологии непризнанных государств и их правовом статусе // Донецкие чтения 2019: образование, наука, инновации, культура и вызовы современности. – Донецк, 2019. – С. 251–254.

6. Фрумин И. Д. Образовательная политика: практика анализа. Путеводитель по курсу. – М., 2002. – 168 с.

## **Гендерная идентичность современных белорусок**

**Остапчук С.В., Стрижонек Е.А.,**

*кафедра теории и методики преподавания,  
УО «Полоцкий государственный университет»;*

*sviatlana.astapchuk@gmail.com*

*katya.strizhonok@mail.ru*

**Аннотация.** В статье анализируются понятия «гендерная идентичность» и «гендерное воспитание», СМИ как средство гендерного воспитания личности. Представлены результаты исследования автора в области изучения гендерной идентичности белорусок подросткового и юношеского возрастов в современный период.

**Ключевые слова:** гендер; гендерное воспитание; гендерная идентичность; средства массовой информации.

**Astapchuk S.V., Strizhonok E.A.,**

*Department of Technology and Methods of Teaching,  
Polotsk State University;*

*sviatlana.astapchuk@gmail.com,*

*katya.strizhonok@mail.ru*

## Gender identity of modern Belarusian women

**Abstract.** The author analyzes the concepts of «gender education» and «gender identity», Mass media as a means of gender education of the individual. The results of the author's research in the field of studying the gender identity of Belarusian women of adolescence and youth in the modern period are presented.

**Keywords:** gender; gender education; gender identity, Mass media.

Гендерная идентичность является структурой социальной идентичности индивида, характеризует его с точки зрения принадлежности к мужской, женской или иной группе [2, с. 94]. Гендерная идентичность связана с самоощущением человека, а также с социальными стереотипами о поведении представителей того или иного биологического пола [16, с.79].

Процесс формирования гендерной идентичности является непрерывным, ее характеристики и свойства оказывают влияние на личность на каждом ее этапе формирования [4, с. 168]. Гендерная идентичность формируется в социуме, главенствующим фактором ее формирования является гендерное воспитание.

Гендерное воспитание в отечественной педагогике как отдельный подход к воспитанию личности в современном понимании сформировался лишь в конце XX века и является не до конца разработанным и сейчас. Необходимость возникновения данного подхода связана с происходящими изменениями в обществе и преобразованием социальных ролей мужчин и женщин в различных областях жизнедеятельности [1, с. 179].

Проблема гендерного воспитания имела неодинаковое толкование в разные исторические эпохи, однако давно вызывал интерес философов, педагогов и общественных деятелей. Еще французский мыслитель Жан Жак Руссо высказывал прогрессивные для своего времени мысли о женском воспитании.

В отечественной педагогике гендерное воспитание связано с такими именами, как А.Г. Ободовский, И.Ф. Богданович, К.Д. Ушинский, М.К. Цибрикова и другими.

В настоящее время вопрос о совместном обучении мальчиков и девочек, а также доступности образования для обоих полов уже не стоит.

Однако, отсюда не следует, современная образовательная среда воспитывает детей в гендерном равенстве и приучает к нему. С дошкольного возраста девочек приучают к выполнению домашних обязанностей через игру, не развивая пространственное и логическое мышление. В школе дети обучаются отдельно на трудовом обучении, им предлагаются разные развивающие кружки.

Однако, гендерное воспитание обеспечивают не только учреждения образования и семья, нельзя игнорировать вклад средств массовой информации в формирование идентичности личности, особенно в XXI веке. Современные дети проводят в интернете немалую часть своего времени, нельзя отрицать влияние интернет медиа на сознание подрастающего поколения.

Цель нашего исследования – изучение гендерной идентичности белорусок подросткового и юношеского возрастов и влияния на нее формирование СМИ.

Мы предположили, что молодые белоруски все чаще описывают себя качествами, противоречащими стереотипам о девушках – «независимость», «сила», «развитие» и другие.

Для диагностики гендерной идентичности были использованы проективные методики «Я девушка» и «Быть современной девушкой». В качестве метода исследования нами был выбран контент анализ полученных характеристик. В исследовании приняли участие 25 девушек в возрасте от 13 до 15 лет и 38 девушек от 19 до 21 года. Для обработки полученных данных был использован критерий Фишера.

В табл. 1 представлены результаты исследования представлений белорусок о том, что для них значит быть современной девушкой.

*Таблица 1*

**Тематическое наполнение в описании белорусками того, какого быть девушкой**

<b>Блоки</b>	<b>Подростковый возраст</b>	<b>Юношеский возраст</b>
Привлекательность	8 ответов (32%)	14 ответов (36%)
Независимость	8 ответов (32%)	12 ответов (31%)
Развитие	5 ответов (20%)	11 ответов (29%)
Забота, любовь	4 ответа (16%)	8 ответов (21%)
Сила	3 ответа (12%)	8 ответов (21%)
Активность	3 ответа (12%)	4 ответа (10,5%)
Заработок	-	3 ответа (8%)

Реализация	2 ответа (8%)	4 ответа (10,5%)
Другое	10 ответов (40%)	17 ответов (44%)
Всего	25 ответов	38 ответов

Из данных табл. 1 следует, что лидирующими характеристиками у белорусок в описании современных девушек являются привлекательность, независимость и развитие.

Привлекательность, как нам кажется, является лидирующей характеристикой из-за распространенности стереотипа в обществе о том, что девушка обязана выглядеть привлекательно для противоположного пола, оценивать себя через призму внешнего вида.

Говоря о независимости, испытуемые часто упоминали независимость «от чужого мнения», желание «приобрести финансовую независимость». Достаточно частая встречаемость данной характеристики может быть обусловлена нарастающей популярностью тем феминизма и бодипозитива и принятия себя в целом как личность в белорусских СМИ.

Развитие все чаще становится ценностью девушек, как нам кажется, благодаря доступности большинства сфер образования для обоих полов.

В табл. 2 представлены результаты, полученные во время проведения проективной методики «Я девушка». Испытуемым требовалось закончить предложение «Я девушка и я хочу...».

*Таблица 2*

**Тематическое наполнение завершений предложения  
«Я девушка и я хочу...»**

<b>Блоки</b>	<b>Подростковый возраст</b>	<b>Юношеский возраст</b>
Удовольствие	3 ответа (12%)	5 ответов (16%)
Независимость	1 ответ (4%)	8 ответов (21%)
Любовь, забота	2 ответа(8%)	5 ответов (13%)
Привлекательность	4 ответа (16%)	2 ответов (5%)
Семья	2 ответа (8%)	3 ответа (8%)
Развитие	2 ответа (8%)	3 ответа (8%)
Равноправие	2 ответа (8%)	3 ответа (8%)
Политические события	-	3 ответа (8%)
Общение	5 ответов (20%)	-
Другое	5 ответов (20%)	4 ответа (11%)
Всего	25 ответов	38 ответов

Из данных таблицы можно сделать вывод о том, что испытуемые чаще всего хотят получать удовольствие от жизни, благополучие в семье, хотят чувствовать и проявлять любовь и заботу. По А. Маслоу, все это является естественными потребностями человека – потребность в любви, защищенности.

Девушки подросткового возраста часто упоминают привлекательность и общение, говоря о своих желаниях, потребность в общении и чрезмерная заинтересованность своим внешним видом является естественной потребностью для данного возраста.

Кроме того, девушки часто поднимают темы независимости, равноправия. Мы это связываем с распространением темы гендера и феминизма в белорусском обществе, все большей информированности. Довольно часто испытуемые пишут о желании развиваться, как было сказано ранее, мы это связываем с нынешней доступностью образования и самообразования.

В табл. 3 представлены результаты, полученные во время проведения проективной методики «Я девушка». Испытуемым требовалось закончить предложение «Я девушка и не хочу, чтобы...».

*Таблица 3*

**Тематическое наполнение завершений предложения  
«Я девушка и не хочу, чтобы...»**

<b>Блоки</b>	<b>Подростковый возраст</b>	<b>Юношеский возраст</b>
Неравноправие	4 ответа (16%)	20 ответов (52%)
Трудности	6 ответа (24%)	10 ответов (27%)
Обижали меня	4 ответа (16%)	2 ответа (5%)
Непривлекательность	4 ответа (16%)	3 ответа (8%)
Политические события	2 ответа (8%)	1 ответ (3%)
Обижали других	2 ответа (8%)	-
Другое	3 ответа (12%)	2 ответа (5%)
Всего	25 ответов	38 ответов

Из данных табл. 3 мы видим, что испытуемые не хотят неравноправия в обществе, столкновения с трудностями и обидчиками. Такое количество упоминаний неравенства полов у девушек юношеского возраста может говорить о развивающихся феминистских взглядах в студенческой среде, о более полном понимании социального и

гендерного устройства мира, а также нарастающим интересом к теме гендера в СМИ. Можно говорить о различиях в частоте выбора такой характеристики как неравноправие у подростков и студенток ( $p = 0,00$ ).

Некоторые опрашиваемые говорят о страхе непривлекательности, в основном, это девушки подросткового возраста. Данный страх может быть обусловлен чрезмерной заинтересованностью собственной внешностью как возрастной особенностью личности.

Таким образом, современные девушки и женщины все чаще описывают себя с помощью таких характеристик, как сила, независимость, реализация и желание развиваться. Что говорит о том, что гипотеза нашего исследования подтвердилась – современные девушки все больше уходят от стереотипов, сложившихся о них в нашем обществе. Следовательно, эту тенденцию необходимо учитывать при гендерном воспитании в семье и учреждениях образования.

### *Литература*

1. *Бояркина М.В.* Гендерное воспитание личности: идея взаимодополняемости подходов российской и западной педагогики // Ученые записки ЗабГГПУ. – 2012. – № 5 (46). – С. 178–182.
2. *Денисова А.А.* Словарь гендерных терминов. – М., 2002. – 322 с.
3. *Матвеева К.С.* Гендерная идентичность как объект социологического исследования // Вестник ТГУ. – 2007. – № 6. – С. 78–84.
4. *Хасанова С.А.* Гендерная идентичность личности и динамика ее формирования в юношеском возрасте // Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки. – 2014. – № 10–2. – С. 167–178.
5. *Чернявская Н.Э., Киреева Н.В., Жилина И.В.* Гендерное воспитание: исторический аспект // Вестник БГТУ имени В.Г. Шухова. – 2013. – № 4. – С. 224–226.

## **Динамика систем социально-правовой безопасности в условиях формирующегося гибридного социального пространства**

**Пищелко А.В.,**

*кафедра социальной педагогики и психологии*

*Института педагогики и психологии,*

*ФГБОУ ВО «Московский педагогический*

*государственный университет»;*



**Аннотация.** В статье раскрывается понятие и сущность гибридного социально-правового пространства. Определены условия эффективности систем социально-правовой безопасности в гибридном социальном пространстве, их динамика. Рассматривается практика рискоориентированного подхода в деятельности предиктивной системы социально-правовой безопасности. Анализируется система управления силами и средствами социально-правовой безопасности.

**Ключевые слова:** гибридное социальное пространство, управление, системы социальной безопасности, динамика, рискоориентированный подход.

## **Dynamics of social and legal security systems in the conditions of the emerging hybrid social space**

**Pishchelko A.V.,**

*Department of Social Pedagogy and Psychology,  
Institute of Pedagogy and Social Psychology,  
Moscow Pedagogical State University;  
Alexander\_p\_07@mail.ru*

**Abstract.** the article reveals the concept and essence of a hybrid socio-legal space. The conditions for the effectiveness of social and legal security systems in a hybrid social space, their dynamics are determined. The article considers the practice of a risk-oriented approach in the activity of the predictive system of social and legal security. The system of management of forces and means of social and legal security is analyzed.

**Keywords:** hybrid social space, management, social security systems, dynamics, risk-oriented approach.

В условиях активной цифровизации всех сфер общественной жизни, в том числе и цивилизационный переход на цифровые технологии обусловил появление систем социального управления, основанных на информационно-компьютерных технологиях. Это не могло не вызвать определенные сложности в деятельности служб социально-правовой безопасности. Традиционная, так называемая «реактивная» система

социальной безопасности реагировала на проявляющиеся отклонения в сфере обеспечения социально-поведенческой безопасности, технико-технологической безопасности, информационно-технологической безопасности, защищенности от актов незаконного вмешательства, и обеспечение интеллектуально безопасности.

Сегодня, не отменяя институциональную материальность объектов социума и необходимость обеспечения их физической защищенности, важнейшим объектом социальной безопасности в формирующемся гибридном социальном пространстве становится информация, используемая в цифровой деятельности социума.

### **Методы и материалы**

Системы управления на основе искусственного интеллекта, анализе больших данных, киберфизические системы, автоматизированные и роботизированные системы формируют новые условия социальной деятельности – гибридное социальное пространство. Специфика обеспечения социально-правовой безопасности в гибридном социальном пространстве заключается в том, что информация, связанная с обеспечением безопасности социального комплекса, зачастую используется различными субъектами, в связи с простотой тиражирования и возможностью создания все новых угроз.

В гибридном социальном пространстве доминируют угрозы в цифровой среде, что значительно осложняет деятельность служб социально-правовой безопасности во всех сферах социальной деятельности. Привычные способы деятельности служб безопасности: физическая защита объектов, надзор за соблюдением технических норм и технологического регламента, контроль за деятельностью сотрудников оказались неэффективными. Основой системы социально-правовой безопасности в гибридном социальном пространстве может стать риск-ориентированный подход как прогнозирование и оценка рисков, и внедрение менеджмента риска в системы социально-правовой безопасности.

Ориентация на рискориентированный подход неминуемо требует перехода от реактивной к проактивной системе безопасности. Проактивная система социальной безопасности строится на управлении рисками и реактивными действиями по нейтрализации реальных угроз. Эффективность системы повышается за счет учета действительных рисков и отсутствия излишних страховок.

## **Результаты и обсуждение**

Цифровизация общественной жизни, естественно, вызвала рост угроз в сфере информационно-социальной безопасности. Они заключены в самих цифровых технологиях: уязвимости есть в веб- и мобильных приложениях, в подключенных коммуникаторах и серверах компании и т.д. Угрозы, направленные на нахождение уязвимостей в сфере обеспечения безопасности социально-правовой деятельности требуют перехода от проактивной системы социальной безопасности к предиктивной системе. Предиктивная система основывается на непрерывном и интегрированном мониторинге, включающем учет инцидентов, предпосылок к социальным происшествиям и происшествиям.

### **Выводы**

Эффективность предиктивной системы социальной безопасности определяется ранним выявлением отклонений в данных, прогнозированием социальных инцидентов, снижением рисков. В тоже время проактивное реагирование, включая реактивные действия в предиктивной системе безопасности основывается на том, что искусственный интеллект как основа системы безопасности анализирует информацию чрезвычайно широкого плана, которая позволяет строить сценарии будущего проявления и развития угроз и опасностей.

Использование искусственного интеллекта опирается на БД (большую базу данных) – потоки разнородной, неструктурированной информации, получаемой от подключенных устройств, сенсоров, стационарных и передвижных станций мониторинга и контроля, систем цифрового наблюдения и других источников. Эти данные поступают в центры обработки информации – в результате анализа и прогностического моделирования полученные результаты передаются в подсистемы:

- реагирования на происшедшие инциденты (реактивные действия);
- упреждающее реагирование на потенциально возможные инциденты, нарушающие безопасность социальной деятельности (проактивные действия);
- обновление карты опасностей оперативной обстановки в социуме в режиме реального времени с использованием интеллектуальных средств наблюдения, оперативной связи и информационного обмена для межведомственного взаимодействия и комплексного реагирования.

## **Заключение**

Предиктивная система управления социально-правовой безопасностью – новый этап в использовании БД. На наш взгляд, главная задача предиктивной аналитики – определение вероятности инцидентов и проявление опасных ситуаций в определенное время и в определенном месте, предотвращение негативных последствий и их минимизация путем проактивного реагирования сил безопасности – в нужное время в нужном месте.

Искусственный интеллект позволяет выявить сложные и скрытые взаимосвязи и получить данные, необходимые для обеспечения безопасности, что позволяет повысить скорость реагирования на инциденты как в сфере социально-правовой безопасности, так и в сфере технологической безопасности и безопасности социальной инфраструктуры, и сократить их количество.

## ***Литература***

1. Стратегия развития информационного общества в Российской Федерации на 2017–2030 годы. Утв. Указом Президента РФ от 09.05.2017 № 203.
2. *Мудрик А.В., Яковлева М.Г.* Социально-педагогическая виктимология. – М., 2021.
3. Транспортное право: Учебник для вузов / Н.А. Духно и др.; отв. ред. Н.А. Духно, А.И. Землин. – 3-е изд., перераб. и доп. – М., 2021. – 435 с.
4. *Бражник Т.А.* Правовые вопросы обеспечения информационной безопасности личности // Информационное право. – 2018. – № 4.
5. *Кузнецов А.Л.* Направления цифровизации транспортной отрасли // Вестник Государственного университета морского и речного флота имени адмирала С.О. Макарова. – 2018. – Т. 10. – № 6. – С. 1179–1190.
6. *Сочивко Д.В., Полянин Н.А.* Молодежь России: Образовательные системы, субкультуры, исправительные учреждения. – М., 2009.

## **Особенности коммуникативных навыков и рефлексии в подростковом возрасте**

**Прокопьева Е.Ю.,**

*Творческое объединение «Юный психолог»,  
МБУ ДО ДТДМ «Истоки», г. Сергиев Посад;*

**Кузнецова Е.С.,**

*Творческое объединение «Юный психолог»,  
МБУ ДО ДТДМ «Истоки», г. Сергиев Посад;*

*[e\\_kuznetsoffa@mail.ru](mailto:e_kuznetsoffa@mail.ru)*

**Аннотация.** Статья посвящена изучению коммуникативных навыков подростков. Рассмотрены особенности коммуникативных навыков рефлексии подростков. Показаны индивидуальные особенности подросткового возраста. В качестве механизма, определяющим эффективность коммуникативных навыков предполагаем качество рефлексии (по С.Н. Морозюк).

**Ключевые слова:** рефлексия, подростки, коммуникативные навыки, коммуникация, общение.

## **Features of communication skills and reflection in adolescence**

**Prokopieva E.Yu.,**

*Creative association "Young Psychologist",  
Sergiev Posad, Russia;*

**Kuznetsova E.S.,**

*Creative association "Young psychologist»,  
Sergiev Posad, Russia*

*[e\\_kuznetsoffa@mail.ru](mailto:e_kuznetsoffa@mail.ru)*

**Abstract.** The article is devoted to the study of teenagers' communication skills. The features of communicative reflection skills of adolescents are considered. The individual characteristics of adolescence are shown. As a mechanism determining the effectiveness of communication skills, we assume the quality of reflection (according to S.N. Morozyuk).

**Keywords:** reflection, teenagers, communication skills, communication, communication.

Проблема общения всегда была и будет актуальна особенно в наше время с появлением информационных технологий, заменяющих это общение в наше время. Особенно эта проблема остро касается подростков, потому что ведущим видом деятельности подросткового возраста является именно общение. Под общением, мы понимаем сложный процесс взаимодействия между людьми, заключающийся в обмене информацией, а также в восприятии и понимании партнерами друг друга (Г.М. Андреева). Очень часто синоним слова общение является коммуникация. Под коммуникацией мы понимаем специфический обмен информацией, процесс передачи эмоционального и интеллектуального содержания (А.П. Панфилова). Продуктивное конструктивное общение невозможно без определённых навыков – таковыми являются коммуникативные навыки. Согласно В. В. Бойко коммуникативные навыки – это навыки эффективного общения. Сюда обычно относят легкость установления контакта, поддержание разговора, навыки, умение договариваться и настаивать на своих законных правах.

Условием адекватного использования коммуникативных навыков является понимание, как мои слова и действия воспринимаются партнером в напряженной ситуации.

К коммуникативным навыкам относятся – навыки понимания обращенной речи, навыки оформления высказываний – внешнее оформление (процесс говорения) и внутреннее оформление (процесс слушания) (Е. Ю. Кононова).

Но несмотря на то, что конструктивность общения зависит от многих факторов, все же существуют определённые барьеры в общении, особенно в подростковом возрасте. Барьерами в общении могут служить: барьер личности, барьер общности, барьер общения, барьер деятельности (Б. Д. Парыгин). Мы предполагаем, что главным механизмом, который препятствует эффективному проявлению коммуникативных навыков подростков – является именно качество рефлексии: патогенная рефлексия. Под патогенной рефлексией мы будем понимать умственные автоматизмы, направленные не на решение проблемы, а на снижение страдания от негативных переживаний, дающие локально-временный эффект. Патогенная рефлексия обнаруживает себя в направленности на защиту от негативных переживаний и в способе реагирования в конфликтно-проблемной ситуации, который носит репродуктивно-регрессивный характер [1].

**Цель исследования** – изучение особенностей коммуникативных навыков и рефлексии в подростковом возрасте.

**Объект исследования** – коммуникативные навыки, рефлексия

**Предмет исследования** – особенности коммуникативных навыков и рефлексии в подростковом возрасте.

**Гипотеза исследования** – главным механизмом, определяющим эффективность проявления коммуникативных навыков в подростковом возрасте, является качество их рефлексии.

**Методами нашего исследования** являются:

Теоретические: анализ научной литературы по вопросам проявления коммуникативных навыков в подростковом возрасте, феномена рефлексии;

Эмпирические: когнитивно-эмотивный тест (Ю.М. Орлов, С.Н. Морозюк).

Диагностика уровня эмпатических способностей (В.В. Бойко).

Статистической обработки результатов: коэффициент ранговой корреляции  $r$ -Спирмена. Эмпирические результаты были подвергнуты статистической обработке с использованием статистических программ «STATISTIKA 7.0».

**Опытно-экспериментальная база исследования**

Исследование проводилось в сентябре – октябре 2021 года. В исследовании принимали участие подростки 14–16 лет Хотьковской общеобразовательной школы № 5 и МБУ ДО ДТДМ «Истоки» Сергиево-Посадского городского округа.

**Научная новизна исследования** – впервые коммуникативные навыки изучены во взаимосвязи с качеством рефлексии подростков. В основе неконструктивных коммуникативных навыков лежат фиксированные, привычные для подростков формы поведения и отношения в целом, которые, на наш взгляд, могут носить патогенный характер.

**Теоретическая значимость исследования** состоит в более детальном понимании влияния рефлексивного компонента на проявление коммуникативных навыков.

**Практическая значимость исследования** состоит в том, что данные эмпирического исследования позволили разработать практические рекомендации для родителей и педагогов с целью оптимизации их отношений.

Ранее мы отмечали, что главным механизмом, который препятствуют эффективному проявлению коммуникативных навыков подростков – является именно качество рефлексии. При этом под рефлексией в данной

работе мы будем понимать обращение внимания субъекта на самого себя и на своё сознание, в частности, на продукты собственной активности, а также какое-либо их переосмысление.

Под коммуникативными навыками – способность человека взаимодействовать с другими людьми, адекватно интерпретируя получаемую информацию, а также правильно ее передавая.

Коммуникативная рефлексия направлена на осознание субъектом того, как его воспринимают другие участники педагогического процесса. Осуществление коммуникативной рефлексии направлено на оценку себя, собственного «Я», отношения окружающих к нему.

Ю.М. Орлов впервые показал, как психологическая наука может воспользоваться знаниями физиологов. Он рассматривал эмоцию с позиций функциональной системы, закона научения, структуры поведенческого акта и учения о доминанте и показал, каким образом эти знания соотносятся с основными понятиями в психологии.

Ю.М. Орловым было предложено определение эмоциональному стрессу и самому поведению. Он успешно разработал и внедрил в науку теорию и практику саногенного мышления. Его подход преодолевает многолетние противоречия в нашей науке это означает, что эмоция имеет свой полезный результат. Этот полезный результат формируется последовательными актами мышления. Мышление строит образы и оперирует ими. А речь человека обозначает эти образы словом. Весь набор образов и словесное их оформление, представляет собой психическую сторону природы человека через вторую сигнальную систему [2].

Таким образом удалось свести в единое целое огромное научное наследие двух наук. Теперь стала понятна роль второй сигнальной системы в управлении эмоциональной жизнью человека.

Согласно Ю.М. Орлову, мышление человека постоянно строит образы того результата поведения, который должен быть в сложившейся ситуации, или ситуации которой еще нет, но которая моделируется в голове. Последовательность актов мышления создает образы ситуации, обозначает их словами.

В психологии этот процесс называется оценка ситуации. Мышление создает образ желаемого результата и образы по достижению этого результата. Происходит формирование цели и программы поведения. Образы созданы, а реального поведения ещё нет. То, что уже существует в голове, есть факт психической жизни человека. Модель будущего. Но есть и внешняя реальность, которая существует вне головы человека. И психика



эту реальность преобразует в образы. И если образы, созданные человеком, образ полезного результата и образы реальной ситуации в голове совпадают, то возникает состояние, которое сознание определяет как приятное переживание, а если образы созданные человеком и образы реальной ситуации не совпадают, то возникает состояние, которое сознание определяет как неприятное переживание.

Обратимся к результатам эмпирического исследования.

### *Литература*

1. *Кузнецова Е. С.* Рефлексивные портреты матерей с различными стилями родительского отношения матери к ребенку: Дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07. – М., 2020. – 254 с.
2. *Морозюк С. Н.* Психология характера: феноменология, теория и практика. – М., 2013.
3. *Мухина В. С.* Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество. – М., 2000. – 384 с.
4. *Орлов Ю. М.* Восхождение к индивидуальности. – М., 1991. – 228 с.
5. *Орлов Ю. М.* Когнитивно-эмотивный тест. – М., 1999. – 20 с.
6. *Орлов Ю. М.* Саногенное (оздоравливающее) мышление. М., 2006. – 96 с.
7. *Прихожан А.М.* Тревожность у детей и подростков: психологическая природа и возрастная динамика. – М., 2000. – 305 с.
8. *Райгородский Д. Я.* Практическая психодиагностика. Методики и тесты. – Самара, 2001. – 672 с.

### **Детерминанты развития современной школы**

**Сальникова Е.А.,**  
*кафедра теории и методики обучения  
естествознанию, математике и информатике  
в период детства,  
ФГБОУ ВО «Уральский государственный  
педагогический университет»;  
ekaterinasalnikova.2000@gmail.com*

**Артемьева В.В.,**  
*кафедра теории и методики обучения  
естествознанию, математике и информатике  
в период детства,  
ФГБОУ ВО «Уральский государственный  
педагогический университет»;  
distantartvv@mail.ru*

**Аннотация.** В статье рассматриваются возможности использования сети Интернет при обучении, приводится описание нескольких образовательных онлайн-платформ.

**Ключевые слова:** современная школа; онлайн-обучение; образовательные платформы; дистанционное обучение.

## **Determinants of modern school development**

**Salnikova E.A.,**  
*Department of Theory and Methods of Teaching Natural Science,  
Mathematics and Computer Science during Childhood,  
Ural State Pedagogical University;  
ekaterinasalnikova.2000@gmail.com;*

**Artemyeva V.V.,**  
*Department of Theory and Methods of Teaching Natural Science,  
Mathematics and Computer Science during Childhood,  
Ural State Pedagogical University;  
distantartvv@mail.ru*

**Abstract.** The article discusses the use of the Internet in education and describes several online educational platforms.

**Keywords:** modern school; online learning; educational platforms; distance learning.

Говоря о модернизации образования нельзя не упомянуть такую глобальную сеть как Интернет. В XXI веке уже не осталось ни одного взрослого, который не умел бы пользоваться данным новшеством. А как давно вы видели ребенка, который бы не имел умного гаджета или не умел бы как минимум им пользоваться? Интернет – это инструмент,

который всегда будет использоваться и во благо, и во зло. Задача педагогов и родителей заключается в смягчении вреда и расширении возможностей, которые предоставляет всемирная паутина [1, с. 96].

По данным лаборатории Касперского, «40% детей в России в возрасте до 10 лет и 68 % детей в возрасте 14–18 лет почти постоянно находятся в сети» [2]. Действительно, современные реалии таковы, что знакомство ребенка с Интернетом происходит еще в очень раннем возрасте. Это пользование активное, но весьма хаотичное. В основном дети заняты просмотром мультфильмов или играми. Причем в Интернете дети проводят больше времени, чем в школе.

«На сегодняшний день нет необходимости учить школьников, как пользоваться смартфонами, планшетами и другими электронными устройствами. Однако нужно превращать пассивное использование электронных средств в активное решение современных проблем» [2, с. 22]. Рассмотрим, как данные умения могут помочь в образовательном процессе.

Во-первых, Интернет открывает доступ к бесконечному множеству источников информации. Ребенок может по желанию дополнять знания, полученные на уроке. Преимуществом является то, что осуществить поиск информации можно абсолютно бесплатно, что не ограничивает ребенка и его родителей финансово. Недостатком обширного количества информации является то, что она не всегда истинная. Ученик в силу возраста еще не умеет отличать научную информацию от псевдонаучной или ненаучной совсем. Поэтому ему нужна помощь учителя, который, в свою очередь, может составить перечень достоверных источников, содержащих безопасную для ребенка информацию.

Во-вторых, в настоящее время существует ряд образовательных платформ, которые делают обучение более интересным. Рассмотрим несколько ресурсов.

1. Kahoot! (<https://kahoot.it/>) – игровая обучающая платформа. Сайт предназначен для групповых занятий, например школьных уроков. Портал предлагает более 50 миллионов доступных викторин для детей и подростков разного возраста. А также учитель может сам создать викторину, содержащую вопросы с несколькими вариантами ответов, и выбрать время ответа от 30 до 60 секунд. На данный момент платформа активно используется преподавателями в более, чем 200 странах.

2. Miro (3. URL: <https://miro.com/>) – онлайн-платформа по созданию интерактивных досок для совместной работы. Сайт

представляет собой белое поле – доску с возможностью добавления различных объектов и использованием множества инструментов. Платформа идеально подходит для работы над совместными проектами, предоставляя каждому участнику свободу действия.

3. Zunal (<http://zunal.com/>) – конструктор веб-квестов. Сайт написан на английском языке, однако создать свой квест можно на любом языке. Платформа предлагает готовые квесты на распространенные темы, например, искусство, технологии или наука. В квест учитель может включить как информацию об изучаемом предмете или явлении, так и разнообразные задания.

4. Quizizz (<https://quizizz.com/>) – игровая обучающая платформа. В отличие от Kahoot! данной платформой можно пользоваться удаленно, т.к. вопрос и варианты ответов видны у каждого участника викторины. Также она располагает большим количеством опций, например, по окончании игры учащиеся могут изучить карточки с заданиями или во время игры получить дополнительные игровые бонусы за несколько правильных ответов подряд. Это могут быть функции 50/50, вычеркивание одного неверного ответа, удвоение баллов за ответ и многие другие.

Таким образом, при правильном использовании Интернет несет огромную пользу в процессе обучения, помогая учителям в организации уроков, а ученикам в процессе получения новых знаний. Применяя на занятиях перечисленные обучающие платформы, можно сделать материал менее монотонным, более ярким и запоминающимся для детей.

### *Литература*

1. *Артемьева Е.А.* Влияние цифровизации на психологическое здоровье детей // Актуальные проблемы современной семьи: Материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. Грозный, 29 апреля 2021 г. – Грозный, 2021. – С. 95–99.

2. *Артемьева Е.А.* Воспитание подрастающего поколения в условиях цифровизации образования // Воспитание как стратегический национальный приоритет: Международный научно-образовательный форум, Екатеринбург, 15–16 апреля 2021 г. – Екатеринбург, 2021. – С. 21–25.

3. Растим детей в эпоху Интернета. – [Электронный ресурс]. Режим доступа: [https://www.kaspersky.ru/about/pressreleases/2016\\_news-12-05-16](https://www.kaspersky.ru/about/pressreleases/2016_news-12-05-16).

4. Artemieva V.V. Development of information culture of future teachers in the conditions of digitalization of education // Advances in Economics, Business and Management Research. Proceedings of the 2nd International Scientific and Practical Conference “Modern Management Trends and the Digital Economy: from Regional Development to Global Economic Growth” (MTDE 2020). – 2020. – P. 841–847.

## **О готовности аспирантов к овладению преподавательской компетентностью<sup>1</sup>**

**Серякова С.Б.,**

*кафедра социальной педагогики и психологии,  
Институт педагогики и психологии,  
ФГБОУ ВО «Московский педагогический  
государственный университет»;  
sb.seryakova@mpgu.su*

**Аннотация.** В статье анализируются данные о способности аспирантов к самообразованию и саморазвитию в контексте их готовности к овладению преподавательской компетентностью.

**Ключевые слова:** готовность, преподавательская компетентность, аспиранты, самообразование и саморазвитие.

## **Readiness of postgraduate students for mastering teaching competence**

**Seryakova S.B.,**

*Department of Social Pedagogy and Psychology,  
Institute of Pedagogy and Psychology,  
Moscow Pedagogical State University;  
sb.seryakova@mpgu.su*

**Abstract.** The article analyzes the data on postgraduate students' readiness in mastering teaching competence. It illustrates the results of self-

---

<sup>1</sup> Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ в рамках научного проекта №19-013-00822

assessment of postgraduate students in the ability to self-education and to self-development.

**Keywords:** readiness, teaching competence, postgraduate students, self-education and self-development.

Подготовка научных и научно-педагогических кадров в РФ осуществляется с 2014 года в соответствии с ФГОС ВО аспирантуры и все семь лет идет дискуссия о целесообразности – нецелесообразности стандартизации подготовки аспирантов, результатом которой стала отмена стандартов и возвращение к Федеральным государственным требованиям с 2022 года. Критику вызывает «школярская» система организации образовательного процесса, перегруженность аудиторными занятиями, текущей и промежуточной аттестацией, что, как отмечалось в выступлениях и публикациях, мешает аспиранту сосредоточиться на научной деятельности, написании диссертации и, соответственно, он не готов выходить на защиту по окончании аспирантуры [2–4; 7; 10; 11]. Есть и позитивные отклики о результатах реализации данной модели аспирантуры по Образовательным программам подготовки научно-педагогических кадров, соответствующей современным «социальным и профессиональным требованиям» [7, с. 27].

Подчеркивается важность подготовки аспирантов к педагогической деятельности, в связи ученые поднимают с этим проблему специфических требований к компетенциям преподавателя вуза и научного руководителя [2, с. 145].

Сегодня в аспирантуру приходят и совсем молодые выпускники магистратуры, и довольно взрослые люди, в том числе преподаватели различных образовательных организаций, с разным базовым образованием и различной мотивацией к обучению в аспирантуре и к научной работе. В ряде публикаций освещалась данная проблема, исследователи пишут о довольно высоком интересе аспирантов к преподавательской деятельности в вузе, отмечая, что «...29% респондентов имеют опыт преподавательской деятельности в университете, а 68% рассматривают возможность в будущем заниматься преподавательской деятельностью в высшей школе» [3, с. 54].

Красинская Л.Ф. и Климова А.С. отмечают, что у аспирантов технических вузов ведущим мотивом явилась подготовка и защита диссертации – 40,0%, получение учёной степени, стремление заниматься научной деятельностью – 39,5% аспирантов, а интерес к работе

преподавателя, её соответствие индивидуальным способностям отметили 28,8% аспирантов, желание в дальнейшем работать со студентами, обучать и воспитывать их отметили 23,5% респондентов [7].

Интересны данные о преподавательской деятельности аспирантов, представленные сотрудниками Института образования НИУ ВШЭ в работе «Портрет современного российского аспиранта», – результаты опроса аспирантов 14 вузов. Авторы отмечают, что около трети студентов не занимались преподаванием во время обучения в аспирантуре; из аспирантов, имеющих преподавательский опыт, 20% работали преподавателями и 20% – ассистентами преподавателя. Доля аспирантов, занимающихся преподаванием, увеличивается с годом обучения, от 7% на первом курсе до 17% – на четвертом [11, с. 29–30].

Коллегами отмечается широкий перечень личностных качеств и преподавательских компетенций, которыми следует овладеть аспирантам для успешной деятельности в высшем образовании в ситуации динамичных изменений в образовании, повышения требований к его качеству со стороны государства и общества, запросов обучающихся [3, с. 54]. Отмечается, что преподаватель высшей школы должен обладать высоким уровнем психолого-педагогической компетентности, методологической и коммуникативной культурой, профессионально важными личностными качествами.

Ранее мы публиковали результаты исследования представлений аспирантов Московского педагогического государственного университета об образе преподавателя высшей школы, отметивших в числе наиболее профессионально значимых личных качеств педагога ответственность (38,75% выборки); доброжелательность и эмпатию (25%); креативность, умение импровизировать (25% респондентов) [12].

Опыт работы с российскими и зарубежными аспирантами разных направлений подготовки в рамках чтения курса «Педагогика высшей школы» показал наличие барьеров в овладении аспирантами отмеченной в качестве результата в ФГОС ВО, общепрофессиональной компетенцией – «готовностью к преподавательской деятельности по основным образовательным программам высшего образования».

В отечественной науке понятие «готовность» определяется «...как пригодность или непригодность человека к исполнению данной работы, как наличие или недостаток у него необходимых для данной работы способностей» [11, с. 221], как «...активно-действенное состояние

личности, отражающее содержание стоящей задачи и условия предстоящего ее выполнения» [6, с. 49].

Если аспирант не имеет педагогического образования и опыта преподавательской деятельности, то путь овладения преподавательской компетенцией требует большей степени самостоятельности и самоорганизации.

Понимая важность формирования готовности аспирантов к овладению квалификацией преподаватель-исследователь, мы провели исследование их самооценки способности к самосовершенствованию и самоуправлению (была использована методика В.И. Андреева «Оценка способности к самообразованию, саморазвитию» [1]), в котором приняли участие 45 российских аспирантов и 45 аспирантов из зарубежных стран (из них – 42 аспиранта из Китайской народной республики).

В характеристике выборки следует отметить, что кроме наличия высшего образования у всех аспирантов-первокурсников, 25% аспирантов работают преподавателями в различных вузах и колледжах или имели ранее опыт педагогической работы в образовательных организациях, порядка 50% аспирантов планируют/хотели бы в дальнейшем работать в среднем профессиональном или высшем образовании.

Методика «Оценка способности к самообразованию, саморазвитию» направлена на самооценку аспирантами степени самостоятельности в учебной и научной деятельности, содержит семь позиций, подлежащих самооценке: умений и способностей к самообразованию, способности к самопознанию, самоопределению, самоуправлению, самосовершенствованию, самореализации и саморазвитию.

В ответах респондентам следовало оценить уровень своих способностей по десятибалльной шкале от оценки 1 «очень низкий» до оценки 10 «наивысший». Данная десятибалльная шкала нами была соотнесена с тремя уровнями: высокий (8–10 баллов), средний (5–7 баллов) и низкий (1–4 балла).

В самооценке способности к самообразованию и саморазвитию были получены следующие результаты: 37% аспирантов высоко оценили свои способности к самообразованию, 56,6% отнесли к среднему уровню и 6,5% оценили свой уровень самообразования как низкий.

Показателен результат сравнения самооценки российских и зарубежных аспирантов, к высокому уровню отнесли свои способности 49% российских аспирантов и только 25,5% обучающихся в аспирантуре



из стран зарубежья, к низкому же уровню только один россиянин отнес свои способности к самообразованию (2%), тогда как иностранные аспиранты – 10,7% (табл. 1).

*Таблица 1*

**Сравнительная характеристика уровня самооценки  
российских и иностранных аспирантов  
способности к самообразованию, саморазвитию**

<b>Оценка способности к самообразованию, саморазвитию</b>					
<b>Аспиранты РФ</b>			<b>Иностранные аспиранты</b>		
<b>Высокий уровень</b>	<b>Средний уровень</b>	<b>Низкий уровень</b>	<b>Высокий уровень</b>	<b>Средний уровень</b>	<b>Низкий уровень</b>
49%	49%	2%	25,5%	63,8	10,7%

На наш взгляд, такие результаты могут свидетельствовать о более высокой мотивации к обучению российских аспирантов, которые прошли довольно серьезный конкурсный отбор для поступления в аспирантуру, действительно обладают высоким и средним уровнем способности к самообразованию. С другой стороны, самооценка способности к самообразованию иностранных (преимущественно китайских) аспирантов могла быть ниже по причине имеющегося языкового барьера в освоении Образовательных программ третьего уровня высшего образования в РФ и отличных от россиян условий зачисления в аспирантуру.

Таким образом, полученные данные о результатах самооценки аспирантов способности к самообразованию и саморазвитию открывают новые проблемные поля исследования актуальной проблемы подготовки научно-педагогических кадров для высшего образования с высоким уровнем преподавательской компетентности.

***Литература***

1. *Андреев В.И.* Педагогика высшей школы. Инновационно-прогностический курс: Учеб. пособие. – Казань, 2013.
2. *Бедный Б.И., Сапунов М.Б. и др.* Новая модель российской аспирантуры: проблемы и перспективы (круглый стол) // Высшее образование в России. – 2019. – Т. 28. – № 1. – С. 130–146.
3. *Бедный Б.И., Дятлова К.Д., Рыбаков Н.В.* Государственный экзамен как способ оценки преподавательских компетенций

выпускников аспирантуры // Высшее образование в России. – 2019. – Т. 8. – № 5. – С. 52–62.

4. *Бедный Б.И., Миронос А.А., Рыбаков Н.В.* Как российская аспирантура выполняет свою главную миссию: наукометрические оценки // Высшее образование в России. – 2019. – Т. 28. – № 10. – С. 9–24.

5. *Дёмина О.А., Тепленёва И.А.* О трансформации методического мышления преподавателей вузов // Высшее образование в России. – 2020. – Т. 29. – № 7. – С. 156–167.

6. *Дьяченко М.И.* Психологическая готовность человека к деятельности. – Минск, 1976. – 212 с.

7. *Красинская Л.Ф., Климова А.С.* Аспирантура в ожидании перемен: насколько к ним готовы аспиранты и их научные руководители? // Высшее образование в России. – 2020. – Т. 29. – № 3. – С. 24–36.

8. *Левитов Н.Д.* О психических состояниях человека. – М., 1964. – 344 с.

9. *Муратова Е.И., Попов А.И., Ракитина Е.А.* Технология формирования готовности выпускников аспирантуры к преподавательской деятельности // *Alma mater* (Вестник высшей школы). – 2017. – № 1. – С. 52–59.

10. *Попова Н.Г., Биричева Е.В.* Подготовка молодых учёных в аспирантуре: поиск единого ориентира // Высшее образование в России. – 2017. – № 208 (1). – С. 5–14.

11. Портрет современного российского аспиранта; Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», Институт образования. – М., 2017. – 60 с.

12. *Серякова С.Б.* Образ преподавателя высшей школы глазами аспирантов // *Информация и образование: границы коммуникаций INFO'20: Сборник научных трудов.* – Горно-Алтайск, 2020. – № 12 (20). – С. 241–243.

13. *Чучалин А.И.* Подготовка аспирантов к педагогической деятельности в высшей школе // Высшее образование в России. – 2017. – № 8/9 (215). – С. 5–21.

## Переживание как процесс, амбивалентный образ ситуации и драма личности<sup>2</sup>

**Тарабакина Л.В.,**

*кафедра социальной педагогики и психологии,*

*Институт педагогики и психологии,*

*ФГБОУ ВО «Московский педагогический*

*государственный университет»;*

*tarabakina@mail.ru*

**Аннотация.** В статье представлен обзор работ, выделяющих правомерность выделения «переживания» как психологического понятия. Обращение к психологическим исследованиям «переживания» вызвано задачами расширения территорий психологических практик и разработки новых форм коммуникативных технологий, в частности, практик психологического консультирования, услуги которого в наши дни все более и более оказываются востребованными населением. В статье исследуется проблема возвращения «переживания» как базовой категории в понятийном психологическом аппарате, как это было заявлено Л.С. Выготским в его проекте «новой психологии», но который оказался драматически прерванным и незавершенным в начале XX столетия. Рассматриваются современные барьеры методологического осмысления «переживания» в системе понятий социальной психологии. Обсуждаются сложности, обусловленные отсутствием необходимого аналога слова «переживание» в англоязычном переводе, что препятствует пониманию и признанию данного понятия в мировом психологическом сообществе.

**Ключевые слова:** переживание, ситуация, время, пространство, коммуникативные практики.

---

<sup>2</sup> Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ в рамках научного проекта № 19-013-00822

## **Perezhivanie as a process, an ambivalent image of a situation and a personality drama**

**Tarabakina L.V.,**

*Department of Social Pedagogy and Psychology,  
Institute of Pedagogy and Psychology,  
Moscow Pedagogical State University;  
tarabakina@mail.ru*

**Abstract.** The article provides an overview of works highlighting the legitimacy of identifying "perezhivanie" as a psychological concept. The appeal to psychological research of "perezhivanie" is caused by the tasks of expanding the territories of psychological practices and developing new forms of communication technologies, in particular, the practice of psychological counseling, the services of which are now more and more in demand by the population. The article examines the problem of the return of "perezhivanie" as a basic category in the conceptual psychological apparatus, as it was stated by L.S. Vygotsky in his project of a "new psychology", but which turned out to be dramatically interrupted and incomplete at the beginning of the 20th century. The article examines the modern barriers to the methodological comprehension of "perezhivanie" in the system of concepts of social psychology. Difficulties caused by the lack of the necessary analogue of the word "perezhivanie" in the English translation are discussed, which prevents the understanding and recognition of this concept in the world psychological community.

**Keywords:** Experience, situation, time, space, communication practices.

### **Введение**

*Актуальность исследования* определяется тем, что череда переживаний сопровождает человека на протяжении всех проживаемых им ситуаций. В последние десятилетия наблюдается рост работ по исследованиям переживаний, однако в психологических словарях его определение по-прежнему отсутствует. В социальной психологии исследуются «переживания идентичности» личности, групп, поколений, государства, цивилизованного человечества и драматические процессы утверждения их в мире.

*Цель исследования* – анализ «переживания» как психологической категории, обсуждение места этого понятия в системе других категорий психологии, проектирование технологий решения практических задач работы с переживаниями клиентов, как в условиях психологического консультирования, так и в масштабных процессах социализации, воспитания, в сферах семейного взаимодействия, образования, культуры, социальной работы, производства, повседневной жизни.

*Гипотеза исследования.* Переживание, как особая форма целостного и процессуального функционирования внутреннего мира человека, представлено особой мерой напряженности и амбивалентности образа ситуации «здесь и теперь», определяющего ресурсы социально-психологической зрелости, а его пространственно-временные характеристики задают перспективу жизнеспособности личности и групп в социальном окружении.

### **Материалы и методы**

Определение понятия «переживание» в отечественной психологии было представлено Л.С. Выготским впервые в Психологическом словаре» 1931г.: «Переживание – общее название для непосредственного опыта; со стороны субъективной всякий психический процесс есть переживание. Во всяком переживании различают акт и содержание переживания; первый – есть деятельность, связанная с возникновением данного переживания; второе – содержание, состав того, что переживается» [2, с. 139]. В работе «Педология подростка» Выготский обращает внимание на необходимость глубокого внутреннего анализа переживаний ребенка, поскольку одна и та же ситуация неодинаково переживается разными детьми: «существенна не сама по себе ситуация, взятая в ее абсолютных показателях, а то, как ребенок переживает эту ситуацию» [3, с. 383].

С.В. Дорохова совершенно справедливо констатирует существующее противоречие между значением этой категории для практической психологии (воспитание, образование, социальная работа и др.) и недостаточной его теоретико-методологической разработанностью в современной литературе. Автор отмечает, что в самом слове «переживание» изначально присутствует его двойственность (амбивалентность): оно, во-первых, указывает на избыток возникшего душевного волнения, во-вторых, на обстоятельства жизненной ситуации (прием на работу, проигрыш любимой команды и др.), то есть выход его за пределы внутреннего мира [6].

Особо отметим, что Л.С. Выготский территорию противоречий рассматривает и более широко, и более адресно: не только между «внутренним» и «внешним», но и как драму личности внутри ее «внутреннего мира». Сформулировав методологическое положение о «единства интеллекта и аффекта» как составляющих внутренний мир, он подчеркивает его субъективный характер и авторство человека: переживание есть «мое переживание», выступающее единицей «моего сознания» [3, с. 382].

Время появления монографии «Психология переживания» Ф.Е. Василюка (1984 г.) совпало с востребованностью российским населением профессиональных психологических услуг консультирования. Автор с большой ответственностью и осторожностью обсуждает введение понятия «переживание» в категориальный аппарат психологии. В контексте возможных последствий его связей с другими понятиями, Ф.Е. Василюк изначально свои усилия ограничивает задачей и опытом построения психотехнической практической системы, называя психологическую практику исследовательским методом [1]. Следует признать, что прорыв в теоретическом исследовании переживания как психологической в этом направлении (с позиции деятельностного подхода), не состоялся.

Э.Г. Эриксон тоже бережно сохраняет свою приверженность методологическим идеям великого Учителя, но собственные исследования фокусирует на «переживании идентичности» (как переживании социальной тождественности), объясняя свои интерпретации этого термина *концептуальной* необходимостью [9; 10]. Переживание идентичности, по Эриксону, есть противоречивый и разнонаправленный процесс, включающий одновременно и психическое, и социальное; и нормативное и негативное; и пространственное и временное, отвечающие тому обществу, в котором человек обретает себя «по мере того, как находит свой круг общения» [9, с. 74–75]. Наблюдаемые исторические вакуумы идентичности могут быть обусловлены, по Эриксону: во-первых, страхами (следствие узнавания новых фактов); во-вторых, тревогами (смутным ощущением опасности); в-третьих, ужасом (от экзистенциальности, лишенной смысла) [9, с. 77]. Неспособность человека к изменениям внутреннего мира условиях продолжительных периодов социального уединения и изоляции становится болезненной (невротической) [9, с. 77]. Эриксон не только заявляет, что изучение переживаний идентичности «становится

стратегическим научным направлением», но и инициирует обширный круг социально-психологических исследований.

По мнению Н.Н. Вересова, понятия культурно-исторической теории Выготского «заточены» на осмысление природы развития: «взятые изолированно и в отрыве от этих принципов, понятие теряет свою объяснительную силу» [2, с. 147]. В этом контексте напомним о существовании другого подхода к методологическому объяснению природы развития: «Процесс развития является внутренне обусловленным самодвижением, а развивающийся объект имеет причину этого движения внутри самого себя в собственной сущности» [7, с. 8]. Заметим также, что Н.Н. Вересов в своей статье делает неоднократные ссылки на несовпадение слов и текстов Выготского с англоязычным переводом, что искажает понимание основополагающих идей. Например, «переживание» и его перевод как «experience» может означать, как «переживание», так и «опыт» и др. [2].

Выготский остается непрочитанным (и даже искаженным в перепечатках) не только в мировой психологии, но и в отечественной, несмотря на существующее шести-томное издание. Оно готовилось теми, кто стоял на противоположных концептуальных позициях [7, 8]. Немало текстов, которые были написаны, но остаются недоступными для прочтения, чтобы двигаться дальше. Г.Г. Кравцов и Е.Е. Кравцова пишут, что «психология Л.С. Выготского отличается от все видов и разновидностей ныне существующей психологии, как в России, так и за рубежом, примерно также, как квантовая механика Н. Бора абсолютно не похожа на механику И. Ньютона» [7, с. 7].

### **Результаты и их обсуждение**

Устойчивый рост исследований социальной психологии переживаний на протяжении последних двух десятилетий свидетельствует об упущенных возможностях, прежде всего, для практической психологии и психологического консультирования, так как обращение «страдающего и переживающего» человека за помощью к услугам профессионального психолога регулируется, в том числе, теми переживаниями, о которых клиент не готов правдиво рассказывать (или не умеет рассказывать). Тем самым страдания сохраняются вместе с переживаниями, т.е. в границах внутреннего мира клиента, а также в его способностях выстраивать межличностные отношения и договариваться, чтобы не только преодолевать конфликтную ситуацию, но и сохранять свое психологическое благополучие.

Переживание есть процесс и амбивалентный образ ситуации, содержащий противоречия между чувством сильной уязвимости (тревожности) и ожиданием успеха (психологического благополучия) в социальном окружении. Социальное окружение и повседневная жизнь предопределяют динамизм возникновения новых ситуаций, переживания и всплеск психологического напряжения, поиски способов разрешения которого открывают (или блокируют) новые возможности в трансформациях самосознания личности и разнообразных идентичностей [9; 10], утверждения сущностных характеристик переживания как устойчивых границ своего внутреннего мира, его пространственных и временных параметров, способов поведения и взаимодействия с окружающими людьми, утверждающих сотрудничество и диалог с ними [4–6].

Выготский руководил исследованиями группы психологов того исторического времени, которое предопределило заказ на построение «новой психологии». «Переживание» как интегративная единица не только снижала ограничивающее по своим последствиям влияние деления психики на его элементы, но была новой теорией процессов сознания, включающих пространственные и временные характеристики как его сущность.

### **Выводы**

Предназначение профессиональной психологической помощи заключается, прежде всего, в создании условий личностного роста личности, основанием которых является обращение, анализ, рефлексия разнообразия и глубина переживаний конкретных ситуаций в социальном окружении, воспроизводимых средствами коммуникативных практик. Переживания не даны человеку изначально; они являются результатом не только ситуации, но воспитания, образования и функциями личности, которые не останавливаются в своем динамическом движении на протяжении всей жизни, обогащаются связями человека с обществом, искусством, культурой.

### ***Литература***

1. *Василюк Ф.Е.* Психология переживаний (анализ преодоления критических ситуаций). – М., 1984. – 200 с.
2. *Вересов Н.* Переживание как психологический феномен и теоретическое понятие: уточняющие вопросы и методологические



медиации // Культурно-психологическая психология. – 2016. – Т. 12. – № 3. – С. 129–148.

3. *Выготский Л.С.* Собрание сочинений: В 6 т. Т. 6. – М., 1984. – 432 с.

4. *Городилина М.В.* Время как интегрирующий фактор семьи в зарубежных исследованиях // Социальная психология и общество. – 2017. – Т. 8. – № 1. – С. 5–16.

5. *Городилина М.В.* Эмпирическое исследование семейной идентичности современной идентичности в контексте биографической памяти поколений. – [Электронный ресурс]. Режим доступа: [https // mir-nauki.com/PDF/73PDNN№517.pdf](https://mir-nauki.com/PDF/73PDNN№517.pdf).

6. *Дорохова С.В.* Сущностные характеристики переживания как психологической категории // Интернет-журнал «Мир науки». – 2017. – Т. 5. № 6. – [Электронный ресурс]. Режим доступа: [https // mir-nauki.com/PDF/104PSM№617.pdf](https://mir-nauki.com/PDF/104PSM№617.pdf).

7. *Кравцов Г.Г., Кравцова Е.Е.* Культурно-исторический подход к вопросам образования // Культурно-историческая психология. – 2020. – Т. 16. – № 4. – С. 4–13.

8. *Мартинс Ж.* Заметки об отношениях между Выготским и Леонтьевым: А была ли тройка? // Психологический журнал Международного университета природы, общества и человека «Дубна». – 2013. – № 1. – С. 95–108.

9. *Эриксон Э.Г.* Кризис идентичности в автобиографической перспективе // Личность, культура, общество. – 2008. – Вып. 1 (40). – С. 73–89.

10. *Эриксон Э.Г.* Кризис идентичности в автобиографической перспективе (фрагмент из книги «История жизни и исторический момент», 1975) // Личность, культура, общество. – 2008. – Вып. 2 (41). – С. 66–77.

## **Отношение сверстников к подросткам группы риска в образовательном учреждении**

**Тарасова К.Ю.,**  
*кафедра психологии образования,  
Институт педагогики и психологии,  
ФГБОУ ВО «Московский педагогический  
государственный университет»;  
[ksenia.tarasowa2017@yandex.ru](mailto:ksenia.tarasowa2017@yandex.ru)*

**Аннотация.** В статье рассматриваются факторы, позволяющие отнести детей и подростков к «группе риска» и этапы их социально-педагогического сопровождения. Психолого-педагогическое сопровождение подростков «группы риска» в образовательных организациях будет успешным, если комплекс мероприятий по психолого- педагогическому сопровождению будет направлен на работу с подростками и родителями. В статье представлен анализ работы с подростками «группы риска» в процессе их социализации с учетом социальных норм, принятых в обществе.

**Ключевые слова:** девиантное поведение, социализация, социальные нормы, адаптация, подростки «группы риска», сверстники.

## **The attitude of peers to adolescents at risk in an educational institution**

**Tarasova K.Yu.,**

*Department of Educational Psychology,  
Institute of Pedagogy and Psychology,  
Moscow Pedagogical State University;  
ksenia.tarasowa2017@yandex.ru*

**Abstract.** The article examines the factors that allow children and adolescents to be classified as "at risk" and the stages of their social and pedagogical support. Psychological and pedagogical support of adolescents of the "risk group" in educational institutions will be successful if the complex of measures for psychological and pedagogical support is aimed at working with adolescents and parents. The article presents an analysis of work with adolescents of the "risk group" in the process of their socialization, considering the social norms adopted in society.

**Keywords:** deviant behavior, socialization, social norms, adaptation, adolescents at risk, peers.

На сегодняшний день точного определения понятию «подростки группы риска» отсутствует. Большинство авторов сходятся во мнении, что к данной категории можно отнести подростков, у которых затруднен процесс психосоциальной адаптации, по объективным (тяжелая жизненная ситуация, наличие хронических заболеваний, алкоголизм,

наркомания в семье) и субъективным (психофизические предпосылки) факторами.

У подростков группы риска, по сравнению с обычными подростками, выявлены следующие особенности личностного развития:

- низкий уровень ответственности;
- высокая подозрительность, чувство вины;
- озлобленность;
- использование неконструктивных способов преодоления негативных ситуаций,
- негативная система отношений подростка к будущему, прошлому, матери, друзьям и классу.

Подростки группы риска имеют разный статус в учебной и досуговой деятельности класса.

Статус подростки группы риска в учебной деятельности имеет негативным отношением к себе и классу. В досуговой деятельности позитивным отношением к себе и классу, доброжелательностью и доминантностью.

Досуговая деятельность подростков группы риска, которая построена на позитивных отношениях, позволит им быть принятыми в группе, школьном классе.

В условиях групповой психокоррекционной работы, возможно изменение статуса посредством установления равноправных отношений между сверстниками, развитию коллективистической направленности и более гуманных отношений в первостепенных социальных группах – семье и школьном классе.

Подростковый возраст в силу своих психофизических особенностей сам рассматривается как фактор риска развития асоциального поведения.

Обычно к «группе риска» относят так называемых «трудных подростков». Это ребята, у которых есть системные проблемы в социальной, учебно-мотивационной или психоэмоциональной сферах.

Примеры таких проблем:

- систематические пропуски занятий и/или хроническая неуспеваемость;
- эмоциональная неустойчивость, выраженные аффективные реакции или подавленное состояние;
- сложности в отношениях с родителями и сверстниками;
- семья находится в трудной жизненной ситуации;
- подросток склонен к девиантному, асоциальному поведению;

– употребление ПАВ (психоактивных веществ), правонарушениям;

В современной психологической науке доказано, что потребность в самоутверждении у подростков реализуется через систему межличностных отношений и становится для них наиболее значимой среди других потребностей [1, с. 160].

Анализ психологической и педагогической литературы свидетельствует о том, что нарушение отношений подростков со сверстниками в учебной группе является причиной их агрессивного поведения. Сказанное дает основания отнести проблему формирования когнитивных отношений подростков с агрессивным поведением со сверстниками к числу наиболее значимых проблем педагогической психологии [3, с. 7].

Существующая сегодня парадигма образования во многом основаны на традиционных подходах, в русле которых педагог, рассматривающий учащегося как объект воспитательных воздействий, нередко активизирует проявление действий подростков в сфере межличностных отношений.

Агрессивное поведение подростков – защитная форма поведения, инструментальной характеристикой которой является неконструктивный способ их самоутверждения, обусловленный нарушенным отношением со сверстниками [5, с. 17].

У подростков «группы риска» не сформированы социально приемлемые способы поведения, способы разрешения конфликтных ситуаций.

Подросткам с агрессивным поведением свойственно расхождение в представлении о своих отношениях с одноклассниками, с их реальным положением в коллективе. Неправильное осознание своего положения в коллективе сверстников, преграждает путь нормальному формированию личности [4, с. 365].

Для формирования позитивных отношений подростков с агрессивным поведением со сверстниками в учебной группе педагогам необходимо учитывать социальную обусловленность агрессии и рассматривать агрессивное поведение с позиции самого подростка.

Деформации в отношениях подростков со сверстниками обуславливают их неблагоприятное положение в системе межличностных отношений, неудовлетворенностью сложившимися отношениями, отсутствие взаимности, слабую осознанность и неустойчивость формальных и неформальных отношений, их

отрицательную модальность, неадекватность осознания и переживания отношений[2, с. 740].

Продуктивно развивающая среда является средством формирования позитивных отношений подростков с агрессивным поведением со сверстниками при реализации таких условий как создание атмосферы взаимной доброжелательности и взаимопомощи, организация совместной деятельности.

Создание продуктивно развивающей среды обеспечивает формирование позитивных отношений подростков с агрессивным поведением со сверстниками.

### *Литература*

1. *Морозов А.В., Никитов Н.И.* Профилактика социальных рисков и зависимостей детей и подростков // XXXVI Верлинские чтения: Психологические инновации в образовании: Материалы Всероссийской научной конференции, посвященной 90-летию образованию ПГПИ – ПГПУ. – Пермь, 2011. – С. 159–161.

2. *Митичева Т.И., Соловьева А.В.* Особенности социализации современных подростков в неблагополучных семьях // Молодой ученый. – 2016. – № 1. (105). – С. 739–742.

3. *Мудрин А.В.* Социальная педагогика: учеб. для студ. пед. вузов / Под ред. В.А.Сластенина. 3-е изд., исп. и доп. – М., 2000. – 200 с.

4. *Панова Т.В.* Социально-психологические особенности подростков «группы риска» // Science Time. – 2015. – № 1 (13). – С. 364–368.

5. *Яковлева Н.Ф.* Технология ценностно-смысловой коммуникации с детьми и подростками группы социального риска: Учеб. пособие. – Красноярск, 2020. – 138 с.

## Студенческое волонтерское движение как механизм подготовки будущего педагога к профессиональной деятельности

**Тимофеева С.В.,**  
*ФГБНУ «Институт стратегии  
развития образования РАО»;*  
*svtimofeieva@gmail.com*

**Аннотация.** В статье анализируется студенческое волонтерское движение, как одна из форм подготовки студентов к профессиональной деятельности, связанной с педагогической деятельностью в образовательной организации.

**Ключевые слова:** волонтер; университет; студенты; педагоги; волонтерская деятельность.

## Student volunteer movement as a way of preparing for the professional activity of a future teacher

**Timofeeva S.V.,**  
*Federal State Budgetary Scientific Institution  
«Institute for Educational Development Strategy  
of the Russian Academy of Education»;*  
*svtimofeieva@gmail.com*

**Abstract.** The article analyzes the student volunteer movement as one of the forms of preparing students for professional activities related to pedagogical activity in an educational organization.

**Keywords:** volunteer; university; students; teachers; volunteer activity.

Студенческое волонтерское движение находится вне времени. Внутренняя потребность помогать, присуща каждому педагогу и студенту педагогического вуза, и каждый университет участвует в этой деятельности абсолютно бескорыстно. По мнению Г.П. Бодренковой, волонтерская деятельность (добровольчество) это «общественно полезная деятельность на основе добровольного выбора, отражающего личные взгляды и позиции гражданина, его активное участие в жизни

человеческих сообществ, способствующая улучшению качества жизни, личному процветанию и углублению солидарности» [2]. Изучение особенностей развития волонтерского движения молодежи в студенческой среде началось с уточнения понятия «волонтерское движение», выявления его образовательных характеристик, анализа системы волонтерских структур.

Волонтерский центр вуза – это организация, которая оказывает административную, ресурсную, организационную, информационную и методическую помощь волонтерам в сфере реализации их социально значимых инициатив. При таком подходе деятельность волонтеров направлена в первую очередь на помощь остро нуждающимся слоям населения, не имеющим возможности помогать себе самим, как, например, пожилые, сироты, люди с инвалидностью и т.д. Именно здесь и открывается сфера формирования компетенций человека [3].

Волонтерское движение направлено на формирование и развитие социальной активности, повышение уровня ответственности, воспитание верности, честности, справедливости, терпимости, дружбы, добра и трудолюбия. Обучение в высшем учебном заведении предполагает не только формирование и развитие профессиональных компетенций, но и культурное, нравственное развитие, формирование гражданской позиции, развитие способностей к труду. Решение этих задач предусматривает применение различных технологий, одной из которых является вовлеченность студентов в добровольческую деятельность [7]. Волонтерская деятельность – это добровольная форма объединения для достижения общественно значимых целей, способствующая социальной активности и личностному росту его участников.

Волонтерское движение способствует изменению мировоззрения самих студентов, формирует истинные духовные ценности, формирует потребность приносить пользу, развивает профессиональные умения и навыки. Человек становится личностью в процессе и в результате формирования определенного социального опыта. И чем больше социального опыта (разнообразных переживаний, эмоций, всевозможных отношений и событий), тем в большей степени развиваются личностные качества молодого человека [6].

Концепция волонтерства основывается на простой, но чрезвычайно важной идее о том, что в любом обществе всегда есть люди, нуждающиеся в какой-либо помощи, равно как есть и люди, готовые откликнуться, прийти на помощь, делая это добровольно, не предполагая

получить какую-либо выгоду для себя. На основе анализа, проведенного среди статей, опубликованных в научной электронной библиотеке «Elibrary.ru» можно выделить основные направления деятельности студенческого волонтерского движения в педагогических университетах России. Такими направлениями деятельности студентов являются: взаимодействие и оказание помощи дошкольникам, школьникам с ограниченными возможностями здоровья; организация и проведение социокультурных мероприятий для образовательных, социальных учреждений и организаций; содействие социализации и интеграции в общество детей, оказавшихся в трудной жизненной ситуации.

Участие в студенческом волонтерском движении помогает сформировать у будущих педагогов такие значимые качества, как самоорганизация, способность отстаивать свою точку зрения и выработать определенную жизненную позицию. Помогая школьникам или другим студентам, волонтеры сталкиваются с рядом проблем, которые позволяют им проявить себя и продемонстрировать себя как «личность», способную самостоятельно влиять на изменения в окружающем их мире. В качестве примера волонтерских движений педагогических вузов можно привести следующие. Например, на базе кафедры прикладной информатики и информационных технологий в образовании НГПУ осуществляет свою работу учебный центр, который в рамках проекта «Твой курс: ИТ для молодежи» осуществляет профориентацию в ИТ-сфере для молодежи. К.Р. Круподерова, Н.С. Барсук, Л.А. Камзолова в своем исследовании подчеркивают, что одна из важных задач центра – это организация студенческого волонтерского движения. Волонтерская деятельность студентов заключается в проведение профориентационных тренингов на базе общеобразовательных школ, участие в днях открытых дверей в качестве ассистентов тренеров во время возможных мастер-классов, участие в организации и проведении сетевых мероприятий для школьников. Для этого они сами посещают кружок по визуальному программированию, готовятся к обучению школьников. При этом студенты-волонтеры развивают свои организаторские и лидерские качества, умение работать в команде, навыки публичных выступлений и работы с аудиторией. А для будущих педагогов – это отличная возможность формирования необходимых универсальных и общепрофессиональных компетенций, сформулированных в Федеральном государственном образовательном стандарте, их мотивации к будущей профессиональной деятельности [5].



В Филиале ОмГПУ в г. Таре действует волонтерский отряд «Энергия молодости». Целью отряда является повышение социальной активности студентов через решение социально значимых проблем. А именно, оказанием студентами социально-психологической и социально-педагогической поддержки различным категориям населения. Работа осуществляется среди студентов, учащихся школ, воспитанников детских домов г. Тары и Тарского района и других районов Омской области [4].

Волонтерская деятельность способствует расширению возможностей полноценного участия будущих педагогов в общественной жизни страны, укреплению демократических и духовно-нравственных ценностей в обществе. Волонтерство можно рассматривать как ключевой элемент системы образования, направленный на формирование у молодежи профессиональных компетенций, определяющих их будущую профессию.

### *Литература*

1. *Абдулхаева Ж.Ж.к.* Роль волонтерской деятельности в образовании социальный деятельности молодежи: на примере России // *Theoretical & Applied Science*. – 2019. – № 2(70). – С. 278–282. – DOI 10.15863/TAS.2019.02.70.27.

2. *Бодренкова Г.П.* Системное развитие добровольчества в России: от теории к практике: Учебно-методическое пособие. – М., 2013. – 320 с.

3. *Грязнов С.А.* Организация студенческого волонтерства // *StudNet*. – 2020. – № 11. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/organizatsiya-studencheskogo-volonterstva> (дата обращения: 02.09.2021).

4. *Дербенева Г.В.* Волонтерская деятельность студентов филиала ОмГПУ в г. Таре // VII Сильвестровские педагогические чтения. Духовность и нравственность в образовательном пространстве – фундамент будущего России: Материалы Всероссийской научной конференции. Омск, 29 марта 2018 г. / Отв. ред. О.Р. Каюмов. – Омск, 2018. – С. 43–47.

5. *Круподерова К.Р.* Организация волонтерской деятельности в области информационных технологий как способ мотивации к будущей педагогической деятельности // *Вестник современных исследований*. – 2019. – № 1.11 (28). – С. 93–96.

6. *Суртаева А. Н.* Влияние волонтерской деятельности студентов на их социально-психологическую адаптацию в условиях вуза // *Добровольчество как ресурс и механизм повышения социальной*

активности молодежи в современном Российском обществе: Сборник статей по материалам I Международного научно-практического форума, Горно-Алтайск, 01–04 июля 2018 г. – Горно-Алтайск, 2018. – С. 85–90.

7. Чагин А. Е. О роли волонтерской деятельности в студенческой среде // Молодой ученый. – 2015. – № 10 (90). – С. 1327–1329.

## **Феномен клипового мышления у подростков**

**Трушкина В.А.,**

*Институт педагогики и психологии,  
ФГБОУ ВО «Московский педагогический  
государственный университет»;  
va\_trushkina@student.mpgu.edu*

**Аннотация.** В статье анализируется понятие «клиповое мышление», рассматриваются особенности мышления подростков и их связь с изменениями в информационной среде.

**Ключевые слова:** клиповое мышление; цифровое поколение.

## **The phenomenon of clip thinking in adolescents**

**Trushkina V.A.,**

*Institute of pedagogy and psychology,  
Moscow Pedagogical State University;  
va\_trushkina@student.mpgu.edu*

**Abstract.** The author analyzes the idea of "clip thinking", discusses the characteristics of the thinking of adolescents and their relationship with changes in the information environment.

**Keywords:** clip thinking; digital generation.

Начиная с прошлого столетия человек стал свидетелем огромному скачку развития технологий. Новые открытия в научной сфере все сложнее для понимания обывателя, однако технологии становятся все проще для восприятия. Разумеется, человек не мог не подстроиться под современный мир и его мышление, в том числе. Если раньше большинство информации добывалось из книг и газет, то сейчас в

открытом доступе имеется огромное количество данных, не обязательно нужных и достоверных. Радио, телевидение и интернет заставили человека изменить способ мышления, восприятия и запоминания информации и подстроиться под огромный поток новых знаний. Всё чаще можно услышать о том, что мы как будто «хватаем» клочки информации из этого потока, не поддавая ее более глубокому анализу. Данный феномен в научном сообществе назвали «клиповое мышление», о плюсах и минусах которого делают множество предположений, так как явление крайне неоднозначное. На данный момент, открывая какие-либо источники информации кроме научных, можно заметить, что феномен клипового мышления подвергается демонизированию. Происходящие с человеческим сознанием новые явления, подходящие по характеристику клипового мышления, были зафиксированы еще в 90-х годах XX века, но с того момента его считают привилегией молодежи и детей, считают безусловным злом, негативным аспектом появления интернета, с которым необходимо бороться и искоренять его. Надо понимать, что человек не рождается с уже сформированным клиповым мышлением, оно приобретается в силу обстоятельств, которые описала С.В. Дейнеко. По ее мнению, основными причинами является: компьютеризация, подключение школ к Интернету, зависимость от компьютерных игр и массовая культура, к которой относится телевидение, музыкальные клипы, кинофильмы, специальная литература [1]. Большая часть медиакультуры нашего времени строится именно на клиповой подаче информации. Это удобно с точки зрения количества показанного материала в пропорции с рекламой. Однако, подстраиваясь под нее, человек невольно перестает оперировать более сложными структурами. Телевизионная сетка вещания подстраивает мышление человека под расписание, работая с фиксированной длины смыслами и пренебрегая произвольностью. Красивые, простые, быстро сменяющие друг друга картинки – залог запоминающейся рекламы, а чем более запоминающаяся реклама, тем больше вероятность, что покупатель потратит деньги на этот товар. Рай специалиста по рекламе, но ад для человека, ведь из-за особенностей клипового мышления он уже не может длительное время сосредоточиться на какой-либо информации, что мешает обучению и повседневной жизни. При достижении порога насыщения, избыточная информация просто не воспринимается человеком. То же касается любых социальных сетей. Краткие сообщения заменили письма и звонки. Современное общение так же требует

краткости. Разделить длинное сообщение на короткие – этикет нашего дня. Общение можно приостановить и возобновить в любой момент. Запоминать, о чем говорил собеседник нет необходимости – можно перечитать, отвечать можно в моменте на что-то конкретное, даже если собеседник продолжает говорить. У такого общения нет структуры, логического начала и конца, что также не способствует развитию последовательности в размышлениях. Даже уже существующие сейчас социальные сети претерпевают новые изменения. Длинные видео на видеохостинге YouTube сменяются короткими нарезками в социальной сети Tiktok, долгая лента фотографий в социальной сети Instagram<sup>3</sup> сменилась быстрой лентой историй в ней же. Подача информации в таких современных системах должна осуществляться в сжатом виде и при этом она должна содержать внятный смысл [2]. Таким же важным фактором, способствующим развитию клипового мышления, является многозадачность. Чем больше всего нужно знать, тем больше всего надо делать. Печально лишь то, что с увеличением количества информации и задач, требующих выполнения, часов в сутках больше не становится. Делая параллельно несколько не связанных между собой заданий, человек не становится продуктивнее, он сталкивается с разными информационными потоками, что снижает его способность концентрироваться на одном деле и увеличивает стрессовость ситуации, которая усугубляет когнитивную усталость [3].

Доктор психологических наук Рада Грановская, описывая поколение людей с преобладающим клиповым типом, всё же описывала в большей степени естественность и невозвратность данного феномена. В интервью журналу «Росбалт» она говорит о том, что это направление цивилизации, которое несет за собой как положительные, так и негативные аспекты [5]. И способность мыслить быстро, пресловутое «хватание информации», считает скорее дополнительным преимуществом для работодателя перед людьми с замедленной реакцией, так как мир сейчас такой же быстрый, как и новое мышление. Так же в данном тексте она указала возрастной диапазон людей с наиболее выраженными качествами, которые помогают сделать вывод о преобладающем клиповом типе мышления. На ее взгляд это свойственно молодежи где-то до 20 лет. Поколение, представителям которого сейчас 20–35 лет находится на стыке. Это поколение, по классификации Л. Ланкастера и Д. Стилмана,

---

<sup>3</sup> Instagram принадлежит компании Meta, признанной экстремистской организацией и запрещенной в РФ. – Ред.

принадлежит к поколению Z, перед которыми до них были поколения X и Y [7]. В отличие от последних, поколение Z как раз отличается тем, что они не берут информацию из книг и любых других источников, предпочитая электронные ресурсы, поскольку уже родились в технологическом мире всевозможных гаджетов и социальных сетей. Главным различием поколений X и Y от нынешнего является получение информации линейно, где восприятие, понимание, запоминание и воспроизведение информации происходили в определенной последовательности, представляя из себя цепь из звеньев. Анализ и синтез создавали условия для понятийного восприятия, о чем говорили в своей работе Р. Аткинсон и М. Шифрин, описывая схему данного типа мышления. В то время как современные студенты и школьники воспринимают информацию нелинейно, имея доступ к нескольким источникам, запоминают хаотичные и никак не связанные наиболее яркие аспекты каждого из них [8].

В книге Якиманской [4] «Возрастные и индивидуальные особенности образного мышления учащихся» описывается целый список особенностей присущих конкретно ученикам, которые обладают клиповым типом мышления. В этот список входят такие характеристики.

1. Дети с клиповым мышлением часто не умеют анализировать ситуацию, то есть отсутствует какая-либо четко выраженная логика, отсутствует умение выстраивать логические цепочки, не могут выделить главное из большого количества информации.

2. Преобладает кратковременный вид памяти, долговременная память работает слабо. Материал полностью забывается с течением 2–4 недель так как полученная информация в школе усвоена механически и быстро стирается из памяти.

3. Способность оперировать только короткими смыслами. Последовательный рост сложности материала вызывает трудности и приводит к отсутствию понимания и желания понимать изучаемое.

4. Практически полное отсутствие интереса к предмету и тяги к знаниям, часто не понимают, о чем речь и не видят смысла понимать.

5. При изучении обязательных предметов, дисциплин, направленных на упорное изучение и заучивание, выражена быстрая утомляемость.

6. Дети не могут сконцентрировано прочесть что-либо из классической литературы, они могут осилить только комиксы с иллюстрациями и краткие содержания произведений. Подростки не

могут самостоятельно без помощи Интернет-ресурсов подготовить доклад или реферат ни по гуманитарным предметам, ни по специальным дисциплинам, можно обнаружить проблемы с концентрацией внимания.

7. Не могут работать самостоятельно без помощников. Интернет стал настолько привычной площадкой, что обучающиеся уже не видят смысла в кропотливом сборе, структурировании и систематизации информации, если можно легко скачать нужную работу.

8. Выявлен резко сниженный коэффициент усвоения знаний.

9. Знания быстро забываются, есть необходимость уделять время для того, чтобы вспомнить изученного ранее для повышения сложности заданий.

10. Наблюдается низкий уровень дисциплины, объясняемый отсутствием заинтересованности и вовлеченности.

11. Критическое сознание слабо выражено. Люди с клиповым мышлением легко поддаются внушению и из-за неумения кропотливо анализировать информацию могут быть восприимчивы к чудесам, тайнам, мистике.

12. У подростков с клиповым мышлением можно заметить изменения в морально-этических ценностях, по сравнению с предыдущими поколениями. Чувство ответственности ослабело так как всегда можно найти помощника, а не делать что-то самостоятельно и решать проблему один на один. Замечено ослабление чувства сопереживания.

Таким образом мы можем выделить основные проблемы развития высших психических функций, выразительные для данного поколения обучающихся: снижение концентрации внимания, знания не переходят из кратковременной памяти в долговременную, информация воспринимается фрагментарно. Клиповое мышление относительно новое явление в психологии и его только начинают изучать, именно поэтому методик, которые напрямую изучают клиповое мышление, нет. Однако, изучая данный феномен можно прибегнуть к методикам, изучающим высшие психические функции и просмотреть их динамику в сравнение с характеристиками, соответствующими данному возрасту.

В нашем исследовании было проведено исследование двух высших психических функций: мышление и память.

В данной работе исследование клипового мышления проводилось с помощью методики определение «Типа мышления» (в модификации

Г.В. Резапкиной) и методика «Исследование преобладающего типа запоминания»

Выборка исследования составляла человек в возрасте 13–14 лет (17 девочек и 13 мальчиков). Базой исследования выступили ученики 7 класса МБОУ СОШ №53 г. Рязань. Перед исследованием группа ответила, что у всех есть социальные сети и все регулярно пользуются интернетом.

Методика «Исследование преобладающего типа запоминания» позволила определить, что для данной выборки преобладающими типами запоминания это комбинированный 41% и моторно-слуховой 47 %

Проведенная методика определение «Типа мышления» (в модификации Г.В. Резапкиной) дала немного разные показатели у мальчиков и девочек. У обоих полов преобладающим была креативность 54% у мальчиков и 37% у девочек, однако у девочек так же был достаточно высоким процент предметно-действенного мышления 30%

Таким образом, можно сказать, что память подростков становится комбинированной, а мышление подростков начинает характеризоваться все большей креативностью. Современному подростку проще дается запоминание информации через комбинирование слуховой, визуальной и моторной памяти, для запоминания лучше всего использовать наглядные стимулы, что и есть особенность клипового мышления.

### *Литература*

1. *Дейнеко С.В., Киндеркнехт А.С.* Феномен клипового мышления // Вопросы философии. – 2018. – № 2. – С. 39–45.
2. *Пудалов А. Д.* Клиповое мышление – современный подход к познанию // Современные технологии и научно-технический прогресс. – 2011. – Т. 1. – С. 36–37.
3. *Черкасова Т.В.* Российская молодежь в социальной реальности – 2014 // Трансформация идеи гражданского общества в контексте социальных изменений: Сборник статей по материалам первой Международной конференции. – Белгород, 2014. – С. 167–171.
4. *Возрастные и индивидуальные особенности образного мышления учащихся / Под ред. И.С. Якиманской.* – М., 2012.
5. *Люди с клиповым мышлением элитой не станут интервью // Росбатл.* URL: <https://www.rosbalt.ru/piter/2015/03/28/1382125.html> (дата обращения: 15.09.2021).

6. *Atkinson R.S.* Human memory. A proposed system and its control process / Atkinson R.S., Schiffrin M. // H. Spence and I.T Spence (ed.) The Psychology of learning and motivation. – NY, 1968. – Vol. 2.

7. *Lancaster L. C.* When generations collide: Who they are. why they clash, how to solve the generational puzzle at work / Lancaster L. C., Stillman D. – NY, 2002.



# РАЗДЕЛ III. СТАНОВЛЕНИЕ И РАЗВИТИЕ ВЫСШЕГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИИ

## Педагогический профессионализм в теории и практике современного образования

**Андриенко Е.В.,**  
*кафедра педагогики и психологии,  
Институт физико-математического  
информационного и технологического образования,  
ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный  
педагогический университет»;  
eva\_andrienko@rambler.ru*

**Аннотация.** В статье анализируется понятие «педагогический профессионализм», рассматриваются отечественные и зарубежные образовательные теории профессионализма с учетом влияния социокультурных изменений на практику развивающегося образования.

**Ключевые слова:** педагогический профессионализм, социокультурные изменения, профессиональное развитие.

## **Pedagogical professionalism in the theory and practice of modern education**

**Andrienko E.V.,**  
*Department of Pedagogy and Psychology,  
Institute of Physical, Mathematical,  
Information and Technological Education,  
Novosibirsk State Pedagogical University;  
eva\_andrienko@rambler.ru*

**Abstract.** The article analyzes the concept of "pedagogical professionalism", considers domestic and foreign educational theories of professionalism, considering the impact of socio-cultural changes on the practice of developing education.

**Keywords:** pedagogical professionalism, socio-cultural changes, professional development.

Проблемы педагогического профессионализма актуализируются в современной педагогике и психологии в связи со стремительными технологическими, а также социокультурными изменениями образования, определяющими его модернизацию во многих странах мира. Анализ теорий профессионализма показал два направления изучения данного феномена: «диктатура профессионализма», определяющее обязательность и повсеместность профессиональных решений в технологически сложном мире и «кризис профессионализма», фиксирующее усложняющиеся проблемы профессионалов и их качественной подготовки в ситуации постоянных изменений [1].

Что касается педагогического профессионализма, то он связан прежде всего с пониманием сущности феномена детства как теории и практики повседневной работы по обучению и воспитанию. Исследователи проблем детства акцентируют новые вопросы социализации, вплоть до поразившего многих явления «исчезновения детства», как его обозначил Н. Постман [7]. Под «исчезновением» ученый понимал чрезмерную и в то же время неизбежную вовлеченность ребенка с самых ранних лет в виртуальную реальность и аналогичное поведение взрослых, ничем не отличающееся от детского и подросткового поведения в этом аспекте.

Стоит отметить социокультуру постмодернизма, стремительно распространяющуюся благодаря интернету и социальным сетям, что весьма негативно влияет на детей и молодежь, определяя формирование клипового мышления, «размывая» цели и ценности, а также оказывая деформирующее воздействие на память, внимание и психические процессы детей и молодежи.

Внимание ухудшается из-за того, что человек потребляет слишком большое количество разнородной информации, которая рассеивает внимание. Память ослабляется из-за чрезмерной доступности и легкости получения любых данных, что избавляет от необходимости запоминания. Мыслительная деятельность становится упрощенной, поскольку избыточность информации влияет негативно на весь мыслительный процесс, а её развлекательный и наглядный характер препятствует формированию критического мышления.

В этих условиях проблематика развития, обучения и воспитания подрастающего поколения становится особо значимой в контексте поиска профессиональных педагогических решений в системе образования на всех уровнях его реализации: общее образование (дошкольное, школьное), среднее профессиональное образование, высшее образование. Только профессиональная обоснованная, системная, целенаправленная педагогическая деятельность призвана решить актуальные и сложные задачи.

Сущность профессионализма вообще и педагогического профессионализма в частности преимущественно рассматривалась в двух аспектах: как уровень достижений деятельности и совокупность профессионально-личностных характеристик. Существует также модель педагогического профессионализма, отражающая в единстве достижения и уровень развития.

В широком смысле под педагогическим профессионализмом понимается характеристика разнообразных взаимосвязанных компонентов, отражающих определенную образовательную систему, которая отвечает социальному заказу общества. Здесь в качестве таких компонентов чаще всего исследователи включали: уровень общей культуры педагога; психолого-педагогическую компетентность, владение содержанием предмета и педагогическими технологиями; способности к целеполаганию; способности к рефлексии. Таким образом, комплексно педагогический профессионализм представляет собой уровень профессионально-личностного развития учителя/преподавателя, обеспечивающий высокие результаты деятельности.

Ю.П. Поварёнков, который в течение длительного времени занимался проблемами профессионального развития и становления субъекта деятельности в контексте его психологических и личностных изменений, рассматривал профессиональное развитие в качестве такого вида культурного развития, качественные и количественные характеристики которого задаются требованиями профессиональной деятельности, а также требованиями профессионализации в целом [4].

На наш взгляд, наиболее целостный и системный подход к исследованию педагогического профессионализма был комплексно реализован в теориях и концепциях, разработанных В.А. Сластениным, Н.В. Кузьминой, А.П. Тряпициной [3; 5; 6]. В совокупности разработки данных ученых отразили психолого-педагогический аспект профессионализма педагога с учетом специфики подготовки

специалистов (бакалавров, магистров, аспирантов) в системе высшего образования.

С их точки зрения педагогический профессионализм представляет собой способность систематически, эффективно и надежно выполнять сложную образовательную деятельность в самых разнообразных, в том числе меняющихся условиях современной социокультуры на основе сформированной ранее психолого-педагогической готовности. Одновременно профессионализм в образовании отражает высокий уровень овладения психологической структурой профессиональной педагогической деятельности, которая соответствует существующим в обществе стандартам и объективным требованиям [3; 5, 6].

Психологическая структура профессиональной педагогической деятельности, включает, с одной стороны, общепедагогические виды работы, обязательные для каждого педагога вне зависимости от предмета преподавания, одновременно являющиеся её базовыми компонентами (гностический, организаторский, коммуникативный, проектный, конструктивный) [3]; с другой стороны – сформированную профессиональную готовность к решению актуальных педагогических задач по всему диапазону возникающих в процессе образования проблем [5].

При этом в качестве главных критериев педагогического профессионализма выступают: профессиональная продуктивность (результаты); профессиональная зрелость (соответствие профессиональных требований и достижений); профессиональная идентичность (удовлетворенность трудом) [4]. Для многих современных молодых педагогов критерий профессиональной продуктивности вполне понятен и очевиден, однако критерии профессиональной зрелости и профессиональной идентичности воспринимаются в качестве очень сложных и почти нереализуемых.

Это связано с тем, что выпускники педагогических университетов не в полной мере представляют себе объективные требования педагогической профессии с учетом неизбежной стандартизации и формализации образовательных процедур. Кроме того, удовлетворенность трудом определяется не только результатами обучаемых, но также и собственным эмоционально-ценностным отношением педагога к самому себе и своей работе. Если цена педагогических успехов и достижений учителя/преподавателя слишком

высока, то критерий профессиональной идентичности не может быть реализован.

Исследования педагогического профессионализма, связанные с анализом проблематики профессиональной самоактуализации и профессиональной зрелости учителя/педагога акцентируют вопросы приоритетных факторов успешности педагогической деятельности, имманентной направленности субъекта на психологическую структуру деятельности, реализацию профессионально-личностных смыслов и ценностей, а также профессиональную карьеру, её субъективные и объективные аспекты [2].

Профессиональная самоактуализация педагога рассматривается здесь как активный, осознанный и адекватный процесс самопроявления личности (на всех уровнях её функциональной динамической структуры) в профессиональной педагогической деятельности, причем все виды работы отражают в той или иной степени индивидуально-личностные характеристики субъекта [2]. Анализ педагогического профессионализма через рассмотрение самоактуализации акцентирует точки роста карьеры, акмеологические достижения учителя, связанные с его уникальными интересами, потребностями, вкусами, способностями и творчеством.

На наш взгляд, такой подход очень важен в эпоху стандартизации, формализации и цифровизации, поскольку сегодня учителя в школах и преподаватели в университетах вынуждены выполнять огромный объем «бумаготворческой» работы, готовить многочисленные отчеты, следовать неимоверному количеству инструкций и требований, количество которых растет с каждым годом. При этом эффективность педагогической деятельности всегда рассматривалась как с учетом индивидуальной неповторимости обучающихся, их творчества, вдохновения и подготовленности, так и с учетом необходимости реализации нормативного аспекта работы.

Федеральные государственные образовательные стандарты высшего образования последнего поколения (ФГОС ВО 3++), регламентирующие подготовку педагогических работников в университете на уровне бакалавриата, определяют типы задач профессиональной деятельности, к решению которых должны быть готовы выпускники: педагогические задачи, проектные, методические, организационно-управленческие, культурно-просветительские, задачи сопровождения. Таким образом, обучение и воспитание, разработка и реализация проектов, создание методик и педагогических/образовательных технологий, реализация

управления и организационных мероприятий, просвещение и культурное развитие, а также психолого-педагогическая поддержка в образовании – все эти направления деятельности должны быть усвоены профессионалом еще в процессе университетской подготовки.

Усложняющейся проблемой педагогического профессионализма является реализация всех этих типов задач и соответствующих решений в условиях дистанционного образования, которое получило беспрецедентное распространение в условиях всемирной пандемии (COVID-19). Неизбежность использования дистанционных технологий по-разному была оценена обучающими и обучаемыми. Несмотря на то, что современные дистанционные образовательные технологии и их распространение по-разному оцениваются субъектами педагогического процесса, очевидна неизбежность их дальнейшего развития и совершенствования, поэтому современный педагогический профессионализм не может быть рассмотрен вне связи с данными технологиями.

В целом, теория и практика современного образования среди всего многообразия акцентирует следующие приоритетные направления развития педагогического профессионализма в современных условиях: профессионально-личностное; профессионально-социальное; профессионально-технологическое; профессионально-нормативное.

### *Литература*

1. Андриенко Е.В. Диктатура и кризис профессионализма: к вопросу о противоречиях современного образования // Педагогический профессионализм в современном образовании: Сборник научных трудов XIV Всероссийской научно-практической конференции (Новосибирск, 18–19 февраля 2021 г.) / Под ред. Е.В. Андриенко, Л.П. Жуйкова. – Новосибирск, 2021. – 292 с.
2. Андриенко Е.В. Педагогический профессионализм. – Новосибирск, 2014. – 180 с.
3. Кузьмина Н.В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения. – М., 1990. – 117 с.
4. Поварёнков Ю.П. Психологическое содержание профессионального становления человека. – М., 2002. – 160 с.
5. Сластенин В.А. Профессионализм учителя как явление педагогической культуры // Педагогическое образование и наука. – 2008. – № 12. – С. 4–16.

6. *Тряпицина А.П.* Содержание профессиональной подготовки студентов – будущих учителей к решению задач модернизации общего образования // *Universum: Вестник Герценовского университета.* – 2013. – № 1. – С. 50–62.
7. *Postman N.* *The Disappearance of Childhood.* – NY, 1982. – 177 p.

**Формирование патриотизма студенческой молодежи  
Луганской Народной Республики  
средствами историко-краеведческой деятельности**

**Анпилогова Т.Ю.,**  
*кафедра истории Отечества,  
Институт истории, международных  
отношений и социально-политических наук,  
ГОУ ВО ЛНР «Луганский государственный  
педагогический университет»;  
[dana-100@yandex.ru](mailto:dana-100@yandex.ru)*

**Аннотация.** В статье анализируются средства историко-краеведческой деятельности, применяемые в процессе формирования гражданско-патриотической позиции современных студентов Луганской Народной Республики.

**Ключевые слова:** средства деятельности; историко-краеведческая деятельность; студенческая молодежь; Луганщина; патриотизм; историческое краеведение.

**Formation of a civil-patriotic position of student youth of the  
Lugansk People's Republic by means  
of historical and local history activities**

**Anpilogova T.Yu.,**  
*Department of the History of the Fatherland,  
Institute of History, International  
relations and socio-political sciences,  
SEI HE LPR «Luhansk State  
Pedagogical University»;  
[dana-100@yandex.ru](mailto:dana-100@yandex.ru)*

**Abstract.** The article analyzes the means of historical and local history activities used in the process of forming the civil-patriotic position of modern students of the Lugansk People's Republic

**Keywords:** means of activity; historical and local history activity; student youth; Luhansk region; civil-patriotic position; historical local history.

Одной из характерных черт современного мира является состояние социальной энтропии, свойственное территориям, имеющим статус политически непризнанных государств. Стихийный всплеск патриотизма их населения, возникающий, как правило, в первые годы становления государственности, в дальнейшем либо усиливается, либо идет на спад. Вероятность его позитивной динамики обуславливается применением эффективных средств патриотического воспитания. Важное место среди них занимает организация различных видов социально значимой деятельности.

Разновидностью деятельности как всеобщего непрерывного процесса является историко-краеведческая деятельность, развитие которой происходит сообразно основополагающему тезису теории диалектического материализма, утверждающему что, «не сознание определяет бытие, деятельность, а, наоборот, бытие, деятельность человека определяют его сознание» [1, с. 99]. Данный тезис позволяет говорить о важном влиянии всей деятельности, осуществляемой человеком на формирование его мировоззрения, сознания, морально-этических принципов.

В качестве социального конструкта, являющегося одним из результатов деятельности, можно рассматривать и гражданско-патриотическую позицию студенческой молодежи. Значимое влияние на формирование патриотизма детей и молодежи оказывает историко-краеведческая деятельность, под которой следует понимать целенаправленно, структурно организованную или стихийно сложившуюся систему деятельности по изучению исторического прошлого, историко-архитектурных памятников, современной повседневности населения конкретного региона («родного края»), неразрывно связанную с такими смежными отраслями исторической науки, как естественнонаучное и литературное краеведение, музейная педагогика, этнография, археология и др. Внушительный образовательно-воспитательный потенциал данного вида деятельности



отмечали в своих работах исследователи О.Ю. Кашаба, Д.В. Кацюба, Д.С. Лихачев, В.Н. Панова, Н.В. Авдаева, А.Г. Рядовой и др. Значительное внимание данной проблеме уделяют в своих работах педагоги и ученые самопровозглашенной Луганской Народной Республики.

Как и любой другой вид детальности, историко-краеведческая работа располагает внушительным арсеналом общих и частных средств, которые можно охарактеризовать как приемы или способы достижения цели. В Энциклопедическом словаре по психологии и педагогике средства деятельности определяются как «материальные, энергетические или информационные образования, с помощью которых реализуется деятельность» [2]. При этом выделяются как внешние (находящиеся «вне человека»), так и внутренние (знания, навыки, умения, программы действий, образы, понятия человека) средства деятельности. Исходя из данного определения, можно утверждать, что средства историко-краеведческой деятельности – комплексный ресурс, включающий в себя организационные формы, методы, способы и приемы, а также объекты, созданные человеком и природой, направленные на получение, сохранение, преумножение и ретрансляцию информации об истории, традициях и культуре того или иного региона (края). Средства историко-краеведческой деятельности могут быть востребованы в ходе как учебной, так и внеучебной деятельности студентов.

Начиная с 2014 года, в системе высшего образования Луганской Народной Республики произошли глубокие трансформации: состоялся переход на российские образовательные стандарты; были приняты новые учебные планы, в которые введены авторские дисциплины; активизировалась интеграция вузов в научное и образовательное сообщество РФ; усилилась академическая мобильность; изменились идеологические приоритеты официальных властей; разработана новая концепция гражданско-патриотического воспитания молодежи. Особое значение в процессе формирования гражданско-патриотической позиции студенческой молодежи приобрела историко-краеведческая деятельность, формы и направления которой существенно расширились. Анализ средств ее организации на базе ГОУ ВО ЛНР «Луганский государственный педагогический университет» (далее – ЛГПУ), позволит использовать данный опыт с целью развития гражданско-патриотической позиции в других вузах Российской Федерации.

Использование целого арсенала средств историко-краеведческой деятельности стало возможным благодаря введению в 2016 года в вариативную часть учебных планов всех направлений подготовки и профилей ЛГПУ дисциплины «История родного края» в объеме двух зачетных единиц, с 2020 года – дисциплины по выбору «Историческое краеведение». В то же время вырос объем аудиторных занятий по курсу «Историческое краеведение» в учебных планах исторической направленности; дополнительно был введен ряд смежных дисциплин, направленных на формирование краеведческих умений и навыков («Историко-краеведческая деятельность в профессиональной сфере», «Охрана памятников истории и культуры», «Выдающиеся деятели родного края», «Основы полевых археологических исследований» и др.); увеличилась продолжительность этнографической, архивной, музейной практики. При этом в планах были сохранены ставшие традиционными дисциплины – «Археология», «Музееведение», «Основы архивоведения», а также археологическая практика.

Определить степень значимости исторического краеведения в учебном процессе вузов позволяет сравнение объема аудиторных занятий по одноименной дисциплине, фигурирующей в учебных планах студентов исторического профиля Луганского государственного педагогического университета с 1974 по 2021 год (см. таблицу 1).

*Таблица 1*

**Объем изучения дисциплины «Историческое краеведение» в учебных планах исторических специальностей ЛГПУ**

Год	1974/75 уч.г.	1996/97 уч.г.	2009/10 уч.г.	2021/22 уч.г.
Общий объем учебной дисциплины (в часах)	30	32	108	144
Количество часов, отводимых на лекционные занятия	20	20	20	32
Количество часов, отводимых на практические (семинарские) занятия	10	12	16	32
Количество часов, отводимых на самостоятельную работу	–	–	68	80

Анализ приведенных в таблице данных [3, л. 3; 4–6] показывает, что на протяжении последних пятидесяти лет общий объем дисциплины

«Историческое краеведение» увеличился, как и количество часов, отводимых на лекционные и практические занятия. Кроме того, в сетку учебных планов были введены часы, предназначенные для самостоятельной работы студента по изучению материала курса.

Отработка краеведческих умений и навыков осуществляется также в процессе производственной педагогической практики в школе, во время которой студенты выступают в роли учителей-предметников и в обязательном порядке проводят уроки по отечественной истории, в программу которой входит региональный компонент. Выступая в роли помощников классного руководителя, студенты применяют различные формы историко-краеведческой работы – экскурсии, викторины, привлечение обучающихся к работе школьных музеев и научно-исследовательской работы по изучению родного края.

Ряд средств историко-краеведческой деятельности применяется в процессе организации внеучебной работы студенческой молодежи. К ним можно отнести: экскурсии в местные государственные и народные музеи; организацию научно-исследовательской и проектной работы студентов; проведение кураторских часов, посвященных краеведческой проблематике; привлечение студентов к работе музейной комнаты Военно-исторического центра ЛГПУ, издание преподавателями вуза научной, научно-популярной, справочной литературы по истории родного края.

Интересной и популярной у студентов формой работы стало участие в ежегодном открытом республиканском конкурсе научно-исследовательских работ учащихся и студентов «Улицы моего города». Целью конкурса является формирование у студенческой молодежи и школьников Луганщины гражданско-патриотической позиции.

К задачам конкурса относятся:

- содействие развитию исторического краеведения и истории Луганщины;

- формирование у школьников и студенческой молодежи Луганщины интереса к истории своего города и истории отечественной государственности;

- развитие навыков научно-исследовательской деятельности студентов и школьников;

- создание условий для творческой реализации обучающихся общеобразовательных школ [7, с. 1].

Подведение итогов конкурса проводится на специально организованной церемонии награждения участников и победителей, которые помимо грамот получают в дар краеведческие издания, подготовленные преподавателями вуза и посвященные истории Луганщины и. Многие студенты, занимающиеся разработкой краеведческой проблематики, участвуют в ежегодном университетском конкурсе научных работ. Участие в подобных конкурсах способствуют выработке у студентов навыков применения общенаучных и специально исторических методов научного исследования, глубокому изучению отдельных аспектов истории родного края (малой родины), формированию гражданско-патриотической позиции.

Оригинальной формой организации краеведческой работы студентов, направленной на формирование патриотизма молодежи, стало привлечение студентов-историков 4 курса к осуществлению коллективных творческих проектов, разработанных под руководством профессора О.Ф. Турянской. Первый проект (2018 г.) – «Люди, которым мы благодарны» – предполагал сбор материала и издание сборника очерков о жителях республики, героически проявивших себя во время гражданско-политического конфликта 2014 года в Донбассе. В рамках второго проекта (2020 г.) студенты изучали нарративные и архивные материалы, краеведческую литературу с целью создания серии видеоочерков, посвященных преподавателям вуза – ветеранам Великой Отечественной войны.

Новой для современного вуза и, вместе с тем, хорошо апробированной в советский период, стала такая форма историко-краеведческой работы, как привлечение студенчества к работе музейной комнаты. В 2019 году при ЛГПУ по инициативе рязанских и луганских ученых, членов Российского военно-исторического общества в рамках сотрудничества с Рязанским государственным университетом имени С.А. Есенина был создан Военно-исторический центр. Его целями стали:

- содействие государственным и общественным институтам Луганской Народной Республики в разработке и реализации стратегий военно-исторической деятельности, целевых и иных программ и проектов в сфере военно-патриотического воспитания;

- объединение и координация деятельности научных сил, учреждений образования и культуры, организаций и лиц, занимающихся изучением военной истории, а также пропагандой военно-исторических знаний;

- популяризация достижений военно-исторической науки;
- противодействие попыткам искажения исторической правды;
- патриотическое воспитание молодежи [8, с. 2].

Впоследствии при центре была открыта музейная комната, в которой представлен историко-краеведческий материал, трем важным вехам в истории Луганщины – гражданской войне 1918–1920 годов, Великой Отечественной войне и военно-политическому конфликту в Донбассе 2014 года. На базе музейной комнаты проводятся регулярные экскурсии для студентов, абитуриентов, учителей общеобразовательных учреждений (организаций), руководителей методическими объединениями и школьными музеями; организовывается ознакомительная и архивная практика студентов направлений подготовки «История» и «Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки)» (профиль «История. Обществознание»); ведется работа с творческими группами студентов; подготовка к участию в конкурсах научно-исследовательских работ. Студенты принимают участие в обновлении и пополнении экспозиции музейной комнаты; работают в созданной при ней краеведческой библиотеке.

Таким образом, анализ опыта историко-краеведческой деятельности студенчества Луганского государственного педагогического университета позволяет констатировать, что в течение семи лет существования Луганской Народной Республики как в учебной, так и внеучебной деятельности студенческой молодежи существенно вырос удельный вес исторического краеведения. Применяемые педагогами ЛГПУ средства историко-краеведческой деятельности нацелены на расширение знаний студентов об истории родного края – Луганщины, ее исторических связях с Российской Федерацией и роли в отстаивании интересов «русского мира»; совершенствованию у них навыков организации различных форм краеведческой работы; интеграцию в российское научное и образовательное пространство, что способствует формированию гражданской ответственности и патриотизма. Отдельные составляющие данного опыта имеют универсальный характер и могут быть использованы в других вузах государств всего постсоветского пространства.

### *Литература*

1. *Гиппенрейтер Ю.Б.* Введение в общую психологию: Курс лекций. – М., 2002. – 336 с.

2. Энциклопедический словарь по педагогике и психологии (сводный). URL: <http://med.niv.ru/doc/dictionary/psychology-and-pedagogy/fc/slovar-209-34.htm#zag-16840> (дата обращения: 11.09.2021).
3. Отчет историко-педагогического факультета об учебно-воспитательной работе за 1974–1975 уч. год // Госархив ЛНР. Ф. Р-416. Оп. 2. Д. 1037.
4. Учебный план направления подготовки 46.03.01 «История» (профиль «Историко-культурная деятельность»). – Луганск, 2021.
5. Рабочая учебная программа дисциплины «Историческое краеведение» // Информационный пакет для направления подготовки студентов специальности «История». – Луганск: ЛНУ имени Тараса Шевченко, 2009.
6. Рабочая программа по историческому краеведению. – Луганск, 1996. – 8 с.
7. Положение о проведении Открытого конкурса научно-исследовательских работ учащихся и студентов «Улицы моего города», посвященного 226-й годовщине основания города Луганска. – Луганск, 2021. – 8 с.
8. Положение о Военно-историческом центре. – Луганск, 2019. – 7 с.

### **Биошкола олимпийского резерва как первая ступень в педагогическом опыте студентов**

**Балдов Д.А., Рассказова М.М.,**  
*Отделение биотехнологии,  
Инженерно-физический институт биомедицины,  
Обнинский институт атомной энергетики  
НИЯУ МИФИ (ИАТЭ НИЯУ МИФИ)»;  
dab1999y@gmail.com*

**Аннотация.** Статья посвящена опыту внедрения системы наставничества и преемственности в процессе подготовки школьников к Всероссийской олимпиаде школьников. Представлен образовательный проект «Биошкола олимпийского резерва», функционирующий в городе Обнинске.

**Ключевые слова:** биология, биошкола, наставничество, студенты, деятельный подход.

## **Biological school of the Olympic reserve, as the first step in the pedagogical experience of students**

**Baldov D.A., Rasskazova M.M.,**  
*Institute of Engineering Physics for Biomedicine,*  
*National research nuclear university (NRNU)*  
*MEPhI Obninsk institute*  
*for nuclear power engineering (OINPE);*  
*dab1999y@gmail.com*

**Abstract.** The article is devoted to the experience of introducing a system of mentoring and succession in the process of preparing schoolchildren for the All-Russian Olympiad for Schoolchildren. The educational project "Bioschool of the Olympic Reserve", functioning in the city of Obninsk, was presented.

**Keywords:** biology, bioschool, mentoring, students, proactive approach.

Социально-политические изменения, происходящие в нашем обществе, затрагивают все стороны педагогического процесса как в начальной, средней, так и в высшей школе. Приобретаемые человеком знания, умения и навыки позволяют ему адаптироваться к требованиям постиндустриального общества, включиться в экономическую, социальную, политическую жизнь страны [3]. Все это ставит перед педагогами новые задачи и вызовы, повышая уровень предъявляемых к их компетенциям и умению работать в быстро изменяющихся условиях.

Однако, в последнее время с ростом требований к педагогическому процессу наблюдается и нехватка высококвалифицированных педагогов. В связи с данным фактом были внесены изменения от 19 июня 2020 года в закон «Об образовании в РФ», в рамках которых студенты старших курсов педагогических вузов могут совмещать обучение и работу в учреждениях среднего образования в качестве учителей.

В образовательном проекте «Биошкола олимпийского резерва» решили использовать подход наставничества и преемственности поколений в образовательном процессе для школьников среднего и старшего звена.

Образовательный проект «Биошкола олимпийского резерва» функционирует в городе Обнинске на протяжении 5 лет и в первую очередь направлен на подготовку школьников 7–11 класса к всероссийской олимпиаде школьников (ВОШ). За это время проект выпустил победителей и призеров ВОШ, участников Сириуса и многих других конкурсов и олимпиад.

Одной из концепции Биошколы олимпийского резерва является то, что часть занятий ведут студенты направлений подготовки: «Биология», «Химия», «Лечебное дело» Обнинского института атомной энергетики НИЯУ МИФИ (ИАТЭ НИЯУ МИФИ). Студенты допускаются до ведения занятий школьникам только после посещения минимум трех занятий старших педагогов в рамках образовательного процесса, сдачи специальных экзаменов старшим преподавателям по тем предметам, которые они в дальнейшем будут вести.

Кроме этого имеется и система наставничества в цепочке старший преподаватель – студент – школьник. Старший преподаватель курирует и контролирует образовательный процесс, который предоставляют студенты. Студенты же не ограничиваются лишь образовательной частью, вынося образовательный процесс даже за рамки аудиторий, курируя проекты ребят, помогая им в профориентации и тд.

Особенно данная система проявляет себя в рамках летней профильной смены «Биошколы олимпийского резерва», где взаимодействие преподавателя (старшего преподавателя или студента) не ограничивается лишь полуторачасовой лекцией, а продолжается на протяжении всей смены, практически круглосуточно. Тут в первую очередь встает наставничество в цепочке студенты-школьники, школьники старшего звена – школьники младшего звена и включает в себя как дополнительные практические занятия для закрепления материала, научно-популярные лекции, так и интерактивные образовательные игры и даже бытовые вопросы.

Данный опыт помогает обучающимся осознать единство и непрерывность образования, отточить педагогические навыки и сделать для ребят занятия более увлекательными и эффективными.

В заключении хочется сказать, что эта практика Биошколы олимпийского резерва дает результаты для всех участников процесса. Школьники получают возможность оттачивать свои навыки в области биологии в интерактивном формате, реализовывать себя в роли «младших наставников» (часть участников Биошколы олимпийского



резерва после окончания школы уже являются преподавателями в проекте), студенты получают возможность попробовать себя в новом виде деятельности, подрабатывать во время обучения в вузе, стать примером для подрастающего поколения (после такого первого опыта педагогического опыта часть студентов стали учителями в учреждениях среднего образования), а сам образовательный проект получает новые кадры и высокие результаты школьников на олимпиадах и конкурсах.

### *Литература*

1. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 № 273-ФЗ.
2. Юрмазова Т.А., Шахова Н.Б. Роль научно-исследовательской работы школьников и студентов в образовательном процессе // Международный журнал экспериментального образования. – 2012. – № 1. – С. 28–32.
3. Сманцер А. П. Теория и практика реализации преемственности в обучении школьников и студентов. – Минск, 2011.

### **Использование проектных технологий в педагогической подготовке студентов МПГУ**

**Баркова Н.Н.,**

*кафедра педагогики и психологии профессионального образования  
им. академика РАО В.А. Сластенина,  
Институт педагогики и психологии,  
ФГБОУ ВО «Московский педагогический  
государственный университет»;  
barknat@yandex.ru*

**Аннотация.** В статье рассматриваются новые подходы в подготовке будущих школьных учителей к профессиональной деятельности. Основное внимание уделяется использованию проектных технологий как в рамках теоретического обучения студентов, так и в течение их ежегодной педагогической практики. Рассматриваются возможности формирования знаний и умений, развития необходимых профессиональных компетенций.

**Ключевые слова:** педагогическая подготовка, проектные технологии, компетенции, тематика проектов.

## **The use of project technologies in the pedagogical training of students of the Moscow Pedagogical State University**

**Barkova N.N.,**

*Department of Pedagogy and Psychology of Vocational Education  
Academician of the RAO V. A. Slastenin,  
Institute of Pedagogy and Psychology  
Moscow Pedagogical State University;  
barknat@yandex.ru*

**Abstract.** The article discusses new approaches in the preparation of future school teachers for professional activity. The main attention is paid to the use of project technologies both within the framework of theoretical training of students and during their annual pedagogical practice. The possibilities of forming knowledge and skills, developing the necessary professional competencies are considered.

**Keywords:** pedagogical training, project technologies, competencies, project topics.

За более чем вековую историю существования нашего университета не раз менялись взгляды на смысл и содержание подготовки будущих учителей. Однако сильной стороной профессиональной педагогической подготовки всегда являлось разумное и взвешенное сочетание накопленных традиций и принципиально новых подходов, диктуемых изменяющимся временем. Это характерно и для сегодняшнего дня. Учитывая то, что по-прежнему главной целью университета является подготовка школьных учителей, в последние годы усилия педагогов факультета сосредоточились на формировании не только знаний и умений будущих учителей географии, но и на развитии необходимых профессиональных компетенций выпускников, которые включают такие, как способность и готовность к самоорганизацию и самообразование, осознание социальной значимости педагогической деятельности, осуществление обучения, воспитания и развития обучающихся, психолого-педагогическое сопровождению учебно-воспитательного

процесса и других. Достижение этих целей возможно только при соответствующей организации процесса обучения на факультете, в котором используются традиционные и инновационные подходы.

По-прежнему хорошие результаты дают различные виды групповой работы, дискуссии, работа с различными источниками, составление аналитических таблиц, написание эссе и рецензий, подготовка презентаций и так далее. Вместе с тем, известные формы обучения наполняются обновленным содержанием. Так все большее место в процессе освоения педагогики занимает изучение и овладение целым рядом педагогических технологий.

Нельзя не отметить неоднозначного отношения к самому технологическому подходу в обучении и воспитании со стороны практикующих учителей. В процессе прохождения педагогической практики нашим студентам приходилось слышать негативные отзывы о применении инновационных технологий на уроках. Однако гибкие технологии, которые осваивают студенты, показывают свое заметное преимущество в современных условиях преподавания. Особенно хочется отметить проектные технологии, которые способны помочь школьникам одновременно получить необходимые знания, стимулировать познавательный интерес и реализовать свой творческий потенциал. Для освоения проектных технологий студенты, прежде всего, в подготовительных к практике заданиях определяются с тематикой проектов, соответствующих возрасту и интересам школьников.

#### **Тематика и актуальность проектов**

Уровень образования	Темы проектов	Обоснование актуальности темы проекта
Начальная школа		
Средняя школа		
Старшая школа		

В дальнейшем, попадая на практику, будущие учителя начинают реальную работу над проектами со своими подопечными. Выбирая интересующий школьников проект, студент-практикант составляет обязательный паспорт проекта, позволяющий более подробно увидеть его главные составляющие:

#### **Паспорт проекта**

Название проекта	
Вид проекта (преимущественно – практик-ориентированный, исследовательский, информационный и т.д.)	

Групповой (сколько участников, какие роли) или персональный	
Характеристика целевой аудитории школьников: кому и почему важно предложить данный проект для разработки	
Что будет мотивировать их на выполнение проекта	
Что будет мешать им работать над проектом	
На решение каких задач нацелен проект	
Какие знания и представления формирует	
Какие формирует/развивает умения и навыки	
Что из психических функций личности развивает работа над проектом	
Формы работы над проектом	
Этапы выполнения проекта и сроки	
Этапы контроля руководителя за выполнением проекта	
Итоговая форма представления проекта	
Дополнительная информация о проекте	

Нередко эта деятельность выходит за рамки сроков практики, а итоговые проекты представляются школьниками весной на общей итоговой конференции. Эта работа дополняется участием студентов в работе экспертной комиссии на всероссийском конкурсе проектов имени В.И. Вернадского, которое проходит в Академии наук РФ. Многие студенты старших курсов имеют соответствующие сертификаты за неоднократное выполнение экспертных заданий.

Важно, что проектная деятельность осуществляется как в процессе теоретического обучения, так и в течение практики в школах. Проекты оказываются «связующим звеном», помогающим сочетать теорию и практику обучения и воспитания, работают непосредственно на формирование и развитие педагогических компетенций будущих учителей. Так, в профессиональную подготовку можно включить разработку воспитательного проекта.

Одной из важнейших современных проблем, осознанных обществом и педагогическими деятелями, является задача воспитания подрастающего поколения. Признано, что в последние десятилетия по разным причинам целенаправленному воспитанию школьников в школе не уделялось должного внимания, а было почти полностью отдано семье, однако это привело преимущественно к негативным результатам. Начинающие профессиональную жизнь молодые педагоги сталкиваются с тем, что им сразу необходимо формировать воспитательную программу для работы с классом и, в целом, включаться в воспитательную работу в

школе. Для проработки этой ситуации и формирования соответствующих компетенций возможно в рамках педагогических дисциплин внедрить работу над подобным проектом. Целью проекта может являться постепенное изменение ситуации, связанной с проблемами воспитания школьников в образовательном учреждении, посредством разработанной в ходе проекта системной технологии воспитания. Темой проекта может быть «Психолого-педагогическая технология воспитания современных школьников». Продуктом проекта является осмысление и разработка системы воспитательных подходов, связанных с совокупностью применения новых форм, методов, средств воспитательного влияния на сознание современных школьников, организации новых видов воспитательной деятельности, способствующих формированию гуманистических взглядов, глубоких нравственных убеждений, качеств личности. На этапе определения цели и темы может быть применен мозговой штурм участников проекта – команды студентов, или использованы другие методы (декомпозиция целей, метод «635» и другие), что позволяет усилить мотивированность и амбициозность студентов уже на первых этапах проекта, таким образом реализуя актуальную идею SMART. Чрезвычайно важно то, что данный проект может рассматриваться как отработка навыков и условие формирования компетенций, необходимых будущему учителю в воспитательной работе. Одновременно студенты в процессе деятельности находят и усваивают информацию, формируют знания об особенностях современных детей, воспитательных процессах, специфике работы учителя, развивают коммуникацию и сотрудничество.

С другой стороны, уже на начальном этапе работы над проектом важно, чтобы студенты увидели, что в воспитательной технологии как продукте сложно учитывать обстоятельства быстро изменяющейся школьной атмосферы и окружающей воспитанника целостной жизни, изменения многочисленных и значимых для воспитания факторов.

Не смотря на сложность и неоднозначность подобных проектов, в опыте отечественных педагогов существуют примеры создания и функционирования успешных воспитательных систем, которые вошли в историю как авторские проекты. Это системы школ В.А. Караковского, А.Н. Тубельского, И.П. Иванова, В.Ф. Шаталова и других. Ранее можно вспомнить системы М. Монтессори или А.С. Макаренко. Поэтому реалистичность разработки подобных проектов нашими студентами существует. Кроме того, изучение данного опыта позволяет выявить

наиболее «работающие» элементы технологий воспитания, актуальные и в наше время.

Определяя цель проекта как способа разрешения проблемы, необходимо разобраться с набором средств для достижения результата. В этом смысле важно констатировать, что с одной стороны, в педагогическом инструментарии присутствуют традиционные воспитательные средства и формы работы, а с другой, их оказывается мало и «работают» они в настоящее время не столь эффективно, как раньше. Поэтому в воспитательном проекте важно найти, обоснованно предложить новые средства и формы, которые были бы основаны на психологии современных школьников. Вероятнее всего, искать следует там, где подростки проводят большее количество времени и где они более всего увлечены – в виртуальном пространстве, игровой цифровой среде и прочее. В этом отношении возможно, что именно студенты, не столь далеко отстоящие по возрасту и увлечениям от школьников, могут быть способны осуществить эффективный поиск новых средств и форм воспитания. В частности, учитывая психологические особенности подросткового возраста, нужно вернуть в воспитательную работу на новом уровне романтику скаутского движения, обогатив современными техническими возможностями, развивать коллективное сотрудничество с выборностью и сменным лидерством, физической активностью и интеллектуальной работой.

Внедрение основ проектной деятельности при обучении студентов позволяет им адаптировать идею проектов для работы в школе с учащимися. Например, в рамках обучения географии. С этой точки зрения, проектную технологию можно рассматривать как создание ситуации творчества, где ученик получает шанс натолкнуться на что-то иррациональное, нетривиальное, удивительное. Учебный предмет география в этом отношении уникален. Он позволяет интегрироваться с другими учебными дисциплинами, соединять научные сведения из самых разных областей знаний для более полного их осмысления и объяснения, построения логических цепочек и нахождения причинно-следственных связей. Смысл этой технологии состоит в организации исследовательской деятельности чаще всего на основе краеведческой работы. Цель такой работы – формирование у учащихся адекватных представлений о сути природных, социальных, экономических явлений с одновременным воспитанием экологической и экономической культуры. Элементы проектной деятельности я использую на всех ступенях изучения

географии. Наиболее эффективно, творчески, с достижением глубокого и осознанного уровня усвоения материала работу выполняют учащиеся 8-10 классов. В этом возрасте личность учащегося активно формируется, это возраст самоопределения. Ребята пытаются найти свое место в жизни, убедиться в собственной значимости. Проектной деятельностью можно заниматься на внеклассных и факультативных занятиях. Например, учащиеся составляют проекты развития малых городов, проекты развития зеленых зон микрорайона города, и т.д. Примером такой работы может служить проект «Пространственные тенденции и риски развития Московского метрополитена». Деятельность школьников в рамках проекта приносит значительную пользу при обучении школьников. Она позволяет формировать и развивать такие умения и компетенции, как:

- способность выявлять проблемы, требующих интегрированных знаний и исследовательского поиска их решения;
- способность определять практическую, теоретическую, познавательную значимость предполагаемых результатов;
- способность к самостоятельной организации деятельности ученика;
- умение структурировать содержательную часть проекта с указанием поэтапных результатов;
- навык использования исследовательских методов в обучении

В развитие личности школьника, расширения его образовательных возможностей также входит обсуждение методов исследования, оформление конечных результатов, анализ полученных данных, подведение итогов, корректировка, выводы. Суть данного проекта заключается в изучении тенденций развития Московского метрополитена и рисках, связанных с этим развитием. При рассмотрении данного вопроса могут формироваться представления об основных проектах развития Московского метрополитена, реализуемых в настоящем и будущем, появиться возможность лучше понять основные причины развития метрополитена в г. Москве, а также сделать выводы о значимости этих проектов и рисках, которые могут помешать или затруднить их реализацию.

Весьма перспективным представляется также участие студентов факультета в составлении и реализации индивидуальных образовательных траекторий школьников, которые в настоящее время

набирают силу в связи с активизацией личностно – ориентированного обучения.

В целом, понятно, что проектная деятельность будущих педагогов при осуществлении их профессиональной подготовки должна занимать значительное место. Ее результаты оцениваются безусловно положительно педагогами и студентами университета.

### *Литература*

1. *Баркова Н.Н.* Практика как главный критерий оценки результатов образования студентов педагогического университета // Горизонты и риски развития образования в условиях системных изменений и цифровизации: Сб. науч. тр. XII Междунар. науч.-практич. конференции «Шамовские педагогические чтения научной школы Управления образовательными системами» 25 января 2020 г.: В 2 ч. – Ч. 2. – М., 2020 – С. 71–75.

2. *Баркова Н.Н.* Проблема роли и места учителя в педагогическом процессе // Учитель и его формирование: ист. опыт передачи образованности и культуры. – Волгоград, 2016. – С. 221–223.

3. *Баркова Н.Н.* Основные аспекты проблемы практико-ориентированной подготовки студентов педагогического вуза (на основе первых опытов МПГУ) // Сб. науч. трудов по итогам международной научно-практической конференции «Инновационные внедрения в области педагогики и психологии. – Вып. 2. – М., 2017. – С. 40–43.

4. *Мурафа С.В.* Анализ научных исследований в области психологии студентов географического факультета // Современный урок географии: проблемы и перспективы развития: Материалы межрегиональной научно-практической конференции (г. Москва, 20 ноября 2015 г.) / Науч. ред. Е.А. Таможняя, Е.А. Беловолова. – М., 2015. – С. 102–104.

5. *Мурафа С.В.* Сформированность ценностных ориентаций будущих педагогов // Вестник Московского университета. Серия 20: Педагогическое образование. – 2017. – № 2. – С. 123–128.



## **Педагогическое образование как ресурс развития ценностно-смысловой позиции учителя**

**Березина Т.И.,**

*кафедра педагогики и психологии профессионального образования  
им. академика РАО В.А. Сластенина,  
Институт педагогики и психологии,  
ФГБОУ ВО «Московский педагогический  
государственный университет»;  
ti.berezina@mpgu.su;*

**Федорова Е.Н.,**

*кафедра педагогики и психологии профессионального образования  
им. академика РАО В.А. Сластенина,  
Институт педагогики и психологии,  
ФГБОУ ВО «Московский педагогический  
государственный университет»;  
en.fedorova@mpgu.su;*

**Москаленко М.С.,**

*кафедра педагогики и психологии профессионального образования  
им. академика РАО В.А. Сластенина,  
Институт педагогики и психологии,  
ФГБОУ ВО «Московский педагогический  
государственный университет»;  
ms.moskalenko@mpgu.su*

**Аннотация.** В статье рассматривается процесс становления и развития новой парадигмы педагогического образования, ключевых навыков и компетенций: критическое мышление, осознанная готовность к решению проблем в условиях неопределенности, мультикультурность и открытость, креативность, продуктивная коммуникация и др.

**Ключевые слова:** ценности и смыслы; трансформационные процессы в образовании.

## **Pedagogical education as a resource for the development of the value-semantic position of the teacher**

**Berezina T.I.,**

*Department of Pedagogy and Psychology  
of Vocational Education named after Academician  
of RAO V.A. Slastenin,  
Institute of Pedagogy and Psychology,  
Moscow Pedagogical State University;  
ti.berezina@mpgu.su;*

**Fedorova E.N.,**

*Department of Pedagogy and Psychology  
of Vocational Education named after Academician  
of RAO V.A. Slastenin,  
Institute of Pedagogy and Psychology,  
Moscow Pedagogical State University;  
en.fedorova@mpgu.su;*

**Moskalenko M.S.,**

*Department of Pedagogy and Psychology  
of Vocational Education named after Academician  
of RAO V.A. Slastenin,  
Institute of Pedagogy and Psychology,  
Moscow Pedagogical State University;  
ms.moskalenko@mpgu.su*

**Abstract.** The article examines the process of formation and development of a new paradigm of pedagogical education, key skills and competencies: critical thinking, conscious readiness to solve problems in conditions of uncertainty, multiculturalism and openness, creativity, productive communication, etc.

**Keywords:** values and meanings; transformational processes in education.

Становление и развитие современной парадигмы педагогического образования определяется спецификой этапа цивилизационного развития, характеризующимся новым укладом смысложизненных, культурных, социальных отношений с их ориентацией на признание приоритета знаний, информации и инноваций в обществе XXI века.

Устойчивость, предсказуемость, простота, определенность, как характеристики традиционного нам мира, сменяются новыми ценностями и смыслами, в VUCA-мир с его нестабильностью, неопределенностью, сложностью и неоднозначностью.

На этом фоне формируется заказ общества на новое качество образования для XXI века. Сегодня и отечественные, и зарубежные ученые активно обсуждают проблему становления таких новых ценностно-смысловых детерминант развития личности в образовании, как ключевые навыки и компетенции: критическое мышление, осознанная готовность к решению проблем в условиях неопределенности, мультикультурность и открытость, креативность, продуктивная коммуникация, способность работать в команде и сотрудничество. Именно они должны составить ядро содержания образования и специфику его технологического и методического обеспечения в осуществлении образовательной деятельности.

Таким образом, в этих условиях становится вполне очевидным, что ключом к развитию, особенно в периоды социально-экономического кризиса и преобразований, сопровождаемых глобальными культурными, социальными и экономическими сдвигами и системными изменениями, являются *образование и инновации*.

В условиях трансформационных процессов образование, являясь одним из основных культурных и социальных институтов, выступает в качестве ключевого инструмента инноваций и одним из ведущих факторов развития человеческих ресурсов общества знаний XXI века.

Как справедливо отмечает в одной из своих работ Мартин Стюарт Уикс, один из выдающихся современных мыслителей и исследователей проблем в области инноватики и инновационного социального развития, «только сдвиги в культуре обеспечивают изменения в социальных системах. В конечном итоге, инновации теряют всякий смысл, если они не обеспечивают изменения в культуре, как основу позитивных сдвигов в социальной системе» [1].

В полной мере сказанное выше относится и к проблемам инновационного развития педагогической теории и образовательной практики в нашей стране. Л.С. Подымова и В.А. Слостенин подробно рассматривают понятие «личностная подготовленность преподавателя к нововведениям» и считают его системообразующим и креативным фактором преподавателя [2].

Очевидно, что в этих условиях образование должно выполнять совершенно новые функции, такие как:

– содействие в развитии и стимулирование «внутренних сил» личности (интересов, ценностей, смыслов, ориентаций, мотивов познавательной деятельности и социокультурных практик) в ситуации образовательной альтернативы и образовательного выбора;

– развитие и поддержка индивидуализированной и персонализированной образовательной среды с целью содействия развивающейся личности в успешном построении и реализации собственного уникального образовательного маршрута и жизненного пути;

– совместное создание новых условий, способов и инструментов социального и педагогического взаимодействия в развивающейся культурно-образовательной среде, в том числе проектирование и реализация более широкого репертуара образовательных и педагогических дискурсов (индивидуализация, дифференциация и персонализация) [3].

В какой мере учитель готов к реализации этих инновационных стратегий?

Начиная с середины 1980-х годов, отечественное образование, школа, система непрерывного педагогического образования и учительского роста в нашей стране находятся в состоянии непрерывного обновления, совершенствования, реформирования, модернизации – ведущей идеи и центральной задачи на всех этапах образовательной политики современной России. Это состояние характеризуется перманентным и весьма противоречивым характером изменений, результаты которых не всегда свидетельствуют о достижении высокого качества образования, в том числе и качества педагогического образования, в соответствии с новыми вызовами развития общества и человека в XXI веке.

С другой стороны, процессы инновационного развития системы образования вообще и педагогического образования, в частности, сопровождаются следующими процессами изменения образа и архитектуры образования, которое все в большей степени подвержено влиянию глобализации и цифровизации – ведущим, определяющим тенденциям современного этапа цивилизационного развития.

В этих условиях основными целями обучения и воспитания выступают: развитие когнитивных, эмоциональных и стратегических

(универсальных) компетенций в процессе реализации обучающимся как субъектом учебно-познавательной деятельности широкого репертуара реальных культурных, образовательных и социальных практик; признание обучающихся в качестве компетентных и полноправных членов культурно-образовательного сообщества; признание права обучающегося иметь и реализовывать свой собственный образовательный маршрут с целью обретения (или самостоятельного построения, создания) своих собственных уникальных знаний.

Очевидно, что данные принципы адекватно отражают и принципы организации и осуществления образовательной деятельности в условиях цифровой трансформации и цифровизации образования – «цифровой школы» и «цифрового университета». Все большую роль начинают играть неформальное и информальное образование личности через всю жизнь.

Акцент педагогически целесообразного взаимодействия в процессе обучения смещается с обучающей деятельности учителя (преподавателя) на творческую учебно-познавательную деятельность обучающихся. В этих условиях существенно меняется профессиональная педагогическая позиция учителя (преподавателя). Ведущая роль педагога как организатора образовательной деятельности, безусловно, остается, но трансформируется его профессиональная психолого-педагогическая культура (ее ценности, смыслы, способы освоения образовательной действительности и педагогической реальности, проектируемые и реализуемые образовательно-педагогические дискурсы, социокультурные, образовательные и педагогические практики).

Мы полагаем, что новые ресурсные возможности педагогического образования заключаются именно в его ориентации на подготовку профессионально-мобильной личности учителя, имеющего сформированную ценностно-смысловую профессионально-педагогическую позицию. Именно ценностно-смысловой подход к реализации целей и задач педагогического образования позволяет решить проблему целостного осмысления образа учителя, как субъекта профессиональной педагогической деятельности, цели и результата непрерывного педагогического образования в условиях социокультурных трансформаций и системных изменений.

Именно в ценностно-смысловой позиции проявляется миссия профессиональной педагогической деятельности учителя. Эта позиция характеризуется уровнем развития профессионально-личностной

идентичности, профессионально значимых компетенций и опытом дискурсивных практик, позволяющей успешно решать разнообразные педагогические задачи в условиях неопределенности.

Сказанное выше дает основание утверждать, что целостный характер развития ценностно-смысловой позиции будущего учителя обеспечивается формированием совокупности профессионально значимых компетенций в решении учебно-профессиональных и профессиональных задач. И в данном аспекте нам представляются особенно актуальным вывод Виталия Александровича Сластенина о том, что «задачная рамка» предполагает логику их решения как восхождение от предметного и операционального уровней к личностному и рефлексивному уровням. Это обуславливает включенность будущего учителя в ситуацию поиска и выбора, смыслообразования, в результате чего происходит ценностно-смысловое самоопределение личности в профессиональной педагогической деятельности, что имеет принципиальное значение для разработки стратегий проектирования нового содержания и технологий непрерывного педагогического образования.

#### *Литература*

1. *Stewart-Weeks M.* Innovation in the Public Sector. Australian Journal of Public Administration. – 2015. – Vol. 74. – March. – DOI: 10.1111/1467-8500.12129.
2. *Сластенин В.А., Подымова Л.С.* Педагогика: инновационная деятельность. – М., 1997. – 224 с.
3. *Кармазина Н.В., Федоров А.М.* Образование для XXI века: новые вызовы в условиях системных изменений: Монография. – Ульяновск, 2020. – С. 21–32.

### **Развитие идей В.А. Сластёнина в контексте современных проблем педагогики**

**Брянцева М.В.,**  
*кафедра начального образования,*  
*ГОУ ВО МО «Московский государственный областной университет»;*  
*bryantsmar@mail.ru*

**Виттенбек В.К.,**  
*кафедра начального образования,*  
*ГОУ ВО МО «Московский государственный областной университет»;*  
*v.vittenbek@mail.ru*

**Аннотация.** Статья посвящена памяти великого учёного-педагога, автора многих научных трудов, приоткрывших дорогу современным исследователям, учёным, педагогам, на основе которых строятся современные научные учения, концепции, академику Виталию Александровичу Слостёнину. Самобытность и неординарность педагогических идей В. А. Слостёнина помогают современным учёным продолжить начатое академиком, сохранить и передать опыт подрастающим поколениям, раскрываются в нравственном, культурном развитии современных обучающихся, воспитании их как личностей, формировании творческих и интеллектуальных способностей.

**Ключевые слова:** Виталий Александрович Слостёнин, педагогические идеи В.А. Слостёнина, развитие идей, педагогика.

### **Development of V.A. Slastenin in the context of modern problems of pedagogy**

**Bryantseva M.V.,**  
*Department of Primary Education,*  
*Moscow Regional State University;*  
*bryantsmar@mail.ru;*

**Vittenbek V.K.,**  
*Department of Primary Education,*  
*Moscow Regional State University;*  
*v.vittenbek@mail.ru*

**Abstract.** The article is dedicated to the memory of the great scientist-teacher, the author of many scientific works, who opened the way for modern researchers, scientists, teachers, on the basis of which modern scientific teachings, concepts are built, Academician Vitaly Aleksandrovich Slastenin. The originality and originality of V.A.

**Keywords:** Vitaly Aleksandrovich Slastenin, pedagogical ideas of V.A. Slastenin, development of ideas, pedagogy.

Знаменитый педагог, гениальный учитель, профессионал своего дела Виталий Александрович Слостёнин свою сознательную жизнь отдал во благо педагогической науки, воспитал целую армию последователей, учеников, на основе его фундаментальных трудов учителя и педагоги воспитывают и обучают детей и подростков. За свою педагогическую и научную деятельность Виталий Александрович написал более пятисот различных трудов: монографий, научных статей, учебников психолого-педагогической направленности, учебных пособий, многие из которых впоследствии стали настольными книгами как для развития обучающихся, так и для педагогов с целью оттачивания педагогического мастерства, планирования учебной деятельности и др.

По В.А. Слостёнину, основа профессии педагога заключается в формировании образовательной и воспитательной деятельности, профессии учителя, наиболее гуманной и социально значимой, которая позволяет передать молодому поколению накопленный передовой опыт по обучению, формированию культурных и духовно-нравственных ценностей [1, с. 5]. Профессиональные компетенции педагога позволяют развивать личность учащегося, адаптировать его к социуму, учебной деятельности – эти положения являются актуальными и на сегодняшний день. Так, педагогические идеи В.А. Слостёнина являются основой познания гуманной профессии для современных студентов – бакалавров и магистрантов: они раскрывают основы педагогической деятельности учителя, дают структуру занятий, методы и приёмы обучения, закладывают основы воспитания и личностного развития обучающихся, показывают практические примеры основ планирования уроков, методы создания проектной работы, проведения урочной и внеклассной деятельности и др. Научные работы В.А. Слостёнина являются настольной книгой для каждого будущего исследователя и действующего учителя или воспитателя в современной педагогике.

Описанные В.А. Слостёниным педагогические технологии имеют на сегодняшний день особую актуальность: каждый учитель применяет набор методов и принципов обучения и воспитания для полноценного развития детей и подростков. В специфику работы педагога входит воспитание подрастающего поколения на основе психологического, философского, экологического и исторического подходов. По мнению В.А. Слостёнина, педагогическая деятельность включает составление плана работы как недельного, так и календарного, годового, что



позволит профессионалу опираться на уже сформированные темы, готовиться к ним; важным является проведение мониторингов обучающихся, анализ их развития, выстраивание прогнозов обучения. Это современный взгляд на обучение, которое сформировано уже многие годы назад талантливым учёным-педагогом В.А. Славстёниным. Теория педагогической работы, по В.А. Славстёнину, основана на 3-х составляющих: – умение анализировать и наблюдать, ставить диагноз деятельности; – составлять прогноз учебного процесса, проект; – синтез всех составляющих, которые будут единой системой обучения и воспитания детей и подростков.

В современной педагогической практике наиболее актуальными являются такие личностные качества педагога, как открытость и искренность, доброжелательность, искусство общения, эрудиция, кругозор, обаяние, артистизм, импровизация, фантазия, рефлексия, умение вовремя обнаружить перемены во взаимоотношениях учащихся, их настроениях и реакциях. Современная педагогика опирается на идеи воспитания детей и подростков, включая основы психолого-педагогической деятельности В.А. Славстёнина, который дал мощный толчок развития новейших методов и приёмов, принципов воспитания новых стандартов ФГОС, где ценности обучения направлены на воспитание полноценной личности ученика, развитие его способностей.

Сформулированные В.А. Славстёниным принципы педагогической деятельности применяются и развиваются сегодня, к ним относятся [1, с. 5–12]:

– принцип ценностных ориентаций, заключается в полном взаимодействии педагога и школьника при обучении, формировании у учащихся нравственных представлений, ценностного отношения к миру, уважении к другим, заботе о природе, умении общаться с разными людьми, заниматься познавательной деятельностью;

– принцип субъективности, помогает педагогической работе в развитии инициативы и самостоятельности учащегося, нести ответственность за выполняемые действия, понимать их значимость;

– принцип данности, является важным в развитии детей и подростков в рамках уважительного отношения к личности учащегося, данности его физиологической и психологической природы, заботе об индивидуальном развитии. Здесь важен принцип уникальности каждого учащегося, индивидуального развития способностей школьника.

Взаимодействие педагога с учащимся, согласно ФГОС, является важным в развитии личности ребёнка, об этом писал В.А. Славтёнин, положив начало идей современной педагогики. Сегодня необходимо развивать учащихся всесторонне, не только обучая конкретному предмету, а формируя метапредметные знания в курсе любого предмета, что ставит перед педагогами более высокую планку профессионального развития и обучения, постоянного повышения квалификации и педагогического мастерства. Так, опираясь на идеи исследований В.А. Славтёнина, проследим основы взаимодействия в современной педагогике. Сегодня учебное пространство предъявляет высокие требования к взаимодействию учителя и ученика, требует от педагога практических навыков, высокого уровня коммуникации, чтобы обучить и воспитать активного гражданина.

У обучающихся школьного возраста потребность во взаимодействии является одной из основных и самых важных, чем у подростков, ребят юношеского возраста. Изучение потребности взаимодействия учащегося – самая трудная проблема не только психологии, но и педагогики, так как определить и оценить их у человека практически невозможно, определить их уровень можно только на основании уже проверенных данных. Многие психологи и педагоги утверждают, что у человека присутствует некая потребность в обмене информацией во взаимодействии друг с другом. Взаимодействие с педагогом даёт возможность ученику усваивать эталоны социальных норм поведения. Ребёнок в определенных жизненных ситуациях сталкивается с необходимостью подчинить своё поведение моральным нормам и требованиям, поэтому важным моментом в нравственном развитии учащегося становится знание норм общения и понимание их ценности и необходимости. В качестве сферы организации продуктивного взаимодействия учителя и учащихся в образовательном процессе школы можно применять общение для установления контактов, коммуникативных связей между учителем и учениками. В.А. Славтёнин считает, что общение должно выстраиваться на основе личностного взаимоуважения, имея гуманистическую направленность.

В современной педагогике используются основы воспитания детей и подростков, сформированные В.А. Славтёниным: так, его идеи о нравственном и культурном развитии детей и подростков находят всё большее отражение в современных научных исследованиях педагогов и психологов. Овладение культурным наследием прошлого, правильно

сформированное отношение к современному искусству, чуткость к новым тенденциям в его развитии также относится к воспитанию духовно-нравственного развития школьников. Школа является основоположником развития не только образовательных, но и духовно-нравственных, воспитательных функций, именно педагог помогает воплотить все эти задачи, по мнению В.А. Слостёнина. Ведь со школьной скамьи учащийся должен знать, как ему вести себя в обществе, как общаться с людьми других наций и национальностей, вероисповеданий, научиться уважать их; для этого он должен знать особенности народов, их быт, культуру, воспринимать и познавать традиции отечества, чтобы в будущем передавать следующему поколению, быть культурным и нравственно грамотным, уметь ценить искусство во всех его проявлениях. Духовно-нравственное воспитание – важная особенность воспитания в целом, это отмечал Виталий Александрович. Невозможно обучить школьника жить в мире без понимания основ о красоте и её видах. Каждый педагог, обучая школьников, должен заботиться не только о том, чтобы дети набирались знаний по теории, но и развивались с нравственной и этической сторон, были культурными, добрыми, понимали мир и не боялись дать отпор, если случаются трудности. Можно отметить, что ценность нравственного воспитания актуальна в любые времена.

Обоснование педагогических условий, применяемых для развития духовно-нравственного воспитания, сформированных гениальным педагогом, опирается на понимание самого понятия «педагогические условия»; если рассматривать с философской точки зрения, «условие» представляет собой категорию, которая позволяет проявить своё отношение к окружающей действительности, «педагогические условия» созданы для помощи и развития учащихся, для направления их в нужное русло, применения различных подходов и методов для становления ученика как личности [7].

В.А. Слостёнин писал про гражданское воспитание, которое основывается на патриотизме. Стратегически важным в воспитании духовности подрастающего поколения является любовь к Родине, сохранение её культурных традиций и бережное к ней отношение. В основу входит уважение своей семьи, родного города, дружба со сверстниками и гордость за свою Родину. Патриотическое воспитание человека формируется с детства, оно даёт возможность ощущать себя в большом мире свободно, видеть прекрасные моменты, наслаждаться

красотой природы, искусства, чувствовать людей, быть к ним добросердечными, терпимыми и толерантными. Патриотическое воспитание, по мнению В.А. Слостёнина, является основополагающим в личностном развитии школьников. Основная цель патриотического воспитания в школе – это формирование мотивации осознанного культурного, нравственного и этического поведения школьников, уважения традиций предков и различных народов, заботе о сохранности культурного уровня подрастающего поколения, уважения своего Отечества. Сегодня создаются кадетские и МЧС классы, школьники вступают в ряды Юнармии, посещают различные выставки и экспозиции военной тематики, изучают исторические события военных лет, участвуют в конкурсах патриотической направленности.

Виталий Александрович в своих трудах делал акцент на том, что педагогическая профессия должна постоянно развиваться, преобразовываться: каждый педагог обязан быть примером развития самому себе, прежде чем формировать умения и навыки учащихся. В современное время к педагогам предъявляются жёсткие требования относительно образования и уровня квалификации: чтобы поддерживать образовательные стандарты, идти в ногу со временем и техническим оснащением общеобразовательных организаций, педагогу необходимо повышать уровень своей квалификации [6].

Познание педагогом своих компетенций освещено в работах В.А. Слостёнина, это определяет следующие задачи: – участие педагогов в различных семинарах и конкурсах, – проведение с учениками открытых мероприятий, классных часов, – обмен опытом с другими общеобразовательными школами, проведение мастер-классов.

Осознание того, что профессия педагога значима в социальной структуре – один из факторов формирования профессиональной идентичности. Постановка целей, формирование идей играет важную роль в этом. Понимая значимость своей кандидатуры в педагогике, будущий специалист самопознаёт ценностно-смысловые ориентиры, продолжает учиться и развиваться, чтобы быть не только образованным, но и интересным профессионалом для учеников [2, с. 235].

Формирование трудового воспитания детей и подростков является, по В.А. Слостёнину, актуальным: при работе с детьми педагог должен не только обращать внимание на усвоение основ материала, но и воспитывать из детей и подростков полноценных граждан. Это достигается личным примером и путём применения разных подходов и

форм работы в приобщении к труду: – знакомство с нормами гигиенических процедур; – приобщение к уборке помещения; – познавательные истории и сюжеты по воспитанию трудовой деятельности; – организация культурных фестивалей, краеведческих конференций и ролевых игр; – проведение семинаров и бесед по актуальным вопросам; – организация и решение практических задач.

Современное общество ставит перед школой задачу подготовить независимых, ответственных граждан с навыками общения. Школа не может дать знания для жизни, но преподавание является основной задачей развития стремления к самосовершенствованию. Всё это стало возможным, благодаря научным исследованиям В.А. Сластёнина и его последователей.

Виталий Александрович отмечает важность идеи творческого саморазвития педагогов: рассматривая теоретические навыки познания и инновационные способы его развития, педагог сможет применить их в обучающем и воспитательном процессе. Педагогическая деятельность одна из востребованных в современном обществе: наблюдается подъём и развитие многих наук, люди стремятся быть образованными, знать языки, владеть многими видами искусств, научно развиваться, поэтому современному педагогу нужно не только получить профессию, но и постоянно обогащать свои знания, умения, навыки, всесторонне быть развитым, чтобы профессиональные ценности не были ограниченными.

Осознание, что профессия педагога значима в социальной структуре общества – один из факторов формирования профессиональной идентичности. Постановка целей, формирование идей играют важную роль при этом. Понимая значимость своей кандидатуры в педагогике, будущий специалист самопознаёт ценностно-смысловые ориентиры. В современной педагогической практике представлено множество подходов к пониманию этого понятия, но мало разработанным остаётся вопрос определения стратегий индивидуализации обучения, выделения показателей их эффективности. ФГОС начального и основного общего образования в форме государственных требований формулируют результаты овладения выпускниками системой универсальных учебных действий на базовом, повышенном и высоком уровнях, а также определяют комплекс условий, обеспечивающих их достижение.

Качество образование всегда являлось актуальной темой, особенно на современном этапе, когда разрабатываются новые программы, средства обучения, информационные технологии, когда повышение

квалификации и переподготовка педагогов может стать не только новой ступенькой в карьере, но и средством коммуникации международного уровня, открыть дорогу молодым специалистам в вузы иностранных государств, стать мостиком с помощью образовательного пространства для обмена педагогическим опытом [2, с. 234]. Если педагог проявляет успехи, как отмечает Виталий Александрович, желание выполнять свою работу без ожидания каких-либо поощрений, то это характеризует его как грамотного специалиста [4], который с любовью относится к своему делу, когда работа приносит радость, положительные эмоции, когда приятно находиться на рабочем месте, знать свои обязанности и не просто выполнять их, а привносить в учебную организацию нововведения, развитие и успех [3].

Празднуя 100-летие открытия педагогического факультета МПГУ, хотелось бы подчеркнуть большой вклад В.А. Слостёнина в развитие и становление факультета, отметить, что педагогические идеи и концепции, рождённые на факультете, продолжают оказывать весомое влияние на развитие современной педагогики, многие научные положения которых используются и развиваются в настоящем. Важное и определяющее в этих научных концепциях – формирование всесторонне развитой личности каждого ученика, забота о его внутреннем мире, развитие способностей детей и подростков, взгляды на развитие в инновационной среде самих педагогов. Если они будут готовы к постоянному обучению, развитию, будут взаимодействовать с информационным пространством, то и учащимся будет с кого брать пример [5]. Инновационная деятельность педагогов будет положительно влиять на общий процесс обучения, формировать взгляды самих профессионалов, в продуктивной манере развивать учащихся. Современная педагогика, переняв основы учений В.А. Слостёнина, развивает подходы и принципы обучения, логику выстраивания учебной деятельности, основы развития самих педагогов, а также формирование полноценной личности обучающихся.

### *Литература*

1. *Виттенбек В.К., Брянцева М.В.* Педагогическое наследие академика Виталия Александровича Слостёнина. К 90-летию со дня рождения // Новое в психолого-педагогических исследованиях. – 2020. – № 1 (57). – С. 5–12.
2. *Виттенбек В.К., Брянцева М.В.* Подготовка учителей

начальных классов в России: историко-педагогический аспект // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. – 2018. – Т. 24. – № 3. – С. 233–238.

3. Педагогика: Учебное пособие / В.А. Слостёнин, И.Ф. Исаев, А.И. Мищенко, Е.Н. Шиянов. – М., 1998. – 290 с.

4. Слостёнин В.А., Мажар Н.Е. Диагностика профессиональной пригодности молодёжи и педагогической деятельности. – М., 1991.

5. Слостёнин В.А. Высшее педагогическое образование России: традиции, проблемы, перспективы. – М., 1998.

6. Слостёнин В.А. Гуманистическая парадигма и личностно-ориентированные технологии в педагогическом образовании. – М., 1999.

7. Слостёнин В.А. Целостный педагогический процесс как объект профессиональной деятельности учителя. – М., 1998.

### **Технология смешанного обучения в подготовке будущих педагогов в вузе**

**Гарашкина Н.В.,**

*кафедра педагогики и современных образовательных технологий,  
ГОУ ВО МО «Московский государственный областной университет»;  
nagaraisr@mail.ru;*

**Дружинина А.А.,**

*кафедра теории и методики дошкольного и начального образования,  
ФГБОУ ВО «Тамбовский государственный университет  
им. Г.Р. Державина»;  
drugininaan@yandex.ru*

**Аннотация.** В статье рассмотрена спроектированная и реализуемая технология смешанного обучения будущих педагогов в вузе. Представлены этапы технологии, параметры оценки педагогических компетенций студентов, приведены результаты диагностики как индикаторы успешности технологии смешанного обучения.

**Ключевые слова:** высшее педагогическое образование; технология смешанного обучения; стратегии, влияющие на вовлеченность студентов; метод когнитивного картирования.

## **Technology of mixed learning in the preparation of future teachers at the university**

**Garashkina N.V.,**

*Department of Pedagogy and Modern Educational Technologies, Moscow State Regional University;  
nagaraisr@mail.ru;*

**Druzhinina A.A.,**

*Department of Theory and Methodology of Preschool and Primary Education, Tambov State University named after G.R. Derzhavin;  
drugininaan@yandex.ru*

**Abstract.** The article considers the designed and implemented technology of mixed training of future teachers at the university. The stages of the technology, the parameters of assessing the pedagogical competencies of students are presented, the diagnostic results are presented as indicators of the success of the mixed learning technology.

**Keywords:** higher pedagogical education; technology of mixed learning; strategies that affect student engagement; method of cognitive mapping.

*Актуальность.* В современном обществе усиливаются тенденции переосмысления образования, актуализируется проблема качества подготовки будущих педагогов как проводников гуманизации условий жизнедеятельности детей в неопределенном мире.

Высшее педагогическое образование нацелено на подготовку выпускников, обладающих компетенциями в области современной педагогики, междисциплинарных исследовательских направлений, когнитивных, информационных и социальных практик, готовых к осуществлению профессиональных функций в условиях цифровой экономики. Разрабатываются научно выверенные инновационные технологии образования будущих учителей в контексте информатизации, цифровизации, когнитивизации общества.

*Методы.* Анализ исследований в области высшего педагогического образования, в области дидактического проектирования и образовательных технологий; включенное наблюдение, методы экспертной оценки, шкалирование позволили теоретически обосновать и сконструировать технологию смешанного обучения будущих педагогов.



Анализ концепций позволил выделить наиболее важные дидактические направления, они связаны с разработкой наукоемких знаний и их компактной подачей в виде блочно-модульных систем, с проектированием компетентностно-ориентированного содержания образования, с моделированием пространства персонализированного образования субъекта.

В ситуации вынужденной, ускоренной трансформации и цифровизации высшего образования важность приобрели технологии смешанного обучения как эффективный инструмент интеграции освоения студентом компетенций с участием преподавателя (лицом к лицу) и онлайн обучение [1].

В современных условиях возрастает важность решения *исследовательского вопроса* о повышении качества и эффективности высшего педагогического образования на основе технологии смешанного обучения, интегрирующего очное и сетевое, аудиторное и электронное формы обучения, инновационные и традиционные методы образования.

Согласно докладу ЮНЕСКО «Trends in Global Higher Education» информационно-коммуникационные технологии оказывают глубокое воздействие на высшее образование во всем мире. Это влияние проявляется в распространении знаний через электронную почту, блоги, Вики и подкасты; стремительном расширении дистанционного образования, электронных публикациях научных журналов и книг. Новые технологии будут и впредь оказывать влияние на все аспекты высшего образования. Следующий этап этого аспекта революции, несомненно, изменит подход к преподаванию и обучению. Однако полностью не заменит, как некоторые предсказывали, ни традиционные университеты, ни традиционные формы преподавания и обучения [1].

Анализ исследования методов системной вовлеченности студентов в онлайн-обучение, которые показывают, что, если преподаватель использует стратегии, направленные на привлечение внимания учащихся и активное вовлечение их в учебный процесс, качество и эффективность работы студентов резко возрастает. Вовлеченность в технологиях смешанного обучения становится условием и результатом преподавательской деятельности.

Выделяют три типа вовлеченности студентов, которые преподаватель может измерять по следующим критериям:

– поведенческие – студенты на занятиях следуют инструкциям, тщательно работают и активно участвуют в обсуждении;

– эмоциональные – студенты чувствуют себя частью образовательного сообщества, им комфортно, и они счастливы быть там;  
– когнитивные – студенты стремятся учиться и глубоко погружаются в предмет, они задают сложные вопросы [2].

Вовлеченность студентов рассматривается как конструкт, охватывающий стремления, стиль мышления и модели поведения, связанные с удовлетворенностью достижениями, включая время выполнения заданий, социальную и академическую интеграцию, а также практику преподавания.

A.W. Chickering и Z.F. Gamson выделили семь эффективных стратегий преподавания, влияющих на вовлеченность:

- формирование высоких ожиданий от результата обучения;
- усиление контакта между студентами и преподавателями;
- оперативная обратная связь;
- нормирование времени на выполнение заданий;
- активное и интерактивное обучение;
- индивидуальный подход с учетом разнообразных стилей обучения;
- сотрудничество между студентами [3].

При этом вовлеченность студентов определяется как «время и усилия, которые студенты посвящают целенаправленной образовательной деятельности» [4].

Соответственно вовлеченность студентов является индикатором эффективности в смешанном обучении.

В исследовании N. Zepke и L. Leach [5] предложен концептуальный органайзер для вовлечения студентов, который определяет шесть исследовательских перспектив: мотивация, транзакционное взаимодействие с преподавателем и друг с другом, институциональная и неинституциональная поддержка.

Метод концептуального картирования как метод перспективной поддержки был разработан американским исследователем, профессором Джозефом Новаком [6], как инструмент объяснения сложных тем, чтобы облегчить изучение, сохранение и соотнесение этих новых тем с существующими знаниями.

Картирование всех форм может использоваться на разных типах и форматах занятий и самостоятельной работы студентов: освоение материала; закрепление материала; обобщение материала; написание доклада, реферата, научно-исследовательской работы; подготовка

проекта, презентации; аннотирование; конспектирование; а также как контрольно-оценочное средство [7, с. 30].

Для повышения конкурентоспособности профессионалов дошкольной образовательной организации необходимо постоянное использование нововведений, внедрение современных подходов в систему дошкольного образования и в подготовку будущих специалистов этой сферы [8].

Во время практических занятий и в качестве заданий для самостоятельной работы по учебной дисциплине «Организация проектной деятельности с детьми в ДОУ» студенты направления подготовки бакалавриата Педагогическое образование (профиль – Дошкольное образование) создают когнитивные, ментальные, концептуальные карты классификации проектов в дошкольном образовании, истории становления проектного обучения в ДОУ, банки систематизации занятий по развитию проектных умений дошкольника. При этом бакалавры имеют возможность выбирать цифровую платформу для разработки карт, исходя из собственных предпочтений и уровня владения компьютером (Canva, MindMeister, Mindomo, Coggle, MindManager и др.).

Когнитивные, ментальные, концептуальные карты призваны помочь студентам быстро найти, вспомнить, систематизировать и обобщить пройденный ранее материал. Метод построения когнитивных карт позволяет:

- связывать отношения или паттерны между понятиями;
- углублять знания и понимание конкретной темы или концепции;
- помогать интегрировать новые идеи с существующими подходами и системами;
- синтезировать сложную информационную систему в единую визуализацию.

В современных условиях поиска новых, эффективных методов обучения, считаем, что картирование как метод смешанного обучения студентов обладает рядом преимуществ.

1. Создает намерение и желание учиться.
2. Помогает в глубокой проработке изучаемых вопросов.
3. Обучение происходит в соответствии с индивидуальным стилем обучения студента.
4. Минимизирует отвлекающие факторы и максимизирует концентрацию внимания студентов.

5. Заставляет задуматься и исследовать возникающие идеи.

6. Является эффективной практикой поиска и применения осваиваемой информации.

Навыки составления карт могут быть использованы студентами для подготовки эффективных презентаций, повышения навыков публичных выступлений. Это применялось при защите индивидуальных проектов в форме презентации разработанных бакалаврами когнитивных карт, разработанных в ходе освоения учебного курса.

Метод построения когнитивных карт как способ визуального представления информации, принятия решения о создании проекта и форме презентации карты, контроля в процессе обучения являлся компонентом разработанной технологии смешанного обучения.

Для повышения конкурентоспособности профессионалов дошкольной образовательной организации необходимо постоянное использование нововведений, внедрение современных подходов в систему дошкольного образования и в подготовку будущих специалистов этой сферы. В ходе исследовательской деятельности проведен анализ факторов и выделены приемы, влияющие на когнитивную вовлеченность студентов в технологии смешанного обучения. Проведена реализация технологии в рамках учебных дисциплин «Технологии психолого-педагогической диагностики и педагогических измерений» (2 курс Педагогическое образование, Московский государственный областной университет) и «Инновации в дошкольном образовании» (2 курс Педагогическое образование (Дошкольное образование), Педагогический институт, Тамбовский государственный университет имени Г.Р. Державина).

В спроектированной технологии смешанного обучения был важен этап запуска учебной программы.

На первом занятии студенты самостоятельно *разрабатывали свою образовательную цель*, которую они хотят достигнуть в рамках дисциплины. В последствии раз в месяц происходит анализ «движения к цели».

Также на первом занятии в WhatsApp *создана группа* для онлайн-дискуссионного форума. Формулирование вопросов, получение обратной связи и размещение дополнительных материалов, ответов на задания в рамках дисциплины помогают студентам лучше понять и запомнить информацию, получить обратную связь от преподавателя. Ведение группы позволяет выстраивать взаимодействие со студентами. Когда преподаватель предоставляет обратную связь, он показывает, что заботится об образовательном развитии студентов. Кроме того, преподаватель делает себя

более доступным к академическому общению. Студенты, которые чувствуют, что у них есть «преданный и доступный» преподаватель, с большей вероятностью будут вовлечены в предмет, активнее участвовать в дискуссиях и обеспечивать обратную связь [8]. Взаимодействие с педагогами в учебной или внеучебной деятельности становится серьезным показателем/фактором вовлеченности студентов в образовательный процесс.

На первых занятиях студентам даны четкие требования, процедура выставления баллов за задания (в процессе выдачи заданий четко определены сроки их выполнения) и примерные темы, которые будут изучены в рамках учебной дисциплины, рекомендованы источниковая база, сайты и MOOC, позволяющие дополнить знания по изучаемому предмету. Четкие ожидания и последовательность действий позволяет студентам активнее вовлекаться в изучаемый предмет.

В рамках дисциплины также используется видео, весь видео контент релевантен темам курса, и связан с дискуссионными вопросами, поставленными перед студентами.

Для организации эффективного сотрудничества между студентами, связи с их будущей педагогической деятельностью разработано *итоговое задание*, которое выполняется индивидуально или группой студентов, проекты «Концептуальная карта педагогической диагностики» (МГОУ) и «Когнитивная карта инноваций в дошкольном образовании» (ТГУ). Когнитивное картирование для студентов- будущих педагогов имеет включало маркированные списки, блок-схемы, концептуальные схемы. Когнитивные карты создавались по выбору с помощью бумаги, ручки и стикеров, а также специальных цифровых ресурсов.

После того, как студенты завершили свое исследование, они представляли свои результаты с помощью PowerPoint или Prezi.

Диагностика вовлеченности и параметров компетенций, формируемых в ходе освоения учебных дисциплин студентами, включала экспертизу выполненных исследовательских проектных работ другим студентом, самооценку и экспертизу преподавателя. Показатели для оценки были определены в соответствии с компетентностными требованиями образовательной программы:

- ценностные (осознанность ценности педагогической деятельности, сам образования, качества и др.);
- когнитивные (степень овладения знаниями о разработке и реализации образовательно-воспитательных программ);

– деятельностные (комплекс умений и навыков проектирования и реализация образовательно-воспитательных программ.).

Для каждой группы показателей подсчитывалось среднее значение и вариативность степени усвоения ценностной, когнитивной и деятельностной областей компетенций студента.

### *Результаты*

Проведенная диагностика показала положительную динамику изменений в параметрах педагогических компетенций студентов, соответственно это отражает результативность спроектированной технологии смешанного обучения будущих педагогов. Применение и ее трансформация в разных условиях, на разных уровнях подготовки учителей позволит осмысленно создавать педагогический дизайн учебных дисциплин и персональных траекторий педагогического образования.

### *Литература*

1. Trends in Global Higher Education: Tracking an Academic Revolution A Report Prepared for the UNESCO 2009 World Conference on Higher Education Philip G. Altbach Liz Reisberg Laura E. Rumbley. URL: [https://www.kiva.org/cms/trends\\_in\\_global\\_higher\\_education.pdf](https://www.kiva.org/cms/trends_in_global_higher_education.pdf) (дата обращения: 14.09.2021).

2. *Kahu E.R.* Framing student engagement in higher education // Published online: 18 Aug 2011 Pages 758-773. URL: <https://doi.org/10.1080/03075079.2011.598505> (дата обращения: 12.09.2021).

3. *Chickering A.W. and Gamson Z.F.* (1987) Seven Principles for Good Practice in Undergraduate Education // AAHE Bulletin. 39 (7), pp. 3–7.

4. Australian Council for Educational Research. «Doing more for learning: Enhancing engagement and outcomes». In Australasian Student Engagement Report, Camberwell: ACER. 2010.

5. *Zepke N., Leach L.* Beyond hard outcomes: Soft'outcomes and engagement as student success // Teaching in Higher Education. 2010. 156. 61–73. URL: <https://doi:10.1080/13562517.2010.522084> (дата обращения: 11.09.2021).

6. *Novak J.D., Gowin D.B.* Learning How to Learn. – NY, 1984.

7. *Куликова В.В.* Ментальная карта как метод обучения // КНЖ. – 2021. – № 1 (34). – С. 29–32.

8. *Гарашкина Н.В., Дружинина А.А.* Социально-проектная деятельность в подготовке бакалавров дошкольного образования: развивающий потенциал и технологии реализации // Добровольческие

инициативы в социальной сфере: Сб. статей науч.-практич. конференции / Под общ. ред. Т.Г. Деревягиной. – 2019. – С. 27–31.

## **О роли экологической культуры в подготовке будущего учителя<sup>4</sup>**

**Гришаева Ю.М.,**

*кафедра педагогики и психологии профессионального образования  
имени академика РАО В.А. Сластенина,  
Институт педагогики и психологии,  
ФГБОУ ВО «Московский педагогический  
государственный университет»;  
um.grishaeva@mpgu.su*

**Аннотация.** В статье рассматривается проблема подготовки педагогических кадров на уровне высшего образования в аспекте развития экологической культуры, и ее профессионально-адаптированной функциональной категории – эколого-профессиональной компетентности будущего учителя.

**Ключевые слова:** профессиональное образование, высшая школа, подготовка будущего учителя, экологическая культура, эколого-профессиональная компетентность.

## **On the role of ecological culture in the preparation of the future teacher**

**Grishaeva Ju.M.,**

*Department of Pedagogy and Psychology of professional education named  
after academician V. A. Slastenin,  
Institute of pedagogy and psychology,  
Moscow Pedagogical State University;  
um.grishaeva@mpgu.su*

---

<sup>4</sup> Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ в рамках научного проекта № 19-013-00322 («Поликультурное проектирование экологического развития личности в цифровом образовании»).

**Abstract.** The article deals with the problem of training teachers at the level of higher education in the aspect of the development of ecological culture, and its professionally adapted functional category – the ecological and professional competence of the future teacher.

**Keywords:** professional education, higher school, training of future teachers, ecological culture, ecological and professional competence.

В рамках достижения национальных целей развития Российской Федерации на период до 2030, сформулированных в указе Президента РФ [1] в рамках национальной цели «Возможности для самореализации и развития талантов» выделены такие целевые показатели как: 1) вхождение Российской Федерации в число десяти ведущих стран мира по *качеству общего образования (курсив наш – Ю.Г.)*; 2) формирование эффективной системы выявления, поддержки и развития способностей и талантов у детей и молодежи, основанной на принципах справедливости, всеобщности и направленной на самоопределение и профессиональную ориентацию всех обучающихся; 3) обеспечение присутствия Российской Федерации в числе десяти ведущих стран мира по объему научных исследований и разработок, в том числе за счет создания *эффективной системы высшего образования (курсив наш – Ю.Г.)*; 4) создание условий для *воспитания гармонично развитой и социально ответственной личности (курсив наш – Ю.Г.)* на основе духовно-нравственных ценностей народов Российской Федерации, исторических и национально-культурных традиций. Таким образом, задачи воспитания в аспекте глобальных экологических проблем сегодня не теряют своей актуальности. Вот как об этом рассуждает современный философ В.А. Кутырев: «...Открытое общество как цивилизация – это сциентизм и технократизм, ноосфера и космизм, «компью-терра», взятые в контексте социальных отношений. Это – *прогрессизм*. Последней преградой ему могла бы, как известно, стать переориентация на концепцию *устойчивого развития*, за которую люди и ухватились, как за якорь спасения. Отказ от прогресса как такового, остановка роста, нулевое состояние, предлагавшиеся теоретиками Римского клуба, признаны нереальными. Не получается. Но регулируемое развитие, развитие в пределах нашей способности к адаптации к нему – эту цель отдавать нельзя. Это то же самое, как отдавать человека. Концепция устойчивого развития станет на твердую почву, если из нее сделать следующий логически очевидный вывод: *нужно устойчивое общество*»



[2]. Принимая во внимание сказанное выше, следует отметить возрастающую роль учителя и всей системы подготовки педагогических кадров в достижении указанных результатов.

8 июня 2021 г. на заседании Общероссийской общественной организации «Российский союз ректоров» была представлена Декларация принципов реализации высшими учебными заведениями программ педагогического образования [3], которая должна стать основой для разработки будущей Концепции подготовки педагогических кадров для системы образования на период до 2030 года.

Большое внимание в указанных документах уделяется понятию «педагогический профессионализм». Мы не можем не согласиться с актуальностью проблемы развития профессиональной компетентности учителя и необходимостью существенной модернизации подготовки педагогических кадров в новых условиях. Согласно содержанию Национальной системы учительского роста учитель должен обладать высокоразвитыми *предметными, методическими, психолого-педагогическими и коммуникативными компетенциями* [4]. Мы рассматриваем в данной работе проблему роли экологической культуры в подготовке будущего педагога, принимая во внимание *сквозной характер* экологического развития личности и его существенное влияние на содержание всех указанных блоков компетенций в структуре профессионализма педагога.

Отметим, что в условиях реализации задач формирования экологической культуры личности будущего педагога на уровне высшего образования мы определяем такой профессионально-ориентированный фокус как *эколого-профессиональная компетентность* личности.

Рассмотрим последовательно каждый блок компетенций в структуре результатов освоения образовательной программы подготовки педагогических кадров и определим роль экологической культуры в подготовке будущего учителя.

В структуре *предметного* блока компетенций следует, на наш взгляд, обратить внимание на возможность экологизации содержания образования различных предметных областей при реализации задачи формирования экологической культуры – развития эколого-профессиональной компетентности личности будущего учителя. Универсальность экологических понятий «мир», «планета», «человек», «природа», «социоприродная среда», «экосистема», «благополучное будущее», «здоровье человека», «устойчивое развитие», пронизывающая

аксиологическую сторону любого знания, на наш взгляд, не вызывает сомнений и добавляет актуальность, злободневность, новизну в предметную составляющую практически любой учебной дисциплины. Специалисты подчеркивают, что акцент на аксиологических основаниях все больше влияет на содержание экологического образования. Так, А.Ю. Либеров, рассматривая сущность экологического образования, подчеркивает: «Экология – наука нового типа, постнеклассическая наука, принципиальным отличием которой от наук предыдущих эпох является включение проблемы ценностей в саму ткань научного знания» [5, с. 68].

В структуре *методического* блока подготовки будущего учителя представляется возможным использование экосистемной познавательной модели [5; 6] – методологии, позволяющей органично встраивать любое знание в целостную структуру научной картины мира с позиции оценки соотношения системы мировоззренческих категорий в системе «антропоцентризм – экоцентризм – биоцентризм».

Экокультурная идентичность, в свою очередь, как частное проявление субъективизма в определении личностной составляющей экологической культуры педагога напрямую связана, на наш взгляд, с акмеологическим инвариантом его профессионализма, поскольку системные представления о содержании и ценности человеческой деятельности сегодня не могут рассматриваться вне последствий этой деятельности, вне экологического контекста, как неоднократно нами рассматривалось в ряде наших работ [6–8]. Педагог представляет собой важнейший смыслотворческий ресурс для обеспечения передачи подрастающему поколению актуального знания. Иерархия ценностей в сознании учителя имеет решающее значение, и мы разделяем мысль о том, что современная педагогическая ментальность не может быть освобождена от глобального видения позиции человека в социуме: «...Больше того: устойчивое развитие (sustainable development) и устойчивое общество (sustainable society) не два, а один феномен, рассмотренный в первом случае через призму времени, во втором – пространства. Устойчивое общество опирается на природу внешнюю, вокруг человека, и внутреннюю, в нем самом. Оно «закрыто» культурой в отношениях общения и внутри самой личности, ее способностью не только считать и выгадывать, но верить, надеяться, любить; ценить искусство, понимать философию, руководствоваться моралью; иметь душу. ...Человек (*сегодня – Ю.Г.*) в границах своей меры, которая задается культурой» [2].

В связи с этим мы рассматриваем категорию «экологическая культура» с позиции, определяющей вектор мыслительной деятельности. Последний тезис представляется возможным, по нашему мнению, встроить в содержание *психолого-педагогической компетенции* образовательной программы по подготовке будущего учителя.

*Коммуникативная компетенция* как необходимая часть педагогического профессионализма с позиции экологического развития личности может быть представлена как механизм получения обратной связи через универсальные ценностные категории (см. выше), что выступает, на наш взгляд, ядром любой продуктивной коммуникации – единство в позиции ценностно-смысловой адаптации социоприродного контекста.

Таким образом, закономерности формирования экологической культуры личности будущего учителя рассматриваются нами через структуру акмеологического инварианта его будущего профессионализма, который закладывается во время обучения в вузе и может существенно влиять, по нашему мнению, на содержание основных блоков компетентностной модели педагогически-ориентированной образовательной программы в вузе.

### *Литература*

1. Указ Президента РФ от 21.06.2020 № 474 «О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года». – [Электронный ресурс]. URL: <http://kremlin.ru/events/president/news/63728> (дата обращения: 05.09.2021).
2. *Кутырев В.А.* Устойчивое общество, его друзья и враги. – [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://culturalnet.ru/files/kut/14.html> (дата обращения 24.09.2021)
3. Декларация принципов реализации высшими учебными заведениями программ педагогического образования. – [Электронный ресурс]. URL: <https://www.msu.ru/news/pedagogicheskie-kadry-osnova-razvitiya-obrazovaniya-i-nauki.html> (дата обращения: 05.09.2021).
4. Национальная система учительского роста. – [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://xn--h1albh.xn--p1ai/nacionalnaya-sistema-uchitelskogo-rosta-nsur>.
5. *Либеров А.Ю.* Экодидактика: экосистемная методология проектирования обучения: Практико-ориентированная монография. – М., 2007. – 108 с.

6. Гришаева Ю.М. Проектирование педагогической системы формирования экопрофессиональной компетентности студентов // Акмеология. – 2012. – № 4. – С. 55–60.

7. Гришаева Ю.М. О роли экологического образования в становлении профессиональной компетентности специалиста // Вестник МГОУ. Серия: Педагогика. – 2014. – № 1. – С. 11–16.

8. Гришаева Ю.М. О проблеме подготовки педагогических кадров в вузе в условиях модернизации образования // Педагогика. Вопросы теории и практики. – 2016. – № 3. – С. 6–9.

### **О проблеме духовно-нравственного воспитания студентов педагогического вуза**

**Дивногорцева С.Ю.,**

*кафедра педагогики и психологии профессионального образования  
имени академика РАО В.А. Сластенина,  
ФГБОУ ВО «Московский педагогический  
государственный университет»;  
кафедра педагогики ОЧУ ВО «Православный Свято-Тихоновский  
гуманитарный университет»;  
sdivnogortseva@mail.ru*

**Аннотация.** В статье ставится проблема духовно-нравственного воспитания обучающихся педагогических вузов, рассматривается возможное содержательное наполнение двух основных направлений организации воспитательной деятельности – через содержание учебных курсов и организацию мероприятий с обучающимися, уточняются особенности педагогического сопровождения как основного метода духовно-нравственного воспитания студенческой молодежи.

**Ключевые слова:** духовно-нравственное воспитание; педагогическое образование; содержание образования; внеучебная деятельность; педагогическое сопровождение.

### **On the problem of spiritual and moral education of students of a pedagogical university**

**Divnogortseva S.Yu.,**

*Department of Pedagogy and Psychology of Professional Education named  
after Academician of the Russian Academy of Education V.A. Slastenin,*

*Moscow Pedagogical State University;*

*Department of the pedagogy, Saint Tikhon's Orthodox University;*

*sdivnogortseva@mail.ru*

**Abstract.** The article raises the problem of spiritual and moral education of students of pedagogical universities, considers the possible content of the two main directions of organizing educational activities – through the content of training courses and organizing events with students, specifies the features of pedagogical support as the main method of spiritual and moral education of student youth.

**Keywords:** spiritual and moral education; Teacher Education; content of education; extracurricular activities; pedagogical support.

Современная школа ждет разносторонне подготовленного педагога, не только владеющего инновационными технологиями обучения, но способного развивать и воспитывать личность школьника, мотивировать, увлекать, вести за собой, организовывать здоровое социальное взаимодействие. Для этого сам педагог должен быть духовно и нравственно развитой личностью, воспитывать прежде всего своим примером. Эта установка требует обновления направленности и содержания педагогического образования, дополнения существующих стандартов соответствующими компетенциями. Например, действующий Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению обучения 44.03.01 Педагогическое образование (приказ № 121 от 22.02.2018) содержит такую общепрофессиональную компетенцию, как «способен осуществлять духовно-нравственное воспитание обучающихся на основе базовых национальных ценностей» [4], стандарт по направлению 44.04.01 Педагогическое образование (приказ № 126 от 22.02.2018) – компетенцию в довольно схожей формулировке «способен создавать и реализовывать условия и принципы духовно-нравственного воспитания обучающихся на основе базовых национальных ценностей» [5]. Однако и в том, и в другом случае в стандартах отсутствуют компетенции, связанные с формированием духовно-нравственной культуры или воспитанности самого студента. Лишь отчасти сюда можно отнести

«способность осуществлять социальное взаимодействие» и «формировать нетерпимое отношение к коррупционному поведению» в Стандарте бакалавриата, но очевидно, что духовно-нравственная культура личности педагога этими компетенциями не исчерпывается. В то же время педагогическая наука опытным путем уже давно показала и доказала, что воспитывать можно только личным примером, через влияние авторитета одной личности на другую; что нельзя передать или воспитать в другом то, чем сам воспитывающий субъект не обладает. В соответствии с этим необходимо, на наш взгляд, внести в содержание стандартов подготовки педагога компетенцию, связанную с формированием потребности и способности непрерывного духовного и нравственного развития и совершенствования своей личности. В этом случае наличие универсальной компетенции, направленной на формирование важнейших личностных качеств педагога, с одной стороны, и компетенции, нацеленной на формирование способности студента осуществлять духовно-нравственное воспитание личности, с другой, позволит считать одним из приоритетных направлений в подготовке профессиональных кадров в педагогическом вузе на сегодняшний день организацию полномасштабной и систематической деятельности по двум основным направлениям: с одной стороны, по духовно-нравственному воспитанию самих студентов, а, с другой – по формированию у будущих педагогов способности осуществлять духовно-нравственное воспитание обучающихся на основе базовых национальных ценностей.

Воспитание студентов педагогических вузов традиционно делится на два основных направления работы – воспитание через содержание учебных курсов и в процессе организации уклада жизни учебного учреждения, организации мероприятий с обучающимися. В первом случае, если мы говорим об актуальности задач духовно-нравственного воспитания личности будущих педагогов уместно, на наш взгляд, согласно онтологическому подходу, сформировать прежде всего представления обучающихся о целях и смыслах бытия человека, культуры, мира в целом, усилить историко-культурную и философскую подготовку будущего учителя элементами теологической компетенции. Целиком и полностью соглашусь в этом с коллегами, утверждающими, что «когда идут дискуссии о необходимости включать теологические дисциплины в структуру образовательного процесса в педагогическом вузе или нет, следует помнить, что любой вуз – это не только

образовательная организация с узконаправленной задачей передачи знаний, умений в конкретной области профессиональной деятельности, это еще и образовательно-воспитательное учреждение, которое призвано готовить специалистов, широко эрудированных в других областях и, прежде всего, в сфере духовного становления личности, начиная со школьного возраста» [3, с. 298].

Учитывая культурологический и аксиологический подходы к образованию, современный студент в России, педагогического вуза в особенности, должен быть приобщен к духовно-нравственной культуре своей страны, своего народа, в том числе, иметь представление о традиционных религиозных культурах, лежащих в основе человеческих цивилизаций, их ценностных основаниях. Не только дополняя, но и расширяя содержание общей социально-гуманитарной подготовки будущих студентов, возможно обогатить их знания по истории и культуре России сведениями по истории и культуре традиционных религий, вводя, например, такие дисциплины по выбору или факультативы, как теория и история христианского искусства, церковнославянский язык и т.п. Важно сформировать целостное представление будущих педагогов о феноменологии российской цивилизации, ее идеалах, помочь постижению смыслов российской культуры и способствовать их сохранению для последующих поколений. Одновременно важно выработать систему противодействия проникновению в вуз и в сознание обучающихся оккультных и неоязыческих влияний, деструктивных сект и интернет-сообществ. Только в этом случае духовно-нравственное воспитание будет способствовать сохранению и воспроизводству традиционной культуры нашего общества, духовных и нравственных отношений между его индивидами.

Второй важнейший момент, касающийся духовно-нравственного воспитания личности в процессе освоения содержания образования, касается наполнения блока профессиональных знаний духовными ценностями и смыслами, в том числе традиционных религиозных культур. Например, было бы полезно ознакомление студентов с тем подходом к пониманию человека, который дают не только физиология и психология, но и религиозная антропология, что влечет за собой особенности педагогического взаимодействия. Происходящее в процессе такого рода обучения осознание студентами смысла получаемых знаний способствует, с одной стороны, возведению традиционных духовных

ценностей в их миропонимании на новый качественный уровень, а, с другой, – содействует пониманию того, что на такой основе возможно и (или) целесообразно строить свою практическую профессионально-педагогическую деятельность.

Согласно личностно-деятельностному подходу в педагогике, становление личности происходит в той деятельности, которая выполняется им. Учитывая важность системного подхода, можно говорить о необходимости выстраивания системы практико-ориентированного воспитания для студентов педагогического вуза, где деятельность обучающихся превалировала бы над зрительско-слушательскими мероприятиями, обеспечивая накопление духовно-нравственного опыта. Это означает что было бы полезно включать студентов не в действо показательных флэш-моувов, а в реальную широкую социальную, волонтерскую, общественно-полезную и милосердную деятельность. Так, примером может послужить волонтерская деятельность студентов педагогических направлений обучения в качестве тьюторов в образовательном центре «Portofranco» (г. Милан, Италия), в который записываются и получают дополнительные занятия по школьной программе дети, имеющие трудности в обучении. «Цель работы волонтера – не просто «подтянуть» учащегося по тому или иному предмету, но взаимодействие с учеником, помощь, которая может быть эффективно выстроена только на основе установленных взаимоотношений доверия и дружбы» [1, с. 159]. Обращу внимание на то, что такого рода деятельность студентов в Милане – не разовая благотворительная акция, но систематическая добровольная волонтерская работа.

Также актуальной, безусловно, является деятельность, направленная на развитие эмоциональной сферы студентов как умения познавать чувствами, связанная с посещением музеев, выставок, проведением экскурсий, паломнических поездок, вечеров отдыха, совместным проживанием праздников.

Таким образом, в рамках целостного подхода к выстраиванию процесса духовно-нравственного воспитания личности студентов педагогического вуза важно осуществлять:

- духовно-нравственное просвещение;
- нравственное научение и делание;
- развитие эмоциональной сферы личности.



Содержательное наполнение процесса духовно-нравственного воспитания студентов в этом случае будет выстраиваться на базе основных образовательных программ, по которым происходит обучение, а также в процессе реализации внеучебной и внеаудиторной активности обучающихся. Оно реализуется при создании условий для развития их внутреннего мира, освоения смысловых установок личности, способствующих становлению ценностного отношения к действительности, формированию нравственных норм и правил профессионально-педагогической этики.

Важнейшую роль в воспитании студенчества принадлежит профессорско-преподавательской корпорации вуза. Понимая невозможность принуждения в деле духовного и нравственного становления личности, ведущим методом взаимодействия обучающихся и обучающихся в этом случае назовем педагогическое сопровождение, направленное на включение обучающихся в такого рода события и социальные отношения, которые способствуют стимулированию их личностного самостоятельного поиска и обретению форм духовной и нравственной жизни, а также качественным изменениям в их личностных характеристиках, мирозерцании и деятельности. Одновременно это есть и индивидуальная деятельность педагога по отношению к обучающемуся, включающая поиск ресурсов его духовно-нравственного развития и нейтрализацию и (или) коррекцию негативно влияющих на него факторов, «поддержку в сложных жизненных обстоятельствах, диалог, направленный на создание условий для формирования личностной позиции по принятию сопровождаемым оптимальных нравственно-ориентированных решений в различных ситуациях жизненного выбора» [2, с. 32].

Планируемым результатом духовно-нравственного воспитания должно стать формирование у студентов системы традиционных ценностей, в соответствии с которой они будут жить и осуществлять профессиональную деятельность; личностно-профессиональных качеств – ответственности, добросовестности, тактичности в общении, бесконфликтности, уважительного, с любовью отношения к окружающим, отзывчивости, доброжелательности, скромности, совестливости, включенности в общественные отношения и стремление к социальной и милосердной деятельности, положительного мировосприятия.

### *Литература*

1. *Дивногорцева С.Ю.* О некоторых видах социальных практик в Италии // Социальная педагогика в современных социальных практиках: Сб. научных статей VI Международного симпозиума. – Арзамас, 2016. – С. 157–165.
2. *Дивногорцева С.Ю., Атрощенко С.А., Машарова К.С.* Педагогическое сопровождение духовно-нравственного развития личности: к проблеме осмысления терминологии // Перспективы науки и образования. – 2019. – № 4. – С. 21–32.
3. *Тихонова А.Ю., Шабанова А.А.* Теологическое образование в системе компетенций студента педагогического вуза // Культура и искусство: традиции и современность: Материалы IX Международной научно-практической конференции. – Чебоксары, 2021. – С. 297–301.
4. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 44.03.01 «Педагогическое образование». [Электронный ресурс]. – URL: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_293567](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_293567) (дата обращения: 06.09.2021).
5. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования – магистратура по направлению подготовки 44.04.01 «Педагогическое образование». [Электронный ресурс]. – URL: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_293566](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_293566) (дата обращения: 06.09.2021).

### **Отечественная школа 20-х годов XX века в отзывах зарубежных педагогов**

**Дубицкая Е.А.,**  
*кафедра педагогики и психологии профессионального образования  
имени академика РАО В.А. Сластёнина,  
Институт педагогики и психологии,  
ФГБОУ ВО «Московский педагогический  
государственный университет»;*  
*ea.dubitskaya@mpgu.su*

**Аннотация.** Статья посвящена периоду становления отечественной педагогической науки и практики, когда советская школа представляла

собой своеобразную педагогическую лабораторию, в которой шёл поиск путей формирования и развития нового человека. В статье даётся обзор публикаций зарубежных педагогов об образовательной политике в Советской России, содержащих оценку экспериментов, развития и реформ советской школы.

**Ключевые слова:** школа, школьное самоуправление, гуманистическая педагогика, советская система образования.

## **The domestic school of the 20s of the XX century in the reviews of foreign teachers**

**Dubitskaya E.A.,**

*Department of Pedagogy and Psychology  
of Professional Education named after V.A. Slastenin,  
Institute of Pedagogy and Psychology,  
Moscow Pedagogical State University;  
ea.dubitskaya@mpgu.su*

**Abstract.** The article is devoted to the period of formation of the national pedagogical science and practice, when the Soviet school was a kind of pedagogical laboratory, in which there was a search for ways to form and develop a new person. The article reviews the publications of foreign teachers on educational policy in Soviet Russia, containing an assessment of experiments, development and reforms of the Soviet school.

**Keywords:** school, school self-government, humanistic pedagogy, the Soviet education system

В историографии советского образования и просвещения 20-е годы прошлого века (особенно их первую половину) нередко называют «золотым веком». Это время вошло в историю педагогики и психологии как период смелых экспериментов, свободного развития и полёта научной мысли, благодаря завоеваниям высшей школы и активным процессам демократизации всего строя жизни советской школы. Основу демократизации, как известно, составляли принципы единства, светскости, преемственности и бесплатности обучения, преподавания на родном языке. Устремления образовательных организаций тех лет вызывали восхищение и привлекали внимание всего мира.

Передовые зарубежные педагоги видели в России – ярком олицетворении всего нового, прогрессивного – своеобразный социальный полигон для реализации и испытания многих идей выдающихся педагогов-гуманистов Запада как далёкого прошлого, так и современности.

Опыт лучших учителей и педагогических коллективов, основополагающие документы 1920-х годов ориентировали педагогов на гуманизацию учебно-воспитательного процесса.

Увидеть советскую школу своими глазами стремились не только рядовые учителя, но и многие корифеи западной педагогики: Мария Монтессори, Скотт Ниринг, Джон Дьюи, Селестен Френе и др. Некоторые из них встречались с В.И. Лениным, с Н.К. Крупской, все они оставили впечатляющие заметки. Эти заметки бесценны для понимания того, как происходило становление отечественной педагогической науки и практики.

Пик визитов иностранных педагогов приходится на середину 20-х годов прошлого века. В зарубежной периодике публиковались достаточно обширные отчёты педагогов об итогах их поездок в СССР.

Только за один 1929 год (за 10 месяцев) было опубликовано 5 книг, около 90 статей и заметок в педагогических журналах и газетах. За 3 года (1926–29 гг.) более 200 статей! [1, с. 62].

Первое, на что обращал внимание иностранец, приехавший в СССР, – это революционные перемены в жизни молодой республики, и центр этих перемен – человек, прежде всего, конечно, маленький человек, ребёнок. Зарубежный педагог интересовался, насколько хорошо ему в новых социальных условиях, насколько полно реализуются его способности, развивается его индивидуальность. Многие зарубежные педагоги отмечали, что советский ребёнок окружён в своей стране неподдельной любовью, заинтересованной заботой и теплотой со стороны представителей старшего поколения и общества в целом. Маленький гражданин страны Советов своим свободным, непринуждённым видом, своей ликующей жизнерадостностью, «огромным потоком энергии», множеством «новых идей, новых планов» приводит в восторг доктора Геста из Германии, своей искренностью и деловитостью вызывает восхищение французского педагога С. Френе, а руководительницу одной из американских школ Л. Вильсон заставляет признать, что в России, несмотря на серьёзные экономические трудности, ребёнок поставлен на пьедестал (1926 г.).

Вместе с тем, американский педагог-реформатор Карлтон У. Вашбурн, изучавший в августе 1927 года практику школ в России и выбиравший школы для изучения по своему желанию, отмечал отсутствие в советской школе должного внимания к развитию индивидуальности ребёнка. Будучи убеждённым сторонником идей аполитичности и надклассовости воспитания, он писал: «Пичканье детей коммунизмом и материализмом может показаться некоторым преступным». Однако, далее он самокритично замечает: «Но, несомненно, что все страны в такой же мере преступны в этом отношении. Американские школы стремятся развить в детях благоговение перед конституцией, английские дети поют: «Боже, храни короля». Панацеей от «политического давления» на личность ребёнка К. Вашбурн видит в «новом воспитании», которое может помочь детям самостоятельно и критически мыслить по каждому вопросу.

Как бы полемизируя с К. Вашбурном, другие иностранные педагоги подчёркивают такую характерную черту советских детей, как самостоятельность, самодеятельность, развитию которых содействовала, по их мнению, организация в школе самоуправления – явления в западной школе совершенно непривычного, а точнее, неприемлемого, поэтому вызывающего, как правило, противоречивую реакцию наших зарубежных гостей. Так, англичанин Ч. Сероли (1924 г.) ужасается, что «принцип самоуправления приводит к тому, что школа представляет собой Советскую Республику в миниатюре, большевистский микрокосм. Наиболее ярким проявлением в школьной жизни являются общие собрания учеников и учителей, на которых обсуждаются все текущие вопросы» [8].

Однако, прогрессивных педагогов, которым присущ был непредвзятый подход к советской школе, принцип самоуправления убеждает в своей целесообразности. «Мы покидаем школу среди шума детской беготни, – пишет С. Френе в своей книге «Месяц с русскими детьми», – убеждённые в воспитательной и общественной ценности самоуправления, организацию которого мы здесь видели» [9].

Селестен Френе в составе делегации французских учителей и профсоюзных деятелей в 1925 году посетил Советский Союз, чтобы ознакомиться с единой трудовой школой. Поездка вдохновила его на написание 14 статей, а также книги «Месяц с русскими детьми», в которой он высоко оценил советских педагогов.

Зарубежные педагоги становились свидетелями огромного по своим масштабам, трудного и противоречивого процесса формирования в молодой Советской республике нового человека, нового поколения.

В связи с этим закономерно возникал вопрос о месте в этом процессе советского учителя. На данный вопрос достаточно чётко отвечал Джон Дьюи, корифей американского прагматизма, чьи философско-педагогические идеи оказали сильное влияние и на отечественную, и на западную школу и педагогику. В 1928 году Дж. Дьюи посетил Советский Союз. По возвращении он выступил с серией статей в журнале «The New Republic», позже опубликованных в виде интересной и содержательной книги «Впечатления о Советской России», незаслуженно преданной забвению в нашей стране (не считая краткой рецензии на неё в журнале «На путях к новой школе» № 12 за 1929 г.). Книга была переведена на русский язык и издана только в 2000 г. В ней он, в частности, пишет: «Педагог из какой-нибудь буржуазной страны, вероятно, позавидует тому чувству собственного достоинства и значительности у русского учителя, которое проистекает из привлечения его к участию в общем строительстве своей страны» [3, с. 228–229].

Как правило, иностранные педагоги обращали внимание на необычный характер взаимоотношений между учителями и учащимися. «В России к ребятам серьёзное отношение. В России дети – товарищи взрослых, а не опекаемые. Это то, о чём мы мечтаем».

Автор книги «Русский дневник» датский педагог А. Киркерби, пишет, что в советской школе есть такое, что резко отличает её от утилитарной американской школы. Это та «особенная атмосфера задушевности, сердечности и истинного братства, пронизывающая всю её жизнь» [4].

В середине 20-х годов XX века немецкий педагог Г. Фогелер отмечает, что коммунистическое государство способствует раскрытию творческих сил человека, выявлению его индивидуальности. Г. Фогелер сумел заметить в советской школе то, чего не было ни в одной другой школе мира – горячо пульсирующую жизнь, в которой дети и их учителя сами являются активными участниками, её творцами.

Уже упоминавшийся американский педагог К. Вашбурн отмечает, что «воспитание в России представляет исключительный интерес и по своей методологии, и по организации ... Нигде так серьёзно не понимают, что народ будущего создаётся в школе сегодняшнего дня».

Успехи советской школы не могли не вызывать симпатий широко мыслящих и прогрессивных педагогов и учителей Запада, доброжелательно настроенных по отношению к нашей стране. Западная педагогика признаёт действительно авангардные позиции советской школы в мировом педагогическом процессе. Так, Скотт Нириг провёл два месяца в Советском Союзе, посещая школы и беседуя с представителями органов образования. «Это был захватывающий опыт – посетить эту важную образовательную лабораторию на начальных экспериментальных этапах», – вспоминал он позже, отмечая, что в то время теории активно проверялись в отношении предмета, метода обучения и социальной организации как учеников, так и учителей. По возвращении на родину из СССР издал книгу «Просвещение в Советской России» (1926 г.) – одно из первых серьёзных исследований зарождающейся советской системы образования. Ск. Нириг признавал, что «весь Советский Союз в настоящую минуту – это грандиозная и самая значительная мировая педагогическая лаборатория, и всем просветительным организациям, институтам и департаментам других стран следовало бы иметь здесь своих представителей» [6].

В 1929 г. известный американский педагог Поль Монро, автор книг по истории образования, профессор Колумбийского университета, в своём докладе на Женевском педагогическом конгрессе заявляет: «На Востоке подняты совершенно новые вопросы (имеется в виду школа в СССР), возникло новое представление о развитии педагогики. Западу необходимо учиться у Востока» [7, с. 84]. В его докладе говорилось, что «самые большие вызовы и важные опыты сделаны в России. Педагогический опыт этой страны, хотя он тесно связан с её политическими и экономическими экспериментами, следует все-таки взять на себя труд изучить и только после этого выносить какие-то оценки» [5, с. 376].

Послеоктябрьская ситуация при всей её трагичности создавала возможность интеграции в российскую гуманистическую педагогику, в теорию и практику российской школы лучших достижений мировой педагогической мысли.

Но не только зарубежные учёные и педагоги проявляли интерес к революционным преобразованиям, которые проходили в нашей стране в области просвещения.

Так, ректор 2-го МГУ и декан педагогического факультета А.П. Пинкевич был одним из первых популяризаторов зарубежного

педагогического опыта в нашей стране. Свободно владеющий несколькими иностранными языками, он внимательно следил за современной ему зарубежной педагогической литературой, много переводил, знакомил учительство нашей страны с теми процессами в области педагогики, которые происходили в странах Западной Европы и в Америке. При этом А.П. Пинкевич, подвергая зарубежный опыт критическому анализу, находил то положительное, ценное, что можно было использовать в советской системе образования.

В то же время А.П. Пинкевич был страстным пропагандистом достижений советской педагогики. Его имя было хорошо известно за рубежом: учёный неоднократно выезжал в разные страны мира с докладами о системе советской педагогики – США, Германию, Францию, Финляндию, Норвегию, Швецию.

Особого внимания заслуживает деятельность Иностранной секции созданного в 1926 году при педфаке 2-го МГУ по инициативе А.П. Пинкевича Института научной педагогики, изучавшей развитие педагогической науки и практики образования за рубежом. А.П. Пинкевич неоднократно подчёркивал необходимость международных контактов. Сотрудники секции принимали участие в приёме иностранных педагогов, осуществляли обмен печатными трудами с различными зарубежными научно-педагогическими учреждениями и педагогами. Так, велась переписка с Педагогическим институтом в Лейпциге, Педологическим институтом в Дрездене, Национальной воспитательной ассоциацией в Вашингтоне, Психологической семинарией в Гамбурге. Корреспондентами секции были Д. Дьюи, О. Декроли, В. Килпатрик, М. Монтессори.

Совместно с Всесоюзным обществом культурной связи с заграницей секция подготовила к печати Педагогический справочник и сборник «Советская система народного образования». Кроме того, Иностранная секция опубликовала сборник «Зарубежная педагогика», выпускала журнал «Хроника зарубежной педагогики» [2, с. 26–27].

С середины 30-х годов XX века в нашей стране утверждается политика «железного занавеса» по отношению к Западу, что привело к искусственной самоизоляции Советской России во многих сферах социальной и культурной жизни, в том числе к отчуждению советской школы от мировой педагогической мысли и опыта.



### *Литература*

1. *Гуро Е.* Иностранцы о нашем просвещении // На путях к новой школе. – 1929. – № 12.
2. *Дубицкая Е.А.* А.П. Пинкевич как организатор высшего педагогического образования в России // Педагогика и психология образования. – 2018. – № 3. – С. 19–32.
3. *Дьюи Дж.* Впечатления о Советской России // История философии. – 2000. – № 5. – С. 224–275.
4. *Киркериби А.* Русский дневник. – Берлин, 1926.
5. *Монро П.* Что можем взять в свою давно сложившуюся педагогическую систему из по-новому организованной системы Востока // *Kasvatus*. – 1929. – № 8. – С. 376–377.
6. *Ниринг Ск.* Просвещение в Советской России. – М., 1926.
7. *Ромм А.* Женевский педагогический конгресс // На путях к новой школе. – 1929. с № 9.
8. *Сероли Ч.* Наблюдения англичанина в России. Большевистские школы // *Руль*. – 1924. – Февраль.
9. *Френе С.* Месяц с русскими детьми Антология гуманной педагогики – М.: Издательский Дом Шалвы Амонашвили, 1996. – 224 с.

### **Развитие профессиональной культуры у будущих педагогов ДОО: научный взгляд**

**Ежкова Н.С.,**

*кафедра психологии и педагогики,*

*ФГБОУ ВО «Тульский государственный*

*педагогический университет им. Л.Н. Толстого»;*

*egkovanc@mail.ru*

**Аннотация.** Раскрываются содержательные характеристики понятия «профессиональная культура педагогов», рассматриваются компоненты эмоциональной культуры и особенности её развития у студентов в процессе их профессиональной подготовки.

**Ключевые слова:** профессиональная культура, эмоциональная культура, компоненты развития эмоциональной культуры, профессиональная подготовка.

## Development of professional culture among future teachers of preschool educational institutions: scientific view

**Ezhkova N.S.,**

*Department of psychology and pedagogy,  
Tula State Lev Tolstoy Pedagogical University;  
egkovanc@mail.ru*

**Abstract.** The article presents a scientific analysis of the problem of the development of professional culture among future teachers, reveals the components and features of the development of emotional culture among students in the process of their professional training.

**Keywords:** professional culture, emotional culture, components of development, emotional culture, professional training.

Развитие профессиональной культуры входит в число важных составляющих подготовки студентов как в педагогических колледжах, так и вузах. Данный аспект подготовки исследовался в разных направлениях и контекстах [2]. В настоящее время в профессиональной культуре можно выделить такие ракурсы её восприятия и проявления как исследовательская, методическая, коммуникативная, дидактическая, информационная, эмоциональная культура и др. Применительно к подготовке кадров для системы дошкольного образования особо стоит отметить значимость эмоциональной культуры. Владение такой культурой является условием продуктивного взаимодействия с дошкольниками, фактором успешности решения педагогических задач, личностного развития детей с ориентацией на образный характер мировосприятия и познания окружающей действительности, творческую самореализацию и др.

Эмоциональная культура педагога – достаточно сложное личностное образование, включающее в себя аффективно окрашенную направленность стиля и способов профессионального поведения, развитый эмоциональный интеллект и др. Закладывая основы такой культуры в процессе обучения студентов необходимо иметь в виду два направления, где такая культура должна находить свою практическую реализацию. Первое направление – это фоновое сопровождение педагогического процесса в ДОО, создание эмоционального эффекта через пробуждение у детей разнообразных переживаний и чувств. В

педагогике выделены способы конструирования эмоциогенного содержания, методы эмоционального воздействия на детей в процессе проектирования и осуществления разных видов деятельности. Второе направление – эмоциональная поддержка детей, каждого ребёнка. Такая поддержка обусловлена устойчивым (неуверенность, застенчивость, замкнутость и др.) или внезапно возникшим психоэмоциональным состоянием детей (ситуативные страхи, агрессивность и др.). Данный вид поддержки целесообразно реализовывать посредством эмоционально окрашенной речи, экспрессивных проявлений, эмпатийных способов взаимодействия. Владение выразительными движениями или паралингвистическими средствами, в число которых входит яркая мимика, телодвижения и жесты) позволяет педагогу общаться с дошкольниками не только в речевой форме, но и на невербальном уровне.

Эмоциональная культура педагога во многом проявляется в выразительной окрашенности речи. Эмоциональное общение относится к «живому», неформальному общению, порождающему субъект-субъектное взаимодействие, позволяет искренне выразить свое отношение к теме разговора, является одним из условий эмоционального благополучия детей [1]. Такое общение позволяет реализовывать три «фасилитирующие» установки, которые раскрыл в своих работах К. Роджерс: конгруэнтность (искренность), априорное или безусловное принятие и эмпатия.

В процессе профессиональной подготовки студентов важно ориентироваться на следующие компоненты, характеризующие сущностно-содержательные стороны эмоциональной культуры. *Мотивационно-ценностный компонент*, направлен на развитие ценностного отношения к эмоциональной культуре, профессионального интереса к её проявлению. Профессиональная подготовка в данном направлении должна реализовываться посредством использования педагогических средств, пробуждающие эмоциональный характер восприятия и принятия учебной информации, её анализ с позиции рефлексии своего жизненного и практического опыта.

*Когнитивный компонент* включает в себя формирование системы знаний о психологии эмоций, закономерностях эмоционального реагирования, технологиях организации педагогического процесса с позиции эмоционального влияния на детей; развитие эмоционального интеллекта как способности воспринимать, распознавать и оперировать

эмоциональной информацией, понимать свои эмоции и эмоции других людей, осознавать эмоциональную окраску взаимоотношений, взаимодействий и др.

*Деятельностно-практический компонент* направлен на овладение способами влияния на эмоциональную сферу с целью актуализации эмоций, переживаний, рефлексии эмоциональных состояний. Можно выделить ряд умений, которые важно формировать в рамках реализации данного компонента: перцептивные, рефлексивные, умения проявлять эмпатию и др. Их развитие важно осуществлять с ориентацией на индивидуальные особенности каждого студента, их субъектную позицию и витагенный опыт. При организации педагогической, производственной практик целесообразно продумывать систему заданий, позволяющих соединять сформированные знания об эмоциональной культуре педагога с практическими умениями её реализации в работе с детьми. Система заданий должна строиться с ориентацией на выразительность и адекватность моторного оформления экспрессивных действий и способов поведения.

Эмоциональная культура является важной составляющей профессиональной культуры, а её развитие у студентов должно занимать достойное место среди других составляющих профессиональной подготовки будущих педагогов ДОО, осуществляться системно и последовательно.

### *Литература*

1. *Ежкова Н.С.* Методическая подготовка практических работников к эмоционально-развивающему образованию дошкольников // Психолого-педагогический поиск. – 2014 – № 3 (31). – С. 182–187.
2. *Романов В.А.* Алфавитный перечень тем докторских диссертаций по педагогике и психологии (1937–2017 гг.). – Тула, 2018. – 420 с.

## **К вопросу о кризисе системы высшего образования**

**Жампеисова К.К.,**

*НАО «Казахский национальный педагогический университет им. Абая», Республика Казахстан;  
khorlan\_17@mail.ru*

**Аннотация.** В данной работе актуализируется проблема кризиса высшего образования в мировом образовательном процессе. Значимость данной проблемы потребовала от автора всестороннего анализа литературы, в которой раскрывается сущность исследуемого феномена, причины кризиса, предполагаемые пути выхода из него. В работе представлена авторская точка зрения по поводу неправомерности представления системы высшего образования как, находящейся в глубоком кризисе.

**Ключевые слова:** кризис, высшее образование, кризис высшего образования, методология, учебный процесс высшей школы.

## **To the question about the crisis of the higher education system**

**Zhampeisova K.K.,**

*Abai Kazakh National Pedagogical University,  
Republic of Kazakhstan;  
khorlan\_17@mail.ru*

**Abstract.** In this work, the problem of the crisis of higher education in the world educational process is actualized. The significance of this problem demanded from the author a comprehensive analysis of the literature, which reveals the essence of the phenomenon under study, the causes of the crisis, the proposed ways out of it. The paper presents the author's point of view on the inappropriateness of the representation of the higher education system as being in deep crisis.

**Keywords:** crisis, higher education, crisis of higher education, methodology, educational process of higher education.

В последние десятилетия во всем мире методично пишут о том, что система высшего образования находится в глубоком кризисе. Так ли это?

Проведенное нами исследование свидетельствует о том, что разговоры о кризисе системы образования, высшего, в частности, начались еще в конце 60-х - начале 70-х годов XX века.

А именно после выступления в 1967 г. английского ученого, директора Международного института планирования образования Ф.Г. Кумбса на Уильямсбургской конференции ЮНЕСКО с докладом под названием «Всемирный кризис образования». Автор констатировал наличие мирового кризиса образования, обозначив это состояние как «изменение», «приспособление», «разрыв». Разрыв между сложившимися системами образования и быстро меняющимися условиями жизни общества [1].

С тех пор, говоря о кризисе в системе высшего образования, исследователи системно ссылаются на Ф.Г. Кумбса, в частности на его монографию «Кризис образования в современном мире: системный анализ» [2], которую он опубликовал еще в 1970 году, по заказу отделения образования, науки и культуры ООН. В данной монографии он дает теоретическое обоснование рассматриваемого им феномена.

Но с тех пор прошло уже более 50 лет. Кризис в образовании, в высшем, в частности, не может существовать более 50 лет. Наоборот, все 50 лет шло развитие. Развитие осуществлялось посредством разрешения перманентно возникавших и возникающих противоречий в системе высшего образования.

Сегодня весь мир говорит о том, что мы живем в динамичном, быстро развивающемся, быстро изменяющемся мире постиндустриальном обществе. Постиндустриальное общество – это общество информации, общество новых знаний. Общество, которое сегодня называют цифровым обществом. Или еще сильнее – киберобществом, в котором правят информационно-коммуникационные, цифровые, смарт – и стем – технологии. Сегодня есть предприятия, где труд человека полностью заменен роботами (Предприятие Сименс). Тогда о каком кризисе высшего образования идет речь? Ведь научно-технический прогресс осуществляется за счет человека, его интеллекта, интеллектуального потенциала. Основным источником развития интеллекта, интеллектуального потенциала личности является образование, высшее образование, в частности.

Как отмечают исследователи, сущность описываемого Кумбсом кризиса сводилась к тому, что система образования не смогла адекватно отреагировать на резкое ускорение научно-технического прогресса,

которое стало результатом научно-технической революции. Противоречие между высокой скоростью развития науки и общества и низкой скоростью обновления содержания образования привело к напряжению в системе, – пишет Д. Сандаков [3].

Но система высшего образования и должна быть в перманентном напряжении. Если система, человеческий мозг, в частности, не будут в напряжении, то они никогда не будут продуктивными. Видный психолог С.Л. Рубинштейн писал, что «вопросы большой теории, правильно поставленные и верно поняты, это вместе с тем и практические вопросы большой значимости. По-настоящему видеть крупные теоретические проблемы это значит видеть их в соотношении с конкретными вопросами жизни».

Если бы система высшего образования не оказывалась в перманентном напряжении, то и не было бы никакой революции в научно-техническом прогрессе.

Сегодня мы говорим не просто об экономике, мы говорим об «инновационной экономике. «Главным условием развития инновационной экономики являются интеллектуальные ресурсы – система образования и научная база. В инновационной экономике, в отличие от традиционной, речь идет не просто о труде, но о труде высококвалифицированных сотрудников. Высококвалифицированные сотрудники – это сотрудники нового типа – интеллектуальные сотрудники (intellectual employees). Это те сотрудники умственного труда, которые *могут и хотят* создавать новое (новаторы) [4].

Но ведь этих интеллектуальных сотрудников миру предоставила, в первую очередь, система высшего образования! Как отмечает В.И. Маслов, даже в лучших компаниях они составляют меньшинство (12–15%). Естественно, что система высшего образования не может на все 100% готовить высококвалифицированных работников. Это прерогатива уровня докторантуры, где обучается небольшая часть выпускников высшей школы.

Главная задача высшей школы обеспечить усвоение студентами на высоком уровне профессионального стандарта, в рамках которого идет процесс обучения. Потому и не случайно качество обученности выпускников того или иного высшего учебного заведения, определяется уровнем освоенности ими этого стандарта. Что собой представляет стандарт? В данном документе обозначен минимум знаний, умений,

навыков, способов деятельности, которыми должен овладеть студент за время обучения в вузе.

В основу исследования были положены методы теоретического анализа имеющейся литературы по проблеме, сравнительный анализ в том числе.

В изучаемых источниках отмечается: кризис современного образования является составной частью общего кризиса науки и общества конца XX – начала XXI века, связан не только с социально-экономическими процессами в обществе и мировыми тенденциями в высшем образовании, но и внутринаучными причинами, связанными с фундаментальными основами образования. Находится ли наука и общество в глубоком кризисе, мы уже говорили выше. Наше мнение – это не совсем правильно. Это большой, большой вопрос.

Но, здесь нельзя не согласиться с Д. Сандаковым, который отмечает: «Кризис системы – это накопление и/или обострение внутрисистемных и межсистемных противоречий, нарушающих стабильность системы». В результате накопления противоречий система входит во внутреннее напряжённое состояние... Из напряжённого состояния система может скачкообразно перейти в одно из нескольких альтернативных состояний, резко отличающихся от исходного состояния системы. Именно такое понимание кризиса, – пишет Д. Сандаков, – используется в медицине: если наступил кризис в течении заболевания – больной или умрёт, или пойдёт на поправку. Именно такая концепция заложена в японском слове «кризис», которое означает одновременно и «угрозу», и «возможность». Кризис можно понимать, как напряжённое состояние системы, как процесс входа системы в напряженное состояние и перехода из напряженного состояния в новое [3].

Мы согласны с данной точкой зрения. Ведь развитие никогда не идет по возрастающей. Развитие носит синусоидный характер: с подъемами и спадами. Наличие синусоидного характера развития свидетельствует о том, что в системе постоянно возникают противоречия, требующие системного разрешения. Противоречия есть движущая сила развития личности, природы и общества. Там, где они разрешаются система восстанавливается и движется вперед. Там, где разрешение противоречий отсутствует, там возникает конфликтная ситуация. Если конфликтная ситуация остается не разрешенной, то система деформируется и распадается. И это правомерно. С нашей точки зрения, кризис – это системно возникающие противоречия, которые



системно должны разрешаться. Здесь важно осознать законы философии: переход количества в качество, спиралеобразное развитие, закон отрицания отрицаний. И самое главное: человек, природа и общество развиваются по одним и тем же законам: 1) движущимися силами развития природы, человека и общества являются противоречия; 2) основным средством разрешения противоречий является деятельность человека.

Современный мир живет в условиях рыночных отношений, в основе которых лежит конкуренция (соревнование). Конкуренция требует перманентного обновления содержания образования. Если содержание не обновляется ни о каком развитии не может идти речи. При отсутствии такого подхода – кризис будет явлением перманентным. Только ежедневное, ежечасное обновление сознания человека и, соответственно, содержания его образования и деятельности – есть путь развития и необходимое условие системного выхода из системно возникающих проблем (противоречий).

С учетом сказанного выше, нельзя не отметить: система высшего образования как мировая, так и отечественная не стоит на месте. Она находится в перманентном разрешении противоречий посредством системного обновленного содержания образования, образовательных программ, внедрения инновационных методов и технологий обучения в практику современных вузов. Другой вопрос, у кого-то это происходит на высоком уровне, у кого-то не совсем хорошо.

Как известно, с целью преодоления кризиса высшего образования, министры образования 29 стран Европы еще в 1999 году подписали совместное заявление – Декларацию о европейском пространстве для высшего образования, согласно которой была инициирована модернизация высшего образования в контексте ее интернационализации. В рамках данной Декларации, выходом из кризиса видятся следующие позиции: 1) учение на протяжении всей жизни; 2) трехуровневая система высшего образования (бакалавриат, магистратура, докторантура); 3) внедрение кредитно-модульной системы образования; 4) мобильность учащихся, персонала и выпускников; развитие критического мышления и пр.

При этом отмечалось, что ключевым направлением, панацеей выхода из кризиса является личностно-ориентированное обучение, компетентностный подход, результатом которого должно стать развитие компетенций. И совершенно правомерно была принята новая парадигма

(модель) образования: учение через всю жизнь. Данная парадигма выдвинула на первое место непрерывное образование, сделав таким образом, ведущим видом деятельности личности самообразование. То есть был взят ориентир на фундаментальную самоподготовку студентов к жизни и труду в новом быстроменяющемся обществе.

С тех пор прошло более 20 лет, а мировое образовательное сообщество не прекращает разговора о наличии кризиса в системе высшего образования, «отмечая «неоспоримый факт: интеллектуальный уровень и багаж знаний студентов, выпускников не соответствует требованиям времени» [3].

*В данном случае нельзя не учитывать факта быстрого старения знаний. В этих условиях важно сформировать у студентов осознание того, что самообразование и только самообразование, способность самостоятельно добывать нужные знания, самостоятельно исследовать зону неизвестного, постоянно обновлять свою оперативную часть – интеллект (мозг, ум...) новым содержанием – есть путь к успеху. У студентов должна быть сформирована установка на то, что образование и только образование есть основной источник развития их интеллекта, его интеллектуального потенциала, его конкурентоспособности.*

Студенты должны иметь информацию и о том, что «на современном этапе развития глобализации ясно определен переход к новой экономике, основанной на знаниях (knowledge based economy), в которой решающую роль играет интеллектуальный и социальный капитал. Глобализация ведет к обострению конкуренции между производителями товаров и услуг. В этих условиях востребованным становится такое качество личности как конкурентоспособность, основу которой составляет творческий труд. Конкурентоспособные личности – это личности с высоким уровнем развития интеллекта. Именно образование призвано в этих условиях дать им новые компетенции, которые будут востребованы в условиях шестого технологического уклада» [4].

Сравнительный анализ современных исследований по проблеме нашего исследования позволяет сделать ряд выводов:

1. Позиция исследователей, занимающихся проблемами высшей школы, и характеризующая ее, как находящуюся в глубоком кризисе, не совсем соответствует реальности сегодняшнего дня. Основным доводом о кризисном состоянии высшего образования представляется разрыв между быстрыми темпами развития научно-технического прогресса и

сложившимися системами образования не способными адекватно отреагировать на ее резкое ускорение; между высокой скоростью развития науки и общества и низкой скоростью обновления содержания высшего образования.

2. Реальная картина мира, свидетельствует об обратном. Мы живем на пороге «новой фазы развития цивилизации – информационной, цифровой, кибер цивилизации (шестой технологический уклад). Основными характеристиками которой являются: телекоммуникация, интернет, электроника; переход к биотехнологии, нанотехнологии, искусственному интеллекту» (И.Д. Маслов). Если бы система высшего образования находилась в глубоком кризисе, то и научно-технический прогресс тоже находился бы в глубоком кризисе.

3. Научно-технический прогресс осуществляется за счет человека, его интеллекта, интеллектуального потенциала. Основным источником развития интеллекта, интеллектуального потенциала личности является образование, высшее образование, в частности. В настоящее время, в условиях современного, динамично развивающегося общества, высшее образование ориентировано на формирование конкурентоспособной, интеллектуально развитой и функционально грамотной личности будущего специалиста. Системно разрешая, возникающие перед ней противоречия, она посредством обновления стандартов, образовательных программ, учебников и учебных пособий, внедрения новых инновационных технологий, движется в верном направлении.

### *Литература*

1. *Аллак Ж.* Вклад в будущее: приоритет образования. – М., 1993. – С. 45–60.
2. *Кумбс Ф.Г.* Кризис образования в современном мире (системный анализ). – М., 1970
3. *Сандаков Д.* Разрушение образования: кризис или антикризисная программа // *Obrazovanie.by* > sandakov > krizis-ili-ne-krizis, 2018.
4. *Маслов В.И.* Роль образования в современном мире // *Век глобализации.* – 2013. – Вып. № 2 (12). [Электронный ресурс]. URL: <https://www.socionauki.ru/journal/articles/162985> (дата обращения 06.09.2021)

## **История и перспектива развития педагогической практики в высшем образовании**

**Косолапова А.В.,**

*кафедра психологии развития личности,*

*Институт педагогики и психологии,*

*ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный*

*университет»;*

*avkosolapova@mail.ru*

**Аннотация.** В статье проведен анализ истории и перспектив развития педагогической практики в высшем образовании. Исследованы ключевые направления развития педагогической деятельности в историческом дискурсе. Проведен анализ всех этапов практики в контексте высшего образования. Методы исследования: аналитический метод, обзорный метод.

**Ключевые слова:** педагогическая практика, высшее образования, учителя, педагогика, профессия.

## **History and prospects of the development of pedagogical practice in higher education**

**Kosolapova A.V.,**

*Department of Personality Development Psychology,*

*Institute of Pedagogy and Psychology,*

*Moscow Pedagogical State University;*

*avkosolapova@mail.ru*

**Abstract.** The article analyzes the history and prospects of the development of pedagogical practice in higher education. The key directions of the development of pedagogical activity in the historical discourse are investigated. The analysis of all stages of practice in the context of higher education is carried out. Research methods: analytical method, review method.

**Keywords:** pedagogical practice, higher education, teachers, pedagogy, profession.

Одним из средств в рамках подготовки студентов к будущей профессии учителя является педагогическая практика. Практика направлена на приобретение первого профессионального опыта, на получение практических умений и навыков в части решения педагогических ситуаций. На разных этапах развития системы образования уделялось внимание организации педагогической практики [5, с. 139–141].

С использованием в качестве основы ретроспективного подхода можно выделить несколько периодов развития педагогической практики. Эмпирический период начался в 18-м веке и закончился в середине 19-го века. Для данного этапа характерно отсутствие системности представлений об организации и сущности педагогической практики. Не было четкой нормативной документации и регулирования мест для прохождения практики и установления ее объема.

В XVIII веке даже с учетом накопленного опыта педагогической практики не предпринимается шагов для разработки ее методологических основ. Вся суть прохождения практики в тот период времени сводилась к пробным урокам [4].

Начало XIX века характеризуется проведением либерально-демократической реформы в системе образования. С такой реформой учебный процесс был поделен на два этапа – теоретическую и практическую подготовку. Кроме лекций студенты стали приобретать практические навыки по преподаванию выбранной ими науки. На первом этапе прохождения практики студенты сначала посещали уроки опытных учителей, потом разрабатывали и проводили уроки уже на своем курсе. Уроки проходили в гимназиях и училищах, были сведены к чтению пробных лекций и участию в репетиторской деятельности.

Рефлексивно-эмпирический этап развития педагогической практики пришелся на период со 2-й половины XIX – начало XX века. В этом периоде появились педагогические кафедры, были инициированы поиски способов для организации практики с точки зрения необходимости повышения педагогической культуры студентов. Была изменена схема руководства педагогической практикой. Теперь ею стали руководить не только профессора институтов, но и директора и действующие учителями гимназий.

Привлечение к работе будущих педагогов позволило повысить качество подготовки будущих учителей. Была увеличена продолжительность прохождения практики, были усовершенствованы

технологии для ее организации. Практическая подготовка проходила на курсах уже после окончания университета [3].

Минусом практической подготовки будущих педагогов в этом периоде было отсутствие теоретических подходов по отношению к организации практики. На данном этапе качество педагогической практики удалось повысить, зато все нововведения в области педагогической практики были нестабильными.

В период 1917–1950-х годов прошел нормативно-методический этап развития педагогической практики. В этот период государство проявило интерес к повышению качества подготовки будущих учителей. Было подготовлено и принято большое количество нормативных документов для отражения официальной позиции государства, связанной с организацией и проведением педагогической практики.

В документах была представлена информация по разным видам практической подготовки, установлена связь между производственной практикой, учебными и воспитательными целями школ. Практика в вузах была разделена на общепедагогическую и методическую. Поэтому в результате прохождения этого этапа педагогическая практика была развернута по отношению педагогическому процессу.

К этому периоду не были разработаны методологические основания для организации и проведения педагогической практики. И все же на этом этапе были заложены основы для теоретического обобщения проблемы, связанной с необходимостью разработки методологических основ для педагогической практики.

Аналитический этап развития педагогической практики пришелся на 50–70-е годы XX века. В этот период были опубликованы первые работы с обобщением опыта организации и проведения педагогической практики. Были разработаны научно-методические основы для педагогической практики [2, с. 43].

В 1970–80-е годы в результате подготовки и издания научно-методических пособий были сформулированы функции педагогической практики, обоснована необходимость применения комплексного подхода в отношении к этому виду деятельности. Было указано на наличие тесной связи между практикой и психолого-педагогической теорией. Кроме того, были описаны разные уровни сформированности профессионально-педагогических компетенций.

Основной недостаток аналитического этапа связан с отсутствием внимания по отношению к личностно-смысловому развитию студентов.

Развивающий этап педагогической практики пришелся на XX – начало XXI века. В этот период были рассмотрены личностно-смысловые аспекты педагогической практики.

Перед педагогической практикой была обозначена вполне конкретная цель – получение стимула к расширению и углублению методических и психолого-педагогических знаний. Цель педагогической практики Е. Белозерцев свел к освоению связанных систем – системы работы учителя-предметника, системы изучения психологических особенностей учеников, системы деятельности классного руководителя [3, с. 177].

По мнению автора, педагогическая практика должна проходить на нескольких уровнях – личностном, научно-педагогическом и практическом. Что касается связи между практикой и теорией, то на современном этапе развития педагогической практики она рассматривается в качестве основания для психолого-педагогического осмысления действия студента, в качестве инструмента для прогнозирования и конструирования его действий.

Современная педагогическая наука представляет модель учителя, которая включает в себя профессиональную компетенцию, развитую творчески личность с преобладанием в ней гуманных и духовно-нравственных качеств.

Можно констатировать, что в течение последних лет интерес к организации педагогической практики возрос. Был подготовлен и выпущен целый ряд работ по теме проблем в педагогической практике. В этих работах в виде монографий и учебников раскрыта роль практики в становлении молодого педагога, установлена связь между практикой и изучаемыми в теории курсами.

Более того, в этих работах уделено внимание и вопросам формирования условий, в которых студенты в роли практикантов могут получить теоретические знания и развить у себя педагогическое мышление. Ретроспективный анализ педагогической практики позволяет убедиться в существенных изменениях, которые касаются содержания, целей и задач педагогической практики. Эти изменения произошли в условиях российской системы образования за последние 200 лет.

Изменение представлений о сути педагогической практики, подходах к ее организации позволяет убедиться в наращивании личностных смыслов, развитии деятельностных сторон личности студента в рамках осуществления его профессиональной подготовки.

Представляется, что и в перспективе развития педагогической практики будет уделяться внимание не только опыту знаний и действий, но и раскрытию педагогических смыслов с позиции затрагивания воли и разума студентов педагогических вузов.

### *Литература*

1. Бермус А.С. Теоретическая педагогика: Учебное пособие. – Ростов-н/Д., 2018. – 143 с.
2. Крайник В.Л. Высшее образование в России: тенденции и перспективы развития // Биологический вестник Мелитопольского государственного педагогического университета имени Богдана Хмельницкого. – 2015. – № 1а (14). – С. 81–85.
3. Мойсеюк Н.Е. Педагогика: Учеб. пособие для студентов высших учебных заведений. – 5-е изд., доп. и перераб. – Киев, 2017. – 655 с.
4. Назайкинская О.Л., Овчинникова Н.Н. 10 трендов будущего образования. – [Электронный ресурс]. URL: <http://trends.skolkovo.ru/2017/10/10-trendov-budushhego-obrazovaniya> (дата обращения 05.09.2021)
5. Черепанова Т.Б. Тренды и тенденции современной образовательной практики // Вестник Омского государственного педагогического университета. Гуманитарные исследования. – 2019. – № 2. – С. 139–141.

### **Былое и думы! Фундаментальные парадигмы образования: дисциплинарность, междисциплинарность и трансдисциплинарность**

**Меськов В.С.,**

*кафедра педагогики и психологии профессионального образования им.  
академика РАО В.А. Сластёнина,  
Институт педагогики и психологии,  
ФГБОУ ВО «Московский педагогический  
государственный университет»;  
vs.meskov@mpgu.su;*

**Букин Д.Г.,**

*кафедра педагогики и психологии профессионального образования им.  
академика РАО В.А. Сластёнина,*



*Институт педагогики и психологии,  
ФГБОУ ВО «Московский педагогический  
государственный университет»;  
dg.bukin.sci@gmail.com;*

**Меськова Е.С.,**  
*ФГБУ «Научно-исследовательский институт  
нормальной физиологии имени П.К. Анохина»;  
meskova\_katerina@rambler.ru*

**Аннотация.** Обновление научных взглядов и методов образования зачастую является объектом внимания научного сообщества и руководства страны. Объединение опыта прошлого и новых концепций дает нам ответы на актуальные как теоретические, так и практические вопросы сегодняшнего дня и будущего. Решение этих актуальных проблем может быть получено путем применения меж- и трансдисциплинарной методологии с учетом особенностей субъектов и характеристических признаков среды.

**Ключевые слова:** дисциплинарность, междисциплинарность, трансдисциплинарность, когнитивистика, современные парадигмы образования.

## **Past and thoughts! Fundamental paradigms of education: discipline, interdisciplinarity and transdisciplinarity**

**Meskov V.S.,**  
*Department of Pedagogy and Psychology  
of Professional Education named after V.A. Slastenin,  
Institute of Pedagogy and Psychology,  
Moscow Pedagogical State University;  
vs.meskov@mpgu.su;*

**Bukin D.G.,**  
*Department of Pedagogy and Psychology  
of Professional Education named after V.A. Slastenin,  
Institute of Pedagogy and Psychology,  
Moscow Pedagogical State University;  
dg.bukin.sci@gmail.com;*

**Meskova E.S.,**  
*Anokhin Research Institute of Normal Physiology;*  
*meskova\_katerina@rambler.ru*

**Abstract.** Updating scientific views and educational methods is often the subject of attention of the as well scientific community and as country's leaders. Combining the experience of the past and new concepts gives us answers to topical both theoretical and practical problems of today and the future. The solution of this pressing problems can be obtained by applying interdisciplinary and transdisciplinary methodology, taking into account the characteristics of the environment.

**Keywords:** disciplinarity, interdisciplinarity, transdisciplinarity, cognitive science, modern paradigms of education.

Советский и российский ученый Ю.А. Жданов в журнале «Вопросы философии» опубликовал статью «Во мгле противоречий» [1]. Нас эта статья заинтересовала, прежде всего, с точки зрения логико-компаративного подхода. Этот подход в своей основе имеет широко распространенную сейчас когнитивно-компетентностную парадигму. В первую очередь хотели бы обратить внимание, что на формирование мировоззрения Ю.А. Жданова оказали встречи с И.В. Сталиным, которые отнюдь не были посвящены политике, как это можно было бы предположить, а именно – состоянию и развитию наук, а также созданию адекватной системы университетского образования (Суждения И.В. Сталина, высказанные в ходе записанной Ю.А. Ждановым по памяти беседы, выделены далее курсивом и кавычками. («...»).

*«У нас много людей науки, которые не знают практической жизни, боятся ломать раз установленные порядки, знают жизнь из книг и слепо относятся к книге. Это, вернее, не люди науки, а служители науки, жрецы науки. В науке единицы являются новаторами. Такими были Павлов и Тимирязев. А остальные – целое море служителей науки, людей консервативных, книжных, рутинеров, которые достигли известного положения и не хотят больше себя беспокоить. Они уперлись в книги, в старые теории, думают, что все знают и с подозрением относятся ко всему новому» [1, с. 69].*

Из слов И.В. Сталина видно, что он считал важным объединение дисциплинарных знаний и практической деятельности, то есть

использование в современной этимологии, – «трансдисциплинарных» подходов в образовании.

Представим позицию И.В. Сталина в методологическом ракурсе. Приведенный анализ позволит убедительно показать, что он явным образом пользовался именно постнеклассической методологией.

Какими характеристиками должны обладать преподаватели и студенты? Для преподавателей И.В. Сталин считал необходимым наличие «опыта научной работы», а для студентов полезным наличие знаний и опыта для решения проблем и вопросов из «практической деятельности».

«Нельзя ставить вопрос так: университеты готовят либо преподавателей, либо научных работников. Нельзя преподавать, не ведя и не зная научной работы.

Человек, знающий хорошо теорию, будет лучше разбираться в практических вопросах, чем узкий практик. Человек, получивший университетское образование, обладающий широким кругозором, будет полезнее для практики, чем, например, химик, ничего не знающий, кроме своей химии.

В университеты следует набирать не одну лишь зеленую молодежь со школьной скамьи, но практиков, прошедших, определенный производственный опыт. У них в голове уже имеются вопросы и проблемы, но нет теоретических знаний для их решения» [1, с. 70].

Для получения новых знаний необходимо создание инновационных сред (организаций), которые бы способствовали исследовательской работе, и где ученые могли бы делать новые открытия.

На основе текста Ю.А. Жданова мы можем эксплицировать проблемы, которые рассматривал И.В. Сталин:

1. Соотношения теоретических и практических знаний в университетах и исследовательских институтах
2. Вопросы реформирования образования
3. Создание условий для открытий
4. Влияние проблем и запросов общества на преобразование университетов
5. Выделение перспективных направлений для исследовательской работы
6. Развитие базы для функционирования университетов по всей стране

Экспликация проблем показывает глубокое вовлечение И.В. Сталина в вопросы развития образования. По предложению тов. Сталина были трансформированы Московский университет и «принято решение о развитии материальной базы университетского образования в Харькове, Минске, Воронеже и других городах».

«На ближайший период следует большую часть выпускников оставлять при университетах. Насытить университеты преподавателями.

Разделить Московский университет на два университета: в одном сосредоточить естественные науки (физический, физико-технический, математический, химический, биологический и почвенно-географический факультеты), в другом – общественные (исторический, филологический, юридический, философский факультеты)» [1, с. 70].

Очень важна оценка степени новизны проводимых исследований, которая зависит от качества организации исследовательского процесса.

«Уровень науки у нас понизился. По сути дела, у нас сейчас не делается открытий. Еще во время войны что-то делалось, был стимул. А сейчас у нас говорят: дайте образец из-за границы, мы разберем, а потом сами построим. Что, меньше пытливости у нас? Нет. Дело в организации» [1, с. 71].

Развитие науки, по мнению Ю.А. Жданова, происходит в том случае, если сторонники различных теорий могут спорить между собой, подкрепляя свои взгляды аргументами.

«Споры в науке существовали извечно, без них она попросту не может развиваться. Ньютон спорил с Гюйгенсом о природе света, Эйнштейн до конца дней своих не примирился с Бором по проблемам квантовой физики» [1, с. 71].

Для достижения результатов обсуждения необходимо определить предмет спора и разделить позиции между сторонами для продуктивного обмена мнениями, вместо навешивания ярлыков на противников той или иной идеи.

Развитие науки невозможно без отказа от устаревших подходов, существующие теории и взгляды не должны останавливать её прогресс.

Такого мнения придерживался великий русский химик А.М. Бутлеров «тот, кто проникается напрасным убеждением в непогрешимости своей научной теории, возвращается в сущности от науки к слепому верованию, т.е. к тому именно, против чего он думал бороться» [1, с. 83].

Известный русский биолог и селекционер И.В. Мичурин также высказывал свою точку зрения о необходимости развития научных методов «нужно постоянно смотреть вперед, ибо голое применение может превратить их в догму, а вас, мичуринцев, в простых копиистов и компилянтов. А это ничего не имеет общего с мичуринской работой, ибо основной мой метод состоит в постоянном устремлении вперед, в строгой проверке и перестройке опытов, в обзоре всего происходящего, в движении и изменениях» [1, с. 83].

Выше была приведена цитата И.В. Сталина, в которой он также призывал к отказу от изживших себя теорий.

Нельзя сводить проблемы к упрощенным задачам, не учитывающим важнейшие абстракции и идеализации, что приводит к невозможности решать такие важные проблемы науки как объяснение, постсказание и предсказание. Так Жданов упрекает своих оппонентов, к которым относился Лысенко в исключении *наследственности* из знаменитой триады Дарвина: «изменчивость», «естественный отбор», «наследственность».

«Кое-где у Лысенко исчезает наследственность вообще, и он говорит в одной из своих работ, что в природе лишь путем изменчивости и естественного отбора «могли создаваться и создаются прекраснейшие формы животных и растений». Наследственность исчезла. Из трех дарвиновских китов осталось два: изменчивость и естественный отбор» [1, с. 77].

Можно показать, что эти три характеристики находятся в отношении тринитарности между собой, это означает, что каждая из них необходима, а вместе они достаточны в рассмотрении Дарвина.

В образовании существуют три фундаментальные концепции, элементы которых также находятся в отношении тринитарности. Первая тройка характеристик – СУНы (Сведения – Умения – Навыки), далее начали опираться на развитие компетенций – ЗКИ (Знания – Компетенции – Идеи). На наш взгляд, настало время стремиться к формированию следующих, принципиально новых параметров – ТКЦ (Телесно – Когнитивно – Ценностной) парадигмы.

Преподавание учебного материала в процессе образования должно соответствовать выбранной парадигме.

Под дисциплиной мы понимаем теоретическую область знаний, в которой выделены объект, предмет, методы, принципы и получены

результаты. Дисциплинарному подходу соответствует тройка: Сведения – Умения – Навыки.

Если мы применяем методы одной дисциплины к анализу предметов другой дисциплины и получаем новые результаты, то мы имеем дело с примером междисциплинарного подхода.

Новый теоретический результат можно получить в результате применения дисциплины к анализу деятельности, исключительно при трансдисциплинарном подходе. Для обозначения использования методов науки в культуре Сабаниной Н.Р. был предложен термин «наукоформация» и были получены ряд основополагающих результатов, в том числе для образования, науки и культуры [2].

Выдающийся мыслитель и педагог Я.А. Коменский еще в свое время убедительно показал, что мотивацией к деятельности являются ценности, в силу этого обучение необходимо строить на основе Телесно-Когнитивно-Ценностной парадигмы [2].

Схожим образом менялись стандарты обучения, если в ФГОС от 2014 г. акцент делался на достижение ЗУН, то в последующих редакциях основное внимание уделено развитию компетенций участников образовательного процесса и увеличению практической составляющей обучения, что соответствует трансдисциплинарной парадигме образования. Переход на следующую ступень требует качественного изменения именно содержания образования и не сводится только к структурным преобразованиям.

Так, например, широко распространенная классно-урочная система (некорректно приписываемая Я.А. Коменскому) обеспечивает лишь необходимый минимум знаний, но не позволяет в полной мере учесть способности, готовность и мотивацию учеников. Формировать их как субъектов творческого процесса.

Согласно программе стратегического развития МПГУ на 2016–2030 годы [3] университет планирует развивать исследования за счет расширения сетевого взаимодействия, активизации участия в междисциплинарных крупных образовательных проектах сетевого характера.

В феврале 2021 года в номенклатуре научных специальностей, по которым присуждаются научные степени в России, впервые появились междисциплинарные научные специальности.

В интервью «Российской газете» председатель ВАК Владимир Филиппов объяснил причины [4]:

«Посчитали необходимым укрупнить научные специальности, чтобы тем самым нацелить ученых и соискателей научных степеней на развитие междисциплинарных и мультидисциплинарных исследований. Это сейчас общемировой тренд».

«... документ, который напрямую и сразу затрагивает профессиональные интересы всего научно-образовательного сообщества. От студента и лаборанта, метящих в аспирантуру, до убеленных сединами профессоров и академиков во главе университетов, НИИ, конструкторских бюро, инновационных центров и связанных с ними современных производств».

Наконец, введена новая группа специальностей – «когнитивные науки».

Таким образом, всем необходимо осознать, что государство напрямую заинтересовано в воспитании людей, которые могут создавать новые идеи, находящиеся на стыке различных теоретических дисциплин и деятельности.

С 2016 года в МПГУ работает «Учебно-научный центр междисциплинарных проблем образования и когнитивистики», участвующий в создании и реализации, в том числе двух профессиональных образовательных программ: «Междисциплинарные исследования в образовании» и «Когнитивные исследования в образовании». Была создана программа совершенствования деятельности УНЦ, которая ждет своего утверждения и реализации как в интересах педагогического образования, так и страны.

### *Литература*

1. *Жданов Ю.А.* Во мгле противоречий // Вопросы философии. – 1993. – № 7. – С. 65–92.
2. *Сабанина Н.Р.* Постнеклассическая концепция культуры: трансдисциплинарное монографическое исследование / Под науч. ред. В.С. Меськова. – М., 2018.
3. *Меськов В.С., Зискин К.Е., Сабанина Н.Р.* Введение в матетику: В 2 кн. Кн. 1. Научно-методологическое издание. – М., 2018.
4. Программа стратегического развития федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Московский педагогический государственный университет» на 2016–2030 годы, 2016 г.

5. Филиппов В. Перемена в степени // Российская газета. – 2021. – № 75(8426).

**Факультет дошкольного воспитания МГПИ им. В.И. Ленина  
в моей личной жизни и научной деятельности**

**Престес Зоя,**  
*факультет образования,  
Федеральный Университет Флуминенсе, Бразилия;  
zoiaprestes@yahoo.com.br*

**Аннотация.** В статье раскрывается жизненный и профессиональный путь автора – выпускницы факультета дошкольного воспитания МГПИ им. В.И. Ленина 1985 г., дается характеристика научных исследований, которые проводятся под ее руководством студентами университета в Бразилии.

**Ключевые слова:** факультет дошкольного воспитания, педагогическая деятельность, наследие Л.С. Выготского, научные исследования.

**Faculty of Preschool Education, Moscow State Pedagogical  
Institute named after V.I. Lenin in my personal life and  
scientific work**

**Prestes Zoia,**  
*Faculty of Education,  
Federal University of Fluminense, Brazil;  
zoiaprestes@yahoo.com.br*

**Abstract.** The article reveals the life and professional path of the author – a graduate of the preschool education faculty of the Moscow State Pedagogical Institute named after Lenin, 1985, gives a characteristic of the scientific research made under her supervision by university students in Brazil

**Keywords:** faculty of preschool education, pedagogical activity, L.S. Vygotsky, scientific research.



После окончания 10-ого класса средней школы № 630 г. Москвы, в 1980 году, передо мной встал вопрос о поступлении в университет. С двенадцати лет мне очень хотелось получить такое профессиональное образование, которое позволило бы работать с маленькими детьми. Шел год московской Олимпиады и мне, как иностранной гражданке, пришлось выехать из России в Италию, где я провела два месяца у друзей моих родителей. Когда вернулась в Москву, меня вызвали в отдел по работе с иностранными студентами Московского государственного педагогического института имени В.И. Ленина, для подачи документов поступления на факультет дошкольного воспитания. После всех бюрократических формальностей я начала посещать занятия 1-ого курса и тут же почувствовала, что я не ошиблась в своем выборе.

В это время мои родители уже смогли вернуться в Бразилию, так как военно-диктаторский режим, установившийся после переворота в 1964, потихоньку уходил с политической сцены, открывая путь к демократизации страны. Таким образом, имена моих родителей – Луис Карлос Престес и Мария до Кармо Рибейро – были первыми в списке людей, которым разрешили вернуться после долгих лет политэмиграции. А мне ещё предстояло пройти пятилетний курс обучения до возвращения на Родину.

Факультет дошкольного воспитания сыграл огромную роль в моей жизни. Здесь я познакомилась с замечательными преподавателями и подружилась на всю жизнь с прекрасными людьми. Когда я бываю в Москве, всегда встречаюсь с друзьями, которые учились со мной, и мы постоянно с радостью вспоминаем те далекие студенческие годы.

По возвращению в Бразилию мой советский диплом очень долго не признавали. И это было не только из-за того, что это был советский диплом, а также потому, что такой специальности в области системы образования в Бразилии не существовало. Только по истечению 15 лет, в 1997 году, мой диплом о высшем образовании, наконец, решили признать и потом, в 2005 году, уже в Университете города Бразилиа, столице страны, признали также звание магистра, полученное в Бразилии по окончании МГПИ им. Ленина.

Долгое время до признания моего диплома я работала переводчиком с официальными делегациями из России, а также занималась литературным переводом. Многие программные для русской литературы художественные произведения (например, «Доктор Живаго», «Мастер и Маргарита») были впервые переведены мною с русского языка на

португальский и опубликованы в Бразилии. Перевод в тот период стал моим главным занятием, так как мало кто в Бразилии владел тогда русским языком так же хорошо, как и я. Но кроме владения языком, во мне присутствует русская душа, которая до сих пор делает меня больше русской, чем бразильянской. Ведь я прожила 15 лет в России, с моих 7 до 22 лет, то есть детство, подростковый возраст и начало юности. И те, кто изучает развитие человека, знают как важны для формирования личности все эти возрастные периоды.

После признания моего диплома работала в разных учреждениях. С 2000 по 2002 года координировала работу сети яслей и детских садов, финансируемых департаментом социального обеспечения штата Рио-де-Жанейро. В эту сеть входили более 100 учреждений, и я должна была организовывать и направлять педагогическую работу в этих детских учреждениях. В 2002 году прошла по конкурсу на должность учителя государственной школы города Рио-де-Жанейро и стала заниматься с детьми младшего школьного возраста. В этом же году снова прошла конкурс и стала преподавателем в дошкольном учреждении при Педагогическом институте высшего образования города Рио-де-Жанейро.

В 2004 году мы переехали с семьёй в столицу Бразилии (Бразилиа) и здесь меня пригласили преподавателем в Университет Бразилиа, где в течение 2 лет читала лекции по дидактике и дошкольному воспитанию, а также руководила стажировкой студентов. В 2005 году меня пригласили на работу в Министерство социального обеспечения, и в мои обязанности входила работа по осуществлению перехода сети яслей и детских садов из этого министерства в Министерство образования. Надо отметить, что Бразилиа только в 1996 году включила ясли и детские сады в систему образования.

В 2007 году я поступила в аспирантуру и в 2010 году защитила докторскую диссертацию на тему *«Когда не то же самое: переводы работ Л.С. Выготского в Бразилии и их влияние на понимание его идей в образовательной системе»*. С этого времени я почти полностью посвятила себя переводам работ Льва Семеновича Выготского. Одновременно с этим я преподавала в столичных вузах (г.Бразилиа), а позднее – в Федеральном Университете Флуминенсе (г. Нитерой, штат Рио-де-Жанейро), где и сейчас работаю, читаю лекции по дисциплинам *«Организация образовательной системы Бразилии»* и *«Культурно-*

*историческая теория*», руковожу научными работами студентов, аспирантов и дипломников.

Хочу отметить, что в Бразилии издано уже несколько книг с текстами Выготского в моем переводе и в соавторстве с профессором Элизабет Тунес (научный руководитель моей докторской диссертации): «*Воображение и творчество в детском возрасте*» (2009г.; 2018г.), «*Лекции по педологии*» (2018), «*Проблемы дефектологии*» (1 часть с 7-ью текстами, 2021г.), «*Психология, воспитание и развитие: тексты Л.С. Выготского*» (название дано нами, с 8-ью текстами 2021 г.). Все эти книги переведены и опубликованы с разрешения наследников Выготского.

С ноября 2018 года по февраль 2019 года прошла научную стажировку в Московском государственном университете им. М.В. Ломоносова под руководством профессора руководителя Центра социологии образования ИУО РАО, доктора психологических наук, академика РАО Владимира Самуиловича Собкина, и в Институте психологии Белорусского государственного педагогического университета им. Максима Танка в Минске под руководством доктора психологических наук, профессора кафедры социальной и семейной психологии, Леонида Абрамовича Пергаменщика и кандидата психологических наук, доцента Сергея Никифоровича Жеребцова. За время стажировки было собрано много интересного материала о Л.С. Выготском и его работах. В октябре 2021 года должна выйти книга с результатом этого проекта. Со всеми тремя руководителями меня связывают очень дружеские отношения, и мы постоянно обмениваемся нашими научными работами и вместе публикуем статьи.

В настоящее время я занимаюсь различными научными проектами, но главное занятие, кроме руководства научными работами студентов и преподавания, это перевод текстов Выготского на португальский язык. Сейчас идет процесс перевода очень важной работы Выготского «*Смысл психологического кризиса. Методологическое исследование*» (1926), которая должна быть опубликована в 2022 году.

Думаю, нет надобности говорить, что образование, полученное на факультете дошкольного воспитания МГПИ им. В.И. Ленина, сыграло огромную роль в моей жизни. Это видно из всего, что я здесь уже рассказала.

Поэтому, хочу сказать несколько слов в тех научных работах, которыми я руковожу сегодня, так как думаю, что это может дать

возможность познакомиться с актуальными проблемами в области образования Бразилии, волнующими нас сегодня.

*Лариса де Соуза Мелло Инсабралде* ведет научно-исследовательскую работу в сфере школьного воспитания и обучения детей-беженцев из разных стран в Бразилии. При изучении работ Выготского о многоязычии в детском возрасте и о развитии мышления и речи, остро встает вопрос об освоении этими детьми неродного языка, которому они должны обучаться в школах нашей страны. Лариса изучает двух детей из Венесуэлы и исследует процесс их обучения и воспитания в школе города Араруама (штата Рио-де-Жанейро). Кроме этого, студентка также систематизировала огромный материал о бразильском законодательстве по этой теме.

*Эрондина Сантос де Араужо* изучает понятие свободы в работах Б. Спинозы и Л.С. Выготского. Известно, что Спиноза является авторитетным философом, на которого Выготский постоянно ссылается. Кроме того, идеи Спинозы о свободе личности и о единстве аффекта и интеллекта легли в основу важных работ Выготского, особенно его фундаментального труда о методологии психологии. Кроме этого, этих двух мыслителей связывает еврейский вопрос и это очень важно при изучении их вклада в развитии науки.

*Ана Каролина Нунес Коста* исследует развитие детей и понимание этого процесса учителями дошкольных и школьных учреждений. На основе работ Л.С. Выготского предпринимаются усилия для изучения этого вопроса, а также вопроса о том, что родители ожидают сегодня от школьного воспитания, что касается детского развития. Для этого исследуются также нормативные документы по образованию и воспитанию детей и место, которое занимает в них понятие развития.

*Аманда Берзакула де Азеведо* исследует, как культурно-историческая психология может помочь службе социальной защиты Бразилии в организации работы с детьми, подростками и семьями. Для того, чтобы обсудить практику работников в этой области, необходимо понять множество трактовок процесса создания и концепции политики социального обеспечения. В Бразилии история социальной защиты семей, детей и подростков переплетается со случаями насилия и криминализации бедных семей, что поддерживается законодательством, основанном на доминирующей идеологии, то есть, превосходстве одних социальных классов над другими.

*Mateus Талер Бэк* проводит исследовательскую работу по изучению переводов Л.С. Выготского, которые широко используются в образовании и психологии Бразилии, на предмет содержащихся в них ошибок при переводе с английского языка (первые переводы работ Выготского в Бразилии были сделаны с английского, а не с русского). Например, *Mind in society* (американское издание, 1978; в переводе на португальский получило следующее название *Formação social da mente* или на русском *Социальное формирование сознания*, 1984 г.) и *Thought and Language* (тоже американское издание, 1977 г.; в переводе на португальский получило название *Мышление и лингвистика*, 1987 г.) Обе книги были переведены с изданий Массачусетского технологического института на английском языке. Уже проведенные исследования показали, что переводы этих двух работ содержат значительные искажения, которые сильно отличают их от оригинальных текстов, например, сокращено более 60% содержания советского издания в *Мышление и речи (1934 г.)*, а также присутствуют искажения, удаления и дополнения в американском издании *Mind in society (Социальное формирование сознания)*.

*Ридел Жорже Кампос* посвящает свою работу тому, как изучение тем физики детьми дошкольного возраста способствуют развитию их воображения и творчества в свете культурно-исторической теории, а также расширению круга понятий. В связи с проведенной работой с детьми старшего дошкольного возраста на тему «сопротивление» мы смогли пронаблюдать, как дети формулируют гипотезы и ищут в своих знаниях ответы на трудности, которые встречаются при постановке определенных целей деятельности. Эти трудности в основном преодолеваются путем воображения и творческих инициатив.

В заключение хочу отметить, что Бразилия переживает на сегодняшний день очень сложное время. К власти пришли люди, которые открыто выступают за отмену законов, защищающих бедное население от последствий социального неравенства, а также угрожают демократии, на путь которой мы встали после отмены диктаторского режима продлившийся 21 год (с 1964 по 1985 гг.). Все эти трудные условия ещё больше обостряются при пандемии. Мы уже потеряли около 600 тысяч бразильских жизней от Covid-19 из-за нехватки больничных мест и нехватки вакцины. Но я как дочь Рыцаря Надежды – так великий бразильский писатель Жоржи Амаду назвал моего отца, после того как написал о Марше Колонны Престеса – не теряю надежды, что рано или

поздно мы избавимся от этого реакционного, консервативного и фашистского хлама и у нас в стране снова восстановится демократия.

## **Становление телесно-когнитивно-ценностной парадигмы образования: следствия для высшего педагогического образования**

**Сабанина Н.Р.,**

*кафедра педагогики и психологии профессионального образования  
имени академика В.А. Сластёнина,  
Институт педагогики и психологии,  
ФГБОУ ВО «Московский педагогический  
государственный университет»;  
nr.sabanina@mpgu.su*

**Аннотация.** Изучение парадигмальных оснований построения образовательных систем относится к области исследований философии образования. Результаты данных исследований, в свою очередь, могут представлять интерес непосредственно для педагогики и психологии образования. В статье рассмотрены характеристики телесно-когнитивно-ценностной парадигмы образования: постнеклассичность, трансдисциплинарность, сложностность, семиотичность. Обозначены социально-экономические основания трансформации социального заказа в современном образовании. Следствиями формирования телесно-когнитивно-ценностной парадигмы образования для высшего педагогического образования являются: необходимость исследования цикла освоения ценности и создание его формализованных моделей, внедрение ценностно ориентированного подхода к управлению образовательными технологиями; освоение технологии педагогической деятельности в среде постнеклассического текста.

**Ключевые слова:** телесно-когнитивно-ценностная парадигма образования, ценностно ориентированное управление технологиями, НБИКС-технологии, цикл освоения ценностей, постнеклассический текст, сложностность, трансдисциплинарность.

**Formation of the body-cognitive-value paradigm of education:  
implications for higher pedagogical education**

**Sabanina N.R.,**

*Department of Pedagogy and Psychology of Professional Education  
named after Academician V.A. Slastonina,  
Institute of Pedagogy and Psychology,  
Moscow Pedagogical State University;  
[nr.sabanina@mpgu.su](mailto:nr.sabanina@mpgu.su)*

**Abstract.** The study of the paradigmatic foundations of building educational systems belongs to the field of research in the philosophy of education. The results of these studies, in turn, may be of interest directly to pedagogy and psychology of education. The article examines the characteristics of the bodily-cognitive-value paradigm of education: post-non-classicality, transdisciplinarity, complexity, semiotics. The bases of the transformation of the social order in modern education are outlined. The consequences of the formation of the bodily-cognitive-value paradigm of education for higher pedagogical education are: the need to study the cycle of mastering the value and the creation of its formalized models, the introduction of a value-oriented approach to the management of educational technologies; mastering the technology of pedagogical activity in the environment of the post-non-classical text.

**Keywords:** bodily-cognitive-value paradigm of education, value-oriented management of technologies, NBICS-technologies, cycle of mastering values, post-non-classical text, complexity, transdisciplinarity.

### ***Характеристики современной научной парадигмы***

Помимо постнеклассичности, элементом современных «глобальных научных парадигм» является сложность и трансдисциплинарность. (Термин «трансдисциплинарность» принадлежит швейцарскому психологу и философу Ж. Пиаже, «предложенным им в 1970 г. в дискуссиях с Э. Янчем, австрийским астрофизиком, исследователем проблемы самоорганизации во Вселенной, одним из основателей Римского клуба, и А. Лихнеровичем, французским математиком, в рамках международного семинара «Интердисциплинарность – проблемы исследований и обучения в университетах» [11]. Исследования методологии трансдисциплинарности, в том числе в образовании посвящён ряд работ [5; 7]. К. Пол и Г. Хадорн «Принципы проектирования трансдисциплинарного исследования» [2; 6, с. 25).

Эти характеристики связаны между собой определённым образом: принцип неустранимости субъекта из процессов научной систематизации в постнеклассической парадигме, вызывает эффект сложности и задаёт необходимость трансдисциплинарного синтеза знания в процессе познания и творчества. Сложность задаётся тем, что каждый элемент научного рассмотрения требует исследования множества признаков, заданных по разным основаниям и на разных уровнях, а также, неустранимости субъекта из процессов научной систематизации. Более того когнитивная деятельность субъекта учитывается как фактор, изменяющий условия их протекания.

Подробный анализ формирования идей сложности в глобальном контексте был осуществлён профессором Даремского университета (Великобритания) Брайаном Кастеллани [1, WEB], а также, представителями отечественной школы сложности В.И. Аршиновым, Я. Свирским, В.Г. Будановым, М. Мокием и др. Выявлены принципы организации научного исследования в постнеклассической трансдисциплинарной парадигме: порождение, целостность, становление, саморазвитие, n-мерность, регрессивность (отрицательная обратная связь), субъектность, контингентность, семиотичность, континуальность, диалогичность, темпоральность, неопределённость [подробнее см: 3; 10; 13].

Данные исследования подтверждают, что глобальный научный контекст является сложным и трансдисциплинарным, и будущее человека зависит от того, насколько его способ мышления позволяет самореализовываться в подобных средах.

### ***Парадигмы образования***

«Парадигма (от греч. *παράδειγμα* – пример, образец), 1) понятие, используемое в античной и средневековой философии для характеристики взаимоотношения духовного и реального миров; 2) теория (или модель постановки проблем), принятая в качестве образца решения исследовательских задач» [10, WEB].

Смена парадигм (англ. *paradigm shift*) – термин, впервые введённый Т. Куном (1962) в книге «Структура научных революций» для описания изменения основ общепринятой модели научных исследований (научной парадигмы).

Представляется возможным проследить также влияние парадигмальных изменений на отдельные виды деятельности, в том числе и на образования. Образовательные парадигмы отличаются с точки



зрения главной цели образования и реализации социального заказа. В современной отечественной педагогике можно выделить ряд парадигм, соответствующих, также, авторскому подходу к построению образовательного процесса. Так различные авторы выделяют следующие типы парадигм и моделей образования: В.С. Меськов три парадигмы, сменяющие друг друга: парадигма СУНов (сведения, умения, навыки), парадигма ЗСИ (знания, смыслы, идеи), парадигма и когнитивно-компетентностная парадигма образования или парадигма КТЦ (креативность, творчество, ценности)); Ш.А. Амонашвили (авторитарно-императивную и гуманную педагогику); М.В. Богуславский («школу учебы» и «трудовую школа» в истории российского образования XX века); Е.В. Бондаревская и С.В. Кульневич (формирующую и личностно-ориентированную педагогику); И.А. Колесникова (педагогика традиции, научно-технократическая педагогика, гуманитарная педагогика); Г.Б. Корнетов (педагогика авторитета, педагогика манипуляции, педагогика поддержки); О.Г. Прикот (естественнонаучная, эзотерическая, технократическая, полифоническая парадигмы и парадигма гуманистической педагогики); И.Г. Фомичева (теоцентрическая, социометрическая, натурцентрическая и антропоцентрическая модели образования); Т.И. Шамова и др. (личностно-отчужденный и личностно-ориентированный образовательный процесс; воспроизводящее и развивающее обучение); Е.А. Ямбург (когнитивная и личностная педагогика) и др. [12, WEB].

В рамках деятельности Учебно-научного центра междисциплинарных проблем образования и когнитивистики (в настоящем, института педагогики и психологии МПГУ) в рамках пяти конференций с международным участием, была проведена работа по формированию и апробации постнеклассического трансдисциплинарного подхода к формированию образовательных моделей в области когнитивистики. В ходе анализа проблем, заявленных участниками конференции, а также на основании исторического анализа проблематики философии образования, была подтверждена жизнеспособность триединой концепции телесно-когнитивно-ценностной парадигмы образования человека [7, с. 22–93].

В рамках данной парадигмы традицию овладения природой человека можно проследить, начиная с духовных практик различения и синхронизации трёх начал: телесности, эмоциональности и мышления. Так или иначе смещая акценты, образование всегда было сосредоточено

вокруг трёх главных инструментов познания: чувства, разума и интуиции. При этом, подобное триединство человека должно быть обеспечено особым образом жизни. Жизни – как постоянной инверсии причинности и смыслов телесного и духовного, вещественного и информационного.

Тенденции развития образования в РФ сегодня можно кратко охарактеризовать поэтапной реализацией дорожной карты массового внедрения цифровых технологий в образование; трансформацией «экономики знания» в экономику «технологических обществ, основанных на ценностях»; активную разработку и внедрение «цифровых» санитарно-эпидемиологических норм в системы образования; обновлением законодательной базы, регламентирующей воспитание и нравственную безопасность обучающихся. Всё это является яркой иллюстрацией, необходимости организации и моделирования содержания образования в контексте гармонизации телесного, когнитивного и ценностного начал становящегося в современной цивилизации человека.

***Этическое пространство современного образования:  
ценностный аспект парадигмы образования***

Уже в эпоху позднего Нового и Новейшего времени Г. Риккерт (1863–1936) объявляет ценность объектом теории познания. С.И. Гессен (1887–1950) использует методы его теории познания (исторически-индивидуализирующего метода или метода отнесения к ценности) для исследования культуры и, непосредственно, в образовании.

Исследования в области этики и культурологии, проводимые сегодня навстречу вызовам бурного технологического развития, обнаруживают исторически обусловленные инварианты развития человека и человечества, указывающие направления его гармоничного и безопасного развития в условиях неопределённого будущего.

Первым из них является понимание «блага». В различные исторические периоды и в разных обществах их рассмотрение было возможно в рамках четырёх основных направлений этики: гедонизм (этика наслаждения), прагматизм (этика пользы), перфекционизм (этика совершенствования), альтруизм (этика любви, бескорыстия и жертвы личными интересами, в пользу всеобщего блага). В частности, на этом основании отечественный философ Р.Г. Апресян предлагает концепцию «этического квадрата» для упорядочения парадигм нравственного развития человека (в частности, воспитания) [2, с. 91].

Ещё одним допущением относительно нравственного становления человека является принцип развития культуры, путём добавления новых видов деятельности и форм представления культуры. Причём, разные виды деятельности предполагают использование различных систем ценностей, и, соответственно, могут принадлежать к различным этическим доктринам. Наука – доктрине служения истине, самосовершенствованию и всеобщему благу, Искусство – обретению наслаждения и счастья через поиск гармонии и др.

При этом, третьим допущением, является то, что нравственное развитие в рамках отдельного вида деятельности также имеет определённую направленность: от эгоцентрических позиций, через взаимную выгоду к возможности достижения всеобщего блага (от ценностей I порядка к ценностям II и III [13, с. 238]). В частности, аналогичные тенденции явным образом обозначены в теории морального развития и концепции «нравственного возраста» Лоренца Кольберга.

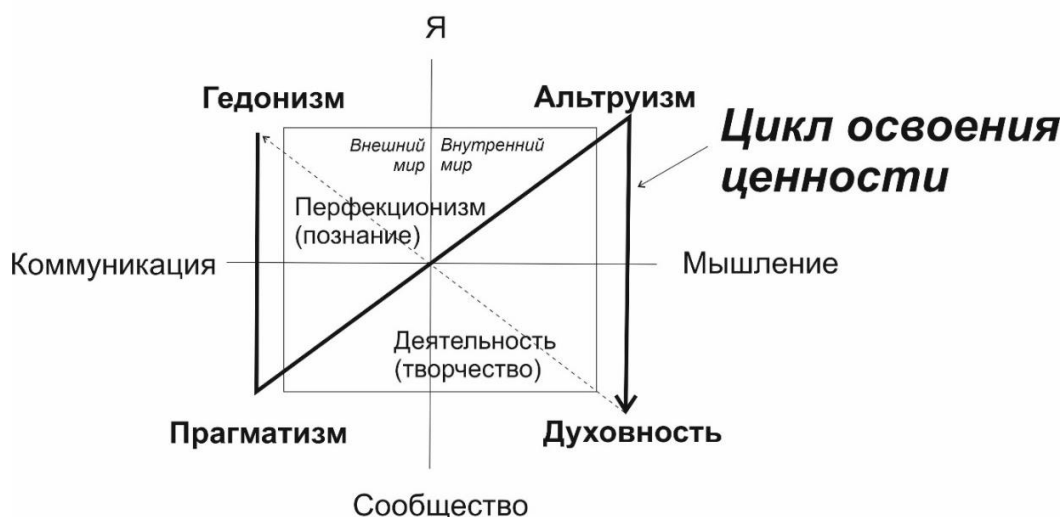
### ***Модели образования телесно-когнитивно-ценностной парадигмы***

На этих трёх основаниях можно попытаться создать вариативную модель духовно-нравственного развития человека в системах образования, в зависимости от сложности воссоздаваемой матрицы цивилизационно-культурного развития (см. далее рис. 2). Причём, в основу технологии педагогической деятельности достаточной сложности может быть положена модель постнеклассического текста (*Постнеклассический текст (ПНК-текст) можно определить, как процесс и результат осознанного прочтения и порождения субъектом ценностно означенных сред своего существования. Сам ПНК-текст можно рассматривать как трёхуровневую структуру: доязыковый (инстинкт, довербальная коммуникация), языковый (создание и прочтение текста как информационно-знаковой системы) и постязыковый (ценностно означенная деятельность в культуре) уровни, каждый из которых отражает специфику описания включённой в него субъектной составляющей*).

Изобретённый в культуре механизм сохранения её приобретений в виде форм представления культуры, является способом утверждения проявленных ценностей, а также формирования способов мышления и деятельности, обусловленных выявленными системами ценностей. Данную тенденцию представляется возможным проследить в рамках цикла освоения ценности (*Цикл освоения ценности представим пятью этапами: ① – первый этап цикла освоения ценностей – осознание*

субъектности (становление самосознания); ② этап – познание ценности, может быть описан методом феноменологической редукции, оценивание и кризис самоосознания; ③ этап – культуротворчество (создание предметов и процессов в культуре, на основании ценности); ④ этап – утверждение ценности в культуре, признание сообществом (культуроформация); ⑤ этап – рефлексия о ценностнозначной деятельности в науке и других формах культуры (наукоформация).

Рассмотрим возможную логическую трактовку взаимосвязи вышеописанных факторов, по аналогии с логическим квадратом Р.Г. Апресяна. Причем, на наш взгляд, предложенные в нем оппозиции, могут быть дополнены в рамках постнеклассического подхода характеристиками субъекта (рис. 1).

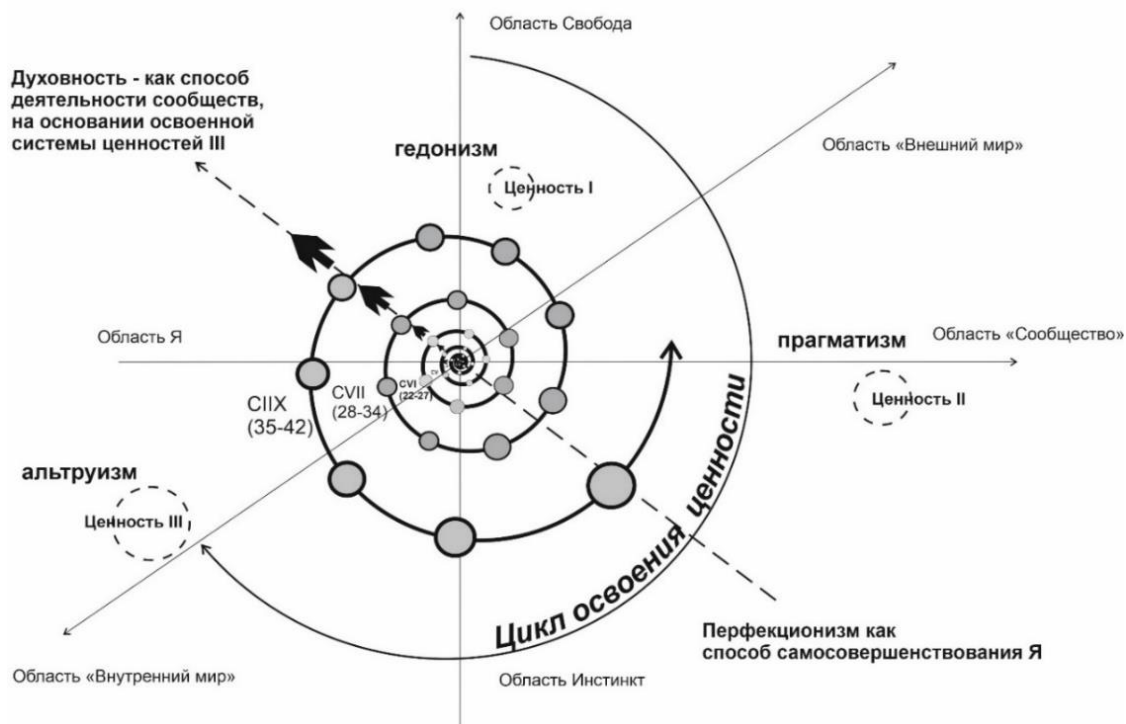


**Рис. 1.** Логико-этическая модель цикла освоения ценности

В данном построении переход от гедонизма к прагматизму обусловлен характером социально-культурной коммуникации, а альтруизм стремится к духовности (понимаемой как особый образ жизни и деятельности сообществ, основанных на всеобщих, альтруистических ценностях), в случае формирования релевантного способа мышления в рамках сложившейся научной парадигмы. При этом противоречие «Прагматизм-Альтруизм», переходит из статуса строго логического, в субъектную плоскость и снимается в процессе личностного становления актора культуры на основании познания и культуротворчества.

Завершённый цикл освоения ценности предполагает возможность перехода на новый уровень сложности к другим видам деятельности в культуре. Подобная логическая конструкция, в частности, находит свое

подтверждение у классика аксиологии М. Шеллера (*Ценностные модальности своей «чистой аксиологии» М. Шеллер строит на основании четырёх видов априорных иерархий: чувственные (приятное-неприятное), витальные (благополучие-неблагополучие), духовные (этические, эстетические, истинность), абсолютные (святое-не святое)*) [16].



**Рис. 2.** Ценностно ориентированный подход к описанию деятельности человека в культуре

Тогда полная интегративная модель цикла освоения ценности может быть представлена следующим образом (рис. 2). На рисунке спиралью обозначено развитие культуры путём добавления её форм представления (серые кружки). Каждый уровень цивилизационно-культурного развития содержит определённое количество форм представления культуры: C1 (1) + ... + CVII (7) + ... + Cn (n). (Подробнее см. [13, с. 238]).

Освоение каждой из ценностей представимо в рамках трёх классических оппозиций: «Инстинкт – Свобода» (гедонизм), «Я – Сообщество» (прагматизм), от «Внешнего человеку мира» к «Внутреннему миру» (альтруизм). Именно, динамическая совместность данных оппозиций, делает возможным переход на новые цивилизационно-культурные уровни.

### ***Новый социальный заказ образованию***

Ещё совсем недавно деньги были (и ещё, зачастую, остаются) главным «звеном» экономических циклов. Однако конец XX – начало XXI вв. были названы эрой человеческого капитала, когда уникальные качества человека были однозначно включены в производственные циклы как важнейшее конкурентное преимущество и условие прибыльности сложных производственных циклов: тогда схема «товар-деньги-товар'» или ТДТ-ТДТ 'была преобразована в цикл воспроизводства человеческого капитала [13, с. 343].

Современный экономический цикл производства ценностей в человеческой цивилизации, возникает на фоне четвёртой промышленной революции, основанной на технологиях [15, с. 44]. Он характеризуется неопределённостью, так как многократно укоряет процессы, на фоне высокой сложности производственных циклов. Это принципиально новый способ социально-экономического устройства, предполагающий включение человека в технологические циклы «Человек – Технология – Ценность – Человек-штрих».

#### ***Предпосылки формирования телесно-когнитивно-ценностной парадигмы образования***

1. НБИКС-технологии, становятся ключевым аспектом трансформации экономики и человека. Цикл производства ценностей в человеческих обществах задаёт новый способ социального устройства, мотивации к деятельности и организации образования.

2. Помимо постнеклассичности, элементами современных научных парадигм является сложность и трансдисциплинарность, что меняет объект и методологию научных исследований.

#### ***Следствия принятия телесно-когнитивно-ценностной парадигмы образования для высшего педагогического образования.***

Релевантный социальный заказ образованию предполагает направленность на этическое осмысление результатов своего труда и образа жизни, готовность к социальной интеграции, включению в высокотехнологичные технологические циклы и ценностно ориентированному управлению [15, с. 44] в любых областях деятельности.

В целом, телесно-когнитивно-ценностная парадигма образования предполагает проектирование образовательного пространства на нескольких уровнях: одновременно, как биосоциальной системы и информационно-семиотической среды, в которой субъекты непрерывно

воссоздают циклы освоения смыслов и ценностей культуры. Кроме того, в исследованиях убедительно показано, что информационный подход, к управлению образованием, как сложностной самоорганизующейся, открытой системе, с необходимостью требует уточнения с точки зрения её смысловой и ценностной наполненности [9].

Описанная динамика развития культуры, представима как модель вариативных культуронасыщенных сред, позволяющих обучающемуся осуществлять культурную самоидентификацию.

Одним из решений, соответствующих новому социальному заказу, является рассмотрение образования как процесса и технологии создания и прочтения постнеклассического текста. Причём, цикл освоения ценности представим, как единица постнеклассического текста.

### *Литература*

1. *Castellani, B.* «Map of the Complexity Sciences» Art & Science Factory. – [Электронный ресурс]. URL: [https://www.art-sciencefactory.com/complexity-map\\_feb09.html](https://www.art-sciencefactory.com/complexity-map_feb09.html) (дата обращения: 22.09.2021).
2. *Апресян Р.Г.* Ценностные парадигмы воспитания // Вестник ТГПУ. – 2008. – № 1. – С. 89–94.
3. *Аршинов В.И., Свирский Я.И.* Сложностный мир и его наблюдатель. Человек. – 2019. – Т. 30. – № 2. – С. 130–153.
4. *Бажанов В., Шольц Р.В.* Трансдисциплинарность в философии и науке: подходы, проблемы, перспективы. – М., 2015. – 564 с.
5. *Динабург С.* Скромная зрелость трансдисциплинарности в кругу семьи и друзей // Вестник ПНИПУ. Культура. История. Философия. Право. – 2015. – № 3.
6. *Киященко Л., Моисеев В.* Философия трансдисциплинарности. – М., 2009. – 205 с.
7. *Киященко Л.* Событие. Личность. Время. (К философии трансдисциплинарности). – М., 2017. – 113 с.
8. Когнитивистика, математика в образовании. Философские проблемы и практические приложения: Монография / Под ред. В.Г. Кузнецова, В.С. Меськова, Н.Р. Сабаниной. – М., 2019. – 458 с.
9. *Мелик-Гайказян И.* Семиотика образования или «ключи» и «отмычки» к моделированию образовательных систем // Идеи и идеалы. – 2014. – Т. 1. – № 4(22).

10. Морен Э. О сложности / Пер. с англ. Я.И. Свирского; науч. ред. В.И. Аршинов. – М., 2019. – 272 с.
11. Нестерова М.А. Трансдисциплинарность когнитивистики // Новая парадигма. – 2014. – Вып. 123. – С. 42–49.
12. Огурцов А. Парадигма. – [Электронный ресурс]. URL: <https://iphlib.ru/library/collection/newphilenc/document/HASH017fcff0fa8ab8bdab321f7f> (дата обращения: 16.09.2021).
13. Сабанина Н.Р. Постнеклассическая концепция культуры: Монография / Под науч. ред. В.С. Меськова. – М., 2018. – 400 с.
14. Федина Н.В. Современная образовательная парадигма (основные характеристики) (Презентация). – [Электронный ресурс]. URL: <https://thepresentation.ru/filosofiya/sovremennaya-obrazovatel'naya-paradigma-osnovnye-harakteristiki> (дата обращения: 02.09.2021).
15. Шваб К. и др. Технологии четвертой промышленной революции / Пер. с англ. К.Ахметова и др. – М., 2018. – 317 с.
16. Шеллер М. (1913). Избранные произведения. – М., 1994. – 490 с.

## **Ценностно-личностный подход как цель развития высшего женского образования В.И. Герье в России**

**Шувалова Н.В.,**

*кафедра педагогики и психологии профессионального образования им  
академика В.А. Слостёнина,  
Институт педагогики и психологии,  
ФГБОУ ВО «Московский педагогический  
государственный университет»;  
N-shuvalova@mail.ru*

**Аннотация.** В статье впервые анализируется ценностно-личностное понятие в подходах высшего женского образования В.И. Герье. Рассмотрены и интерпретированы его известные труды об образовании. Рассмотрено с точки зрения ценностно-личностного понятия преподавание в высших учебных заведениях. Описан философско-исторический анализ той эпохи и того времени. Частично обозначена проблема женского образования во взглядах В.И. Герье. Представлены высказывания В.О. Ключевского о принципах преподавания на женских курсах в направлении лично-ориентированного подхода. Высказано



мнение ученых о будущей статусной позиции женщин в России как о самостоятельной полноценной единицы общества. А также о приобретении женщинами специальности и любимой профессии на всю жизнь. Статья представлена к юбилею педагогической кафедры изначально именуемой «Высшие женские курсы».

**Ключевые слова:** В.И. Герье, ценностно-личностное, высшее женское образование, преподавание в вузах.

## **Value-personal approach as the goal of higher education women's education V.I. Guerrier in Russia**

**Shuvalova N.V.,**

*Department of Pedagogy and Psychology of Professional Education  
named after Academician V.A. Slastonina,  
Institute of Pedagogy and Psychology,  
Moscow Pedagogical State University;  
N-shuvalova@mail.ru*

**Abstract.** The article for the first time analyzes the value-personal concept in the approaches of higher female education V.I. Gerier. His well-known works on education are considered and interpreted. It is considered from the point of view of value-personal concept teaching in higher educational institutions. The philosophical and historical analysis of that epoch and that time is described. The problem of women's education in V. I. Gerier's views is partially marked. V.O. Klyuchevsky's statements about the principles of teaching on female courses in the direction of personality-oriented approach are presented. The opinion of scientists about the future status position of women in Russia as an independent full-fledged unit of society. As well as the acquisition of women's specialty and favorite profession for life. The article is presented to the anniversary of the pedagogical Department originally called higher women's courses.

**Keywords:** V.I. Gere, value-personal, of women's higher education, teaching in Universities.

Анализируя историю преподавания Московских университетов того времени, приходишь к выводу о том, что были просто необходимы

реформы образования в России, в частности для женщин, которые ввел В.И. Герье.

В трудах В.И. Герье описывается ситуация «расколотого университета» [1, с. 131], которая приводила тогдашнее образование к плачевным результатам.

В.И. Герье как ученый, а в будущем и как профессор университета не мог оставаться безразличным к такой ситуации. Он предложил впервые основать Высшие женские курсы [2, с. 430], с новыми условиями преподавания для женщин, что и послужило изменению ценностно-личностным ориентирам для целей и задач образования Вуза в целом, как тогда, так и в наши дни.

Тем более, что студентки того времени в душе были уже революционерками, такова была их эпоха бытия. Поэтому старую систему обучения женщин срочно нужно было заменить и исправить, дабы избежать революционных настроений среди женщин [3, с. 91].

Поэтому все научные высказывания В.И. Герье затрагивают проблему образования женщин как развитие личности, в двух направлениях:

1. Как процесс индивидуально-личностного становления.
2. Как социокультурное явление, которое связано со структурой образования личностных ценностей.

При этом любые кардинальные изменения устройства в государстве российском и обществе того времени яростно критиковались, тем более изменения в системе образования [4, с. 652], на базе которой могла сформироваться новая типологизация личности женщин, а именно, самостоятельных, работающих, независимых.

Поэтому переход к реформам в системе высшего образования как эволюционный ход развития России, вместо революционного, породил новый тип личности российских женщин.

Подобная закономерность развития человеческого сознания в России той эпохи определило эволюционное бытие. Этот этап эволюционного изменения в России задал темп развития высшего образования на многие годы, в течение жизни обучения многих поколений.

Существование личностно-нравственных потребностей в профессиональном труде женщин является великим условием и главным рычагом ценностной человеческой культуры в России.

Оценивая экономику, применимую к женскому труду, В.И. Герье относил медицину и преподавание. При этом главной целью в образовании женщин определялось им не приобретение профессии, а их просвещение в сегодняшнем понимании как ценностно-личностное развитие.

Высшее образование для женщин, по мнению В.И. Герье, служит, прежде всего, «поднятию общего и научного образования среди женщин вообще», что «удвоит интеллигенцию страны» [5, с. 3].

В дальнейшем сознание российским обществом потребности к появлению нового типа личности женщин привело к тому, что женщина вошла в состав квалифицированного преподавательского коллектива, которая стала самостоятельно участвовать в разработке учебных курсов, программ и т.д.

В.О. Ключевский писал о В.И. Герье, что вся ответственность в создании Высших женских курсов лежала на нем от разработок организационных принципов функционирования курсов, подготовки программ преподавания, формирования корпусов преподавателей и обслуживающего персонала, в плоть до ведения бюджета, взаимоотношения с вышестоящей администрацией и со слушательницами, и наймом учебных помещений, размещением объявлений и т. д. [6, с. 179].

Также В.О. Ключевский, обращался к В.И. Герье, со словами: «Вы устроили рассадник высшего женского образования в России. Вы первым отнеслись с доверием к уму русской женщины. Вы не только доверились уму русской женщины. Вы решились помочь ей самой уверовать в свой ум, в свою способность к высшему образованию» [6, с. 178].

Таким образом, все вышесказанное о деятельности В.И. Герье дошедшее до наших дней, послужило основанием для создания Московского педагогического государственного университета, который возник от появления Высших женских курсов, и который отметил свое 145-летие со дня основания в 2017 г., и где по сей день в экспозиции музея истории МПГУ имеется бюст В.И. Герье, которым гордится наш университет.

### *Литература*

1. Вестник ПСТГУ II: История. История Русской Православной Церкви. – 2011. – Вып. 1 (38). – С. 131–152.

2. *Герье В.И.* Детство. Учение до получения кафедры // История и историки. – М., 1990. – С. 419–437.
3. *Geach P.* Mental acts: their content and their objects. P.136.
4. *Герье В.И.* Теории и практика женского образования // Вестник Европы. – 1877. – № 4. – С. 652.
5. Владимир Иванович Герье и Московские Высшие женские курсы: мемуары и документы. – М., 1997. – С. 3.
6. *Ключевский В.О.* Речь при закрытии [Высших Женских] курсов. Неопубликованные произведения. – М., 1983. – С. 178–179.

### **Арт-педагогика: новые возможности для учителя в условиях цифровизации образования**

**Шульга И.И.,**  
*кафедра педагогики и психологии,  
Институт физико-математического и  
информационно-технологического образования,  
ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный  
педагогический университет»;*  
[ifmito-kpp@nspu.ru](mailto:ifmito-kpp@nspu.ru)

**Аннотация.** В статье анализируется значение арт-педагогика как самостоятельного направления в теории и практике современного образования и ее влияние на эффективность профессиональной деятельности учителя в условиях цифровизации образования.

**Ключевые слова:** цифровизация образования; образовательный процесс; арт-педагогика; профессионализм педагога.

### **Art pedagogy: new features for teachers in the context of digitalization of education**

**Shulga I.I.,**  
*Department of Pedagogy and Psychology,  
Institute of Physics, Mathematics and  
Information Technology Education  
Novosibirsk State Pedagogical University;*  
[ifmito-kpp@nspu.ru](mailto:ifmito-kpp@nspu.ru)

**Abstract.** The article analyzes the importance of art pedagogy as an independent direction in the theory and practice of modern education and its impact on the effectiveness of professional activity of teachers in the conditions of digitalization of education.

**Keywords:** digitalization of education; educational process; art pedagogy; teacher's professionalism.

В последние годы в отечественном образовании серьезный акцент делается на широкое внедрение в образовательный процесс информационно-коммуникационных технологий и связанное с ними техническое переоснащение образовательных организаций. Современную школу уже сложно представить без наличия эффективно работающей цифровой среды и педагогов, владеющих информационно-коммуникационной компетенцией как сформированным профессиональным навыком. Эти изменения свидетельствуют об адекватном реагировании системы образования на социальный запрос, отражающий объективный процесс формирования информационного общества в мировом масштабе и в нашей стране, в частности.

Социальные ожидания, связанные с информатизацией образования, предполагают получение в ближайшей перспективе конкретных ответов на вопросы: о качественном преобразовании образовательной среды; о сближении образования с наукой; о повышении качества подготовки специалистов для современной экономики. Однако, по мнению отечественных и зарубежных исследователей цифрового общества и воздействия новых технологий на человека (Р. Барлоу, Д. Тампскотт, А.А. Строков и др.), завышение темпов информатизации образования неизбежно ведет к его упрощению и формализации. Ученые предупреждают о том, что опасная тенденция формализации образования уже сейчас проявляет себя уменьшением социальных коммуникаций, схематизацией многих форм образовательной и индивидуально-творческой активности субъектов образования, ослаблением этического содержания познавательной деятельности. В конечном итоге речь идет о риске утраты ценностно-смыслового контекста образования.

Одной из приоритетных стратегических задач для современного образования представляется сохранение его гуманистического характера, обеспечение возможности человеку цифровой эпохи проявить свою творческую природу, раскрыть личностный потенциал и способности. В

этой связи позволим себе согласиться с автором диссертационного исследования «Цифровая культура и ценности российского образования» А.А. Строковым, который считает, что «современное образование должно быть направлено на преодоление кризиса интеллектуальной культуры, влекущего за собой исчезновение творчески мыслящей личности и утрату человеком самой способности к творчеству» [1].

Безусловно, ключевая роль в актуализации ценностно-смысловых ориентиров жизни человека в глобально изменяющемся мире должна принадлежать учителю. Его роль как носителя и распространителя базовых ценностей отечественной и мировой культуры молодому поколению неуклонно возрастает. Однако процесс «субъект-субъектного» взаимодействия и воспитывающих влияний педагога на своих воспитанников сегодня существенно ограничен. В качестве одной из причин нам представляется снижение интереса «цифровых» детей к личности учителя, что обусловлено недостаточностью эмоциональных и мотивационных факторов, обеспечивающих продуктивность и взаимную заинтересованность в процессе и результатах образовательных активностей.

Поиск новых путей гуманизации и эстетизации образовательного процесса, которые напрямую связаны с проявлением творческой педагога, обращает нас к арт-педагогике, которая позволяет задействовать колоссальный ресурс различных видов искусств для оптимизации образовательно-воспитательного процесса в условиях глобальных изменений в сфере образования. Применение педагогом всего арсенала личностно-профессиональных и творческих возможностей в своей деятельности, на наш взгляд, может обеспечить успех и гарантировать вовлеченность обучающихся в новые образовательные практики.

Арт-педагогика – это современное направление научного знания и образовательной практики, в основе которых лежит идея воспитания гармонической личности путем трансляции общечеловеческих и национальных духовных ценностей с использованием различных видов искусств. На наш взгляд, адаптация человека к изменившимся условиям жизни в информационном обществе значительно более продуктивна при наличии «живого» общения и художественной деятельности. Как справедливо полагает Т.В. Христидис, арт-педагогика это не механическое соединение двух социально-культурных феноменов: искусства и педагогики, а их интеграция и взаимообусловленное влияние

на сознание, поведение и деятельность человека в процессе обучения, воспитания и развития личности с помощью культурного наследия, различных видов искусства и творчества, оптимизирующих социализацию [2].

Для учителя арт-педагогический компонент его профессионализма предполагает использование культурно-эстетических и профессионально – педагогических знаний в их единстве, применение всего арсенала своих творческих возможностей, а также организаторских, коммуникативных и художественно-творческих способностей. Особая роль отводится экспромту и импровизации, как возможности реагировать на быстро изменяющиеся ситуации в процессе живого контакта с учащимися при решении конкретных образовательных и воспитательных задач. В целом, арт-педагогика для педагога новой формации является базовым основанием для проявления гуманистической и социально-культурной направленности его личности.

Арт-педагогический компонент личности современного педагога включает в себя: педагогический артистизм; общекультурный и эстетический вкус; способность к экспромту и импровизации.

Педагогический артистизм в нашем случае связан с умением педагога найти тактичный контакт с аудиторией, настроить себя на вдохновенное отношение к воспитанникам, сохранять достаточно высокий уровень самоконтроля и способность к перевоплощению. Для артистичного педагога большое значение представляет сценическое обаяние, внешний облик, речь, мимика, жестикауляция, походка, одежда, стиль самопрезентации.

Общекультурный и эстетический вкус педагога отражает его способность воспринимать прекрасное, а также отличать эстетичное от неэстетичного, разумно их осмысливая и эмоционально оценивая. В этом случае особое значение принадлежит эстетической образованности как системе знаний, умений и навыков в области эстетики, различных видов искусства, гуманитарных наук, культуры в целом. Превращение обобщенных культурно-эстетических знаний во внутреннее состояние личности, ее убеждения, способствуют качественному изменению образовательной деятельности как культурно-ориентированного и духовно-возвышающего педагогического процесса.

Особо следует выделить импровизационные возможности педагога, поскольку творческая деятельность всегда представляет собой процесс взаимодействия стереотипного и импровизационного. Импровизация,

являющаяся сиюминутной публичной деятельностью, придает образовательному взаимодействию творческий характер, выступая мерой творческой насыщенности и условием для его развития.

Таким образом, нам представляется, что арт-педагогика в контексте цифровизации образования может стать для учителя базовым основанием проявления им гуманистической и собственно педагогической направленности личности. Арт-педагогика опирается на преобладающее эмоциональное восприятие окружающего мира и соответствующую творческую активность в нем, поэтому от уровня эмоциональной культуры, эстетических вкусов и общекультурной и нравственной позиции педагога зависит успех образовательного процесса в его глобальном мировоззренческом значении.

### *Литература*

1. *Строков А.А.* Цифровая культура и ценности российского образования: Дис. ... канд. филос. наук: 09.00.13. – Нижний Новгород, 2021. – 165 с.
2. *Христидис Т.В.* Арт-педагогика как область научно-практического знания // Вестник МГУКИ. – 2016. – № 6 (74). – С. 140–142.



## РАЗДЕЛ IV. ЦИФРОВОЕ ОБРАЗОВАНИЕ КАК НОВАЯ ПАРАДИГМА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГОВ

### Использование цифровых продуктов при реализации каузального подхода к диагностике трудностей обучения педагогом-психологом<sup>5</sup>

**Ануфриев А.Ф.,**

*кафедра психологии труда и психологического консультирования,  
Институт педагогики и психологии,  
ФГБОУ ВО «Московский педагогический  
государственный университет»;  
alexfedob@yandex.ru*

**Аннотация.** В статье отмечается, что для правильного распознавания причин трудностей обучающегося необходимо учитывать познавательную активность субъекта диагностики, которая может приводить как к правильному, так и ошибочному ответу. Обсуждается применение цифровых продуктов при проверке диагностических гипотез, а также для формирования диагностического мышления психолога в целях снижения вероятности его ошибок при реализации полного диагностического цикла.

**Ключевые слова:** цифровые продукты, причинно-следственные диагностические задачи, трудности обучения, психодиагностические методики, диагностическое мышление, автоматизированные компьютерные экспертные системы, искусственный интеллект.

### **The use of digital products in the implementation of the causal approach to the diagnostics of training difficulties by the psychologist**

---

<sup>5</sup> Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ в рамках научного проекта № 20-013-00283.

**Anufriev A.F.,**

*Department of Labor Psychology and psychological counseling,  
Institute of Pedagogy and Psychology,  
Moscow Pedagogical State University;  
alexfedob@yandex.ru*

**Abstract.** The article notes that for the correct recognition of the reasons for the learner's difficulties, it is necessary to consider the cognitive activity of the subject of diagnosis, which can lead to both correct and erroneous answers. The use of digital products in testing diagnostic hypotheses is discussed, as well as for the formation of diagnostic thinking of a psychologist in order to reduce the likelihood of his errors in the implementation of a full diagnostic cycle.

**Keywords:** digital products, causal diagnostic tasks, learning difficulties, psychodiagnostic techniques, diagnostic thinking, automated computer expert systems, artificial intelligence.

**Введение.** Проблема трудностей обучения характерна для различных возрастных периодов человека. Трудности обучения проявляются в подготовительных группах дошкольного образования, в общем начальном, основном, среднем образовании. В зависимости от успешности или неуспешности решения учебных задач учащиеся преодолевают неуспеваемость, которая является проявлением школьных трудностей обучения, или же начинают еще больше отставать от своих сверстников следующих классах. Нежелательными последствиями трудностей обучения для детей с нормальным, но более низким уровнем развития интеллекта состоит в том, что они не позволяют им реализовать имеющийся потенциал.

Для педагогов и психологов сложность определения причин трудностей обучения состоит в том, что при одних и тех же трудностях причины могут быть различными и, наоборот, отдельные причины могут проявляться в различных трудностях.

При изучении трудностей обучения используются различные подходы – психолого-педагогический, в рамках специальной психологии, нейропсихологический, клинико-психологический [1; 2; 6; 7 и др.]. Их объединяет использование психодиагностических методик.

Среди проблем в сфере оказания помощи обучающимся с трудностями в обучении отмечается недостаточная готовность педагогов

и психологов к оказанию необходимой психолого-педагогической помощи обучающимся при диагностике причин трудностей обучения, недостаточность существующих инструментов диагностики [7], использования цифровых продуктов при решении проблемы трудностей обучения и, в частности, методов искусственного интеллекта [4; 10].

**Цель исследования.** В настоящей статье каузальный подход к психодиагностике рассматривается как научная основа совершенствования установления причин трудностей обучения и применения цифровых продуктов.

**Результаты исследования.** Базисными понятиями каузального подхода к диагностике являются понятия психодиагностической задачи и психологического распознавания. Практические психодиагностические задачи делятся на оценочные и причинно-следственные. В первых, задачах, связанных с использованием психодиагностических методик, определяется наличие или отсутствие, или степень выраженности психологической особенностей обследуемого. Во втором виде задач проводится поиск действующей причины среди наиболее вероятных психологических причин. Трудности обучения относятся к этому виду диагностических задач, потому что в них по имеющимся феноменологическим характеристикам необходимо найти обуславливающих их причины.

Психологическое распознавание существует в двух формах – как оценка и как установление причин: в первом случае оно является диагностической процедурой, представляет собой совокупность регулярно повторяющихся действий для достижения результата, и реализуется при решении оценочных задач, связанных с применением диагностических методик. Чаще всего процедура их применения проста, строго алгоритмизирована в прилагаемой к методике инструкции. Однако существует подкласс оценочных задач со сложной интерпретацией получаемых результатов обследования.

Под распознаванием как установление причин понимается познавательно-практическая мыслительная деятельность, направленная на определение причин состояния объекта диагностики в целом относительно имеющегося запроса. Оно реализуется при решении причинно-следственных диагностических задач. Распознавание как деятельность охватывает полный диагностический цикл.

**Каузальный подход и цифровые продукты.** Применение каузального подхода к диагностике трудностей обучения

распространяется и на использование цифровых продуктов. Он позволяет расширить область их применения при решении причинно-следственных диагностических задач и повысить эффективность установления причин трудностей обучения.

С точки зрения каузального подхода, при использовании цифровых продуктов необходимо учитывать виды решаемых практических диагностических задач и особенности познавательной ситуации субъекта диагностики, для которой характерна высокая степень неопределенности, и которая приводит к возможности совершения субъектом психодиагностики ошибок при распознавании причин трудностей обучения.

При решении оценочных задач, которые при диагностике трудностей обучения входят в причинно-следственные задачи в качестве составной части, можно выделить два направления применения цифровых продуктов. В первом направлении цифровые продукты позволяют автоматизировать предъявление стимульного материала и математическую обработку протокольных данных. Их можно использовать при решении оценочных задач с жесткой инструкцией по применению психодиагностических методик и относительно простой интерпретацией полученных данных. К второму направлению относятся цифровые продукты, созданные на основе методов инженерии знаний [9]. Они выполняют не только перечисленные операции, но и предлагают субъекту психодиагностики базисные интерпретации полученных результатов. Их целесообразно применять при решении оценочных задач со сложной интерпретацией данных обследования.

При решении причинно-следственных диагностических задач в качестве цифровых продуктов выступают автоматизированные компьютерные экспертные системы. В данном названии компьютерных систем термин «экспертные» нуждается в уточнении. Это не системы, которые проводят экспертизу и не специалисты в области экспертизы, а профессионалы высокого уровня в определенной предметной области, знания которых извлекаются с помощью специальных методов инженерии знаний и применяются для разработки автоматизированных компьютерных систем. В настоящее время такие системы существуют как за рубежом, так и в России [5]. В России созданы две аналогичные экспертные системы [3; 8]. Они предназначены для формирования и развития диагностического мышления субъекта диагностики. Имея общую цель, они различаются по способу ее достижения (– с прямыми

подсказками и без них). Одну из них можно обозначить как информационно-помогающую, а вторую – как проблемно-ориентированную. Примером первой системы является система «Психология» [3]. Осуществляя поддержку принятия диагностического решения при проведении консультативной работы, она дает психологу-диагносту прямые подсказки по ходу диагностического процесса, помогая найти правильное диагностическое заключение.

Примером проблемно-ориентированной системы может служить экспертная автоматизированная компьютерная система с элементами искусственного интеллекта «Диагностические задачи психолога» [8]. Система не дает подсказок пользователю, которым является психолог-диагност. Она предъявляет диагностические задачи, представляющие собой модели реальных случаев из консультативной диагностической практики психолога. Система также участвует в диалоге с диагностом, предоставляя запрашиваемую им диагностическую информацию, уточняющую условия задачи. При решении диагностических задач психолог-диагност находится в ситуации постоянного выбора *н*. Формирование и развитие диагностического мышления осуществляется путем решения серии причинно-следственных диагностических задач.

Проведенный нами психолого-педагогический эксперимент по апробации данной АКС, продемонстрировал успешность формирования диагностического мышления у будущих психологов-диагностов.

### *Литература*

1. *Ануфриев А.Ф., Костромина С.Н.* Как преодолеть трудности в обучении детей. Психодиагностические таблицы. Психодиагностические методики. Коррекционные упражнения. – М., 2009. – 224 с.
2. *Ахутина Т.В., Пылаева Н.М.* Преодоление трудностей учения: нейро-психологический подход. – СПб., 2008. – 320 с.
3. *Забродин Ю.М., Пахальян В.Э.* Информационные технологии и проблемы доступа молодых специалистов к интегрированному знанию в области практической психологии // Вестник практической психологии образования. – 2011. – № 2 (27). – С. 115–117.
4. *Игнатова Н. Ю.* Образование в цифровую эпоху. – Нижний Тагил, 2017. – 128 с.
5. *Кан Л.В., Кузнецова Ю.М., Чудова Н.В.* Экспертные системы в области психодиагностики // Искусственный интеллект и принятие решений. – 2010. – № 2. – С. 26–35.

6. *Кумарин В.А.* Педагогика стандартности или почему детям плохо в школе: (Педагогическое расследование). – М., 1996. – 64 с.

7. *Пермякова М. Е.* Модель нейропсихологической диагностики риска трудностей обучения у первоклассников общеобразовательных школ: Дис. ... канд. психол. наук. – Екатеринбург, 2012. – 189 с.

8. Психолог-диагност: авторское свидетельство об интеллектуальной собственности, государственная регистрация программы для ЭВМ № 2015617164 Рос. Федерация / А.Ф. Ануфриев, В.И. Чмель, С.Г. Чабунин; правообладатель ФГБОУ ВПО МГГУ им. М.А. Шолохова. – № 2015611655; заявл. 11.03.2015; опубл. 01.06.2015.

9. *Червинская К.Р.* Компьютерная психодиагностика. – СПб., 2004. – 336 с.

10. *Hernandez J., Musalli G, Rivas F.* Learning difficulties diagnosis for children's basic education using expert systems. №: 1790-0832 1208. 2009. – Issue 7. – Vol. 6.

## **Знакомство с миром культуры средствами музейной педагогики в условиях внеаудиторного образования**

**Бацкалёва В.В.,**

*кафедра теории и методики дошкольного образования,*

*Факультет дошкольной педагогики и психологии,*

*ФГБОУ ВО «Московский педагогический*

*государственный университет»;*

*hvostrb@mail.ru;*

**Садков А.А., иерей**

**Аннотация.** В статье рассматривается место музейной педагогики как самостоятельной единицы образовательного процесса; определяются средства музейной педагогики для знакомства с миром культуры; обозначаются принципы использования средств музейной педагогики в условиях внеаудиторного образования для знакомства с миром культуры.

**Ключевые слова:** музейная педагогика, мир культуры, внеаудиторное образование.

## **Acquaintance with the world of culture by means of museum pedagogy in the context of extracurricular education**

**Batskaleva V.V.,**  
*Department of Theory and Methods of Preschool Education,*  
*Faculty of Preschool Pedagogy and Psychology,*  
*Moscow Pedagogical State University;*  
*hvostr6@mail.ru;*  
**Sadkov A.A., priest**

**Abstract.** The article examines the place of museum pedagogy as an independent unit of the educational process; the means of museum pedagogy for acquaintance with the world of culture are determined; the principles of using the means of museum pedagogy in the conditions of extracurricular education for acquaintance with the world of culture are outlined.

**Keywords:** museum pedagogy, the world of culture, extracurricular education.

В наше время, когда существуют различные педагогические программы, предлагающие реализацию того или иного педагогического опыта или же, напротив, подразумевающие новые экспериментальные методы, мы видим, что во многих программах большой упор в образовании делается на обучение, а воспитанию придается второстепенное значение.

Заметим, что проблемы воспитания для образовательных институций на всех уровнях не новы. Со второй половины 1950-х годов прослеживается состояние преобразования в отечественной системе образования. Реформы, одна за одной применяемые в эти годы, ставили перед школой решение различных социально значимых задач, которые диктовало время. Но какие бы задачи не стояли, пути их решения всегда были одни: школа искала возможность преобразований и развития внутри своей системы, чтобы не затрагивать фундаментальные теоретические основы, вероятно поэтому и не прибегала к помощи взаимодействия, которую могли оказать другие системы. Все реформы практически подразумевали за школой социальный институт, имеющий монополию на воспитание и образование.

Но следует заметить, что такое представление о школе не всегда существовало. В дореволюционной России приоритет образования не отдавался преимущественно системе классно-урочных занятий. Функции воспитания и просвещения возлагались на такие социальные институты, как церковь, семья, музеи, театры. Равенство таких социальных

институтов давало почву для развития любой подсистемы, чем стимулировало развитие общества. Но такая ситуация делала вышеобозначенное равенство хрупким: одна из подсистем образования могла, подавляя остальные, захватить главенство и разрушить все связи, исключая только однонаправленные и вертикальные [3, с. 78–87].

Возвращаясь к советскому периоду, но более раннему – в конец 1920-х годов, видно: формируясь, тоталитарное государство перераспределяет различные функции, которые были возложены на те или иные социальные институты. В результате чего весьма многогранный и непростой процесс приобщения к культурному наследию полностью переносят в школу. Что отдаляет от социокультурных процессов в сфере образования другие институты.

Такое представление о школе (теперь сюда же относим и ДОУ) как о единственном социокультурном институте, приобщающем детей к культурному наследию, сохраняется и по наши дни. Реформирование образования, хотя и имеет попытки создать адекватную образовательную систему, но все равно направлено на школоцентристскую модель.

В настоящий момент происходят поиски многоканальной системы связей для реализации процесса приобщения к социокультурным ценностям, в которой школа станет лишь одной из частей.

Воспитание и обучение выходят из-под монополии школы (ДОУ). Теперь все чаще говорят о важной роли в этих процессах семьи, церкви, театра, библиотек, музеев. Следует обратить внимание, что все обозначенные социальные институты имеют огромный уникальный потенциал приобщения к духовным ценностям и культуре. И в основе всех этих современных поисков лежит отечественный и зарубежный дореволюционный опыт, который решал задачи музейной педагогики в конце XIX – начале XX вв.

Такое новое осмысление современной педагогической наукой рассматривается как открытое педагогическое пространство [2]. Подобная ситуация привела к потребности исследовать иные (помимо школы) социальные институты на предмет образовательных функций. Что позволяет теперь вести разговор о внеаудиторном образовании, со своими методами и средствами в процессе приобщения к духовным и культурным ценностям воспитанников и учеников.

Но, обращаясь к таким видам образования, мы имеем надежную опору в историческом опыте данного направления. В некоторых современных трудах можно встретить мнение, что музейная педагогика в



частности и в целом внеаудиторное образование – явление достаточно новое (М.Ю. Юхневич «Я поведу тебя в музей», Н.Л. Шеховская, Е.П. Мандебура «Музейная педагогика: историко-педагогический анализ», М.И. Безрукова, Н.Н. Волкова «Музейная педагогика в системе дошкольного образования и воспитания»). Отчасти мы должны согласиться, что де-юре становление музейной педагогики – явление молодое. Но де-факто, лишь отчасти. Говоря о музейной педагогике, многие исследователи начинают свой труд именно с немецкой школы, однако предпосылки данного раздела педагогики корнями уходят вглубь лет. Делая упор на немецкую школу музейной педагогики, мы не обращаем внимание на богатый мировой опыт, который рассмотрим ниже.

В истории вопроса нам открывается эффективность сочетания аудиторного и внеаудиторного образования: из дореволюционного опыта видно, что русская школа ясно осознавала все возможности внеаудиторного образования.

Очередным историческим выводом стало осознание невозможности безгранично решать задачи в школоцентристской манере, реформируя лишь только образовательную институцию: следует выстроить целостную систему сочетания аудиторных и внеаудиторных форм приобщения к культуре [2].

Исходя из вышесказанного, мы заключим: актуальность данной работы определяется необходимостью осмысления опыта применения внеаудиторного образования для более результативного и гармоничного воспитания ребенка, в частности средствами музейной педагогики. Тем более что сегодня существуют новые формы работы с музеями (теперь не только мы ходим в музей, но и он приходит в аудиторию), что дает новые формы работы с детьми (в том числе имеющими особенности развития).

В данной работе, говоря о музейной педагогике, мы будем исходить из того, что она составляет часть внеаудиторного образования. Такой вид образования в последней четверти XIX в. назывался «внешкольным», подразумевая просветительскую деятельность, которую проводили частные лица и общественные организации. К таким внешкольным организациям относились вечерние и воскресные школы, народные университеты, дома и театры, музеи, библиотеки, читальни, книжные склады.

В первой половине XIX века внешкольная деятельность была делом лишь отдельных лиц, но к концу XIX столетия, благодаря таким

энтузиастам при содействии видных русских педагогов и публицистов как П.Ф. Каптерев, А.Г. Небольсин, В.П. Вахтеров, Н.В. Чехов, Г.К. Фальборк и пр., которые осмыслили педагогический потенциал внешкольных учреждений, удалось объединить данную инициативу.

Ученые, теоретически обосновавшие внешкольное образование, рассматривали его как самостоятельное образовательное пространство. Оно тесно связано со школой, но вполне самостоятельно.

Но термин «внешкольное образование» являлся не совсем удачным. Медынский Е.Н. полагал, что он делит единый образовательный процесс на две части: «школьное» и «внешкольное». Это стало предметом многих дискуссий, которые по сущности своей заключались в проблемах интерпретации термина «внешкольный». Существует два подхода к этому термину: первый, когда есть только школьное образование и его методы, средства автоматически распространяются на все формы образования вне школы, и подобные формы только обслуживают школьное образование; второй подход определяется возможностями дополнить, обогатить формами и методами познания, которые не возможны в школе.

Е.Н. Медынский, В.П. Вахтеров, А.С. Пругавин, являясь авторитетами внешкольного образования, выступали за взаимосвязь школьного и внешкольного образований. Так как школа не может дать всей суммы знаний, ведь знания безграничны и не могут быть поставлены в рамки.

Из вышесказанного заключим, что корректнее говорить аудиторное и внеаудиторное образование.

Есть разное осмысление музейной педагогики: А. Кунтс, В. Хильгерс видят в ней науку о воспитании, выделяя музейную дидактику как посредническую функцию музея [4, с. 105]; Б.А. Столяров определяет данную дисциплину научно-практической деятельностью музея, служащей для передачи художественного, культурного опыта [4, с. 106]. Нам ближе подход к музейной педагогике, в котором ее рассматривают М.Ю. Юхневич [4, с. 106] и С.С. Брикунова, А.А. Эглит [1, с. 10]: как синтез областей научного и духовного знаний, педагогики, краеведения, психологии, музееведения, который передает культурный опыт посредством поли-художественного и междисциплинарного подхода через духовно-творческий диалог субъектов образовательного процесса.

Мы рассмотрели средства, которые в современной музейной педагогике будут способствовать знакомству воспитанников и учащихся с миром культуры и христианскими ценностями в условиях внеаудиторного образования. К этим средствам мы отнесли: занятия в музее, литературные гостиные, музыкальные вечера, квесты, сюжетно-ролевою игру, концерты, викторины, тематические праздники, творческие работы, архивную работу, экскурсии, лекции, беседы, семинары, чтения, научную работу с детьми.

Мы видим, что арсенал средств музейной педагогики как эффективного инструментария в вопросах знакомства детей с миром культуры достаточно широк и многообразен.

И наиболее успешным применение выявленных средств музейной педагогики для знакомства воспитанников и учащихся с миром культуры в условиях внеаудиторного образования будет при соблюдении основных принципов построения образовательного процесса: диалогичности, учета психофизических особенностей развития, согласованности программ музея и школы, подготовки кадров (как профильных музейных педагогов, так и знакомство с возможностями музея учителей общеобразовательных школ), предварительной подготовки детей к занятиям, наглядности, целеполагания, подведения итогов.

Выводы.

Средства музейной педагогики в том или ином виде применялись с древних времен.

Процесс становления музейной педагогики обуславливается эффективностью ее применения в вопросах образования.

Музейная педагогика выступает как полноправный партнер, а не в качестве второстепенного подспорья, каковой ее мыслит школоцентристская модель образования.

### *Литература*

1. *Брикунова С.С., Эглит А.А.* Педагогические возможности музея в художественно-эстетическом развитии личности младшего школьника // Проблемы Воспитания. Вестник ПСТГУ IV: Педагогика. Психология. – 2015. – Вып. 1 (36). – С. 10–18.

2. *Ванюшкина Л.М.* Внеаудиторное образование – путь в новое образовательное пространство: Монография. – [Электронный ресурс]. URL: <https://search.rsl.ru/ru/record/01002365302> (дата обращения 12.09.2021).

3. *Дурьлин С.* Из книги и жизни // Свободное воспитание. – 1907. – № 2. – С. 78–87.
4. *Митриковская М.С.* Музейная педагогика в школе Текст: непосредственный // Молодой ученый. – 2016. – С. 105–114.

## **Цифровизация образования как вектор трансформации ядра организационной культуры российских социальных институтов**

**Ермолаев В.В.,**

*кафедра психологии труда и психологического консультирования,  
Институт педагогики и психологии,  
ФГБОУ ВО «Московский педагогический  
государственный университет»;  
evv21@mail.ru*

**Аннотация.** В статье на основе системного подхода представлен социально-психологический анализ перспектив и проблем цифровизации ключевых социальных институтов и связь с изменением ядра их организационной культуры. В качестве базовой проблемы выделяется уязвимость методологического обеспечения трансформации организационной культуры института образования в условиях размытости цели трансформации со стороны субъекта управления социальными системами. Статья написана в рамках реализации Московским педагогическим государственным университетом научного исследования «Разработка психолого-педагогических основ стандартизации цифровых образовательных продуктов технологий» в 2021 году за счет средств федерального бюджета.

**Ключевые слова:** цифровизация образования, социальные институты, институт образования, организационная культура, управление социальными системами.

**Digitalization of education as a vector of transformation of the core of organizational culture of Russian social institutions**

**Ermolaev V.V.,**

*Department of Labor Psychology and psychological counseling,  
Institute of Pedagogy and Psychology,  
Moscow Pedagogical State University;  
evv21@mail.ru*

**Abstract.** Based on a systematic approach, the article presents a socio-psychological analysis of the prospects and problems of digitalization of Russian social institutions and the connection with a change in the core of their organizational culture. The main problem is the vulnerability of the methodological support for the transformation of the organizational culture of the institution of education in the context of the blurring of the goal of transformation on the part of the subject of social systems management. The article was written as part of the implementation of the scientific research «Development of psychological and pedagogical foundations for standardization of digital educational products / technologies» by the Moscow State Pedagogical University in 2021 at the expense of the federal budget.

**Keywords:** digitalization of education, social institutions, institute of education, organizational culture, management of social systems.

На сегодняшний день обмен информацией достиг ранее невиданной скорости и объема, затронув все сферы жизнедеятельности человека. Включенность человека в системно усиливающиеся информационные потоки несет в себе как новые возможности цифровизации жизни, так и реальные опасности её внедрения. Среди преимуществ указывается возможность: повысить качество управления технологическими системами в ситуации их нарастающей сложности, прогнозировать аварийные ситуации и сбои в работе автоматизированных систем, повысить оперативность принятия управленческих решений, упростить процесс документооборота и избавиться от бюрократических проволочек, облегчить поиск и покупку товаров, снизить криминальные угрозы при помощи нейросетевых комплексов распознавания лиц, а также качественно трансформировать систему образования – сформировать необходимые компетенции в области нейросетевого моделирования и программирования для получения технологического лидерства России, сделать процесс обучения на платформах виртуальной и дополненной реальности более творческим и интерактивным (Я.И. Кузьминов [7], О.И. Ваганова [1] и др.).

При этом, ценой достижения указанных преимуществ тотального внедрения цифровых технологий, по мнению ряда отечественных и зарубежных ученых (А.А. Вербицкий [2], Т.В. Черниговская [11], О.И. Воинова и В.А. Плешаков [3], Н. Карр [6] и др.), может стать качество образовательного процесса и, собственно, сам социальный институт образования. Так, с одной стороны, в обучение, как базовую оставляющую образования, более активно привносятся новые знания, умения, формируются навыки обработки и оценки информации на основе платформ виртуальной и дополненной реальности. Однако, искусственный интеллект все равно изначально опережает человека в работе по обработке числовых данных, считает и принимает решения быстрее в силу того, что человек менее алгоритмичен. Более того, Н. Карр в работах, посвященных цифровым технологиям и культуре доказал, что увеличение времени нахождения в цифровой среде приводит к снижению познавательных способностей [6]. А нобелевский лауреат Г. Саймон еще в 1971 году предупреждал, что нарастание воздействия информационных потоков приведет к убогости внимания [7]. Результаты современных отечественных и зарубежных исследований свидетельствуют о растущем влиянии на психику на человека и его социальные системы вследствие погружения в цифровую среду и ежегодно возрастающего информационного воздействия. Ученые отмечают массовое формирование у человека «клиповости мышления», склонности к всё более поверхностному «скольжению» по потоку новой информации, повышение уровня тревожности и напряжённости при постоянном отвлечении внимания на новостную ленту, провоцирующем рост стрессогенности жизненной среды, социальных страхов, недоверия к себе и миру [14].

С другой стороны, воспитание, как вторая неотъемлемая часть образования, остаётся без четких ориентиров национальной культуры: мировоззрения, ценностях и нормах. Которые, в свою очередь, должны составлять основу организационной культуры ключевых социальных институтов, представляющей собой особое информационное поле организации и инструмент воспитания, формирования и развития определенных смыслов, установок, мировоззрения ценностей, норм и отношений у её членов. Ядро организационной культуры института образования (мировоззрение, идеология, ценности, нормы) задаёт основы воспитания, формирует убеждения и установки российского общества. Вместе с тем, нельзя не увидеть, что процесс цифровизации затрагивает и

размывает сложившиеся фундаментальные традиционные ценности, нормы и отношения, оставляя открытым вопрос: «Каким будет ядро организационной культуры института образования, определяющее будущее российского общества в новой цифровой цивилизации? На каких ценностях, идеологии и мировоззрении будет основываться цифровизация образования в России и соответствующая социальная эволюция?».

От того будет ли основой воспитания культура коллективизма, идеи о нравственности и совести, как факторы, определяющие социально одобряемое поведение человека, или фундамент цифровизации института образования составит философия индивидуализма, продвигающая идею о том, что интересы личности, разделяющей либеральные ценности, выше интересов общества будет зависеть вектор развития организационной культуры ключевых социальных институтов России. Полагаем, что ситуацию процесса цифровизации института образования необходимо рассматривать под углом изменения ценностей, норм и отношений организационной культуры социальных институтов настоящей и будущей России. Об этой проблемной ситуации и тенденции её решения в контексте глобального либерализма красноречиво свидетельствует К. Шваб: «В мире, где основные государственные функции, социальная коммуникация и личная информация мигрируют на цифровые платформы, правительство в сотрудничестве с бизнесом и гражданским обществом должны установить правила, системы балансов и противовесов» [12, с. 85], которые в условиях четвёртой промышленной революции потребуют пересмотреть правительствам и гражданам свои роли и способы взаимодействия друг с другом.

Отмечая ключевое значение этой проблемы, Т.В. Черниговская о указывает, что цифровизация образовательного процесса во всё более усложняющемся мире конечно представляет собой вызов к «упрощению» человека, но, прежде всего, не из-за внедрения цифровых технологий обучения, а из-за трансформации организационно-культурных ценностей, отношений и норм взаимодействия учеников и преподавателей. По её мнению, чтобы избежать такой опасности необходимо: сохранить личный контакт и взаимную эмоциональную поддержку процессе обучения и воспитания; переходить от образования запоминания текстов и формул к образованию понимания, способствующего развитию способности к творческому мышлению;

обеспечить доверительность отношений для реализации изначальной роли учителя – наставника и воспитателя, помогающего обрести смыслы, сформировать мировоззрение и ценности во всё более сложном и динамично развивающемся мире [11].

Вместе с тем в научной дискуссии о в преимуществах и опасностях глобальной цифровизации упускается из виду важный вопрос: «Зачем человечеству, при всех предполагаемых рисках потери цивилизационного кода, такая глобальность и скорость внедрения цифровизации практически во все сферы его жизни?». Ведь соревнование современного человека с системами искусственного интеллекта быстроте оценки информации и построении виртуальных миров, построению генеративных состязательных и свёрточных нейронных сетей априори проиграно. Особого внимания заслуживает ответ на этот вопрос одного из представителей правящей элиты. Так, К. Шваб, среди основных причин глобальной цифровизации жизни человека, указывает «...реальную опасность утратить контроль над важными процессами, особенно в условиях мировой системы, включающей в себя почти две сотни независимых государств и тысячи различных культур и языков» [12, с. 84]. В качестве решения задачи удержания необходимого контроля за развитием социальных систем и институтов представители правящей элиты предлагают внедрение более гибкой методологии управления на основе цифровых технологий, предполагающих, прежде всего, изменение ценностей и норм их организационной культуры.

Системный анализ, процесс цифровизации российского общества и его ключевых институтов, также указывает на «его управляемый целевой характер, исключая самопроизвольность и стихийность» [5]. Об этом убедительно свидетельствует, не только активное внедрение цифрового обучения, внедряемое без научно-обоснованного методологического обеспечения на всех уровнях непрерывной системы образования [2], но и усиление воздействия механизмов изменения организационной культуры ключевых социальных институтов [4]. Данная тенденция полностью соответствует научной концепции управления социальными системами, утверждающей, что проведение организационных преобразований без изменения организационной культуры по своей эффективности равна выбросу денег в воду [13].

Результаты анализа рейтинга цифровых технологий [10], наиболее востребованных в ближайшей перспективе, показывает, что они, прежде



всего, направлены на усиление контроля над социальным поведением, информационными потоками и социальными сетями. А основной целью их внедрения, как правило, выступает необходимость повышения эффективности управления нематериальными активами ключевых социальных институтов – организационно-культурными ценностями, нормами и отношениями, составляющими ядро их организационной культуры. В этом контексте цифровые технологии необходимо рассматривать как один из механизмов изменения организационной культуры социального института образования для трансформации его традиционных ценностей и норм. При этом анализ процесса организационно-культурных изменений в ходе цифровизации образования показывает, что вектор цели изменения организационной культуры института образования предполагает установление контроля, прежде всего, над духовной сферой человека и его социальным поведением.

*Полагаем, одна из первоочередных задач научного сообщества – привлечь внимание к вектору изменения организационной культуры института образования, а именно, к осознанию происходящего кардинального изменения ядра организационной культуры в направлении цели, которая не ясна обществу и не конкретизирована субъектом управления. Очевидно, что, уже вступив в эпоху цифровизации, научному сообществу предстоит не столько осознать риски форсирования этого процесса, сколько спрогнозировать риски изменения организационных ценностей, норм и отношений при принятии глобальной либеральной идеологии и её ценностей. Понять, насколько критичным является такое изменение ядра организационной культуры ключевых социальных институтов для уязвимости и безопасности всей нашей социальной системы и института образования, в частности. И, прежде чем приступить к созданию концепции и дорожной карты развития организационной культуры института образования в цифровой среде, еще на этапе проведения диагностических исследований и аналитики результатов, понять приоритеты субъекта управления процессом цифровизации – его цели, внедряемое мировоззрение, ценности и нормы.*

*Так, если в структуре цели тотальной цифровизации образования человек в своей цивилизационной основе, духовном и материальном единстве, первичен, и за ним приоритет, то такая концепция должна дать ответ на вопрос: «Какие ценности, мировоззрение, верования, смыслы, установки и поведенческие нормы для отдельного человека и*

*самых различных социальных групп будет формировать организационная культура института образования в цифровой среде? Как в условиях приоритета взаимодействия в виртуальной среде и минимальной роли воспитания личным примером учителя, при снижении возможности эмоциональной сопричастности, наставничества и взаимной поддержки будут формироваться верования, ценности и установки? Заметим, что такая постановка вопроса возможна при условии, что процесс цифровизации направлен во благо человека, а внедрение цифровых технологий в процесс непрерывного образования исходит из этого принципа. При этом надо четко осознавать дискуссионность понятия «благо человека» для разных социальных групп и правящей элиты, как субъекта управления социальными системами и их организационной культурой.*

*Если же в структуре цели тотальной цифровизации образования и соответствующего вектора изменения ядра организационной культуры социальных институтов, развитие духовного и материального единства человека более не является первичным, это означает наличие наметившихся предпосылок к коренному изменению дизайна и содержания ядра организационной культуры ключевых социальных институтов. В этом случае вектор исследований целесообразно фокусировать на субъекте управления социальным институтом образования, так как сама цифровизация образования как технология организационных изменений субъектом управления не является и информация о ней вторична.*

Статья написана в рамках реализации Московским педагогическим государственным университетом научного исследования «Разработка методологических и методических основ сертификации и стандартизации цифровых продуктов для образовательной среды» в 2021 году за счет средств федерального бюджета.

### ***Литература***

1. Ваганова О.И. Цифровизация как ведущая тенденция развития современного образования // Балтийский гуманитарный журнал. – 2020. – Т. 9. – № 2(31). – С. 146–148.
2. Вербицкий А.А. Цифровое обучение: проблемы, риски и перспективы // Электронный научно-публицистический журнал «Номо Cyberus». – 2019. – № 1 (6). – [Электронный ресурс]. Режим доступа: [http://journal.homocyberus.ru/Verbitskiy\\_AA\\_1\\_2019](http://journal.homocyberus.ru/Verbitskiy_AA_1_2019).

3. *Воинова О.И., Плеваков В.А.* Личность и киберсоциум: становление киберсоциальности и классификация людей по степени интегрированности в киберсоциум // Электронный научно-публицистический журнал «Номо Cyberus». – 2018. – № 1 (4). – [Электронный ресурс]. Режим доступа: [http://journal.homocyberus.ru/personality\\_and\\_cybersocium\\_formation\\_of\\_cybersafty\\_and\\_classification\\_of\\_people\\_according\\_to\\_the\\_extent\\_of\\_the\\_integration\\_into\\_the\\_cybersocium](http://journal.homocyberus.ru/personality_and_cybersocium_formation_of_cybersafty_and_classification_of_people_according_to_the_extent_of_the_integration_into_the_cybersocium).

4. *Ермолаев В.В.* Информационная основа механизмов управления организационной культурой государственных и социальных институтов // Ученые записки Крымского федерального университета имени В. И. Вернадского. Социология. Педагогика. Психология. – 2017. – Т. 3 (69). – № 4. – С. 36–49.

5. *Ермолаев В.В.* Цифровые технологии как механизм изменения организационной культуры социального института образования // Вопросы устойчивого развития общества. 2021. № 9. URL: <http://adm.nauka20-35.ru/Files/ArticleFiles/03f97963-cf4d-4a5b-addd-51af4df250d0.pdf> (дата обращения 14.09.2021).

6. *Карр Н.* Пустышка. Что интернет делает с нашими мозгами / Пер. П. Миронова. – М., 2012. – 256 с.

7. *Кузьминов Я.И.* ВШЭ полностью откажется от традиционных лекций в пользу онлайн-курсов // RB Rusbase. – 2004. Режим доступа: <https://rb.ru/news/vshe-study-online> (дата обращения 11.09.2021).

8. *Саймон Г.* Науки об искусственном / Пер. с англ. Э.Л. Наппельбаума. – М., 1972. – 148 с.

9. Трудности и перспективы цифровой трансформации образования / Под ред. А.Ю. Уварова, И.Д. Фрумина. – М., 2019. – 343 с.

10. Цифровые технологии: что это, примеры, статистика // РБК. Тренды. 2021. URL: <https://trends.rbc.ru/trends/industry/60e427ea9a79471089a0ec1d> (дата обращения 12.09.2021).

11. *Черниговская Т.В.* О дистанционном образовании: Мы окончательно поняли, что учитель в виде говорящей головы никому не нужен // Комсомольская правда. 2021. – [Электронный ресурс]. URL: <https://www.kp.ru/daily/27281.5/4417437> (дата обращения 12.09.2021).

12. *Шваб К.* Четвёртая промышленная революция. – М., 2016. – 208 с.

13. Шейн Э.Х. Организационная культура и лидерство / Пер. с англ.; под ред. В.А. Спивака. – СПб., 2002. – 336 с.

14. Ermolaev V.V. Psychological features of social fears associated with the covid-19 content of news feed in Russia // Eurasian Journal of Biosciences. – 2020. – Vol. 4. – № 1. – P. 2403–2409.

## **Факторы снижения психологического неблагополучия обучающихся при использовании цифровых технологий<sup>6</sup>**

**Ефимова О.С.,**

*кафедра психологии труда и психологического консультирования,  
Институт педагогики и психологии,  
ФГБОУ ВО «Московский педагогический  
государственный университет»;  
kovi-vladimir@mail.ru*

**Аннотация.** В статье рассматриваются возможные риски, связанные с использованием цифровых продуктов в образовательной практике; приводятся результаты исследования по выявлению факторов снижения психологического неблагополучия обучающихся при использовании цифровых технологий.

**Ключевые слова:** образование, школа, риски, использования цифровых продуктов, факторы снижения психологического неблагополучия обучающихся при использовании цифровых технологий.

## **Factors for reducing the psychological distress of students when using digital technologies**

**Efimova O.S.,**

*Department of Labor Psychology and Psychological Consulting,  
Moscow Pedagogical State University;  
kovi-vladimir@mail.ru*

---

<sup>6</sup> Статья написана в рамках реализации Московским педагогическим государственным университетом научного исследования «Разработка методологических и методических основ сертификации и стандартизации цифровых продуктов для образовательной среды» в 2021 году за счет средств федерального бюджета.

**Abstract.** The article examines the possible risks associated with the use of digital products in educational practice; the results of a study on identifying factors of reducing the psychological distress of students when using digital technologies are presented.

**Keywords:** education, school, risks, the use of digital products, factors of reducing the psychological distress of students when using digital technologies.

В современном обществе постоянно возрастает роль информационных технологий в жизни человека и, уже невозможно представить мир без интернета, персональных компьютеров и гаджетов – мобильных, смартфонов, айпадов. Информационные технологии предоставляют пользователям большие возможности, как в получении разнообразной информации, так и в общении. Цифровая среда – это интересно, а иногда это и возможность получить то, что трудно получить в реальной жизни, поэтому дети с раннего возраста становятся постоянными пользователями цифровых продуктов и достаточно комфортно чувствуют себя в этом пространстве. Безусловно, мир цифровых технологий оказывает влияние на человека и на современных детей. Данный факт существенно определяет новую социальную ситуацию развития и влияние на формирование личности детей XXI века.

К настоящему времени школу уже невозможно представить без информационных технологий, где дети погружаются в цифровую образовательную среду. Соответственно, под цифровой образовательной средой понимается открытая совокупность цифровых систем для обеспечения образовательного процесса.

Образовательное пространство интенсивно растет и расширяется за счет развития цифровой среды: создаются электронные учебники, появляются и развиваются образовательные платформы, количество массовых открытых онлайн-курсов измеряется тысячами, а численность их потребителей – миллионами. Дистанционное образование уже прочно вошло в нашу жизнь.

Важно понимать насколько качественным является контент, чтобы использовать его в полную силу. Безусловно, в использовании цифровых технологий много возможностей и для образования. Однако не все цифровые продукты являются качественными. Также не хватает

квалифицированных педагогов, владеющих ими и способных обучать детей.

Также цифровые технологии несут в себе и определенные риски при их использовании, что подчеркивается рядом авторов [1–4 и т.д.].

В своих исследованиях авторы выделяют следующие блоки рисков:

– когнитивная сфера (познавательные процессы, чтение письмо, моторика). Отмечается, что учащиеся не учатся правильно формулировать свою речь. Взаимодействие с учебной программой не является диалогом, Скорость восприятия информации растет, но ученики с трудом удерживают внимание на одном предмете, сконцентрироваться им трудно. Снижение памяти из-за постоянного наличия информации под рукой. Упрощение мыслительной деятельности, так как вся информация предоставлена в готовом обобщенном виде, и не нужно трудиться ее перерабатывать. Есть определенный риск информационной перегрузки на когнитивную сферу;

– цифровое неравенство (разные семьи, разные ценности);

– S-S отношения;

– межличностные отношения (не развиваются коммуникативные навыки, общение дистанцированное и посредством цифровых продуктов) [2; 4 и т.д.].

С целью выявления факторов снижения психологического неблагополучия обучающихся при использовании цифровых технологий мы провели исследование в образовательных учреждениях г. Москвы.

Испытуемыми выступили педагоги в количестве 168 человек, как женщины, так и мужчины.

Возраст испытуемых составил от 24 до 62 лет, все испытуемые с высшим образованием, имеющие стаж работы в школе от 1 года и до более 20 лет.

Был использован метод опроса. В опросе принимали участие учителя начальной школы, средней школы и старшей школы.

Всех педагогов мы просили назвать, по их мнению, факторы, которые помогут снизить психологическое неблагополучие обучающихся при использовании цифровых технологий.

Рассмотрим наиболее часто встречающиеся ответы:

– контроль времени использования цифровых технологий;

– разнообразие цифровых технологий во время занятий;

– контроль физической активности;

– применение групповых форм работы;

- проведение практических занятий;
- смешанные форматы обучения (онлайн и оффлайн);
- проводить методики повышения памяти и внимания;
- проведение совместных мероприятий оффлайн;
- проводить воспитательную работу;
- проводить совместные с детьми походы на природу;
- учить получать удовольствие от других вещей;
- учить работать с цифровыми продуктами;
- обучить чтению ребенка до того, как он получит в руки гаджет;
- формирование устойчивой мотивации к обучению (учиться должно быть интересно);
- учить думать и понимать смысл сказанного;
- учить читать правильно;
- учить анализировать информацию, выделять в ней главное;
- учить принимать решения;
- воспитывать детей;
- учить играть в игры;
- проводить своевременную диагностическую работу по выявлению психологического неблагополучия детей;
- проводить психологическое просвещение о рисках, связанных использованием цифровых продуктов;
- проводить профилактическую работу со всеми участниками образовательного процесса;
- формировать ценностные ориентации в семье, быть примером ребенку и др.

Как видно по наиболее встречающимся ответам их можно объединить в следующие группы факторов:

- методика обучения;
- работа с родителями;
- работа с обучающимися.

Таким образом, можно отметить, что цифровые технологии – это неизбежность в современном образовательном пространстве и являются всего лишь инструментом для его эффективного осуществления, а проблемы образования, которые накопились к настоящему моменту нельзя сравнивать с проблемами, связанными с использованием цифровых технологий.

### *Литература*

1. *Акимова О.Б., Щербин М.Д.* Цифровая трансформация образования: своевременность учебно-познавательной самостоятельности обучающихся // *Инновационные проекты и программы в образовании.* – 2018. – № 1. – С. 27–34.
2. *Каракозов С.Д., Уваров А.Ю.* Успешная информатизация – трансформация учебного процесса в цифровой образовательной среде // *Проблемы современного образования.* – 2016. – № 2. – С. 7–19.
3. *Козлова Н.Ш.* Цифровые технологии в образовании // *Вестник Майкопского государственного технологического университета.* – 2019. – Вып. 1/40. – С. 83–91. DOI: 10.24411/2078-1024-2019-11008.
4. *Хасанова Г.Ф., Зарипов Р.Н.* Педагогический потенциал открытых образовательных ресурсов // *Казанский педагогический журнал.* – 2018. – № 4. – С. 68–72.

## **Обеспечение психологической безопасности обучающихся при использовании цифровых технологий в обучении<sup>7</sup>**

**Кишиков Р.В.,**

*кафедра психологии труда и психологического консультирования,  
Институт педагогики и психологии,  
ФГБОУ ВО «Московский педагогический  
государственный университет»;  
rvk14@mail.ru*

**Аннотация.** В представленной статье рассматривается проблема психологических рисков и психологической безопасности обучающихся в процессе использования цифровых продуктов. В основе лежит анализ ситуаций, возникающих в процессе учебной деятельности, также определены показатели степени безопасности учебной деятельности с использованием цифровых технологий.

---

<sup>7</sup> Статья написана в рамках реализации Московским педагогическим государственным университетом научного исследования «Разработка психолого-педагогических основ стандартизации цифровых образовательных продуктов/технологий» в 2021 году за счет средств федерального бюджета.



**Ключевые слова:** психологическая безопасность, критерии оценки безопасной ситуации, безопасность учебной деятельности, типология угроз и рисков.

## **Ensuring the psychological safety of students when using digital technologies in teaching**

**Kishikov R.V.,**

*Department of Labor Psychology and Psychological Counselin  
Institute of Pedagogy and Psychology,  
Moscow Pedagogical State University;  
rvk14@mail.ru*

**Abstract.** The article deals with the problem of psychological risks and psychological safety of students in the process of using digital products. It is based on the analysis of situations that arise in the course of educational activities. The indicators of the degree of safety of educational activities using digital technologies are determined.

**Keywords:** psychological safety, criteria for assessing a safe situation, safety of educational activities, typology of threats and risks.

Стоит отметить, что в сфере образования имеется целый ряд различных аспектов безопасности (техногенная, информационная, физическая и др.) но, нас интересует в первую очередь психологическая безопасность учащихся. Можно отметить, что в стране созданы определенные структуры, которые решают эти проблемы. Например, Федеральный институт цифровой трансформации, Департамент цифровой трансформации и больших данных, Федеральный проект «Цифровая образовательная среда», Альянс по защите детей в цифровой среде, в Госдуме РФ находится на рассмотрении закон «Об информационно-психологической (психофизической) безопасности человека в Российской Федерации» и др.

В официальный обиход введен термин «информационно-психологическая безопасность», но в прямой постановке термин «психологическая безопасность» не встречается в документах государственных и социальных институтов, хотя психологи и педагоги проводят широкий спектр исследований в этой области. Любая

деятельность по обеспечению безопасности цифровой образовательной среды должна начинаться с проведения глубокого психологического исследования этой проблемы, если это не сделано, мы имеем «эксперимент над людьми».

Хотя и с опозданием, но Министерство просвещения и РАО запустили глобальный проект «Растём в России». Его цель – изучить развитие детей от первых лет жизни до старшей школы. Понять, как цифровая среда воздействует на их психику и поведение. Какие новые способы получения знаний наиболее эффективны. Как развивается внимание, память, мышление... [3]. Первые результаты по этому проекту должны быть представлены уже в 2022 году.

Проведя анализ исследований различных авторов (И.А. Баева, О.Ю. Зотова, Е.Н. Коменская, В.А. Львович, А.Г. Терещенко и др.), коротко можно определить психологическую безопасность как состояние психологического комфорта и сохранность психологического здоровья в ситуации применения цифровых образовательных продуктов [1].

Психологическое здоровье – это состояние душевного благополучия как следствие отсутствия болезненных психических проявлений и адекватного приспособления к актуальным условиям жизни [5].

подавляющее большинство авторов отмечают, что психологическая безопасность субъектов цифровой образовательной среды является важным условием, позволяющим придать образовательной среде развивающий характер [4].

Психологические аспекты безопасности связаны, в первую очередь, со взаимодействием и отношениями в структуре ситуаций учебной деятельности: взаимодействие с предметной частью познавательной деятельности, взаимодействие с другими участниками совместной учебной деятельности, взаимодействие с педагогом. Взаимодействие, соответственно, порождает отношение.

Таким образом, важно выделить в структуре психологической безопасности такой аспект как отношение субъекта к ситуации. Состояние безопасности (или опасности) возникает на основе сложного когнитивного процесса, является ответом на изменившуюся ситуацию, новую информацию. Срабатывает следующий механизм: восприятие ситуации, анализ ситуации, выделение факторов и источников опасности, интерпретация и оценка ситуации, актуализация представлений о собственных возможностях и опыте преодоления трудных ситуаций, принятие решения. Решение может быть

рациональным (при наличии качеств безопасной личности) либо эмоциональным.

Если у человека имеются средства и способы преодоления угрозы, данная ситуация не воспринимается как опасная, в противном случае возникают негативные аффективные состояния, чувство страха, тревоги, неуверенности, которые нарушают баланс взаимодействия и приводят к дезорганизации деятельности.

Процесс оценки зависит от сформированности структур личности. Во-первых, от содержательных характеристик личности – ценностей, убеждений личности и т.п., во-вторых, от инструментальной составляющей – уровня развития когнитивных и социальных навыков, владения технологиями психосаморегуляции, средствами защиты личности от опасности и т.д. Исследователи в области психологической безопасности предлагают рассматривать эти два аспекта с точки зрения построения «модели безопасной личности, содержащей четыре элемента: 1) интенциональный аспект; 2) когнитивно-инструментальный аспект; 3) личностно-психологический уровень; 4) духовно-нравственный уровень» [7].

Исходя из этого важно отметить, что представления субъектов ситуации об уровне опасности могут быть различными, при этом обмен опытом в процессе взаимодействия может влиять на индивидуальное поведение отдельных представителей группы.

Можно отметить следующие факторы влияния цифровых образовательных продуктов на учебную деятельность.

1. Противоречивость информации, которая выступает основой состояния неопределенности, что ведет к информационному дискомфорту, тревоге, беспокойству, страхам.

2. Потенциальная доступность информации, что не определяет возможность ее использования при выполнении заданий.

3. Избыточный объем информации, наличие готовых решений, что ведет к формированию «культуры копирования» и когнитивной несамостоятельности.

4. Формирование «клипового восприятия» информации.

5. Примитивизация компетенций.

6. Проблема передачи «неявного знания» (по М. Поланьи).

7. Цифровая аддикция (интернет и гаджет зависимость).

8. Проблема дизайна интерфейса информационно-обучающих систем, обеспечивающего удобство управления и навигации при работе с цифровыми продуктами.

Можно выделить и такие факторы, как недостаточная методическая и цифровая компетентность педагогов, превалирование самостоятельной работы, отсутствие самоорганизации и самомотивации работы с цифровыми продуктами, отсутствие этических норм поведения в виртуальной реальности, бедность сенсорного опыта и т.д. В связи с этим также рассматриваются ценностные конфликты и риски [2], связанные с противоречиями, возникающими в процессе цифрового образования.

Опасность – совокупность воздействия различных факторов трудной ситуации, которые деструктивно влияют на функционирование психологических структур личности обучающегося в цифровой среде.

Критерии оценки степени безопасности ситуации, определяются характеристиками ситуативного взаимодействия с цифровой средой и субъектами ситуации:

**1. Оптимальная ситуация:** комфортные условия учебной деятельности гарантируют сохранение здоровья ученика и создаются предпосылки для поддержания оптимального уровня работоспособности, неблагоприятные факторы отсутствуют либо не превышают допустимые уровни.

**2. Допустимая:** наличие трудностей, которые оказывают воздействие на обучающихся и среду, при этом не оказывают отрицательного влияния на психологическое здоровье, но вместе с тем, приводят к некоторому дискомфортному состоянию в данной ситуации, появлению затруднений в решении задач деятельности или социального взаимодействия не снижая эффективность деятельности. Факторы данной ситуации не превышают предельных норм психологического здоровья. Отмобилизованные психологические и психофизиологические ресурсы организма восстанавливаются самостоятельно.

**3. Допустимая, но нежелательная.** Относится к типу трудных ситуаций. Носит пограничный характер, когда при потере контроля над трудной ситуацией возможна дестабилизация личностной системы субъекта. Например, при использовании педагогом «Приема конфронтации», в случае необходимости активизировать, мотивировать ученика на выполнение задач учебной деятельности. Данная ситуация переходит в класс недопустимых ситуаций в случае методической

неподготовленности педагога, отсутствия эмпатии и т.п. Допустимая, но нежелательная ситуация условно относится к безопасным.

**4. Недопустимая:** факторы этой ситуации наносят вред, могут нанести психологическую травму, когда воздействие факторов ситуации выходят за пределы допустимых параметров и негативно влияют на психологическое здоровье человека, а также вызывают функциональные изменения, увеличивают риск повреждения психологического здоровья.

Степень безопасности ситуации может изменяться, например, от степени допустимости поведения со стороны других людей, в результате эгоистической позиции, уровня притязаний и др.; от отношения к различным партнерам по взаимодействию, от степени их авторитетности; от актуальных психических состояний и т.д.

Показатели степени безопасности учебной деятельности с использованием цифровых технологий:

- степень сложности выполняемых учебных заданий, от заданий при отсутствии необходимости принятия решений до заданий эвристического плана;

- степень сложности восприятия различных стимулов, от пассивного восприятия до комплексной оценки параметров ситуации;

- степень функциональности учебной деятельности, определяется количеством и сложностью выполняемых функций;

- степень нормативности выполняемой учебной деятельности, от комфортного уровня по индивидуальному плану до действий по жесткому алгоритму с дефицитом времени и информации;

- степень сенсорной нагрузки, определяется длительностью сосредоточенного внимания, плотностью аудиовизуальных стимулов, количеством одновременно воспринимаемых объектов и т.д.;

- степень эмоциональной нагрузки, определяется ответственностью за полученные результаты, значимостью ошибок, степенью риска и т.д.

В условиях цифрового обучения негативные воздействия обусловлены элементами цифросферы (ПК, гаджеты, интернет, приложения, обучающие и образовательные программы и т.п.), личности и действиями групп.

Психологические и социально психологические особенности безопасности в системе взаимодействия педагог-обучающийся подробнее рассмотрены А.Г. Терещенко [6]. Таким образом, критерии безопасности обучающихся при использовании цифровых продуктов могут рассматриваться с точки зрения психологического анализа ситуации:

оптимальные; допустимые; недопустимые, но возможные; недопустимые. Во-вторых, критерии, оценивающие состояние субъектов учебной деятельности: психологические, психофизиологические и социально-психологические. В-третьих, анализ критериев и показателей степени опасности ситуации дает возможность разработать систему психологического обеспечения деятельности учащихся при использовании цифровых технологий.

### *Литература*

1. *Баева И.А., Лактионова Е.Б.* Экспертиза психологической безопасности образовательной среды. – [Электронный ресурс]. Режим доступа: [http://psyjournals.ru/education21/issue/55049\\_full.shtml](http://psyjournals.ru/education21/issue/55049_full.shtml).

2. *Валеева Г.В.* Использование цифровых технологий в образовательном процессе: дилеммы, ценностные конфликты, риски // Социально-педагогические вопросы образования и воспитания: Материалы Всероссийской науч.-практич. конференции с международным участием (Чебоксары, 15 апреля 2021 г.). – Чебоксары, 2021. С. 74–77.

3. Газета Вести образования. URL: [https://vogazeta.ru/articles/2019/5/27/shkolniki/7699-ministerstvo\\_prosvescheniya\\_i\\_rao\\_nachinayut\\_masshtabnoe\\_issledovanie\\_rastem\\_v\\_rossii](https://vogazeta.ru/articles/2019/5/27/shkolniki/7699-ministerstvo_prosvescheniya_i_rao_nachinayut_masshtabnoe_issledovanie_rastem_v_rossii) (дата обращения 03.09.2021).

4. *Львович В.А.* Психологическая безопасность образовательной среды: ее виды и критерии // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. – 2014. – № 2–2. – С. 129–131.

5. *Никифоров Г.С.* Психология здоровья: Учебное пособие. – СПб., 2002. – 256 с.

6. *Терещенко А.Г.* Психологическая безопасность образовательной среды // Сборник докладов всероссийской научно-практической конференции / Под ред. Ф.Ш. Мухаметзяновой. – Казань, 2016. – С. 160–171.

7. *Угарова Н.М.* Современные модели психологической безопасности личности // Психологическая безопасность образовательной среды: Сборник докладов всероссийской научно-практической конференции / Под ред. Ф.Ш. Мухаметзяновой. – Казань, 2016. – С. 171–173.

## **Готовность педагогов к использованию цифровых продуктов в образовательной практике**

**Пучкова Е.Б.,**

*кафедра психологии труда и психологического консультирования,  
Институт педагогики и психологии,  
ФГБОУ ВО «Московский педагогический  
государственный университет»;  
eb.puchkova@mpgu.su*

**Аннотация.** В статье приведены результаты рефлексивного анализа педагогами своей готовности работать в дистанционном формате, понимания преимуществ и сложностей в применении цифровых технологий и продуктов в образовательной практике. Предложены рекомендации по совершенствованию психологической готовности педагогов к осуществлению цифрового образования.

**Ключевые слова:** педагоги, цифровое образование, дистанционный формат обучения, цифровые продукты, цифровые технологии, психологическая готовность.

## **Teachers ' readiness to use digital products in educational practice**

**Puchkova E.B.,**

*Department of Labor Psychology and Psychological Counseling,  
Institute of Pedagogy and Psychology,  
Moscow Pedagogical State University;  
eb.puchkova@mpgu.su*

**Abstract.** The article presents the results of a reflexive analysis by teachers of their willingness to work in a remote format, understanding the advantages and difficulties in using digital technologies and products in educational practice. Recommendations for improving the psychological readiness of teachers to implement digital education are proposed.

**Keywords:** teachers, digital education, distance learning format, digital products, digital technologies, psychological readiness.

Вынужденный и экстренный переход в профессиональной деятельности на цифровые технологии поставил систему образования в новые условия инновационного развития [2–4]. Массовый переход на дистанционный формат работы по своей сути можно сравнить с естественным экспериментом, участниками которого стали все субъекты образовательного процесса. На сегодняшний день можно с уверенностью сказать, что этот «эксперимент» оказался успешным, т.к. находясь в экстремальных, по сути, условиях труда педагогические коллективы образовательных учреждений смогли в сжатые сроки (конец марта – начало апреля 2020г) организовать и реализовать образовательный процесс, обеспечить его необходимое качество и доступность обучения за счет использования цифровых технологий. Что же позволило успешно справиться с экстраординарной ситуацией, что помогло преодолеть новые вызовы для системы образования? В качестве системообразующего фактора следует выделить две составляющие: это профессиональная готовность и цифровая готовность педагогов. Актуализация этих факторов произошла в непредвиденно короткий срок, но, безусловно, формировалась и до возникшей ситуации [1]. Но как отмечает ряд авторов [5; 6] если ранее интерес педагогов к цифровому обучению был скорее фрагментарным и представлял собой обязательное повышение квалификации, то в новых условиях необходимость использовать цифровые продукты ежедневно и систематично стало основной профессиональной задачей.

Анализ публикаций и проведенных исследований с марта 2020 года показал необходимость рассмотрения вопроса не только профессиональной готовности и цифровой компетентности педагогов, но и выделения в отдельный предмет исследования готовности педагогов к использованию цифровых продуктов в ежедневной образовательной практике. С этой целью было осуществлено исследование, которое проведено в рамках реализации Московским педагогическим государственным университетом научного исследования «Разработка методологических и методических основ сертификации и стандартизации цифровых продуктов для образовательной среды» за счет средств федерального бюджета.

Социально-психологический опрос проведен в форме рефлексивного анализа профессиональной деятельности в период вынужденного режима дистанционной работы и осуществлен на выборке в 152 учителя общеобразовательных школ г. Москвы и Московской области, которые в



период самоизоляции и вынужденной работы в дистанционном формате активно осуществляли профессиональную деятельность, и у каждого из них наличествует повышение квалификации по IT-технологиям. Для обеспечения достоверности опрос проводился анонимно в google-форме.

Опросник состоит из блока демографических сведений и 11 вопросов, разделенных на две шкалы: 1) Шкала 1. «Трудности цифрового обучения»; 2) Шкала 2. «Преимущества цифрового обучения». Вопросы в анкете представлены в случайном порядке.

Демографические данные показали однородность выборки по педагогическому стажу – от 10 до 20 лет; типичному распределению по полу 72% – женщины и 28% – мужчины.

Шкала 1 представлена 6 вопросам, из них 5 закрытых и 1 открытый:

- Насколько Вы были готовы к работе исключительно в дистанционном формате?
- Считаете ли Вы, что адаптировались к работе с использованием цифровых технологий?
- Согласны ли Вы с мнением, что дистанционный формат обучения увеличивает загруженность учеников?
- Считаете ли Вы, что подготовка учителя к применению цифровых технологий требует большего количества времени, чем очные занятия?
- Какие «проблемные зоны» учеников Вы отметили за период работы в дистанционном формате?
- Напишите, какие трудности возникали у Вас в работе с цифровыми технологиями.

Проведенный анализ ответов респондентов по шкале 1 «Трудности цифрового обучения» показал, что для 67% педагогов охарактеризовали свою готовность работать в дистанционном режиме как достаточную; и на сегодняшний день 94% считают, что полностью адаптировались к работе с помощью цифровых технологий. Достаточно подробный анализ был проведен респондентами при описании типичных трудностей при работе с цифровыми технологиями (см. таблицу 1).

*Таблица 1*

**Типичные трудности педагогов в работе с цифровыми технологиями**

№	Название трудности	Ранг
1	Значительное увеличение объема работы	1
2	Неготовность учеников к обучению в дистанционном режиме	2
3	Отсутствие очного общения с классом	3

4	Сложность перевода учебного материала в дистанционную форму	4
5	Снижение мотивации обучения	5
6	Проблемы с устойчивостью интернет-связи	6
7	Необходимость работы с новыми компьютерными программами	7
8	Организация занятия (рассылка ссылок на вход; контроль посещаемости, формы отчетности и т.п.)	8
9	Необходимость видеозаписи занятия (наличие внешнего контроля занятия)	9
10	Трудностей не было	10

При описании трудностей педагоги отметили не только собственные сложности работы в новых условиях, но и то, как цифровые технологии в начале их массового применения повлияли на их учеников, что проявилось в снижении мотивации обучения вследствие отсутствия привычного очного общения с классом. Эта взаимосвязь находит своё подтверждение и в ответах на другой вопрос, где педагогам нужно было охарактеризовать «проблемные зоны» учеников. На 1 место выдвигается такая проблема, как неумение учиться самостоятельно, а далее – снижение мотивации к предмету и к процессу обучения в целом, что приводит к увеличению количества несамостоятельно выполненных заданий.

Как в отношении своего времени на подготовку к урокам, так и в отношении загруженности учеников, подавляющее большинство педагогов считает, что цифровое обучение требует значительного увеличения времени, что является несомненной трудностью и вызывает психологический дискомфорт и утомляемость.

Таким образом, резюмируя понимание педагогами трудностей обучения с помощью цифровых технологий можно отметить, что на первый план выходят психологические трудности, а не технические, что, несомненно, требует определенного рода подготовки, как от педагогов, так и от обучающихся.

Шкала 2 представлена 5 закрытыми вопросами:

- Как вы считаете, нравится ли ученикам ваших классов учиться с использованием цифровых технологий?
- Как бы Вы охарактеризовали процесс общения с учениками при применении дистанционных форм обучения?

- Считаете ли Вы, что опыт обучения с использованием цифровых технологий является полезным для ваших учеников и пригодится им в жизни?

- Согласны ли Вы, что применение цифровых технологий расширяет возможности образовательного процесса?

- Считаете ли Вы, что опыт работы в дистанционном формате был для Вас полезен и пригодится в дальнейшем?

Анализ ответов по шкале 2 «Преимущества цифрового обучения» показал практически единодушное мнение педагогов в отношении интереса учеников к обучению с помощью цифровых технологий (73%), полезности опыт обучения с использованием цифровых технологий является для дальнейшего обучения (85%). Характеристика процесса общения в дистанционном формате ожидаемо негативная: только 15% педагогов отметили ответы об уменьшении психологической дистанции и более доверительном характере общения, 85% считают, что психологическая дистанция увеличилась, и появилось непонимание в процессе общения. Сопоставление приведенных выше мнений показывает противоречие между пониманием позитивного отношения учеников к цифровым образовательным технологиям и негативной характеристикой реализуемого процесса общения, что показывает необходимость совершенствования компетенций педагогов в организации пространства общения в цифровом обучении. Такого рода повышение квалификации необходимо еще и потому что 82% педагогов считает, что применение цифровых технологий расширяет возможности образовательного процесса, а также 85% считает, что опыт работы в дистанционном формате был для них полезен и пригодится в дальнейшем. Таким образом, резюмируя понимание респондентами преимуществ цифровых образовательных технологий можно констатировать, что большинство педагогов видят несомненные преимущества и планируют свое развитие в этом направлении, но отмечают проблему несовершенства процесса коммуникаций как фактора тормозящего эффективность цифрового обучения.

В качестве заключения следует отметить, что произошедшие перемены в образовательном процессе под влиянием независимых от системы образования факторов (массовый переход в период пандемии на дистанционный формат работы в экстренном режиме) выявил особенности готовности педагогов к использованию в своей профессиональной практике цифровых технологий и продуктов. На

сегодняшний день можно сказать, что эти особенности, в частности, трудности, носят больше психологический характер, чем технологический. Результаты социально-психологического опроса показали некоторые противоречия в высказываемых позициях: с одной стороны, большинство педагогов охарактеризовали свою готовность к использованию цифровых продуктов на сегодняшний день, как достаточную и планируют свое профессиональное развитие в этом направлении, но с другой стороны отмечают большое количество сложностей, как в организации работы, так и в общении с учениками. Очевидным является факт необходимости совершенствования профессиональной компетентности педагогов, как в области цифровой дидактики, так и в области психологических составляющих: эмоциональная саморегуляция и профилактика эмоционального выгорания, понимание специфики процесса коммуникации в цифровой среде и развитие средств эффективной обратной связи.

### *Литература*

1. *Кишиков Р.В.* Психологические проблемы взаимодействия в электронной образовательной среде // Психология обучения. – 2018. – № 4. – С. 106–113.
2. *Сорокоумова Е.А., Пучкова Е.Б.* К вопросу понимания учителями и преподавателями вуза изменившихся условий осуществления профессиональной деятельности в период пандемии COVID-19 // Актуальные проблемы теории и практики психологических, психолого-педагогических, педагогических и лингводидактических исследований: Материалы Международной научно-практической конференции «XVI Левитовские чтения» / Редкол.: М.О. Резванцева (отв. ред.), Т.Н. Мельников, Е.А. Густова и др. М., 2021. – С. 504–509.
3. Понимание ситуации самоизоляции в период пандемии COVID-19 как фактор психологического благополучия специалиста / Е.А. Сорокоумова, Е.И. Чердымова, Е.Б. Пучкова и др. // Здравоохранение Российской Федерации. – 2020. – Т. 64. – № 6. – С. 358–363.
4. *Sorokoumova E.A., Cherdymova E.I., Puchkova E.B., Temnova L.V.* On student understanding of self-isolation during the coronavirus pandemic // Humanidades & Inovação. – 2021. – Т. 8. – № 31. – С. 140–147.

5. *Стариченко Б.Е.* Цифровизация образования: реалии и проблемы // Педагогическое образование в России. – 2020. – № 4. – С. 16–26.

6. *Темнова Л.В., Файман Н.С.* Профессиональные деформации в социномических профессиях // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Социология. – 2019. – Т. 19. – № 1. – С. 7–19.

## **Особенности реализации дистанционного обучения в практике общеобразовательных школ**

**Сафаргалиева А. Ы.,**

*Отдел профессиональной подготовки «Начальное образование»,*

*Институт педагогики и психологии,*

*Казахский национальный педагогический университет им. Абая;*

*aigul\_saf@mail.ru*

**Аннотация.** В статье рассматриваются вопросы реализации дистанционного обучения в практике общеобразовательных школ города Алматы.

**Ключевые слова:** дистанционное обучение; практике; общеобразовательные школы; платформы.

## **Features of the implementation of distance learning in the practice of general education schools**

**Safargaliyeva A.,**

*Professional Training Department «Primary education»,*

*Institute of Pedagogy and Psychology*

*Abai Kazakh National Pedagogical University;*

*aigul\_saf@mail.ru*

**Abstract.** The article deals with the implementation of distance learning in the practice of secondary schools in Almaty.

**Keywords:** distance learning; practical training; general education schools; platforms.

Пандемия 2020 года затронула все сферы жизнедеятельности человека. Так, системе образования одной из первых пришлось вводить

экстренные меры для внедрения дистанционной формы обучения. Педагоги взяли на себя новые обязанности, произошла переоценка роли учителя в учебном процессе.

Учебный год 2020–2021 начался для трёх миллионов трёхсот тысяч наших школьников. По данным Министерства образования и науки Республики Казахстан, используя формат дистанционного обучения с применением учебных платформ и телеуроков, обучилось порядка 2,7 миллиона школьников, 540 тысяч детей прошли обучение в дежурных классах, около 160 тысяч школьников региональных учебных заведений с небольшой численностью учащихся посетили занятия в обычном режиме.

Что необходимо для эффективного перехода к системе дистанционного образования? Однозначно, это обеспечение высокоскоростного широкополосного интернета с максимальным охватом территории, это техническая оснащённость школ необходимой компьютерной техникой и включение в работу отечественных или зарубежных учебных платформ.

Обеспечением Казахстана интернет-сетями занимается телекоммуникационная национальная компания «Қазақтелеком». Почти каждый человек в современном обществе имеет смартфон с настроенным интернетом. Операторы сотовой связи приняли активное участие в разработке удобных и выгодных тарифов. Вопрос с доступом в интернет решаем. Острее обстоит дело с техническим оснащением школ. Бюрократия и нехватка бюджета затягивают этот процесс. Но так электронные учебники и информация доступны на любых гаджетах, то сотового телефона или планшета вполне достаточно для первоначальной ступени развития этого формата.

Современный электронный учебник – это интерактивная учебная онлайн-среда, включающая в себя теоретический материал – тексты, иллюстрации, схемы, таблицы и практические интерактивные задания в виде вопросов, тестов, кроссвордов, эссе, а также широкий спектр интегрированных мультимедийных материалов – видеофильмов, музыкальных композиций, аудио- и видеороликов, флеш-анимаций и многое другое [1]. Применение на уроках видеоматериалов, графики, анимации позволяет сделать их более интересными, запоминающимися и вместе с этим способствовать усиленному эффекту в намеченных учебных целях.

Интерактивные учебные пособия предлагают оптимальные возможности для любого ученика. Программисты отмечают, что в отличие от бумажных носителей, применение компьютерных технологий в учебном процессе позволяет детям интересно и ненавязчиво изучить выбранную тему, в любой удобный момент вернуться к ней, чтобы вспомнить или повторить. Интегрированные предметы, новейшие поисковые системы позволяют сделать это в короткое время и отвечают всем потребностям и учебным целям школьников.

По сути, дистанционное образование – это обучение, которое происходит в ситуации, когда преподаватель и ученик разделены расстоянием или временем, или по обоим параметрам (синонимичными ранее считались «корреспондентское обучение», «домашнее обучение») [2]. Чтобы осуществить онлайн образование в современной технической среде применяют видеосопровождение, широковещательное телевидение, интерактивные игры, аудиозаписи и различные виды конференций, совещаний, интернет-курсов. Всемирная сеть и высокотехнологичные изобретения произвели научный «взрыв» в педагогике и её методах. Но, несмотря на свою актуальность и жизненную необходимость, это образование не обошлось без острых углов и дилемм.

При традиционном формате обучения педагог составляет план урока и передает его содержание ученикам при прямом «живом» контакте. Дети активны, они являются непосредственными участниками учебного процесса. Но нахождение в одно время, в одном помещении, непоследовательность, отсутствие гибкости и разный уровень развития детей – основные недостатки очной системы обучения. Каждый школьник приходит в класс обладая разными способностями, имея разный опыт, ставит перед собой разные цели. В этой ситуации подогнанные универсальные занятия не предполагают положительных результатов. Эти недостатки и открыли пути развития альтернативному обучению.

Дистанционное образование – это удобная и гибкая система, популярная сейчас и актуальная во всём мире. В условиях пандемии она помогла снизить контакты людей, сняла временные границы в обучении, предоставила свободу выбора учителям и ученикам. Сам процесс обучения опирается на самостоятельную деятельность ученика, но тем не менее не отменяет прямого общения с педагогом. Учителя отмечают, что необходимо использовать такие формы обучения, которые будут

мотивировать учащихся к учебе и в то же время компенсировать недостаток или даже отсутствие непосредственного общения учителя с учеником [3].

Сегодня школы применяют разные форматы дистанционного обучения. Каждая школа в праве самостоятельно выбрать ту или иную учебную платформу или другой метод дистанционной работы с учениками и родителями.

Так, с первого сентября в алматинских школах по инициативе акимата города Алматы была внедрена учебная онлайн-платформа «Сфера» [4]. Занятия в «Сфере» организованы в виде видеоконференций, участие в которых принимает учитель, ученики и родители, с защитой от подключения посторонних лиц. У учителя на компьютере есть набор функций, которые позволяют отследить посещаемость, вызвать ученика (общение происходит посредством микрофона и видеокамеры), а также он может регулировать ракурс видеокамер в классе, переключая их по мере необходимости: на класс, на доску, на документ. Ученикам не надо устанавливать специальное оборудование, достаточно иметь смартфон (компьютер, ноутбук) и доступ в интернет. Для входа на портал системным администратором выдается ссылка и пароль. Ученики, находящиеся дома, имеют возможность не только пассивно видеть и слышать учителя, но и задать вопрос, нажав на кнопку «Поднять руку». Происходит обратная интерактивная связь, ученик может связаться с учителем в процессе занятия и получить требуемую информацию. Платформа позволяет школьникам выполнять домашние задания, имея интерактивную доску, на которой в онлайн-режиме можно писать, рисовать.

Одним из более распространенных видов дистанционного обучения в нашей стране являются занятия, предполагающие работу в чатах путем текстовых или аудио сообщений. Чаще всего в нашей стране используют такие мессенджеры, как WhatsApp и Telegram. Так WhatsApp используются учителями для ведения классных бесед, рассылки и сбора домашних заданий, суммативных и четвертных работ, общения с родителями и много другого. WhatsApp можно назвать символом дистанционки в СНГ. Главными преимуществами приложения, важными для каждого является бесплатная связь, незамысловатый интерфейс и доступ на любом удобном гаджете.

Видеоуроки, видеоконференции, онлайн-встречи проводятся у нас с использованием платформ OnlineMektep, Skype или Zoom. В основном,



педагоги остановили свой выбор на видеосервисе Zoom, который позволяет бесплатно провести урок в течение 40 минут. Главные плюсы Zoom: интерактивная доска, демонстрация экрана и слайдов, видео- и аудио связь с каждым участником конференции; наличие чата (можно вести переписку); запись и сохранение всего процесса в любое удобное место. Однако Zoom уже с первой четверти показал свой основной недостаток – вторжение в урок посторонних лиц. Являясь международной платформой, сервис используется во многих странах и не обеспечен должной защитой от случайного или преднамеренного вмешательства в проводимые конференции.

Основным плюсом при внедрении дистанционного образования в нашей стране стало предоставление учителям и учащимся разнообразных возможностей и выбора приложений для реализации учебного процесса. В свою очередь, программисты могут предложить самые различные варианты учебных платформ с учетом подготовки, вкуса и ресурсов.

Первостепенным порталом является зарекомендовавший себя «Күнделік». Созданный для общеобразовательных школ портал полностью автоматизировал документооборот школ и позволил взаимодействовать всем участникам образования – учителям, родителям, ученикам. Так, родители имеют возможность контролировать успеваемость ребенка в режиме онлайн, реагировать на возникающие у него трудности, участвовать в корректировке учебного процесса. Последние новости системы образования, получение консультаций педагогов, психологов и других специалистов, приобретение необходимых программ, просмотр учебных видеороликов, инструкции, руководства, рекомендации – дополнительные возможности этой системы.

В школах активно используется рекомендованная Министерством образования и науки Казахстана онлайн-платформа электронных учебников Orip.kz. Это не просто сайт, а среда программирования, где можно создавать и распространять электронные учебники. На данный момент портал содержит учебники электронного формата с 1 по 12 классы. Интерфейс портала предложен на казахском, русском и английском языках. Orip.kz доступен на любых носителях: компьютере, ноутбуке, планшете или смартфоне.

Основной учебной платформой, используемой в школах в течение всего учебного года, стала корпоративная платформа Teams – продукт компании Microsoft. Основные положительные качества Teams: чат,

наличие командной работы; возможность добавлять большое количество пользователей; облачное место для хранения файлов; порядка 300 различных приложений для выполнения учебных задач, возможность делиться файлами и экраном, звонки, онлайн-встречи, возможность замыливать фон во время постороннего видеозвонка. Версия Microsoft Teams с базовыми возможностями абсолютно бесплатна [5].

Плюсы данной платформы:

1. Лёгкое использование дополнительных видео и аудио материалов, демонстрация подготовленных презентаций, использование экрана как интерактивной доски.

В современном компьютерном мире эти свойства называют стримингом – живым потоковым онлайн-вещанием. Уроки действительно отличаются живостью, яркими переходами, интерактивными презентациями в виде игр, вставками интересных видеоматериалов из Интернета.

2. Наличие в Teams вкладки иммерсивного чтения позволяет повысить качество чтения школьников с разными навыками и быстротой. Дети более активны на уроках по развитию речи, легче воспринимают текст. Иммерсивное чтение – отличный инструмент для проведения уроков «Обучение грамоте». В его параметрах содержится всё необходимое для развития навыка чтения для первоклассника. Это и деление слов на слоги, и интонационное содержание, и обозначение ударений в словах. У введенного текста можно изменить размер, цвет, длину слов, связать его с вставленными картинками. В тексте можно выделить необходимые слова, на которые педагог хотел бы обратить внимание. По нашим наблюдениям, использование Викторией Викторовны данной функции, пользовалось большой заинтересованностью в классе.

3. Для совместного использования платформа имеет возможность открывать любые необходимые дополнительные интернет-сайты в отдельных вкладках. В каждый урок по развитию речи можно включить короткие фрагменты из различных учебных сайтов с просмотром увлекательного видео, проведением интерактивных игр и конкурсов. Особое удовольствие у детей вызывает совместный просмотр мультфильма по проходимой теме.

4. Teams – виртуальная классная комната. Благодаря своей гибкости эта платформа позволяет организовать «живой» урок – с беседами, конференциями, выступлениями. Участники могут обмениваться файлами,

поставить индивидуальные и коллективные задачи, принять и проверить выполненную работу. Преимущество – одно окно браузера на любом мобильном устройстве или классическом настольном ПК.

5. Преподаватель может передать слово ученику для онлайн-выступления перед классом. Эта функция является аналогией вызова к доске. Остальной класс имеет возможность комментировать выступление в чате и голосовым сопровождением.

6. Уроки Teams можно записать для последующего пересмотра и лучшего усвоения материала. Это очень удобная функция для ребят, отсутствующих на уроках или не успевших освоить урок в отведенное время.

7. На платформе имеется встроенный ежедневник. При его помощи педагог может напомнить о начале урока или для тех, кто отсутствовал – о его прохождении.

8. Учебные классы в Teams принято создавать закрытыми, но в портале есть функция разового посещения пользователей со стороны: учителей с параллели, родителей, школьного совета, лекторов, приглашенных гостей. В нашем случае, гостями были мы.

9. Внеурочные мероприятия также легко организуются при помощи Teams. Чтение и обсуждение книг, шахматы и шашки, рисование или виртуальная экскурсия всем классом в музеи города, ботанический сад отлично организуется и направляется через Microsoft Teams.

Делая вывод по внедрению дистанционного обучения отметим, что условием качественного проведения школьной программы является совмещение всех имеющихся форм обучения для компенсации и взаимозаменяемости друг друга.

### *Литература*

1. Крук Б.И., Журавлёва О.Б. Использование видео в дистанционном обучении. Для преподавателей и учителей. – М., 2017. – 16 с.

2. Вайндорф-Сысоева М.Е. Методика дистанционного обучения. Учебное пособие для вузов. – М., 2017. – 11 с.

3. Хроленко А.Т., Денисов А.В. Современные информационные технологии для гуманитария: Практик. руководство. – М., 2012. – 26 с.

4. Алматинская онлайн-платформа «Сфера». Новостной портал. – Алматы. 28.12.2020. URL: <https://almaty.tv> (дата обращения 03.09.2021).

5. Microsoft Teams для образования: Официальный сайт Microsoft, 2021. URL: <https://www.microsoft.com/ru-ru/education/products/teams> (дата обращения 05.09.2021).

## **Типология рисков использования цифровых продуктов в образовательной практике**

**Сорокоумова Е.А.,**

*кафедра психологии труда и психологического консультирования,  
Институт педагогики и психологии,  
ФГБОУ ВО «Московский педагогический  
государственный университет»;  
sea51@mail.ru;*

**Чердымова Е.И.,**

*кафедра социологии и культурологии,  
ФГАОУ ВО «Самарский национальный исследовательский  
университет им. академика С.П. Королева»;  
cheiv77@mail.ru*

**Аннотация.** В статье представлены результаты исследования, проводимого в рамках реализации Московским педагогическим государственным университетом научного исследования «Разработка психолого-педагогических основ стандартизации цифровых образовательных продуктов/ технологий» в 2021 году за счет средств федерального бюджета. Выявлены возможные угрозы и риски от использования гаджетов подростками, представлены особенности использования цифровых продуктов и технологий в образовательном процессе, предложена типология угроз и рисков использования цифровых образовательных продуктов для физического, психологического, социального здоровья обучающихся. Экспериментально установлено увеличение времени использования гаджетов с появлением цифрового обучения. Предложены психолого-педагогические рекомендации для профилактики цифровой зависимости обучающихся.

**Ключевые слова:** обучающиеся, цифровое образование, цифровые продукты, гаджет, типология угроз и рисков.

## Typology of risks of using digital products in educational practice

**Sorokoumova E.A.,**

*Department of Labor Psychology and psychological counseling,  
Institute of Pedagogy and Psychology,  
Moscow Pedagogical State University;  
cea51@mail.ru;*

**Cherdymova E.I.,**

*Department of Sociology and Cultural Studies,  
Samara National Research  
University named after Academician S.P. Korolev;  
cheiv77@mail.ru*

**Abstract.** The article presents the results of a study conducted as part of the implementation of the Moscow Pedagogical State University scientific research «Development of psychological and pedagogical foundations for standardization of digital educational products/ technologies» in 2021 at the expense of the federal budget. The possible threats and risks from the use of gadgets by teenagers are identified, the features of the use of digital products and technologies in the educational process are presented, a typology of threats and risks of using digital educational products for the physical, psychological, and social health of students is proposed. An increase in the time of using gadgets with the advent of digital learning has been experimentally established. Psychological and pedagogical recommendations for the prevention of digital addiction of students are proposed.

**Keywords:** students, digital education, digital products, gadget, typology of threats and risks.

Использование цифровых продуктов в образовательной практике в настоящее время уже не является каким-то новомодным введением, а становится повседневным явлением, поскольку в основе формирования информационного общества лежит неуклонное совершенствование информационно-коммуникационных технологий.

Современная образовательная среда сегодня опирается на дидактическое и научно-техническое обеспечение эффективных форм, методов и технологий подготовки, то есть на совокупность учебно-информационных комплексов [1; 3]. Экосистема образовательной среды

представляет собой устойчивую взаимосвязь всех субъектов, участвующих в процессе обучения и воспитания. Цифровая образовательная среда включает цифровые технологии и продукты, которые могут существенным образом повлиять на устойчивость образовательной экосистемы, изменяя и трансформируя ее, влияя на взаимодействие участников процесса обучения и воспитания между собой. Под цифровыми образовательными технологиями (ЦОТ) мы понимаем способ организации образовательной среды, основанный на современных информационных технологиях, переведенных в электронный формат с использованием компьютеров, планшетов, других гаджетов и Интернет-ресурсов. Цифровые образовательные продукты (ЦОП) – представляют собой результат труда личности или группы лиц, выраженный в виде цифрового образовательного товара и цифровой образовательной услуги (метацифровые образовательные комплексы, онлайн платформы, дистанционные занятия, компьютерные программы, электронные учебники, аудио и видео лекции, электронные конспекты, мультимедийные презентации, игровые симуляторы и тому подобное) (Чердымова, 2019).

Применение цифровых продуктов имеет ряд положительных моментов: расширяются границы общения во всех сферах жизни общества – в бизнесе, науке, культуре, образовании. Непосредственное «живое» общение уступает место опосредованному гаджетами, компьютерами и пр. и зачастую становится доминирующим. Растет спектр способов и механизмов поиска видов занятости, работы и партнеров. Рост благосостояния, любовь к путешествиям позволяют легко менять место жительства, род занятий и пр.

В сфере образования появилась возможность дистанционного обучения [3–5].

Применение цифровых продуктов в системе образования связано и с возникновением целого ряда рисков и развитием интернет-зависимости обучающихся. Интернет дает возможность молодому человеку строить любой мир, конструировать самопрезентацию и апробировать ее в виртуальных сетях, возможность самому устанавливать правила игры. Анонимность и безграничность временных и пространственных характеристик создает глубокий разрыв между действительным и виртуальным миром, преодолеть который обучающемуся самостоятельно практически невозможно [2].

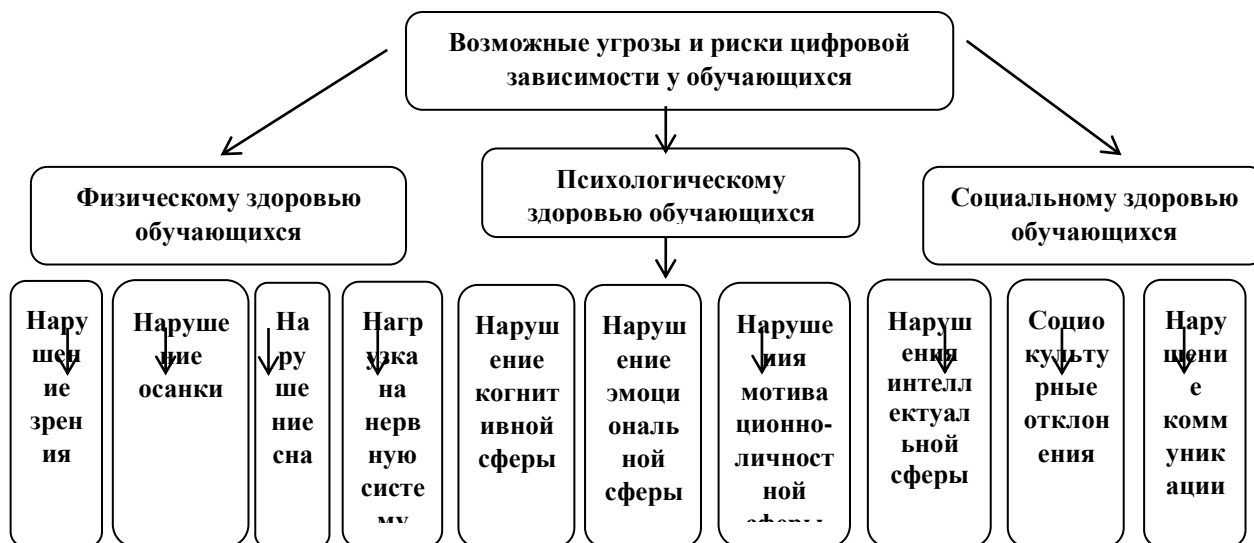


Рис. 1. Типология возможных угроз и рисков цифровой зависимости для обучающихся

Цифровая зависимость оказывает разрушающее воздействие на личность обучающегося и на процесс его социализации. Обучающийся способен креативно мыслить, активно включаться в работу, вызывающую интерес. В ситуации цифровой зависимости обучающийся движется в обратном направлении: вместо поиска живого общения – виртуальные собеседники, компаньоны, партнеры или соперники; вместо освоения жизненного пространства – уход от трудностей, замыкание в собственном мире; вместо поиска и апробации способов решения трудных ситуаций в общении с другими обучающимися.

Проведенное теоретическое исследование позволило выделить группы возможных угроз и рисков цифровой зависимости обучающихся (рис. 1).

Эмпирическое исследование, целью которого явилось выявление рисков при применении цифровых продуктов подростками в цифровом обучении, проходило в июне 2021 года. В исследовании приняли участие 147 учителей основного образования, стаж работы которых в общеобразовательной школе находится в диапазоне от 3 до 23 лет; из них 30,7% мужчин и 69,3% женщин.

Для проведения исследования был разработан опросник, который предлагался испытуемым в google-форме. Опросник состоит из 3-х шкал, шкала №2 позволяла оценить возможные риски для обучающихся при использовании цифровых продуктов (см. таблицу 1).

Таблица 1

**Ответы респондентов-педагогов по шкале 2 «Оценка возможных рисков для обучающихся при использовании цифровых продуктов»**

№	Вопросы	Процентное соотношение
1	Считаете ли Вы, что использование цифровых продуктов в обучении может приводить к нарушению психологического благополучия обучающихся? <i>(выберите один вариант ответа)</i>	
	1) да	13
	2) скорее да, чем нет	27
	3) скорее нет, чем да	41
	4) нет	19
2	Считаете ли Вы, что использование цифровых продуктов в обучении может негативно влиять на память обучающихся? <i>(выберите один вариант ответа)</i>	
	1) да	72
	2) скорее да, чем нет	23
	3) скорее нет, чем да	3
	4) нет	2
3	Считаете ли Вы, что использование цифровых продуктов в обучении может вызывать у обучающихся ухудшение процессов мышления и познания? <i>(выберите один вариант ответа)</i>	
	1) да	68
	2) скорее да, чем нет	23
	3) скорее нет, чем да	5
	4) нет	4
4	Считаете ли Вы, что использование цифровых продуктов в обучении может снижать учебную мотивацию обучающихся? <i>(выберите один вариант ответа)</i>	
	1) да	27
	2) скорее да, чем нет	34
	3) скорее нет, чем да	22
	4) нет	17
5	Считаете ли Вы, что использование цифровых продуктов в обучении может изменять в худшую сторону коммуникативные навыки обучающихся? <i>(выберите один вариант ответа)</i>	



	1) да	81
	2) скорее да, чем нет	16
	3) скорее нет, чем да	2
	4) нет	1
6	Оцените по 5–балльной шкале возможность возникновения интернет-зависимости у обучающихся при использовании в образовательной практике цифровых продуктов: <i>(выберите один вариант ответа)</i>	
	5 баллов	37
	4 балла	17
	3 балла	22
	2 балла	16
	1 балл	8

Анализируя полученные результаты, было установлено, что о риске снижении коммуникативных навыков высказалось 97% учителей, о негативном влиянии на развитие памяти учеников высказалось 95% учителей, а об ухудшении мышления – 91% опрошенных, о возможности возникновения интернет-зависимости говорят 65% учителей и о снижении учебной мотивации 61% учителей, принявших участие в опросе.

Следует отметить амбивалентный уровень понимания учителями проблемы рисков использования цифровых образовательных продуктов: подавляющее большинство считает, что существуют разнообразные риски (в т.ч. интернет-зависимость), и в то же время – отрицает возможность ухудшения психологического благополучия обучающихся. Практически все опрошенные педагоги придерживаются точки зрения о большой вероятности наличия рисков для обучающихся при использовании цифровых продуктов, включая риск развития интернет-зависимости.

Анализ данных показывает, что наибольшие опасения при использовании цифровых продуктов у педагогов вызывает возможность ухудшения развития коммуникативной и когнитивной сфер обучающихся, но, как мы отмечали выше, только 40% респондентов считает, что может возникнуть угроза психологическому благополучию обучающихся.

### *Литература*

1. *Кужевская Е.Б., Смык Е.И.* Применение дистанционных технологий обучения в современном образовательном процессе: за и против // Вестник экономической безопасности. – 2019. – № 3. – С. 376–378.

2. *Макаров Ю.Н.* Интернет как ключевой элемент современной коммуникационной культуры // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 1: Регионоведение: философия, история, социология, юриспруденция, политология, культурология. – 2016. – Вып. 1 (174). – С.132–135.

3. *Сорокоумова Е.А.* Самопознание детей цифрового поколения и их психологическое благополучие в процессе обучения // Информационно-коммуникационные технологии в современном образовательном пространстве: Сборник научных статей по материалам Международной научно-практической конференции / Ред.-сост. О.Д. Никитин. – М., 2019. – С. 58–66.

4. *Темнова Л.В., Пучкова Е.Б.* Вовлеченность в виртуальное пространство и учебная мотивация школьников цифрового поколения // Антропоцентрические науки: инновационный взгляд на образование и развитие личности: Материалы IX Международной науч.-практич. конференции. – М., 2019. – С. 421–423.

5. *Cherdymova E.I., Faleeva L.V., Ilkevich T.G., Sharonov I.A., Sayfutdinova G.B., Leusenko I.V., Popova O.V.* Socio-psychological factors that contribute to and impede the process of student eco-vocational consciousness formation // Ekoloji. – 2019. – Т. 28. – № 107. – С. 133–140.

6. *Шумакова Е.В.* Воспитательное пространство социальных сетей интернета // Профессиональное образование. Столица. – 2011. – № 6. – С. 39–40.

## Когнитивный подход в образовательной практике цифрового обучения

**Суховершина Ю.В.,**

*кафедра психологии труда и психологического консультирования,  
Институт педагогики и психологии,  
ФГБОУ ВО «Московский педагогический  
государственный университет»;  
suhovershina@inbox.ru*

**Аннотация.** В статье анализируется понятие «когнитивный подход», рассматриваются способы повышения мотивации и вовлеченности учащихся в образовательной практике цифрового обучения.

**Ключевые слова:** когнитивный подход, цифровое обучение.

### **Cognitive Approach in Educational Practice of Digital Learning**

**Sukhovershina Yu.V.,**

*Department of Labor Psychology and Psychological Consulting,  
Institute of Pedagogy and Psychology,  
Moscow Pedagogical State University;  
suhovershina@inbox.ru*

**Abstract.** The article analyzes the concept of «cognitive approach», examines ways to increase the motivation and involvement of students in the educational practice of digital learning.

**Keywords:** cognitive approach, digital learning.

Суть когнитивного подхода состоит в том, что решающая роль в развитии и поведении человека отдается знаниям и процессам переработки информации. Теоретическая основа такого подхода заложена в работах Ж. Пиаже, Дж. Келли, Ул. Найсера и др. Когнитивный подход в обучении направлен на познание, взаимодействие с информацией, накопление знаний и решение проблем. В данном подходе ученик рассматривается как активный участник учебного процесса, а не объект воздействия в процессе преподавательской

деятельности. Таким образом, опираясь на принцип сознательности, в рамках когнитивного подхода, в обучении ученики и преподаватели вовлекаются в процесс познания, взаимодействия и сотрудничества.

Современная ситуация, в том числе с COVID-19, потребовала больше внимания уделить образовательной практике цифрового обучения. Внедрение цифровых продуктов диктует необходимость корректировки методологии процессов обучения с точки зрения когнитивного подхода, особенно то, **как** знания получает учащийся, насколько он мотивирован и вовлечён в процесс их приобретения. Однако в период быстрого перехода обучения в оффлайн формат, стало очевидным, что обучающиеся (и школьники, и студенты) не умеют управлять своим виртуальным обучением и не вовлечены в процесс получения знаний и переработки информации. С когнитивной точки зрения важно, чтобы ученик чаще испытывал радость от решения задач. Что могут сделать для этого преподаватели? В данной статье рассмотрим рекомендации к организации практики процесса цифрового образования для преподавателей.

Итак, предложите задачи, которые будут решены. Когнитивные усилия умеренной трудности при применении цифрового обучения, дают возможность научить учащихся думать и развить критическое мышление. Для этого нужно учитывать перерывы в когнитивной деятельности, и два режима работы мозга: сфокусированный и расфокусированный. Суть, которых заключается в следующем, когда учащийся изучает новый материал, то фокусируется на нем. А рассеянный режим нужен, чтобы позволить мозгу пассивно впитывать информацию. В расфокусе воспринимается все множество потенциальных связей между предметами и явлениями, в фокусе – выбирается правильная связь. Так же четкое определение проблем и возможных трудностей способствует развитию критического мышления учащихся.

Учитывайте когнитивные ограничения учащихся. Разрабатывая ментальные задачи учитывайте возрастные особенности и ограниченность объёма рабочей памяти. Рабочую память перегружают многоходовые инструкции, логические цепочки из большого количества звеньев и другие элементы.

Разъясняйте предлагаемые задачи, рассчитывайте, насколько быстро учащиеся могут овладеть информацией, сколько времени потребуется для освоения того или иного навыка, делайте изучаемый материал

«релевантным», то есть значимым в том или ином отношении для учащихся.

Подумайте, в какой момент лучше в образовательной практике цифрового обучения добавлять вопросы учащимся, и какими техниками усиливать познавательную активность в когнитивной работе. Например, в ходе представления цифрового материала можно использовать «полуутверждение» или вопрос «что дальше», которые вовлекают учащегося в процесс работы с информацией и помогает быть активным не только в результате, но и в процессе деятельности. Предлагайте, перефразировать, дополнять или приводить подтверждающие доказательства информации, с которой работал учащийся.

Примите разницу в уровне подготовки учеников и действуйте соответственно. Эффективность учебной деятельности можно оценить как прогресс в её достижении, добавляя многоуровневую шкалу оценивания или такие техники как «выходной билет». Это вопрос или набор заданий, на которые учащиеся должны ответить или сделать в завершении работы. Или, простаивая программу адаптивного обучения в цифровой практике, на основе анализа когнитивных данных можно построить индивидуальную траекторию обучения, которая будет учитывать подготовленность, способности и другие характеристики учащегося, выстраивая рекомендации оптимального по наполненности образовательным контентом обучения для каждого учащегося.

Актуальность применения когнитивного подхода в практике цифрового образования состоит в том, чтобы расширить возможности для образования учащихся в цифровом пространстве, помочь им преодолеть проблему многозадачности, выбора режима обучения и в целом максимально индивидуализировать персональные программы обучения, соответствующие их предпочтениям, возможностям и развитию.

Статья написана в рамках реализации Московским педагогическим государственным университетом научного исследования «Разработка методологических и методических основ сертификации и стандартизации цифровых продуктов для образовательной среды» в 2021 году за счет средств федерального бюджета.

### *Литература*

1. Уиллингем Д. Почему ученики не любят школу? Когнитивный психолог отвечает на вопросы о том, как функционирует разум и что это

означает для школьных занятий / Пер. с англ. Ю. Каптуревского; под науч. ред. А. Рябова; Нац. исслед. ун-та «Высшая школа экономики». – М., 2020. – 288 с.

2. Мозг освобожденный. Как предотвратить перегрузки и использовать свой потенциал на полную мощь. – М., 2019. – 574 с.

## **Развивающие возможности использования цифровых продуктов в образовательной практике<sup>8</sup>**

**Ферапонтова М.В.,**

*кафедра психологии труда и психологического консультирования,  
Институт педагогики и психологии,  
ФГБОУ ВО «Московский педагогический  
государственный университет»;  
mv.ferapontova@mpgu.su*

**Аннотация.** В статье анализируются развивающие способности цифровых продуктов в образовательной сфере, рассматриваются преимущества цифровых продуктов, используемых в образовании.

**Ключевые слова:** цифровые продукты; образовательная практика; обучающиеся; цифровизация образования.

## **Developing opportunities for using digital products in educational practice**

**Ferapontova M.V.,**

*Department of Labor Psychology and Psychological Counseling,  
Institute of Pedagogy and Psychology,  
Moscow Pedagogical State University;  
mv.ferapontova@mpgu.su*

---

<sup>8</sup> Статья написана в рамках реализации Московским педагогическим государственным университетом научного исследования «Разработка методологических и методических основ сертификации и стандартизации цифровых продуктов для образовательной среды» в 2021 году за счет средств федерального бюджета.

**Abstract.** The article analyzes the developing abilities of digital products in the educational sphere, considers the advantages of digital products used in education.

**Keywords:** digital products; educational practice; students; digitalization of education.

Сегодня ни одно государство и общество уже не может существовать вне постоянного обмена информацией с окружающим миром, а цифровые технологии стали ее транслятором.

Цифровизация затронула многие сферы жизни, не обойдя стороной и систему образования. Цифровое образование является частью общего образования и под ним понимается – образование, которое осуществляется в условиях сетевого общества, посредством применения дистанционного обучения, электронных учебников, различных веб – ресурсов, социальных сетей, блогов и с помощью современных устройств (смартфоны, интерактивные доски и т.д.)

В 2017 году на Петербургском международном экономическом форуме Президент России В.В. Путин обратился к прогрессивному сообществу: «...нам предстоит решить более широкую задачу, задачу национального уровня – добиться всеобщей цифровой грамотности. Для этого следует серьезно усовершенствовать систему образования на всех уровнях: от школы до высших учебных заведений. И конечно, развернуть программы обучения для людей самых разных возрастов» [10].

Национальный проект «Образование», в частности федеральный проект «Цифровая образовательная среда», выдвигают в качестве основной своей цели внедрение новейших образовательных технологий посредством развития современных методов обучения и воспитания. В проекте говорится: «Предполагается создание современной и безопасной цифровой образовательной среды, обеспечивающей высокое качество и доступность образования всех видов и уровней, внедрение целевой модели цифровой образовательной среды, которая позволит создать профили «цифровых компетенций» для обучающихся, педагогов и административно-управленческого персонала, конструировать и реализовывать индивидуальные учебные планы, в том числе с правом зачета результатов прохождения онлайн-курсов при прохождении аттестационных мероприятий, автоматизировать административные, управленческие и обеспечивающие процессы; проводить процедуры оценки качества образования» [4]. Результатом внедрения данного

проекта будет – подготовка специалистов, обладающих цифровой грамотностью.

В понятие цифровизации и цифровая, дигитальная (Digital – цифровой) грамотность включаются цифровые навыки, обеспечивающие готовность и способность личности применять цифровые технологии уверенно, эффективно, критично и безопасно во всех сферах жизнедеятельности [9].

Таким образом, внедрение цифровых технологий в образование становится стратегическим приоритетом и социокультурной потребностью. При этом это социальный заказ всем уровням системы российского образования. Социокультурная потребность в цифровом образовании базируется на посыле образование на протяжении всей жизни. Современное образование должно быть свободным и равнодоступным для каждого, кто стремится удовлетворить личные образовательные запросы [2].

Несмотря на неоднозначность и спорность вопроса цифровизации, необходимо признать, что происходящие изменения в образовании являются частью современной действительности и задача всех участников образовательной среды обеспечить возможность перехода на современные «рельсы» образования, сохраняя традиции обучения и воспитания. Все больше современных исследований посвящают изучению, возможностей использования цифровых средств в процессе обучения. Ряд из них доказывают, что цифровые технологии могут быть признаны современным и перспективным средством, способным не только расширить образовательные возможности всех категорий учащихся, но и выгодно модернизировать существующие технологии обучения в классе при адекватном управлении со стороны педагога с учетом понимания негативных эффектов [3]. При этом сфера изучения затрагивает все уровни образования: от дошкольных учреждений до высших учебных заведений [8].

Резюмируя все имеющиеся на сегодняшний день данные, можно выделить ряд развивающих возможностей использования цифровых продуктов в образовательной практике:

1. Доступность образования – обучаться можно, находясь в любой точке земного шара, достаточно лишь иметь выход в сеть интернет. Не зависимость от внешних воздействий, увеличивает возможности получения знаний. Все это позволяет учиться быстрее и эффективнее,



существенно экономя время, благодаря быстрому и простому доступу к информации.

2. Индивидуализация обучения – цифровые технологии дают возможность работать в индивидуальном темпе, в любое удобное время, выставляя собственный удобный график, с учетом личных направлений образования обучающегося.

Появляется возможность выбирать:

– инструменты передачи знаний и способ преподнесения материала, делая выбор между логикой и опорой на образы (ассоциации) или практику (кейсы, задачи),

– глубину усвоения материала – дифференциация уровня сложности заданий,

– способ усвоения материала: слуховой, зрительный, посредством моторики или интерактивного участия,

– способ контроля знаний: тесты, задачи, вольные сочинения, проекты, интерактивные интервью с искусственным интеллектом и т.д.

Данная возможность выбора способствует развитию личной ответственности обучающегося за принятую траекторию обучения, а также способности к самоорганизации и самообучению.

1. Расширение форм и инструментов передачи знаний. Цифровые инструменты дали возможность появиться наряду с традиционными уроками, лекциями, лекциями-спектаклями, семинарскими занятиями, таким видам работы как ролевые и состязательные игры, групповые диспуты, в том числе с виртуальными участниками [5]. Поскольку цифровое обучение является гораздо более интерактивным и запоминающимся, чем односторонние лекции, они обеспечивают лучший контекст, лучшее чувство перспективы и более увлекательные занятия, чем традиционные методы обучения [1].

Сегодня уже достаточно широко внедряемыми, инструментами обучения являются электронные учебники и электронные энциклопедии, цифровые репозитории. В качестве не столь широко внедренным, но достаточно перспективным можно отнести когнитивных технологий. Когнитивная технология – это технология, позволяющая расширить познание реальной действительности с помощью «наложения» дополнительного контента (информации, аудио, видео и т.п.) с целью обогащения сведений об окружающем мире и обеспечения доступности и полноты восприятия информации.

В отличие от привычных учебников и учебных пособий,

преимущество электронных в том, что практически неограниченны возможности использования всех систем восприятия информации: аудиального, визуального, кинестетического, а у пользователей есть возможность возвращаться к изученному материалу в случае необходимости.

При этом все перечисленные инструменты в полной мере реализуют принцип традиционной дидактики – интерактивности и наглядности, а разнообразие форм и инструментов реализации учебных дисциплин способствует развитию познавательных способностей обучающихся.

2. Повышение уровня мотивации к обучению – использование цифровых ресурсов способствует повышению у обучающихся мотивации и интереса к работе с учебным предметом. Цифровое образование показывает возможность использования привычных для них технологий (смартфоны, планшетные компьютеры и ноутбуки) в образовательных целях, что вызывает большой интерес у обучающихся [5].

3. Увеличение коммуникативных возможностей – педагоги и учащиеся могут взаимодействовать с помощью социальных интеллектуальных сетей по интересам, электронных кабинетов, дискуссионных форумов, разнообразных мессенджеров и т.д., что расширяет границы взаимодействия между обучающимися и педагогами и позволяет учащимся сотрудничать между собой и обеспечивает мгновенную обратную связи учащийся – учитель.

Все выше перечисленные возможности, которые дает цифровое обучение, способствуют переходу к интерактивным видам взаимодействия, при этом обучающиеся получают возможность самостоятельно получать знания и порождать собственное инновационное знание, тем самым формировать новые компетенции XXI века, которые носят название четыре «К»: креативность, критическое мышление, коммуникация, кооперация [6].

Подводя итоги, можно сказать, что внедрение цифровых технологий в систему образования играет важную роль в повышении качества и доступности образования. Современные технологии дают возможность модернизировать развивающие возможности обучения, открывая новые горизонты.

### *Литература*

1. *Алыбаева Г.Ж.* Преимущества цифрового обучения перед традиционными методами образования // Кыргызский экономический университет имени М. Рыскулбекова. – 2020. – № 2 (49). – С. 15–17.

2. *Бадарч Дендев* Информационные и коммуникационные технологии в образовании: монография. – М., 2013. URL: <http://iite.unesco.org/pics/publications/ru/files/3214728.pdf> (дата обращения 11.09.2021).

3. *Данилова Л.Н.* COVID-19 как фактор развития образования: перспективы цифровизации и дистанционного обучения // Вестник Сургутского государственного педагогического университета. – 2020. – № 5 (68). – С. 124–135.

4. Национальный проект «Образование». URL: <https://edu.gov.ru/national-project> (дата обращения 09.09.2021).

5. *Надеева М.И.* Место и роль цифровых технологий в современном образовании // КПЖ. – 2019. – № 5 (136). – [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/mesto-i-rol-tsifrovyyh-tehnologiy-v-sovremennom-obrazovanii>.

6. *Петрова Н.П., Бондарева Г.А.* Цифровизация и цифровые технологии в образовании // Мир науки, культуры, образования. – 2019. – № 5(78). – С. 353–355.

7. *Попова И.В.* Цифровое образование как средство индивидуализации работы с обучающимися // Университетский округ: прошлое и настоящее. – 2014. – № 1. – С. 88–92.

8. Развивающее обучение в цифровую эпоху: Занковские чтения // Сборник статей и методических материалов Международной научно-практической конференции. 18 марта 2021 г. / Под ред. д-ра пед. наук, проф. В.Ф. Габдулхакова. – Казань, 2021. – 463 с.

9. *Скударева Г.Н., Милькевич О.А.* Социокультурные вызовы: теоретическое осмысление и педагогическая реальность. – Орехово-Зуево, 2018. – 205 с.

10. Стенографический отчёт о выступлении В.В. Путина на ПМЭФ 2017 // Неделя. – 01.06.2017. – № 147.

## РАЗДЕЛ V. СЕМЕЙНАЯ ПЕДАГОГИКА И СЕМЕЙНОЕ ВОСПИТАНИЕ НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ

### Значение материнского фольклора в развитии детей раннего возраста

**Авилова Е.А.,**

*кафедра дошкольной педагогики и психологии,  
ФГБОУ ВО «Московский педагогический  
государственный университет»;  
lenavilova@mail.ru;*

**Янковская Е.А.,**

*Факультет дошкольной педагогики и психологии ФГБОУ ВО  
«Московский педагогический  
государственный университет»;  
smirnovahelen@mail.ru*

**Аннотация.** В статье рассматривается роль и значение использования различных форм материнского фольклора как средства разностороннего развития детей раннего возраста.

**Ключевые слова:** материнский фольклор; эмоциональная привязанность; познавательное развитие.

### The importance of maternal folklore in the development of early age children (0–3)

**Avilova EA.,**

*Department of Preschool Pedagogy and Psychology,  
Moscow Pedagogical State University;  
lenavilova@mail.ru;*

**Yankovskaya E.A.,**

*Faculty of Preschool Pedagogy and Psychology,  
Moscow Pedagogical State University"  
smirnovahelen@mail.ru*

**Abstract.** The article considers the role and importance of using various forms of maternal folklore as a means of versatile development of early age children.

**Keywords:** maternal folklore; emotional affection; cognitive development.

Первым значимым взрослым для ребенка по праву является его мать, которая способна обеспечить не только удовлетворение базовых потребностей, но и эмоциональное, познавательное, физическое развитие ребенка. Материнское поведение во всем его многообразии проявлений, является базой, определяющей развитие здорового малыша. Материнская любовь и привязанность ребенка к матери способствуют поддержанию эмоционального и психологического мира человека на протяжении всей его жизни.

На этот факт в своих исследованиях неоднократно указывали как учёные прошлого, так и современные исследователи. В частности, выдающиеся отечественные учёные конца XIX – начала XX веков И.В. Сикорский и В.М. Бехтерев, изучавшие феномен влияния матери на развитие ребенка с точки зрения психиатрии, отмечали, что грудной ребенок получает заботу, уход, в результате которых формируется ассоциативная связь с образом матери. Процесс грудного вскармливания сближает младенца и мать, создавая атмосферу формирования нравственных качеств обоих. Ученые считали, что только мать может создать лучшие воспитательные условия для ребенка. По этой причине существует необходимость создания образовательного пространства для будущих матерей [1, с. 102].

У детей младенческого и раннего возраста наблюдается недостаточность активного внимания, памяти. Следует отметить, что развитие психики и высших психических функций происходит в процессе активной деятельности с взрослым, в которой происходит усвоение накопленного человечеством опыта. Ведущим видом деятельности является эмоциональное общение с взрослым, предметная деятельность, элементы трудовой деятельности. Все способы практических действий, которые формируются у ребенка, приобретаются из социальной среды, из материального и духовного опыта людей.

При ознакомлении ребенка с окружающим миром необходим творческий, эмоциональный подход, который позволит сформировать образное видение картины мира. Процессы мышления в раннем возрасте протекают и формируются на основе живых, образных представлений при непосредственном участии речи.

Неоценимую, проверенную веками помощь в данном процессе оказывают произведения фольклора, которые используются матерями с первых дней жизни ребёнка, и потому получившие обобщенное название «материнский фольклор». Исследователи русского фольклора С.И. Селиванов, В. Аникин называют это явление «поэзией пестования», которое представляет собой инструмент народной педагогики [2, с. 45]. Основой для ее создания послужило практическое знание специфики детского возраста, которое накапливалось в народной культуре, и было закреплено в многообразных приемах воспитания детей на разных этапах жизни. С первых минут жизни ребенка мать становится источником удовлетворения базовых жизненных потребностей, способом знакомства с окружающим миром. Слыша голос матери, младенец испытывает спокойствие, безопасность, любовь. Общение с ребенком песней, напевной речью способствует формированию спокойного и жизнерадостного настроения у него.

Вопрос использования методов материнского фольклора в современных реалиях связан с феноменом привязанности. Детский психоаналитик Дж. Боулби особое внимание уделял эмоциональному развитию ребенка. Его теория привязанности основана на синтезе современных биологических (этологических) и психологических данных и традиционных психоаналитических представлений о развитии. Ключевая идея теории Боулби состоит в том, что мать важна не только потому, что она удовлетворяет первичные органические потребности ребенка, в частности утоляет голод, но главное – она создает ребенку первое чувство привязанности [4, с. 65]. В первые месяцы жизни крики и улыбки ребенка гарантируют ему материнскую заботу, внешнюю безопасность и защищенность. Разнообразные нарушения первичной эмоциональной связи между матерью и ребенком, «расстройства привязанности» создают риск возникновения личностных проблем и психических заболеваний (например, депрессивных состояний).

В XXI веке продолжается изучение феномена привязанности в работах Л. Петрановской, четы Сирсов, Л. Сурковой. Л. Петрановская пишет, что привязанность является витальной потребностью ребенка, который может выжить только при наличии значимого для него взрослого [5, с. 11]. С точки зрения педагогики материнский фольклор позволяет установить прочную связь между матерью и ребенком через колыбельные, потешки и другие формы. Ценность фольклорных произведений для раннего периода обусловлена, прежде всего, их

высокой интонационной выразительностью, что особенно значимо для младенческого возраста, а также другими жанровыми особенностями, речевыми, смысловыми, звуковыми. Адресованные детям потешки, прибаутки, заклички звучат как ласковый говорок, выражая заботу, нежность, веру в благополучное будущее. В пословицах и поговорках оцениваются различные жизненные позиции, высмеиваются недостатки, восхваляются положительные качества людей.

Наличие эмоциональной привязанности матери и ребенка создает основу для дальнейшего здорового социального и эмоционального развития. У детей со сформированной привязанностью в раннем возрасте наблюдается более высокий уровень развития в последующие годы (способность к решению проблем, более высокий уровень игры, преобладание позитивных эмоций, любопытство, уверенность в себе, интерес к учебе, компетентность в общении со сверстниками, социальное лидерство).

Общаясь с ребенком, мать бессознательно изменяет характеристики своего голоса. Она говорит очень выразительно, меняет интонацию, растягивает слова, иногда отдельные гласные в словах, удлиняет паузы, повторяет некоторые слова, повышает частоту голоса. Спокойный голос матери создает атмосферу безопасности внутреннего, эмоционального состояния ребенка. Младенец усваивает ритм песни или колыбельной, которую напевает его мать, и эта ритмичность действует успокаивающе. При этом потешки и пестушки, наоборот, действуют возбуждающе, настраивая на активные действия ребенка и мамы. Совершая повседневные действия ухода за ребенком, мать произносит определенные стишки, потешки или пестушки, комментируя все движения. В процессе этого ребенок запоминает название частей тела.

К формам материнского фольклора относят колыбельные, пестушки, потешки, прибаутки, сказки, считалки, игры, которые сопровождают телесный контакт матери в процессе ухода за ребенком. Самая первая форма, которую слышит ребенок, – материнская колыбельная. Название этой малой формы фольклора относятся к глаголам «колыбать, кохать, колебать», которые отражают назначение песен, созданных для того, чтобы с помощью размеренного ритма и монотонного напева убаюкивать ребенка. Воспринимая ритм песни, ребенок успокаивается, под покачивание он засыпает быстрее. В колыбельных напевах заключаются механизмы воздействия матери на ребенка: ритм и темп речи, который совпадает с ритмом дыхания, монотонное покачивание, повторение

кратких словесных оборотов [6, с. 14]. Этому же способствуют артикуляция мелодии, ориентированная на средний регистр и естественный тембр голоса, тихое звучание, произнесение музыкально-поэтического текста в манере пения-сказывания. Утилитарно-бытовая функция материнских песен дополнялась эстетической и воспитательной. Во время напева песни мать передает ребенку знания об окружающем мире, собственных чувствах и эмоциях, создает позитивный настрой.

После полугода ребенок больше бодрствует, начинает садиться, проявляется устойчивый интерес к предметам окружающего мира, игрушкам (погремушкам). Общение ребенка с взрослым акцентируется не на эмоциональном взаимодействии, как в первые шесть месяцев жизни, а на предметной деятельности. В этом возрасте основной вид деятельности ребенка заключается в познании предметов окружающего мира, практическом взаимодействии, в процессе которого взрослый выступает соучастником и наставником. Потребность в поддержке и оценке своих действий, умений – один из основных стимулов предметной деятельности и познавательной активности детей раннего возраста. Именно в этот период активно используются пестушки, потешки и прибаутки. Если смысловая нагрузка колыбельной не понятна для младенца, то для детей до года поэзия пестования напрямую связана с потребностями ребенка, его интересами и запросами. Пестушки, потешки и прибаутки являются малым фольклорным жанром, которые сопровождают какое-либо физическое действие или игровые движение (потягивание, разведение рук, подбрасывание, поглаживание и другие). Использование таких коротких приговорок позволяет установить с ребенком эмоциональный контакт, обучить языку и мелодике, передать представления о явлениях окружающего мира. Каждый жанр соответствует определенному возрасту: с детьми до года используют чаще пестушки, детям раннего возраста адресуют потешки, прибаутки предназначены для детей, которые старше трех лет и могут дать не только эмоциональный отклик, но и словесный ответ [7, с. 152].

Мать использует пестушки, потешки и прибаутки при организации физической активности, массаже, играх с ребенком, сопровождая словесные высказывания комплексом выразительных средств речи, мимикой и жестами. Взрослый, комментируя свои действия при умывании, одевании, кормлении ребенка, способствует формированию представлений об образе собственного тела, особенностях окружающих



предметов, происходящих явлений окружающего мира. Ритмичная смена в поэтических текстах картин, образов, звукоизобразительных слов, повторение коротких и потому легко схватываемых ребенком моторных оборотов в напевах – все это превращает акт песенной коммуникации в веселую игру. В процессе проговаривания слов создается элементарная игровая ситуация, которая предполагает проявление ребенком осознанной ответной реакции.

Основной частью речи, которая употребляется в пестушках и потешках, является глагол, он создает динамику действия, побуждает ребенка повторять движения взрослого. Экспрессивность и эмоциональность жанра достигается употреблением междометий, повторов слов, звукоподражаний, что способствует развитию словотворчества ребенка, изобразительностью, возможностью создавать различные варианты текста. Особым отличием пестушек и потешек является создание ритмичности, которое сопровождается игровыми действиями [9, с. 100].

Другой малой фольклорной формой, которая используется с детьми раннего возраста, являются прибаутки, представляющие собой небольшие, элементарно построенные сказочки, которые доступны для понимания. Прибаутка описывает простую историю с неразвернутым сюжетом, повествование которого может быть в прозаической или поэтической форме. Прибаутки являются промежуточной формой между пестованием младенца и детским фольклором. Возникновение данной формы связывают с развлечением детей во время выполнения бытовых дел: матери и няни таким образом развлекали детей во время бодрствования, выполняя домашние дела. Текст прибауток часто сочинялся импровизированно, без четко выраженного посыла, не выполняя никакой смысловой функции. В отличие от пестушек и потешек, прибаутки имеют игровую направленность, направлены на развитие разнообразных ощущений: слуховых, зрительных, осязательных, вкусовых, моторных. С точки зрения воспитания и развития ребенка прибаутки направлены на расширение представлений ребенка об окружающем мире, подготовку ребенка к пониманию социальных проблем, бытовым делам.

Со второго года жизни и на протяжении всего раннего детства у ребенка формируется навык использования предметов, основанных на их использовании в соответствии с прямым назначением. Многие действия ребенка, связанные с бытовым трудом, становятся осознанными и

разнообразными, появляется стремление подражать взрослому. Именно в этом возрасте мать начинает использовать сказки с целью воспитания и развития ребенка.

Сказка – это вид занимательного устного повествования с фантастическим вымыслом, с необычным, законченным сюжетом. Первые сказки, которые предлагаются ребенку, имеют кумулятивную структуру и несложный сюжет, такой принцип реализуется многократным повторением единиц сюжета [8, с. 210]. С развитием ребенка усложняется сюжет и строение сказок, появляются ответвления сюжетной линии, увеличивается количество героев. Знакомя ребенка со сказками, мать раскрывает поэтичность родного языка, расширяет активный словарь. В сюжетах герои четко разделяются на положительных и отрицательных, а также раскрываются такие понятия, как добро и зло, хитрость и глупость, щедрость и жадность.

Сказки являются не только способом развлечения ребенка, но и методом воспитания. Через сказочных героев ребенок осваивает особенности человеческих взаимоотношений, узнает такие чувства и эмоции, как сопереживание, сочувствие, печаль, радость. Сюжет сказок построен так, что ребенок учится справляться с неприятностями, побеждать, оказывать помощь тем, кто попал в беду, не подчиняться злему обращению. Сказка строится по принципу ценной композиции, включающей в себя, как правило, троекратные повороты. Иногда повтор осуществляется в форме диалога, тогда детям, если они играют в сказку, легче перевоплощаться в ее героев. Часто сказка содержит песенки, прибаутки, и дети запоминают, в первую очередь, именно их. Сказки отличаются своими национальными особенностями, но вместе с тем носят интернациональное начало. Особенности сказок в раннем детстве заключаются в использовании знакомых героев (зачастую это звери, птицы, люди), простом содержании и форме (например, «Курочка Ряба», «Колобок») [3, с. 38].

Игровой фольклор возник как способ приобщения детей к труду и работе взрослых. Детские игры имитировали действия родителей, знакомились с традициями и обычаями. Постепенно сюжеты игры изменились, появились хороводные, спортивные, драматические виды игр. Использование игр способствует знакомству со считалками, которые также являются разновидностью материнского фольклора. Считалки имеют определенную задачу – с ее помощью выбирают водящего в игре или распределяются роли по игрокам. Особенность данного жанра

заключается в наличии ритмического рисунка, стихотворная форма способствует быстрому запоминанию текста. Использование считалок в играх позволяет избежать конфликтов, не допустить споров и ссор между детьми и сохранить благоприятный микроклимат в группе.

Таким образом, в период от младенчества и на протяжении всего раннего детства при общении, развитии и воспитании подрастающего поколения взрослые используют различные формы материнского фольклора, такие как колыбельные песни, потешки, пестушки, прибаутки, сказки, считалки и др. Каждая форма направлена на выполнение определенной функции при организации общения ребенка со взрослым и ознакомлении с окружающим миром.

### *Литература*

1. *Авилова Е.А.* Становление концепции дошкольного воспитания в экспериментальной педагогике России (конец XIX – начало XX веков): Дис. ... канд. пед. наук. – М., 2008. – 179 с.
2. *Камалова Л.А.* Детский фольклор: Метод. пособие. – Казань, 2011. – 150 с.
3. *Князева О.Л.* Приобщение детей к истокам народной культуры. – Ярославль, 2016. – 123 с.
4. *Мухина В.С.* Возрастная психология. – М., 2015. – 269 с.
5. *Петрановская Л.* Если с ребенком трудно. – М., 2016. – 142 с.
6. *Теплова А.Б.* Материнский фольклор в образовательной среде. – М., 2014. – 174 с.
7. *Теплова А.Б.* Педагогический потенциал материнского фольклора и традиционной игрушки для становления картины мира современного ребенка: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – М., 2013. – 27 с.
8. *Околелов О.П.* Справочник по инновационным теориям и методам обучения, воспитания и развития личности. Настольная книга педагога. – М., 2015. – 272 с.
9. *Федотова Н.И.* Роль семьи как социального института в социализации детей // Молодой ученый. – 2016. – № 21. – С. 939–941.

## Роль семьи в поликультурном воспитании дошкольников

**Авилова О.А.,**

*Институт педагогики и психологии,  
ФГБОУ ВО «Московский педагогический  
государственный университет»;  
oa\_avilova@student.mpgu.edu*

*Научный руководитель: д. пед. н., профессор Приступа Е.Н.*

**Аннотация.** В статье рассматривается проблема поликультурного воспитания дошкольников в семьях. Семья анализируется с позиции основы поликультурного образования и выступает источником национальных традиций. Целью статьи является раскрытие проблемы поликультурного воспитания в семье детей дошкольного возраста в современных условиях развития поликультурного общества.

**Ключевые слова:** поликультурное воспитание; дошкольники; поликультурное общество; социализация.

## The role of the family in polycultural education of preschoolers

**Avilova O.A.,**

*Institute of Pedagogy and Psychology,  
Moscow Pedagogical State University;  
oa\_avilova@student.mpgu.edu*

*Scientific adviser:*

*Elena Pristupa, doctor of pedagogical sciences, professor*

**Abstract.** The article deals with the problem of polycultural education of preschoolers in families. The family is analyzed from the standpoint of the basis of polycultural education and acts as a source of national traditions. The purpose of the article is to reveal the problem of polycultural education in the family of preschool children in the modern conditions of the development of a polycultural society.

**Keywords:** polycultural education; preschoolers; polycultural society; socialization; psychology.

Семья – первичная малая социальная группа, основа нравственности и источник национальных традиций. Стоит отметить, что семья оказывает значительное влияние на формирование основ мировоззрения и освоение духовно-нравственных ценностей ребенком, закрепление им норм поведения и определение своего отношения к людям. Отличительная и по значимости одна из главных характеристик семейного воспитания заключается в том, что оно чувственно и предполагает взаимную любовь родителей и детей. Уют, теплота и комфортное нахождение в атмосфере любви и заботы активизирует ребенка к восприятию и последующему отражению в своем поведении общепризнанных в семье норм, взглядов и отношений.

Поликультурное воспитание понимается как процесс формирования человека, способного к активной и результативной жизнедеятельности в условиях многонациональной и поликультурной среды. Личности, обладающей развитым чувством понимания и уважения относительно других культур, умением жить в мире и согласии с людьми разных национальностей. Поликультурное воспитание отвечает потребностям многонационального населения и запросам общества. Согласно исследованию Г.М. Коджаспировой, поликультурное воспитание представляет «учет культурных и воспитательных интересов разных национальных и этнических меньшинств» [4]. Следует отметить, что значительную роль в поликультурном воспитании влияет непосредственное участие семьи в период развития личности в дошкольном возрасте. Ведь именно семья, как малая и самая первая социальная группа, является первым источником традиций, которые перенимает ребенок. В семье дети учатся общаться, слушать и уважать мнение других, с терпением и заботой относятся к своим близким. Именно семья формирует идеалы и общественно-социальные установки, составляющие в дальнейшей взрослой жизни основу ценностей, моральных принципов и установок.

Современные дети развиваются в многонациональной культурной среде, а становление поликультурной личности – это сложный и достаточно длительный процесс [1]. Вследствие этого возникает необходимость уже с раннего детства прививать ребенку уважение к другим, чьи взгляды и ценности имеют различия относительно своих собственных. Это значительно облегчит путь нахождения общего языка с представителями других народов в дошкольном периоде, а в более

взрослом возрасте воспитает толерантное отношение к людям разных национальностей и культур.

Поликультурное воспитание является системой сложного, многокомпонентного образования. В основе поликультурного воспитания детей дошкольного возраста лежит развитие эмоционального отношения и дружеского расположения к людям другой национальности, интерес к культуре других народов. Формирование данных качеств личности происходит преимущественно в результате подражания, которое происходит в процессе наблюдения за поведением значимых для ребенка взрослых. В решении вопроса значимости поликультурного воспитания большую ценность имеют собственные установки родителей, их жизненный уклад, подкрепленный демонстрацией личного примера.

Одной из главных и преимущественно значимых задач поликультурного воспитания в семье детей дошкольного возраста является приобщение к национальной культуре, освоение традиций. Этому способствует окружение ребенка предметами народного быта с целью принятия своей принадлежности к тому или иному народу, у которого есть свой быт, свой уклад жизни. С народными обычаями и традициями родителям можно познакомить детей и в повседневной жизни. Например, во время семейных прогулок по городу, отдыха на природе, в процессе наблюдения за каким-либо общественно полезным трудом взрослых. Также родителям стоит уделить внимание и время для посещения исторически значимых мест родного края, своей страны. Взрослым необходимо подчеркнуть особую значимость и общественное достояние памятников и культурных мест, тем самым воспитать важность уважения к каждому народу в его индивидуальности.

Кроме того, родители играют важную роль в формировании собственного отношения детей к произведениям фольклора. Взрослым стоит уделять внимание чтению детям народных сказок, изучению других жанров эпоса. Это способствует развитию нравственно-ценностных представлений в дошкольном возрасте. Знакомство с литературным богатством родного края и других народов позволяет привить детям любовь к своей малой родине уважительное отношение к истории других народов.

Одним из важных аспектов поликультурного воспитания дошкольников является взаимодействие родителей и педагогов дошкольных учреждений [2]. Семья – основа воспитания детей, поэтому родители должны быть союзниками и главным связующим звеном для

педагогов в отношении формирования поликультурности личности. Современная модель сотрудничества дошкольного учреждения с семьей – это процесс межличностного взаимодействия, результатом которого является появление у родителей осознанной и четко сформированной позиции в отношении к своим взглядам и установкам в воспитании ребенка. Совместный труд педагогов и родителей позволит сформировать у детей дошкольного возраста представление о народных особенностях, иных культурных различиях, приобщить к восприятию людей другой культуры, других традиций людей, проживающих в данной местности, одновременно отмечая в них общечеловеческие ценности.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что семья играет очень значимую роль в поликультурном воспитании дошкольников, которое направлено на формирование нравственных качеств, воспитание уважения и любви к своей Родине, доброжелательного отношения к представителям других культур и народов.

### *Литература*

1. *Силаева Ю.Ю.* О мультикультурном воспитании старших дошкольников // Молодой ученый. – 2015. – № 13(93). – С. 707–709.
2. *Наумова Т.В.* Особенности организации взаимодействия дошкольной образовательной организации и семьи в условиях воспитания полинационального детского коллектива // Дошкольное воспитание. – 2015. – № 1. – С. 113–117.
3. *Суслова Э.К.* Общение с людьми разных национальностей – важнейшее средство интернационального воспитания дошкольников // Дошкольное воспитание. – 1990. – № 6.
4. *Филатова Л. В.* Поликультурное воспитание детей дошкольного возраста в современных условиях развития общества // Сборник материалов Ежегодной международной научно-практической конференции «Воспитание и обучение детей младшего возраста». – М., 2015.
5. Поликультурное воспитание детей среднего и старшего дошкольного возраста / Под ред. В.Н. Вершинина. – Ульяновск, 2004. – 88 с.

## **Семьеведение как средство педагогического поддержки неполных семей**

**Антипина Т.Е.,**

*кафедра педагогики и психологии  
семейного образования,*

*Институт педагогики и психологии,  
ФГБОУ ВО «Московский педагогический  
государственный университет»;*

*antipinatanya00@gmail.com*

*Научный руководитель: к. пед.н., доцент Щербина А.И.*

**Аннотация.** В статье рассматриваются особенности воспитания в неполной семье, дисциплина семьеведение рассматривается, как средство педагогической поддержки.

**Ключевые слова:** неполная семья; семейное воспитание; ресурсность семьи; социальные роли; семьеведение.

## **Family studies as a means of pedagogical support for single parent families**

**Antipina T.E.,**

*Department of Pedagogy and Psychology  
family education,*

*Institute of Pedagogy and Psychology,  
Moscow Pedagogical State University;*

*antipinatanya00@gmail.com*

*Scientific adviser: candidate of Pedagogical Sciences,  
docent Anna Shcherbina*

**Abstract.** The article examines the features of upbringing in an incomplete family, the discipline of family studies is considered as a means of pedagogical support.

**Keywords:** incomplete family; family education; the resourcefulness of the family; social roles; family knowledge.



Почти во все времена семья, как малая общественная группа, являлась одним из важнейших социальных институтов любого государства. По уровню жизни, культуры духовно-нравственного развития семьи можно было судить и о степени развития самой страны, поэтому и в современном мире всё больше внимания уделяется помощи и поддержке семей.

Если мы обратимся к термину «семья» – это малая социальная группа, члены которой связаны брачными или родственными узами, общностью быта, взаимной моральной и материальной ответственностью. Семья выполняет важнейшие общественные и социальные функции: репродуктивную, хозяйственно-экономическую, воспитательную, социальную, психотерапевтическую и т.д. [2], то исходя из данного определения можно сделать вывод, что потенциал семьи определяется её способностью выполнять свои общественные функции, и если семья по какой-либо причине не может выполнить свои обязанности перед обществом, то её принято считать мало ресурсной.

Причинами нехватки ресурсов в семье могут выступать следующие: не полная семья; не зарегистрированный брак; конфликты между супругами, родителями и детьми; склонность к социально неодобрительному поведению одного или нескольких членов семьи; недостаток образования; искажения нравственных ценностей внутри семьи; пассивная жизненная позиция, негативная самооценка родителей. Как мы видим причин неправильного функционирования семьи множество, и каждая из них по-своему влияет на благополучие семьи. В данной статье мы подробнее рассмотрим влияние отсутствия одного из родителей на воспитательную функцию семьи и возможную педагогическую помощь.

В неполной семье ребёнок рискует не освоить навыки поведения внутри семьи между её членами. Он будет лишен фигуры отца или матери, а, следовательно, его представления об этих ролях будут неполноценными и искажёнными. Важно отметить также, что ребёнок, проживающий с одним родителем, имеет смутное представление о взаимоотношениях между мужем и женой, что в свою очередь приводит к тому, что он будет просто не способен на создание крепкой семьи, ему не известно, как должны вести себя отец, мать, муж, жена. К примеру, мальчик выросший без отца, привыкший, что всё за него делает мама, может неправильно понять роль женщины в семье, он возложит на неё все семейные обязанности и проблемы, и когда его жена не сможет с

ними справится, он её оставит так, как она не отвечает всем требованиям настоящей жены. А у девочки, растущей без отца, может исказиться представление о семье, для неё не будет важно построение крепких отношений с мужчиной, она рассматривает рождение ребёнка как источник удовлетворения потребности в любви, такой поступок можно назвать эгоистичным, ведь он говорит о том, что её не заботит будущее своего ребёнка, который должен расти в наилучших условиях, так как она делает выбор в пользу своих желаний и заводит ребёнка сугубо для себя [5].

Таким образом воспитание в не полной семье может оказать серьёзную угрозу на развитие гармоничной личности, а именно на усвоение социальных ролей, на приобретение навыков межличностного общения, на адекватную оценку окружающего мира, на приобретение нравственных ценностей, на построение супружеских и детско-родительских отношений. В связи с этим со стороны общеобразовательных учреждений должна осуществляться психолого-педагогическая поддержка неполных семей.

В качестве инструмента работы с детьми из неполных семей может выступить такой школьный предмет как семейное образование. «Семейное образование как учебная дисциплина даёт знания об основных этапах и тенденциях развития брачно-семейных отношений в России и других странах; характеризует исходные понятия, категории и концепции социологии семьи; раскрывает сущность психологических особенностей брачно-семейных отношений» [1]. Целью данного предмета является познакомить детей с структурой и моделями семьи, социальными ролями отдельных её участников, рассказать о важности родственных связей, супружеских взаимоотношений, семейных традиций и т.д. Данный предмет поможет детям построить новое видение семьи, покажет целостную картину крепких взаимоотношений в семье, ведь до этого единственной моделью для них выступала собственная неполная семья, без отца или матери.

Безусловно предмет семейное образование является отличным средством педагогического просвещения будущего поколения. После прохождения дисциплины дети будут готовы к созданию крепких отношений, предполагающих под собой ответственность, как за свою собственную жизнь, так и за жизнь своих родных.

### *Литература*

1. *Зритнева Е.И., Клушина Н.П.* Семейведение. – М., 2006.
2. *Коджаспирова Г.М.* Педагогический словарь. – М., 2006.
3. *Мананникова А.В.* Воспитание ребёнка в неполной семье: проблемы и пути решения // Студент и наука (Гуманитарный цикл). – 2019: Материалы международной студенческой науч.-практич. конференции. – Магнитогорск, 2019. – С. 547–550.
4. *Санникова Л.Н., Мухамедьярова З.С.* Психолого-педагогическое сопровождение неполных семей по воспитанию детей дошкольного возраста // Здоровьесбережение в условиях цифровой трансформации общества: педагогические технологии – от проблем к решениям: Сборник материалов Всероссийской науч.-практич. конференции, посвященной 75-летию ООН. – М., 2020. – С. 299–303.
5. *Чупеко А.А.* Особенности воспитания ребёнка в неполной семье // Научные исследования: теория, методика и практика: Сборник материалов IV Международной науч.-практич. конференции. – М., 2018. С. 165–166.

### **Особенности семейного воспитания в полной и неполной семьях**

**Белоусова С.И.,**

*Институт педагогики и психологии,  
ФГБОУ ВО «Московский педагогический  
государственный университет»;  
si\_belousova@student.mpgu.edu*

*Научный руководитель: д.п.н., профессор Приступа Е.Н.*

**Аннотация.** Семья – это один из самых важных институтов социализации человека. Это единая система, основанная на кровном браке и родстве, связана общностью быта и обусловлена взаимной поддержкой. Семья формирует определенные установки на жизнь ребенка, начиная еще с дошкольного возраста. В данной статье рассматриваются дети дошкольного возраста из полных и не полных семей, особенности их семейного воспитания.

**Ключевые слова:** личность, развитие, семейное воспитание, ребенок, полные и не полные семьи.

## Features of family education in full and incomplete families

**Belousova S.I.,**

*Institute of Pedagogy and Psychology,  
Moscow Pedagogical State University;  
si\_belosuova@student.mpgu.edu*

*Scientific adviser:*

*Elena Pristupa, doctor of pedagogical sciences, professor*

**Abstract.** The family is one of the most important institutions of human socialization. This is a unified system based on blood marriage and kinship, connected by a common life and due to mutual support. The family forms certain attitudes towards the life of the child, starting from preschool age. This article examines preschool children from complete and incomplete families, the differences in their family upbringing.

**Keywords:** personality, development, family education, child, complete and incomplete families.

Семья – это первичная и устойчивая ячейка общества, которая формирует свойства и качества личности, приемлемых для жизни в социуме. Этот социальный институт главный в жизни каждого ребенка, так как семья – это среда, которая обеспечивает полноценное функционирование ребенка. Она должна создавать на психологическом и физическом уровне здоровую, умственно развитую личность, готовую для трудовой и общественной жизни.

Первый опыт жизни ребенка дошкольного возраста – это его адаптация к системе семейных отношений. Дети приобретают навыки и способности общения с другими людьми, в данном случае – с членами семьи. Грамотное общение ребенка с родителями необходимо закладывать в дошкольном возрасте. Именно внутрисемейное общение ребенок в будущем будет проектировать на общение в различных средах социума.

Различия семейного воспитания можно увидеть в полных и неполных семьях. Полная семья – это семья, состоящая из родителей и ребенка или нескольких детей. Неполная семья представляется как семья, состоящая из отца или матери, разлученных из-за развода, одинокие

люди, усыновившие детей и т.д. К сожалению, сегодня часто встречается тенденция к распаду семьи, что является острой социальной проблемой.

Семейное воспитание ребенка дошкольного возраста в полных и неполных семьях существенно отличается. В неполных семьях ребенок не получит должного понимания о гендерных различиях, идет однородное воспитание ребенка. Также стоит отметить, что ограниченность состава семьи может повлечь за собой неполноценную идентификацию ребенка с родителем.

В неполной семье, в частности не раскрыта полностью функция социализации, это лишает малыша освоению роли полноценного семьянина. В полной семье ситуация иная: ребенок имеет образец поведения матери и отца, что способствует полной социализации малыша дошкольного возраста.

В большинстве случаев дети из неполной семьи воспитываются матерью. Отсутствие отца в семье, как стержня и опоры семьи, может вызвать отклонение в развитии детей. Естественно, обязанность воспитывать детей ложиться на плечи так и матери, так и отца. Их задача не только обеспечить своих чад материальным богатством, а прежде всего, дать определенные моральные установки, ориентиры на будущую жизнь ребенка.

Дети дошкольного возраста буквально впитывают информацию, копируют поведение своего значимого взрослого, а в неполной семье ситуация со значимым взрослым может повредить самому ребенку.

В материнской семье, где мать выступает центральным звеном, возможны ситуации, когда у мальчиков наблюдается развитие женских черт характера. Отец для мальчиков – это пример мужественности и храбрости. Для девочек пример воспитания с мужской стороны немало важен.

Есть случаи, когда ребенок застал развод родителей, это негативно скажется в дальнейшей жизни девочки. Она не будет доверять мужскому полу, возможно искажение понимания роли мужчины в семье, ведь для девочки общение с отцом – это первый опыт коммуникации с мужчинами.

Иная ситуация в полной семье. Дети с двух сторон воспитания родителей получают равномерно важные качества гармонично развитой личности. Совместное воспитание отца и матери поможет дошкольникам развить у себя ответственность, требовательность к себе и другим,

формируется мужество, упорство, готовности защитить слабых и свое достоинство.

Отсутствие одного из родителей отрицательно влияет на психическое развитие ребенка. Важно, чтобы в семье с раннего детства ребенка присутствовало так и мужское, так и женское мышление. Для правильного развития малыша нужно общение с родителями обоих полов, чтобы перенимать у них жизненный опыт.

Таким образом, проанализировав семейное воспитание в полных и неполных семьях, можно сделать вывод о том, что дети из неполных семей более уязвимы и подвержены опасностям в социуме. Дошкольникам, в связи с особенностями их возраста, необходимы оба родителя. Так, ребенок будет развиваться, воспитываться полноценно.

Детям из полной семьи легче адаптироваться в различных средах общества, потому что у них есть образцы поведения различных гендеров со своими взглядами, устоями и принципами. Здоровое взаимодействие между мужчиной и женщиной являются примером для будущей социализации ребенка.

### *Литература*

1. *Алексеева Л.С.* Неполные семьи в трудной жизненной ситуации // Отечественный журнал социальной работы. – 2009. – № 2. – С. 26–31.
2. *Иванова Н.П.* Неполная семья: особенности социализации детей // Социальная педагогика. – 2011. – № 6. – С. 115–121.
3. *Чечет В.В.* Педагогика семьи: Учебное пособие. – Минск, 2015. – 176 с.

## **Профилактика неуспеваемости младших школьников посредством дидактических игр**

**Головина М.М.,**

*Институт педагогики и психологии,  
ФГБОУ ВО «Московский педагогический  
государственный университет»;  
mm\_golovina@student.mpgu.edu*

*Научный руководитель: д.пед. н., профессор Приступа Е.Н.*

**Аннотация.** Неуспеваемость – это несоответствие подготовки учащихся требованиям содержания образования. В данной статье

рассмотрены дидактические средства, которые помогают справиться с представленным феноменом в младшем школьном возрасте.

**Ключевые слова:** образование, неуспеваемость, способы учебной работы, игра, дидактическая игра.

## **Prevention of failure of primary school students through didactic games**

**Golovina M.M.,**

*Institute of Pedagogy and Psychology,  
Moscow Pedagogical State University;  
mm\_golovina@student.mpgu.edu*

*Scientific adviser:*

*Elena Pristupa, doctor of pedagogical sciences, professor*

**Abstract.** Failure is the discrepancy between the preparation of students and the requirements of the content of education. This article discusses didactic tools that help to cope with the presented phenomenon in primary school age.

**Keywords:** education, academic failure, methods of educational work, game, didactic game.

Согласно Федеральному закону от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации», образование – это единый целенаправленный процесс воспитания и обучения, являющийся общественно значимым благом и осуществляемый в интересах человека, семьи, общества и государства, а также совокупность приобретаемых знаний, умений, навыков, ценностных установок, опыта деятельности и компетенции определенных объема и сложности в целях интеллектуального, духовно-нравственного, творческого, физического и профессионального развития человека, удовлетворения его образовательных потребностей и интересов.

Неуспеваемость – это систематическое отставание обучающихся в уровне усвоения содержания образования по сравнению с предусмотренной учебной программой и образовательными стандартами, в результате которых дальнейшее полноценное обучение становится невозможным.

Поведение неуспевающих детей характеризуется следующими действиями: нарушение процесса запоминания, кратковременные выпадения отдельных слов, медлительность, трудность включения в процесс обучения, неупорядоченная активность. Заметными становятся отрицательные черты характера, нарушение поведения – злобность, агрессивность, конфликтные отношения не только со сверстниками, но и с педагогами. Происходит отвлечение ребенка к учебной работе. На начальном этапе также отмечается колебания настроения от капризности, неустойчивости, беспорядочной активности к вялости, заторможенности, сонливости, плаксивости [4].

К таким детям необходим особый подход от высококвалифицированного работника. Очень важно, чтобы педагог имел желание исправить ситуацию неуспеваемости. Создать и поддерживать здоровый коллектив в классе может лишь педагог, который формирует актив, рассчитывает на поддержку родителей, изучает психологический климат в классе, успешно организывает совместную деятельность учащихся, а самое главное – опираясь не только на успевающих детей, но и привлекая неуспевающих.

Признаки неуспеваемости младших школьников.

1. Отсутствие концентрации внимания.
2. Отсутствие рефлексии.
3. Возникновение трудностей при выполнении самостоятельных заданий.
4. Отсутствие заинтересованности в обучении.

Бабанский Юрий Константинович утверждал, что существует множество способов, помогающих постепенно справиться с неуспеваемостью младших школьников. Прежде всего, необходимо определить пробелы в знаниях, умениях и навыках обучающихся. Далее перечислены несколько способов для профилактики неуспеваемости.

Во-первых, нужно рассмотреть способы учебной работы и составить правильную последовательность, упорядочить их. Так, преподаватель сможет изменить порядок проведения работ на уроке, выявить слабые стороны учащихся и работать над ними. Обязательно проверять в ходе урока степень понимания учащимися основных элементов излагаемого материала. Стимулировать вопросы со стороны учащихся при затруднениях в усвоении учебного материала.

Во-вторых, использование метода работы с младшими школьниками – «треугольник». Данный метод подразумевает последовательность



учебной деятельности: учитель, ребенок, родитель. Именно в данном порядке успешно корректируется учебная деятельность учащегося. Родители в данном случае выступают не только как контролеры процесса обучения, но и помощники в развитии мышления, памяти своего ребенка.

К сожалению, зачастую родители неуспевающих школьников имеют претензии к образовательной организации, где учится их малыш. Они винят учебную программу и учителей, не смотря на свое поведение в первую очередь. Когда дети, имеющие неуспеваемость, возвращаются домой после учебы, то родители сразу давят на них вопросами, нанимают репетиторов и так далее. Тем самым они теряют доверие своего ребенка. Исходя из этого, происходят частые ссоры, и неуспевающий школьник становится агрессивным в своем поведении [4].

Таким образом, неуспевающие дети находятся в группе риска и нуждаются в психологической поддержке.

В-третьих, использование игровых технологий.

Данный способ является самым эффективным и активно используется в образовательных учреждениях педагогами.

Игра практически с древних времен выступает в роли формы обучения. Исторически одной из целей игры являлась выработка необходимых человеческих черт, качеств, навыков и привычек, развития способностей.

В профилактике неуспеваемости младших школьников, игра является способом взаимодействия педагога и ученика, учащихся между собой, учащихся с изучаемым материалом.

Дидактическая игра – это коллективная целенаправленная деятельность учащихся, когда каждый участник и команда в целом объединены решением главной задачи и ориентируют свое поведение на выигрыш. «Детская игра оценивается исследователями и как форма отдыха, и как обязательный этап развития, и как форма созревания ребенка» [1]. Именно она вызывает живой интерес к учебному предмету.

Виды дидактических игр.

1. По содержанию: математические, сенсорные, речевые, музыкальные, природоведческие.
2. По дидактическому материалу: словесные, настольно-печатные, с игрушками.
3. По познавательному интересу: интеллектуальные, эмоциональные, творческие, социальные.

4. По характеру игровой деятельности: предположения, загадки, беседы.

Роль дидактических игр.

1. Проявление инициативы.
2. Повышение интереса к познавательной деятельности.
3. Сплочение коллектива.
4. Снятие нервного напряжения.
5. Развитие памяти, мышления, речи.

Таким образом, педагог сможет качественно выстраивать и изменять свою программу, с помощью добавления в нее дидактических игр. Детям в младшем школьном возрасте очень важно приобрести интерес к предмету, чтобы в будущем не появлялись проблемы с усвоением образовательной программы. Дидактические игры также помогают определиться с будущей профессией школьников и выполняют роль профориентации.

Степанова Ольга Сергеевна в своей работе «Дидактические игры на уроках в начальной школе» утверждала, что педагогу необходимо обеспечить в ходе домашней работы повторение пройденного учебного материала, концентрируя внимание на наиболее существенных элементах программы, которые зачастую вызывают большое затруднение учащихся; систематически давать домашнее задания по работе над типичными ошибками. Педагог всегда должен не забывать проверять степень понимания слабоуспевающими школьниками. Кроме того, немаловажный пункт – согласовать объем домашних заданий с другими учителями класса. Только тогда возможно будет избежать излишнюю нагрузку учащихся.

Таким образом, педагогу нужно вовремя выявить признаки неуспеваемости младших школьников и незамедлительно сообщить об этом родителям для дальнейшей работы с ними. Очень важно выявить данный феномен на ранних этапах развития, чтобы предотвратить низкую успеваемость учащихся и столкновений с трудностями в процессе обучения уже в дальнейшем. Использование педагогом на уроках возможностей индивидуальной дифференцированной коллективной работы будет способствовать решению проблемы неуспеваемости в классе.

### *Литература*

1. *Авдулова Т.П.* Психология игры: Учебник для вузов. – 2-е изд., испр. и доп. – М., 2020.
2. *Бабанский Ю.К.* Об изучении причин неуспеваемости школьников. – М., 2012.
3. *Степанова О.А.* Дидактические игры на уроках в начальной школе: Методическое пособие. – М., 2015.
4. *Асташкова Г.И.* Профилактика школьной неуспеваемости как средство повышения качества образования. URL: <https://nsportal.ru/shkola/materialy-k-attestatsii/library/2018/09/19/profilaktika-shkolnoy-neuspevaemosti-kak-sredstvo> (дата обращения 05.09.2021).

### **Проектирование индивидуальной образовательной траектории ребенка как совместная деятельность детей и родителей<sup>9</sup>**

**Гребенникова В.М.,**

*кафедра педагогики и психологии,  
ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет»;  
vmgrebennikova@mail.ru;*

**Игнатович В.К.,**

*кафедра педагогики и психологии,  
ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет»;  
vign62@mail.ru;*

**Бондарев П.Б.,**

*кафедра социальной работы,  
психологии и педагогики высшего образования,  
ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет»;  
pbondarev@rambler.ru*

---

<sup>9</sup> Статья подготовлена при финансовой поддержке Российского фонда фундаментальных исследований (проект № 19-013-00163 А «Методология и технология социально-педагогической поддержки семьи как субъекта проектирования индивидуальной образовательной траектории ребенка»).

**Аннотация.** Статья посвящена проблеме научного обоснования семьи как событийной общности детей и взрослых, которая в современных условиях выступает в качестве коллективного субъекта проектирования индивидуальной образовательной траектории ребенка. Охарактеризованы предпосылки и современные тенденции ее становления в данном качестве. Описаны компоненты проектирования семьей индивидуальной образовательной траектории ребенка как совместной творческой деятельности детей и родителей.

**Ключевые слова:** семья, индивидуальная образовательная траектория, проектирование, коллективный субъект.

## **Designing an individual educational trajectory of a child as a joint activity of children and parents**

**Grebennikova V.M.,**

*Department of Pedagogy and Psychology,  
Kuban State University,  
vmgrebennikova@mail.ru;*

**Ignatovich V.K.,**

*Department of Pedagogy and Psychology,  
Kuban State University,  
vign62@mail.ru;*

**Bondarev P.B.,**

*Department of Social Work, Psychology and  
Pedagogy of Higher Education,  
Kuban State University;  
pbondarev@rambler.ru*

**Abstract.** The article is devoted to the problem of the scientific substantiation of the family as an eventful community of children and adults, which in modern conditions acts as a collective subject of designing the individual educational trajectory of a child. The preconditions and modern trends of its formation in this capacity are characterized. The components of the design by the family of the individual educational trajectory of the child as a joint creative activity of children and parents are described.

**Keywords:** family, individual educational trajectory, design, collective subject.

Необходимость проектирования индивидуальной образовательной траектории каждого ребенка – один из вызовов новейшего времени. В массовом сознании постепенно укореняется понимание того, что в условиях разнообразного, динамично изменяющегося и мало предсказуемого мира получение единого для всех минимального набора образовательных результатов не обеспечивает человеку максимального раскрытия всех его творческих способностей и полного обретения им собственной идентичности. Наиболее эффективной стратегией получения качественного, личностно ориентированного образования становится построение каждым человеком индивидуальной образовательной траектории.

Одним из ярких проявлений этой тенденции сегодня становится возрастание активности родителей в решении вопросов качества образования, получаемого их детьми в различных образовательных организациях. Эта активность, по оценкам современных исследователей, все больше обретает черты субъект-субъектного диалога, предметом которого становится индивидуальные образовательные потребности ребенка [3]. Однако при этом занимаемая семьей позиция «заказчика», адресующего свой заказ образовательной организации, остается весьма устойчивой. Субъектное участие семьи в процессе проектирования индивидуальной образовательной траектории ребенка часто бывает ограничено предъявлением требований педагогическим работникам и формальным выбором определенного набора образовательных услуг.

Между тем имеются основания утверждать, что именно семья как со-бытийная общность детей и взрослых может обеспечить успешный старт индивидуальной образовательной траектории ребенка, приводящей его не просто к получению определенного набора знаний по интересам, но и к постепенному освоению новой для него позиции субъекта проектирования своего будущего. Главным ресурсом решения этой задачи выступают особые детско-родительские отношения, «творящие» зону ближайшего развития ребенка [2]. Эти отношения реализуются не только в повседневном общении, но, в первую очередь, в совместной деятельности детей и родителей, направленной на творческое освоение окружающей действительности.

В нашем исследовании, посвященном проблеме социально-педагогической поддержки семьи, выступающей в роли субъекта проектирования индивидуальной образовательной траектории ребенка, предпринята попытка обоснования базовых компонентов этой

деятельности. Методологическими основаниями для этого выступают принцип событийности, в соответствии с которым семья рассматривается как событийная общность детей и взрослых, и понятие социокультурной практики, интерпретируемой нами как особым образом сконструированная предметность совместной творческой деятельности детей и родителей, на которой ими проектно-преобразовательными средствами решаются задачи, направленные на становление их общего смыслового отношения к окружающей действительности.

Проектирование индивидуальной образовательной траектории как совместная деятельность детей и родителей, осуществляемая в условиях социально-педагогической поддержки семьи со стороны различных категорий социальных и педагогических работников (школьных психологов, социальных педагогов, педагогов дополнительного образования и т.д.), направлено на решение следующих задач:

- выявление и развитие познавательных интересов ребенка в процессе совершения им разнообразных свободных проб в разных сферах человеческой деятельности;

- целеполагание индивидуального образовательного маршрута ребенка на разных этапах его непрерывной образовательной траектории;

- поиск и освоение ресурсов, при помощи которых ребенком совместно с родителями могут быть решены различные творческие задачи, задающие контуры зоны его ближайшего развития;

- оценка индивидуальных образовательных результатов ребенка, достигаемых в ходе творческого освоения разнообразных социокультурных практик (игры, исследования, проектирования, художественного творчества и т.д.).

Характеризуя способы и средства решения этих задач, отметим следующее.

Развитие познавательных интересов ребенка в ходе совершения им свободных проб требует от родителей собственной включенности в эти пробы. Однако при этом они не должны монополизировать право осуществлять руководство ребенком, определяя содержание и последовательность этих проб. Начиная уже с дошкольного детства у ребенка постепенно должна формироваться готовность выбирать и действовать самостоятельно, с тем чтобы к старшему школьному возрасту эта готовность переросла в способность самостоятельно проектировать индивидуальную образовательную траекторию не только на проживаемом, но и на последующих этапах непрерывного

образования. В наших предшествующих исследованиях эта способность была обоснована как интегральный образовательный результат осуществления ребенком индивидуальной образовательной траектории в период получения им общего среднего образования [4]. Основная задача родителей состоит в том, чтобы эти свободные пробы были мотивированы для ребенка затронутыми «точками его удивления». При совершении свободной пробы ребенок должен попадать в необыденную для него действительность, насыщенную новыми, еще не освоенными смыслами. Важно, чтобы такие пробы совершались на основе специфически детских видов творческой деятельности. Так, например, в дошкольном возрасте такими пробами должны становиться разнообразные сюжетно-ролевые игры, в ходе которых, говоря языком В.Т. Кудрявцева, ребенок «схватывает» универсальные смыслы окружающего мира [5]. Именно эти «схваченные» смыслы в дальнейшем могут задавать векторы становящейся индивидуальной образовательной траектории. Не менее важны и другие виды детской деятельности: эмоциональное восприятие сказок в режиме их продуктивной «проработки» [1], конструирование, музицирование, пение и т.п. Главное условие здесь состоит в том, чтобы все эти занятия носили продуктивный характер, то есть сопровождалось созданием чего-то (музыкального звука, сценического образа и т.п.). В более старших возрастных периодах построения индивидуальной образовательной траектории спектр этих видов совместной деятельности детей и родителей расширяется, в него включаются исследования окружающего мира, социальное, инженерное и художественно-творческое проектирование, подготовка и проведение образовательных путешествий, спортивные состязания.

Достигнутые в ходе совершения свободных проб результаты (найденные смыслы, опробованные способы действий и опыт свободного самоопределения среди других людей) становятся основанием для выбора конкретных ориентиров развития и социализации как целей выстраиваемых индивидуальных образовательных маршрутов на отдельных этапах непрерывной образовательной траектории. Взаимодействие детей и родителей в этом случае направлено на выбор этих ориентиров и планирования дальнейшей деятельности. Как отмечают авторы Форсайт-прогноза «Образование – 2030», разработанного в 2013 г. международным Агентством стратегических инициатив, образование будущего представляется как эдакий конструктор, который ученик собирает самостоятельно. Допустим,

умный подросток в 14 лет определяет, что ему в ближайший год нужно пройти углубленный курс ядерной физики, научиться играть на гитаре, изучить основы китайского языка, пройти краткий курс теории вероятности и попрактиковаться в проведении социологических исследований [6]. Этот принцип в первую очередь может быть реализован именно в условиях семейного воспитания, где требования формальных и обязательных образовательных программ не превышают по своей значимости цели индивидуального образовательного продвижения ребенка.

Решение задачи навигации внешних образовательных ресурсов, необходимых для достижения поставленных целей, предполагает не только совместную работу детей и родителей с информационными системами, например, с региональными навигаторами дополнительного образования, но и обращение к самым разнообразным источникам информации – электронным (и «обычным») библиотекам, книгам, различным образовательным порталам и т.п. Самое главное при этом – выработать общие правила работы с этими источниками, позволяющими эффективно «фильтровать» найденную информацию, отличать факты от их вольных интерпретаций, сравнивать информацию, найденную в различных источниках. Именно таким путем в процессе совместной деятельности детей и родителей у ребенка не только формируются навыки работы с информационными источниками, но и развивается познавательная мотивация, лежащая в основе дальнейшей самостоятельной работы по решению творческих задач и освоению различных социокультурных практик.

И, наконец, оценка индивидуальных образовательных результатов, достигаемых детьми в процессе осуществления своей образовательной траектории, в условиях семейного воспитания не должна носить формально-контролирующий характер. Напротив, предметом оценивания выступают отмечаемые родителями новообразования индивидуального опыта ребенка, его «точки роста» над самим собой, свидетельствующие об успешности его продвижения по становящейся индивидуальной образовательной траектории. В первую очередь эти результаты характеризуют развитие образовательной самостоятельности, познавательной мотивации, обретение компетентности в общении и расширение спектра посильных для ребенка решаемых им творческих задач в различных областях деятельности. Особое значение имеет расширение круга интересов ребенка и его постепенно становящаяся



готовность к самоопределению в выборе своего главного жизненного интереса, с которым может быть связана будущая профессиональная деятельность.

Оценка индивидуальных образовательных результатов как задача проектирования его индивидуальной образовательной траектории, старт которой осуществляет семья, неразрывно связана с фиксацией происходящих в семье образовательных событий, которые могут свидетельствовать о шагах образовательного и личностного продвижения ребенка. В этой связи компонентом социально-педагогической поддержки семьи выступает оснащение родителей специальными инструментами для фиксации таких событий, происходящих в разные возрастные периоды развития ребенка. Так, в нашем исследовании для родителей был разработан «Родительский дневник, в котором содержались существенные характеристики новообразований деятельности детей и рекомендации по фиксации происходящих в ребенке изменений. Апробация этого дневника, проведенная на базе Центра дополнительного образования «Хоста» г. Сочи, показала, что наиболее эффективным становится взаимодействие родителей и детей разного возраста, когда родители делают записи в дневнике, а ребенок знакомится с ними по истечении определенного времени и обсуждает их с родителями. Такой способ работы сам по себе способствует развитию рефлексивных способностей детей, что немаловажно для успешности проектирования индивидуальной образовательной траектории.

На основании сказанного можно сделать общий вывод о том, что семья, выступающая в роли коллективного субъекта проектирования образовательной траектории ребенка, посредством этой совместной детско-родительской деятельности задает не только контуры этой траектории и сопровождает его продвижение к достижению новых образовательных результатов, но тем самым определяет зону ближайшего развития всей семьи, открывающей для себя новые перспективы своего становления как событийной общности детей и взрослых. Социально-педагогическая поддержка семьи при этом становится важнейшим условием реализации открывающихся перед ней новых образовательных перспектив.

### *Литература*

1. *Алиева Т.И.* Ребенок в мире образа // Дошкольное воспитание. – 1996. – № 2.
2. *Асмолов А., Кудрявцев В.* Непройдённая зона // Обруч. – 2016. – № 6. – [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://tovievich.ru/book/obrazovanie/7859-aleksandr-asmolov-vladimir-kudryavcev-neproydennaya-zona.html>.
3. *Гошин М.Е., Мерцалова Т.А.* Типы родительского участия в образовании, социально-экономический статус семьи и результаты обучения // Вопросы образования. – 2018. – № 3. – С. 68–90
4. *Игнатович В.К.* Образовательная самостоятельность старшеклассников: понятие, формирование, оценка: Монография / Под науч. ред. В.К. Игнатовича. – Краснодар, 2017. – 168 с.
5. *Кудрявцев В.Т., Хорчева М.И.* Воображение, социальная ситуация развития и школьная готовность // Детский сад: теория и практика. – 2017. – № 5. – С. 18–37.
6. *Тарасевич Г.* Школа завтра не нужна. URL: [https://expert.ru/russian\\_reporter/2013/34/shkola-zavtra-nenuzhna](https://expert.ru/russian_reporter/2013/34/shkola-zavtra-nenuzhna) (дата обращения 08.09.2021).

### **Семья как важный фактор формирования художественно-эстетической культуры ребенка дошкольного возраста**

**Демкович В.И.,**

*Факультет дошкольной педагогики и психологии,  
ФГБОУ ВО «Московский педагогический  
государственный университет»;  
Victoria.demkovich@gmail.com;*

**Рачковская Н.А.,**

*кафедра общей и педагогической психологии,  
ГОУ ВО МО «Московский государственный  
областной университет»;  
nad1606@yandex.ru*

**Аннотация.** Статья посвящена вопросам взаимодействия семьи и педагогов дошкольных образовательных организаций в процессе

развития интереса к искусству и художественно-эстетического вкуса у детей дошкольного возраста. Отмечена существенная роль родителей в формировании мотивации ребенка к художественно-эстетической деятельности, описан практический опыт формирования такой мотивации на базе детского клуба сети детских центров развития «Бэби-клуб» в г. Москве.

**Ключевые слова:** мотивация, эстетический вкус, художественно-эстетическое развитие, дошкольный возраст, семейное воспитание.

## **Family as an important factor in the formation of the artistic and aesthetic culture of a preschool child**

**Demkovich V.I.,**

*faculty of preschool pedagogy and psychology,*

*Moscow Pedagogical State University;*

*Victoria.demkovich@gmail.com*

**Rachkovskaya N.A.,**

*Department of General and pedagogical psychology,*

*Moscow Region State University;*

*nad1606@yandex.ru*

**Abstract.** The article is devoted to the issues of interaction between the family and teachers of preschool educational organizations in the process of developing interest in art and artistic and aesthetic taste in preschool children. The essential role of parents in the formation of the child's motivation for artistic and aesthetic activity is noted, the practical experience of the formation of such motivation on the basis of the children's club of the network of children's development centers «Baby Club» in Moscow is described.

**Keywords:** motivation, aesthetic taste, artistic and aesthetic development, preschool age, family education.

Высокая значимость семьи как института воспитания неоспорима и отмечается на протяжении всей истории развития отечественной педагогики и психологии. Ни один другой институт воспитания не может сравниться с семьей, поскольку именно в семье ребенок рождается, проводит большую часть своей жизни, получает первые навыки социализации и опыт общения с окружающим миром. Именно там

ребенок научается – сначала интуитивно, потом осознанно оценивать окружающий мир, поступки людей, события и явления.

Круг первоначального общения ребенка ограничен родителями и ближайшими родственниками, поэтому их ответственность за формирование мира эстетических чувств и представлений ребенка чрезвычайно велика. Хорошо известна сила детских впечатлений и их долговечность, в связи с этим, основы эстетической культуры будущей личности закладываются именно в семье, в ранние этапы становления, когда умственное развитие ребенка идет особенно бурно. В своей книге Д.С. Лихачев писал: «Семья воспитывает вкус, и от семьи, ее интеллигентности, многое зависит» [3, с. 81].

Существенное значение в эстетическом воспитании ребенка играет организация детского быта: чистота, порядок, удобства, красота, где все соразмерно, согласовано по цвету, форме, величине. Уже с 2–3 лет детей следует приобщать к созданию мира красоты через наведение порядка в комнате, опрятность одежды. Так у ребенка сформируется понимание того, что красота – дело рук человека. Познание цвета, формы и величины происходит через манипуляции с предметами, возможность моделировать и конструировать, поэтому большое значение имеет наличие разнообразных и ярких игрушек и предметов в окружающей ребенка среде. Развитие художественных интересов, творческой фантазии и способностей ребенка, приобретение им практических навыков начинается в семье в раннем возрасте, в этом возрасте происходит формирование эстетического идеала, представления о совершенном.

Многие выдающиеся психологи и педагоги подчеркивали значимую роль семьи в воспитании личности ребенка. Так, известный отечественный психолог Л.С. Выготский считал, что именно семейное воспитание является наиболее важным элементом для социального развития ребенка, поскольку в семье, по мнению ученого, социализация происходит наиболее естественно и безболезненно [1, с. 4]. Такого же мнения придерживался и другой выдающийся отечественный ученый К.Д. Ушинский, который придавал семье особое значение в воспитании ребенка в дошкольном детстве [2, с. 184], в частности, он отмечал, что именно в семье ребенок получает первые впечатления, элементарные знания и навыки, развивает свои задатки.

Другой наш великий соотечественник П.Ф. Лесгафт так же придавал огромное значение семейному воспитанию. Он видел главную задачу

родителей в создании для ребенка условий, позволяющих с раннего возраста свободно и гармонично развиваться. «Вся тайна семейного воспитания в том и состоит, чтобы дать ребенку возможность самому развертываться, делать все самому; взрослые не должны забегать и ничего не делать для своего личного удобства и удовольствия, а всегда относиться к ребенку с первого дня появления его на свет, как к человеку, с полным признанием его личности...” [2, с. 284].

Гениальный русский писатель Л.Н. Толстой полагал, что развитие ребенка является процессом спонтанного развертывания качеств, заложенных в нем природой, поэтому задача взрослых сводится к тому, чтобы осторожно помогать этому развитию [2, с. 270]. Л.Н. Толстой, будучи сторонником семейного воспитания и обучения детей дошкольного и раннего школьного возраста, считал воспитание детей одной из основных обязанностей родителей. При этом писатель и педагог был убежден, что воспитание детей в семье должно быть направлено на гармоничное развитие детских способностей и воспитание их эстетических чувств.

В современных условиях в контексте целостного процесса воспитания особую значимость приобретает проблема формирования художественно-эстетической культуры личности ребенка в дошкольном детстве. В условиях информационного общества, когда на современного ребенка практически «обрушивается» огромное количество разнообразной информации – как звуковой, так и визуальной, тема художественно-эстетического воспитания приобретает особый смысл. Такое воспитание, прежде всего, имеет своей задачей формирование активного творческого начала, развитие чувства красоты, умения ее распознавать и испытывать истинные эстетические эмоции.

Более того, художественно-эстетическое воспитание неотделимо от нравственного и трудового воспитания ребенка. «Если ребенок вырастил розу для того, чтобы любоваться ее красотой, если единственным вознаграждением за труд стало наслаждение красотой и творение этой красоты для счастья и радости другого человека, – он не способен на зло, подлость, цинизм, бессердечность. Это один из очень сложных вопросов нравственного воспитания. Красота сама по себе не содержит никакой магической силы, которая воспитывала бы в человеке духовное благородство. Красота воспитывает нравственную чистоту, человечность лишь тогда, когда труд, создающий красоту, очеловечен высокими нравственными побуждениями, прежде всего проникнут уважением к

человеку. Чем глубже эта человечность труда, создающего красоту для людей, тем больше уважает человек сам себя, тем более нетерпимым становится для него отступление от норм нравственности» [4, с. 162]. В семье закладывается фундамент будущей личности, формируются те ценности, которые будут путеводными в жизни ребёнка, те знания и смыслы, которые станут основополагающими в становлении добропорядочности, интеллекта, эстетического восприятия мира, бережного отношения к человеческому труду и достижениям культуры.

Независимо от того, какие способности есть у ребенка и когда они проявляются, можно выделить четыре основных этапа, отражающих роль семьи в развитии дарования ребёнка.

Первый этап – *игровой*. На этом этапе внимательные родители играют роль и учителей, и наставников, и великодушных героев, являясь примером для подражания. Ребенок лишь «играет» со своими способностями, примеряя к себе разные виды занятия и увлечений. Детей может интересовать абсолютно все или, наоборот, что-то одно, но первоначальное увлечение может померкнуть при столкновении с первыми трудностями, поэтому девиз родителей на этой стадии: «неторопливость, спокойствие, рассудительность».

Второй этап – *индивидуализация*. На этом этапе большую роль играют семейные традиции. Большинство детей дошкольного и младшего школьного возраста поступают в какой-нибудь кружок, секцию или студию, и тогда у ребенка появляются наставники, которые работают с ним уже индивидуально. Его успехи являются наградой для педагогов дополнительного образования и родителей. Для этой стадии характерно то, что взрослые постоянно приспосабливаются к ребенку, постигающему свои дарования.

Если дети вдруг перестают делать заметные успехи, родители считают виновным педагога и пытаются его заменить. Следовательно, на этом этапе индивидуальный наставник играет главную роль. Он даже может подчинить распорядок всей семьи распорядку юного дарования, то есть родители очень тесно взаимодействуют с наставником. На этой стадии ребенок обычно проявляет желание трудиться и достигать высоких результатов.

Третий – *этап роста*. Ребенок нуждается уже в более квалифицированном педагоге, который становится основным судьей его успехов. Родители занимают подчинительную позицию, их роль сводится к моральной и материальной поддержке. На этом этапе для

поддержания желания трудиться и достигать результатов очень важны конкурсы, концерты или соревнования, проходящие вне дома. Родители теперь выступают в роли зрителей.

Четвертый – *этап мастерства*. На этом этапе подросток, если он действительно талантлив, обгоняет своих сверстников, а иногда и наставников и превращается в настоящего мастера в избранной сфере. Подобное случается редко, и достигают таких высот единицы. Педагогам и родителям надо быть очень осторожными на этой стадии, чтобы не привести ребенка к «звездной болезни».

Следует отметить, что сегодня родители не всегда готовы к выполнению воспитательных функций в полной мере, поскольку современная семья отличается рядом особенностей, обусловленных социально-экономическими отношениями, влияющими на семейные ценности и устои. Эти особенности нередко оказывают негативное влияние на реализацию семьей воспитательных функций, а именно:

- всё большее значение в семейных отношениях приобретают материальные ценности, происходит ориентация на достаток, карьеру, положение, статус;

- общечеловеческие ценности совести, благородства, достоинства, истины, красоты, чести не редко утрачивают смыслы, обедняются, отрицаются и, случается, низводятся до недостатков;

- наблюдается ярко выраженное стремление родителей к самореализации, потребность в личной профессиональной успешности, что ставит под сомнение возможность выполнения родительских функций.

В нашей практической работе мы старались учитывать и, насколько это возможно, корректировать и конструктивно преодолевать данные особенности семейного воспитания.

На занятиях с детьми старшего дошкольного возраста по программе развития эстетического вкуса средствами изобразительного искусства в одном из детских клубов сети «Бэби-Клуб» в г. Москве, мы неизменно учитывали высокую роль семьи в формировании эстетического начала личности наших воспитанников. Именно поэтому для нас крайне важным является мотивация родителей, которые приводят своих детей на занятия в Клуб.

В целом принято считать, что родители, которые приводят своих детей на занятия в дошкольные организации дополнительного

образования, искренне заинтересованы в таких занятиях и понимают их важность для развития личности своего ребенка. Это, действительно, так, однако нельзя сбрасывать со счетов и иные мотивы, которые могут подвигать родителей к определению детей на дополнительные занятия – желание быть «на гребне волны». Такие мотивы в сознании родителей ставят во главу угла не искреннее убеждение в необходимости раннего всестороннего развития ребенка, а желание слепо следовать современным тенденциям в дошкольном образовании детей, «не отставать от других». Для этой категории родителей занятия ребенка в организации дополнительного образования в подавляющем большинстве случаев рассматриваются как некое времяпрепровождение, не имеющее логического продолжения вне стен дошкольного учреждения. В семье такие родители не стремятся создать ребенку условия для творческого самовыражения. Более того, нередки случаи, когда семейные ценности оказываются далеки от того, что предлагается ребенку на занятиях. Такие ситуации могут не только препятствовать гармоничному развитию ребенка, но и оказать губительное влияние на его личность. Именно поэтому, на наш взгляд, крайне важным является необходимость определения истинной мотивации родителей в посещении их ребенком занятий в системе дополнительного образования и, в случае необходимости, корректировки такой мотивации.

В нашей педагогической практике мы ведем активную работу с родителями воспитанников. Помимо непосредственно занятий для дошкольников, в стенах Клуба мы проводим короткие тематические мастер-классы по истории искусств для родителей. Такие занятия не являются регулярными, однако пользуются большой популярностью и проводятся сразу по окончании занятий с детьми. Детям в это время предоставлена свобода выбора: они могут находиться в игровой комнате, либо рядом с мамой в учебной комнате. Практика показала высокую эффективность такой формы работы с родителями в части формирования мотивационной составляющей, роста искреннего осознания необходимости всестороннего эстетического развития ребенка. Дети, наблюдая за тем, как занимаются их мамы, также становятся более ответственными и инициативными в процессе собственных занятий. Такая практика, с нашей точки зрения, как нельзя лучше способствует формированию естественной потребности в приобщении к искусству, развитию у детей эстетического вкуса и стремления проявлять творческую инициативу.



Для нас крайне важным является то, каким образом в повседневной жизни родители помогают развитию творческого начала своих детей. Ведь никакие занятия не будут достаточно эффективными, если они не находят логического продолжения дома. Для мониторинга эффективности наших занятий мы разработали анкету для родителей, которая состоит из трех ключевых блоков вопросов. Ответы на первый блок вопросов дают нам понимание того, как родители сами относятся к идее эстетического воспитания ребенка, что вкладывают в это понятие. Второй блок вопросов призван выявить то, как родители организуют творческий досуг своих детей дома, какими условиями располагают. По ответам на вопросы третьего блока мы можем судить о поведенческих тенденциях и приоритетах родителей в ежедневном общении с детьми, связанном с творческой или художественно-эстетической деятельностью ребенка.

Такое анкетирование мы предлагаем, прежде всего, родителям вновь прибывших на занятия детей, чтобы определить положение дел с мотивацией родителей и их приоритетами в части организации творческого досуга их ребенка. Также аналогичную анкету родители заполняют в конце учебного года. Сравнительный анализ таких анкет практически всегда демонстрирует положительную динамику мотивации родителей и стремления поддерживать ребенка дома в его творческих занятиях.

В современной педагогике тема эстетического воспитания детей с раннего возраста является одной из самых актуальных и обсуждаемых. Тема развития эстетического начала у дошкольников является основой большого количества разнообразных парциальных программ для детских дошкольных образовательных учреждений, как основного, так и дополнительного образования. Практически во всех наиболее востребованных комплексных программах для детских дошкольных образовательных учреждений присутствуют отдельные блоки, посвященные художественно-эстетическому воспитанию. Все эти программы призваны создать предпосылки для формирования развитой и гармоничной личности, развитию у дошкольников умения ценить прекрасное, испытывать положительные эмоции, получать наслаждение, слушая классическую музыку или созерцая картину, подвигать ребенка творить самостоятельно и получать удовольствие от процесса творчества и полученного результата. Но все эти программы и усилия дошкольных педагогов будут максимально эффективными лишь тогда, когда семья

будет поддерживать ребенка в его творческом поиске, помогать раскрываться и реализовывать свой потенциал, создавать условия для проявления творческой инициативы.

### *Литература*

1. *Егоров С.Ф., Лыков С.В., Волобуева Л.М.* Введение в историю дошкольной педагогики: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Под ред. С.Ф. Егорова. – М., 2001. – 320 с.
2. История дошкольной педагогики в России: Хрестоматия / Сост. С.В. Лыков, Л.М. Волобуева; под ред. С.Ф. Егорова. – М., 1999. – 520 с.
3. *Лихачев Д.С.* Письма о добром и прекрасном. – М., 1985. – 207 с.
4. *Сухомлинский В.А.* О воспитании / Сост. и авт. вступит. очерков С. Соловейчик. – 6-е изд. – М., 1988. – 270 с.

## **Влияние жестокого общения в семье на протекание подросткового кризиса**

**Загорудкина Д.Ю.,**

*Институт педагогики и психологии,  
ФГБОУ ВО «Московский педагогический  
государственный университет»;  
du\_zagorudkina@student.mpgu.edu*

*Научный руководитель: д. пед. н., профессор Приступа Е.Н.*

**Аннотация.** Подростковый кризис – самый длительный по сравнению с другими и самый тяжёлый, так как в жизни подростка происходит интенсивное развитие как физическое, так и физиологическое, вызвано это активизацией половых гормонов и гормонов роста. В данной статье рассматриваются подростки, подростковый кризис которых проходит в семьях с жестоким обращением.

**Ключевые слова:** семья; жестокое обращение; подростки; подростковый кризис; психология.

## **Features of socialization of preschoolers brought up in dysfunctional families**

**Zagorudkina D.Yu.,**

*Institute of Pedagogy and Psychology,  
Moscow Pedagogical State University;*

*du\_zagorudkina@student.mpgu.edu*

*Scientific adviser:*

*Elena Pristupa, doctor of pedagogical sciences, professor*

**Abstract.** The teenage crisis is the longest in comparison with others and the most difficult, since in the life of a teenager there is an intensive development, both physical and physiological, caused by the activation of sex hormones and growth hormones. This article examines adolescents whose adolescent crisis occurs in abusive families.

**Keywords:** family; cruel treatment; teenagers; teenage crisis; psychology; pedagogy.

Ещё Отечественный психолог Л.С. Выготский в структуре подросткового кризиса выделил негативную и позитивную фазы. Первая наиболее выраженная, длится несколько лет. В ней происходит свертывание, отмирание старой системы интересов и вызревание влечений, обусловленных половым созреванием. Вторая протекает сглажено, характеризуется оформлением новых жизненных ценностей, привычек, отношений. Негативная фаза как более продолжительная и клинически значимая имеет три варианта течения.

- Выраженный негативизм. Конфликтность проявляется во всех областях жизни. Прежние интересы полностью отвергаются, замещаясь импульсивными влечениями.

- Смягченные черты отрицания. Негативные установки ребенка отмечаются в отдельных ситуациях как реакции на влияние окружающих. Характерна вариативность поведения дома и в школе.

- Отсутствие негативных симптомов. У взрослеющего ребенка возникают новые интересы – к чтению, спорту, путешествиям, отношениям с представителями противоположного пола. Старая система интересов сохраняется (ориентация на учебную деятельность, дружбу, поддержание позитивных отношений).

Часто случается, что ребёнок не в силах справиться с подобными изменениями, которые происходят с ним во время подросткового кризиса, чаще всего это связано с непониманием родителей, учителей и сверстников, с чрезмерной нагрузкой без достаточного времени на

отдых. Однако порой за такими переживаниями могут стоять причины гораздо серьезнее.

Насилие и жестокое обращение с детьми в обществе и в семье одна из острых проблем в современной психологии. Нарушения, возникающие вследствие перенесенного насилия, затрагивают все уровни развития личности ребёнка, его эмоциональную и когнитивную сферы, а также поведение. Последствия насилия вызывают тяжелые психологические травмы и оказывают негативное влияние на личность ребёнка.

В период развития подростка эмоциональная составляющая психики недостаточно сформирована, она пребывает в стадии развития, что свидетельствует о фрагментарно сформированном понятии представлении ценности личных границ, и в целом своей жизни и других, по этой причине именно они становятся жертвами неправомерных действий со стороны окружающих.

Обобщая определения, приводимые зарубежными психологами, следует выделить четыре основные формы жестокого обращения с детьми [4]:

1) физическое жестокое обращение – любое неслучайное нанесение повреждения ребенку родителем или лицом, осуществляющим опеку;

2) сексуальное насилие над детьми – использование ребенка другим лицом для получения сексуального удовлетворения;

3) пренебрежение – хроническая неспособность родителя или лица, осуществляющего уход, обеспечить основные потребности ребенка в пище, жилье, медицинском уходе, образовании, защите;

4) психологическое насилие, в которое включаются психологическое пренебрежение (последовательная неспособность родителя или лица, осуществляющего уход, обеспечить ребенку необходимую поддержку, внимание и привязанность) и психологическое жестокое обращение (унижение, оскорбление, издевательства и высмеивание ребенка, носящие хронический, систематический характер)

Взрослые, ставшие жертвами насилия (как физического, так и психологического) в детском возрасте, так же сохраняют воспоминания, связанные с прошлым, которые выражаются в их заниженной самооценке, депрессиях, трудностях в личных взаимоотношениях, а так же в сексуальных проблемах, алкоголизме, применении наркотиков.

Учитывая исследования, которые были проведены Ю.А. Порфеновым и Л.В. Сеницыной, можно сделать несколько выводов [2]:

1) страх у детей и подростков может выступать в качестве защитного психологического механизма и как специфическая копинг-стратегия, ориентированная на поиск и получение социальной поддержки в ситуации недостаточной оценки собственных сил и способностей справиться с кризисной ситуацией в виде жестокого обращения в семье;

2) по результатам сравнения показателей ряда психодиагностических показателей у подростков, подвергающихся жестокому обращению в семье, можно сделать вывод о статистически достоверно более низкой эффективности адаптации. Этот результат указывает на необходимость проведения коррекционно-реабилитационной работы с подростками, подвергшимися жестокому обращению в семье;

3) подростки, подвергающиеся жестокому обращению в семье, достоверно чаще используют неблагоприятные психологические защиты и копинг-поведение, что ведет к формированию у них неблагоприятного функционального состояния;

4) насилие в семье может являться одним из ключевых аспектов возникновения агрессивности у подростка. Ребёнок, видящий насилие в семье, начинает принимать агрессивные формы поведения как собственные. Принимает он их за счёт подражания и воспитательного момента. Подростки, зачастую, неосознанно копируют формы поведения родителей. Они впитывают в себя то, что им показывают. Существует момент, когда родители направляют злость и агрессию на ребёнка, что, в свою очередь, вызывают аналогичную ответную реакцию.

Подростковый кризис и так является самым длительным и тяжёлым переходным периодом для детей. Насилие и в целом жестокое обращение в семье, которое может сопутствоваться различными зависимостями, сексуальным насилием, абьюзивными отношениями как со стороны попечителей, как со стороны общества, приносит психологические травмы, негативно сказывается на развитии всех навыков и способностей, предотвращает освоение и получение знаний в любой из сфер общества. Подростком приобретаются негативные формы защитных механизмов из-за психологического/физического насилия, которые не позволяют благоприятно социализироваться практически в любом обществе. Так же при избежание психологической помощи и профилактики в дальнейшем психическое состояние не может прийти в норму и, вероятно, будет становиться всё более нестабильным.

### *Литература*

1. Колупаева М.С. Психологические особенности протекания кризиса подросткового возраста // Мир: Молодёжь. Инициатива. Развитие. – 2021. – С.115–119.
2. Парфенов Ю.А. Психология подростков, подвергающихся насилию в семье // Власть и управление на Востоке России. – 2012. – № 1 (58). – С.184–189.
3. МКУ СО «Кризисный центр». Жестокое обращение с ребенком и его последствия для развития ребенка. – 2013. URL: <http://crisiscenter74.ru/tema-5-zhestokoe-obrashhenie-s-rebenkom-i-ego-posledstviya-dlya-razvitiya-rebenka> (дата обращения 09.09.2021).
4. Хлопонина С.Н. Виды жестокого обращения (пренебрежение нуждами ребенка, физическое, психологическое и сексуальное насилие) и их последствия для физического, эмоционального, интеллектуального, социального и сексуального развития ребенка. – 2018. URL: <https://ossad6.schools.by/pages/zhestokoe-obraschenie-s-rebenkom-i-ego-posledstviya-dlja-razvitiya-rebenka> (дата обращения 12.09.2021).

### **Образ отца у мальчиков, воспитывающихся в полной и неполной семьях**

**Клементьева Е.А.,**

*Институт педагогики и психологии,  
ФГБОУ ВО «Московский педагогический  
государственный университет»;  
ea\_klementeva@student.mpgu.edu*

*Научный руководитель: д. пед. н., профессор Приступа Е.Н.*

**Аннотация.** Семья – это форма общности людей, связанных кровным родством и общим бытом, образующих круг взаимной привязанности и ответственности. В данной статье рассматривается фигура отца, влияние отцовского образа на развитие и поведенческие особенности юношей.

**Ключевые слова:** отец, образ отца, полная семья, неполная семья.

### **The image of father in boys growing up in complete and incomplete families**

**Klementeva E.A.,**

*Institute of Pedagogy and Psychology,  
Moscow Pedagogical State University;*

*ea\_klementeva@student.mpgu.edu*

*Scientific adviser:*

*Elena Pristupa, doctor of pedagogical sciences, professor*

**Abstract.** Family is a form of community of people connected by blood kinship and life together forming a circle of mutual affection and responsibility. This article examines the figure of the father, the influence of the father image on the development and behavioral characteristics of young men.

**Keywords:** father, father image, full family, single-parent family.

Семья – это система, в которой каждый её компонент взаимосвязан, и нормальное функционирование которой не может осуществляться без какого-либо её элемента. Каждый из членов семьи непосредственно имеет связь и воздействует друг на друга, следовательно, как отец с матерью оказывают влияние на развитие собственных детей, так и сам ребенок воздействует на состояние в семье, её стабильность. Так, нельзя отрицать важность отношений «отец-сын», которые также имеют большое значение для функционирования всей семьи.

Отец – это важная для полноценного развития ребенка фигура, формирование образа отца начинается с самого младенчества и продолжается в дальнейшем под воздействием различных факторов, таких как: гендерные особенности восприятия, взаимодействие с отцом, материнская позиция в отношении супруга.

В воспитании сына отцу отводится особая роль, которая заключается прежде всего в том, что для сына он представляет образ мужчины. Одной из основных функций отцовства является социализирующая, которая заключается в помощи ребенку «покинуть» семью, выйти во взрослый мир, стать самостоятельным, и получить профессию. Неоспоримо, что главенствующее положение отца в семье мотивирует сына подражать ему, стремиться стать таким же успешным. Важно отметить, что отсутствие фигуры отца в жизни не позволяет ребенку ознакомиться с различными моделями поведения в семье, а также может иметь глубокие последствия для мальчика, начиная проблемами в общении с противоположным полом, и заканчивая половой дезориентацией. Нельзя

с точной уверенностью утверждать, что такие последствия ждут всех детей из неполных семей, ведь большое значение имеет представление образа отца самим ребёнком. Однако не всегда присутствие отца в семье благотворно влияет на ребенка, например, если отец имеет алкогольную и (или) никотиновую зависимость. Сохранять неблагополучную семью ради ребенка бессмысленно, если негативные влияния на его развитие преобладают в ней над положительными [3].

Борисенко Юлия Вячеславовна в своей работе «Психология отцовства» выделяет следующие важные функции, выполнение которых требует роль отца:

1) Отец как кормилец

Несмотря на то, что времена меняются, сейчас все еще во многих семьях отец является главным, а порой и единственным, добытчиком. Так, мальчиков с детства воспитывают с ориентацией именно на эту роль, которая подразумевает под собой создание безопасности и устойчивости семье;

2) Отец как защитник

Данная функция не обязательно подразумевает защиту от угрозы жизни, тем не менее, отец обеспечивает ребенка возможностями для гармоничного развития;

3) Отец как воспитатель

Отец не только выполняет функцию нравственного ориентира ребенка, но и обеспечивает его профессиональную ориентацию, прививает такое важное качество как любовь и уважение к труду.

Тем не менее, нынешняя социально-экономическая ситуация вынуждает родителей бросать все силы на материальное обеспечение семьи, как следствие, сил на грамотное и полноценное воспитание не хватает. Так, большинство детей сталкиваются с проблемой дефицита отцовского внимания и воспитания даже будучи в полных семьях, когда глава семьи считает своей первоначальной задачей «накормить, одеть, обуть». В дальнейшем мальчики также страдают от недостатка мужского образца поведения, поскольку большинство преподавателей и воспитателей в школах и детских садах – представительницы женского пола. Так, дефицит отцовского воспитания влияет на представления о роли отца в семье у молодых людей, и на формирование представлений о собственном отцовстве.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что фигура отца играет уникальную роль в психическом развитии ребенка, и выполняет важные



функции внутренней опоры и защиты, поддержания самоуважения и полоролевой идентификации и является важным фактором психического благополучия. Отсутствие же отца в семье, в силу неполных или негативных представлений, может отрицательно сказаться на состоянии ребенка, его дальнейшем развитии и ощущении себя как будущего отца.

### *Литература*

1. *Андреева Т.В.* Семейная психология: Учеб. пособие. – СПб., 2004. – 244 с.
2. *Баранова Е.Ф., Новов В.С.* Особенности представлений об отце у мальчиков-подростков, воспитывающихся в полной и неполной семье: Семейная педагогика и домашнее воспитание. – М., 2016. – С. 62–67.
3. *Борисенко Ю.В.* Психология отцовства. – Москва; Обнинск, 2007. – 220 с.
4. *Кулагина И.Ю., Колюцкий В.Н.* Возрастная психология: Полный жизненный цикл развития человека: Учебное пособие для студентов высших учебных заведений. – М., 2001. – 464 с.

### **Важность морального и духовно-нравственного развития детей старшего дошкольного возраста в условиях семейного воспитания**

**Коноваленко Е.С.,**  
*кафедра возрастной психологии,  
ФГБОУ ВО «Московский педагогический  
государственный университет»;  
konovalenko-es@mail.ru*

**Аннотация.** В статье рассматривается важность морального и духовно-нравственного развития детей старшего дошкольного возраста в условиях семейного воспитания, анализируются результаты изучения представлений родителей о нравственном воспитании детей старшего дошкольного возраста, описываются рекомендации, направленные на моральное развитие детей старшего дошкольного возраста.

**Ключевые слова:** моральное развитие; нравственные ценности; дошкольный возраст; нравственное и духовное воспитание; семья.

## **The importance of the moral and spiritual and moral development of children of senior preschool age in the context of family education**

**Konovalenko E.S.,**

*Department of Age Psychology,  
Moscow Pedagogical State University;  
konovalenko-es@mail.ru*

**Abstract.** The article deals with the problem of moral development of older preschool children in the conditions of family education, analyzes the parents' ideas about moral education of older preschool children, describes recommendations for moral development of older preschool children.

**Keywords:** moral development; moral values; preschool age; moral and spiritual education; family.

Фундамент, на котором строится мир, есть мир во всем мире, мир в каждом человеке, в каждой семье, в каждом государстве. Мир обретается через понимание моральных ценностей и нравственных поступков, понятиями добра и зла.

Моральное развитие человечества – актуальная тема прошлого, настоящего и будущего. Нравственные ценности укреплялись традициями, передаваемыми из поколения в поколение. На сегодняшний день мы наблюдаем падение и разрушение морального образа. Нравственные нормы перестали быть основой достойного поведения, благодаря которой, человек гармонизирует свой внутренний мир с внешним. В современных условиях жизни, в век информационных технологий и инноваций, нравственный идеал стал представлять собой размытый нравственный образ.

Культура является одним из главных рулевых механизмов, который помогает человечеству сохранить и передать морально-нравственные ценности, накопленные предками за многие тысячелетия. Отрешение от культуры лишает людей ценных знаний, навыков и умений. А нежелание найти и понять смысл жизни, истину существования на Земле, сосредоточение исключительно на мирском, материальном и настоящем, бросает человека из одной крайности в другую, нарушая каноны морали и нравственности.

Советский педагог и психолог С.Л. Рубинштейн в книге «Человек и мир» писал о глубоком желании найти смысл жизни: «Я хочу познать

самое истину, хочу постичь само добро, я хочу узреть самого Бога – самого Бога, а не какого-либо посредника, который став, чтобы соединить меня с ним, став между нами, нас разъединяет, меня от него отстранит, самое истину и добро, а не их явление, отражение их в другом – я хочу постичь самое истину, само добро, самого Бога, и потому – я сам должен их постичь. Это мое дело, дело моей жизни, моей души, моей судьбы, и никто, помимо меня, не может сделать это за меня. Никаких посредников я не терплю. Я должен найти самого Бога и потому сам должен его найти» [6, с. 483]. Заканчивая работу «Человек и мир», С. Л. Рубинштейн писал, что «Смысл человеческой жизни – быть сознанием Вселенной и совестью человечества» [6, с. 232]. Из его рассуждений можно сделать вывод о том, что смысл человеческой жизни – познать Бога и делать добро. Следовательно, чтобы воспитать высоконравственную личность, необходимо воспитывать духовность.

Уровень нравственности зависит не только от культуры человека того или иного государства, но и от его познания науки и религии.

В Федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования (ФГОС) отражены основы воспитания нравственной личности, и одна из его задач есть «объединение обучения и воспитания в целостный образовательный процесс на основе духовно-нравственных и социокультурных ценностей и принятых в обществе правил и норм поведения в интересах человека, семьи, общества» [1, с. 18]. Трудности, которые возникают у педагогов при реализации ФГОС, остаются и на сегодняшний день. Отсутствует четкое определение, ясная инструкция, какой должен быть человек, обладающий высшими нравственными качествами. Родители и педагоги нуждаются в рекомендациях и знаниях в данной области развития ребенка.

В изучении проблем морального развития наиболее активно использовались труды как отечественных исследователей: Т.П. Авдулова, Л.И. Божович, Л.С. Выготский, А.В. Запорожец, Р.Р.Калинина, С.Н.Карпова, А.Н. Леонтьев, Л.Г. Лысюк, Н.В. Марьясова, С.Л.Рубинштейн, Т.В. Снегерёва, Е.В. Субботский, Р.К. Терещук, Т.А.Флоренская, С.Г. Якобсон, так и зарубежных – Н. Айзенберг, К.Гиллинган, Л. Кольберга, Ж.Пиаже, Э. Туриель и других.

Вопросами морального развития интересуются представители различных наук: этики, педагогики, психологии, социологии, философии.

Наука психология активно сосредоточила свою деятельность на битву за человека в человеке. Психология «сама выходит в область этой

борьбы как ее инструмент, орудие, и совершается кардинальный поворот: из психологии, согласной рассматривать нравственное развитие как частный вариант, сегмент своего применения, она становится нравственной психологией, действующей и видящей мир изнутри нравственного пространства, нравственного понимания человека» [4, с. 10].

Старший дошкольный возраст является, по мнению Т.П. Авдуловой, «тем периодом, когда впервые достаточно ярко проявляются основные тенденции морального развития – расхождение между моральным сознанием и моральным поведением, осознание содержания моральных норм, формирование личностного отношения к базовым понятиям нравственности, сознательные попытки проверки возможности нарушения моральных императивов. В дошкольном возрасте впервые появляются моральные мотивы, и ребенок становится субъектом моральной деятельности» [2, с. 55].

Дошкольный возраст – это период, когда детский разум строит внутри себя положительные и отрицательные образы понимания, что есть хорошо, что есть плохо. Родитель является первым помощником ребенку в построении крепкого или слабого фундамента. Качество такого фундамента зависит от родительского подхода к воспитанию ребенка. Поэтому проблемы нравственного развития нужно решать глубже, в семейном воспитании.

Т.П. Авдулова в своих исследованиях раскрывает важность морального развития в условиях семейного воспитания, подчёркивая, что «семья является условием психического развития детей, а отношения со взрослыми – основной движущей силой становления психических функций на протяжении всего детства. От семьи зависит нравственное становление личности ребенка. Развитие просоциальных навыков поведения, формирование эмпатии и чувства стыда происходят в детстве под влиянием семейной системы и в контексте отношений с близкими людьми – родителями, сиблингами, прародителями. Моральное развитие ребенка опосредуется межличностными отношениями, заботой, эмоциональной теплотой и социальным пониманием» [3, с. 1].

Т.П. Авдулова отмечает в своих исследованиях, что «моральное становление человека представляет собой чрезвычайно сложный и многогранный процесс. Понимание этого процесса требует знания психологических особенностей морального развития человека, его

нравственного, этического становления. Зрелая личность является субъектом морального саморегулирования» [2, с. 8].

Моральное становление связано с разумным поведением. Поступая разумно, существует точная вероятность совершения правильного морального выбора. «Разумное поведение является морально совершенным тогда, когда оно направлено на совершенную цель, – цель, которая считается безусловной (абсолютной), признается в качестве высшего блага» [21, с. 8].

Целью нашего исследования стало изучение представлений родителей о нравственном воспитании детей старшего дошкольного возраста.

Для реализации данной цели была разработана анкета в google формах, которую заполнили 30 матерей детей дошкольного возраста. Анкета состояла из 16 вопросов, направленных на определение места нравственного воспитания в структуре воспитания, определение значимости различных информационных источников, на которые опираются родители в воспитании ребенка, приоритетных целей, методов, эталонов, роли религии в нравственном воспитании дошкольника.

В результате проведенного анализа, были получены следующие результаты.

Нравственное (61,5%) и умственное (57,7%) воспитание занимают значимое место в воспитании детей. Эстетическое и физическое используют как дополнительное. Религиозное воспитание доминирует в отдельных семьях с религиозной значимостью (15,4%). Половина родителей ставят религиозное воспитание на среднее место.

В воспитании ребенка матери чаще всего опираются на собственный опыт, источники в интернете, советы педагогов и на специализированную литературу. В меньшей степени обращаются к печатным изданиям, телевидению, радио и лекциям для родителей.

Одна треть родителей в воспитании детей опираются на религиозные учения. Почти половина опрошенных (46,2%) не рассматривают религию как опору воспитания.

Наиболее значимым методом воспитания является личный пример (65,4%), метод совместной деятельности (30,8%), диалог (38,5%), поощрения (11,5%), в качестве наименее популярного является метод принуждения и наказания. В случае наказания родители используют адекватные меры: лишение чего-либо (30,8%), поругать, пристыдить

(26,9%); реже используются такие как невербальные проявления (7,7%), поставить в угол или посадить на стул (3,8%). Не применяют физические наказания, считают его не эффективной мерой наказания (88,5%).

Среди нравственных качеств личности, рассматриваемых родителями как эталоны, цели воспитания, можно выделить ответственность (61,5%), милосердие (50%), вежливость (30,8%), умение прощать (19,2%), скромность (15,4%). Среди недопустимых качеств рассматриваются жестокость, эгоизм, жадность, лень, гордость, наиболее неодобрительными являются такие качества как жестокость (53,8%) и эгоизм (15,4%).

Мать рассматривается в качестве нравственного идеала в семье (50%). Также, в качестве образцов нравственности, рассматриваются дедушка (11,5%), отец (7,7%), бабушка (7,7%), другое (23,1%).

При изучении структуры приоритетных норм нравственного воспитания было отмечено, что наиболее ценными нормами морали, выделяемые матерями, являются норма правдивости (61,5%) и норма помощи (26,9%). Норма послушания, норма щедрости, норма терпимости менее значимы в воспитании детей.

Каждый родитель, согласно опросу, мечтает видеть своего ребенка высоконравственным человеком, обладающим таким важными качествами как ответственность, доброта, честность, милосердие, трудолюбие.

Нами разработаны следующие рекомендации, направленные на моральное и духовно-нравственное развитие детей старшего дошкольного возраста и охватывающие пять образовательных областей:

1. Формировать у детей чувствительность к своим потребностям и потребностям, состоянию окружающих людей – сказать доброе слово, оказать помощь близкому, поделиться с другом, помирить тех, кто в ссоре. Использовать художественно-эстетическое воспитание в данном направлении: развивать умение видеть красоту окружающего мира, создавать гармонию взаимодействия с внешней средой через саморегуляцию внутреннего мира.

2. Воспитывать ответственность – желание каждого родителя, как показало наше исследование. В старшем дошкольном возрасте данное качество рекомендуем воспитывать через самообслуживание и стремление к чистоте и порядку. Игра и игрушки – являются средством воспитания и ведущей деятельностью у дошкольников, поэтому

воспитывать чувство любви к игрушкам как будто они живые, и ждут доброго отношения к себе.

3. Рекомендуем подбирать литературу, где заложена нравственная цель воспитания. Совместно с ребенком проживать чувства героев и размышлять что хорошо, а что плохо, чтобы оставить отпечаток в сердце ребенка, сформировать его духовное.

4. Развивать речевую деятельность ребенка, направленную на доброжелательность к другому. Главным источником в воспитании по данному направлению является книга. Читать вместе с ребенком, рассматривать картинки, учить стихи, слушать классическую музыку, организовывать театральную деятельность, с помощью которой ребенок пробует себя в разных ролях.

5. Физическое развитие ребенка также важно в воспитании гармоничной высоконравственной личности. Развивать любовь к спорту. Организовывать совместную зарядку, принимать участие в культурных программах и спортивных мероприятиях, совершать походы в лесную зону и регулярные прогулки на свежем воздухе.

6. Создавать условия для интеллектуального развития ребенка: использовать игры и игрушки, которые развивают логические связи, активизируют мыслительные процессы, развивают координацию и способствуют развитию последующего интереса к окружающему миру. Важным интеллектуальным источником является книга. Покупать книги, которые нравятся ребенку, совместно читать, ходить в библиотеку и играть в ролевые игры с использованием сказочных персонажей.

Таким образом, основным условием морального, духовного развития ребенка является совместная деятельность ребенка со взрослым, общение ребенка со взрослыми и сверстниками, где взрослый является образцом для подражания, примером.

### *Литература*

1. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования. Утвержден приказом Минобрнауки России от 17.10.2013 № 1155.

2. *Авдулова Т.П.* Предпосылки формирования морального сознания в старшем дошкольном возрасте: Автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.13. – М., 2001. – 164 с.

3. *Авдулова Т.П.* Семья как фактор морального развития дошкольника // Психологические исследования. – 2008. – № 2 (2).

4. *Братусь Б.С.* К проблеме человека в психологии // Вопросы психологии. – 1997. – № 5. – С. 3–19.
5. *Гусейнов А.А., Апресян Р.Г.* Этика: Учебник. – М., 2000. – 472 с.
6. *Рубинштейн С. Л.* Бытие и сознание. Человек и мир. – М.; СПб., 2003.

## **Роль семьи в развитии трудолюбия у дошкольников**

**Кочурова Н.В.,**  
*ФГБОУ ВО «Нижегородский государственный  
педагогический университет им. К. Минина»;*  
*cvetochek131313@mail.ru*

**Аннотация.** Статья посвящена проблеме развития трудолюбия в семье как важного качества личности ребенка. Актуальность проблемы обуславливается тем, что современные родители все меньше уделяют этой проблеме внимания, не понимают значимости развития этого качества для дальнейшей жизни ребенка.

**Ключевые слова:** дошкольный возраст, трудолюбие, воспитание в семье, трудовая деятельность, отношение к труду.

## **The role of the family in the development of hard work in preschoolers**

**Kochurova N.V.,**  
*Minin Nizhny Novgorod State Pedagogical  
University, Nizhny Novgorod;*  
*cvetochek131313@mail.ru*

**Abstract.** The article is devoted to the problem of the development of industriousness in the family as an important quality of the child's personality. The urgency of the problem is due to the fact that modern parents pay less and less attention to this problem, do not understand the importance of the development of this quality for the further life of the child.

**Keywords:** preschool age, hard work, upbringing in a family, work activity, attitude to work.



Зарождение нравственных чувств у ребенка начинается еще с дошкольного возраста. Они находят свое проявление с помощью таких качеств как трудолюбие, отзывчивость, гуманность, ответственность, др. В этом возрасте дети очень чувствительны как к положительному воздействию окружающего пространства, так и к отрицательному. При этом наибольшее влияние на дошкольников оказывают родители. Благодаря семье, в которой царит любовь и порядок, у ребенка формируется понятие доброты, он растет послушным и любящим [1]. Как показывает практика, именно семья прививает будущее поведение и образ мыслей ребенка, из чего в последствии складывается характер и направленность личности.

Стоит признать, что в настоящее время внимание к проблеме воспитания трудолюбия у детей стремительно уменьшается. Родители не дают детям возможности показать себя, проявить самостоятельность в своих действиях. Они нередко придерживаются мнения, что быстрее и легче все сделать за ребенка, сохранив свое уравновешенное и спокойное состояние. Главной причиной данной позиции является изменение самой сущности семьи. В наше время понятие «семья» подразумевает под собой наличие мамы, папы и чаще всего одного ребенка, что делает его самым драгоценным членом в семье; его обеспечивают полным комфортом в условиях гиперопеки. Кроме того, в современном обществе активно пропагандируется запрет на использование детского труда, опасаясь, что это будет расценено как насилие над ребенком, эксплуатация его сил и возможностей. С другой стороны, из-за большой занятости на работе родители предпочитают пользоваться услугами клининговых компаний, сервисами доставки готовой еды и др. Тем самым, они не показывают детям пример положительного отношения к труду, не уделяют должного внимания трудовому воспитанию. Такие «тепличные» условия не способствуют развитию у детей стремления к самостоятельным активным действиям, проявлению трудовых усилий.

Тем не менее, трудовое воспитание считается важным аспектом, развитие которого приходится на дошкольный возраст. Основной целью воспитания трудолюбия специалисты считают привитие ребенку положительного отношения к труду, желания трудиться, с уважением относиться к труду других людей; именно от этого в дальнейшем зависит успешное обучение ребенка в школе и профессиональный рост [2].

Благодаря анализу ряда психолого-педагогических источников, считаем возможным выделить некоторые концепции понимания сущности «трудолюбия»:

– А. Ахматов и М. Семькин рассматривают трудолюбие как привычку или черту характера, что находит свое отражение в устоявшихся стереотипах поведения;

– Г. Смирнов и В. Турченко трактуют трудолюбие как потребность в труде, как отношение, чувство;

– Д. Сергеева и П. Чернецов понимают трудолюбие как личностное качество [8].

Из вышеперечисленного следует, что трудолюбие характеризует положительное отношение человека к труду, а также получение чувства наслаждения от процесса и результата трудовой деятельности. В.А. Сухомлинский отмечал, что трудовая деятельность способна иметь особую силу, которая просветляет человека и наполняет его высоким смыслом. Он утверждал, что ребенок не способен стать плохим, если он отдал долю собственной души трудовой деятельности и обнаружил личное счастье в этом [9].

Сегодня трудолюбие считается одним из главных аспектов развития дошкольников. В соответствии с ФГОС ДО, главные задачи социально-коммуникативного развития подрастающего поколения можно решить с помощью воспитания трудолюбия или позитивного отношения к труду.

Приобщение к труду должно начинаться с раннего возраста, следовательно, семья обязана принимать в этом непосредственное участие, создавая определенную обстановку и учитывая все необходимые условия [11]:

– дошкольники должны наблюдать за активной трудовой деятельностью своих родителей и окружающих взрослых. Действия должны выполняться с наслаждением и радостью, без жалоб и негативных эмоций; благодаря этому создается определенная обстановка, которая формирует у ребенка положительное отношение к труду, понимание его общественной значимости;

– должно осуществляться активное взаимодействие между воспитателями и родителями; педагог имеет определенный опыт в воспитании дошкольников, поэтому может донести до родителей, как правильно приобщать детей к трудовой деятельности, как организовать первый трудовой опыт в семье и т.д., воспитатели могут вовлечь в трудовую деятельность детского сада самих родителей, чтобы показать

наглядный пример труда для детей, воспитательный потенциал детско–родительского сообщества [10].

Учитывая эти факторы, важно выстраивать взаимодействие родителей и педагогов, проводя консультации и беседы, мастер-классы и семинары, предоставлять конкретные рекомендации, делиться эффективными средствами трудового воспитания и др. Стоит отметить, что дошкольник справится не с каждым домашним поручением, именно поэтому необходимо отбирать доступные поручения для дошкольника:

- соблюдать чистоту в своей комнате;
- наблюдать и ухаживать за состоянием растений в доме;
- убирать игрушки;
- следить за чистотой своей одежды;
- протереть пыль, подмести пол, положить грязную посуду в раковину и др. [6].

В момент, когда дошкольники понимают ответственность за дело, которое им лично поручили, они приобретают собственную решительность и уверенность, расположены к выполнению трудовых обязанностей, стремятся к достижению положительного результата. Кроме того, после наблюдения за деятельностью родителей, дошкольники будут с большим энтузиазмом работать вместе с ними.

Чтобы закрепить такую черту характера, как трудолюбие, необходима практика трудовой деятельности на регулярной основе, но это нужно делать ненавязчиво, в игровой форме, каждый раз объясняя ребёнку, как и для чего необходимо выполнить ту или иную работу. Благодаря этому, труд для дошкольника станет неотъемлемой и любимой частью его жизни, полученные навыки помогут ребёнку научиться обслуживать самого себя и помогать близким [9].

Из вышеперечисленного следует, что семья играет важную роль в формировании трудолюбия дошкольника. Без активного участия родителей в данном процессе ребенок не получает достаточного практического опыта, не закрепляет знания, полученные в детском саду, не раскрывает свои способности в полном объеме. Родителям не стоит бояться привлекать ребенка к совместной деятельности, напротив, важно поощрять его собственную инициативу помогать им. Из этого следует, что необходимо проводить работу, в первую очередь, с родителями, изменить их взгляд на воспитание трудолюбия у детей. Следует донести, что формирование позитивного отношения к труду у дошкольников – это

важно, поскольку выступает гарантией позитивной социализации и дальнейших успехов в жизни ребенка.

### *Литература*

1. *Алиева Л.Ш., Рамазанова Э.А.* Сущность трудолюбия как качества личности дошкольника // Январские педагогические чтения. – 2018. – № 4 (16). – С. 68–71.

2. *Бобер В.С.* Трудолюбие как качество личности и результат трудового воспитания детей старшего дошкольного возраста // Студенческая наука XXI века. – 2015. – № 3. – С. 40–41.

3. *Грищенко С.А.* Трудовое воспитание в семье глазами педагога // Педагогический опыт: от теории к практике: Материалы VI Междунар. науч.-практ. конф. (Чебоксары, 6 авг. 2018 г.) / Редкол.: О.Н. Широков и др. – Чебоксары, 2018. – С. 88–90.

4. *Куцакова Л.В.* Трудовое воспитание в детском саду. Для занятий с детьми 3–7 лет. – М., 2017. – 128 с.

5. *Кочисов В.К., Гогицаева О.У.* Семья как условие социализации личности // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. – 2015. – № 2 (21). – С. 83–86.

6. *Лосева Н.А., Соколова Ю.А.* Организация преемственности трудового воспитания детей дошкольного возраста в семье и в дошкольной образовательной организации // Формирование профессиональной компетентности педагога дошкольного профиля в условиях непрерывного образования: Материалы Международной науч.-практ. заочной конференции. – Ярославль, 2016. – С. 210–216.

7. *Мешкова В.А., Увалиева Л.А.* Трудовое воспитание детей дошкольного возраста в ДОО в условиях реализации ФГОС ДО // Тенденции развития науки и образования. – 2018. – № 43–3. – С. 5–6.

8. *Мысина Е.Н., Рубцова Н.И.* Аспекты нравственного воспитания детей старшего дошкольного возраста // Перспективы развития науки и образования: Сб. науч. тр. по материалам международной научно-практической конференции. – М., 2017. – С. 93–94.

9. *Тимошина Е.И., Арсенова М.А., Перишина Т.В.* Ценностные основания воспитания трудолюбия у дошкольников // Вестник Череповецкого государственного университета. – 2019. – № 3 (90). – С. 178–187.

10. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования. Утв. приказом Минобрнауки России от 17.10.2013 № 1155.

11. Ханова Т.Г., Кочурова Н.В., Вялова Н.В. Педагогические условия воспитания трудолюбия у детей старшего дошкольного возраста // Проблемы современного педагогического образования. – 2021. – № 70. – С. 282–285.

## **Проблема формирования позитивной социализации дошкольников**

**Кривова Я.И.,**

*Институт педагогики и психологии,  
ФГБОУ ВО «Московский педагогический  
государственный университет»;  
yai\_krivova@student.mpgu.edu*

*Научный руководитель: д. пед. н., профессор Приступа Е.Н.*

**Аннотация.** Социализация – один из важнейших процессов в жизни каждого человека, который характеризуется овладением социальными нормами, ценностями и правилами, помогающие человеку успешно функционировать в обществе. В данной статье рассматриваются дети дошкольного возраста.

**Ключевые слова:** социализация; дошкольники; психология.

## **The problem of forming positive socialization of preschoolers**

**Krivova Y.I.,**

*Institute of Pedagogy and Psychology,  
Moscow Pedagogical State University;  
yai\_krivova@student.mpgu.edu*

*Scientific adviser:*

*Elena Pristupa, doctor of pedagogical sciences, professor*

**Abstract.** Socialization is one of the most important processes in the life of every person, which is characterized by the mastery of social norms, values and rules that help a person to function successfully in society. This article examines preschool children.

**Keywords:** socialization; preschoolers; psychology.

Дошкольный возраст – яркий период в жизни каждого человека. Это время характеризуется благоприятными условиями для социального развития. Социализация является помощником при входе ребенка во взрослую жизнь, она является фундаментом становления социальной культуры.

Социализация – широкое понятие, которое используется во многих гуманитарных дисциплинах. Процесс перехода человека через различные институты, благодаря которым личность из беспомощного новорожденного становится ответственным взрослым. На развитие влияют биологические и социальные факторы. Первичным агентом социализации является семья. Именно она закладывает фундамент, основанный на ценностях, правилах и установках на жизнь.

Социальное воспитание дошкольников заключается в изменении окружающей обстановке, ребёнок начинает адаптироваться в обществе и контактировать со сверстниками. Происходит распад совместной деятельности с взрослым, а поведение взрослого выступает образцом, который моделируется ребёнком в совместной со сверстниками деятельности.

Детство – это значимый период в жизни человека, характерной чертой которого выступает процесс взросления ребенка посредством вхождения в социальный мир взрослых (освоение культурных, нравственных правил и закономерностей общественной жизни, способность оценивать поступки, эффективно взаимодействовать с окружающими).

Формирование социальной компетентности у дошкольников – важная социальная и психолого-педагогическая проблема, решение которой затрагивает актуальные вопросы общества и образования. Острота проблемы обусловлена так же необходимостью формирования у ребенка дошкольного возраста присущих возрасту разнообразных социальных знаний, навыков и умений позитивного общения с окружающим миром на последующих этапах личностного развития.

В дошкольном возрасте завершается процесс фонематического развития (правильно слышит и говорит), что отражается на коммуникативных навыках ребёнка, необходимых для социализации в будущем [1].

В соответствии с Федеральным государственным образовательным стандартом дошкольного образования развитие ребёнка дошкольного возраста в образовательном процессе должно обеспечиваться целостным процессом социализации-индивидуализации [4].

Индивидуализация – деятельность взрослого (педагога) и самого ребенка по поддержке и развитию того единичного, своеобразного, что заложено в человеке от природы и что он приобретает в индивидуальном опыте.

Ведущей установкой ФГОС ДО выступает проектирование условий социальной ситуации развития ребенка дошкольного возраста, как условие его позитивной социализации, всестороннего и гармоничного, нравственно-морального и познавательного личностного развития, с учетом характерных периодов дошкольного детства видов деятельности (амплификация, партнерских отношений с взрослыми и сверстниками, выстраиваемых на основе учета зоны ближайшего развития) [4].

Позитивная социализация – это умение дошкольников вступать во взаимодействие с окружающими людьми, определять собственное поведение и деятельность, учитывая при этом, интересы и потребности окружающих людей.

Позитивная социализация – формирование позитивного отношения к деятельности индивида к окружающей среде, это развитие положительного самоощущения; это создание условий для эмоционального благополучия ребенка дошкольного возраста, расширение социального опыта.

Данный вид социализации основан на получении нового опыта с радостью и удовольствием благодаря положительным подкреплениям, поощрениям, приятным эмоциям.

Цель позитивной социализации освоение дошкольниками первоначальных представлений социального характера и включение их в систему социальных отношений общества.

Позитивная социализация возможна при поддержке ребёнка в семье, положительного подкрепления педагогами, подчёркивание успехов, принятием его таким, какой он есть. Родители как главные педагоги детей включены в образовательный процесс становления личности дошкольника, развития его способностей и возможностей, учитывая его желания и отношение к окружающим. От успешной социализации в дошкольном возрасте зависит дальнейшее развитие индивида, раскрытие

его способностей, становление личности, поэтому задача педагогов направить свои усилия на создание в ДОУ условий для успешной социализации воспитанников [3].

Таким образом, современная организация педагогического процесса направлена на создание условий, направленных на полноценное социальное развитие дошкольников: предоставление возможности проявить социальную мотивацию, способности самостоятельного выбора адекватной ситуации стиля поведения, совершенствования личных отношений с окружающими людьми.

### *Литература*

1. *Абрамова Г.С.* Возрастная психология: Учебник для студентов вузов. – М., 1972.
2. *Бреслав Г.М.* Эмоциональные особенности формирования личности в детстве. – М., 1990.
3. *Иванова Н.В.* Социальное развитие детей в ДОУ: Метод. пособие. – М., 2008.
4. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования. Утв. приказом Минобрнауки России от 17.10.2013 № 1155.

## **Особенности развития профессиональной деформации личности педагога**

**Кубышкина И.И.,**

*кафедра педагогики и психологии  
семейного образования,*

*Институт педагогики и психологии,  
ФГБОУ ВО «Московский педагогический  
государственный университет»;  
ii\_kubyshkina@student.mpgu.edu*

*Научный руководитель: к. пед. н., доцент Щербина А.И.*

**Аннотация.** На современном этапе остается актуальным вопрос о профессиональной деформации, которая ведёт к профессиональному выгоранию педагога. Всё больше в систему образования приходят компьютерные технологии, снижается позитивная мотивация к учебе у



детей, обостряются психоэмоциональные проблемы. В статье рассматриваются особенности профессиональной деформации педагога, какие личностные черты способствуют ей, её основные проявления, как преодолеть профессиональную деформацию, а также рассмотрим комплексную профилактику и возможность коррекции.

**Ключевые слова:** личность; педагог; профессиональная деформация; выгорание.

## **Features of the development of the professional deformation of the pedagogue personality**

**Kubyshkina I.I.,**

*Department of Pedagogy and Psychology,  
Institute of Pedagogy and Psychology,  
Moscow Pedagogical State University;  
ii\_kubyshkina@student.mpgu  
Scientific adviser: candidate of Pedagogical Sciences,  
docent Anna Shcherbina*

**Abstract.** At the present stage, the question of professional deformation, which leads to professional burnout of a pedagogue, remains relevant. Computer technologies are increasingly entering the education system, children's positive motivation to study is decreasing, and psychoemotional problems are becoming more acute. The article discusses the features of professional deformation of a pedagogue, what personal traits contribute to it, its main manifestations, how to overcome professional deformation, and consider comprehensive prevention and the possibility of correction.

**Keywords:** personality; pedagogue; professional deformation; burnout.

В настоящее время особенно остро стоит вопрос о профессиональной деформации и выгорании педагогов. Его актуальность можно проследить в нескольких аспектах: первое – профессиональная деятельность для взрослого работающего человека является ведущей деятельностью, что соответственно накладывает большой отпечаток на личность. А второй аспект обуславливается недостаточным ресурсом исследований в данной теме.

Феномен профессиональной деформации личности заложен в фундаментальном принципе психологии, который повествует нам о принципе неразрывности единства сознания, личности и деятельности.

В педагогической деятельности социальная и трудовая сфера переплетается настолько, насколько это возможно. А ведь именно социальная деятельность является как бы стержнем характеристики личности, трудовая в свою очередь, формирует личность и накладывает на неё свои особенности. Одна из важнейших задач общества на современном этапе – гармонично развитая личность. Если педагог сам не будет сложен гармонично – у него не выйдет дать ресурс для гармоничного развития детям.

Чтобы подробнее раскрыть тему про профессиональную деформацию и выгорание – разберем общее представление о профессиональной деформации личности:

Деформация личности профессиональная – изменение качеств личности (стереотипов восприятия, ценностных ориентаций, характера, способов общения и поведения), которые наступают под влиянием длительного выполнения профессиональной деятельности [1, с. 273].

Поскольку происходит единство сознания и специфической профессиональной деятельности, происходит формирование профессионального типа личности.

Наиболее подвержены профессиональной деформации люди, чья профессиональная деятельность связана с взаимодействием с другими людьми, это – руководители, работники кадровой службы, психологи, педагоги и др.

Профессиональная деформация может быть как стихийным явлением, так и носить устойчивый характер, быть поверхностной или глубинной, иметь положительный и отрицательный характер.

### ***Профессиональная деформация педагога***

Так как профессия педагог относится к категории «человек – человек», то, как правило, для педагога характерны случаи профессиональной деформации, а как следствие и профессионального выгорания. Основными причинами возникновения у педагогов выгорания являются необходимость в проявлении заботы к ученику, предъявление значительных требований к педагогу как от образовательных организаций, так и от родителей. Проверке подвергаются знания педагога, его педагогические умения, компетентность, способы деятельности и самой личности, что

приближает педагога к профессиональному и эмоциональному выгоранию и деформации личности.

Выделяются профессиональные деформации, влияющие на личность (стоит понимать как негативные изменения характера), которые проявляются в повседневной жизнедеятельности педагога, такие как авторитарность, доминантность, агрессия, педагогическая индифферентность и пр. и влияющие на профессиональный профиль-личностные изменения, которые негативно отражаются на профессиональной деятельности педагога, это – педагогический догматизм, информационная пассивность, некомпетентность, консерватизм и др. [2, с. 23]. Стоит учитывать, что разделение весьма условно и может носить множественный характер.

### ***Аспекты профессионального выгорания***

Можно выделить три аспекта профессионального выгорания:

Первый – сниженная самооценка. В этом аспекте педагоги чувствуют апатию и беспомощность, что в краткосрочной перспективе может перейти в агрессию, отчаяние, депрессию.

Второй – одиночество. Педагоги, находящиеся в острой фазе профессионального выгорания не способны поддерживать нормальные социальные контакты с другими людьми.

Третий – эмоциональное истощение, приводящее к соматическим заболеваниям – продолжительная усталость, апатия, депрессия, малая социальная активность, заикленность на работе могут привести к серьезным последствиям – заболеваниям психосоматического типа, такие как гастрит, мигрень и пр. [3, с. 721].

### ***Преодоление профессиональной деформации педагога***

Чтобы не допустить процесс профессионального и эмоционального выгорания у педагога, легче начать преодолевать негативные факторы профессиональной деформации, которые меняют личность педагога и приводят к внутриличностному конфликту. Своевременно обнаружив симптомы, можно самостоятельно устранить их. Если не обращать внимания на признаки развивающегося выгорания – для возвращения к норме придется обратиться к квалифицированному специалисту или вовсе менять область интересов и профессиональной деятельности [4, с. 23].

Итак, как же поступить, если педагог заметил в себе изменения, которые он, проанализировав, хочет снизить.

Стоит обратить внимание на повышение компетентности в социальной, психологической, общепедагогической, предметной сфере.

Также не стоит забывать производить диагностику профессиональных деформаций и разрабатывать индивидуальную стратегию их преодоления.

Прохождение тренингов по личностному и профессиональному росту также будет эффективным средством в борьбе с профессиональной деформацией. Главная цель данного этапа – смена ролей, сброс агрессии.

Педагог на каждом своём профессиональном этапе должен проводить рефлексию профессиональной биографии и составлять индивидуальную траекторию развития своего дальнейшего карьерного роста.

Изучение и использование инновационных технологий и форм на современном этапе педагогики – обязательны.

Полезным будет участие в конкурсе педагогов, просмотр своих профессиональных достижений.

Также мы рекомендуем индивидуальную работу с психологом в формате консультаций, работу с психотерапевтом с целью психокоррекции и психологической разгрузки.

### ***Комплексное предотвращение (профилактика) и коррекция профессиональной деформации***

Для полной проработки всех сфер деятельности педагога и профилактики комплексная работа и коррекция должна состоять из четырех уровней:

Первый уровень – телесный. Сюда включаются занятия спортом, снятие гипертонуса мышц, усталости, устранение головных болей, симптомов бессонницы, болей в позвоночнике и т. п.

Второй уровень – эмоциональный. Здесь нужно обратить внимание на снятие эмоционального напряжения, снижение уровня стресса, нервозности, тревожности, апатии, подавленного состояния и пр.

Третий уровень – рациональный. На данном уровне происходит переосмысление профессиональной деятельности, устранение негативного отношения к своей работе, собирание позитивного образа педагога, работа над самопониманием, самопринятием.

И заключительный четвертый уровень – устранение стереотипного мышления в области своих профессиональных интересов, освоение новых инновационных форм работы и их проведение [5, с. 25].

### ***Заключение***

Из вышесказанного мы можем сделать вывод, что профессиональная деформация личности представляет из себя модификация личности и ее

качеств, которые формируются под воздействием выполнения своей профессиональной деятельности на протяжении долгих лет. Наибольшее действие на личностные особенности показывает работа, связанная с взаимодействием с людьми («человек – человек»), в которую как раз и входит контингент педагогов. Что касается непосредственно профессиональной деформации педагогов – это частые случаи проявления профессионального и эмоционального выгорания. В современности в педагогике актуальна ориентация педагогов на личность детей. Выполнение этого от педагога требует противостояние влиянию своим эмоциональным факторам в своей профессиональной среде. Также на современном этапе имеются некоторые противоречия между тем, как выполнить свои профессиональные обязанности, как соблюсти все требования, выдвигаемые образовательной организацией, родителями и возможностью реализовать себя так, чтобы получить удовлетворение от своей трудовой деятельности.

Также из вышесказанного мы можем сделать вывод, что возникновение синдрома выгорания легче скорректировать и проработать еще на начальном этапе, нежели работать с его активной фазой и последствиями.

Необходимо стремиться предотвратить свою профессиональную деформацию посредством рефлексии мотивов своего выбора профессии и анализа траектории индивидуального профессионального развития, а в последствии отслеживании проявлений переживаний, стрессов, агрессивности, создании здоровой, разграниченной системы профессиональной и личной жизни, выработывании здорового образа жизни и здорового отношения к себе, позитивных установок.

### *Литература*

1. *Безносков С.П.* Профессиональная деформация личности: психологический практикум. – СПб., 2004. – С. 272–273.
2. *Дружилов С.А.* Профессиональные деформации и деструкции: феноменология и подходы к изучению // *Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований.* – 2013. – № 12. – С. 137–140.
3. *Хусяинов Т.М., Бафаев М.М., Таджиходжаева Ш.А.* Причины возникновения синдрома профессионального выгорания у педагогов: Теоретический анализ // *Парадигма.* – 2016. – № 2. – С. 719–729.

4. Гафнер В.В. Профессиональная деформация и профессиональная компетентность педагога // Вопросы психологии. – 2004. – № 10. – С. 22–24.

5. Воробьёва М.А. Профессиональная деформация специалистов и ее профилактика // Педагогическое образование в России. – 2015. – № 2. – С. 22–27.

## **Влияние семейного неблагополучия на агрессивность ребенка**

**Лекиашвили Н.В.,**

*Институт педагогики и психологии,  
ФГБОУ ВО «Московский педагогический  
государственный университет»;  
nv\_lekiashvili@student.mpgu.edu*

*Научный руководитель: д. пед. н., профессор Приступа Е.Н.*

**Аннотация.** Семейное неблагополучие – является одной из причин, проявления детской агрессивности. В данной статье рассматриваются дети из неблагополучных семей, особенности их коммуникаций с родителями и сверстниками, и причины их агрессивности.

**Ключевые слова:** неблагополучные семьи; агрессивность; психология; коммуникация.

## **Influence of family disease on child's aggressiveness**

**N.V. Lekiasvili,**

*Institute of Pedagogy and Psychology,  
Moscow Pedagogical State University;  
nv\_lekiashvili@student.mpgu.edu*

*Scientific adviser:*

*Elena Pristupa, doctor of pedagogical sciences, professor*

**Abstract.** Family trouble is one of the reasons for the manifestation of childish aggression. This article examines children from disadvantaged families, the features of their communication with parents and peers, and the reasons for their aggressiveness.

**Keywords:** dysfunctional families; aggressiveness; psychology; communication.

Неблагополучная семья – это семья с низким социальным статусом, не справляющаяся с возложенными на нее функциями в какой-либо из сфер жизнедеятельности или нескольких одновременно. В подобных семьях не редко встречается конфликт между родителями и детьми. Последствием этих конфликтов может стать детская агрессия.

Причинами детской агрессивности являются социально-психологические факторы, например такие как: авторитарный стиль воспитания, агрессивное поведение родителей, частые конфликты в семье, недостаток внимания со стороны родителей и т.д. [4]. Чем больше непонимания и грубости идет в адрес ребенка, тем больше агрессивности в нем проявляется.

Какой же бывает детская агрессия? Самыми распространенными считаются: аутоагрессия, физическая агрессия и вербальная. Аутоагрессия – это поведение, при котором ребенок осознанно или бессознательно причиняет боль себе. Это способ психологической защиты. Иногда подобное поведение возникает у ребенка в ответ на собственные неудачные действия, которые могут вызвать неудовольствие у взрослых. Подобная форма агрессии, чаще появляется у детей, которые эмоционально изолированы от родителей, не имеют полноценного контакта с родителями, а именно теплоты и любви [5].

Физическая агрессия является самой примитивной, она проявляется в виде нанесения физического вреда кому-либо или чему-либо. Чаще всего возникает из-за фрустрации или выученного поведения, т.е. когда ребенок поступает агрессивно, следуя образцу [5].

И наконец, вербальная агрессия. Проявляется в виде оскорблений, она может быть связана с общей агрессивностью ребенка, и в таком случае проявляться постоянно, но может быть и ситуативной, спонтанной реакцией на отрицательные события и переживания, чаще всего носит защитный характер [5]. Ребенок выплескивает, таким образом, свое недовольство сложившейся ситуацией. Часто агрессивность – это сигнал о том, что ребенку эмоционально тяжело. Он может быть тревожен, иметь низкую самооценку, глубоко ощущать свою отверженность и ненужность.

Л.М. Семенюк отмечает, что семья сегодня не выполняет таких важнейших функций, как формирование у детей чувства

психологического комфорта, защищенности. В семье нередко имеет место жестокое обращение с детьми, связанное с различными формами наказаний. Часть родителей принуждает детей к послушанию, другая часть не интересуется потребностями ребенка; третья – недооценивает ребенка и недостаточно его контролирует [2]. Из этого всего и начинают вытекать проблемы.

К. Бютнер в своем произведении «Жить с агрессивными детьми» говорит, что в каждой семье своя степень оценивания жестокого обращения. Цитирую: «То, что один считает в отношении ребенка актом насилия, другому может показаться вполне рациональной воспитательной мерой. ... Так, например, одна воспитательница, видя двух дерущихся мальчиков, кричит: “Прекратите, вы покалечите друг друга!” Другая воспитательница возражает: “Оставь их. Они хотят лишь установить, кто из них сильнее”. Первая воспитательница заранее рисует в своем воображении самое худшее, катастрофичное, в то время как другая придает насильственным действиям в той же самой сцене некоторый положительный смысл» [1]. Т.е. все зависит от того, каким именно образом был воспитан ребенок в семье, какой стиль поведения осуждался, а какой поощрялся. Ведь поступки и действия ребенка являются зеркальным отражением семейного уклада. Один из этих аспектов и может привести к детской агрессии.

Таким образом, можно сделать вывод, что семья может не только служить примером агрессивного поведения, но и подкреплять его у ребенка, а тот в свою очередь будет страдать от эмоциональной тяжести ситуации.

### *Литература*

1. *Бютнер К.* Жить с агрессивными детьми / Пер.с нем. – М., 1991. – 144 с.
2. *Семенюк Л.М.* Психологические особенности агрессивного поведения подростков и условия его коррекции: Учеб. пособие. – М.: Флинта, 1998. – 96 с.
3. Проблемы своевременного выявления семейного неблагополучия. Сайт Муниципального совета внутригородского муниципального образования города федерального значения Санкт-Петербурга муниципальный округ Правобережный (МС МО Правобережный). URL: <https://mo57.ru/problemy-svoevremennogo-vyuavleniya-semejnego-neblagopoluchiya>. (дата обращения 12.09.2021).



4. Детская агрессия. URL: <https://nsportal.ru/vuz/psikhologicheskie-nauki/library/2013/01/01/semeynoe-neblagopoluchie-faktor-deviantnogo>  
Кирченко С.И. (дата обращения 12.09.2021).

5. Колосова С. Агрессия и агрессивность // Издательский дом Первое сентября. URL: <https://psy.1sept.ru/article.php?ID=200002501> (дата обращения 09.09.2021).

## **Особенности социализации дошкольников, воспитывающихся в неблагополучных семьях**

**Лутохина Т.Д.,**

*Институт педагогики и психологии,  
ФГБОУ ВО «Московский педагогический  
государственный университет»;  
td\_lutokhina@student.mpgu.edu*

*Научный руководитель: д. пед. н., профессор Приступа Е.Н.*

**Аннотация.** Социализация – один из важнейших процессов в жизни каждого человека, который характеризуется овладением социальными нормами, ценностями и правилами, помогающие человеку успешно функционировать в обществе. В данной статье рассматриваются дети дошкольного возраста из неблагополучных семей, особенности их коммуникаций с родителями и сверстниками.

**Ключевые слова:** педагогические вузы; социализация; дошкольники; психология; буллинг; неблагополучные семьи.

## **Features of socialization of preschoolers brought up in dysfunctional families**

**Lutokhina T.D.,**

*Institute of Pedagogy and Psychology,  
Moscow Pedagogical State University;  
td\_lutokhina@student.mpgu.edu*

*Scientific adviser:*

*Elena Pristupa, doctor of pedagogical sciences, professor*

**Abstract.** Socialization is one of the most important processes in the life of every person, which is characterized by the mastery of social norms, values

and rules that help a person to function successfully in society. This article examines preschool children from disadvantaged families, the peculiarities of their communication with parents and peers.

**Keywords:** pedagogical universities; socialization; preschoolers; psychology; bullying; dysfunctional families.

Социализация – широкое понятие, которое используется во многих гуманитарных дисциплинах. Процесс перехода человека через различные институты, благодаря которым личность из беспомощного новорожденного становится ответственным взрослым. На развитие влияют биологические и социальные факторы. Первичным агентом социализации является семья. Именно она закладывает фундамент, основанный на ценностях, правилах и установках на жизнь. Не стоит забывать о том, что жизненный опыт родителей, психологические установки и травмы оказывают влияние на подрастающее поколение. Именно поэтому неблагополучные семьи требуют особого внимания, контроля и помощи в воспитании детей.

Неблагополучные семьи характеризуются низким социальным статусом в какой-либо из сфер жизнедеятельности, не справляющиеся с наложенной на нее функцией. В.М. Целуйко разделяет неблагополучные семьи на две группы. Первая: семьи с явной формой неблагополучия – конфликтные, проблемные, асоциальные, семьи с недостатком воспитательных ресурсов. Вторая: семьи со скрытой формой неблагополучия, которые на внешнем уровне создают благоприятное впечатление, но оказывают деструктивное влияние на личностное формирование детей.

Первая группа неблагополучия зачастую формирует у детей физическую и эмоциональную отверженность от родителей, низкую самооценку, размытость личных границ, незащищенность и т.д. Неполные семьи, где нет одного из родителя, лишают возможности формирования модели поведения отсутствующего пола.

Вторая группа неблагополучия формирует у детей настороженное, недоверчивое отношение к окружающим, лживость и агрессивность.

Существует категория «пограничные» в неё входят семьи с недееспособными родителями, с детьми инвалидами, семьи с нарушением структуры ролей.

Особое внимание необходимо обратить на семьи с химической зависимостью. В них происходит игнорирование базовых потребностей

детей, вовлечение в употребление алкоголя и наркотиков, низкий социальный контроль. Ребенок зачастую принимает на себя роль жертвы, что отражается на социализации.

В воспитанниках вышеперечисленных семей закладываются черты характера и модели поведения, мешающие гармоническому развитию личности и социализации.

Социальное воспитание дошкольников заключается в изменении окружающей обстановке, ребёнок начинает адаптироваться в обществе и контактировать со сверстниками. Происходит распад совместной деятельности с взрослым, а поведение взрослого выступает образцом, который моделируется ребёнком в совместной со сверстниками деятельности.

В дошкольном возрасте завершается процесс фонематического развития (правильно слышит и говорит), что отражается на коммуникативных навыках ребёнка, необходимых для социализации в будущем.

Дошкольный возраст сопровождается кризисом 3 лет. Он характеризуется формированием внутреннего «Я», познанием самого себя и первым самостоятельным поступком, и решениям. При построении новых систем общения со значимыми взрослыми ребенок, воспитывающийся в неблагополучной семье, для данной роли может выбрать «неправильного» взрослого и начнёт перенимать правила и ценности с него. Данная ситуация чревата последствиями, такими как агрессия и отсутствием морали в будущем. На этом этапе развития ребенок исследует мир, что приводит к развитию личности и к получению стрессов. Если родитель не оказывает должной поддержки и внимания в этот период у ребенка могут развиваться психологические травмы и сложности в преодолении кризиса.

В дошкольном возрасте раскрываются возможности, связанные полом. Гендерные установки напрямую зависят от отношений родителей с детьми.

У девочек происходит онтогенез материнства, который формируется при игре в дочки-матери. Модель поведения мамы влияет на психологический фон, поэтому дети, воспитанные в неблагополучных семьях, зачастую копируют отношение не только к сверстникам, но и к собственным детям. В неполных семьях, где отсутствует мать, девочки лишены примера женской роли, что отражается на их возможности создать гармоничную семью.

Мальчикам необходима модель мужского поведения. Отец помогает ребенку изучать мир, собственное тело и его силовые возможности.

В неблагополучной семье ребенок испытывает дискомфорт, стресс, не получает любви и заботы со стороны родителей. У детей наблюдается нарушение психики, им тяжело раскрываться перед другими, доверять и реализовывать себя в жизни.

Особую роль играет сюжетно-ролевая игра, учить которой должна семья. В ней формируются основные психические новообразования: иерархия мотивов, децентрализация, произвольность поведения, формирование символических функций, нравственное развитие. В неблагополучных семьях зачастую мало времени уделяется на развитие и воспитание детей, что отражается на психических качествах и личностных особенностях ребёнка. Игра отвечает за развитие воображения, памяти, речи, начинает складываться учебная деятельность. Игровая деятельность – важнейший механизм социального научения детей, влияющая на установлении личных и деловых отношений.

Дети, воспитывающиеся в семьях, где происходят конфликты и агрессия, уже в дошкольном возрасте начинают транслировать данную модель поведения на сверстников, принуждая других против их воли к каким-то действиям, которые им физически и эмоционально неприятны. Дошкольники, совершающие буллинг не умеют сочувствовать и сопереживать, чувствуют вседозволенность из-за воспитания.

Травли подвержены дети, которых легко подавить, у них низкая самооценка, застенчивость, пугливость, апатичность, неумение дать отпор агрессору. Всё это может стать последствием нехватки внимания со стороны родителей.

Дошкольники схватывают все налету, начиная бранным словом заканчивая применением физической силы. Именно поэтому роль семьи и воспитания очень важна, ведь это отражается на поведении в дальнейшем.

Так же стоит рассмотреть неприятие сверстников детей из неблагополучных семей. В данной ситуации именно они могут стать жертвами буллинга. Материальное положение семьи отражается на качестве жизни детей. Им покупают дешёвую одежду, ограничивают количество игрушек. К сожалению, это может стать причиной задирания детей, а также формирование мнения «я хуже, чем другие», что влечёт за собой низкую самооценку.

Социализация личности во многом зависит от деятельности ребёнка, от влияния окружающей среды. Многие качества личности воспитываются в семье и требуют специальной организации самих взрослых. Гармоничное развитие личности возможно только в социальных условиях. В благополучных семьях формируется сознание, начинается становление полноправной личности, а в неблагополучных, как правило, формируются отклонения, как и в физическом, так и в психическом развитии.

Таким образом, благополучие или неблагополучие семьи влияет на социализацию ребёнка, вырастет ли он полноценной личностью с возможностью функционировать в обществе или же изгоем, который утратил социальные ценности и правила, необходимые для жизни в обществе.

### *Литература*

1. *Дементьева И.Ф.* Издержки социализации детей в неблагополучной семье // Социальная педагогика. – 2011. – № 6. – С. 99–106.
2. *Авдулова Т.П.* Психология игры: Учебник для вузов. – 2-е изд., испр. и доп. – М., 2020.
3. *Абрамова Г.С.* Возрастная психология: Учебник для студентов вузов. – М., 1972.
4. *Бреслав Г.М.* Эмоциональные особенности формирования личности в детстве. – М., 1990.
5. *Вердербер Р.* Психология общения. – СПб., 2003.

### **Воспитательный потенциал семьи XXI века**

**Микодина Е.А.,**  
*кафедра психологии,*  
*УО «Витебский государственный университет*  
*имени П.М. Машерова»;*  
*mikodina@yandex.by*

**Аннотация.** В статье анализируется понятие семья как важнейший институт социализации личности. Рассматриваются структура и уровни развития воспитательного потенциала современной семьи.

**Ключевые слова:** семья, семейное воспитание, воспитательный потенциал семьи, структура воспитательного потенциала, уровни развития воспитательного потенциала.

## **Educational potential of the family of the XXI century**

**Mikodina E.A.,**

*department of psychology,*

*Vitebsk state university named after P. M. Masherov;*

*mikodina@yandex.by*

**Abstract.** The article analyzes the concept of family as the most important institution of socialization of the individual. The structure and levels of development of the educational potential of the modern family are considered.

**Keywords:** family, family education, educational potential of the family, structure of educational potential, levels of development of educational potential.

Семья – это одно из условий, обуславливающих успешность взаимодействие социума и личности. Семья предоставляет возможность определиться с жизненными ориентирами, усвоить нормы и ценности современного общества. Характер поведения подрастающей личности во многом зависит от внутрисемейной атмосферы, ее уклада жизни, привычек и склонностей.

Весомый вклад в формирование личности вносит именно семья, вне конкуренции ни с одним из других общественных институтов. Значимость семьи заключается именно в воспитании. По мнению Ё.Д. Таштановой, личность ребенка к школьному периоду уже сформирована больше, чем наполовину [3]. Это связано, с нашей точки зрения, с интенсивностью, качеством и продолжительностью семейного взаимодействия.

В XXI веке институт семьи вызывает интерес у многих наук, таких как психология, педагогика, юриспруденция, социология, экономика, педагогика и других. Педагогическая психология расценивает воспитание как важнейшую функцию, возложенную именно на родителей и несущих за нее ответственность перед обществом.

Семья – это общность людей, связанных родственными связями, имеющая своими целями сохранения рода и утверждение самооценности каждого из ее членов. Семья – самый важный социализирующий институт формирующейся личности. Этот процесс обуславливается следующими параметрами: кратность поколений, полнота, детность и очередность их рождения, уровень образования родителей, их общественный статус, занятость в семье и за ее пределами, обеспеченность, условия и образ жизни [3].

Одной из важнейших критериев благополучия семьи является ее воспитательный потенциал. Л.А. Метлякова выделяет в его структуре четыре составляющие: компетентностная; организационная; аксиологическая и эмоционально-коммуникативная. Компетентностный элемент подразумевает педагогическую культуру родителей (В.В. Селина, Л.П. Алексеева, Н.А. Хрусталькова, В.Н. Бушина и др.), а также социальную компетентность детей (Е.А. Нестерова, О.П. Николаева, О.Ф. Борисова и др.). Организационная составляющая заключается в социальной организации семьи в разных видах деятельности в условиях общественного взаимодействия (М.М. Прокопьева). Аксиологическая часть воспитательного потенциала семьи подразумевает ценностное единство членов семьи и соблюдение духовно-нравственных норм поведения (Е.Н. Рябухина, С.П. Акутина, Т.В. Семеняка, Е.И. Зритнева, Т.И. Власова и др.). Эмоционально-коммуникативная сторона потенциала отражает все стороны внутрисемейных взаимоотношений (А.В. Маркова, С.В. Теряева, А.С. Спиваковская, Т.В. Лодкина и др.) и стиль семейного воспитания (Н.Н. Мизина, Р.В. Овчарова, В.М. Минияров, И.А. Койшибаева и др.) [2].

Семейное воспитание – формирование подрастающей личности в соответствии с внутрисемейными ценностями и требованиями общества в условиях любви и взаимного уважения. Это сложная система, развивающаяся в определенной семье и созданных ею условиях, не исключая наследственную предрасположенность.

Цель семейного воспитания – формирование способности к жизни в социуме. К задачам можно отнести: социализацию опыта, формирование ценностей и норм гуманизма, привитие трудовых навыков, предоставление условий для развития подрастающего поколения. Следует также различать разные стороны содержания внутрисемейного

воспитания, такие как физическая, психическая, эстетическая, трудовая, экономическая и другие [1].

Благодаря исследованиям Л.А. Метляковой, выделено 4 уровня развития воспитательного потенциала семьи: очень низкий, низкий, средний и высокий

Очень низкий – «неприемлемый» уровень. Взаимопомощь и понимание полностью отсутствуют внутри семейной системы. Самоорганизация семьи находится на очень низком уровне. Сотрудничества и доверия внутри семьи не прослеживается. Не признаются нормы морали, общечеловеческие идеалы, нет взаимответственности. Родители не способны к гибкости, уважению самооценности ребенка, изменению требований. Дети агрессивно и неадекватно себя ведут, нетерпимы во взаимоотношениях с социумом. Отмечается их бесцельное и даже вредное времяпровождение.

Низкий – «кризисный» уровень. Характер взаимоотношений – конфликтный. Ценности гуманизма, нормы морали и взаимответственность носят проявляются лишь в некоторых ситуациях. Доверие, внутрисемейная сплоченность отсутствуют. Межличностные взаимоотношения дистанцированы. Эпизодический, неустойчивый характер самоорганизации семьи. Семейных традиций нет, трудовые навыки ослаблены. Низкий уровень родительской компетентности. Дети иногда склонны к самоанализу поведения. Время от времени проявляют терпимость и эмпатию.

Средний – «нормативный» уровень. Общечеловеческие нормы и идеалы осознано соблюдаются. Внутрисемейная организация стабильна. Во взаимоотношениях прослеживается доброжелательность и любовь, потребность в совместном времяпровождении. Конфликты практически отсутствуют. Отсутствие взаимопонимания – эпизодическое. Родители справляются с воспитанием детей, лишь иногда испытывая неудачи. У детей присутствует самокритика поступков. Они способны к регулированию взаимоотношений внутри семьи.

Высокий – «креативный» уровень. Потребность к соблюдению социальных норм и ценностей. Уровень семейной организации – высокий. Гармоничны внутрисемейные отношения. Проявляется уважение к старшим и ценностям рода. У родителей высокая педагогическая компетентность. Дети проявляют доверие к социуму и сотрудничество, терпимость к ближнему окружению. Творческая самореализация имеет высокие показатели [2].



Таким образом, факторами, повышающими воспитательный потенциал семьи, являются:

- педагогическая компетентность и взаимодействие родителей, а также их личностный пример;
- формирование доверительных отношений внутри семьи;
- воспитание детей с учетом гендерных и возрастных особенностей;
- адекватность применения методов стимулирования;
- привитие трудовых навыков;
- повышение уровня самоорганизации;
- гибкость смены стиля воспитания;
- рациональный режим труда и отдыха, досуговой деятельности.

Так, можно сделать вывод о том, что несмотря на высокий уровень образовательных тенденций, основополагающим фактором развития личности является стабильная семейная основа. Родители показывают модель поведения, которую усваивают дети в большинстве случаев. Критерием качества функционирования семьи является воспитательный потенциал.

### *Литература*

1. *Дивицына Н.Ф.* Семейное воспитание: Учеб. пособие. – М., 2006. – 325 с.
2. *Метлякова Л.А.* Развитие воспитательного потенциала семьи в процессе интеграции формального и неформального образования детей и взрослых (на примере учреждений дополнительного образования детей // Сборник научных трудов Sworld. – 2012. – Т. 15. – № 3. – С. 77–81.
3. *Тауштанова Ё.Д.* Psychological and pedagogical foundations of family education // Молодой ученый. – 2018. – № 51 (237). – С. 196–199.

## **Стиль родительского отношения и патогенная рефлексия матери как негативные факторы развития творческого потенциала ребёнка**

**Кузнецова Е.С.,**  
*МБУ ДО ДТДМ «Истоки»,*  
*ESKaip@yandex.ru*  
*Научный руководитель: д. пед. н., профессор Морозюк С.Н.*

**Аннотация.** В статье представлены результаты исследования взаимосвязи творческого потенциала личности и факторов, которые негативно влияют на его развитие. В качестве таковых обнаружены стиль родительского отношения «Гиперпротекция» и патогенная рефлексия матери как наиболее значимого для ребенка взрослого. На примере данного стиля рассмотрены механизмы, препятствующие развитию творческого потенциала личности и, как следствие, формируют у ребенка мотивацию избегания неудач. Выявлено, что от качества рефлексии зависит стиль родительского отношения к ребенку. Рефлексивные защиты в свою очередь проявляют себя в поведенческих формах реагирования и закрепляются как опыт в стилях родительского отношения.

**Ключевые слова:** мать, ребенок, детско-родительские отношения, рефлексия, стиль родительского отношения, творческий потенциал личности ребенка.

### **Style of parental attitude and pathogenic reflection of the mother as negative factors in the development of the child's creative potential**

**Kuznetsova E.S.,**  
*Organization «Origins»*  
*ESKaip@yandex.ru*  
*Scientific adviser:*  
*Doctor of Psychology, Professor Svetlana Morozyuk*

**Abstract.** The article presents the results of a study of the relationship between the creative potential of the individual and factors that negatively affect its development. As such, the style of parental attitude «Hyperprotection» and pathogenic reflection of the mother as the most significant adult for the child were found. On the example of this style, the mechanisms that impede the development of the creative potential of the individual and, as a result, form the child's motivation to avoid failures are considered. It was revealed that the style of parental attitude to the child depends on the quality of reflection. Reflexive defenses, in turn, manifest themselves in behavioral forms of response and are consolidated as an experience in parenting styles.

**Keywords:** mother, child, parent-child relationship, reflection, style of parental relationship, creative potential of the child's personality.

Одним из главных условий эмоционального и психологического благополучия ребенка является творчество во всех его проявлениях. Известно, что в процессе творчества у ребенка формируются потребности и мотивы, развивается рефлексия и создается база для расширения круга интересов и способностей, особенно в дошкольном возрасте. Развитие ребенка в этот период в большей степени зависит от значимого для него взрослого. Именно поэтому важнейшим условием обогащения творческого потенциала детей дошкольного возраста является уместное (разумное) выражение любви к ребенку, одобрение детского энтузиазма и инициативы, учет его индивидуальности. И, конечно, при «неправильных», неблагоприятных условиях, возможности ребенка в развитии его способностей (данные ему от рождения) могут безвозвратно исчезнуть.

Творческий потенциал личности ребенка – что это? В психологическом словаре под творческим потенциалом понимается «совокупность качеств человека, определяющих возможность и границы его участия в разных видах деятельности или «преобразование когнитивной сферы в аффективную». Творческую личность отличает высокий уровень культуры, позволяющий ей саморазвиваться на протяжении всей жизни [6].

О том, что творчество не является врожденным качеством, а ему можно и нужно научить в процессе воспитания и обучения свидетельствуют данные исследований О.В. Дыбиной, Т.С. Комаровой, В.С. Кузина, Я.А. Пономарева, С.Я. Рубинштейна, Н.П. Сакулиной, Б.М. Теплова. Согласно и исследованиям только в деятельности под руководством взрослого ребенок становится субъектом творчества. Иначе его творчество останется на самом низком уровне, так как самостоятельно он может открыть для себя только самые примитивные средства для самовыражения. Став активным участником творческого процесса, ребенок обогащает свой творческий потенциал.

Творчество также влияет на формирование личности ребенка. Оно развивает способность достигать целей и доводить начатое до конца, воплощать свои идеи в реальность. Так развивается воля: доделать, дорисовать, донести до других свою мысль, ибо только в завершенном виде она станет понятна [3; 7; 9]. Помимо этого, в творчестве происходит

выражение и проекция имеющихся форм взаимодействия ребенка со значимыми взрослыми: характер общения со значимыми взрослыми, стиль родительского (материнского) отношения. Поэтому ведущее место, в таких взаимодействиях должны занимать эмоциональные отношения близости и принятия, так как роль эмоций и чувств в жизни ребенка исключительна. Значимые для ребенка взрослые первыми вводят его в мир человеческих отношений, определяя неповторимость, индивидуальный рисунок детской психики, на основе которого в дальнейшем сформируется его личность, характер, способности, направленность.

Развитие личности ребенка и формирование его положительного образа о себе со стороны родителей – одна из важнейших задач, которую должна решать семья. Целый ряд исследователей эмоциональных состояний детей дошкольного возраста (Е.П. Арнаутова, И.Ю. Ильина, А.Д. Кошелева, В.И. Перегуда, Т.О. Смолева, Г.А. Свердлова и др.) в своих работах отмечают, что формирование доверительных отношений ребенка с миром возможно только на основе его положительных эмоциональных состояний [1; 11; 12].

В нашей работе исследован стиль родительского отношения матери к ребенку «Гиперпротекция» во взаимосвязи с особенностями ее рефлексии, препятствующие формированию творческого потенциала личности ребенка.

Отметим, что характерными особенностями стиля родительского отношения матери к ребенку «Гиперпротекция» (Г+) по Э.Г. Эйдемиллеру является то, что «родители уделяют ребенку крайне много сил, времени, внимания; когда его воспитание стало центральным делом в жизни родителей». При этом мать выстраивает многочисленные гиперограничения и гиперзапреты [14].

Мы выяснили, что одним из ведущих факторов, определяющим стиль родительского отношения к ребенку, является патогенная (защитная) рефлексия матери, направленная не на решение проблем в отношениях, а защиты от них. Согласно теории и практике саногенного (оздоравливающего) мышления Ю.М. Орлова, такая рефлексия лишь локальна (временна) в ситуации здесь и теперь и защищает мать от негативных переживаний.

*Таблица 1*

**Связь стиля родительского отношения матери  
«Гиперпротекция» (Эйдемиллер Э.Г.) с особенностями рефлексии  
и эмоциональными состояниями (по r-Спирмену)**

Автор методики	Показатель	Гиперпротекция
Г. Айзенк	Агрессивность (высокий уровень)	-0,66
	Агрессивность (низкий уровень)	0,53
	Тревожность (высокий уровень)	0,57
Ю.М. Орлов, С.Н. Морозюк	Защита от чувства вины	0,13
	Защита от чувства стыда	0,14
	Защита от зависти	0,14
Д.А. Леонтьев	Квазирефлексия	0,16

Из таблицы 1 видно, что, чем более матери свойственен стиль родительского отношения «Гиперпротекция», тем менее она склонна к агрессии ( $r = -0,66$ ) и более тревожна ( $r = 0,57$ ).

Высокие показатели защитной рефлексии от чувства вины, стыда и зависти позволяют нам утверждать, что причиной гиперпротекции является именно страх пережить эти эмоции, то есть, сверхзабота выступает как компенсаторное поведение.

Ей кажется, что чрезмерный контроль и опека над жизнью ребенка приведет к образу ее желаемого результата в его воспитании. Занимаясь «самокопанием», она лишь усиливает переживания вины и стыда. Включая сверхзаботу, мать ориентируется на придуманный образ идеального ребенка, который не имеет ничего общего с реальностью. Пытаясь реализовать свои мечты об идеальном, талантливом ребенке, она начинает прилагать еще больше усилий, проявляя еще больше, чем прежде внимания и заботы к ребенку, пытаясь «впихнуть» в «прокрустово ложе» своих ожиданий себя и свое дитя. Не получая желаемого результата, она запускает в действие тот же механизм страданий и защит от них, превращая обычную и желательную заботу в фиксированные поведенческие программы, которые и лежат в основе стиля родительского отношения к ребенку.

Для стиля родительского отношения «Гиперпротекция» характерны ложные патогенные установки («мой ребенок должен быть лучше всех», «только я решаю, кем ему быть и с кем общаться», «только от меня зависит его будущее»). Любое препятствие на пути ребенка воспринимается им как непреодолимое, формируется устойчивый страх к неудачам, мотивация избегания неудач.

Защищаясь от зависти, мать с данным стилем воспитания готова всю себя посвятить ребенку, проявляя излишнюю заботливость. Вместе с тем,

чтобы «дотянуть» его поведение до ее идеала, она проявляет излишнюю требовательность, применяя методы принуждения, лишая его права быть субъектом деятельности и поведения. Так как данный стиль воспитания основан не на любви, а на страхе и стремлении матери «привязать» ребенка к своему настроению и чувствам, ребенок теряет способность к мобилизации своей энергии.

Такое отношение к ребенку способствует замыканию эмоциональных проявлений. Дети становятся неуверенными, тревожными. У них формируется выученная беспомощность. Как показывают наши наблюдения за поведением детей в процессе исследования страх неудачи и тотальная зависимость от взрослого блокируют проявления творчества.

Таким образом, чем более выражены показатели защитной (патогенной) рефлексии матери, тем более представлен неконструктивный стиль родительского отношения к ребенку, тем менее она компетентна в воспитательной деятельности, тем более представлена квазирефлексия и интроспекция, и тем менее выражена системная рефлексия матери, тем более она склонна к проявлению состояний агрессивности, фрустрированности, ригидности и тревожности.

Данные нашего исследования позволяют нам выдвинуть предположение о том, что оптимизация детско-родительских отношений посредством саногенной рефлексии матери обеспечит эмоциональное и психологическое благополучие ребенка как фундамента для обогащения его творческого потенциала, развития его творческих способностей. Однако эта гипотеза ждет своей экспериментальной проверки.

### *Литература*

1. *Валитова И.Е.* Психология развития ребенка дошкольного возраста. – Минск, 1997. – 160 с.
2. *Варга А.Я.* Системная семейная психотерапия. – СПб., 2001. – 378 с.
3. *Волков Б.С., Волкова Н.В.* Психология детства. – М., 1997. – 152 с.
4. *Выготский Л.С.* Вопросы детской психологии. – СПб., 1997. – 348 с.
5. *Выготский Л.С.* Психология искусства. – Ростов-н/Д., 1998. – 480 с.

6. *Морозюк С.Н., Смолева Т.О.* Детско-родительский тренинг как интегративный метод преодоления психологического неблагополучия ребенка // Преподаватель XXI века. – 2011. – № 2. – С. 185–192.
7. *Морозюк С.Н., Смолева Т.О.* Театрализованные ситуации в преодолении психологического неблагополучия ребенка // Педагогика искусства. – 2011. – № 3. – С. 1–13.
8. *Орлов Ю.М., Морозюк С.Н.* Когнитивно-эмотивный тест. – М., 1999. – 20 с.
9. *Смирнов А.А.* Детские рисунки // Хрестоматия по возрастной и педагогической психологии / Под ред. И.И. Ильясова, В.Я. Ляудис. – М., 1980. – С. 53–63.
10. *Смолева Т.О.* Защитная рефлексия матери – фактор психологического неблагополучия ребенка // Известия ДГПУ. – 2010. – № 3. – С. 82–87.
11. *Смолева Т.О.* Рефлексия значимых взрослых как фактор эмоционального благополучия ребенка: Монография. – Иркутск, 2003. – 163 с.
12. *Смолярчук И.В.* Влияние детско-родительского взаимодействия на социализацию дошкольников // Вестник ТГУ. – 2009. Вып. 5 (73). – С. 173–180.
13. *Шадриков В.Д., Кургинян С.С., Кузнецова М.Д.* Тест рефлексии деятельности. – М., 2015. – 100 с.
14. *Эйдемиллер Э.Г., Юстицкис В.* Психология и психотерапия семьи. – СПб., 2001. – С. 23–78.

### **Предрасположенность молодых людей к альтернативной модели родительства**

**Остапчук С.В.,**

*кафедра технологии и методики преподавания,  
УО «Полоцкий государственный университет»;  
sviatlana.astapchuk@gmail.com;*

**Баранова Д.О.,**

*кафедра технологии и методики преподавания,  
УО «Полоцкий государственный университет»;  
baranovadarya15@gmail.com*

**Аннотация.** В статье рассматривается отношение к родительству, определяющее уровень предрасположенности респондентов к определенной модели (степень традиционализма или альтернатива), раскрываются изменения современного общества, которые могут привести к появлению новых моделей семейных отношений, способных оказывать влияние на воспитание детей.

**Ключевые слова:** отношение к родительству, воспитание, альтернативная семья, традиционная семья.

## **Predisposition of young people towards an alternative parenting model**

**Astapchuk S.V.,**

*Department of Technology and Methods of Teaching,  
Polotsk State University;  
sviatlana.astapchuk@gmail.com;*

**Baranova D.O.,**

*Department of Technology and Methods of Teaching,  
Polotsk State University;  
baranovadarya15@gmail.com*

**Abstract.** The article examines the attitude to parenthood, which determines the level of predisposition of the respondents to a certain model (the degree of traditionalism or alternative); the changes in modern society are mentioned that can lead to the emergence of new models of family relations that can influence the upbringing children

**Keywords:** attitude to parenthood, upbringing, alternative family, traditional family.

Изменения в воспитании детей, в первую очередь, обуславливается трансформацией отношения к браку. В настоящее время повышается готовность молодых людей искать альтернативные формы семейных отношений. Традиционные браки представляются для молодых обязывающими и наиболее предпочитаемыми для них являются альтернативные формы, например, отношения без регистрации брака [2, с. 36].



Для традиционной семьи характерны жесткое распределение гендерных ролей и функций; патриархальная (реже матриархальная) иерархия с преимуществом власти домохозяина над собственностью; вовлеченность женщин исключительно в бытовые обязанности; поощрение рождаемости, отрицательное отношение к ограничению деторождения [1, с. 495].

Модель альтернативной семьи можно определить таким образом: стирание границ между гендерными ролями; нуклеарный тип семьи, состоящей из одной пары родителей и их несовершеннолетних детей; преимущество в равноправном распоряжении семейными средствами и обязанностями; постоянная работа женщин вне дома, мотивированная достижением успеха, самостоятельностью; регулируемый характер репродуктивного поведения, снижение рождаемости [1, с. 497].

Цель нашего исследования – выявить различия в отношении к родительству, определяющие уровень предрасположенности респондентов к определенной модели (степень традиционализма или альтернатива) между мужчинами и женщинами разных возрастов (от 17 до 40 лет).

Мы предположили, что мужчины и женщины в возрасте от 17 до 30 лет имеют предрасположенность к альтернативной модели семьи.

Для диагностики предрасположенности к определенной модели семьи использовалась анкета «Отношение к родительству» (M. Wotley). В анкете выделяются две шкалы: шкала материнства и шкала отцовства. В исследовании приняли участие 62 мужчин и 59 женщин. Для обработки данных был использован t-критерий Стьюдента для независимых выборок – для оценки различия двух выборок.

В табл. 1 представлены результаты исследования различий в отношении к родительству, определяющие уровень предрасположенности респондентов к определенной модели (степень традиционализма или альтернатива) по показателю возраста.

*Таблица 1*

**Различия в отношении к родительству по показателю возраста**

Родительская модель	Среднее значение (17–30 лет)	Среднее значение (30–40 лет)	Значение t-теста Стьюдента	Уровень значимости (p)	Стандартное отклонение (17–30 лет)	Стандартное отклонение (30–40 лет)

материнство	76,98	99,40	-5,39	0,00	20,57	17,04
отцовство	29,62	31,83	-0,92	0,36	11,67	10,83

Из данных, представленных в таблице 1, видно, что уровень статистической значимости по шкале материнства меньше 0,05 ( $p = 0,00$ ), следовательно, существуют значимые различия. Средние значения респондентов от 30 до 40 лет выше, чем средние значения респондентов от 17 до 30 лет. Можно сделать вывод, что респонденты от 30 до 40 лет предрасположены к традиционному взгляду на женщин в роли матери. Следовательно, респонденты от 30 до 40 лет считают, что воспитанием детей должны заниматься женщины, а респонденты от 17 до 30 лет ориентированы на равные обязанности в воспитании детей.

Анализируя полученные данные по шкале отцовства, можно сделать вывод, что значимые различия по данной шкале отсутствуют, так как уровень статистической значимости выше 0,05 ( $p = 0,36$ ). Следовательно, респонденты от 17 до 30 лет и респонденты от 30 до 40 лет имеют практически одинаковое представление об обязанностях отца.

В табл. 2 представлены результаты исследования различий в отношении к родительству, определяющие уровень предрасположенности респондентов к определенной модели (степень традиционализма или альтернатива) по показателю пола.

Таблица 2

**Различия в отношении к родительству по показателю пола**

Родительская модель	Среднее значение (жен.)	Среднее значение (муж.)	Значение t-теста Стьюдента	Уровень значимости (p)	Стандартное отклонение (жен.)	Стандартное отклонение (муж.)
Материнство	78,15	86,71	-2,18	0,03	24,33	18,68
Отцовство	24,98	35,10	-5,39	0,00	10,30	10,35

Из табл. 2 видно, что существуют значимые различия по шкале материнства, так как уровень статистической значимости  $p < 0,05$  ( $p = 0,03$ ). Среднее значение респондентов мужчин (86,71) выше, чем среднее

значение респондентов женщин (78,15). Полученные данные могут говорить о том, что мужчины более предрасположены к традиционному взгляду на женщину в роли матери. Это можно объяснить тем, что, вероятно, мужчинам выгодна позиция минимального участия в домашних обязанностях, а также в воспитании детей.

Согласно данным табл. 2, можно предположить, что существуют значимые различия по шкале отцовства, так как уровень статистической значимости  $p < 0,05$  ( $p = 0,00$ ). Средние значения респондентов мужчин (35,10) выше, чем средние значения респондентов женщин (24,98). Следовательно, мужчины более предрасположены к традиционному взгляду на роль отца в семье.

Таким образом, были выявлены значимые различия по шкале материнства по показателю возраста, а также значимые различия по шкале материнства и отцовства между мужчинами и женщинами. Значимые различия в шкале отцовства по показателю возраста не выявлены.

В ходе исследования частично подтвердилась гипотеза о том, что между мужчинами и женщинами в ранней взрослости имеются различия в отношении к родительству, определяющие уровень предрасположенности респондентов к определенной модели (степень традиционализма или альтернатива). Выяснилось, что мужчины и женщины в возрасте от 17 до 30 лет имеют предрасположенность к альтернативной модели семьи, а мужчины и женщины в возрасте от 30 до 40 лет имеют предрасположенность к традиционной модели семьи.

Тот факт, что респонденты от 30 до 40 лет предрасположены к традиционному взгляду на женщин в роли матери, а респонденты в возрасте от 17 до 30 – к альтернативному, доказывает, что в ходе исторического развития традиционное отношение общества к браку и репродуктивным установкам изменяется. Сегодня более молодое поколение стремится к равноправию в распоряжении семейными средствами, воспитании детей и решении других семейных вопросов.

Таким образом, нам думается, что необходимо учитывать существующие тенденции и говорить с молодыми людьми о брачных отношениях, о воспитании детей. Этот разговор должен носить систематический характер и начинаться в старших классах школы. Факультативные занятия по психологии семьи и межличностным отношениям позволили бы повысить психологическую грамотность и психологическую культуру молодых.

### *Литература*

1. *Сергиенко И.И.* Особенности психологической готовности к появлению ребёнка в молодой семье // Молодой ученый. – 2013. – № 4 (51). – С. 494–498.
2. *Шнейдер Л.Б., Соломатина Е.М.* Практикум по психологии семьи и семейному консультированию: Учебное пособие. – М., 2012. – С. 35–45.

### **Влияние семейного воспитания на развитие уверенности у подростков**

**Панюшкина А.И.,**

*Институт педагогики и психологии,  
ФГБОУ ВО «Московский педагогический  
государственный университет»;  
ai\_panushkina@student.mpgu.edu*

*Научный руководитель: д. пед. н., профессор Приступа Е.Н.*

**Аннотация.** В данной статье согласно классификации Дианы Баумринд и ее коллег Элеоноры Маккоби, Джона Мартина рассмотрены 4 основных стиля семейного воспитания (авторитарный, либеральный, авторитетный и индифферентный), их отличительные черты, а также каким образом каждый из стилей влияет на развитие уверенности у подростков.

**Ключевые слова:** классификация стилей, стиль семейного воспитания, уверенность, подростки.

### **The influence of family education on the development of confidence in adolescents**

**Panushkina A.I.,**

*Institute of Pedagogy and Psychology,  
Moscow Pedagogical State University;  
ai\_panushkina@student.mpgu.edu*

*Scientific adviser:  
Elena Pristupa, doctor of pedagogical sciences, professor*

**Abstract.** In this article, according to the classification of Diana Baumrind and her colleagues Eleanor Maccoby and John Martin, 4 main styles of family education (authoritarian, liberal, authoritative and indifferent) are considered, their distinctive features, as well as how each of the styles affects the development of confidence in adolescents.

**Keywords:** classification of styles, family education style, confidence, adolescents.

Влияние стилей воспитания на формирование личности ребенка не теряет своей актуальности после всех проведенных исследований, так как остаются в этой теме мало проработанные вопросы, которые требуют более глубокого и тщательного изучения. Одним из таких вопросов считается влияние стиля семейного воспитания на развитие у подростка таких качеств, как уверенность, отсутствие страха ошибиться, осознания положительной оценки своих возможностей и твердая убежденность в чем-либо. Рассмотрим данный вопрос более подробно.

Бесспорно, важнейшая функция каждой семьи – это создание атмосферы любви вокруг подростка, которая способствует развитию личности, появлению в нем нужных качеств и формированию правильных жизненных ориентиров.

Важно отметить факт, что именно семья формирует особую систему межличностных взаимодействий. Такая система в идеале защищает человека от возможных манипуляций, исходящих от общества, и учит адаптироваться к жизни в этом обществе, обеспечивая нужным для эффективного развития и функционирования.

В каждой семье используется свой стиль семейного воспитания и свой способ взаимодействия родителей и детей. Рассмотрим основных из них. Диана Баумринд после ряда исследований выделила 3 различных стиля семейного воспитания подростков, а именно:

#### 1. Авторитетный стиль семейного воспитания

Для данного стиля характерны: проявление взаимной любви, уважение, поддержка и внимание, забота. Родители, использующие авторитетный стиль, справедливы и последовательны в своих требованиях т. е. используют разумные аргументы, обсуждают и убеждают, но без применения силы; поощряют личную ответственность и самостоятельность, при этом требуют подчинения установленных стандартов поведения и контролируют их соблюдение.

В семьях с авторитетным стилем подростки получают неплохие возможности для своего личностного развития, они меньше подвергаются отрицательному влиянию взрослых и ровесников, успешно взаимодействуют с ними.

Соблюдение баланса, при использовании авторитетного стиля воспитания, между контролем и свободой способствует тому, что подростки становятся уверенными в себе, независимыми и при этом ответственными. Помимо этого, возможность развития адекватно-высокой самооценки, веры в себя и самоуважение у таких подростков существенно больше, чем у подростков, воспитывающихся при использовании родителями других стилей семейного воспитания.

## 2. Авторитарный стиль семейного воспитания

В основе данного стиля семейного воспитания лежит беспрекословное подчинение и послушание взрослым, появляющиеся из-за боязни быть наказанным. В семьях с авторитарным стилем почти никак не учитываются особенности подростка, его интересы и желания, стремления, что, конечно, сказывается на развитии таких его личностных качеств, как независимость, уверенность и общительность.

Подростки, воспитывающиеся в авторитарных семьях, чаще всего неуверенные в себе, безынициативные, неустойчивые к стрессовым ситуациям, трудно адаптирующиеся к новым условиям и людям, легко ранимые. Также стоит отметить, что они либо неспособны постоять за себя, либо наоборот агрессивны и конфликтны.

## 3. Либеральный или снисходительные стиль семейного воспитания

Данный стиль семейного воспитания предполагает, что подросток получает полную свободу своих действий, в отношении с ним родители не придерживаются каких-либо рамок или ограничений. Для них важнее, чтобы их ребенок смог выразить себя сам, творчески раскрыть свой потенциал и индивидуальность. По мнению родителей, использующих либеральный стиль, только так подросток сможет стать по-настоящему счастливым, сформирует правильную жизненную позицию.

Автор классификации о стилях семейного воспитания Диана Баумринд акцентировала внимание на том, что родители, которые выбирают снисходительный стиль воспитания, стремятся в большей степени отдавать, а не требовать; они применяют нетрадиционные и мягкие методы воздействия, не ожидают от подростка зрелого поведения и независимости. Всё это безусловно отражается и на самом ребенке. В таких семьях намного чаще остальных подростки становятся

неуверенными в себе, неспособными противостоять ежедневным вызовам, наиболее подвержены различным психологическим проблемами, перетекающим в фобии и даже депрессии, склонны к агрессивному поведению.

Коллеги Дианы Баумринд Элеонора Маккоби и Джон Мартин добавили в эту классификацию еще один стиль семейного воспитания:

#### 4. Индифферентный стиль семейного воспитания

Данный стиль семейного воспитания характеризуется отсутствием требований и реакций на потребности подростка, а также близкого общения между родителями и детьми.

Родители, применяющие индифферентный стиль семейного воспитания, хотя и удовлетворяют важнейшие потребности своего ребенка, но все-таки далеки от знания его жизни, им до определенного момента все равно на то, через что проходит их ребенок-подросток. Так как такие родители, как правило, очень заняты своей работой или у них активный образ жизни, в котором место для ребенка не находится, или они чрезмерно поглощены своими проблемами.

Подростки в индифферентных семьях вырастают довольно замкнутыми и отчужденными, неуверенными в себе; очень часто склонны к асоциальному и агрессивному поведению.

Применение авторитарного, либерального и индифферентного стиля семейного воспитания не дает возможности сформировать полноценную, уверенную в себе, обладающую высокой самооценкой, личность. Использование в воспитании авторитарного стиля предоставляет неплохие гарантии для усвоения подростком определенных форм, видов и критериев оценок, проверка их на личном опыте, в дальнейшем наполнением собственным смыслом.

Таким образом, выбранный родителями стиль семейного воспитания занимает важное место в процессе формирования у подростка таких качеств, как уверенность, отсутствие страха ошибиться, осознания положительной оценки своих возможностей и другие. Именно стиль семейного воспитания обуславливает направленность формирования личности подростка, его представление о добре и зле, об уважительном отношении к различным ценностям.

### *Литература*

1. Баумринд Д. Практическая психология. – М., 1995. – 411 с.

2. *Ильиных Ю.В.* Стиль родительского воспитания как фактор формирования смысловой сферы старшего подростка. – М., 2004. – 211 с.

3. *Корытченкова Н.И.* Влияние стилей семейных отношений на агрессивность личности ребенка. – Новосибирск, 2000. – 197 с.

4. Стили семейного воспитания: отечественная и зарубежная классификация / Т.Л. Кузьмишина, Е.С. Амелина, А.А. Пермякова, Е.А. Хохлова. – М., 2014. – С. 16–25.

## **Социально-педагогическая поддержка и психологическая помощь родителям в воспитании детей**

**Погодина Е.К.,**

*кафедра социальной педагогики,  
факультет социально-педагогических технологий,  
УО «Белорусский государственный педагогический  
университет им. Максима Танка»;  
pogodinaek@mail.ru*

**Аннотация.** В статье актуализируется проблема оказания психологической помощи и социально-педагогической поддержки родителям в воспитании детей. Представлены особенности организации деятельности Родительского университета как эффективной формы работы с родителями учащихся.

**Ключевые слова:** семейное воспитание, повышение родительской компетентности, социально-педагогическая поддержка, психологическая помощь, учреждения общего среднего образования, Родительский университет, взаимодействие учреждения образования и семьи.

## **Socio-pedagogical support and psychological assistance to parents in raising children**

**Pahodzina E.K.,**

*Department of Social Pedagogy,  
Faculty of Social and Pedagogical Technologies,  
Belarusian State Pedagogical University  
named after Maxim Tank;  
pogodinaek@mail.ru*



**Abstract.** The article actualizes the problem of providing psychological assistance and socio-pedagogical support to parents in the upbringing of children. The features of the organization of the Parent university as an effective form of work with the parents of students are presented.

**Keywords:** family education, improvement of parental competence, social and pedagogical support, psychological assistance, institutions of general secondary education, Parent university, interaction of educational institutions and families.

Роль семьи в воспитании личности ребенка трудно переоценить. Родители являются первыми педагогами, они закладывают основы физического, интеллектуального и нравственного развития личности. Педагогически грамотные родители играют ключевую роль в воспитании здорового ребенка с адекватной самооценкой и с развитыми адаптивными способностями, что приводит в дальнейшем к его успешной социализации в обществе.

Умение и качество воспитательной деятельности родителей зависит, прежде всего, от уровня их теоретических знаний, от педагогических умений и способностей, уровень которых в немалой степени зависит от педагогической культуры самих родителей. К сожалению, период произошедших в обществе изменений способствовал ослаблению воспитательного потенциала семьи. Это заметно отразилось на качестве ее социализирующего влияния, привело к деформациям в физическом, духовно нравственном, эмоциональном развитии детей. Возрастает опасная тенденция самоустранения многих родителей от воспитания детей. Разрушается традиционная структура семьи, меняются старые, общепринятые нормы поведения, характер супружеских отношений, взаимоотношения между родителями и детьми, отношение к воспитанию.

Исследования показывают, что большинство проблем, возникающих в отношениях между родителями и детьми, – результат недостаточной родительской компетентности. Основные проблемы, диагностируемые при взаимодействии с родителями: непонимание родителями своей воспитательной функции, неумение конструктивно взаимодействовать с ребенком и т.п. [4]. Большинство родителей испытывают дефицит времени и знаний в области педагогики и детской психологии,

нуждаются в профессиональной поддержке при выборе педагогических приемов взаимодействия с детьми.

Мониторинг воспитательного потенциала современной семьи (в опросе приняли участие 763 родителя обучающихся учреждений общего среднего образования г. Минска и Минской области) показал, что:

- 38,4% родителей испытывают трудности в воспитании своего ребенка;

- 45,5% родителей считают свои знания о воспитании детей недостаточными [2, с. 11–12].

В последние годы в Республике Беларусь большое внимание уделяется поиску путей повышения воспитательного потенциала семьи. В рамках реализации Государственной программы «Здоровье народа и демографическая безопасность Республики Беларусь» на 2021–2025 годы [1] предусматривается совершенствование системы поддержки семей с детьми, улучшение условий их жизнедеятельности, укрепление института семьи и традиционных семейных ценностей, повышение престижа семейного образа жизни, родительства. Особое внимание уделяется профилактике семейного неблагополучия, расширению различных форм просвещения родителей по вопросам ответственного родительства, воспитания, культурного развития и сохранения здоровья детей.

Решение проблем семейного воспитания зависит во многом от целенаправленной педагогической подготовки родителей, что предполагает повышение уровня их педагогической культуры. Система педагогического просвещения должна быть сориентирована на решение стратегической задачи – коренной перестройки воспитания подрастающего поколения через изменение отношения родителей к воспитанию и его результативности. Следовательно, возникает необходимость содержательной квалифицированной помощи родителям просветительского, образовательного и консультационного характера, которая должна быть направлена на формирование знаний, умений и компетентностей родителей в сфере воспитания детей, на осознание потенциала и рисков выбираемой стратегии воспитания, в области реализации родительской позиции. В современных условиях семье требуется систематическая квалифицированная помощь со стороны учреждений образования. Только в процессе взаимодействия школы и семьи можно успешно решить проблему развития и воспитания личности ребёнка.

Одной из эффективных форм работы с родителями учащихся в учреждениях общего среднего образования является университет педагогических знаний для родителей (Родительский университет).

Цель Родительского университета – повышение педагогической и психологической культуры родителей, формирование ответственного, позитивного родительства и обеспечение системы психологической, социально-педагогической и духовно-нравственной поддержки семейного воспитания.

Основные задачи Родительского университета:

- формирование ценностно-смысловых основ родительства; актуализация чувства ответственности за выполнение родительских функций, возникновение мотивационной готовности к повышению родительской компетентности;

- повышение уровня психолого-педагогической культуры родителей, оказание психолого-педагогической помощи в организации семейного воспитания различных категорий учащихся;

- формирование и развитие психолого-педагогических компетенций родителей в области семейного воспитания (формирование знаний о семейной психологии, детско-родительских отношениях, возрастных особенностях детей, формирование гармоничных семейных отношений, навыков конструктивного взаимодействия с детьми и др.), содействие развитию навыков родительского самообразования;

- обеспечение целенаправленной работы по профилактике семейного неблагополучия и социального сиротства, снижение риска конфликтных ситуаций и кризисных состояний, возникновения затруднений в семейном воспитании, оказание своевременной психолого-педагогической и информационной помощи семьям, попавшим в трудную жизненную ситуацию;

- организация эффективного сотрудничества и партнерства родителей и учреждения образования и т.д. [5, с. 54–55].

Целевая группа – родители (законные представители) учащихся, стремящиеся к самообразованию и совершенствованию, желающие строить эффективные отношения со своими детьми, испытывающие трудности в их воспитании.

Определены следующие направления работы Родительского университета:

1) организационное: формирование очной и дистанционной форм обучения в Родительском университете, разработка интернет-сайта Родительского университета; создание в популярных социальных сетях интернет-ресурсов для размещения информации о деятельности Родительского университета;

2) информационно-просветительское: презентация содержания программы и мероприятий Родительского университета; организация психолого-педагогического просвещения родителей по различным аспектам семейного воспитания; консультирование родителей по юридическим, психолого-педагогическим и другим проблемам.

3) содержательное: научно-методическое обеспечение формирования психолого-педагогической компетентности родителей в области воспитания и развития детей с учётом социокультурных традиций, современных проблем и особенностей развития общества; расширение воспитательного и творческого потенциала родителей и семьи в целом.

Программа Родительского университета предполагает непрерывное психолого-педагогическое сопровождение процесса семейного воспитания на протяжении всего периода обучения ребенка в учреждении образования, формирование у родителей навыков педагогического взаимодействия с детьми, анализ типичных проблем детско-родительских взаимоотношений и коррекции родительской позиции при решении этих проблем, профилактику девиантного поведения детей, создание единого воспитательного пространства «семья – учреждение образования – ребенок».

Тематика занятий Родительского университета разработана с учетом мониторинга образовательных запросов родителей и посвящена центральным проблемам воспитания с учетом закономерностей развития ребенка в разные возрастные периоды:

– 1 ступень – «Мой ребенок – младший школьник» (для родителей учащихся 1–4 классов);

– 2 ступень – «Мой ребенок – подросток» (для родителей учащихся 5-9 классов);

– 3 ступень – «Мой ребенок – старшеклассник» (для родителей учащихся 10–11 классов) [3, с. 6].

Реализация предлагаемых направлений будет способствовать включению родителей в активное сотрудничество со школой в решении проблем семейного воспитания. Организация взаимодействия с

родителями учащихся в рамках Родительского университета позволяет объединить усилия родителей, педагогов, педагогов-психологов, педагогов социальных и других специалистов по организации конструктивного диалога в поиске ответов на актуальные вопросы семейного воспитания.

В рамках Родительского университета рекомендуется использовать как традиционные (лекции, беседы, конференции, круглые столы, дискуссии, семинары-практикумы, мастер-классы, психологические тренинги, индивидуальные беседы и консультации, обмен опытом семейного воспитания и др.), так и дистанционные (вебинары, форумы, online-консультации, размещение информации по актуальным вопросам семейного воспитания на сайте школы и др.) формы работы. Дистанционные формы работы с родителями, основанные на использовании ИКТ-технологий, значительно расширяют возможности эффективного общения педагогического коллектива учреждения образования с родителями учащихся и оказания им социально-педагогической поддержки и психологической помощи в развитии и воспитании детей.

### *Литература*

1. Государственная программа «Здоровье народа и демографическая безопасность Республики Беларусь» на 2021–2025 годы // Министерство труда и социальной защиты Республики Беларусь. – [Электронный ресурс]. URL: [https://mintrud.gov.by/system/extensions/spaw/uploads/flash\\_files/Kratkaja-informatsija-o-Gosudarstvennoj-programme.pdf](https://mintrud.gov.by/system/extensions/spaw/uploads/flash_files/Kratkaja-informatsija-o-Gosudarstvennoj-programme.pdf) (дата обращения 12.09.2021).
2. *Мартынова В.В., Погодина Е.К.* Воспитательный потенциал современной белорусской семьи: результаты мониторинга // Адукацыя і выхаванне. – 2020. – № 6 (342). – С. 9–14.
3. *Мартынова В.В., Погодина Е.К.* Родительский университет как система оказания помощи и поддержки семье // Адукацыя і выхаванне. – 2020. – № 7 (343). – С. 3–7.
4. *Мартынова В.В., Погодина Е.К., Донченко Д.О.* Профилактика правонарушений учащихся. – Минск, 2019. – 192 с.
5. *Погодина Е.К.* Модель организации деятельности специалистов социально-педагогической и психологической службы по оказанию психолого-педагогической помощи семьям в воспитании детей //

Повышение качества профессиональной подготовки специалистов социальной и образовательной сфер: Сб. науч. ст. / Редкол.: Е.Л. Михайлова, С.Д. Матюшкова, С. Г. Туболец; науч. ред. Е.Л. Михайлова; отв. за выпуск С.А. Моторов. – Витебск, 2020. – С. 52–55.

## **Влияние дополнительного образования на развитие личности ребенка**

**Подлесная Т.С.,**  
*кафедра педагогики и психологии семейного образования,  
Институт педагогики и психологии,  
ФГБОУ ВО «Московский педагогический  
государственный университет»;*  
*t.podlesnai@mail.ru*  
*Научный руководитель: к. пед. н., доцент Щербина А.И.*

**Аннотация.** В статье анализируется влияние творческой, спортивной и технической направленности дополнительного образования на различные области развития личности.

**Ключевые слова:** дополнительное образование, развитие личности, ребенок, гармоничная личность, творчество, спорт.

## **The impact of additional education on the development of a child's personality**

**Podlesnaya T.S.,**  
*Scientific supervisor: A. I. Shcherbina,  
Department of Pedagogy  
and Psychology of Family Education,  
Institute of Pedagogy and Psychology,  
Moscow Pedagogical State University;*  
*t.podlesnai@mail.ru*  
*Scientific adviser: candidate of Pedagogical Sciences,  
docent Anna Shcherbina*

**Abstract.** The article analyzes the influence of creative, sports and technical orientation of additional education on various areas of personal development.

**Keywords:** additional education, personal development, child, harmonious personality, creativity, sport.

Задача родителей, воспитателей в детских садах и учителей в школах состоит в воспитании гармоничной личности ребенка. Гармоничная личность – это всесторонне развитая личность, у которой все сферы жизни находятся в балансе. Только при уравновешенном социально-эмоциональном, духовном, умственном и физическом развитии возможно сформировать такую личность. Однако родители, учителя и воспитатели не всегда в полной мере способны удовлетворять потребности ребенка в творческой, спортивной, интеллектуальной деятельности. Здесь на помощь приходит сфера дополнительного образования.

Дополнительное образование – вид образования, который направлен на всестороннее удовлетворение образовательных потребностей человека в интеллектуальном, духовно-нравственном, физическом и (или) профессиональном совершенствовании и не сопровождается повышением уровня образования [3].

Дополнительное образование способно стать не только увлекательным времяпрепровождением, оно оказывает влияние и на социализацию детей, а также служит хорошим основанием для профориентации. Для кого-то занятия в кружках и секциях – это единственная возможность реализовать свои стремления.

Дополнительное образование способствует саморазвитию и укреплению здоровья, удовлетворению потребностей в получении новых знаний и совершенствованию личности, а также учит организации личного времени. В этой статье рассмотрено влияние трех направлений дополнительного образования на развитие ребенка: творческой, спортивной и технической.

#### *Творческая направленность дополнительного образования*

Суть творческой деятельности проявляется в создании чего-либо нового: духовного (написание музыки или стихотворений) или материального (книга или картина). Так как творческая деятельность представляет собой многообразие различных направлений, то для каждого ребенка найдется занятие, которое будет отвечать его запросу, интересам и потребностям, и будет положительно сказываться на

психологическом и даже физическом здоровье учащегося. Педагоги дополнительного образования имеют лучшие условия и больше возможностей для творческой реализации ребенка и развития его личности.

Одним из направлений творческой сферы является техника Sand art предполагает рисование песком или на песке. Sand art – медитативная техника, помогающая расслабиться, снять зажимы и раскрепоститься в эмоциональном плане. Эта техника может применяться в коррекционной работе. Возможно ее применение к дошкольникам. Отмечается положительное влияние этого направления творческой деятельности на развитие мелкой моторики. Sand art имеет влияние на художественно-творческое и сенсорное развитие, учит не бояться экспериментировать и воспринимать и/или интерпретировать художественные образы.

Творческая сфера деятельности немислима без музыкальной составляющей. Эффективным методом развития и коррекции поведения являются занятия музыкой. Научение игре на музыкальных инструментах способствует развитию слуха, зрения, осязания, координации и их взаимосвязи. Игра на музыкальных инструментах – сложнейшее занятие, так как требует задействования многих мышц и опорно-двигательного аппарата. Ритм – составная часть любой мелодии, играет большую роль в развитии памяти. Играя любое произведение необходимо запомнить последовательность нот. Такой вид творчества способствует совершенствованию контролирующей и регулирующей функции художественно-эстетической деятельности. Исходя из вышесказанного можно утверждать, что в процессе игры на инструменте происходит качественное улучшение когнитивных процессов. А творчество в целом развивает мелкую моторику, способствует развитию интеллекта и саморазвития, ребенок лучше воспринимает эмоциональную окраску окружающего мира, у него формируется восприятие самого себя в мире и повышается самооценка, а также улучшается память и концентрация внимания.

#### *Спортивная направленность дополнительного образования*

Спортивно-досуговый центр, клуб, секция ставит основной своей задачей укрепление физического здоровья своих подопечных и улучшение их общей физической подготовки. Однако это не единственная задача этого направления дополнительного образования. Помимо общего укрепления здоровья спортивные центры продвигают, популяризируют и распространяют среди детей ценность ведения



здорового образа жизни и становление активной жизненной позиции. В качестве спортивной техники, оказывающей влияние на организм и личность человека, рассмотрим Кроссфит.

Кроссфит – популярный тренинг или программа упражнений, направленный на физическое совершенствование через развитие координации, силы и выносливости, а также воздействует на психику человека, помогает спокойнее переносить стресс и психологические нагрузки, способствует моральной устойчивости. В кроссфит входят различные элементы тяжелой и легкой атлетики, гимнастики, гиревого спорта и много чего другого.

Спортивная деятельность благотворно влияет не только на физическое развитие ребенка, но и на его нервную систему. Занятия спортом благоприятно сказываются на ловкости, быстроте реакции, внимании, силе и выносливости.

#### *Техническая направленность дополнительного образования*

В настоящее время существует достаточно много детских учреждений, где реализуются программы технического направления, все они ориентируются на развитие интереса детей к информационным технологиям, проектированию, конструированию и моделированию какого-либо объекта. Занятия в таких учреждениях способствуют интеллектуальному развитию, творческих способностей, сбору и анализу полученной информации, развивают логику и мышление.

Подводя итог можно сделать вывод, что система дополнительного образования в России достаточно развита, чтобы предоставить ребенку возможность заниматься тем видом деятельности, в котором он хочет развиваться и к которому он сам стремится. Любое направление дополнительного образования способно сформировать у ребенка положительные личностные качества, повысить уровень интеллектуального развития, поддержать физическое и психологическое здоровье.

#### *Литература*

1. *Охотина Н.А.* Спортивно-досуговый клуб в учреждении дополнительного образования как современное средство развития личности молодого человека // Методист. – 2018. – № 3. – С. 48–50.
2. *Пермякова М.Е.* Влияние занятий музыкой на психическое развитие ребенка // Психологический вестник уральского федерального университета: Сборник статей. – Екатеринбург, 2013. – С. 226–234.

3. Федеральный закон от 29.12.2013 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации».

4. *Шайдунова Н.В.* Эффективность использования техники Sand art в развитии мелкой моторики и художественного творчества детей дошкольного возраста // Общество: социология, психология, педагогика. – 2020. – № 5. – С. 173–178.

### **Влияние семьи на развитие музыкальности детей младшего школьного возраста**

**Принёв Ю.В.,**

*«Многопрофильный лицей № 186 – «Перспектива»*

*г. Казани;*

*кафедра культурологии, музыковедения*

*и музыкального образования*

*ФГБОУ ВО «Пермский государственный*

*гуманитарно-педагогический университет»;*

*yvprinev@mail.ru*

**Аннотация.** В статье рассматривается вопрос влияния семьи в развитии музыкальности детей младшего школьного возраста. В ходе проведённого исследования в развитии музыкальности среди учащихся 1-2 классов общеобразовательного учреждения выявлено, что совместная работа родителей и детей оказывает влияние на развитие: умения слушать, понимать и анализировать музыку, выражать свои чувства, эстетически оценивать услышанное. Таким образом, сделав вывод по изученному вопросу, можно сказать, что целенаправленные занятия родителей со своими детьми способствуют развитию музыкальности.

**Ключевые слова:** музыкальность, музыкальные способности, младший школьный возраст, влияние уроков музыки в школе.

### **The influence of the family on the development of musicality of primary school children**

**Prinev Y.V.,**

*Multidisciplinary Lyceum №. 186 – «Perspektiva»(Kazan);*

*Department of Cultural Studies, Musicology and Music Education*

**Abstract.** The article examines the question of the influence of parents in the development of musicality in children of primary school age. In the study of the development of musicality among students in grades 1-2 of a general education institution, it was revealed that the joint work of parents and children affects the development of: the ability to listen, understand and analyze music, express their feelings, and aesthetically evaluate what they hear. Thus, making a conclusion on the studied issue, we can say that purposeful activities of parents with their children contribute to the development of musicality.

**Keywords:** musicality, musical ability, primary school age, the impact of music lessons in school.

Проблема выявления музыкальных способностей у детей волнует как педагогов, так и родителей на протяжении многих десятилетий. Вопросу изучения музыкальных способностей у детей посвящены работы Б.М. Теплова, Д.К. Кирнарской, И.П. Павловой, С.Л. Рубинштейн и др.

Музыкальные способности – индивидуальные психологические свойства, обуславливающие восприятие, исполнение, обучаемость в области музыки [4].

К основным музыкальным способностям относятся: способность к слуховому представлению, ладовое чувство и музыкально-ритмическое чувство. Под музыкальностью личности понимается способность эмоционального переживания услышанного музыкального произведения. Музыкальность сопровождает музыкальность. Огромную роль в освоении детьми музыкальной деятельности играет взрослое поколение. Именно они создают всевозможные психолого-педагогические условия для гармонического и успешного осуществления учебно-воспитательного процесса в общеобразовательной школе и в учреждении дополнительного музыкального образования.

Успех в овладении учащимися музыкальными видами деятельности (например, исполнительской) во многом определяется взаимодействием педагогов и родителей. Так, на занятиях под руководством педагога-музыканта развиваются: ладовое чувство, ритмическое чувство, музыкальная память. Доминирующую роль в развитии музыкальности

детей должны играть родители. В процессе совместной игровой деятельности, общения с родителями у детей формируются и развиваются музыкальные интересы, происходит эмоциональная отзывчивость после прослушивания музыкальных произведений, развивается музыкальный вкус. Всё это влияет на будущее – развивает жизненный и социальный опыт ребёнка [2].

Исследование влияния представителей семьи на музыкальность детей было проведено в МБОУ «Многопрофильный лицей № 186 – «Перспектива» Приволжского района города Казани на протяжении одного учебного года. В нём приняли участие 16 родителей учащихся 1–2 классов школы искусств в возрасте 6–8 лет. Проведённое анкетирование родителей показало, что при поступлении ребёнка в учреждение дополнительного музыкального образования волновал вопрос «С какого возраста лучше начинать обучение в музыкальной школе?» (60%). Гораздо меньше родители определяют мотив обучения детей музыке (30%) и их роль в успешном овладении ребёнком музыкальной деятельностью (10%). Диагностика А.И. Бурениной проводилась в два этапа: до и после определённых занятий с родителями [1]. На занятиях родители получали консультации о психическом развитии детей данной возрастной группы: об умении детей выражать свои чувства и эмоции невербальными и вербальными средствами; о роли творческих игр в развитии музыкальности детей. Были разработаны занятия по пению и слушанию определённых музыкальных произведений с дальнейшим анализом; по изобразительной деятельности (рисование под музыку); организован просмотр полезных мультипликационных материалов.

После полученных результатов на первом и втором этапах диагностики можно сделать следующий вывод:

Целенаправленная работа и совместная деятельность родителей и детей оказывает большое влияние на развитие:

- умения слушать, воспринимать и понимать музыкальное произведение;
- эмоционально реагировать на музыку и эстетически оценивать услышанное.

### *Литература*

1. Буренина А.С. Диагностика уровня музыкального и психомоторного развития ребёнка // Обруч. – 1994. – № 4.

2. Гусева Е.П. и др. Связь психофизиологических особенностей с музыкальностью на начальных этапах обучения // Вопросы методики отбора на исполнительские отделения музыкальных вузов страны. – Клайпеда, 1985. – С. 68–70.
3. Кирнарская Д.К. Музыкальные способности. – М., 2004. – 493 с.
4. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. СПб., 2013. – 720 с.
5. Теплов Б.С. Психология музыкальных способностей. – М., 2003. – 377 с.

## **Семейное воспитание в системе высшего профессионального образования**

**Приступа Е.Н.,**  
*кафедра педагогики и психологии семейного образования,  
Институт педагогики и психологии,  
ФГБОУ ВО «Московский педагогический  
государственный университет»;  
en.pristupa@mpgu.su*

**Аннотация.** В статье анализируется понятие «семейное воспитание», рассматриваются основные подходы в профессиональной подготовке будущих выпускников образовательных программ психолого-педагогической направленности.

**Ключевые слова:** семейное воспитание, профессиональное образование, профессиональное обучение.

## **Family education in the system of higher professional education**

**Pristupa E.N.,**  
*Department of Pedagogy and Psychology of Family Education,  
Institute of Pedagogy and Psychology,  
Moscow Pedagogical State University;  
en.pristupa@mpgu.su*

**Abstract.** The author analyzes the concept of «family education», the main approaches in the professional training of future graduates of educational programs of psychological and pedagogical orientation are considered.

**Keywords:** family education, professional education.

Московский педагогический государственный университет, Институт педагогики и психологии, является лидером в разработке и реализации образовательных программ уровня бакалавриата, направленных на подготовку специалистов, обладающими уникальными технологиями работы с семьями и с детьми как в системе образования, так и в системе социальной защиты населения. С 2018 года ведется профессиональное обучение будущих специалистов профиля «Семейное воспитание» педагогического и психолого-педагогического образования. Руководителями образовательной программы являются профессора В.Л. Кабанов и Е.Н. Приступа. Ключевыми преподавателями кафедры на программе выступили доценты Л.В. Полякова и А.И. Щербина. Рассмотрим основные преимущества образовательной программы профиля «Семейное воспитание».

Исходя из обоснования образовательной программы, что государственная политика в системе семейного воспитания, введение в действие с 1 января 2015 года профессионального стандарта «Специалист по работе с семьёй», обеспечение социальной защиты семей и детей, нуждающихся в особой заботе государства; профилактика семейного неблагополучия, детской безнадзорности и беспризорности; повышение эффективности системы социальной защиты семей с несовершеннолетними детьми, вовлеченными в сферу гражданского, административного и уголовного судопроизводства, всё это способствует возрастанию на рынке труда востребованности выпускников по направлению психолого-педагогического образования профиля «Семейное воспитание». Основной вид профессиональной деятельности, согласно профессиональному стандарту «Специалист по работе с семьёй» (утв. приказом Минтруда России от 18.11.2013 № 683н) – предоставление социально-психологической помощи семьям и семьям с детьми, находящимися в трудной жизненной ситуации, кризисной ситуации, социально опасном положении. Основная цель вида профессиональной деятельности: оказание помощи разным типам семей и всесторонней поддержки семьям с детьми на основе выявления семейного неблагополучия с помощью различных технологий,

разработки программы реабилитации, реинтеграции ребенка и семьи в социум, с привлечением ближайшего окружения для изменения отношений между членами семьи, оздоровления социально-психологической обстановки в семье, повышения ответственности родителей за воспитание детей.

Миссия образовательной программы по направлению 44.03.02 «Психолого-педагогическое образование», профиль «Семейное воспитание» заключается в подготовке компетентных, конкурентоспособных высокопрофессиональных современных специалистов, способных эффективно, с использованием фундаментальных теоретических знаний и инновационных технологий осуществлять социальную деятельность в сфере образования и социального обслуживания населения, в том числе в центрах содействия семейному воспитанию, центрах социальной помощи семье и детям, Кризисном центре помощи женщинам и детям, пострадавшим от домашнего насилия и др. Семейное воспитание осуществляется в рамках психолого-педагогического и социального сопровождения семьи, в том числе замещающей. Сопровождение детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей и лиц из их числа; развитие семейных форм устройства.

Деятельность в рамках профессионального обучения будущих специалистов, работающих с семьями с детьми, направлена на формирование общекультурных, профессиональных компетенций как в условиях контактной работы, так и в рамках практической подготовки. Интересны профильные дисциплины образовательной программы по семейному воспитанию.

1. Медиативные технологии в семейном воспитании.
2. Благотворительность, некоммерческие организации в сфере детства.
3. Формы семейного устройства.
4. Усыновление как приоритетная форма устройства детей-сирот и оставшихся без попечения родителей.
5. Межличностное взаимодействие в системе семейного воспитания.
6. Восстановление в родительских правах.
7. Реабилитация семьи в трудной жизненной ситуации.
8. Практикум по работе с замещающей семьей.
9. Психолого-педагогические аспекты становления родительства.

10. Профессиональная деятельность специалистов органов опеки и попечительства в отношении несовершеннолетних.

11. Профессиональная деятельность по работе с семьей в организациях социального обслуживания.

12. Поддержка семейного образования и воспитания.

13. Технология работы со случаем.

14. Профилактика социальной дезадаптации и десоциализации детей.

15. Социальная работа с семьей с детьми.

16. Психология сиротства.

17. Работа с различными формами семейного неблагополучия и др.

Приведенный перечень названий дисциплин показывает серьезность проблемы выявления и профилактики семейного и детского неблагополучия. Главное – подготовить будущих специалистов социальной сферы к применению современных технологий активизации ресурсов семьи с детьми в кризисной, трудной жизненной ситуации и социально опасном положении.

Особый аспект в профессиональном образовании заключается в глубоком знании будущих специалистов нормативно-правовой базы международного, федерального, регионального уровней.

Большое значение имеет также формирование и развитие профессиональных компетенций, направленных на развитие личностных качеств и профессиональных ценностей. Возьмем за основу Кодекс этики социального педагога и социального работника России.

1. Человеческое достоинство и толерантность (а) уважают основные права человека, указанные во Всеобщей Декларации ООН по правам человека и в других международных соглашениях, основанных на этой Декларации; б) демонстрируют уважение и доброжелательное отношение ко всем людям и уважают убеждения своих клиентов, их ценности, культуру, цели, нужды, предпочтения, взаимоотношения и связи с другими людьми; в) защищают и поддерживают их достоинство, учитывают индивидуальность, интересы и социальные потребности своих клиентов на основе построения толерантных отношений с ними; г) способствуют достижению личного благосостояния и самостоятельности клиентов, формируют и поддерживают в них уважительное отношение к правам и свободам других людей; д) уважают права своих клиентов в принятии решений; гарантируют клиентам



непосредственное участие в процессе принятия решений на основе 5 предоставления полной информации, касающейся конкретного клиента в конкретной ситуации; е) гарантируют защиту своим клиентам в целях их безопасности, а также безопасности их социального окружения).

2. Социальная справедливость и гуманизм (выявляют и адекватно реагируют на социальные условия, которые приводят к социальным противоречиям, трудностям и страданиям людей, или препятствуют их облегчению; в меру своих возможностей и уровня профессиональной деятельности влияют на формирование социальной политики, способствующей справедливому удовлетворению социальных потребностей людей).

3. Компетентность (а) изучают, используют, распространяют и применяют знания, умения и навыки в практике социальной и социально-педагогической работы; б) постоянно повышают уровень своего профессионализма, поддерживают и расширяют свою компетентность в целях повышения качества услуг, осуществляя при этом поиск и оценку новых подходов и практических методов (методик, технологий) в своей деятельности; в) участвуют в научном поиске причин ущемления социальных интересов конкретных людей и социальных групп в целом, выявляют их характер и определяют пути их предупреждения и преодоления; г) принимают участие в образовательном процессе совместно со своими коллегами, студентами и практикантами, публикуют свой опыт разрешения конкретных социальных проблем клиентов или ситуаций на основе соблюдения принципа конфиденциальности; ж) признают рамки своей компетентности и не выходят за их пределы в ситуациях, где требуется более высокий уровень решения проблемы; ставят перед руководством вопрос о необходимости дальнейшего повышения своего профессионализма).

4. Социальная активность, мобильность и гибкость (а) оказывают помощь людям, находящимся в критических ситуациях, с целью совместного разрешения их социальных проблем, восстановления их жизненных сил и социального статуса, перевода их в социально-стабильные группы населения, предупреждают повторные кризисные ситуации; б) работают с каждым человеком своей социальной среды (территории профессиональной ответственности) и его семьей с целью оказания им помощи по предупреждению возникновения у них кризисных ситуаций, способствуют мобилизации жизненных сил, перевода в социально перспективные группы населения; в) помогают и

поддерживают людей, их семьи, относящиеся к перспективным группам населения, в сохранении этого социального статуса и полной реализации возможностей каждого клиента; г) обеспечивают единство и взаимосвязь познавательной деятельности (изучение клиентов, социума, социальных процессов в нем, исследовательская работа по поиску причин социальных конфликтов), преобразовательной (оказание практической помощи всем нуждающимся людям, семьям и другим группам) и образовательной деятельности (подготовка студентов, обмен опытом с коллегами, обучение клиентов и т.д.)).

Есть уверенность, что образовательная программа направления подготовки / специальности 44.03.02. Психолого-педагогическое образование, направленности (профиль) подготовки Семейное воспитание, уровень образования бакалавриат будет и дальше поддерживаться и развиваться МПГУ, поскольку социальные проблемы рисков семейного и детского неблагополучия России будут решаться, если осуществлять системное профессиональное обучение специалистов уникальной подготовки.

### *Литература*

1. *Приступа Е.Н.* Социальное и семейное воспитание в междисциплинарном взаимодействии // Психология и педагогика социального воспитания: Материалы III Всероссийской науч.-практич. конференции с международным участием, посвященной 85-летию со дня рождения А.Н. Лутошкина / Под ред. А.Г. Кирпичника, А.Г. Самохваловой. – М., 2020. – С. 167–171.

2. *Технология социальной работы с семьей и детьми: Учебник и практикум / О.Г. Прохорова, О.И. Байдарова, Н.В. Лебедева и др.; под ред. Е.Н. Приступы.* – М., 2021.

## **Психологические особенности детско-родительского взаимодействия приемных матерей с приемными детьми**

**Стреленко А.А.,**  
*кафедра психологии,*  
*УО «Витебский государственный университет*  
*им. П.М. Машерова»;*  
*strelenko@list.ru*

**Аннотация.** Статья посвящена одной из актуальных проблем психологии – определению особенностей детско-родительского взаимодействия приемных матерей с приемными детьми. В работе приводятся результаты исследования, целью которого стало определение взаимосвязей социально-перцептивных образов в сознании приемных матерей с их типом детско-родительского взаимодействия. По результату проведенного исследования были определены как специфические, так и типичные особенности детско-родительского взаимодействия в приемных семьях.

**Ключевые слова:** детско-родительское взаимодействие; социально-перцептивные образы; Я-образ; приемные матери; приемные дети.

## **Psychological features of child-parent interaction of foster mothers with foster children**

**Strelenko A.A.,**

*Department of Psychology,  
Vitebsk State P.M. Masherov University,  
strelenko@list.ru*

**Abstract.** The article is devoted to identifying the features of child-parent interaction between foster mothers and foster children. The article presents the results of a study, the purpose of which was to determine the relationship of social-perceptual images in the minds of foster mothers with their type of child-parent interaction. The study identified both specific and typical features of child-parent interaction in foster families.

**Keywords:** child-parent interaction; socio-perceptual images; I-image; foster mothers; foster children.

Известно, что детско-родительские отношения складываются совершенно иным образом в отличие от других видов межличностного общения, т.к. они более тесные, эмоционально насыщенные и начинаются с первых дней жизни человека.

Сущность понятия «детско-родительские или родительско-детские отношения» в психологической литературе однозначно не определена. Видимо это связано с тем, что, во-первых, такие отношения являются подструктурой семейных отношений, которые включают в себя

взаимосвязанные, но неравнозначные отношения: родительское отношение к ребенку, отношение ребенка к родителям [2]; во-вторых, подобные взаимоотношения рассматриваются как взаимовлияние, активное взаимодействие родителя и ребенка, в которых ярко проявляются социально-психологические закономерности межличностных отношений [1].

Тем не менее существуют и некоторые методологические сложности, связанные с определенностью этих понятий. Следует отметить, что многие исследователи, в основном зарубежные, не давая операциональных определений, зачастую «взаимодействие», «отношение», «общение» используют как синонимичные. Однако в истории отечественной психологии соотношения указанных категорий зачастую становилось предметом научных дискуссий. Например, решались важные вопросы влияния того или иного поведения, личностных качеств, установок родителя на формирование ребенка как личности или на возникновение отклонений и нарушений в развитии, определялись типы неправильного воспитания ребенка в семье, исследовалась роль взрослого в становлении личности ребенка в традициях культурно-исторического подхода Л.С. Выготского, а также в работах последователей его идей [3].

Вместе с тем многие аспекты взаимодействия родителей и детей остаются не изученными и на что в свое время указывала И.М. Марковская. Она считала, что социально-психологические исследования, посвященные вопросам взаимодействия, отношений и общения могут способствовать теоретическому и практическому осмыслению обозначенной проблемы [3].

Разделяя позицию ученого, мы считаем, что на современном этапе в области социальной психологии отмечается недостаточное количество исследований, направленных на изучение социально-перцептивного отражения приемных матерей и связей такого отражения с детско-родительским взаимодействием.

Целью нашего исследования стало определение взаимосвязей социально-перцептивных образов приемных матерей с их типом детско-родительского взаимодействия.

По нашему предположению, Я-образы приемных матерей становятся своеобразными индикаторами в регуляции детско-родительских отношений. Отсюда была сформулирована гипотеза о том, что имеется статистическая зависимость между структурой Я-образов

приемных матерей и их взаимодействием с приемными детьми. Общее количество респондентов, принявших участие в исследовании по методике ВРР – «Взаимодействие родитель–ребенок» (И.М. Марковская), составило 36 человек из числа опрошенных, которые уже принимали участие в исследовании по методике СОЧ(И) – «Структура образа человека (иерархическая)», разработанная В.Л. Ситниковым [4].

По результатам первичного анализа по методике ВРР были определены повышения, понижения и неопределенные значения по шкалам применяемой методики. Подсчеты абсолютной и относительной частоты представлены в табл. 1.

*Таблица 1*

**Результаты показателей абсолютной и относительной частоты по шкалам ВРР (N = 36)**

№	Шкалы ВРР	Повышение значений		Понижение значений		Неопределенность	
		Абс. частот	Отн. частот	Абс. частот	Отн. частот	Абс. частот	Отн. частот
1	Требовательность	17	47%	16	44%	3	8%
2	Строгость	16	44%	12	33%	8	22%
3	Контроль	24	67%	11	31%	1	3%
4	Близость	28	78%	6	17%	2	6%
5	Принятие	32	89%	4	11%	0	0%
6	Сотрудничество	27	75%	6	17%	3	8%
7	Согласие	18	50%	9	25%	9	25%
8	Последовательность	31	86%	4	11%	1	3%
9	Авторитетность	23	64%	12	33%	1	3%
10	Удовлетворенность	27	75%	6	17%	3	8%
Σ		243	–	86	–	31	–

В изучаемой выборке частота повышения значений присутствует практически по всем шкалам. Преобладающими в частоте повышения показателей отмечаются шкалы: «Принятие», «Последовательность», «Близость», «Сотрудничество», «Удовлетворенность». На противоположном полюсе – показатели пониженных значений в порядке

убывания по следующим шкалам: «Требовательность», «Строгость», «Авторитетность», «Контроль», «Согласие».

Последующим шагом в нашей работе стало определение связей между структурными показателями Я-образов приемных матерей и показателями их родительского взаимодействия. С помощью критерия Спирмена были выявлены 9 корреляций, из них положительных – 1 корреляция, отрицательных – 8 корреляций (табл. 2).

Таблица 2

**Показатели корреляций между структурными компонентами Я-образов приемных матерей и родительским взаимодействием**

Структура образов	ЭД-Б	О-П	ОС-С	Н-С	Н-П	АР	УОР
Интеллектуальные							-,346*
Интеллект социальный				-,401*	-,409*	-,386*	
Конвенциональные	-,370*				-,435**		
Метафорические			,359*				
Положительные						-,409*	
Амбивалентные					-,356*		

*Условные обозначения: ЭД-Б – эмоциональная дистанция-близость, О-П – отвержение-принятие, ОС-С – отсутствие сотрудничества-сотрудничество, Н-С – несогласие-согласие, Н-П – непоследовательность-последовательность, АР – авторитетность родителя, УОР – удовлетворенность отношениями с ребенком (родителем). \*\* Корреляция значима на уровне 0,01 (двухсторонняя). \* Корреляция значима на уровне 0,05 (двухсторонняя)*

Полученные результаты взаимосвязей между переменными Я-образов и родительским взаимодействием были подвергнуты проверке по критерию V Крамера с целью определения силы взаимосвязей между изучаемыми признаками. Так, было подтверждено 9 корреляций, из них слабые – 3 корреляции (1 – положительная, 2 – отрицательные), средние – 1 отрицательная корреляция, относительно сильные – 1 отрицательная корреляция, сильные – 2 отрицательные корреляции, очень сильные – 2 отрицательные корреляции.

По нашему мнению, не имеет смысла рассматривать слабые взаимосвязи, т.к. они могут быть случайными.

В свою очередь средняя отрицательная связь отмечается между авторитетностью родителя и социальным интеллектом. Мы предполагаем, что такая связь возможна, когда сама мама считает, что с понижением ее авторитетности как родителя в общении с ребенком ей могут помочь более

внимательное отношение к нему, желание понимать поступки и действия, особенности его речи, а также особенности его невербального поведения. С появлением уверенности в своей родительской позиции, с возникновением чувства понимания проблем ребенка понижается сила родительского влияния на него. Данная особенность может быть типичной для родителей, чьи дети вступили в фазу подросткового возраста. Именно в общении с подростками у родителей зачастую возникает чувство потери авторитетности, которое проявляется в отражении родительской самооценки.

Авторитетность также имеет относительно сильную отрицательную корреляционную связь с положительными характеристиками Я-образов приемных матерей. На наш взгляд, подобная связь возможна в силу того, что с уменьшением силы влияния на ребенка повышается самооценка у матерей, а с увеличением такой силы – понижается родительская самооценка. Возможно, что указанные особенности связаны с традиционными семейными ролями, где роль отца воспринимается как гарант авторитета, а роль матери заключается в заботе и любви.

Сильная отрицательная связь определяется между удовлетворенностью и интеллектуальной характеристикой Я-образов матерей. Вероятно, данная особенность может рассматриваться как то, что с понижением удовлетворенности в отношениях с ребенком может повышаться обеспокоенность складывающимися отношениями и на этой основе возникать потребность в преодолении стрессовой ситуации. Зачастую для того, чтобы преодолеть возникшее напряжение, активизируется когнитивный компонент сознания. Соответственно в ситуации неудовлетворенности отношениями с ребенком у матери повышаются интеллектуальные возможности для преодоления сложившейся ситуации. И наоборот, в ситуации удовлетворенности отношениями интеллектуальный показатель не активизируется из-за отсутствия ситуации фрустрации и напряжения.

Также обнаруживается сильная отрицательная связь между последовательностью и нейтральными характеристиками Я-образов приемных матерей. В ситуации последовательности и постоянстве своих действий уменьшается количество нейтральных характеристик в Я-образах приемных матерей, причем не только нейтральных, но и уменьшается количество общепринятых, конвенциональных. В нашей выборке с ними также определилась очень сильная отрицательная корреляция. Возможно, что последовательность действия матери, ее

постоянство в своих требованиях будет способствовать снижению психологической защиты ее личности. Действительно, по мнению И.М. Марковской, непоследовательность родителя может быть следствием эмоциональной неуравновешенности, воспитательной неуверенности, отвергающего отношения к ребенку [3].

Еще одна очень сильная отрицательная связь выявилась между близостью и конвенциональными характеристиками Я-образов приемных матерей. Возможно, что увеличение представлений родителя об эмоциональной близости к нему ребенка будет способствовать уменьшению конвенциональных характеристик в Я-образах матерей, и наоборот, с уменьшением эмоциональной близости будут увеличиваться конвенциональные, общепринятые характеристики в представлениях о самой себе у приемных матерей.

Последующим шагом в нашей работе стало установление связей между структурой Ты-образов приемного ребенка и типом родительского взаимодействия. С помощью критерия Спирмена было обнаружено 6 корреляций, из них положительных – 1, отрицательных – 5 (табл. 3).

Таблица 3

**Показатели корреляций между структурными компонентами Ты-образов приемных матерей и родительским взаимодействием**

Структура образов	А–К	ОС–С	Н–С	УОР
Волевые			,339*	
Интеллект социальный	-,336*			
Конвенциональные			-,362*	-,506**
Телесные		-,365*		
Отрицательные				-,351*

*Условные обозначения:* А–К – автономность–контроль, ОС–С – отсутствие сотрудничества–сотрудничество, Н–С – несогласие–согласие, УОР – удовлетворенность отношениями с ребенком (родителем). \*\* Корреляция значима на уровне 0,01 (двухсторонняя). \* Корреляция значима на уровне 0,05 (двухсторонняя)

Полученные результаты о наличии связей между переменными Ты-образов и родительским взаимодействием были подвергнуты проверке по критерию V Крамера для определения силы взаимосвязей между изучаемыми признаками. Так, было подтверждено 5 корреляций, из них слабые – 1 отрицательная корреляция, средние – 2 отрицательные



корреляции, относительно сильные – 1 положительная корреляция, сильные – 1 отрицательная корреляция.

В отношении полученных корреляций следует отметить одну: между удовлетворенностью и конвенциональной характеристикой Ты-образов, по силе взаимосвязи это средняя отрицательная корреляция. По нашему мнению, с увеличением степени удовлетворенности отношениями с ребенком уменьшается степень использования общепринятых конвенциональных характеристик в отношении с ним. С увеличением удовлетворенности в отношениях с ребенком его образ становится более дифференцированным и конкретным. Более того, с увеличением удовлетворенности уменьшается количество отрицательных характеристик в Ты-образах ребенка.

Также была определена одна относительно сильная положительная корреляция – между согласием и волевой характеристикой Ты-образов ребенка. Вероятно, такая особенность связана с тем, что приемные мамы считают, что с увеличением волевых усилий можно прийти к согласию во взаимоотношениях с детьми. Причем подобное усилие, по их мнению, должен прилагать сам ребенок. На наш взгляд, скорее всего, это отраженные представления того, как бы мама сама поступила, оказавшись на месте ребенка в ситуации общения с мамой, аналогичной ей самой.

Еще одна сильная отрицательная корреляция установилась между контролем и социальным интеллектом. Скорее всего, неадекватный контроль (как в варианте мелочной опеки, так и в варианте вседозволенности) будет способствовать уменьшению успешности общения и социальной адаптации, которые лежат в основе социального интеллекта.

Таким образом, на основании проведенного анализа можно сделать некоторые обобщения. По нашему мнению, родительское взаимодействие в большей мере определяется Я-образами замещающих матерей, чем их представлениями о приемных детях.

В связях родительского взаимодействия с изучаемыми образами выявляются как специфические, так и типичные особенности. Так, к специфическим особенностям, определяемым в Я-образах, будут относиться метафорические и интеллектуальные структурные характеристики, которые мы относим к когнитивному компоненту самосознания, к специфическим особенностям в Ты-образах – волевые характеристики, которые мы относим к регулятивному компоненту самосознания. Также важно отметить специфические модальные

характеристики, которые выделились при определении силы взаимосвязи. В Я-образах это положительные и нейтральные характеристики, а в Ты-образах – отрицательные. Типичными, повторяющимися во взаимосвязях являются конвенциональные характеристики и социальный интеллект. Наиболее типичным родительским реагированием по отношению к приемному ребенку будет взаимодействие по таким его вариантам, как сотрудничество, согласие и удовлетворенность.

### *Литература*

1. *Андреева Т.В.* Психология современной семьи: Монография. – СПб., 2005. – 436 с.
2. *Варга А.Я.* Системная семейная психотерапия: Краткий лекционный курс. – СПб., 2001. – 144 с.
3. *Марковская И.М.* Психология детско-родительских отношений: Монография. – Челябинск, 2007. – 91 с.
4. *Стреленко А.А.* Социальная перцепция и отношения с детьми в приемных семьях: Монография. – Витебск, 2020. – 121 с.

## **Интернет-зависимость подростка и семейные факторы ее формирования**

**Хамидуллина Л.И.,**

*Институт педагогики и психологии,  
ФГБОУ ВО «Московский педагогический  
государственный университет»;  
li\_khamidullina@student.mpgu.edu*

*Научный руководитель: д. пед. н., профессор Приступа Е.Н.*

**Аннотация.** Интернет и социальные сети плотно вошли в обыденную жизнь взрослых и детей. В статье рассматриваются возможные пути формирования интернет-зависимости, а также изучаются различные пути избавления от зависимости и эмоционально-нравственного развития.

**Ключевые слова:** социальные сети; зависимость; интернет среда; подростки; социальная компетентность; социализация.

## Internet dependence of teenagers and family factors of its formation

**L.I. Khamidyllina,**

*Institute of Pedagogy and Psychology,  
Moscow Pedagogical State University;*

*li\_khamidullina@student.mpgu.edu*

*Scientific adviser:*

*Elena Pristupa, doctor of pedagogical sciences, professor*

**Abstract.** The Internet and social networks have become part of the everyday life of adults and children. The article examines possible ways of forming Internet addiction, and also studies various ways to get rid of addiction and emotional and moral development.

**Keywords:** social networks; addiction; internet environment; adolescents; social competence; socialization.

Компьютер, смартфон, планшет – набор слов, который знаком теперь не только взрослым, но и детям раннего возраста, ведь все эти технические средства, со своими возможностями плотно вошли в жизнь людей. С внедрением интернета, мы, с одной стороны, очень облегчили себе жизнь, однако существует и другая сторона, ведь появилось немало новых проблем, среди которых – компьютерная и интернет-зависимость детей и подростков.

К сожалению, простой доступ к самой разной информации мешает ребёнку развить в себе способности к творчеству, интеллект, умение преодолевать трудности, а также негативно сказаться на нравственном развитии [3].

У детей подросткового возраста зависимость от интернета и социальных сетей может говорить ещё и о наличии психологических отклонений – нереализованности в кругу общения, плохих отношений в семье, сложностей с учёбой, от которых подросток прячется в более успешной виртуальной жизни. Это явление, которое в последние годы приобрело невероятно пугающий размах.

Интернет-зависимость называют аддикцией (синонимы: интернет-аддикция, нетаголизм, виртуальная аддикция), т.е. *отклонением в поведении, при котором у человека нарушается чувство реальности,*

*теряется ощущение времени, утрачивается критическое мышление, ограничивается руководство своими поступками [2].*

В группе максимального риска обычно оказываются дети в возрасте от 14 до 18 лет. Эта зависимость у подростков возникает из-за периода взросления, ведь им очень не хватает внимания и одобрения со стороны значимых взрослых. Исследуя разные источники можно выделить следующие причины:

– буллинг со стороны сверстников. Многие подростки стесняются признаться своим родителям в эмоциональном и физическом насилии;

– попытки уйти от реальности из-за проблем в отношениях с родителями или сверстниками;

– застенчивости. В играх и социальных сетях легче выдать себя за другого, изменить свою внешность, а также примерить новый образ.

Все эти симптомы имеют схожесть с иными видами зависимости. При долгом отсутствии интернета у ребёнка появляется частая и быстрая смена настроения. Очень часто у подростков наблюдается попытка оправдать необходимость в своих гаджетах, а при любом вмешательстве родителей возникают конфликты. Помимо пренебрежения к своему внешнему виду, развивается нежелание общаться со сверстниками, потеря внимания и мотивации к учёбе.

*Психологи и другие исследователи выделяют следующие семейные факторы формирования интернет-зависимости*

1. Неумение заинтересовать ребенка жизнью в реальном мире (родителями или иными людьми). В силу своих подростковых особенностей, ребенку необходимо место, в котором он бы мог удовлетворять свои потребности и реализовать себя.

2. Плохие отношения с семьей. В домашней обстановке, где царит хаос и грубость, ребенок не захочет проводить своё свободное время, именно поэтому ему комфортнее находиться в виртуальном мире.

3. Жёсткий контроль со стороны родителей, который не подходит их возрастным особенностям. Совместное выполнение домашних заданий, полный контроль за его жизнью, вплоть до выбора одежды, мешает укрепить самостоятельность подростка. Именно поэтому ему так тяжело контролировать своё информационное влечение.

4. Приучение к гаджетам с раннего возраста. Важно позволить ребёнку развить социальные и творческие способности, а уже потом, навыки взаимодействия с информационными технологиями.

Так как же вернуть внимание наших детей? Снять пелену с глаз и растопить лед в сердцах? На эти и другие подобные вопросы есть очень общий и, безусловно, правильный ответ. Только мы сами, наш пример, нравственный аспект жизни взрослых и вся окружающая действительность могут подействовать на умы и сердца детей наших.

Также в качестве профилактических мер эксперты советуют соблюдать несколько рекомендаций.

1. Введение правила «день без интернета». На эти дни можно запланировать семейный отдых, посещение парка, аттракционов, семейный просмотр фильмов или поездки за город.

2. Установление лимита времени пользования цифровыми устройствами.

3. Определение и ликвидация первопричины увлечения виртуальным миром.

4. Мотивирование ребенка на общение в реальном мире и принятие участия в семейных делах.

5. Увеличение физической активности за счет посещения секций, кружков.

Изучение интернет-зависимости является достаточно молодой областью научного знания. До сих пор вопрос особенностей семейных коммуникаций в семьях подростков с данным видом аддикции, почти не был изучен [1].

### *Литература*

1. *Хасанова И.И.* Интернет зависимость подростков. URL: <https://voladm.ru/%d1%80%d0%b0%d0%b7%d0%bd%d0%be%d0%b5/inter-net-zavisimost-podrostkov-internet-zavisimost-u-podrostkov-rekomendaczii-roditelyam.html#i-10> (дата обращения 11.09.2021).

2. *Мокей Т.П.* Межрайонный психоневрологический диспансер. URL: <https://pcp.by/2020/06/25/internet-zavisimost-detej-i-podrostkov> (дата обращения 12.09.2021).

3. *Харьков В.И.* Профилактика компьютерной зависимости в семье. – [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://primpms.ru/profilaktika-kompyuternoj-zavisimosti-v-seme>. (дата обращения 10.09.2021).

\

## **Влияние эмоционального выгорания на деятельность педагога**

**Ханьковский В.О.,**

*Институт педагогики и психологии,  
ФГБОУ ВО «Московский педагогический  
государственный университет»;  
vo\_khankovskii@student.mpgu.edu*

*Научный руководитель: д. пед. н., профессор Приступа Е.Н.*

**Аннотация.** Педагог – профессия, относящаяся к типу «человек-человек и требующая не только постоянного общения, но и определённых умений, знаний и навыков для этого. Профессии именно этого типа чаще всего подвергнуты риску эмоционального выгорания». В данной статье рассматривается синдром «эмоционального выгорания» в деятельности педагога.

**Ключевые слова:** педагог; эмоциональное выгорание; педагогика; стресс; психология.

## **Features of socialization of preschoolers brought up in dysfunctional families**

**Khankovsky V.O.,**

*Institute of Pedagogy and Psychology,  
Moscow Pedagogical State University;  
vo\_khankovskii@student.mpgu.edu*

*Scientific adviser:  
Elena Pristupa, doctor of pedagogical sciences, professor*

**Abstract.** A teacher is a profession that belongs to the «person-person» type and requires not only constant communication, but also certain skills, knowledge and skills for this. Professions of this type are most often at risk of emotional burnout. This article examines the situation of «emotional burnout» in the activity of a teacher.

**Keywords:** teacher; emotional burnout; pedagogy; stress; psychology.

Уровень эмоционального развития определяет успешность педагога в профессии. Однако в педагогической деятельности не избежать психологических перегрузок, провоцирующих развитие синдрома эмоционального выгорания. Это обусловлено тем фактом, что выгорание специалистов чаще всего начинается незаметно и на начальном этапе не вызывает никаких трудностей для организации, а в результате обходится очень дорого прежде всего для самого педагога. Стоит отметить, что осмысление сущности синдрома эмоционального выгорания невозможно без четких представлений об эмоциональном интеллекте.

Итак, понятие «эмоциональный интеллект» введено исследователями Д. Майером и П. Саловеем.

В его структуре выделены четыре компонента или «ветви»: восприятие, идентификация эмоций (собственных и других людей), выражение эмоций; использование эмоций в решении задач и для фасилитации мышления; – понимание и анализ эмоций; управление своими эмоциями и эмоциями других людей [5].

Несомненно, для построения эффективной системы педагогического общения особенно важно развитие последнего компонента эмоционального интеллекта педагога.

Термин «синдром эмоционального выгорания» (СЭВ) впервые был введен в психиатрическую практику Г. Фреденбергом в 1974 г. для обозначения состояния психического, эмоционального и физического истощения, нередко сопровождающегося тяжелыми изменениями в сфере общения. Однако подверженность СЭВ педагогов очевидна, поскольку реализуется в насыщенной психоэмоциональными перегрузками среде.

Различают две группы факторов, провоцирующих развитие СЭВ: организационные; личностные. К основным личностным факторам, способствующим формированию эмоционального выгорания воспитателей, относят: 1) высокую ответственность за своих подопечных; 2) высокую эмоциональную и интеллектуальную нагрузку; 3) самоотверженную помощь; 4) дисбаланс между интеллектуально–энергетическими затратами и морально-материальным вознаграждением; 5) наличие ролевых конфликтов [2].

Среди показателей личностного фактора выделяют специфические особенности личности: высокий уровень тревожности, заниженная самооценка, пассивность, низкая стрессоустойчивость, действие по стандартам, вспыльчивость, подозрительность, эмоциональная

неустойчивость, интровертированность, высокая степень перфекционизма.

Синдром эмоционального выгорания педагогов является ответной реакцией специалиста на пролонгированные во времени стрессовые воздействия межличностного общения. Это комплекс, состоящий из поведенческой модели и психологических переживаний, которые непосредственно влияют на уровень работоспособности воспитателя, психофизиологическое самочувствие и на характер межличностных отношений как в системе «воспитатель – коллеги», так и в системе «воспитатель – ребёнок».

Педагогу, особенно начинающему, важно иметь четкое представление об особенностях развития синдрома эмоционального выгорания. Опираясь на исследования Шабановой К.В., можно сказать, что синдром эмоционального выгорания выявлен не только у учителей со стажем работы, но и у будущих педагогов. Состояние эмоционального истощения будет препятствовать успешной профессионализации начинающих учителей, стремлению к успехам и достижениям в новой роли и желанию работать в школе. Поэтому следует проводить психологическую работу с учителями и студентами не только по устранению эмоционального выгорания, но по профилактике данной проблемы [4]. Как любое психологическое состояние, синдром эмоционального выгорания включает три фазы: нервное напряжение; сопротивление; истощение психических ресурсов.

Важно распознать уже первую фазу, чаще наблюдаемую в ситуациях повышенной ответственности за выполняемое дело. Эта фаза характеризуется следующей симптоматикой: низкая самооценка, депрессия, стресс, излишние переживания. При углублении синдрома эмоционального выгорания до фазы «сопротивления» отмечаются симптомы эмоционально-нравственной дезориентации, включение арсенала психологических защит личности, «экономия» эмоций, формальное отношение к выполняемым профессиональным обязанностям, неадекватная эмоциональная реакция. На последней стадии снижается эмоциональный и жизненный тонус, характерна личностная отстраненность, возможны психосоматически и психовегетативные патологии [3].

Избежать последствий выгорания педагогов можно путем планомерной профилактики синдрома. Профилактику эмоционального выгорания воспитателей необходимо проводить в двух направлениях: 1)



оптимизация организационных условий труда педагога; 2) актуализация личностных ресурсов педагога.

Профилактика профессионального выгорания педагогов зависит и от самих учителей. Для предотвращения и преодоления эмоционального выгорания специалист должен научиться снимать стресс, морально и физически отдыхать от работы, отделять профессиональную жизнь от личной. Подойдут различные техники релаксации, прогулки и занятия спортом, дыхательная гимнастика, водные процедуры, чтение художественной литературы [2,3]. Важно развивать в себе креативность, не пренебрегать планированием образовательной деятельности, чтобы реже сталкиваться со стрессом.

### *Литература*

1. *Корчина М.И.* Влияние социально-психологических факторов на эмоциональное выгорание педагогов дошкольных образовательных учреждений // Слагаемые качества обучения студентов в гуманитарном вузе. – 2017. – С. 191–194.
2. *Кравченко Е.В.* Синдром эмоционального выгорания как результат профессионального стресса // Проблемы современного педагогического образования. – 2015. – № 1(49). – С. 377–383
3. *Кузнецова М.В.* Профилактика синдрома эмоционального выгорания в деятельности педагогов // Образование. Карьера. Общество. – 2015. – № 2 (45) – С. 38–41.
4. *Шабанова К.В.* Сравнительный анализ показателей эмоционального выгорания у будущих педагогов и педагогов-профессионалов // Международный студенческий научный вестник. – 2016. – С. 117–118. URL: <https://eduherald.ru/ru/article/view?id=15348> (дата обращения 27.09.2021).
5. *Mayer Ю D.* Models of emotional intelligence / J.D. Mayer, P. Salovey, D. R. Caruso // Handbook of human intelligence / ed. by R.J. Sternberg. – 2nd ed. – New York : Cambridge University Press, 2000. – P. 396–422.

## РАЗДЕЛ VI. ИСТОРИЯ КАФЕДРЫ ПСИХОЛОГИИ В ЛИЦАХ

### Кафедра психологии: начало истории

**Бекасова Е.Ю.,**

*кафедра психологии образования,  
Институт педагогики и психологии,  
ФГБОУ ВО «Московский педагогический  
государственный университет»;  
bekasova1706@gmail.com*

**Аннотация.** В статье представлен краткий обзор истории становления кафедры психологии и воспоминания о выдающихся сотрудниках и преподавателях кафедры психологии.

**Ключевые слова:** история становления кафедры психологии, миссия педагогического образования, выдающиеся сотрудники кафедры психологии.

### Department of psychology: The Beginning of the history

**Bekasova E.Yu.,**

*Department of Psychology of Education,  
Institute of Pedagogy and Psychology,  
Moscow Pedagogical State University;  
bekasova1706@gmail.com*

**Abstract.** Article provides a brief historical overview of psychology department evolvement and remembrance of its outstanding members and professors.

**Keywords:** historical evolvement of department of psychology, mission of pedagogical education, outstanding members of department of psychology.

Начало истории кафедры психологии уходит корнями в создание педагогического факультета при 2-м МГУ в 1921 году. Кафедра психологии не создавалась одновременно с факультетом, как административная единица, она появилась позже, но ее формирование

определялось логикой построения факультета, пред которым стояли задачи построения уникальной системы педагогического образования в новой революционной России. И успехи этой системы были огромны.

Достаточно вспомнить о том, что большинство населения огромной аграрной страны было в 1917 году неграмотно, но уже в 30 годы, то есть за полтора десятка лет, тотальная неграмотность была ликвидирована полностью (как среди взрослого населения, так и у детей школьного возраста).

И вот эти задачи подготовки кадров, которые смогут по-новому, в полном смысле революционно, обучать и воспитывать новое поколение стояли перед людьми, которые организовывали педагогический факультет, ставший ядром педагогического образования на 1/6 части земного шара (и не только на ней).

Первым, в этом ряду новаторов был революционер и по своим политическим убеждениям, и по научным, экспериментальным работам Константин Николаевич Корнилов. Будучи организатором, а затем и первым деканом педагогического факультета, он поставил очень высокую планку профессиональной подготовки будущих учителей

Уровень подготовки студентов педагогического факультета определялась в первую очередь высочайшим уровнем знаний и опыта приглашенных преподавателей.

Если посмотреть их рукописные биографии, или как они называли их – жизнеописания, обозначая их как *Curriculum vitae*, то можно увидеть типичный портрет профессора того времени: оконченная с отличием гимназия, Московский университет, многолетняя стажировка за границей, знание нескольких языков и объемный список публикаций.

Архивные материалы позволяют увидеть, что лучшие умы того времени стремились получить должность профессора педагогического факультета.

На факультете работали ученые, составившие впоследствии гордость отечественной педагогической науки. В 1922 году на факультете начали работать Павел Петрович Блонский, Алексей Федорович Лосев, Николай Александрович Рыбников, в 1924 году на факультет пришел Лев Семенович Выготский.

Интересно вспомнить, что создание кафедры психологии в 1-м МГУ состоялось значительно позже, только 1942 году на базе философского факультета МГУ. И это сравнение двух университетов очень ярко проявляет миссию педагогического факультета.

Например, в годы Великой отечественной войны психологи 1-го МГУ включились в непосредственную помощь армии. Они работали в военных госпиталях изучая процессы восстановления нарушенных при ранениях психических функций (А.Р. Лурия, А.Н. Леонтьев и др.), изучали процессы предметной деятельности, как тогда говорили, субъектов воинского труда, особенности мышления военачальников (Б.М. Теплов) и многие другие вопросы, которые ставила перед психологической наукой война.

А сотрудники педагогического факультета работали над решением задач послевоенного обучения детей и студентов, разрабатывая программы образования и воспитания будущих поколений.

Миссия педагогического образования – смотреть в будущее, внимательно изучая настоящее.

Но, давайте вернемся к образовательному процессу педагогического факультета. Итак, наряду с высоким академическим уровнем образования, его яркой особенностью было то, что сегодня принято называть практико-ориентированностью. Эта практико-ориентированность реализовывалась в двух направлениях:

Во-первых, каждый преподаватель психологии, независимо от того, какой раздел психологии они преподавал, всегда проводил собственные занятия по экспериментальной психологии. Можно сказать, что экспериментальная психология лежала в основе освоения психологической науки.

Во-вторых, весь учебный процесс, на протяжении всех лет обучения, студента сопровождала непрерывная педагогическая практика во всех возможных видах и формах.

Но, пожалуй, наиболее яркой характеристикой преподавательского состава педагогического факультета являлось разнообразие научных интересов и направлений исследований.

Интересна природа этого феномена. Вслед за В.В. Давыдовым можно сказать, что это явление объясняется тем, что обучать других может успешно только человек являющийся личностью, т.е. способный оставить свой след в умах и душах других людей. Но, этот след не только и не столько эмоциональный, сколько информационный, содержательный.

Это происходит тогда, когда человеку есть что сказать, когда у него в душе есть то, что называется жаждой нового знания. Это процесс очень индивидуален, трудно управляем, не регламентируем. Но, зачастую,

именно он лежит в основе эффективной преподавательской деятельности.

Нам трудно сейчас судить о том, какие невероятные по своей смелости и оригинальности исследования проводились на базе педагогического факультета, поскольку в печальные 30-е годы многое было безвозвратно утеряно, хотя конечно мы знаем о тех открытиях, которые были сделаны великими психологами прошлого, такими как Лев Семенович Выготский, Арон Борисович Залкинд, Павел Петрович Блонский, Николай Александрович Рыбникова и многими другими, освятившими своим присутствием наш университет.

Но, перейдем от истории первой к истории последней четверти XX века. Перечисление имен и тем научных исследований может показать то разнообразие научных интересов, которое всегда сопровождало всю историю кафедры психологии.

Николай Федорович Добрынин, учитель и научный руководитель большинства преподавателей и сотрудников кафедры того времени – величайший отечественный исследователь психология внимания.

Павел Алексеевич Просецкий – заведующий кафедрой, создатель научно-исследовательской лаборатории, исследователь вопросов воспитания молодежи, личности будущего учителя и психологии коллектива.

Валерия Сергеевна Мухина – великий исследователь феноменологии личности.

Вадим Андреевич Крутецкий – один из ведущих специалистов своего времени в области педагогической психологии и психологии способностей.

Борис Алексеевич Сосновский – ведущий специалист в области исследования мотивационно-смысловых образований личности. Автор, составитель и редактор базового учебника по курсу «Психология», по которому сейчас учатся тысячи студентов педагогического университета.

Юрий Михайлович Забродин – основоположник отечественной научной школы современной психофизики, автор идеи возможной преемственности всех ступеней современного образования.

Алексей Данилович Глоточкин – военный психолог.

Ефим Пинхусович Крупник – исследователь психология искусства, психологии самосознания и устойчивости личности.

А также Элеонора Давидовна Телегина, Изольда Леонидовна Баскакова, Евгений Григорьевич Самовичев, Алла Константиновна

Болотова, Ольга Николаевна Молчанова, Борис Юрьевич Шапиро, Игорь Борисович Гриншпун, Василий Петрович Подвойский, Тамара Ивановна Комиссаренко, Светлана Феодосьевна Спичак, Людмила Владимировна Попова, Валентина Яковлевна Кисленко, Евгений Михайлович Никиреев, Татьяна Давыдовна Марцинковская и многие другие выдающиеся учителя, педагоги и исследователи.

Всех перечислить затруднительно, но очевидно главное – история кафедры психологии – это уникальная история уникального коллектива уникальных людей.

### *Литература*

1. *Ждан А.Н., Носкова О.Г.* Психологическое знание в Московском университете. (Исторический очерк). – [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://psy-msu.ru/about/history/ocherk/133/>
2. Факультет психологии Московского государственного университета имени М.В. Ломоносова. URL: <http://www.psy.msu.ru/about/history/history.html> (дата обращения 14.9.20121).
3. *Рыжов А.Н.* Кафедра педагогики МПГУ: страницы истории (1918–2018). – М., 2018. – 300 с.
4. Педагогический факультет. 1921–2001 / В.А. Слостенин, В.В. Данилова, Е.А. Дубицкая и др. – М., 2001. – 92 с.

## **Традиции отечественного университета и его роль в становлении педагогического образования в России**

**Гончаров М.А.,**  
*кафедра педагогики и психологии профессионального образования  
им. академика РАО В.А. Слостенина,  
Институт педагогики и психологии,  
ФГБОУ ВО «Московский педагогический  
государственный университет»;  
[ma.goncharov@mpgu.su](mailto:ma.goncharov@mpgu.su)*

**Аннотация.** В статье рассматривается история становления университетского педагогического образования в дореволюционный период. Определяется влияние государственно-общественных и

общественно-государственных сил на педагогическое образование и роль женщины-педагога. Рассматривается деятельность Московских высших женских курсов и их роль в зарождении высшего женского образования в России.

**Ключевые слова:** университет, педагогическое образование, государственная политика, учитель, ценностная культура, частно-общественная инициатива, наука, просвещение, Московские высшие женские курсы, женщина-педагог.

## **Traditions of the National university and its role in the formation of pedagogical education in Russia**

**Goncharov M.A.,**

*Department of Pedagogy and Psychology of Vocational Education named after Academician of the Russian Academy of Education V.A. Slavenina, Institute of Pedagogy and Psychology, Moscow Pedagogical State University; ma.goncharov@mpgu.su*

**Abstract.** The article examines the history of the formation of university pedagogical education in the pre-revolutionary period. The influence of state-public and public-state forces on pedagogical education and the role of a woman-teacher is determined. The activity of the Moscow Higher Courses for Women and their role in the emergence of higher education for women in Russia is considered.

**Keywords:** university, pedagogical education, state policy, teacher, value culture, private and public initiative, science, education, Moscow Higher Courses for Women, woman-teacher.

В контексте социальных и политических идеологий эпохи начала XIX в. по-новому позиционировалась проблематика образования: образование становилось не просто символом принадлежности к «просвещенной Европе», но системным элементом стратегии национального развития. Во многих моментах организации учебного процесса, что интересно, Россия опережала Европу. Например, важный принцип единства научной деятельности и образования был

сформулирован М.Н. Муравьевым (1757–1807) в проекте университетского устава 1804 года задолго до того, как он был воплощен Вильгельмом Гумбольдтом в модели нового Берлинского университета. А государственный орган, аналогичный министерству народного просвещения, в Пруссии был создан полутора десятилетиями позже, только в 1819 году, а в Великобритании единый общенациональный орган, курирующий образование, возник только в 1899 года [1, с. 59].

Результатом целенаправленной государственной политики стало создание целого слоя национальной научно-образовательной (или интеллектуальной) элиты. Университет в России становился государственным учреждением, тесно интегрированным в бюрократическую систему империи. Он был призван готовить кадры для государственной службы. Со времени введения устава 1804 года за каждым ученым закреплялся определенный класс в «Табели о рангах», согласно которой профессура занимала определенную нишу в общей чиновной иерархии. Профессору или доктору наук предоставлялось право на потомственное дворянство.

Особую роль в формировании национального кадрового резерва страны сыграл ряд государственных деятелей, в числе которых необходимо выделить фигуру московского генерал-губернатора Сергея Григорьевича Строганова (1794–1882), назначенного в 1835 года попечителем Московского университета и одновременно Московского учебного округа. Его усилия были направлены на обеспечение кадровой самостоятельности отечественного образования и приобрели более системный характер. Целью становится не просто создание «кадрового резерва», что позволяло замещать освобождающиеся по той или иной причине университетские кафедры, но и в целом повышение стандарта отечественного образования. Молодая профессура, которая по инициативе С.Г. Строганова пришла в Московский университет в середине 1830-х годов, вносила новое в этос образования.

Другим государственным деятелем большого масштаба, человеком, знавшим в подведомственной ему сфере реальные проблемы гораздо лучше, чем кто бы то ни был еще, стал Сергей Семёнович Уваров (1786–1855). Имя Сергея Семёновича Уварова, стратега национального развития, часто сопоставляют с именами самых выдающихся архитекторов классических образовательных систем, таких как В. фон Гумбольдт в Германии и Ф. Гизо (1787–1874) во Франции. 16 лет (1833–1849), проведенные С.С. Уваровым на посту министра народного



просвещения, стали целой эпохой в развитии народного образования и просвещения, оцененной по достоинству спустя много лет после его ухода.

Строивший свою деятельность на принципе «государственной пользы», как он ее понимал, многолетний президент Императорской Академии наук С.С. Уваров еще в 1819 года высказал очень важный тезис: освобождение души через просвещение должно предшествовать освобождению тела через законодательство [1, с. 69]. Образование рассматривалось министром как государственное дело, обеспечивающее не только решение тех или иных конкретных задач, но и развитие страны. Другими важнейшими целями своей политики С.С. Уваров считал «приноровить общее всемирное просвещение к нашему народному быту, нашему народному духу, утвердить его на исторических началах православия, самодержавия и народности»; основывать просвещение на фундаменте классической культуры [2, с. 235].

Особую роль в преобразованиях С.С. Уваров отводил университетам. Университеты становились крупнейшими национальными научными центрами страны. В отличие от Академии наук, где довольно высоким был процент иностранных граждан, русские университеты уходили своими корнями в родную почву. Именно при Уварове университеты превратились в очаги общественной мысли, где зарождались и крепились различные идейные течения [3, с. 157]. И если первоначально университеты воспринимались как храмы науки, возведенные по европейскому образцу, то в николаевскую эпоху университеты приобретали социальное значение как центры «освободительного» движения и либеральной политической мысли.

Университет становился своего рода «ретортой», в которой на «молекулярном уровне» выплавлялся совершенно новый тип культуры. В стенах университетов выкристаллизовался определенный тип студента, в лице которого страна получала творцов будущего. В связи с этим воспитательная миссия высшего учебного заведения приобретала громадное значение, и в общественном мнении в том числе.

Фигура учителя оставалась ключевой на все времена и годы, а подготовка учителя – важнейшим государственным и частным делом.

Согласно «Предварительным правилам народного просвещения» и «Уставу учебных заведений подведомых университетам» (1804) при каждом университете создавались педагогические институты [4, с. 86].

Главной задачей института являлась подготовка учителей для гимназий и училищ своего округа. Педагогические институты при университетах готовили наиболее квалифицированных учителей для средней школы в России. Но число слушателей в каждом из них составляло порядка 20 человек [6].

Система педагогического образования имела четко выстроенную иерархическую структуру: 1) училища церковных приходов; 2) уездные училища; 3) губернские училища или гимназии и 4) университеты. Высшим звеном этой системы в каждом учебном округе был педагогический институт, учреждавшийся при каждом университете. Таким образом, система подготовки педагогических кадров в учебном округе находилась в непосредственном ведении университета [5].

Принципиальное значение зарождающейся российской модели педагогического образования состояло в привлечении средств населения в сферу образования. В России участие частного капитала изначально принимало форму благотворительности, не приносящей меценатам прибыли или каких-либо иных материальных выгод. Согласно «Предварительным правилам народного просвещения» (п. 48): «Местные начальники, споспешествуя исполнению намерений правительства относительно народного просвещения, не понудительными средствами, но благоразумием и деятельностью обратят на себя отличное его внимание. Равным образом и все благонамеренные граждане, при устройении училищ вспомоществуя правительству патриотическими приношениями и пожертвованиями частных выгод общей пользе, приобретут особенное и преимущественное право на уважение своих соотечичей и на торжественную признательность учреждаемых ныне заведений, имеющих возвысить в нынешнее и утвердить на предбудущее время благосостояние и славу их Отечества» [5].

Своего рода кузницей учительских кадров стал Главный педагогический институт, открытый в 1816 году в Петербурге. Он просуществовал всего три года и в 1819 году был преобразован в Санкт-Петербургский государственный университет. Но реалии времени были таковы, что уже в 1828 году Главный педагогический институт – единственное во всей империи высшее учебное заведение педагогического профиля, был восстановлен с числом учащихся до 100 человек и с шестилетним (с 1849 года четырехлетним) сроком обучения.

Понимание практического значения и места педагогики в содержании профессиональной подготовки учителей стало ведущим в

40-х годах XIX века. С предложением об учреждении при Главном педагогическом институте кафедры педагогики, выступил министр народного просвещения С.С. Уваров, который писал, что «для образования педагогов, которые не только могли бы заниматься преподаванием какой-либо отдельной науки, но и с успехом заведывать целыми учебными заведениями, я признаю необходимым учредить особую кафедру педагогики, дабы предмет сей был преподаваем наравне с прочими в течение общего курса» [5].

В интересах улучшения подготовки студентов к учительской деятельности постановлением Министерство народного просвещения приняло постановление об организации кафедр педагогики на историко-филологических факультетах Санкт-Петербургского, Московского, Харьковского, Киевского и Казанского университетов. Педагогическая подготовка включала теоретические дисциплины педагогического цикла (частные методики), общую педагогику, теорию воспитания, историю педагогики и педагогическую практику на базе университетской гимназии, а также участие в педагогических семинарах, в гимназиях, написание конкурсных работ на педагогические темы [6].

В 1860 году при всех российских университетах были открыты педагогические курсы с целью подготовки учителей и воспитателей для средних учебных заведений. Срок обучения на курсах был определен в два года, и каждый кандидат готовился к преподаванию двух предметов. Общими и обязательными для всех были педагогика и дидактика. Занятия по общим и специальным дисциплинам разделялись на теоретические и практические [8].

Отметим, что учителя также были включены в систему государственной службы Российской империи. Каждая учительская должность соответствовала определенному чину по «Табели о рангах», за исключением должности учителя приходского училища. Так, учителя наук в гимназиях, называвшиеся старшими учителями, состояли в IX классе; учителя языков, называвшиеся младшими, состояли в X классе; учителя рисования в гимназии – в XII классе. Учителя в уездных училищах состояли в XII классе, за исключением учителей рисования (XIV класс). Учителя гимназий и уездных училищ получали личное дворянство и возможность продолжения карьеры в университете, где со временем могли получить дворянство потомственное. Степень доктора наук давала VIII класс по «Табели о рангах». Это явилось важным стимулом в выборе учительской карьеры для недворянских слоев

населения, что способствовало значительному расширению учительского и преподавательского состава [7].

В 1819 году вступило в силу «Положение о производстве в ученые степени», которое позитивно повлияло на процесс подготовки в России научных и педагогических кадров. За относительно короткий срок появилась когорта высококвалифицированных преподавателей, способных на высоком профессиональном уровне осуществлять педагогическую деятельность. Создание этой иерархической карьерной лестницы являлось продуманной стороной системы управления педагогическим образованием, а впоследствии и управлением учительским и преподавательским составом. Учителям всех уровней учебных заведений, подведомственных университету, была предоставлена возможность карьерного роста по схеме учитель приходского училища – учитель уездного училища – учитель гимназии – адъюнкт университета с возможностью продолжения карьеры в рамках университетской структуры должностей.

В течении XIX века в университете сложился определенный опыт подготовки будущих учителей. Подготовка учителя в университете осуществлялась на базе фундаментальных общекультурных знаний, включающих широкий спектр дисциплин гуманитарного и естественнонаучного циклов. Одновременно студенты знакомились с методикой преподавания в школе изучаемых в университете дисциплин: на лекциях профессора уделяли внимание методике преподавания читаемой ими дисциплины. Были заложены четкая организация учебного процесса, глубокое разностороннее содержание изучаемых дисциплин, разнообразие обучающих технологий. Обобщая сказанное, можно констатировать, что университеты учитывали и использовали все необходимые условия для осуществления качественной подготовки будущих учителей, ориентированной на созданную педагогической мыслью модель [6].

В XIX веке в подготовке учителей наблюдается целый ряд тенденций: 1) деятельность высшей педагогической школы закономерно обусловлена потребностью общества в формировании всесторонне развитого учителя; 2) продуктивность деятельности высшей педагогической школы закономерно зависела от единства действий правительства и частно-общественной инициативы; 4) содержание, методы и формы организации учебного процесса основывались на сочетании научной, образовательной и практической профессиональной

подготовки, 5) университетское образование отличали фундаментальность и его профессионально-педагогическая направленность.

Вся 2 половина XIX века характеризуется небывалым подъемом развития общественно-педагогической мысли, новых тенденций в культуре и просвещении. В пореформенное время складывалось широкое общественно-педагогическое движение, формировалась национальная школа университетской педагогики, концептуальные основы которой закладывали целый ряд крупнейших деятелей русской культуры (С.А. Муромцев, К.А. Тимирязев, А.Н. Реформатский, представители педагогической общественности, К.Д. Ушинский и П.Ф. Каптерев, частно-общественной инициативы – Д.И. Тихомиров, П.Г. Шелапутин, П.П. Максимович и др.).

Развитие науки и просвещения в России конца XIX – начала XX веков невозможно представить без негосударственных образовательных практик, которые реализовывались как в рамках личной инициативы: самообучение, домашнее обучение, репетиторство, так и в рамках негосударственных институтов: образовательных учреждений, обществ, библиотек и пр.. Если первый тип практик можно считать традиционным, то второй тип, связанный с вовлечением в образовательный процесс общественных структур, являлся для России новым и был тесно связан с процессом становления гражданского общества, что привлекало внимание исследователей [8].

Масштаб участия университетских преподавателей в различных общественных начинаниях и проектах был весьма широк, и мы вряд ли можем представить себе научную, культурную и светскую жизнь общества без представителей научного сообщества. Высшие женские курсы как частная инициатива были открыты в Москве, Санкт-Петербурге, Киеве, а после 1905 года в Казани, Варшаве, Одессе, Томске, Харькове, Юрьеве, Тифлисе, Новочеркасске. Широкую популярность приобрели неправительственные медицинские школы для женщин. В развитии высшего женского образования ученые видели возможность обеспечить школу квалифицированными педагогическими кадрами. Инновационные идеи и предложения подхватывались единомышленниками, становились насущными и перспективными задачами своего времени.

Развитие новых образовательных практик вполне можно рассматривать, с одной стороны, в контексте процесса эмансипации

«общества» от государства, с другой – как часть правительственной политики. Подобный подход открывает новые горизонты для анализа отношений между обществом и государством в переломный период рубежа XIX–XX веков и позволяет говорить о либерально-консервативном синтезе в формировании образовательной политики. Основной вектор ее был направлен на воспитание молодежи в русле национальных традиций.

Либерально-консервативный синтез был осуществлен и в выработке модели высшей женской школы, которая созидалась на фундаменте всестороннего университетского образования. Слушательницы высших женских курсов изучали довольно широкий круг дисциплин. Учебный план по количеству предметов и учебных программ, по глубине и насыщенности материала соответствовал университетским учебным документам, то есть уровень знаний у слушательниц приравнивался к университетскому. На высших женских курсах преподавали многие видные ученые, снискавшие себе заслуженную славу в ученых кругах. Они сочетали преподавательскую деятельность в университете и на высших женских курсах, и, естественно, использовали аналогичные методы обучения и приемы активизации познавательной деятельности слушательниц.

Примером тому является опыт деятельности Московских высших женских курсов. МВЖК стали продолжателями университетской традиции, внося свою инновационную специфику в развитие национальной высшей женской педагогической школы. Усилия российской общественности и профессуры заключались в постановке высшего женского образования как всестороннего, общего на фундаментальном базисе университета, что позволяло созидать дело образования с широкими просветительскими и воспитательными задачами, осуществлять воспитание человека как гражданина своей страны, ответственного за судьбу своей родины. Надежды и устремления общественности не ограничивались пространством начальной школы, распространяясь на сферу среднего и высшего образования, что было исключительно важно. Как в одном из писем жене В. И. Вернадский, первый избранный директор МВЖК писал, что цель жизни должна проходить сквозь все воспитание, а «одна из его задач – и самая главная – осмыслить жизнь» [9, с. 465]. И в этом плане российское общество шло впереди других европейских государств в вопросах методологии и методики, а также реализации общественных инициатив в

институциональном плане в деле просвещения женщин в средней и высшей школе.

Подготовка женщин к учительскому призванию переводила воспитательные задачи на качественно новый ценностно-смысловой уровень. Так, из частной образовательной инициативы – Московские высшие женские курсы профессора В.И. Герье родилось заведение общегосударственного значения, о чем свидетельствует опыт всех последующих лет. А тысячи ничем не выделяющихся обычных выпускников дореволюционных гимназий сыграли впоследствии огромную роль в поддержании культурной традиции. Любопытно, что выдающиеся умы в области гуманитарных наук, естествознания, математики, или говоря современным языком главный интенсивный фактор развития – человеческий капитал, были подготовлены, в том числе и в первом женском университете, каковыми стали Московские высшие женские курсы.

Решение широких фундаментальных задач всестороннего университетского образования женщин, поставленные во главу угла отцами-основателями Московских высших женских курсов сыграло свою ключевую роль в формировании креативного потенциала личности, развития образно-интуитивной компоненты мышления и тех качеств личности, которые стали особенно востребованы в новый для страны период, когда та сталкивалась с вызовами постиндустриальной эпохи. И это неслучайно. Ведь знания служат средством созидания и развития определенных сторон человеческой личности, инструментом для ее становления. Именно этим, по существу, и отличается содержание педагогического образования от классического университетского. Содержание педагогического образования обращено к обучающемуся, что способствует осознанию человеком самого себя, своей познавательной деятельности, процессов освоения знаний. В этом и состоит фундамент дальнейшего профессионального роста, неоспоримо весомый вклад в его становление внесли Московские высшие женские курсы.

На Московских высших женских курсах была заложена та профессиональная педагогическая идентичность, которой курсы отличались уже тогда в XIX веке и будут отличаться во все последующие годы. Непосредственно учебный процесс стал плацдармом воплощения научных и педагогических идей известных ученых, накопления бесценного научного и педагогического опыта.

Московские высшие женские курсы превратились в крупнейший центр научной деятельности всемирно известных ученых, стоявших у истоков зарождающихся научных школ и факультетско-кафедральной системы (примером которой может служить **Педагогический факультет**), доказавшей свою жизнеспособность в течение многих плодотворных лет функционирования. Идейное сплочение профессорско-студенческого коллектива во имя высоких идеалов науки и просвещения основывалось на приоритете научного познания и поиска в сочетании с задачами воспитания личности, с опорой на богатейшее национальное культурное и духовное наследие. Развитие типа мышления, ориентированного на науку, представлялось неотделимым от духовно-ценностного, аксиологического развития человека, от воспитания всесторонне развитой гармоничной личности педагога, способного в дальнейшем воспитать учеников, передать духовно-нравственные начала, завещанные предками.

Много замечательных людей, нашедших свое призвание на учительском поприще, подготовил наш **Педагогический факультет за свои 100 лет**. Миссия педагогического университета во все эпохи – отзываться на запросы времени, задачи, стоящие перед государством и обществом.

### *Литература*

1. *Андреев А.Л.* Российское образование: социально-исторические контексты. – М., 2008.
2. *Уваров С.С.* Десятилетие Министерства народного просвещения. 1833–1843 // Государственные основы. – М., 2014.
3. *Хотеенков В., Чернета В. Граф С.С. Уваров* – министр и просветитель // Высшее образование в России. – 1996. – № 2.
4. Российское законодательство в образовании XIX – начала XX: Сб. документов / Ред.-сост. Э.Д. Днепров. – М., 2017.
5. *Гончаров М.А.* Нормативно-правовые основы организации управления педагогическим образованием в России в первой половине XIX века // Преподаватель XXI. – 2013. – Ч. 1. – № 1. – С. 162–170.
6. *Сорокина Е.А.* Педагогическое образование в России во второй половине XIX – начале XX вв. // Вестник Шадринского государственного педагогического университета. – 2017. – № 1 (33). – С. 64–69.



7. *Гончаров М.А.* Социально-правовой статус и материальное положение учителей гимназий в России XIX в. // Наука и школа. – 2011. – № 5. – С. 129–136.

8. Гражданская идентичность российской интеллигенции в конце XIX – начале XX вв.: Сб. ст. / Отв. ред. Н.А. Проскурякова. – М., 2013.

9. *Вернадский В.И.* Письмо от 5–6 мая 1892 г., Москва // Собр. соч.: В 24 т. / Под ред. Э.М. Галимова. – Т. 17. Письма жене – Н.Е. Вернадской (1886–1894). – М., 2013.

### **Вклад Б.А. Сосновского в развитие кафедры психологии Московского педагогического государственного университета**

**Каширский Д.В.,**  
*факультет психологии,  
ФГБОУ ВО «Российский государственный  
социальный университет»;  
кафедра психологии образования,  
Институт педагогики и психологии,  
ФГБОУ ВО «Московский педагогический  
государственный университет»;  
psymath@mail.ru*

**Аннотация.** Статья посвящена доктору психологических наук, профессору Б.А. Сосновскому, который внес существенный вклад как в развитие психологической науки и практики в нашей стране, так и непосредственно в МПГУ, где на протяжении 15 лет заведовал общеуниверситетской кафедрой психологии. В этом году Борис Алексеевич отметил свой 80-летний юбилей.

**Ключевые слова:** Б.А. Сосновский; психолог; педагог; организатор науки; юбилей; МПГУ; кафедра психологии.

## Contribution of B.A. Sosnovsky to the development of the Department of Psychology of the Moscow Pedagogical State University

**Kashirsky D.V.,**  
*Department of Psychology,  
Russian State Social University;  
Department of Education Psychology;  
Institute of Pedagogics and Psychology,  
Moscow Pedagogical State University;  
psymath@mail.ru*

**Abstract.** The article is dedicated to the professor B.A. Sosnovsky, who made a significant contribution both to the development of psychological science and practice in our country, and directly to the Moscow State Pedagogical University, where for 15 years he was in charge of the department of psychology. This year Boris Alekseevich celebrated his 80th birthday.

**Keywords:** B.A. Sosnovsky; psychologist; teacher; organizer of science; anniversary; Moscow State Pedagogical University; Department of Psychology.



17 мая 2021 года исполнилось 80 лет со дня рождения Бориса Алексеевича Сосновского, доктора психологических наук (1992), профессора (1993), академика международной академии информатизации ООН (1993), специалиста в области общей и педагогической психологии, психологии личности (докторская диссертация «Мотивационно-смысловые образования в психологической структуре личности»), психологии труда (кандидатская диссертация «Функциональные компоненты сенсомоторного навыка и их статистические оценки») и инженерной психологии, организатора науки и психолого-педагогического образования.

По первому образованию Борис Алексеевич – судомеханик. В 1960 году отработал навигацию на Волге (ледокол-буксир «Двина»), после работал конструктором в ЦПКБ МРФ СССР.

В 1970 году закончил с отличием факультет психологии МГУ имени М.В. Ломоносова. Среди его учителей – весь свет советской психологии – А.Н. Леонтьев, А.Р. Лурия, П.Я. Гальперин, Д.Б. Эльконин и др.

На протяжении 5 лет служил в аппарате управления Министерства судостроительной промышленности СССР, затем в течение пяти лет руководил группой инженерной психологии Центрального морского научно-исследовательского института «Агат» того же Министерства, принимая участие в проектировании, экспертизе и создании ряда автоматизированных систем управления по заказам Военно-морского флота.

С 1972 года занимался преподавательской деятельностью в вузах Москвы. Прошел путь от старшего преподавателя до заведующего кафедрой, профессора.

В 1982–1984 годах по командировке Министерства просвещения СССР работал в Афганистане, участвуя в создании и организации работы Кабульского педагогического института. Для афганских студентов им был написан и издан учебник по общей психологии (1987).

С 1991 по 2006 годы Борис Алексеевич возглавлял общеуниверситетскую кафедру психологии в Московском педагогическом государственном университете – головном вузе отрасли. Являлся председателем Учебно-методического совета по психологии, членом Президиума Учебно-методического объединения педагогических учебных заведений, держателем научных грантов по педагогической психологии Министерства образования РФ, разработчиком Государственных образовательных стандартов по психологии. Он был организатором и директором «НИИ дидактики и психологии высшего образования» при МПГУ, где руководил разработкой многих исследовательских и издательских программ Министерства образования РФ и Российской академии образования. Б.А. Сосновский работал в составе экспертного совета по психологии РГНФ, был членом ряда научных и координационных советов по психологии, членом трёх диссертационных советов. Много работал по совместительству в других вузах Москвы и России (профессор, зав. кафедрой, декан). В течение 10 лет – заместитель председателя докторского Диссертационного совета по психологии при МПГУ, член Экспертного совета ВАК РФ по психологии

и педагогике. На протяжении многих лет является экспертом РНФ и РФФИ по психологии.

Под руководством Б.А. Сосновского защищено 24 кандидатских и 3 докторских диссертации по психологии.

В списке научно-методических публикаций более 200 наименований, среди которых «Лабораторный практикум по общей психологии» (М.: Просвещение, 1979), «Общая психология» (на языке дари) (М.: Прогресс, 1987), тематические сборники научных статей: «Психология человека в условиях социальной нестабильности» (М., 1994), «Психологические аспекты социальной нестабильности» (М., 1995), «О психологии ученого и педагога современной России» (М., 1996), научная монография «Мотив и смысл» (М.: Прометей, 1993), Психология: Учебник для педагогических вузов. Под ред. Б.А. Сосновского (М.: Юрайт, 2005; Высшее образование, 2008, 2009, 2014, 2018, 2019, 2020), пять глав в учебнике «Общая психология и психология личности» под ред. А.А. Реана (СПб.: Еврознак, 2009). В 2021 году в издательстве «Юрайт» опубликован учебник-монография Б.А. Сосновского «Психология руководителя: потребностно-смысловые аспекты».

Борис Алексеевич награжден медалью «В память 850-летия Москвы» (1997) и медалью К.Д. Ушинского (2006), его рабочий стаж – 60 лет, стаж работы в профессии – 50 лет, он является Ветераном труда.

С 2006 по 2019 годы Борис Алексеевич проживал в Барнауле и работал в Алтайском государственном техническом университете им. И.И. Ползунова, заведовал кафедрой «Коммуникативных, социокультурных и образовательных технологий». Разрабатывал проблемы потребностно-смыслового подхода к изучению человеческой психики. В 2012–2015 годах осуществлял руководство научным проектом РГНФ, был исполнителем двух других проектов РГНФ.

С августа 2019 года живёт в Екатеринбурге, является профессором кафедры «Экономики труда и управления персоналом» Уральского государственного экономического университета, ведет научную и педагогическую деятельность.

Ученики, коллеги, все научно-психологическое сообщество искренне поздравляют Бориса Алексеевича с юбилеем и желают ему плодотворной научной деятельности, реализации творческих замыслов, крепкого здоровья, а также пытливых и думающих учеников. Правда,

рядом с Сосновским невозможно не думать о Живой (как он часто говорит) человеческой психике и личности (Душе).

## **Формирующее оценивание как фактор повышения мотивации учиться**

**Корнева Е.Н.,**

*кафедра психологии образования,  
Институт педагогики и психологии,  
ФГБОУ ВО «Московский педагогический  
государственный университет»;  
en.korneva@mpgu.su*

**Аннотация.** В статье анализируется понятие «формирующее оценивание», рассматриваются способы и формы повышения мотивации учиться посредством формирующего оценивания.

**Ключевые слова:** формирующее оценивание; умение учиться; мотивация; оценивание; способы и формы формирующего оценивания.

## **Formative assessment as a factor of increasing motivation to learn**

**Iena Korneva E.N.,**

*Department of Educational Psychology,  
Institute of Pedagogy and Psychology,  
Moscow Pedagogical State University;  
en.korneva@mpgu.su*

**Abstract.** The article analyzes the concept of «formative assessment», considers ways and forms of increasing motivation to learn through formative assessment.

**Keywords:** formative assessment; ability to learn; motivation; assessment; methods and forms of formative assessment.

Исследованию проблеме мотивации обучающихся уделяется особое внимание на различных ступенях образования. Современная мотивация обучающихся – это комплексная, сложная система, процесс, который

запускает, поддерживает и направляет стремления, нацеленные на достижение знаний, умений и навыков.

В современном образовании вопрос мотивации учения занимает центральное место, так как мотив является источником деятельности и выполняет функцию побуждения и смыслообразования.

Проблема отсутствия мотивации в области современного высшего образования связана с изменением системы ценностей у студентов, ведущей целью становится не сам процесс познания и овладения определенной профессией, а получение диплома, что, в свою очередь, приводит к снижению показателей качества обучения [1, с. 23].

В настоящее время существует несколько подходов к классификации мотивов обучения. Например, М.В. Матюхина выделяет два класса мотивов – внутренние и внешние, или познавательные и социальные [2, с. 10].

В свою очередь, Е.П. Ильин разделяет мотивы учения на две группы: первая – познавательные мотивы, связанные с содержанием учебной деятельности и процессом ее выполнения, сюда относятся и широкие познавательные мотивы, учебно-познавательные и мотивы самообразования; вторая группа – социальные мотивы, связанные с различными социальными взаимодействиями студентов с другими людьми [3, с. 243].

Замотивировать студентов на обучение можно лишь при помощи других видов обратной связи, которые бы учитывали индивидуальный путь и стиль обучения студентов. Формирующее оценивание – это и есть такая стратегия обучения, при которой у учеников есть возможность наблюдать свои успехи и ошибки, самостоятельно управлять своим обучением.

Впервые термин «формирующее оценивание» ввёл Майкл Скривен в 1967 году. Этот термин был им противопоставлен суммативному оцениванию, которое определялось, как показатель соответствия уровня обученности базе, стандартам.

Бенджамин Блум под формирующим оцениванием понимал такое оценивание, при котором педагог и обучающиеся используют короткие тесты в качестве помощи при организации процесса обучения [4, с. 95].

По мнению П. Блэка и Д. Уильяма термин «формирующее оценивание» относится к любым формам деятельности учителя и учеников, оценивающих самих себя, обеспечивающим информацию,

которая может служить обратной связью и позволяет модифицировать процесс преподавания и учения» [4, с. 97].

Мы провели исследование динамики учебной мотивации студентов института педагогики и психологии ФГБОУ ВО «Московского педагогического государственного университета» в рамках дисциплины «Психолого-педагогический практикум» используя элементы формирующего оценивания в системе оценивания студентов. В исследовании приняли участие 60 первокурсников в возрасте от 17 до 19 лет (10 юношей, 50 девушек). Испытуемые были поделены на две группы в зависимости от профиля подготовки: «Практическая возрастная психология» и «Психология и социальная педагогика». Данное исследование позволило сделать следующие выводы.

В группе «Практическая возрастная психология» (экспериментальной) преобладают коммуникативные мотивы, связанные с потребностью в общении, учебно-познавательные мотивы, сопряженные с содержанием учебной деятельности и процессом ее выполнения, ориентацией студента на поиск и овладение новыми знаниями, учебными навыками, и профессиональные мотивы, связанные с желанием получить необходимые знания и навыки в выбранной профессиональной области, стать квалифицированным специалистом. Социальный мотив является менее значимым, так как в этот период студенты удовлетворены своим положением, они уже заняли определенную статусную позицию в обществе и сформировали авторитет среди своего окружения самим фактом поступления в университет.

В группе «Сопровождение учащихся с различными образовательными потребностями» (контрольной), первое место заняли коммуникативные навыки, но произошло снижение уровня познавательных и профессиональных мотивов. Среди некоторых студентов появился мотив избегания неудачи, а также мотив престижа. Мотив личного престижа, возможно, аккумулирует активность студентов в учебном процессе на фоне общего снижения интереса к выбранной профессии. Профессиональный и учебно-познавательный мотивы снизились, у студентов стали возникать трудности в обучении, кто-то вышел на подработку и в следствии этого времени и возможностей получить дополнительные знания в профессиональной области стало меньше. Социальный мотив в этой группе стал более значимым, опять же мы это связали не только с поступлением в университет, но и с наличием подработки.

Таким образом, произведенный разбор предоставленных данных позволил определить ряд перемен, приобретенных при реализации технологии формирующего оценивания: модифицирование рефлексивных способностей студентов в процессе обучения. Следовательно, формирующее оценивание оказывает положительное влияние на образовательную деятельность студентов, их вовлечённость в учебный процесс и рефлексию деятельности.

### *Литература*

1. *Цветкова Р. И.* Мотивационная сфера личности современного студента: факторы, условия и средства ее формирования в процессе профессионального становления: Автореф. дис. ... д-ра психол. наук. – Иркутск, 2006. – 49 с.
2. *Матюхина М. В.* Мотивы учения учащихся с разным уровнем успеваемости // Мотивация учения. – Волгоград, 1976. – С. 5–15.
3. *Ильин Е. П.* Мотивация и мотивы. – СПб., 2004. – 509 с.
4. *Поликашева Н.В.* Внедрение инновационных технологий развития универсальных учебных действий в условиях реализации ФГОС: Учебно-методическое пособие / Под ред. Н.В. Поликашевой. – М., 2016. – 145 с.

### **Превенция клиповости мышления у младших школьников путем освоения способов работы с визуальной информацией**

**Молодцова Н.Г.,**  
*кафедра психологии образования,  
Институт педагогики и психологии,  
ФГБОУ ВО «Московский педагогический  
государственный университет»;  
n201270@mail.ru*

**Аннотация.** В статье анализируется проблема профилактики клипового мышления у младших школьников путем освоения способов работы с визуальной информацией на материале произведений живописи. В качестве альтернативы клипового мышления рассматривается процесс развития визуального мышления.



**Ключевые слова:** визуальное мышление, клиповое мышление, цифровизация образования, младший школьник, способы обработки информации, произведение живописи, фасилитированная дискуссия, превенция.

## **Prevention of clipping thinking in younger pupils by means of mastering the ways of working with visual information**

**Molodtsova N.G.,**

*Department of Educational Psychology,*

*Institute of Pedagogy and Psychology,*

*Moscow Pedagogical State University;*

*n201270@mail.ru*

**Abstract.** The article analyzes the problem of preventing clip thinking in junior school children by mastering the ways of working with visual information on the material of artworks. The process of visual thinking development is considered as an alternative to clip thinking.

**Keywords:** visual thinking, clipping thinking, digitalization of education, elementary school students, ways of processing information, artworks, facilitated discussion, prevention.

В условиях цифровизации образования большой поток информации в виде зрительных образов, который с детства получает современный учащийся в готовом виде, необходимость его использования и требуемая быстрая реакция на него приводят к возникновению феномена клиповости мышления – ответной реакции на воздействие визуальных образов, поверхностного мышления без осмысления и понимания [5; 9]. Продуктом клипового мышления, как отмечают исследователи в этой области, является «образ, состоящий из обрывков информации и осколков впечатлений, без осмысления, без воображения, без рефлексии» [9]. Вследствие этого у современных учеников теряется способность к анализу и глубине восприятия, проработки и понимания информации, содержащейся в зрительных образах, отмечается языковой минимализм (речевая бедность); преобладание конкретного мышления над абстрактным; отсутствие (снижение способности) оперирования суждениями и умозаключениями; сниженная устойчивость внимания;

повышение переключения, распределения и объема внимания (выполнение нескольких действий одновременно), изменяется структура запоминания (запоминается не содержание, а место), наблюдается отсутствие умения рассуждать, обобщать, проводить логический анализ и выстраивать умозаключения; отсутствие самостоятельности мышления, отсутствие связи между образом и мыслью (между информацией и ее осмыслением).

В связи с этим остро встает вопрос превенции (предупреждения, предотвращения) клиповости мышления, начиная с детских возрастов, поиска особых технологий, которые в противовес клиповости будут направлены на овладение детьми способами работы с информацией, заложенной в визуальных образах, на понимание и осмысление поступающей информации.

Продуктивной альтернативой клиповому мышлению, на наш взгляд, является визуальное мышление (ВМ), которое мы, вслед за В.П. Зинченко [3], В.Д. Жуковским и Д.В. Пивоваровым [7], понимаем, как механизм проникновения в смысловую ткань зрительного образа, несущего смысловую нагрузку и делающего значение видимым. ВМ можно рассматривать как понятийный механизм, как вид творческого мышления, который осуществляет оперирование визуальными образами и порождает новые визуальные формы, обеспечивает связь чувственных и рациональных форм познания и является основой визуальной культуры.

Осуществить переход от клипового мышления к визуальному нам видится возможным через освоение детьми способов работы с информацией на материале произведений живописи. Выделяют 3 группы таких способов.

**Первая группа** – это способы поиска и сбора информации (если поиск информации может быть хаотичным и не целенаправленным, то сбор всегда имеет четко обусловленную цель).

**Вторую группу** составляют способы анализа и обработки информации согласно заданным критериям.

**Третья группа** представлена способами интерпретации, куда относятся умения оперировать суждениями и умозаключениями, выстраивать аргументацию относительно позиций и трактовок полученной информации.

В качестве богатого ресурса (стимульного материала) для превенции клиповости мышления и развития визуального мышления как

продуктивного вида мышления мы рассматриваем картины (шедевры мирового искусства), поскольку их отличает многоплановость, включающая в себя главную мысль автора, характеристики художественных образов, что делает их сложным и проблематичным объектом понимания [2]. Художественные образы многозначны по своей интерпретации и содержат эмоциональные стимулы мышления. Процесс понимания картины сродни процессу решения творческой задачи. Выделенные Дж. Брунером [8] этапы восприятия картины (выделение объектов из фона, развернутая ориентировочная деятельность по обследованию ситуации. поиск гипотез о смысловом значении, контроль и оценка выдвинутой гипотезы, сопоставление её с другими элементами ситуации) соответствуют этапам креативного процесса (сбор информации, выдвижение гипотез, анализ гипотез, проработка решения).

Основным методом развития визуального мышления учащихся в процессе восприятия и понимания произведений живописи, на наш взгляд, можно считать фасилитированную дискуссию – своеобразный мозговой штурм, создающий социо-когнитивный конфликт у участников, направленный на расшифровку изобразительного текста, групповое обсуждение картин в процессе их коллективного рассматривания. Компонентами ФД являются.

1. Группа – люди, обладающие равным уровнем компетентности в рассматриваемой области, но при этом имеющие разный жизненный опыт, личностные особенности.

2. Ведущий – педагог в позиции фасилитатора, способный создать благоприятную для группового обсуждения обстановку, обеспечивающий «направляющее участие».

3. Стимул – темы, интересные для всех участников (в рамках технологии «Образ и мысль» – это произведения живописи).

4. Стратегия обсуждения – определенный порядок взаимодействия, который гарантирует каждому возможность высказать свою мысль, быть выслушанным. Стратегия ФД состоит из определенной техники парафраза и открытых вопросов.

Ключевые задачи фасилитатора в процессе дискуссии состоят в безоценочном принятии ответов детей; расширении поля восприятия учащихся; построении ненасильственной коммуникации на уровне учитель-ученик; акцентировании внимания на выделенные детали картины, уточнение мысли ребёнка, помощи в вербализации и осознании смысла увиденного; побуждении детей к размышлению о

роли художника в создании произведения живописи, к особенностям композиции, различным ракурсам изображения; предоставлении возможности высказаться каждому, не позволять отклоняться в сторону от обсуждаемого образа, выводить дискуссию из тупика, привлекать внимание участников к тем элементам, которые ранее не были замечены.

Данные идеи нашли свое воплощение в образовательной технологии «Образ и мысль» [1; 6], разработанной для начальной школы и используемой на практике в школах и детских центрах г. Нижнего Новгорода и Москвы.

**В соответствии с описанными ранее способами работы с информацией были выделены 3 этапа развития ВМ как мышления, альтернативного клиповому.**

**Первый этап** посвящён длительному рассматриванию картины, созданию ориентировочной основы действия, что позволяет выделить состав ее элементов и установить взаимосвязь между образами.

**Второй этап** характеризуется появлением более сложных вопросов, требующих при ответе умения анализировать и обрабатывать информацию, согласно заданным критериям.

**Третий этап** посвящён освоению детьми способов интерпретации информации, заложенной в художественных образах, развитию умения выстраивать умозаключения, обосновывать гипотезы.

Все начинается с вопроса на активизацию детализированного восприятия. «**Что Вы здесь видите?**» По мере накопления данных, дети начинают устанавливать взаимосвязи между визуальными образами, **давать собственные интерпретации на основе личных ассоциаций и представлений** Появляются вопросы, ответы на которые предполагают умение проводить содержательно образное обобщение («Что происходит на картине?», «Кто этот человек?», «Где это происходит?», «Когда это происходит?», «Где находился художник, когда писал эту картину?», «Что осталось за кадром?», «Что заинтересовало художника в этом сюжете?», «Что хотел сказать художник?» и т.п), проявлять образную гибкость, вариативность, аргументированность, разработанность. Чтобы обеспечить связь чувственных и рациональных форм познания задается вопрос, требующий аргументации, «Что вы здесь видите такого, что позволяет так сказать?».

Результаты исследования эффективности технологии «Образ и мысль» [4], выявленные с помощью диагностического пакета, куда вошли такие методики, как краткий тест творческого мышления

(фигурная форма) И.П. Торренса, методика «Свободное описание», методика «Дополни картину», показали, что у учащихся, осваивающих способы работы с информацией в рамках данного подхода, уже к концу первого года обучения уровень развития таких компонентов креативности, как: гибкость, аргументированность, разработанность, полнота, в два раза выше, чем у контрольной группы.

Реализация на практике данных идей позволяет научить обучающихся всматриваться, обнаруживать все новые смыслы, осознавать и проговаривать их, анализировать образы и оперировать умозаключениями, ставит учащихся на позицию настоящих творческих исследователей. ФД на материале произведений живописи активизирует творческий потенциал, появление когнитивной раскованности, свободы поиска, ставит учащихся на позицию творческих исследователей.

Таким образом, чтобы цифровизация в системе образования и влияние клиповой культуры не привели к потере ресурса развития продуктивного мышления учащихся необходимо в системе начального образования сделать вектор на использование личностно-ориентированных технологий, помогающих современным обучающимся осваивать способы работы с информацией, развивающих креативность, системность, понятийность и самостоятельность мышления, обогащающих социальный опыт. Использование в современном образовательном процессе технологии развития ВМ учащихся методом ФД на материале произведений живописи можно рассматривать как способ превенции клиповости мышления у младших школьников.

### *Литература*

1. *Бондарева И.И.* Курс «Образ и мысль в начальной школе». – Н. Новгород, 2010.
2. *Выготский Л.С.* Психология искусства. – М., 1986. – 573 с.
3. *Зинченко В.П.* Творчество понимания // Психологическая наука и образование. – 1998. – № 4.
4. *Молодцова Н. Г.* Развитие визуального мышления младших школьников на материале произведений живописи // Нижегородское образование. – 2014. – № 4. – С. 105–112.
5. *Нурмеева Н. Р.* Формирование информационной культуры как отражение современных требований информационного общества // International Forum of Educational Technology & Society. – 2008. – 11 (4). – [Электронный ресурс]. Режим доступа: [www.ifets.ieee.org](http://www.ifets.ieee.org).

6. *Тивикова С.К.* Становление исследовательской позиции педагога в условиях дополнительного профессионального образования // Нижегородское образование. – 2020. – № 1. – С. 74–79.

7. *Жуковский В.И.* Зримая сущность // Визуальное мышление в изобразительном искусстве. – Свердловск, 1991.

8. *Брунер Д.* Психология познания. За пределами непосредственной информации: Монография. – М., 2008. – 782 с.

9. *Тоффлер Э.* Третья волна. – М., 2010. – 800 с.

## **Влияние педагогической деятельности В.А. Крутецкого на профессиональное становление студентов факультета**

**Подымов Н.А.,**

*кафедра психологии образования,  
Институт педагогики и психологии,  
ФГБОУ ВО «Московский педагогический  
государственный университет»;  
na.podymov@mpgu.su*

**Аннотация.** В статье представлены личные воспоминания автора об особенностях взаимодействия с преподавателем факультета, профессором В.А. Крутецким, которое осуществлялось в далекие 70-е годы прошлого века.

**Ключевые слова:** возрастная психология, педагогическая психология, роль деятельности в развитии способностей ребенка, формирование математических способностей

## **Influence of pedagogical activity of V.A. Krutetsky on professional formation of students of the faculty**

**Podymov Ni.A.,**

*Department of Psychology of Education,  
Institute of Pedagogy and Psychology,  
Moscow Pedagogical State University  
na.podymov@mpgu.su*

**Abstract.** The article presents the author's personal memories of the peculiarities of interaction with the teacher of the faculty, Professor V.A. Krutetsky, which was carried out in the distant 70s of the last centuries.

**Keywords:** age psychology, educational psychology, the role of activity in the development of the child's abilities, formation of mathematical abilities.

Воспоминания о студенческих годах всегда вызывают теплые чувства. В значительной степени это относится к сложившейся к середине первого курса системе общения и взаимодействия с однокурсниками, студентами старших курсов, соседями по общежитию. Несколько позже начинает появляться избирательный интерес и к преподавателям. Базируется он на целом ряде показателей: в первую очередь – это название учебной дисциплины и её значимость для будущей профессиональной деятельности. Далее воспринимались и оценивались способы, формы и методы преподавания, эмоциональная окрашенность речи преподавателя, иллюстрация теоретических положений практическими примерами, приглашение слушателей к диалогу и др. личностные характеристики.

В 70-годы на факультете работала замечательная плеяда выдающихся ученых. К их числу можно отнести не только специалистов в области психолого-педагогических дисциплин, но и общегуманитарных и специальных предметов. Самые теплые воспоминания остались об А.Д. Гетмановой (преп. логики), В.А. Корнилове (преп. истории), Л.Л. Касаткине (преп. лингвистики) и многих других.

С особой заинтересованностью мы, студенты, относились к преподавателям профессионального цикла. Деловая атмосфера присутствовала на занятиях у С.П. Баранова и И.А. Соловкова (преп. теории обучения и воспитания), М.Ф. Шабасовой (история педагогики), В.А. Слостенина (спецкурс по подготовке учителя), Н.Ф. Добрынина (спецкурс по психологии внимания), Я.А. Пономарева (спецкурс по психологии творчества), А.А. Бодалева (спецкурс по психологии общения и восприятия человека человеком), П.А. Просецкого (преп. общей психологии). У многих из нас возникал углубленный интерес к той или иной дисциплине и, соответственно, к преподавателю. Этот интерес перерастал в выполнение курсовых, а в последствии и дипломных работ. Ряд студентов продолжили научную деятельность и осуществили подготовку кандидатских и даже докторских диссертаций.

Развитие моих профессиональных интересов я связываю с именем Вадима Андреевича Крутецкого. Он читал курс лекций по дисциплине «Возрастная и педагогическая психология». Его занятия отличались высоким уровнем научности, доказательностью, убежденностью. Яркая эмоционально окрашенная речь довольно быстро захватила наши чувства и мысли. И после первых же занятий мы поняли с каким глубоким, искренним, интеллигентным человеком мы встретились. Его талант ученого, педагога, способного щедро отдавать себя людям, подтверждается многочисленными положительными отзывами о его деятельности. Так, академик В.А. Сластенин отмечал: «Главная отличительная черта В.А. Крутецкого – особая потребность быть Личностью, т.е. воздействовать на мысли и чувства другого человека, перестраивать его сознание, быть продолженным, персонализированным в других людях. Эта потребность – искомая, заложенная в фундаменте мотивов поведения и деятельности В.А. Крутецкого. Именно она породила стремление к достижению успеха, притязания на внимание, славу, дружбу, уважение, лидирование, которые чаще всего не осознаются как причины благородных поступков» [1, с. 14].

Содержание лекций В.А. Крутецкого отличалось не только грамотно выстроенной методологией, но и практической доказательностью и обоснованностью выводов. Теоретический материал он постоянно подкреплял примерами (отрывками из протоколов наблюдений, текстов бесед, образцами работ испытуемых), что убеждало нас, студентов, в необходимости обязательной доказательности и обоснованности полученных результатов. Особенно интересными были его рассказы о том, как он проводил исследование математических способностей школьников.

В частности, он отмечал, что неспособных детей не бывает и все обладают необходимыми задатками, которые необходимо развивать. Основным условием развития способностей (в том числе и математических) В.А. Крутецкий считал специально организованную, грамотно методически выстроенную деятельность. Кроме того, весьма важным является учет в обучении индивидуальных особенностей развития каждого ребенка. Всё это в комплексе даёт самый положительный результат.

Как отмечала И.В. Дубровина, ученица В.А. Крутецкого, «...главное, что занимало его ум и душу, это проблема способностей растущего человека (младшего школьника, подростка, старшеклассника).



Он отводил способностям центральное место среди индивидуально-психологических особенностей, считал, что развитие ребенка без развития его способностей невозможно, что способности свойственны человеку как субъекту жизни и деятельности, их развитие определяет становление личности ребенка, именно они обуславливают степень яркости его формирующейся индивидуальности» [2, с. 8].

Неподдельный интерес к личности и профессиональному мастерству В.А. Крутецкого послужил для многих студентов нашего курса основой в выборе направления собственной научной деятельности. Мы записывались к нему в научный кружок, выбирали темы курсовых работ, которые затем перерастали в дипломные исследования и кандидатские диссертации.

Параллельно с преподавательской деятельностью Вадим Андреевич выполнял большой объем научной работы. Он был заместителем директора Научно-исследовательского института общей и педагогической психологии АПН СССР по научной работе. Курировать науку в такой заслуженной научной организации, где работали «классики» отечественной психологии А.В. Петровский, В.В. Давыдов, Д.Б. Эльконин, Д.И. Фельдштейн, А.К. Маркова, Т.В. Кудрявцев и многие другие, было непросто. Тем не менее он успешно выполнял эту работу на протяжении 16-ти лет.

Получив в деканате разрешение на досрочную сдачу экзамена (в связи с выездом с стройотряд), я отправился в научно-исследовательский институт, где работал В.А. Крутецкий. В ожидании пока он освободится, я ходил по коридорам, читал названия лабораторий и фамилии заведующих, рассматривал информационные стенды с новинками научной литературы, изданной сотрудниками института, среди которых были и книги Вадима Андреевича: «Психология математических способностей школьников» (1968), «Основы педагогической психологии» (1972), «Психология обучения и воспитания школьников» (1976). Ещё я знакомился с его историей через фотографии работавших ранее и работающих ученых.

На экзамене мне были заданы вопросы по ведущим видам деятельности и возникающим новообразованиям в подростковом возрасте, а также по структуре педагогических способностей. Получив хорошую оценку и поблагодарив профессора, я задал вопрос о том, есть ли в институте аспирантура.

Через 2 года (в 1980 м году) я поступил на первый курс аспирантуры, но, к сожалению, Вадим Андреевич в 1979 году перешел на работу на кафедру психологии в МГПИ им. В.И. Ленина.

В 2017 году научная общественность широко отмечала 100 летний юбилей со дня рождения В.А. Крутецкого. Под патронажем Министерства образования и науки Российской Федерации, Федерации психологов образования России, в Армавирском социально-психологическом институте и Армавирском государственном педагогическом университете была организована Международная юбилейная интернет-конференция «Психологические практики в российском образовании: инновационный ракурс» (10 ноября – 23 декабря 2017 г.). В рамках конференции был выполнен целый ряд мероприятий, посвященных памяти В.А. Крутецкого:

- конкурс работ школьников на тему «Способности – ресурс развития личности»;

- олимпиада студенческой молодежи «Психологическая и экологическая безопасность личности. Развиваю свои способности»;

- вебинар «реализация идей В.А. Крутецкого в развитии практической психологии»;

- выпуск юбилейного журнала и переиздание некоторых трудов В.А. Крутецкого;

- издание сборника научных трудов, посвященных памяти В.А. Крутецкого.

Подводя итог, считаю важным подчеркнуть, что творческий путь В.А. Крутецкого является примером жизни современного ученого, беспрецедентным актом самоотдачи идее, науке, людям. Ученый, теоретик, педагог, практик, новатор – вот далеко не все качества, которые он успешно в себе сочетал и щедро делился ими с окружающими.

### *Литература*

1. *Сластенин В.А.* В.А. Крутецкий... Из породы искателей и первооткрывателей // Вестник института. Экономика, психология, сервис: интеграция теории и практики. – 2017. – № 23. – С. 14–15.

2. *Дубровина И.В.* К 100-летию со дня рождения В.А. Крутецкого // Вестник института. Экономика, психология, сервис: интеграция теории и практики. – 2017. – № 23. – С. 8–12.

**Кафедра психологии  
Московского государственного педагогического института:  
историческая ретроспектива 70-х годов XX века**

**Подымова Л.С.,**  
*кафедра психологии образования,  
Институт педагогики и психологии,  
ФГБОУ ВО «Московский педагогический  
государственный университет»;*  
*ls.podymova@mpgu.su*

**Аннотация.** В статье представлены личные воспоминания автора об особенностях обучения на кафедре психологии МГПИ им. В.И. Ленина в 70-е годы XX века, психологических портретах преподавателей кафедры.

**Ключевые слова:** кафедра психологии. Персоналии: А.В. Петровский, П.А. Просецкий, В.А. Крутецкий, Я.А. Пономарев, Б.Ю. Шапиро.

**Department of Psychology of the Moscow State Pedagogical  
Institute: historical retrospective of the 70s of the XX century**

**Podymova L.S.,**  
*Department of Psychology of Education,  
Institute of Pedagogy and Psychology,  
Moscow Pedagogical State University;*  
*ls.podymov@mpgu.su*

**Abstract.** The article presents the author's personal memoirs about the peculiarities of teaching at the Department of Psychology of the Moscow State Pedagogical Institute named after V.I. Lenin in the 70s of the twentieth century, psychological portraits of teachers of the department.

**Keywords:** Department of Psychology. Personalities: A.V. Petrovsky, P.A. Prosetsky, V.A. Krutetsky, Ya.A. Ponomarev, B.Y. Shapiro.

70-е годы XX века принято называть временем застоя. Но это всего лишь метафора. Рассматривая историческую и социальную ситуацию на кафедре психологии МГПИ им. В.И. Ленина, можно назвать это время –

временем поиска новых направлений развития кафедры. В данной статье мы представим отдельные события того времени, психологические портреты некоторых преподавателей глазами студентов, обучающихся на отделении педагогики и психологии.

С 1965 по 1971 год заведовал кафедрой психологии Артур Владимирович Петровский. Именно в это время на кафедре и в диссертационном совете, которым он руководил, проводились исследования по социальной психологии, динамике социальных групп, внутригрупповым отношениям. Из уст членов кафедры мы слышали и осмысливали явления конформизма и неконформизма, проблемы самоопределения в группе. Его учебники по общей психологии невозможно было купить, они расходились в продаже очень быстро, а фильмы, созданные его аспирантами (В.С. Мухиной и другими) «Я и другие», «Семь шагов за горизонт» для нас стали потрясением.

Это же направление в социальной психологии продолжил и Павел Алексеевич Просецкий, который защитил докторскую диссертацию на тему «Психологические основы формирования коллектива (на материале средней школы и вуза)» и возглавил кафедру психологии после перехода А.В. Петровского в Психологический институт РАО. В этот период на кафедре активно изучались проблемы психологии школьного коллектива, социально-психологической адаптации студентов-первокурсников к условиям высшей школы, психологических основ профессионального самосовершенствования студентов педагогического вуза. Евгений Михайлович Никиреев активно развивал направление, связанное с изучением направленности личности и методами ее исследования. Проблемы самооценки личности, уровня притязаний, мотивации, тревожности, эмпатии выбирались студентами для своих исследований.

Николай Федорович Добрынин преподавал у нас спецкурс по психологии внимания. Многие студенты нашего курса записывались к нему, понимая, что Николай Федорович является ведущим ученым в этом направлении. Он к тому времени был автором почти 100 научных трудов и учебных пособий. Одним из мотивов посещения этого спецкурса было освоение диагностических процедур исследования внимания, его динамики, изучение физиологических основ, свойств и характеристик внимания. Николай Федорович каждому студенту давал особую тему и требовал доказательности в исследовании свойств и видов

внимания. Каждое исследование должно было быть подкреплено протоколами, которые он тоже учил нас писать.

Вадим Андреевич Крутецкий был уникальным преподавателем. Он читал нам курс по возрастной и педагогической психологии. Все студенты любили слушать его живые рассказы о возрастных особенностях детей. Он умело использовал и вплетал в содержание своих лекций собственные исследования по проблемам воли и характера, способностей и темперамента. На его занятиях была стопроцентная явка. Мы выходили с его занятий другими, обсуждали, спорили, сомневались и все больше влюблялись в психологию.

В каждом студенте Вадим Андреевич видел индивидуальность и умел приобщать нас к научно-исследовательской работе. Наверное, четверть студентов курса занимались у него в научном кружке «Психология педагогических способностей». Именно он открыл нам науку психологию не только через лекции, но и через участие в различных экспериментах в лабораториях Психологического института РАО. Многие его ученики защитили диссертации по психологии учителя и педагогическим способностям, психологии учебной деятельности. Вадим Андреевич был автором учебников по психологии, где также обсуждались проблемы педагогических способностей, их структуры, диагностики, условий формирования и развития.

В.А. Крутецкий долгие годы руководил лабораторией психологии способностей Психологического института. Он знакомил нас со всеми сотрудниками этой лаборатории – И.В. Дубровиной, В.П. Ягунковой, З.Н. Новлянской, А.А. Мелик-Пашаевым и другими, мы участвовали в обсуждении проблем, разработке исследовательских методик.

Вадим Андреевич задавал нам единое исследовательское поле, где мы изучали: сущность и структуру педагогических способностей; индивидуальные различия в структуре отдельных видов способностей (дидактических, организационных, личностных), специфику и динамику развития структуры способностей у педагогов разных стажевых групп; индивидуальный темп развития и индивидуальные способы проявления способностей; занимались разработкой методов диагностики и развития способностей.

Борис Юрьевич Шапиро был самым молодым преподавателем на нашем курсе. Он был близок нам по возрасту, по оригинальным идеям, и самое важное, он умел слушать и удивляться нашим ответам. Борис Юрьевич увлек нас работами И.С. Кона, мы читали запоем книги Игоря

Семеновича, слушали его лекции в Политехническом музее, пытались понять, мучали вопросами Бориса Юрьевича. Мы открывали для себя новый мир полового воспитания подростков. И уже тогда нам было ясно, что Борис Юрьевич станет семейным консультантом, хотя он вел у нас лабораторные работы по общей психологии и учил нас лабораторному эксперименту.

Яков Александрович Пономарев пришел к нам на четвертом курсе с шахматами и новыми для нас понятиями и контекстами психологии и педагогики творчества. Механизмы творчества мы познавали через игру в шахматы, открывали для себя «побочный продукт», «внутренний план действий», «схему творческого акта». Было непросто, сложно, но так увлекательно! В итоге, все, кто посещал его спецкурс, стали так или иначе заниматься этой проблемой.

Студенты нашего отделения педагогики и психологии жили в атмосфере научного творчества. С первого курса мы впитывали традиции отечественной психологии и научной школы – ее открытость, стремление сочетать науку и практику, уважение к научному факту и строгому эксперименту, организации экспериментально-генетического метода Л.С. Выготского.

### *Литература*

1. *Сластенин В.А.* В.А. Крутецкий... Из породы искателей и первооткрывателей // Вестник института. Экономика, психология, сервис: интеграция теории и практики. – 2017. – № 23. – С. 14–15.
2. *Дубровина И.В.* К 100-летию со дня рождения В.А. Крутецкого // Вестник института. Экономика, психология, сервис: интеграция теории и практики. – 2017. – № 23. – С. 8–12.

## **Трудности реализации магистерской программы «Возрастно-психологическое консультирование» в МПГУ**

**Сапогова Е.Е.,**  
*кафедра психологии образования,  
Институт педагогики и психологии,  
ФГБОУ ВО «Московский педагогический  
государственный университет»;  
esapogova@yandex.ru*

**Аннотация.** В статье обсуждаются основные трудности реализации магистерской программы «Возрастно-психологическое консультирование» МПГУ, связанные с перманентным реформированием системы высшего профессионального психологического образования. Сделаны выводы об их системном интегральном характере, влияющем на эффективность подготовки выпускников. Обобщен пятилетний опыт обучения в свете необходимости формирования профессиональной ментальности консультантов.

**Ключевые слова:** высшее психологическое образование, профессиональная ментальность, личность консультанта, эффективность подготовки психологов.

### **Difficulties of the master's program «Age-psychological counseling» implementation**

**E.E. Sapogova,**  
*Department of Educational Psychology,  
Institute of Pedagogy and Psychology,  
Moscow Pedagogical State University»  
esapogova@yandex.ru*

**Abstract.** The article discusses the main difficulties in implementing the master's program “Age-psychological counseling” at the Moscow State Pedagogical University, connected with the permanent reform of the system of higher professional psychological education. Conclusions are made about their systemic integral nature, which influences at the effectiveness of training

graduates. The five-year training experience is summarized in the light of the necessity to design the professional mentality of counselors.

**Keywords:** higher psychological education, professional mentality, personality of a counselor, the effectiveness of training psychologists.

Профессиональная подготовка психолога в нашей стране является сравнительно новой развивающейся социальной практикой, находящейся в стадии разработки единой системы требований; одновременно качественная подготовка специалиста является исходной точкой становления будущих профессионалов [1–4] и базой для понимания необходимых для этого знаний, умений и компетенций. Немаловажную часть подготовки составляет формирование профессиональной ментальности психолога, по отношению к которой знания, умения и навыки, способности к самообразованию и саморазвитию выступают в качестве средств ее реализации.

Опыт обучения профессиональной психологии позволяет предположить, что среди учебных дисциплин, включаемых в подготовку психолога, консультативная психология занимает особое место по следующим обстоятельствам:

1) сложившаяся в последние годы ситуация на профессиональном рынке труда показывает очевидную востребованность работодателями специалиста, владеющего навыками и техниками возрастнопсихологического консультирования;

2) высока значимость овладения техниками и приемами консультирования в среде самих учащихся; мотивация к выбору психологической профессии во многом опирается на представления абитуриента о себе как о консультирующем, практикующем психологе, и идеальный образ «профессионального Я» по своим характеристикам совпадает с образом успешного консультанта;

3) как показывают данные наших опросов учащихся выпускных курсов и выпускников магистратуры, среди рейтингов дисциплин, обеспечивающих удовлетворенность профессиональным обучением, консультативная психология стабильно занимает самое высокое место;

4) в развернувшейся в профессиональной среде дискуссии о компетенциях, достигаемых содержанием, формой и целями обучения психологии в высшей школе, консультирование выступает в качестве пусть и неназванного, но вполне очевидного центра профессионализации.



Все это позволяет говорить, что в последние годы консультативная психология из сферы профессиональных спецкурсов и постдипломного образования медленно, но верно начинает перемещаться от периферии к центру и даже в каком-то смысле претендовать на то, чтобы составить *системообразующую основу* психологического образования. Обучение консультативной психологии воспринимается как процесс, обнаруживающий множество возможностей для построения профессиональных компетенций. Более того, само ее содержание выступает как отвечающее внутренней структуре частных профессиональных компетенций.

Так, говоря о «понимающем» измерении компетенции («профессиональное знание как понимание предмета реальности»), легко увидеть, что содержание консультативной психологии нацеливает обучающихся на глубинное и бережное понимание человека в разных аспектах его бытия. На это, в частности, направлено освоение тех ее разделов, в которых обсуждаются позиции и состояния участников консультативного процесса, этика и ответственность в их взаимодействии, обсуждаемые в консультативной практике типичные проблемные ситуации в их возрастных, личностных, межличностных и иных аспектах и их причины, коренящиеся в повседневных социальных практиках, особенности консультативных дискурсов, наконец, сами процессы понимания как центральный момент консультирования и др.

Обращаясь к «действенному» измерению профессиональных компетенций («профессиональное знание как основа действия»), можно отметить, что консультативная психология выстраивает систему знакомых ориентиров в будущем поле практики (связь консультирования, психодиагностики и психотерапии, этапы и формы консультирования, типы клиентов, общие приемы и парадигмы), помогает сформировать построить в сознании студента своеобразную профессиональную «ловчую сеть» из категорий и закономерностей, в которую будут попадать разнообразные «феномены психологического бытия», создает область «предзнания» для того, чтобы студент мог в дальнейшем войти в своеобразный «герменевтический круг» практики.

В своем ценностном измерении («профессиональное знание как ценность») консультативная психология задает систему персональных отношений не только к психологической практике, но и к профессии в целом, обращая студента к самому себе как к профессионалу и личности, формируя ценностные ориентиры в анализе частных, но частотных

консультативных ситуаций, побуждает к актуализации собственного опыта и, наконец, способствует становлению профессиональной ментальности и личностных смыслов обучения и профессионализации.

Сказанное подтверждает высокий статус подготовки психолога по программе «Возрастно-психологическое консультирование» и предполагает комплексную рефлексию ее эффективности.

Магистерская программа «Возрастно-психологическое консультирование», разработанная по инициативе кафедр психологии развития личности и кафедры психологии образования ИПП МПГУ, реализуется с 2016 года, что позволяет подвести некоторые итоги и тезисно обозначить основные проблемы, встающие перед педагогами и обучающимися. Как показывает педагогическая рефлексия, бóльшая часть возникающих трудностей имеет широкий и интегральный характер, требующий не просто совершенствования учебного содержания, а четкого понимания специфики психологического образования и условий подготовки кадров высшей квалификации. Имеющиеся проблемы выходят за границы отдельных педагогических коллективов и разработчиков магистерских программ. Они связаны, в первую очередь, с перманентным реформированием системы российского высшего образования. Перечислим лишь некоторые из них, существенно снижающие результативность профессиональной подготовки специалистов.

1. *Низкий уровень образовательной подготовки поступающих к обучению по магистерской программе «Возрастно-психологическое консультирование».* В силу того, что поступать в психологические магистратуры могут лица с любым, даже не гуманитарным, образованием бакалаврского уровня, часть поступающих приступает к освоению программы практически с нуля, не имея ни профессиональной ментальности, ни терминологической основы профессионального образования, ни базовых знаний, ни – тем более – никаких профессиональных навыков. Напомним, что консультирование предполагает глубокую предварительную подготовку в области возрастной и общей психологии, социальной психологии, дифференциальной психологии, психологии личности, консультативной психологии и т.д. Не имея ее, обучающиеся получают дополнительную нагрузку в виде необходимости самостоятельного пополнения знаний, с которой часто не могут справиться самостоятельно, что снижает качество обучения.

2. *Предельная сокращенность учебных курсов в части изучения профессионализированных дисциплин.* Поскольку акцент в магистерской подготовке в значительной мере сделан на практику, это предполагает, что базовые знания у обучающихся либо уже есть, либо пополняются самостоятельно. Вероятно, это еще как-то обуславливает максимальное количество часов – 4 (!) часа – на лекционные занятия, что на практике оказывается недостаточным даже для обзорного охвата учебного материала. На саму же практику отводится от 14 до 20 часов, что при освоении профессиональных навыков с нуля многими обучающимися не является оптимальным. Обучение таким сложным профессиональным навыкам как эмпатическое слушание, коррекция, формулировки вопросов, выработка альтернатив и т.д. требует в разы большего количества часов, что, безусловно, сказывается на результатах.

3. *Недостаточно четкая определенность содержания ряда компетенций и временных затрат, необходимых для их формирования.* Это приводит к тому, что некоторые компетенции, формируемые, фактически, с нуля, должны быть «созданы» в своей практической части буквально за 20 учебных часов, что вряд ли реалистично, особенно учитывая современные требования к профессионализму психолога.

4. *Имеющиеся у большинства обучающихся трудности, вызванные интерференцией профессиональных ментальностей:* поскольку многие учащиеся приходят на программу, имея непсихологическое базовое образование, они мыслят осваиваемую психологическую реальность в терминах сформированной предшествующим образованием ментальности (юристы подходят к психологическим феноменам с юридическими мерками, экономисты – с финансово-экономическими, социальные работники – с позиций социальных прав и обязанностей и пр.), что требует от преподавателей дополнительной и сложной работы, не предусмотренной ни часами, ни учебными планами, поскольку они не содержат никаких требований к предшествующему уровню подготовки. «Перестройка» профессиональной ментальности, если и происходит, то только к концу последнего семестра обучения, когда магистрант едва адаптируется к психологическим реалиям [5]. Это особенно сказывается на качестве магистерских ВКР.

5. *Отсутствие навыков научно-исследовательской работы гуманитарного типа, непонимание основ научной методологии в психологии и слабое владение магистрантами математико-статистическим аппаратом обработки эмпирических данных,*

*собираемых для магистерской ВКР.* Это сильно затрудняет проведение практик (методологического семинара, НИР, НИП) Это требует специальных консультаций с преподавателями соответствующего профиля и затрудняет формулировку гипотез, планирование и организацию исследовательской работы, сбор и обсчет данных, обработку и интерпретацию результатов ВКР.

6. *Слабая ориентировка обучающихся в актуальных проблемах современной психологической науки,* что принципиально не может быть устранено, поскольку чтение специальной литературы для многих из них затруднительно. Это приводит к широкому использованию популярных источников, копипасте при выполнении практических заданий, особенно творческого характера.

Разумеется, наличие базового образования и/или высокого уровня предшествующей профессионально-гуманитарной обученности, способны существенно снизить влияние этих трудностей, но опыт реализации программы показывает, что здесь нужны существенные доработки не столько на уровне учебных программ и планов, сколько на уровне пересмотра требований к поступающим в профессиональные психологические магистратуры.

### *Литература*

1. *Гильфантинова Д.Р.* Психолого-педагогическая модель адаптации выпускников-психологов к профессиональной деятельности // Педагогика и психология образования. – 2018. – № 1. – С. 95–102.

2. *Ефименко Ю.А.* Особенности профессиональной подготовки психологов-консультантов в высших учебных заведениях // Вестник Московского университета МВД России. – 2017. – № 4. – С. 225–229.

3. *Кораблина Е.П.* Особенности подготовки психолога-консультанта к профессиональной деятельности // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. – 2005. – Т. 5. – № 12. – С. 20–30.

4. *Нефедов И.А., Нефедова И.Г.* Психологические аспекты профессионального развития психолога-консультанта // Азимут научных исследований: педагогика и психология. – 2016. – Т. 5. – № 4 (17). – С. 382–383.

5. *Сапогова Е.Е.* Консультативная психология. – М., 2019. – 427 с.

## Психологические пробелы современного образования

**Сосновский Б.А.,**

*кафедра экономики труда и управления персоналом;  
ФГБОУ ВО «Уральский государственный  
экономический университет»;  
sosnovsk@list.ru*

**Аннотация.** В дискуссионной статье обозначены некоторые методологические и психологические упущения реформы российского образования, вследствие которых актуализируются многие классические и насущные психолого-педагогические вопросы, и проблемы организации и содержания образования.

**Ключевые слова:** образование, реформа, обучение, воспитание, психологические аспекты, инновация, компетенция.

## Psychological gaps in modern education

**Sosnovsky B.A.,**

*Department of Labor Economics and Personnel Management,  
Ural State University of Economics;  
sosnovsk@list.ru*

**Abstract.** The discussion article identifies some methodological and psychological omissions of the reform of Russian education, as a result of which many classical and urgent psychological and pedagogical issues and problems of the organization and content of education are actualized.

**Keywords:** education, reform, training, upbringing, psychological aspects, innovation, competence.

Реформа отечественного образования активно, целеустремленно и жёстко осуществляется почти 30 лет, поэтому её результаты стали очевидной, но фактически умалчиваемой и во многом негативной реальностью. Причем истинные причины фактического разрушения предшествующей образовательной системы находятся не в сфере доказательной науки, но являются как бы сокрытыми и во многом идеологическими, и субъективными, то есть психологическими.

Как ни печально говорить об этом, но исходная, ключевая методологическая ошибка реформы – это банальное отсутствие анализа существовавшей системы, её сильных и слабых сторон, выявления причин недостатков и разработка путей их устранения. Ведь даже согласно здравому смыслу необходимо чётко знать: что перестраивается (модернизируется) и что именно строится. В результате отсутствия этих узловых компонентов нынешняя реформа фактически свелась к огульным и сугубо административным нововведениям. По замыслу и исполнению это чётко соответствует исходной «перестройке» всего нашего государства в 1990-х годах прошлого века. Теперь уже бессмысленно напоминать туманные целевые формулировки «Болонского процесса», требований МВФ и их послушную российскую интерпретацию. Из факта глобализации мировой экономики вовсе не вытекает необходимость унификации государственных образовательных систем, национальной науки, культуры и ценностей. Увы, именно такое скрытое, но чувствительное поражение понесло всё российское образование.

Вторым системным пробелом реформирования является фактическое отсутствие в его разработке и реализации должных научно-психологических обоснований. Реформа отечественного образования обратилась в приказные деяния и организационные мероприятия, предполагаемая эффективность которых задана «сверху» как постулат, не подлежащий сомнению исполнителей и не требующий никаких доказательств. Всякие возражения и крайне редкая критика молчаливо, но твёрдо не воспринимаются.

Третий собственно психологический пробел заключается в намеренном создании психологически недопустимого противоречия между афишированными целями реформы (декларируемым объективным значением) и теми реальными субъективными смыслами, которые она приобретает в сознании массовых исполнителей и потребителей – учителей, воспитателей, преподавателей и обучающихся. В результате такой, заведомо дискомфортной дезинтеграции (нарушения целостности) индивидуального сознания из него вымывается исконный смысл процессов учения и «образования» как напряженной психической деятельности учащихся по самоизменению, по созиданию (образовыванию) ими Образа собственного Я, целостного Мира и соответствующей системы субъективных отношений к себе и к Миру.

Обозначенные психологические пробелы обильно разветвляются и проявляются в системе конкретных и насущных образовательных вопросов. Сегодняшние психологические недоработки, пробелы и трудности не являются случайными или неизбежными. Многие из них подчёркнуто рукотворны, то есть намеренно и планомерно внесены в сферу отечественного образования. Например, официальное переименование «детских садов» в «дошкольные образовательные учреждения» фактически привело к забвению тонкой психологической специфики обучения дошкольников, к потере незаменимой развивающей роли организованной детской игры, к редукции воспитательных задач до подготовки детей к школьному обучению.

Вопрос о начальном возрасте школьного обучения также остается незакрытым, а его конкретное решение – неупорядоченным и фактически стихийным. Огромную образовательную опасность несет в себе ранняя профилизация школьного обучения. Надежная психологическая диагностика в этом возрасте преждевременна, а функцию отбора детей на «профили» обучения негласно выполняют некие социальные и персональные критерии родителей. Это обрекает ребенка на заведомое сужение круга познаваемого Мира, на потерю мощного развивающего и воспитывающего потенциала образования. Например, современным младшим школьникам фактически не формируют базовых умений письма, но по многословным отчетам создают некую мифическую «лингвистическую компетентность».

Необоснованный переход российской школы на тестоподобные ЕГЭ уже доказал свою педагогическую несостоятельность и даже образовательную вредоносность. Понесенные психологические потери вряд ли вообще восполнимы. В необъятном пространстве иных педагогических «экспериментов» и «инноваций» глубоко утонули прежде общепринятые требования, психолого-педагогические открытия и практические разработки. Это, например, обеспечение понятийности мышления и знаний, целенаправленное построение учебной деятельности учащихся (В.В. Давыдов), поэтапное формирование «умственных действий» (П.Я. Гальперин), организация проблемного обучения (А.М. Матюшкин), акцентирование мотивационной функции контроля и оценки, стремление к решению воспитательных задач и многое-многое другое. Главный психологический провал реформы, имеющий широкие сегодняшние и отдаленные социальные и, в частности, психологические последствия, заключается в том, что среднее

школьное образование в России перестало быть полным, бесплатным и обязательным.

Неуклонное падение уровня образованности выпускников средней школы уже воспринимается нами как некое неотвратимое «веяние времени», всё более отчетливо проявляющееся при переходе ко многим насущным вопросам организации и содержания высшего образования. Устойчиво и планомерно прагматизируются и упрощаются его программы и государственные стандарты, сокращаются перечни фундаментальных дисциплин и официально отводимые вузам «аудиторные часы». Зато существенно увеличивается нормативная учебная нагрузка преподавателей и нарастает объем формальной отчетной документации. Оценки качества работы преподавателя также сугубо формализованы и не соответствуют реальным временным и немалым финансовым затратам на продуктивную научно-исследовательскую работу и на особо требуемые и высоко «оцениваемые» зарубежные публикации. Но не так уж давно за публикацию научных статей выплачивалось авторское вознаграждение. О неприлично низкой зарплате преподавателей открыто говорить не принято, и это действительно не вполне этично. Но в предшествующей системе нашего образования никто «сверху» не предлагал российскому учителю «зарабатывать» (подрабатывать) где-то дополнительно и самостоятельно, создавать общество «потребителей», а не стремиться к изначально и идеально заданному: «сеять разумное, доброе, вечное».

Под лозунгом практически недоказуемой «оптимизации» во всех вузах страны поспешно производятся обязательные административные реорганизации: зачастую алогичные объединения разнопредметных кафедр, создаются внутриуниверситетские институты, объявляются некие «головные» (избранные) вузы. Отношение широкой массы рядовых исполнителей к своей образовательной работе и «психологический климат» в преподавательской среде от этого, естественно, не улучшается. В обыденном сознании огромного количества людей, задействованных в системе образования, по-видимому, превалирует некий диффузный и некомфортный чувственный фон как продолжительное и молчаливое переживание общей социальной неустойчивости, субъективной неуверенности и профессиональной неудовлетворенности, фатальной неизбежности происходящего и вынужденного собственного послушания.



Серьезными психологическими пробелами были и остаются многочисленные вопросы, связанные с качественными преобразованиями психологии личности в условиях затяжной социальной нестабильности и мощного внешнего информационного опосредствования труда и всего реального бытия современного человека. Обширная информатизация, компьютеризация, цифровизация – это внешние средства или орудия человеческой деятельности, которые не просто вооружают наше мышление, но принципиально и качественно изменяют всю человеческую психику. Современная психология (теоретическая и прикладная в особенности) хронически отстает от бурного развития и массового внедрения результатов технологического прогресса. Наука не успевает проследить, а тем более, прогнозировать неизбежные и отнюдь не всегда позитивные трансформации всегда целостной и живой психики. В частности, намеренное создание неких «виртуальных реальностей» и неосознанное погружение в них современного индивида чревато тяжелыми психологическими последствиями, что уже установлено в ряде доказательных научных исследований. Некоторые психологи считают, например, что ситуация нынешней «пандемии» является упрощенной моделью будущего социального бытия, когда первородные для Homo sapiens процессы взаимодействия и общения будут технически глубоко опосредствованы (оцифрованы, формализованы, стандартизованы), а потому заведомо упрощены психологически и реально ограничены. У такого роботизированного человека деградирует потребность в живых контактах, станут ненужными печатные книги, общественные театры и всякая людская соборность. Для массовых потребителей кем-то направленно дозированной информации станут излишними и широкая образованность, и стремление к исканию истины, к развитию, к творчеству и к самоактуализации. Система образования нового человечества станет строго градуированной профессионально и соответственно кастовой социально. Полагаю, что такое развитие нынешней цивилизации является нравственно недопустимым, хотя теоретически вполне возможным.

Юридически узаконенная в России система двухступенчатого высшего образования не имеет должной социальной, экономической или психолого-педагогической аргументации. Внедрение «бакалавриата» и «магистратуры» ведет не только к неизбежному падению качества массового высшего образования, но и к неаргументированному

разрушению устоявшейся национальной системы ученых степеней и научных званий. Исходные причины множества подобных революционных «инноваций» кроются в широкой области вездесущей экономики, преходящей политики и не сформулированной, но негласно господствующей идеологии. Уже в самом термине «образовательные услуги» сокрыта рыночная идеология: «продать подороже, купить подешевле» или «чего изволите?». Такие «принципы» откровенно губительны применительно к образованию, науке, медицине, культуре в целом. Распространившиеся «образовательные услуги» неизбежно трансформируются в неуправляемую социальную беду, в фактическую нравственную деградацию психологии личности как «покупателя», так и «продавца» экзаменационных оценок, курсовых и дипломных работ, ученых степеней, званий и т.д. Это приведет к неотвратимым психологическим и поведенческим последствиям, причем не только в узко профессиональных сферах, но и во всём социальном бытии.

Одним из «знаковых» отличий современного образования стало непререкаемое введение «компетентного подхода». Но общенаучная методологическая ошибка заключается в недопустимом наличии трёх принципиальных пробелов: содержательная трактовка компетенции, способы её диагностики и формирования, а главное – нет доказательств образовательных преимуществ такого «подхода». На практике это напоминает сказочную метафору: «пойди туда, не знаю куда; принеси то, не знаю что». К примеру, предлагаемая формулировка одной из «общекультурных» компетенций: «Использование основных положений и методов социальных, гуманитарных и экономических наук при решении социальных и профессиональных задач, способность анализировать социально значимые проблемы и процессы» [1]. Такие высокопарные, по сути, тривиальные и заведомо неконкретные педагогические требования невозможно ни соблюсти, ни оценить степень или качества истинной образованности обучаемого. Но при этом преподаватель обязан отчитываться в том, какую именно необходимую «компетенцию» он «сформировал» на своих занятиях. Это тщательно «проверяют» обильные службы вузов и всевозможные внешние и строгие комиссии. Исписаны несметные горы бумаги, опубликованы неисчислимы статьи, стандарты, пособия, книги и научные диссертации. Их искусственная «актуальность и значимость» состоит, зачастую, лишь в обязательном употреблении «спасительных» терминов: реформа,

толерантность, компетенция и компетентность, инновация, педагогический эксперимент, информатизация и цифровизация и др.

Применительно к собственно педагогическому образованию существует важный и комплексный, междисциплинарный психолого-педагогический пробел, связанный с отсутствием должного единства (методологического, понятийного и методического) в преподавании в педвузе психологии, педагогики и методики преподавания конкретных дисциплин. При всех неизбежных различиях исследовательских подходов и трактовок необходимо достижение непротиворечивости и мировоззренческой целостности психолого-педагогического образования учителя. Именно это является залогом и необходимым условием эффективного учительского труда.

Очень серьёзную опасность для современного российского образования несет в себе необоснованно массовое распространение тестирования: от детского сада до вуза и производственных организаций. Проблема заключается в катастрофическом отсутствии должного профессионализма как создателей тестов, так и интерпретаторов получаемых результатов. Широкая практика недопустимых психологических упрощений и ошибок тестирования, в том числе, в сфере образования становится поистине удручающей.

Проблемы воспитания были и остаются особо сложными, комплексными и недостаточно изученными, но в условиях современного динамичного и противоречивого социума они приобрели поистине злободневное и психологически решающее значение. Воспитание для психологии – это путь не к знанию, а именно к сознанию личности, к порождению ею субъективных смыслов, которым нельзя обучить или педагогически «сформировать». Но в целенаправленном образовательном процессе можно и необходимо создавать благоприятные условия для активизации самостоятельного «вычерпывания» субъектом смыслов, адекватных культуре, моральным и нравственным ценностям. Всякое воспитание построено на основе той или иной господствующей идеологии, которая не всегда внятно или открыто формулируется. Истинное человеческое образование невозможно «деидеологизировать», ибо оно всегда содержит в себе те или иные ценности, моральные принципы и транслируемые идеи. Бесспорен факт современного и всемирного обострения политических, экономических, а главное – идеологических, моральных и ценностных противоречий различных культур, национальностей, вероисповеданий,

государственных устройств. Поэтому насущной задачей отечественной психологии становится исследование и научная аргументация неких базовых, духовных, исконно российских оснований как воспитания, так и образования в целом. Социальный российский мир, находящийся в очередном кризисе, может спасти, как всегда, только сам человек, его высший (духовный) профессионализм, его нравственная «красота» и чистота. Для спасения образования также необходимо, чтобы каждый его субъект («сверху донизу») делал нечто главное и общеизвестное: думать, сомневаться, искать, находить, отстаивать, ответствовать, профессионально, честно и совестливо работать во имя нынешней и будущей своей Отчизны и её конкретных людей.

### *Литература*

1. Программа дисциплины «Право социального обеспечения» ФГАОУ ВПО «Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики» для направления 030900.62 – Юриспруденция. URL: <https://www.hse.ru/data/2014/10/13/1100309301/ПСО%20бак%204.docx> (дата обращения 09.9.20121).

## **Книги поколения Z: что читают современные дети**

**Сотникова М.С.,**

*кафедра психологии образования,  
Институт педагогики и психологии,  
ФГБОУ ВО «Московский педагогический  
государственный университет»;  
[ms.sotnikova@mpgu.su](mailto:ms.sotnikova@mpgu.su)*

**Аннотация.** В статье актуализируется значение чтения в развитии и обучении детей и подростков. Дается краткая характеристика ключевых интересов читающей молодёжи. Обозначаются внешние агенты, влияющие на выбор подростками книг. Подчеркивается значение современной литературы в жизни ребёнка, старшеклассника.

**Ключевые слова:** чтение, поколение Z, современный ребёнок, подросток.

## Generation Z books: what modern children read

**Marina Sotnikova,**

*Department of Educational Psychology,  
Institute of Pedagogy and Psychology,  
Moscow Pedagogical State University;  
ms.sotnikova@mpgu.su*

**Abstract.** The article actualizes the importance of reading in the development and teaching of children and adolescents. A brief description of the key interests of the reading youth is given. External agents influencing the choice of books by adolescents are indicated. The importance of modern literature in the life of a child, high school student is emphasized.

**Keywords:** reading, generation Z, modern child, teenager.

Согласно теории поколений, разработанной Уильямом Штраусом и Нилом Хоувом, поколение Z – «это поколение людей, появившихся в период с 2000 по 2020 год. Таким образом, основная часть представителей этого поколения находится в детском возрасте, а их система ценностей находится на этапе формирования» [2, с. 97].

В наше время часто можно услышать о снижении интереса к чтению среди детей и подростков. В данной статье мы попробуем выяснить, соответствуют ли это заявление действительности или мы просто недостаточно осведомлены о том, какие книги интересуют современных детей и подростков.

Для начала определим, какую пользу чтение приносит детям. «Чтение не только содействует успешному обучению, но и развивает духовный мир ребенка, влияет на формирование нравственных ценностей, позволяет решать психотерапевтические задачи в рамках библиотерапии» [1, с. 128].

Дети и подростки, как правило, среди персонажей книг ценят храбрых, смелых, умных, веселых, стремящихся к приключениям, добрых, таинственных и загадочных героев.

«Особый интерес проблема качества и активности чтения подростков, развития их читательской культуры стала вызывать в связи с развитием цифровой среды, конкуренцией между традиционными и электронными форматами книг.

За последние 50 лет место чтения в структуре досуга подростков достаточно устойчиво, оно входит в первую четверку приоритетов, несмотря на рост разнообразия и увеличение доступности иных форм досуговых занятий» [3, с. 141].

Среди внешних агентов, влияющих на выбор подростками книг, большую роль играют сверстники, братья, сёстры. А вот значимость рекомендаций библиотекарей имеет тенденцию к снижению.

Среди подростков было проведено множество исследований, опросов. Особенно интересно будет отметить различия между литературой, которую предпочитают младшие подростки, и книгами, которые читают старшие подростки.

Младшие подростки отдадут всё-таки большее предпочтение литературе, которую советуют школьные учителя, родители, рекомендуют многое из школьной программы и программы внеклассного чтения.

Старшие же подростки читают и рекомендуют больше так называемых книг для подростков, антиутопий, фэнтези, современной литературы, которую сейчас активно рекламируют в сети Интернет. Для многих старших подростков чтение является способом уйти от проблем реальности, развлечься. Подростковая литература, или же Young Adult, как часто говорят современные подростки, позволяет им не чувствовать себя такими непонятыми, одинокими, привязаться к героям, которые того же возраста, что и юные читатели, и вместе с ними проходить через трудности жизни.

Многие старшие подростки любят читать «фанфики» – работы по мотивам литературных произведений, сериалов, аниме и т. д. Большое количество ребят предпочитают мангу и комиксы. Их волнуют все те же проблемы, что и любителей фэнтези, комедии, драмы и так называемого жанра повседневности, но они увлечены совершенно другой формой – визуальной. Среди манги для подростков выделяют жанры «Сёдзё» (для девушек 12–18 лет) и «Сёнэн» (для мальчиков 12–18 лет). Среди комиксов подростки обычно любят комиксы про супергероев, космос, школу и придуманные миры. В последнее время возрос интерес старшеклассников к жанру нон-фикшн.

Каждый второй читающий школьник стремится поделиться своими впечатлениями от прочитанного в реальном общении или в социальных сетях. Многие из них состоят во всевозможных группах в социальных

сетях, фан-сообществах, посвящённых тому или иному автору или книге, творческих мастерских.

Более того, многие подростки готовы сами вести читательские блоги, готовить тематические поэтические сборники, писать «фанфики» и комиксы по мотивам прочитанного.

Опрос студентов первого курса Института педагогики и психологии МПГУ показал, что многие современные подростки и юноши любят романы в так называемых жанрах «ненависть/любовь» и «любовь/ненависть» и грустные книги о людях с неизлечимой болезнью и трагической историей любви. Большое количество подростков заменяют прочтение книги знакомством с комиксом или графическим романом по её мотиву.

Таким образом, мы выяснили, что современные дети и подростки, как и представители прошлых поколений, читают, некоторые даже очень много. В любой период от детства до юношества большинство людей предпочитает что-то фантастическое, с примесью магии и чего-то необычного. Популярными среди старшеклассников становятся современная литература, Young Adult, комиксы, манга.

### *Литература*

1. *Калабина И. А.* Особенности читательских интересов детей младшего школьного возраста, воспитывающихся в семьях с различным социокультурным статусом // Комплексные исследования детства. – 2020. – Т. 2. – № 2. – С. 127–134. DOI 10.33910/2687-0223-2020-2-2-127-134.
2. *Ожиганова Е.М.* Теория поколений Н. Хоува и В. Штрауса. возможности практического применения // Бизнес-образование в экономике знаний. – 2015. – № 1 (1). – С. 94–97.
3. *Стефановская Н.А.* Подросток как читатель: возможности педагогического влияния // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. – 2020. – Т. 25. – № 188. – С. 139–146. DOI 10.20310/1810-0201-2020-25-188-139-146.

## **Вклад К.Н. Корнилова в организацию и становление отечественного психолого-педагогического образования**

**Филиппов С.П.,**  
*кафедра психологии образования,  
Институт педагогики и психологии,  
ФГБОУ ВО «Московский педагогический  
государственный университет»;  
sp.filippov@mpgu.su*

**Аннотация.** В статье рассматривается профессиональный путь известного отечественного ученого психолога и педагога, основателя и первого декана педагогического факультета страны К.Н. Корнилова. Анализируется его вклад в становление и развитие отечественной психолого-педагогической науки и образования.

**Ключевые слова:** профессиональный путь ученого, психолого-педагогическое образование. Персонали: К.Н.Корнилов.

## **Contribution of K.N. Kornilov to the organization and formation of Russian psychological and pedagogical education**

**Filippov S.P.,**  
*Department of Psychology of Education,  
Institute of Pedagogy and Psychology,  
Moscow Pedagogical State University;  
sp.filippov@mpgu.su*

**Abstract.** The article considers the professional path of K.N. Kornilov, a well-known Russian scientist, psychologist and teacher, founder and first dean of the pedagogical faculty of the country. His contribution to the formation and development of Russian psychological and pedagogical science and education is analyzed.

**Keywords:** the professional path of a scientist, psychological and pedagogical education. Personalities: K.N. Kornilov.

Жизненный путь Константина Николаевича Корнилова как в капле воды содержит в себе весь океан событий, противоречий, ошибок и



достижений становления отечественной психологической науки и педагогического образования.

Начав в 1898 году свою педагогическую деятельность в качестве народного учителя в отдаленных школах Алтая, Корнилов завершил ее в Москве, в качестве видного ученого, действительного члена Академии педагогических наук РСФСР, автора различных учебников и методических пособий по психологии, психическому развитию и обучению детей. Корнилов стоял у истоков организации ведущих образовательных учреждений страны, будучи в разное время директором Психологического Института и деканом Педагогического факультета при 2-м МГУ.

В 1905 году, после нескольких лет работы народным учителем, Корнилов решает продолжить свое образование в Москве, куда приезжает и поступает на историко-филологический факультет МГУ. Здесь он увлекается психологией и благодаря своим способностям и академическим успехам его оставляют на факультете для преподавательской деятельности в области экспериментальной психологии.

В 1912 году Корнилов активно проводит свои исследования в только что созданном тогда Психологическом институте при МГУ под руководством Г.И. Челпанова. Он исследовал время и точность реакций испытуемых на предъявляемые стимулы. Свои научные изыскания Константина Николаевича носили традиционное по тем временам направление в рамках экспериментальной психологии и не совсем соответствовали его педагогическим интересам.

Обобщая полученные результаты, Корнилов вырабатывает свою собственную теорию, – науку о реакциях, которую он назвал **ректология**. Этим он попытался обозначить целостный подход к человеческой психике в отличие от господствующего тогда функционального подхода, описываемого рефлексологией Павлова и Бехтерева. Это было актуально для него на тот момент, потому что опыты над животными не раскрывали применение выявленных механизмов и закономерностей в решении образовательных проблем воспитания и обучения всесторонней личности с идейной убежденностью и духовностью. Говоря современным языком, можно сказать, что Корнилов попытался обосновать деятельностный подход, где реакции человека рассматривались как нечто, имеющее активное и

деятельностное начало, что невозможно понять без всестороннего раскрытия субъективного мира личности человека.

Кроме этого, Корнилов активно пытался перевести идеалистическую психологию того времени на рельсы укрепляющейся в то время марксистско-ленинской философии. Он привлекает внимание к словам К. Маркса о том, что надо не только объяснять мир, но и изменять его. Поэтому и психология не должна стоять в стороне от решения практических жизненных задач.

Его доклады и публикации имели в то время заметное влияние на научную общественность и в 1923 году он был назначен директором Психологического института. Корнилов привел в институт собой массу научной молодежи, горевшей желанием строить марксистскую психологию. В их числе

А.Р. Лурия, Л. С. Выготский, А.Н. Леонтьев, А.А. Смирнов, Б.М. Теплов. Уже перечисление этих имен достаточно для того, чтобы оценить тот мощный теоретический и методологический фундамент, который был заложен Константином Николаевичем под зарождающуюся отечественную психологическую науку и давший свой импульс для последующего осмысления не только теоретических вопросов, но и решения насущных проблем обучения и воспитания.

Следует отметить, что, занимаясь научной психологией, Константин Николаевич всегда активно осуществлял преподавательскую деятельность, начиная с учительства на Алтае и продолжая в Москве во время учебы в психологическом институте. Он преподавал педагогику в женских гимназиях, читал курсы по дошкольному воспитанию в университете имени А.Л. Шанявского, на основе которых им была написана книга «Очерк психологии ребенка дошкольного возраста». Корнилов также, участвует в подготовке пособия для учителей по использованию демонстрационных приборов в учебном процессе. Под руководством Корнилова издается один из лучших вузовских учебников по психологии тех лет. По его инициативе в 1928 году организуется журнал «Психология. Педология. Психотехника», в котором освещались достижения психолого-педагогической науки и практики.

Активная педагогическая деятельность К. Н. Корнилова не осталась незамеченной и привлекла внимание Наркомпроса. В 1931 году ему предложили организовать педагогический факультет при 2-м МГУ, где он был осуществлял руководство факультетом и кафедрой психологии. Кафедрой Константин Николаевич руководил вплоть до своей смерти.

Под его руководством обучались и защищали свои диссертации десятки кандидатов и докторов наук.

Позднее на основе педагогического факультета был создан флагман педагогических вузов СССР: Московский педагогический институт им. А.С. Бубнова, а затем – Московский государственный педагогический институт им. Ленина (ныне МПГУ). Таким образом, педагогический факультет, организованный Константином Николаевичем, стал первым среди педагогических факультетов в системе университетского образования. На базе педагогического факультета в дальнейшем были созданы (и существуют в настоящее время) факультет педагогики и психологии, дефектологический факультет, факультет дошкольной педагогики и психологии и факультет начального образования.

Кроме того, в 1943 году по инициативе преподавателей МГПИ им. Ленина создается Академия педагогических наук РСФСР и К.Н. Корнилов становится ее действительным членом и вице-президентом. Он будет руководить работой Академии до 1950 году.

Особого внимания заслуживает издательская деятельность Константина Николаевича. Кроме теоретических работ и учебников по психологии, много его трудов посвящено распространению психологических и педагогических знаний среди родителей и педагогов, в которых он стремился привить воспитателям интерес к изучению детской психологии. Он пишет книги по возрастному развитию, воспитанию личности, воли и характера ребенка. В 1946 году он создает и 10 лет является главным редактором очень популярного журнала «Семь и школа».

В завершении хочется подчеркнуть, что Константин Николаевич был человеком высокой духовности, гуманности, преданности стране и науке. По свидетельству его учеников он был уважаем и любим студентами и аспирантами. Его лекции были просты и понятны по форме, но в то же время глубоки по содержанию. На его занятия часто приходили студенты из других вузов.

Справедливости ради стоит сказать, что Константин Николаевич был человеком своего времени и его деятельность проходила в сложные и противоречивые для страны периоды кардинальных социальных, политических и научных изменений. Он, как и любой ученый, совершал теоретические и методологические ошибки: например, неудачной оказалась его попытка внести гегелевскую диалектику в психологию, его реактология не выдержала испытание временем. Однако он навсегда

останется тем ученым, с именем которого связаны важные вехи становления отечественного педагогического и психологического образования.

### *Литература*

1. *Сластенин В.А.* Слово об учителе // Творческий путь видного отечественного педагога-психолога К.Н. Корнилова. – М., 2005. – С. 4–7.
2. *Степанов В.Г.* К.Н. Корнилов – основоположник отечественной материалистической психологии (ученый, организатор, педагог) // Педагогика и психология образования. – 2014. – № 1. – С. 5–15.

**РАЗДЕЛ VII.**  
**АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ В РАБОТАХ**  
**МОЛОДЫХ ИССЛЕДОВАТЕЛЕЙ**

**Трудности обучения младших школьников в цифровом  
образовании**

**Алссарм Хала,**  
*кафедра психологии труда и  
психологического консультирования,  
Институт педагогики и психологии,  
ФГБОУ ВО «Московский педагогический  
государственный университет»;  
halaalssarm2019@gmail.com*

**Аннотация.** В статье рассматривается сущность понятия цифрового образования, какие нововведения оно вносит в учебный процесс, какие преимущества и какие трудности могут возникнуть у младших школьников при переходе на новую систему образования.

**Ключевые слова:** цифровое обучение, образование, технология, ученик, процесс обучения, интернет.

**Learning Difficulties for Younger Students in Digital Education**

**Alssarm Hala,**  
*Department of Labor Psychology and  
psychological counseling,  
Institute of Pedagogy and Psychology,  
FSBEI HE "Moscow Pedagogical  
State University";  
halaalssarm2019@gmail.com*

**Abstract.** The article examines the essence of the concept of digital education, what innovations it introduces into the educational process, what advantages and what difficulties may arise for younger students in the transition to a new education system.

**Keywords:** digital learning, education, technology, learner, learning process, internet.

Цифровизация современного общества – явление неизбежное. В современном мире цифровые технологии развиваются с большой скоростью. Особенно подвергаются технологическому прогрессу образовательные учреждения [6]. Специалисты все чаще говорят о переходе школьной программы на электронный формат. Учебные материалы, занятия, журналы и дневники – все это вскоре перейдет на онлайн-версии. Ученик сможет посещать уроки, не выходя из дома.

Сегодня цифровое образование является неотъемлемой частью системы современного образования. Под понятием цифровое образование мы понимаем – процесс организации образовательного процесса среди учителей и учеников при перемещении от цели к результату в учебной среде с помощью разнообразных цифровых технологий [3]. Переход на цифровое образование дает возможность осуществлять учебный процесс эффективнее и организованнее. Появляются новые цифровые средства обучения: тренажеры, интерактивные коллекции, словари и справочники, в которых можно найти различные представленные в цифровой форме фотографии, видеофрагменты и т.п. [5]. Цифровые технологии могут активизировать учебный процесс, увеличить темп урока, увеличить объем самостоятельной и индивидуальной составляющей работы обучающегося и т.д. [5]. Наиболее важные цифровые средства обучения: электронные учебники, образовательные Интернет-ресурсы, онлайн-обучение и целые платформы электронного обучения [7].

Вовлечение учеников в образование с использованием цифровых ресурсов способствует повышению у них мотивации и интереса к работе с учебным предметом, при этом, давая, им необходимый в двадцать первом веке процесс приобщения к цифровым технологиям [2; 4].

Однако необходимо отметить, что внедрение всё новых технологий в образовательный процесс имеет как преимущества, так и недостатки. Так, в процессе обучения школьников с помощью цифровых технологий возникает определенный ряд трудностей, которые довольно сильно могут сказаться на успеваемости, физическом и психологическом здоровье учеников. Особенно заметно проявление подобно рода трудностей у детей младшего школьного возраста, перечислим основные из них.

1. Происходит снижение умственной активности. В настоящее время младшему школьнику не нужно о чем-то думать, он перестал самостоятельно получать информацию, достаточно иметь доступ к интернету чтобы узнать все необходимое. Это приводит к снижению мыслительных способностей. Младшие школьники, как представители цифрового поколения, испытывают трудности в овладении навыками обучения, счета в голове, запоминания текста, планирования и др. [1; 6].

2. Сильный спад в развитии личности младшего школьника. В школе он учиться выстраивать взаимоотношение с обществом, в виду отсутствия непосредственных контактов снижается уровень социального взаимодействия Развитие личности школьника тесно связано с развитием речи, взаимодействием с гаджетами лишено речевой составляющей, поэтому смартфон, планшет и компьютер не могут заменять межличностное общение ребенка с друзьями. При этом, дополнительной проблемой может быть формирование цифровой зависимости, которую довольно сложно исправить в младшем школьном возрасте. Это и приводит к дальнейшему спаду развития личности [1; 6].

1. Возникновение проблем с физическим развитием у младших школьников – особенная тема. Так, длительное использование гаджетов, к которым ребенок сегодня все больше приобщается, может пагубно сказаться на здоровье. Особенно это касается детского зрения. Долгое время препровождение за гаджетами приводит к утомлению глаз, со временем могут появиться сухость, покраснение, раздражение и помутнение зрения. Также длительное нахождение в статическом положении (сидение за компьютером, ноутбуком, планшетом) отрицательно сказывается на состоянии опорно-двигательного аппарата: увеличивается нагрузка на позвоночник, ухудшается осанка, происходит застой крови в органах малого таза, развитие большие размеры моторика, появляется лишний вес [1; 6].

2. Возникновение технических трудностей, например, со многими образовательными интернет-платформами (сейчас нет цифровой платформы, которая бы полностью отвечала задачам цифровизации обучения). Также могут возникать проблемы с сетью и техническими средствами.

Таким образом, подводя итоги нашего исследования, мы можем выявить двоякую ситуацию. С одной стороны, цифровизация обучения является серьезным прорывом в образовательной среде. Использование различных цифровых технологий довольно сильно не только помогает в

обучении, предоставляя большие размеры информации, но и делает этот процесс разнообразнее и ярче, особенно у младших школьников, тем самым являясь более эффективным и удобным [5]. Также, что важно отметить, цифровое обучение хорошо подходит детям с ограниченными возможностями. Однако, с другой стороны, цифровое обучение имеет довольно много проблем и недостатков. Начнём с того, что на данный момент нет никакой особой индивидуальной образовательной траектории для учеников, никакого обновления содержания и принципиально новых учебно-методологических материалов пока не создано [9]. Нет той цифровой платформы, которая могла бы полностью заменить образования в школе или же просто нет возможности в неё выйти. Также, все эти цифровые технологии значительно снижают умственную активность детей, мешают нормальному развитию личности ребёнка, и, что самое явное, довольно сильно вредит детскому здоровью. Долгое нахождение за различными гаджетами больше всего вредит зрению и мелкой моторике детей. В дальнейшем могут появиться такие цифровые технологии, которые не будут так вредит здоровью ребенка. А пока что для того, чтобы применение цифровых технологий в обучение детей младшего школьного возраста было максимально полезным и надежным, можно выделить следующие основные действия, необходимые педагогам при выборе форм обучения учитывать возрастные особенности: формировать у детей навыки самостоятельного поиска и фильтрации учебной информации в интернете; организовывать совместную учебную деятельность и обеспечивать ее мотивационную сторону.

### *Литература*

1. *Осипова А.* Цифровизация в начальной школе: психолого-педагогические проблемы // *Инновационная наука: психологи, педагогика, дефектология: Сб. статей.* – Ростов-н/Д., 2020. – С. 125–140.
2. *Трудности и перспективы цифровой трансформации обучения / Ред. Я.И. Кузьминов, А.Ю. Уварова, И.Д. Фрумина // Серия коллективных монографий.* – М., 2019. – С. 344.
3. *Вайндорф-Сысоева М.Е.* «Цифровое образование» как системообразующая категория: подходы к определению // *Вестник Московского государственного областного университета.* – 2018. – № 3. С. 25–36.



4. Шарыпова Н.В. Использование образовательных интернет-ресурсов в преподавании школьного курса биологии // Международный журнал экспериментального образования. – 2015. – № 9. – С. 134–138.
5. Холкина Г.Ф. Цифровые технологии в образовательном процессе // Учебно-методический материал. – 2021.
6. Цифровые технологии в образовании // Учительский портал – информационный портал, 2019. – [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://www.uchportal.ru/publ/30-1-0-10201>.
7. Снежкова Л. Цифровые технологии в образовании. URL: [https://spravochnick.ru/informacionnye\\_tehnologii/cifrovye\\_tehnologii/cifrovye\\_tehnologii\\_v\\_obrazovanii](https://spravochnick.ru/informacionnye_tehnologii/cifrovye_tehnologii/cifrovye_tehnologii_v_obrazovanii) (дата обращения 01.09.2021).
8. Что такое онлайн-обучение или e-learning? URL: <https://kogio.ru/faq/general/learning> (дата обращения 08.09.2021).
9. Цифровая школа: иллюзии или реальность. URL: <https://zen.yandex.ru/media/realityschool/cifrovaia-shkola-illuzii-i-realnost-5e145283a3f6e400b6cd5a0a> (дата обращения 08.09.2021).

## Современные образовательные технологии в вузе

**Базунова В.С.,**

*кафедра педагогики и психологии профессионального образования  
имени академика РАО В.А. Сластёнина,  
Институт педагогики и психологии,  
ФГБОУ ВО «Московский педагогический  
государственный университет»;  
[vs.bazunova@yandex.ru](mailto:vs.bazunova@yandex.ru)*

**Аннотация.** В статье анализируются понятия «педагогические технологии» и «образовательные технологии». Рассмотрены основные образовательные технологии, применяемые в процессе обучения в вузе.

**Ключевые слова:** педагогическая технология; образовательные технологии; технология проблемного обучения; технология проектного обучения; технология развития критического мышления; игровые технологии; объяснительно-иллюстративное обучение; дистанционные образовательные технологии; технология модульного обучения; здоровьесберегающие технологии; технологии коллективного

взаимообучения; технология дифференцируемого обучения; технология портфолио.

## **Modern educational technologies at the university**

**Bazunova V.S.,**

*Department of Pedagogy and Psychology of Professional Education  
named after Academician V.A. Slastenin,  
Institute of Pedagogy and Psychology,  
Moscow Pedagogical State University;  
vs.bazunova@yandex.ru*

**Abstract.** The author analyzes the concept of «pedagogical technologies» and «educational technologies», describes of basically educational technologies are used in the process of education in the university.

**Keywords:** pedagogical technologies; educational technologies; technology of the problem learning; technology of the project learning; technology of the development of the critical thinking; playing technologies; explanatory and illustrative learning; technology of the module learning; health-saving technologies; technologies of the collective learning; technologies of the differentiated learning; technology of the portfolio.

Неоспорим факт, что государство, общество диктует свои требования к будущим специалистам. Сегодня важными наряду с hard skills становятся soft skills. Ранее мы говорили о превалировании знаний и умений, то есть о так называемых профессиональных навыках. Но в XXI веке общество начинает активнее говорить о мягких навыках, не зависящих от профессиональных умений, но помогающих строить карьеру быстрее и лучше. Наиболее востребованные навыки 4К: креативность, кооперация, коммуникативность, критическое мышление. Ректор МПГУ Игорь Ремеренко, говоря о ФГОС 4.0, отмечает важность отразить не только традиционные знания, умения и навыки, но и современные компетентности. Но тут встает вопрос, а может ли существующая система образования развить «современные компетентности»?

Традиционность обучения, свойственная наибольшему числу образовательных организаций, целью которого является усвоение знаний

путем заучивания, на наш взгляд, не способна «вырастить» специалистов, обладающих не только набором профессиональных компетентностей, но и современными компетентностями (soft skills). Нам это кажется невозможным в виду того, что:

1) основные формы обучения – традиционная лекция, семинар, практические занятия.

2) для данного подхода характерна дисциплинарная модель обучения – учат предмету, где слишком много информации, но нет практикоориентированной составляющей [4, с. 34].

В этой связи актуальной становится проблема изучения образовательных технологий, с помощью которых и происходит подготовка будущих специалистов. Нам важно знать особенности каждой технологии, ее плюсы и минусы, что она дает или, напротив, не дает студентам. Потому как, на наш взгляд, использование технологий, отвечающих требованиям времени, способно подготовить компетентных специалистов в своей области, людей с развитыми профессиональными и мягкими навыками.

Сегодня нами наблюдается проблема в определении понятий «образовательная технология» и «педагогическая технология».

Малышева М.А. отмечает, что выделяют 4 подхода к определению понятий «педагогические» и «образовательные технологии» [6, с. 14–16]. Однако если проанализировать данные подходы и другие материалы, то мы можем обнаружить, что «понятие «образовательная технология» употребляется чаще всего в контексте «технологии обучения». Так же мы отмечаем, что на практике за педагогическую технологию часто принимают и выдают только ее вариативную, дидактическую составляющую – технологию обучения». Отсюда и получается слияние данных понятий.

Сластенин В.А. дает следующее определение педагогической технологии: «В настоящее время педагогическую технологию понимают как последовательную, взаимосвязанную систему действий педагога, направленных на решение педагогических задач, или как планомерное и последовательное воплощение на практике заранее спроектированного педагогического процесса» [7, с. 495]. В педагогической технологии всецело проявляется личность педагога.

Под образовательными технологиями мы понимаем совокупность методов, научно и практически обоснованных, а также инструментов для достижения определенных результатов, которые запланированы заранее.

Их применение определено спецификой учебной деятельности, ее информационно-ресурсной основой и видом учебной работы. Это технологии, создающие комфортную и адекватную целям воспитания и обучения образовательную среду, содействующую формированию необходимых компетенций и достижению запланированных результатов образования. Образовательные технологии связаны с постановкой и реализацией целей, причем важно отметить, что их достижение гарантируется и не зависит от мастерства педагога и обеспечивается всем арсеналом психолого-педагогических, управленческих и технических средств, методов и форм.

Осветим образовательные технологии, применяемые в вузе, более подробно.

Технология проблемного обучения – «организация учебного процесса, которая предполагает создание проблемных ситуаций и организацию активной самостоятельной деятельности студентов по их разрешению, в результате чего происходит творческое овладение знаниями, умениями, навыками и развитие мыслительных способностей» [5, с. 10]. К формам обучения относятся: семинар с использованием эвристического метода, проблемный семинар и проблемная лекция, семинар-дебаты, семинар-диспут, лекция. Методы: мозговой штурм, дискуссия, решение проблемных задач и ситуаций.

Технология проектного обучения – это модель организации учебного процесса, нацеленная на творчество личности и обязательную презентацию результата. Итог проектной деятельности – учебные проекты. Технология помогает созданию условий для развития креативных способностей и качеств личности. С одной стороны, данная технология предоставляет возможности взаимообучения и стимулирует учебную мотивацию (при грамотном организации процесса), но с другой стороны, может негативно сказаться на успеваемости слабо мотивированных студентов. Проектное обучение активно реализуется в таких вузах, как Южно-Уральский государственный университет, ФГОУ ВО «Российский экономический Университет им. Плеханова», в НИУ Высшая школа экономики [8, с. 351, 354–355]. Методы обучения: метод защиты проекта, метод портфолио, решение проблемных ситуаций и задачи.

Технология развития критического мышления связана с организацией учебного процесса, при котором студенты проверяют, анализируют, развивают, применяют получаемую информацию с целью

развития когнитивных умений и навыков. Базовая модель данной технологии вписывается в учебные занятия и состоит из стадии вызова, стадии осмысления и стадии рефлексии. Формы обучения: лекция-беседа, лекция-провокация, семинар «круглый стол». Методы обучения: «мозговой штурм», решение ситуационных задач, технология КСО.

Технология учебной дискуссии позволяет объединить участников в группы для обсуждения темы, благодаря чему формируются способности аргументировано доказывать свое мнение, коммуникативные компетенции, развивается критическое мышление и навыки межличностного взаимодействия. Дискуссионные технологии могут быть реализованы посредством групповой дискуссии, круглого стола, мозгового штурма, анализа конкретных ситуаций, конференций.

Игровые технологии – совокупность методов и приемов организации педагогического процесса в виде конкретных игровых моделей, например «деловые игры», направленные на решение профессионально-ориентированных задач [1, с. 18]. Это способствует целостному формированию представления о профессиональной деятельности, обучает навыкам коллективной работы, формирует навыки как коллективного взаимодействия, так и индивидуального и совместного принятия решений [1, с. 19].

Объяснительно-иллюстративная технология – это организация учебного процесса, основанная на лекционно-семинарско-зачетной системе. Основные формы обучения – лекция, семинар, практическое задание, самостоятельная работа. Методы обучения – наглядные, словесные и практические. Это одна из самых энергоэкономичных технологий, проверенная длительным временем. Такая технология предполагает лишь осознание, восприятие и запоминание материала. Но в современных условиях данная технология имеет больше минусов, чем плюсов. Один из минусов – репродуктивная составляющая деятельности студентов.

Дистанционные образовательные технологии предполагают взаимодействие учителя и учащихся на расстоянии посредством интернет-технологий, телекоммуникационных информационных технологий или других средств, предусматривающих интерактивность. Данные технологии помогают получать образовательные услуги из любой точки мира при любых обстоятельствах. К дистанционным образовательным технологиям относится также обучение по локально установленным программам и тренажерам. К видам можно отнести такие

технологии, как кейсовые, телевизионно-спутниковые и сетевые технологии.

Технологии модульного обучения предполагают организацию учебного процесса для полного овладения содержанием образовательных программ на основе независимых учебных модулей с учетом индивидуальных интересов и возможностей субъектов образовательного процесса. Такое обучение предполагает тематизацию, оптимизацию и систематизацию. Неотъемлемой частью модульной технологии является развитие креативности. Модуль содержит познавательную (формирует теоретические знания) и учебно-профессиональную (формирует профессиональные умения и навыки на основе приобретенных знаний) части. Соотношение частей должно быть оптимальным [9, с. 45–47].

Здоровьесберегающие технологии – «система, создающая условия для сохранения и укрепления физического, духовного, эмоционального, интеллектуального здоровья учащейся молодёжи. Система включает в себя физкультурно-оздоровительные, образовательные, психологические, педагогические, медико-гигиенические и другие способы, направленные на эти цели» [3, с. 103].

Технология коллективного взаимообучения – организация учебного процесса, основанного на принципах сотрудничества во временных командах или малых группах, с целью получения качественного образовательного результата. К формам обучения относят: лекцию-беседу, «лекцию вдвоем», лекция-дискуссия, круглый стол. К методам относят: доклад малых групп, обучение в малых группах, групповая работа, работа в паре и так далее.

Технология дифференцируемого обучения дает возможность учитывать доминирующие особенности групп студентов и ориентирована на развитие личности, выявление ее особенностей, признание субъектности и раскрытие индивидуальности. Для реализации этой технологии необходимо организовать обязательный уровень подготовки, доступный каждому студенту, на основе которого формировать повышенные уровни овладения материалом. Формы обучения: лекция-беседа, лекция-диалог, лекция с использованием элементов портфолио. Методы обучения: технология разноуровневого обучения, технология КСО, самооценка, кейс-метод и так далее.

Технология портфолио – поиск, накопление и систематизация информации о результатах учебно-познавательной деятельности студентов в «индивидуальной папке», которая используется для

демонстрации, анализа и оценки результатов. Методы обучения: мини-конференции по защите портфолио, выставка портфолио, метод защиты портфолио. Мы можем встретить учебное портфолио, портфолио достижений, портфолио развития навыков. Компонентами портфолио выступают самостоятельные работы студентов, черновики, схемы, проекты, различные материалы, тесты, результаты обработки данных, дневники наблюдений и так далее. «Цель применения технологии – научить отбирать, систематизировать и анализировать информацию по выбранной теме, работать с различными источниками информации. По мере работы студентов с портфолио развиваются навыки обработки и структурирования информации; отбора содержания, самооценки и самопрезентации» [2, с. 74–75].

Мы рассмотрели основные образовательные технологии, применяемые в вузах. Безусловно, у каждой их технологий есть свои преимущества и свои недостатки. Каждое учебное заведение выбирает технологию, целесообразную поставленным целям и задачам. Конечно, сейчас стоит цель подготовки высококвалифицированных специалистов, обладающих набором профессиональных и личностных компетенций. В этой связи мы понимаем, что традиционные образовательные технологии не могут обеспечить этого в полной мере. Но точно также и другие образовательные технологии могут быть неэффективными, если применять их изолировано друг от друга или нарушать алгоритм использования. Поэтому актуальным остается вопрос более подробного изучения применения тех или иных образовательных технологий, определяя их эффективность и особенности применения в вузе.

### *Литература*

1. Ваганова О.И., Смирнова Ж.В., Мокрова А.А. Применение игровых технологий в обучении студентов // *Инновационная экономика: перспективы развития и совершенствования*. – 2019. – № 1 (35). – С.16–21.
2. Гольцова Н.В., Шишова А.В. Опыт применения технологии портфолио в образовательном процессе вуза // *Вестник Череповецкого государственного университета*. – 2014. – № 1 (54). – С. 74–80.
3. Ивахненко Г.А. Здоровьесберегающие технологии в российских вузах // *Вестник Института социологии*. – 2013. – № 6. – С. 101–112.

4. *Котова Н.А.* Трансформация представлений об образовательной среде вуза в контексте разных методологических подходов // Вестник ТГУ. – 2016. – № 1 (153). – С. 33–45.
5. Образовательные технологии в вузе: Учеб. пособие / И.В. Руденко и др.; сост. и ред. И.В. Руденко. – Тольятти, 2011. – 288 с.
6. Педагогика: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Под ред. В.А. Сластенина. – М., 2002. – 576 с.
7. Современные технологии обучения в вузе (опыт НИУ ВШЭ – Санкт-Петербург): Учеб.-метод. пособие / Под ред. М.А. Малышевой. – М.; СПб., 2011. – 134 с.
8. *Тетюкова Е.П., Белых Т.А.* Проектное обучение – инновационный подход к организации учебного процесса в высших учебных заведениях РФ // Уральский федеральный университет им. первого Президента России Б.Н. Ельцина. – 2019. – С. 349–358.
9. *Урунбасарова Э.А., Шоканова Р. Д., Алькеева С.М.* Модульная технология как одна из самых действенных инновационных образовательных технологий // Евразийский Союз Ученых. – 2016. – № 1–5 (22). С. 45–47.

### **Формирование педагогической программы ценностного отношения студентов к родительству**

**Баршина М.С.,**

*Институт педагогики и психологии,  
ФГБОУ ВО «Московский педагогический  
государственный университет»;  
mysia@mail.ru*

**Аннотация.** Автор рассматривает кризис института семьи и родительства, выдвигает предположение о необходимости формирования ценностного отношения к родительству в студенческой молодежной среде. В статье описываются этапы подготовки и апробации педагогической программы.

**Ключевые слова:** родительство, семья, ценностное отношение, молодежь, педагогическая программа.



## Educational program for forming a value attitude to parenthood

**Barshina M.S.,**

*Institute of Pedagogy and Psychology,  
Moscow State Pedagogical University;  
mysia@mail.ru*

**Abstract.** The author examines the crisis of the institution of family and parenting, puts forward the assumption of the need to form a value attitude towards parenting in the student youth environment. The article describes the stages of preparation and testing of the pedagogical program.

**Keywords:** parenting, family, value attitude, youth, pedagogical program.

В современном мире наблюдается серьезное ухудшение внутрисемейных отношений. Социологические исследования последних лет демонстрируют **глубокий** кризис института семьи и родительства, выражающийся в увеличении количества разводов, наращиванию негативных явлений внутри супружеских и детско-родительских отношений. Причиной этого является совокупность объективных и субъективных факторов, ведущих к изменению взглядов молодых людей на брак, создание семьи и рождение детей.

Несмотря на очевидную потребность общества к ответственному решению проблемы семейного устройства, со стороны государства отсутствуют какие-либо эффективные меры, направленные на полноценную подготовку молодежи к ответственному родительству. В своем исследовании мы пришли к выводу, что совокупность положительного образа родителя и продуманной психолого-педагогической программы могла бы конкретизировать часто расплывчатые представления молодых людей о родительстве и мотивировать к созданию семью, что в конечном итоге сформирует отношение к семейной жизни и родительству как к важнейшей жизненной ценности.

Также мы выдвинули предположение, что основной целевой аудиторией разрабатываемой программы формирования ценностного отношения к родительству будет являться студенческая молодежь как наиболее заинтересованный социальный слой. Именно на этом жизненном этапе у молодых людей происходит наивысшая активизация

процессов личностного и профессионального самоопределения, период осознанного мыслительного восприятия по всем направлениям их будущей жизни. В том числе, оформление получают позиции по вопросам семьи, супружества, рождения и воспитания детей.

Для успешного процесса интеграции родительства в систему жизненных приоритетов нами были собраны достоверные эмпирические данные, результаты социологических опросов, проанализированы исследования отечественных педагогов, психологов и социологов, на основе которых планируется составить студенческую программу формирования ценностного отношения к родительству. Программа будет включать в себя реализацию педагогического комплекса просветительских, тренинговых и консультативных занятий, удовлетворяющих потребность студентов в информировании, повышающих уровень притягательности родительства, а также нацеленного на погружение и осознание жизненных реалий, трудностей и готовность их преодолеть.

Для последовательной разработки модели и педагогической программы мы запланировали три этапа: подготовительный, констатирующий, формирующий. Рассмотрим каждый из них подробнее.

Подготовительный этап представляет собой исследование степени актуальности, изученности и разработанности темы ценностного отношения к родительству. Также на данном этапе формулируются цели, задачи, гипотезы работы, определяются объект и предмет исследования, обосновывается его теоретическая и практическая значимость.

Констатирующий этап состоит в разработке и проведении экспериментальной части работы. С этой целью среди студенческих групп будет реализован ряд исследовательских методов: опрос, беседа, наблюдение. В качестве ключевой основы сбора эмпирического результата нами был выбран метод мониторинга: до начала проведения программных мероприятий мы проведем первый опрос; в середине эксперимента – второй; и, наконец, по завершении испытания – третий мониторинг. После сбора данных от респондентов, результаты будут подсчитаны математико-статистическим методом. Мониторинг планируется осуществлять через выявление ассоциативных рядов испытуемых, которые будут возникать на предложенные слова и выражения, связанные с семейной жизнью и рождением и воспитанием детей.

Заключительный этап – формирующий – представляет собой создание модели и инвариантной педагогической программы формирования ценностного отношения студенческой молодежи к родительству.

Эффективность внедрения педагогической программы мы будем оценивать по следующим параметрам: расширение понятий о сущности и функциях родительства, конкретизация и детализация субъективных положений родительства у респондентов, углубление восприятия ответственного родительства, утверждение позитивного отношения к будущему родительству и включение его в систему жизненных приоритетов.

После апробации педагогической программы будут проведены обработка, анализ и обобщение результатов, сформулированы выводы и рекомендации для дальнейшего внедрения программы в образовательную студенческую среду.

### *Литература*

1. Антонов А.И. Кризис семьи и родительства // Проблемы родительства и планирования семьи. – М., 1992. – С. 11–27.
2. Виниченко Е.А. Подготовка студентов к ответственному восприятию родительской роли // Вестник КемГУКИ. – 2012. – № 18. – С. 183–189.
3. Девярых С.Ю. Семья и родительство в структуре жизненных целей юношей и девушек // Перспективы науки. – 2010. – №3. – С. 18–33.
4. Евграфова Ю.А. Ценности современной молодёжи и установки на семью и деторождение // Известия ПГПУ им. В.Г. Белинского. – 2012. – № 28. – С. 1213–1217.
5. Комарова И.А. Изучение представлений студенческой молодёжи о проблеме осознанного родительства // Вектор науки ТГУ. Серия педагогика психология. – 2011. – № 2. – С. 118–133.
6. Королёв М.Г. Формирование ответственного родительства как педагогическая проблема // Перспективы науки. – 2010. – № 8. – С. 22–27.
7. Радостева А.Г. Родительство как психологическое явление. Факторы, влияющие на его формирование // Вестник ПГПУ. Серия № 1. Психологические и педагогические науки. – 2013. – № 1. – С. 100–108.

## **Особенности и сложности воспитания ребёнка в среде XXI века**

**Квиникадзе Н.Б.,**

*Институт педагогики и психологии,  
ФГБОУ ВО «Московский педагогический  
государственный университет»;  
nb\_kvnikadze@student.mpgu.edu*

**Ветрова Е.В.,**

*Институт педагогики и психологии,  
ФГБОУ ВО «Московский педагогический  
государственный университет»;  
ev\_vetrova@student.mpgu.edu*

*Научный руководитель: д. пед. н., профессор Приступа Е.Н.*

**Аннотация.** Статья посвящена актуальной теме воспитания детей в настоящее время. В данной статье рассматриваются сложности процесса воспитания в 21 веке и задачи, которые появляются перед современными педагогами.

**Ключевые слова:** воспитание; дети; личность; педагогические вузы; социализация; психология.

## **Features and difficulties of upbringing a child in the environment of the 21st Century**

**Kvnikadze N.B.,**

*Institute of Pedagogy and Psychology  
Moscow Pedagogical State University  
nb\_kvnikadze@student.mpgu.edu;*

**Vetrova E.V.,**

*Institute of Pedagogy and Psychology  
Moscow Pedagogical State University  
ev\_vetrova@student.mpgu.edu*

*Scientific adviser: doctor of pedagogy, professor Elena Nikolaevna Pristupa*

**Abstract.** The article is devoted to the actual topic of raising children in the modern world. This article examines the complexities of the education process in the 21st century and the challenges that modern teachers face.

**Keywords:** education; children; personality; pedagogical universities; socialization; psychology.

Таким вопросом как воспитание на протяжении многих веков задавались многие историки, научные деятели, педагоги, священнослужители. У каждого имеется своя характеристика понятия воспитание и для каждого она имеет значение. Таким непростым вопросом, что же такое воспитание и как оно должно правильно осуществляться занимались такие великие умы как К.Д. Ушинский, Л.С. Выготский, А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинский, Н.К. Крупская, Е.Б. Сырейщиков, Я.А. Коменский, и многие другие.

Современное общество живет в условиях постоянных перемен и изменений во всех сферах жизни. Быстрые темпы развития, скачки в деятельности различных отраслей приводят к тому, что информация быстро утрачивает свою актуальность, в то время как новая, на замену ей, которая обладала бы исчерпывающими знаниями попросту не успевает прийти. А потому особенно возрастает значимость исследований проблем педагогики, психологии, образования на стыке разных отраслей знания: педагогики и права, педагогики и социологии, педагогики и экономики для того, чтобы была возможность предугадывать развитие будущих проблем и вопросов, и предоставлять уже заранее заготовленные пути и варианты решения поставленных задач.

Каждое новое время выставляет перед педагогами новые проблемы и задачи. Современное воспитание школьников осложнено многими негативными процессами, которые происходят в 21 веке: падение нравственности, кризис социальной системы, социальная напряженность, криминализация жизни, ухудшение экологической обстановки.

Ситуация многообразия не фильтруемой информации, в которой оказалось наше общество, объективно порождает формы социального поведения, адекватные ей: агрессию, жестокость, борьбу, конкуренцию. Все это приводит к снижению ценности человеческой жизни. Семья – основной социальный институт, перестала выполнять свои воспитательные функции. Некоторые семьи оказались за чертой

бедности. Во многих – недостает элементарной духовной близости между родителями и детьми, что приводит к социальному сиротству.

Человек устроен таким образом, что в период детства ему необходимо грамотное родительское воспитание и избежать или обмануть те потребности и механизмы, которые были заложены самой природой попросту невозможно. Если обратиться к фактам, которые предоставляет современное общество то можно выделить, что большинство современных детей страдают от: эмоциональной недоступности родителей, от попустительской модели воспитания родителей, от бессонницы и несбалансированного питания, что приводит к различным заболеваниям и слабости здоровья, от малоподвижного образа жизни и недостаточности физической активности, от бесконечной и непродуктивной стимуляции, от неразумного и бесконтрольного использования компьютерных технологий.

На данный момент общество сталкивается с такой проблемой тем, что институт семьи зачастую не справляется с обязанностью воспитания ребёнка и формирования его как личности, что в свою очередь переносит ответственность на педагогов, задача которых за короткий промежуток времени сформировать в детях достойные человеческие качества и постараться хотя бы приглушить негативные.

Сегодня современные дети страдают от отвлеченных, вечно занятых, родителей, которые по этой же причине прибегают к использованию гаджетов и уже им вверяют воспитание своих детей. Современным родителям также свойственно мгновенное удовлетворение любой потребности ребёнка, что в дальнейшем ведёт к появлению у детей ощущения, что все вокруг им что-то должны. Такое поведение родителей делает детей избалованными и порождает у них пассивность и нетерпение. И в дальнейшем такой избалованный ребенок не научится ставить и достигать определенные цели.

Если же говорить о мнении современных родителей на воспитание детей, то они выделяют такие причины трудности воспитания как: негативные перемены в обществе (реклама, насилие на TV), вседозволенность из чувства вины перед детьми, что мало времени уделяется воспитанию, устаревшие методы воспитания в детском саду, школе и т.д.

Исходя из этого можно сделать вывод, что всё же, проблемы в современном воспитании больше связаны с занятостью родителей. Чрезмерная занятость родителей, в условиях которой родители стремятся

обеспечить дитя всеми материальными благами, приводит к тому, что такие дети чувствуют эмоциональную отверженность со стороны родителей и подвергаются опасности в поисках недостающего внимания и ласки. А также это ведёт к педагогической запущенности ребёнка. Одной из причин такой запущенности ребёнка как раз является недостаточное участие родителей в жизни ребенка, а также выбор неправильного стиля воспитания, что тоже является проблемой в современном воспитании.

Воспитание как процесс, который влияет на становление личности является давно сформированным понятием в философско-педагогической науке. Идея создания «формулы идеального воспитания» привлекала внимание многих теоретиков и практиков педагогической мысли, сделавших невероятный вклад в развитие философии образования.

Очень важно отметить тот факт, что каждая философско-педагогическая теория создавалась в определенную культурно-историческую эпоху, отвечала именно ее требованиям.

На данный момент, оказавшись на стыке веков и вступившим в новый этап развития нашего общества, нам, также приходится мучительно подбирать ту самую формулу «идеального воспитания», которая отвечала бы требованиям научно-технического прогресса, который породил невиданные ранее по масштабности скорости воздействия на человека и общество.

### *Литература*

1. *Дудко Ю.А.* Особенности формирования мышления личности в цифровой среде (сравнительный анализ поколений) // Научный результат. Педагогика и психология образования. – 2020. – Т. 6. – № 1. – С. 78–92.

2. *Коменский Я.А.* Материнская школа / Пер. с нем. М.Н. Воскресенской. – СПб., 1892. – II, 64 с.

3. *Краснова А.А.* Проблема нравственного воспитания в современном мире // Апробация. – 2016. – № 2(41). – С. 104–106.

4. *Мартынчук Г.А.* Проблемы воспитания современных детей // Национальные приоритеты современного российского образования: проблемы и перспективы: Сборник научных статей и докладов XII Всероссийской науч.-практич. конференции: 100-летию со дня рождения

В.А. Сухомлинского посвящается, Уссурийск, 11 мая 2018 года. – Уссурийск, 2018. – С. 256–258.

## **Школьный буллинг как психолого-педагогическая проблема**

**Горбенко И.А.,**

*кафедра психологии образования,  
Институт педагогики и психологии,  
ФГБОУ ВО «Московский педагогический  
государственный университет»;  
ia.gorbenko@mpgu.su;*

**Молодова А.И.,**

*Институт истории и политики,  
ФГБОУ ВО «Московский педагогический  
государственный университет»;  
ai\_molodova@student.mpgu.edu*

**Аннотация.** В статье анализируется понятие «буллинг», рассматриваются факторы школьного буллинга, приводятся результаты эмпирического исследования буллинга в подростковой среде.

**Ключевые слова:** буллинг, кибербуллинг, школьный буллинг, факторы возникновения школьного буллинга, проявления школьного буллинга.

## **School bullying as a psychological and pedagogical problem**

**Gorbenko I.A.,**

*Department of Educational Psychology,  
Institute of Pedagogy and Psychology,  
Moscow Pedagogical State University;  
ia.gorbenko@mpgu.su;*

**Molodova A.I.,**

*Faculty of History and Politics,  
Moscow Pedagogical State University;  
ai\_molodova@student.mpgu.edu*



**Abstract.** The article analyzes the concept of "bullying", considers the factors of school bullying, presents the results of an empirical study of bullying in the adolescent environment.

**Keywords:** bullying, cyberbullying, school bullying, factors of occurrence of school bullying, manifestations of school bullying.

Проблема буллинга (от англ. bully – хулиган, задира, грубиян) в подростковой среде весьма актуальна, однако в России она малоизучена. В отечественной науке тематическое исследование данной проблемы еще только начинается и представлено работами А.А. Бочавер, О.Л. Глазман, Т.Г. Гришиной, М.М. Кравцовой, С.В. Кривцовой, Ю.Л. Макаровой, О.С. Маркиной, А.А. Нестеровой, В.П. Петросянц, В.С. Собкина, К.Д. Хломова и др.

Традиционно под буллингом понимают физическое или психологическое насилие (травлю, агрессию), осуществляемое одним человеком или группой и направленное против человека, который не в состоянии защититься, с целью нанести ему вред, запугать и подвергнуть стрессу.

В наши дни буллинг – одно из самых распространенных явлений среди подростков. Примерно 30% учащихся средней школы, по данным С.В. Воликовой, А.В. Нифонтовой, А.Б. Холмогоровой, могут быть жертвами буллинга [3]. Более того, он перешел на новый уровень. С приходом технологий появился кибербуллинг, под которым понимают «травлю в интернете».

На возникновение буллинга влияет множество факторов. Среди которых выделяют: личностные (чувствительность, эмоциональная неустойчивость, негативное представление о себе, низкий уровень социальной компетентности, поведенческие и/или физические особенности и др.); семейные (отсутствие доверия и поддержки между ребенком и родителями, низкий уровень сплоченности, социальное и/или психологическое неблагополучие в семье, присутствие внутри семьи агрессивного и насильственного поведения, отсутствие или низкий уровень контроля над жизнью и здоровьем ребенка и др.) и социальные (отражение ситуаций насилия в обществе, социально-экономические и политические условия, традиция, ценности и культурные нормы общества и законы, их регулирующие, например, гендерные стереотипы, социально-экономическое неравенство и др.) факторы (С.В. Воликова,

Е.А. Гусейновой, С.Н. Ениколопова, А.В. Нифонтова, М.М. Смысловой, Т.С. Сулимова, А.Б. Холмогорова и др.).

Из школьных проблем, ситуация буллинга является одной из самых травматичных для психики и здоровья ребенка. Триггерами буллинга в школе могут выступать: стресс, вызванный учебной нагрузкой, отношениями с одноклассниками и учителями; равнодушие и низкий уровень контроля за ситуацией в классе со стороны учителей и родителей; неблагоприятный психологический климат в классе или школе (Т.Г. Румянцева) ненадлежащее качество классного руководства (А.А. Бочавер); бессилие учителей перед буллингом (С.В. Воликова, Е.А. Калинин) и др. Выделение педагогом «любимчиков», формирование конкурентной среды в классе, применение психологического давления или насилия по отношению к ученикам также способствует развитию ситуаций буллинга среди учащихся (И.А. Баева). Как отмечают в своей работе А.А. Нестерова и Т.Г. Гришина, «учителя иногда сами проявляют в отношении детей высокий уровень агрессии..., что не дает основания подросткам обращаться за помощью к педагогам в ситуации травли» [5, с. 110].

Таким образом, по верному замечанию О.Д. Маланцевой, булинг – это не только «насилие ... в отношении индивида, который не может защитить себя ...», это «совокупность социальных, психологических и педагогических проблем» [4, с. 91].

И булинг, и кибербулинг оказывают огромное влияние на развитие личности подростка, поэтому крайне важным остается вопрос о том, как минимизировать их проявления в подростковой среде.

К сожалению, в школах этой серьезной проблеме уделяется недостаточное внимание, особенно в тех, которые находятся в малых городах и деревнях. Школьная травля до сих пор воспринимается не только в ученической, но и в педагогической и родительской среде как норма поведения у учащихся «переходного» возраста, «как необходимый этап социализации ребенка» [2, с. 140]. Подобное отношение к проблеме необходимо менять; она требует более детального изучения для нахождения эффективных способов профилактики буллинга и методов защиты от него.

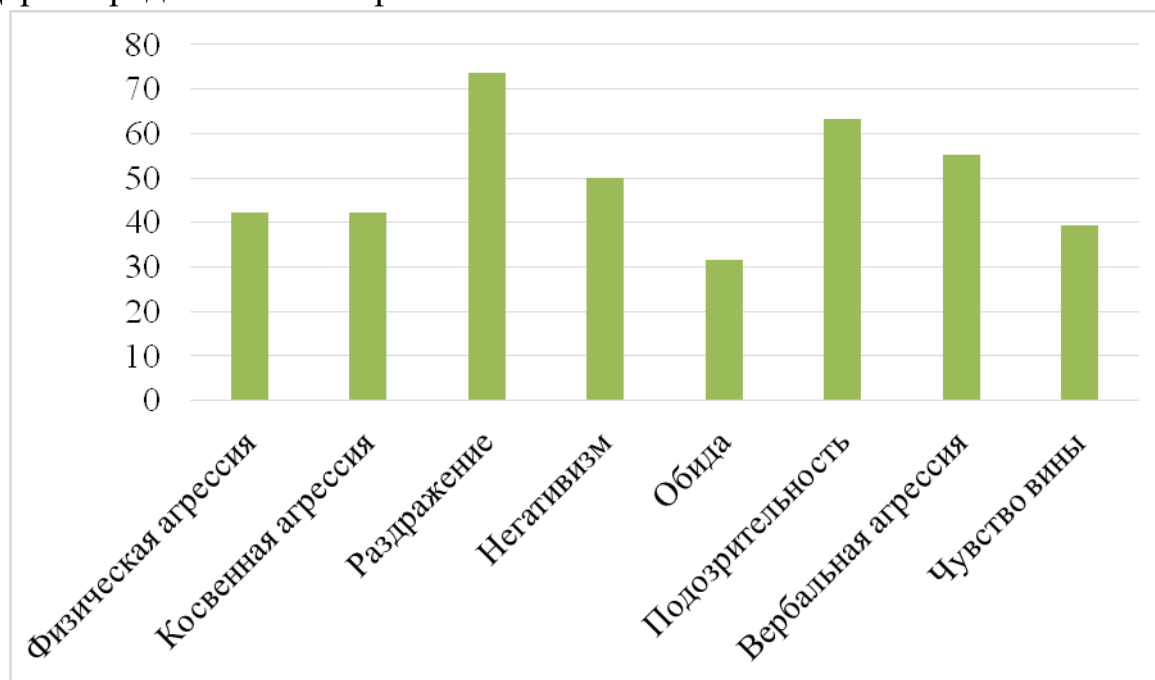
Мы поставили перед собой цель изучить степень выраженности и особенности проявления школьного буллинга среди подростков.

В исследовании, которое было проведено в период с марта по апрель 2021 года, приняло участие 38 учащихся восьмых классов средней

общеобразовательной школы (Рязанская область). Среди которых 20 мальчиков и 18 девочек в возрасте 14–15 лет.

В качестве основных методов исследования были использованы: «Опросник уровня агрессивности» (А. Басс, А. Дарки), «Опросник риска буллинга» (А.А. Бочавер, К.Д. Хломов, В.Б. Кузнецова и др.), «Опросник буллинга» (Д. Олвеус).

Результаты исследования уровня агрессивности по методике Басса-Дарки представлены на рис. 1.

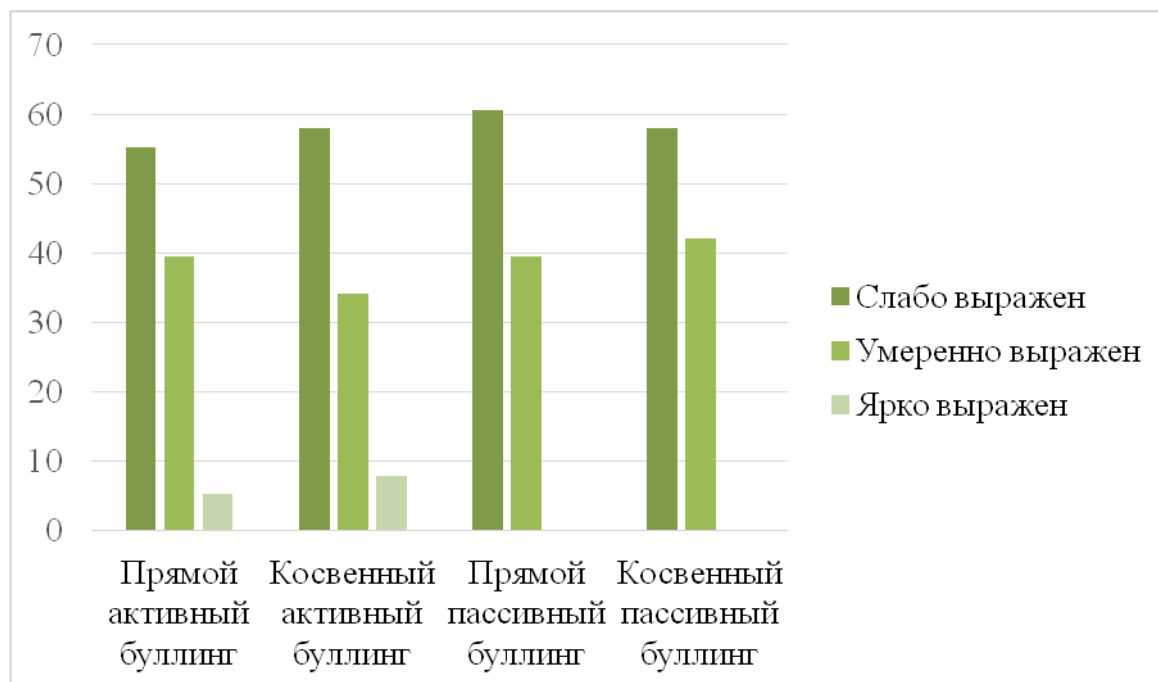


**Рис. 1.** Результаты обследования подростков по методике Басса-Дарки (в %)

Исходя из данных, представленных на рис. 1, можно сделать вывод о том, что наиболее выраженными агрессивными реакциями у современных подростков являются раздражительность (73,6%), подозрительность (63,2%), негативизм (50%) и вербальная агрессия (55,3%). Другими словами, при малейшем эмоциональном возбуждении подростки проявляют вспыльчивость и грубость; они склонны к недоверию и осторожности по отношению к людям, убеждены в том, что другие люди приносят вред. Кроме того, для подростков характерна оппозиционная манера поведения, от пассивного сопротивления до активной борьбы против установившихся обычаев и законов, а также яркое выражение негативных чувств как через форму (крик, визг), так и через содержание словесных ответов (проклятия, угрозы).

Результаты исследования подростков по «Опроснику риска буллинга» (А.А. Бочавер, К.Д. Хломов, В.Б. Кузнецова и др.) показали, что в среде подростков повышено эмоциональное напряжение, присутствуют элементы вербальной и физической агрессии, разобщенности, пренебрежительного отношения к правилам и личным границам друг друга. Более 2/3 учеников отмечают, что среди них есть подростки, над которыми смеются одноклассники, кем недовольны учителя; 36,8% – что в классе есть те, с кем не может справиться учитель. Одиннадцать из тридцати восьми респондентов ответили, что в школе были случаи воровства; практически все (95%) указали на то, что в школе на переменах принято «нецензурно выражаться»; треть опрошенных отметили, что в целом в школе им не нравится. При этом было обнаружено, что девочки по шкале благополучия оценивают класс выше, чем мальчики. По другим шкалам (небезопасности, разобщенности и равноправия) статистически значимых различий между мальчиками и девочками выявлено не было, что соответствует данным, полученным ранее в исследованиях, выполненных под руководством А. А. Бочавер [1].

Результаты исследования подростков по «Опроснику буллинга» (Д. Олвеус) представлены на рис. 2.



**Рис. 2.** Результаты обследования подростков по «Опроснику буллинга» Д. Олвеуса (в %)

Как видно из рис. 2, степень выраженности буллинга среди респондентов в целом умеренная, только у двух учащихся мы обнаружили ярко выраженный прямой активный буллинг, у трех – ярко выраженный косвенный активный буллинг.

Таким образом, мы видим, что проблема буллинга является весьма актуальной для современной школы. Сегодня много говорится о том, что именно образовательная организация должна взять на себя функции по борьбе с этим явлением и по его профилактике. С нашей точки зрения проблема буллинга требует комплексного подхода. Необходимо, чтобы все субъекты образовательного процесса, в том числе родители и общественные организации, были включены в систематическую работу по предотвращению и профилактике данного явления.

### *Литература*

1. Опросник риска буллинга (ОРБ) / А.А. Бочавер, Б.В. Кузнецова, Е.М. Бианки и др. // Вопросы психологии. – 2015. – № 5. – С. 146–157.
2. Воликова С.В., Калинин Е.А. Детско-родительские отношения как фактор школьного буллинга // Консультативная психология и психотерапия. – 2015. – № 4. – С. 138–16.
3. Воликова С.В., Нифонтова А.В., Холмогорова А.Б. Школьное насилие и суицидальное поведение детей и подростков // Вопросы психологии. – 2013. – № 2. – С. 12–16.
4. Маланцева О. «Буллинг» в школе. Что мы можем сделать? // Социальная педагогика. – 2007. – № 4. – С. 90–92.
5. Нестерова А.А., Гришина Т.Г. Предикторы школьной травли в отношении детей младшего подросткового возраста со стороны сверстников // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Психологические науки. – 2018. – № 3. – С. 97–114.

## **Оптимизм как личностный ресурс совладающего поведения в студенческом возрасте**

**Горбенко И.А.,**

*кафедра психологии образования,  
Институт педагогики и психологии,  
ФГБОУ ВО «Московский педагогический  
государственный университет»;  
ia.gorbenko@mpgu.su;*

**Тукач Т.М.,**

*Институт истории и политики,  
ФГБОУ ВО «Московский педагогический  
государственный университет»;  
tm\_tukan@student.mpgu.edu*

**Аннотация.** Исследуется взаимосвязь уровня оптимизма и стратегий совладающего поведения у студентов. Показано, что студенты с более высоким уровнем оптимизма, легче и быстрее преодолевать жизненные трудности и эффективнее справляться со стрессовыми ситуациями, обусловленными учебной деятельностью.

**Ключевые слова:** совладающее поведение, стратегии совладающего поведения, ресурсы совладающего поведения, оптимизм.

## **Optimism as a personal resource of coping behavior in student age**

**Gorbenko I.A.,**

*Department of educational psychology,  
Institute of pedagogy and psychology,  
Moscow pedagogical state university;  
ia.gorbenko@mpgu.su;*

**Tukan T.M.,**

*Faculty of history and politics,  
Moscow pedagogical state university;  
Tm\_tukan@student.mpgu.edu*

**Abstract.** The interrelation of the level of optimism and coping behavior strategies among students is investigated. It is shown that students with a

higher level of optimism, it is easier and faster to overcome life difficulties and cope more effectively with stressful situations caused by educational activities.

**Keywords:** coping behavior, coping behavior strategies, coping behavior resources, optimism.

Жизнь современного человека наполнена многочисленными сложными ситуациями. Справиться с ними помогает вера в собственные силы, основанная на жизненном опыте, а также знания о способах совладания и умение их применить.

Понятие «совладание» (от англ. *coping with* – преодоление) означает динамический процесс взаимодействия личности и контекстносредовых факторов, который имеет пластичный, гибкий характер, предполагает целенаправленность (в отличие от механизмов защиты) и позволяет преодолевать внутренний диссонанс, обеспечивая выбор адаптивных и адекватных стратегий поведения [5].

Изучение совладающего поведения началось с середины XX века, с работ американского психолога Л. Мерфи, который исследовал способы преодоления детьми кризисов в собственном развитии и ввел в науку понятие «копинг» как «усиление активности личности в ответ на вызовы обстоятельств» [7].

В отечественной психологии интерес к проблеме совладающего поведения сначала обуславливался практической необходимостью в рамках исследований по клинической психологии (Р.М. Грановская, И.М. Никольская, Н.А. Сирота, В.М. Яблонский и др.), а в дальнейшем психология совладающего поведения стала одним из центральных объектов междисциплинарных исследований в сфере психологии (Л.И. Анцыферова, Е.П. Белинская, Т.Л. Крюкова, С.А. Хазова и др.) [6].

Совладание обоснованно относят к стрессовой ситуации. Так, Т.Л. Крюкова под совладающим поведением понимает целенаправленное поведение, позволяющее человеку справляться со стрессом (трудной жизненной ситуацией) способами, адекватными личностным особенностям и ситуации [2, с. 57]. Е.В. Лапкина подчеркивает, что, являясь по сути адаптационной составляющей, совладающее поведение представляет собой «арсенал осознанных действий и решений личности, благодаря которым она справляется с трудностями повседневного и экстремального стресса» [3, с. 130].

Как известно, при совладании со стрессовой ситуацией личность использует привычные для нее стратегии поведения. Набор таких

стратегий у каждого человека свой и представляет собой совокупность индивидуальных приемов и способов для совладания со стрессовой ситуацией.

Стратегии совладания активно формируются в молодом возрасте, на начальном этапе становления взрослости [1]. В период студенчества в связи с постоянной необходимостью адаптироваться к меняющимся внешним и внутренним условиям происходит развитие и усложнение стратегий совладающего поведения в различных социально-психологических ситуациях.

Т.В. Ледовская, рассматривая динамику совладающего поведения студентов на разных курсах обучения подчеркивает, что за время пребывания в вузе студенты преодолевают множество социально-психологических ситуаций, неподдающихся их личностному контролю, прежде всего, связанных с основной деятельностью – учебной: сессия, зачеты, экзамены. Неустойчивость и некоторая непредсказуемость учебных результатов предъявляют к личности студента необходимость соответствовать педагогическим требованиям и, что немаловажно, сохранять внутреннюю стабильность и равновесие [4]. В таких условиях актуально знать, какие личностные ресурсы помогают людям юношеского возраста преодолевать трудные ситуации и эффективно справляться со стрессом, в том числе обусловленным особенностями учебной деятельности в вузе.

По мнению ряда исследователей, на поведение индивида в различных ситуациях оказывает влияние изначальный настрой – оптимистический или пессимистический (К.А. Абульханова, Т.О. Гордеева, С.Н. Ениколопов, О.А. Сычев, Д.А. Циринг и др.). Общепринятая интерпретация феноменов оптимизма и пессимизма основана на том факте, что они по сути являются личными посланиями, настроениями, мнениями, отражающими позитивные или негативные ожидания относительно событий или будущего в целом. Можно сказать, что оптимизм и пессимизм представляют собой совершенно разные практические направления в мире. Под оптимизмом понимают стабильную личную ситуацию человека по отношению к трудностям, основанную на вере в успех и силу человеческой природы, под пессимизмом – на вере в неуспех, в бессмысленность человеческой жизни и исторического процесса.

Экспериментально доказано, что оптимисты, которые фокусируют свое внимание на позитивной стороне жизни, считают желаемые цели



достижимыми и продолжают прилагать усилия для достижения этих целей, даже если прогресс медленный или трудный. Пессимисты, наоборот, склонны во всем видеть только плохое, что не позволяет им верить в будущее и в то, что достичь поставленных целей можно с помощью собственных сил.

Исходя из вышеизложенных представлений мы решили изучить зависимость между уровнем оптимизма и выбором стратегии совладающего поведения в студенческом возрасте.

Мы предположили, что основной стратегией совладения для студентов с высоким уровнем оптимизма является стратегия «Разрешения проблем». Она позволяет легче и быстрее преодолевать жизненные трудности и эффективнее справляться со стрессовыми ситуациями, обусловленными учебной деятельностью.

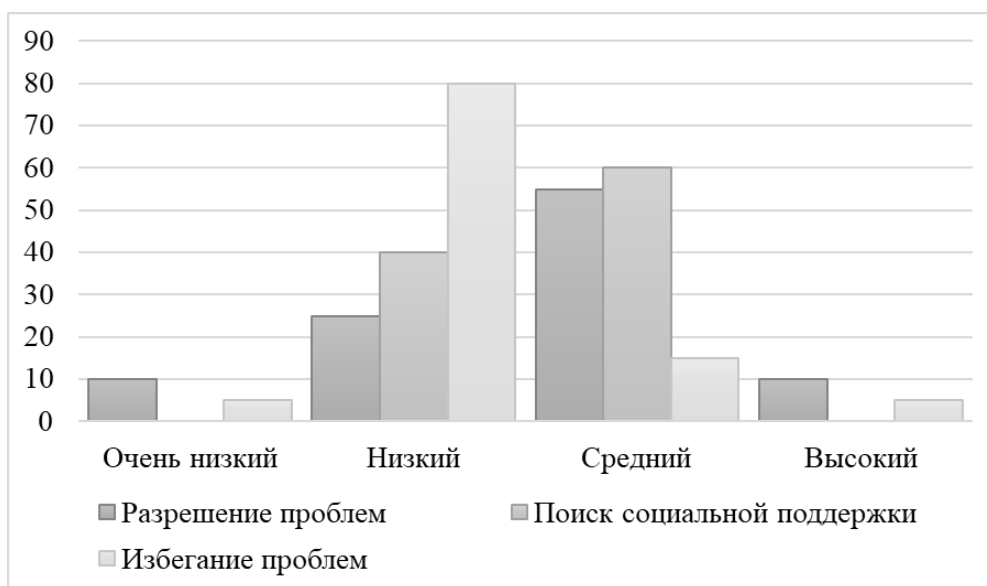
В исследовании, которое было проведено в период с ноября 2020 года по март 2021 года, приняло участие 20 студентов 3–4 курсов, обучающихся в Московском педагогическом государственном университете.

В качестве основных методов исследования были использованы: «Тест диспозиционного оптимизма – LOT» (Ч. Шейера, М. Карвер), «Тест атрибутивных стилей – ТАС» (Л.М. Рудиной), методика «Индикатор копинг-стратегий» (Д. Амерхан). Для исследования взаимосвязи двух переменных использовался коэффициент корреляции  $r$ -Спирмена.

Результаты исследования уровня оптимизма по «Тесту диспозиционного оптимизма» показали, что из 20 испытуемых высокий уровень оптимизма имеют 10% респондентов, уровень выше среднего – 35 %, ниже среднего – 10% и низкий уровень оптимизма – 45%. Таким образом, мы видим, что почти половина испытуемых – это студенты с низким уровнем диспозиционного оптимизма. Они не испытывают позитивных ожиданий в отношении преодоления трудностей и чаще отвечают на последние пассивным и избегающим поведением.

Результаты исследования по «Тесту атрибутивных стилей» позволили выявить у 15% испытуемых умеренный пессимизм, а у 25% – умеренный оптимизм. Вместе с тем у 60% испытуемых мы зафиксировали промежуточный показатель, что не позволяет отнести их к определенной группе выраженности оптимизма-пессимизма.

Результаты, полученные по методике «Индикатор копинг-стратегий» представлены на рис. 1.



**Рис. 1.** Результаты обследования студентов по методике «Индикатор копинг-стратегий» (Д. Амерхан), в %

Мы видим, что у 80% испытуемых стратегия «Избегание проблем» соответствует низкому уровню. Стратегия «Поиск социальной поддержки» – у 60% среднему уровню, стратегия «Разрешение проблем» – у 55% также среднему уровню. Таким образом, можно сделать вывод о том, что студенты скорее склонны не к избеганию проблем, а к конструктивному их разрешению, часто используя при этом социальную поддержку.

Между шкалами «Теста диспозиционного оптимизма – LOT», «Теста атрибутивных стилей – ТАС» и методикой «Индикатор копинг-стратегий» были обнаружены некоторые корреляционные связи (табл. 1).

Так, была выявлена статистически значимая положительная корреляция между показателями «Теста диспозиционного оптимизма – LOT» и шкалой «Разрешение проблем» методики «Индикатор копинг-стратегий»:  $r = 0,593$  при уровне значимости  $p \leq 0,01$ . Вместе с тем, статистически значимой корреляции между показателями «Теста атрибутивных стилей – ТАС» и методикой «Индикатор копинг-стратегий» выявлено не было.

## Результаты корреляционного анализа

Показатели	Оптимизм (по Шейер Ч., Карвер М.)	Bad (по Рудиной Л.М.)	Good (по Рудиной Л.М.)	Оптимизм (по Рудиной Л.М.)	Разрешение проблем	Поиск социальной поддержки	Избегание проблем
Оптимизм (по Шейер Ч., Карвер М.)	1,000	- <b>0,540*</b>	-0,372	0,106	<b>0,593**</b>	0,392	0,016
Bad (по Рудиной Л.М.)	- <b>0,540*</b>	1,000	-0,330	-0,139	-0,417	-0,095	0,297
Good (по Рудиной Л.М.)	-0,372	-0,330	1,000	<b>0,668**</b>	-0,311	0,000	-0,215
Оптимизм (по Рудиной Л.М.)	0,106	-0,139	<b>0,668**</b>	1,000	-0,003	0,106	-0,172
Разрешение проблем	<b>0,593**</b>	-0,417	-0,311	-0,003	1,000	0,110	-0,408
Поиск социальной поддержки	0,392	-0,095	0,000	0,106	0,110	1,000	-0,346
Избегание проблем	0,016	0,297	-0,215	-0,172	-0,408	-0,346	1,000

\*. Корреляция значима на уровне 0,05 (двухсторонняя).

\*\* . Корреляция значима на уровне 0,01 (двухсторонняя).

Таким образом можно говорить о частичном подтверждении нашей гипотезы о том, что существует связь между уровнем оптимизма и стратегиями совладающего поведения в студенческом возрасте. По результатам корреляционного анализа было выявлено, что студенты с более высоким уровнем оптимизма (45%) выбирают стратегию поведения «Разрешение проблем». Такие студенты легче и быстрее преодолевать жизненные трудности и эффективнее справляться со стрессовыми ситуациями, обусловленными учебной деятельностью.

Считаем дальнейшее изучение проблемы взаимосвязи оптимизма и совладающего поведения весьма интересным и перспективным. В

частности, заслуживает внимания вопрос о возрастных и социокультурных различиях в выраженности оптимизма/пессимизма в студенческом возрасте и влиянии этих различий на выбор стратегий совладающего поведения.

### *Литература*

1. *Газиева М.В.* Современные подходы к проблеме исследования стресса и стрессоустойчивости // Мир науки, культуры, образования. – 2018. – № 3 (70). – С. 348–350.
2. *Крюкова Т.Л.* Психология совладающего поведения. – Кострома, 2004. – 343 с.
3. *Лапкина Е.В.* Совладающее поведение, жизнестойкость и жизнеспособность личности: связь понятий, функции // Вестник КГУ им. Н.А. Некрасова. – 2015. – Т. 21. – С. 130–133.
4. *Ледовская Т.В.* Динамика защитного и совладающего поведения студентов на разных курсах обучения // Ярославский педагогический вестник. – 2015. – № 4. – С. 194–200.
5. *Нартова-Бочавер С.К.* «Coping behavior» в системе понятий психологии личности // Психологический журнал. – 1997. – Т. 18. – № 5. – С. 20–30.
6. *Щелина С.О.* Совладающее поведение как ресурс личностно-профессионального развития студентов-психологов (бакалавриата и специалитета): Дис. ... канд. психол. наук. – М., 2020. – 212 с.
7. *Murphy L.* Coping vulnerability and residence in childhood – coping and adaptation. – NY, 1974.

## **Традиции и новаторство при вузовской подготовке педагогических кадров**

**Губайдулина Е.Ю.,**

*кафедра психологии развития личности,  
Институт педагогики и психологии,  
ФГБОУ ВО «Московский педагогический  
государственный университет»;  
khomutova.1997@list.ru*

**Аннотация.** В статье рассматриваются понятия «традиционное» и «инновационное» обучение педагогов в историческом и современном аспектах, анализируются новые концепции и идеи для совершенствования образовательного процесса отечественных педагогических вузов при подготовке будущих учителей.

**Ключевые слова:** education, traditions, innovations, pedagogy, psychology, modern concepts.

## **Traditions and innovation in the university training of teachers**

**Gubaydulina E.Yu.,**

*Department of Psychology of Personality Development,  
Institute of Pedagogy and Psychology,  
Moscow Pedagogical State University;  
khomutova.1997@list.ru*

**Abstract.** The article considers the concepts of «traditional» and «innovative» teacher training in historical and modern aspects, analyzes new concepts and ideas for improving the educational process of domestic pedagogical universities in the preparation of future teachers.

**Keywords:** culturology; cultural memory; cultural heritage; museum; museum communication.

При профессионально-педагогической подготовке кадров в традиционной системе ядром является учебно-воспитательный процесс, где участники находятся в субъектно-объектных отношениях. Субъектом

является педагог, который ограничен в своей деятельности учебным планом и программой. Объектом выступает студент, который должен «поглощать» определенный объем знаний, и его роль – пассивное усвоение информации.

Педагогическая сфера длительное время была связана с потребностью в специалистах традиционного профиля (учитель-предметник и репетитор-предметник). Традиционная система является некой иерархией при подготовке учителей. Проблемы развития традиционной системы педагогического образования, как это ни странно, чаще всего связаны с улучшением и обновлением. Эти концепции носят один и тот же характер, за ними стоят практические усилия, по существу, не влияющие ни на организационную модель управления образованием, ни на содержание, ни на структуру учебно-воспитательного процесса [2, с. 33–38].

Целью обучения является усвоение предметных знаний, где доминирующей функцией выступает информационно-контролирующая, стиль деятельности педагога – авторитарный, при котором инициатива обучающихся подавляется, организация учебно-познавательной деятельности осуществляется строго по образцу, преобладает внешний контроль педагога, и как следствие – сужается спектр познавательных мотивов и отсутствует мотивация к обучению.

Изменение подходов к педагогическому образованию начались с разработки и внедрения новых учебных планов для педагогических вузов, начиная с 1989 года. В соответствии с этими планами высшие учебные заведения получили возможность изучать дисциплины по годам обучения, данное нововведение породило своего рода массовое инновационное творчество. Изменился и характер всероссийских совещаний – они стали носить дискуссионный, творческий и диалоговый характер, стимулировалась деятельность учебно-методических отделов, можно сказать, изменилась структура и содержание психолого-педагогического блока [4, с. 25–32].

Инновационная деятельность в современных условиях связана с концептуальным проектированием содержательного и организационно-структурного направлений для преобразования высшего педагогического образования. Основой этих процессов является интенсивно разрабатываемая в последние три десятилетия теория педагогического образования.

Среди современных инновационных направлений развития педагогического образования можно выделить личностно-ориентированное образование.

Концепция личностно-ориентированного образования опирается на культурно-исторический и деятельностный подходы, в основе которых лежат труды Льва Семеновича Выготского, Даниила Борисовича Эльконина, Василия Васильевича Давыдова и др. Ведущей идеей данной концепции выступает переосмысление роли и места предметной подготовки в педагогическом образовании, то есть фокус переносится не на владение предметом как главной целью, а на владение предметом преподавания как средством развития обучающегося [1, с. 25].

Вторая идея этой концепции связана с конструированием таких учебных форм, при которых осуществляется синтез образовательного процесса и исследовательской работы, и как следствие, происходит становление личностной педагогической позиции будущего учителя.

Следующая идея этой концепции связана с развитием педагогической субъектности, когда студент сам проходит все стадии «обучающегося».

Деятельность учителя также меняется: от «транслятора» знаний к позиции «консультанта», когда педагог совместно со студентом проектирует его будущую профессиональную деятельность. В связи с этой актуальной проблемой осуществляется поиск интегративных технологий обучения [3, с. 203].

В целом в высших учебных заведениях на первый план выдвигается творческий процесс, при котором накапливается опыт индивидуальной творческой и коллективной творческой деятельности, отмечаются изменения отношений между участниками учебно-педагогического процесса, совершенствуется система самостоятельной работы студента через введение балльно-рейтинговой системы оценивания, меняется уровень методической культуры преподавателей через овладение технологиями управления учебной деятельностью студентов [5, с. 38].

Инновационное, или новаторское, образование в современном мире является теоретическим переосмыслением образовательной практики, и выходом из кризисной ситуации выступает разработка современной методологии и теории педагогического образования.

### *Литература*

1. Бессолицина Р.В. Инновационные подходы к организации научно-методической работы // Методист. – 2016. – № 1. – С. 25.

2. Бычков А.В. Инновационная культура // Профильная школа. – 2017. – № 6. – С. 33–38.
3. Инновационное обучение: стратегия и практика / Под ред. В.Я. Ляудис. – М., 2018. – 203 с.
4. Мартиросян Б.П. Повышение качества инновационной деятельности в образовательных учреждениях // Педагогика. – 2018. – № 7. – С. 25–32.
5. Русских Г.А. Технология подготовки учителя к творческой профессиональной деятельности // Методист. – 2017. – № 1. – С. 38.

### **Организация работы факультативных занятий как форма продвижения педагогического мастерства**

**Захарова А.И.,**  
*кафедра математического и компьютерного моделирования,  
Институт информационных и вычислительных технологий,  
Национальный исследовательский университет «МЭИ»;  
ZakharovaAnI@mpei.ru*

**Аннотация.** В статье излагается планирование программы факультативных занятий, посвященных развитию профессионального самоопределения школьников 9 класса и организации для подготовки к 5 классу четвероклассников.

**Ключевые слова:** внеурочная деятельность, факультативное занятие, социальная активность, профессиональное самоопределение личности, успешность обучения.

### **Organization of work of optional classes as a form of promoting pedagogical skills**

**Anna Zakharova,**  
*Department of Mathematical and Computer Modeling,  
Institute of Information and Computing Technologies,  
National Research University "MPEI";  
ZakharovaAnI@mpei.ru*



**Abstract.** The article describes the planning of the program of optional classes dedicated to the development of professional self-determination of 9th grade schoolchildren and the organization for preparation of 4th grade students for the 5th grade.

**Keywords:** extracurricular activities, extracurricular activities, social activity, professional self-determination of the individual, success in training.

Результат мониторинга успеваемости учеников в период перехода начальной школы в среднее звено показал, что выявлено снижение успеваемости у школьников [3]. Это связано со многими причинами, но две основные причины – сложности закрепления накопленных знаний в полном объеме и трудности при адаптации к образовательной среде в новом классе. Это приводит школьников к переутомлению, повышению тревожности, снижению мотивации и интереса при изучении основных предметов.

Также есть еще одна из важных проблем в школе – нет четкого понимания у учеников 9 класса, как построить траекторию профессионального самоопределения, с чего начать, как в таком возрасте приобрести опыт и мастерство, работая со взрослыми. Ведь в 9 классе школьник выбирает учиться дальше в старшей школе или идти в колледж для освоения профессии.

Наша задача состоит в приобщении учеников к учебе, в помощи и поддержке профессионального самоопределения, укреплении единства школьного коллектива.

Давайте устроим двухэтапные факультативные занятия как форму внеурочной деятельности.

На первом этапе собираются заинтересованные ученики 9 класса, которые учатся на хорошо и отлично, выбирают предмет и педагога, который будет вести в следующем году группу 5 класса по данной учебной дисциплине. Школьники могут работать в группе 2–3 человек. Под руководством учителя ученики составляют план и конспекты при подробном изучении предложенного педагогом материала с целью проведения курса для подготовки к 5 классу. Период разработки курса составляет 5 месяцев (с 1 сентября по 1 февраля).

На втором этапе учитель делит несколько четвертых классов на 2–3 подгруппы численностью не более 10–12 человек, согласовывая свои действия с классным руководителем и заведующим учебной частью для учета учебной нагрузки. Формируется расписание занятий для каждой

подгруппы, происходит распределение учеников 9 класса и выбираются старосты каждой подгруппы для учета дисциплины в подгруппе и посещаемости занятий. После этого проводится курс.

Курс может включать от 12 до 16 занятий в зависимости от успеваемости учеников и организации учителя. Вместо самостоятельных и контрольных работ девятиклассники с педагогом будут проводить конкурсы или викторины, чтобы «оживить» уроки, более интересно закрепить знания полученного материала.

Если школьник 9 класса успешно организует и проведет курс под руководством учителя, то ему вручают грамоту об успешно выполненной работе и приобретения педагогических навыков. Данный документ дополнит портфолио ученика при поступлении в колледж или в высшее учебное заведение.

Данная внеурочная деятельность повысит в девятиклассниках мотивацию к учебе, благодаря полезному труду, воспитает чувство сознания ответственности и обязанности по отношению к другим людям, укрепит уважение к старшим и к их труду, сформирует умение четко и ясно выражать свое мнение, умение уверенно вести себя в обществе и правильно планировать время.

Так в четвероклассниках после прохождения курса зародится постепенная адаптация к образовательной среде, сформируются ценностные отношения к учебе и уверенность в себе, основанная на знаниях. Также четвероклассник закрепит полученные знания во время прохождения курса, и в будущем тоже сможет пройти такие факультативные занятия, вспоминая пользу таких курсов.

Вывод: в школах необходимо формировать такие факультативные занятия с последующем проведением курсов для подготовки 5 класса. Так в учениках будут зарождаться трудовой энтузиазм, развитие мотивации личности к познанию и интерес к учебе. Также девятиклассники проверят себя в роли учителя, сформируют и укрепят навыки педагогического мастерства, почувствуют себя взрослыми, укрепляя чувство ответственности перед другими людьми, навык коллективного взаимодействия.

### *Литература*

1. *Макаренко А.С.* О воспитании. – М., 1990. – 415 с.
2. *Полунина Л.В.* Повышенная школьная тревожность как фактор снижения успеваемости учащихся пятых классов // Вестник Московского

государственного областного университета. Серия: Психологические науки. – 2012. – № 2. – С. 92–98.

3. *Зотова Т.В., Пилипенко М.И.* Снижение успеваемости в пятом классе – проблема возраста или образовательной среды? // *Материалы VIII всероссийской науч.-практич.конференции / Под ред. Ю.П. Поваренкова.* – 2018. – С. 196–200.

## **Роль родителей в формировании личности ребёнка и его дальнейшего будущего**

**Карпова Е.А.,**

*Институт педагогики и психологии,  
ФГБОУ ВО «Московский педагогический  
государственный университет»*

*Научный руководитель: д. пед. н., профессор Е.Н. Приступа*

**Аннотация.** Одним из самых важных институтов социализации и развития человека является семья. От семейных условий зависят психологические и социальные аспекты поведения детей и формирование их личности. В данной статье рассматриваются типы и особенности детско-родительских отношений, влияние родителей на дальнейшее развитие ребёнка, формирование его личности и изменения психики процессе воспитания.

**Ключевые слова:** семья; ребёнок; детско-родительские отношения; личность; социализация; психология; дети; педагогика; воспитание; развитие.

## **The role of parents in the formation of the child's personality and his further future**

**Evgenia Karpova,**

*Institute of Pedagogy and Psychology  
Moscow Pedagogical State University  
ea\_karpova4@student.mpgu.edu*

*Scientific adviser: doctor of pedagogy, professor E.N. Pristupa*

**Abstract.** Family is one of the most important institutes of socialization and human development in the life of every person. The psychological and social aspects of children's behavior and the formation of their personality depend on family conditions. This article examines the types and features of child-parent relationship, the influence of parents on the further formation of the child, the formation of his personality and changes in the psyche in the process of parenting.

**Keywords:** family; child; child-parent relationships; personality; socialization; psychology; children; pedagogy; parenting; formation.

Детско-родительские отношения – это семейные отношения, в которые непосредственно включён ребёнок. Роль родителей в формировании полноценной личности ребёнка и в его воспитании первостепенна и не вызывает никаких сомнений. Ведь именно от влияния родителей зависит здоровье ребёнка как физическое, так и психологическое, его развитие, удовлетворение интересов, желание изучать что-то новое и т.д. Ребёнок как губка впитывает в себя все, что происходит вокруг и, как правило, чаще всего рядом всегда оказываются родители. К. Юнг писал, что личности отца и матери формируют первый и, очевидно, единственный мир человека, пока он маленький ребенок [6]. С мнением великого психолога и педагога трудно не согласиться, так как именно положительные образы матери и отца в голове ребёнка являются залогом здоровой психики и однозначным успехом в развитии.

В различные периоды жизни у ребёнка меняется восприятие своих родителей, следовательно, их образы, которые ранее закрепились у ребёнка в сознании подвергаются различным изменениям. В раннем детстве ребёнок идеализирует своих родителей, утверждая, что его мама самая лучшая и красивая, а папа самый добрый и сильный. Но так как дети обладают невероятной чувствительностью, они способны осознавать и принимать различные факты только посредством эмоций и чувств. Ребёнку важны внимание, любовь, и забота родителей, но многие этого не понимают. Поэтому в сознании детей очень часто возникает несоответствие между реальными родителями и теми, образ которых был архетипом идеальных родителей. И чем сильнее поведение родителей не соответствует воспитательным установкам, которые они закладывают в голову ребенка, тем сильнее меняется их образ в его сознании, становится противоречивым и в дальнейшем из-за этого у ребёнка может

начать развиваться огромное множество соматических заболеваний, а также не исключено возникновение невроза.

Также очень важно то, как родители общаются между собой, ведь именно это может повлиять на все сферы жизни ребёнка, начиная от успехов или неудач в школе, социализации, заканчивая его эмоциональным, психическим и физическим здоровьем.

Тема взаимоотношений родителей и детей является актуальной и привлекает внимание многих учёных. Отечественные и зарубежные психологи попытались тщательно разобраться в психологии этих отношений, поэтому существует определенное количество теорий, доказывающих непосредственное влияние родителей на развитие ребёнка. Одной из ключевых является теория психоанализа, описанная З. Фрейдом, в которой детско-родительские отношения играют важнейшую роль. Особое внимание в данной теории уделяется, с одной стороны, взаимосвязи между эмоциональным состоянием индивида и его отношениями в обществе, с другой- особенностями его взаимоотношений с родителями (матерью или отцом) [3].

Не менее известной является теория привязанности, которую разработали такие ученые, как Д. Боулби и М. Эйнсворт. В современных исследованиях, которые проводились по основным идеям этой теории, привязанность ребёнка к родителям рассматривается как стратегия поведения, а не как отношения, но в оригинале- привязанность рассматривается как отношение ребёнка к себе и близкому взрослому, помогая почувствовать себя защищённым [5].

Также стоит упомянуть таких авторов, как А.Я. Варга, В.В. Столин, П.Ф. Лесгафт, А.С. Макаренко, М. Раттер и др., которые провели исследования в сфере детско-родительских отношений и их влияние на психику ребёнка и выявили такие типы воспитания детей, которые приводят к нарушениям психики у ребёнка.

Такие ученые, как Э. Шефер и Р. Белл предложили динамическую двухфакторную модель родительского отношения основными факторами которой обозначили эмоциональный и поведенческий. Под эмоциональным фактором подразумеваются чувства (любовь-ненависть или принятие-отвержение), а под поведенческим- действия (автономия-контроль).

Опираясь на модель Э. Шефера и Р. Белла, А.Я. Варга под родительским отношением предполагала целостную систему чувств родителей к ребёнку, то есть особенности его восприятия и понимания

характера и поступков ребёнка, и различных стереотипов в поведении родителей, которые они используют, общаясь со своим ребёнком.

Следуя вышеупомянутым выводам, А.Я Варга выделила следующие компоненты родительского отношения: когнитивный; эмоциональный; поведенческий.

Когнитивный компонент определяет интегральное принятие-отвержение ребёнка родителями, эмоциональный компонент- межличностная дистанция, которая определяет степень эмоциональной близости родителя, а поведенческий – направление, а также форма контроля за поведением ребёнка.

Исходя из этого, А.Я. Варга считает, что типы родительского отношения следует рассматривать как уже ранее установленные формы их взаимодействия с ребёнком, которые определяются разнообразными сочетаниями когнитивного, эмоционального и поведенческого компонентов. Автор выделяет несколько видов малоэффективных структур родительского отношения, которые чаще всего наблюдаются у родителей, не справляющихся с их обязанностями по воспитанию ребёнка: симбиотически-авторитарный; симбиотический; принимающе-авторитарный; отвергающий с инфантилизацией и социальной инвалидизацией [1].

Далее, совместно с В.В. Столиным, А.Я. Варга разработала опросник родительского отношения. Он характеризуется как метод диагностики тонкостей родительской позиции по отношению к ребёнку. Данный опросник состоит из 61 вопроса, включающих в себя 5 шкал (отвержение, симбиоз, кооперация, инфантилизация, авторитарная гиперсоциализация), которые выражают собой некоторые аспекты отношения родителей к ребёнку. По каждой шкале можно набрать низкие, средние, высокие баллы. Низкие баллы свидетельствуют о том, что тот, или иной аспект развит относительно слабо, а высокие баллы, наоборот, демонстрируют высокую развитость аспекта [4].

Также, стоит отметить, что индивидуальные особенности личности родителей оказывают сильное влияние на формирование их отношения к ребёнку, а это, в свою очередь, приводит либо к позитивным, либо к негативным последствиям формирования его психики. В пример, который наиболее ярко подтверждает это положение, можно привести концепцию шизофреногенной матери, разработанную Э. Фроммом – Ф. Райхманном в 1948 году. Б. Суран и Дж. Риццо писали, что шизофреногенная мать является деспотичной и властной женщиной,

эмоционально отвергающей своего ребенка и одновременно вызывающей у него гипертревожность, мешающей здоровому развитию ребенка из-за повышенной необходимости держать под контролем жизни других людей. Она всегда старается вмешаться в чью-то жизнь, улучшить ее, совершать безупречные поступки, дать непрошенный, но, по ее мнению, очень важный и нужный совет и требует, чтобы другие поступали с ней также. Поэтому мужчина пассивно отстраняется от семьи и дает возможность жене окружить ребенка всеобъемлющей опекой. Из-за этого ребенок сдаёт позиции и отказывается от жизни в социальном мире ради пребывания в безопасности, которую предлагает сильная и всемогущая мать, скрывающая злобу и обиду на весь мир за проявляющую заботу [2].

Таким образом, родители непосредственно влияют на формирование личности ребенка и его благополучное или же неблагополучное будущее, способность сформироваться как полноценная личность с возможностью функционирования в обществе и контактировать с людьми, строить карьеру, иметь здоровую самооценку или же, наоборот, вырасти человеком с узким кругозором, утраченными моральными и социальными ценностями и правилами, необходимыми для жизни в обществе, или человеком, не способным для выживания в социальной среде.

### *Литература*

1. *Варга А.Я.* Структура и типы родительского отношения: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – М., 1986.
2. *Кряжева Н. Л.* Развитие эмоционального мира детей. Популярное пособие для родителей и педагогов. – Ярославль, 2013. – 208 с.
3. *Миняров В.М.* Психология семейного воспитания. – М.; Воронеж, 2005. – 550 с.
4. *Овчарова Р.В.* Справочная книга школьного психолога. – М., 1996.
5. *Шнейдер Л. Б.* Семейная психология: Учеб. пособие для вузов. – 2-е изд. – М.; Екатеринбург, 2006. – 768 с.
6. *Юнг К.Г.* Божественный ребенок. – М., 1997. – 206 с.

## **Образование XXI века – плюсы и минусы дистанционного обучения**

**Каткова А.Э.,**

*кафедра технологии и предпринимательства,  
ФГБОУ ВО «Шадринский государственный  
педагогический университет»;*

*katkovidze@mail.ru*

*Научный руководитель: к. э. н. Попова Е.И.*

**Аннотация.** В статье анализируется понятие «дистанционное обучение», рассматриваются положительные и отрицательные стороны дистанционного образования.

**Ключевые слова:** образовательная система 21 века; дистанционное образование; плюсы и минусы дистанционного обучения.

## **Education of the 21st century-the pros and cons of distance learning**

**Katkova A.,**

*Department of Technology and Entrepreneurship,  
Shadrinsky State Pedagogical University;*

*katkovidze@mail.ru*

*Scientific supervisor: PhD in economics Ekaterina Popova*

**Abstract.** The article analyzes the concept of "distance learning", considers the positive and negative aspects of distance education.

**Keywords:** the educational system of the 21st century; distance education; the pros and cons of distance learning.

Появление дистанционного обучения в современном образовании не является внезапным событием. Во все времена потребность в образовании сохранялась на высоком уровне, а в период информатизации и ускорения темпов научного прогресса, данная форма обучения приобретает всё большие масштабы. Можно отметить, что дистанционное обучение – это новый, полноценный способ получения образования, который получил дополнительное ускорение в развитии за счёт внешних факторов.



Современное дистанционное обучение является одним из динамичных и быстро развивающихся секторов высшего образования. Стремительное развитие информационных технологий в настоящее время позволяет дистанционному обучению конкурировать с традиционной моделью обучения. Можно отнести дистанционную форму обучения к образовательной системе XXI века.

В настоящее время единого общепризнанного определения понятия «дистанционное обучения» нет. Каждый автор дает свое определение данному понятию. Так, В.Г. Домрачев представляет дистанционное обучение в качестве «новой ступени обучения с применением информационных технологий на основе видеотехники» [1, с. 11]. По мнению А.Н. Тихонова, это «систематическое целенаправленное обучение, независимое от времени и пространства [6, с. 167].

В настоящее время дистанционная форма обучения раскрывает большие возможности для создания систем массового непрерывного самообучения, всеобщего обмена информацией, независимо от временных и пространственных часовых поясов [4, с. 231].

Дистанционный формат обучения предоставляет больше возможностей обучающимся независимо от их социального положения (школьникам, студентам, гражданским и военным, безработным и т. д.). Все они могут в любом регионе страны и за рубежом осуществлять право на образование и получение информации.

Рассмотрим преимущества и недостатки дистанционного формата обучения.

Эксперты в области образования и непосредственно сами обучающиеся выделили следующие преимущества дистанционного обучения:

#### **Возможность обучаться в любое время и в своем темпе**

Учащиеся, находящиеся на дистанционном обучении, могут самостоятельно решать, когда и сколько времени нужно уделить на изучение материала. Каждый строит для себя индивидуальный график обучения в рамках определенного промежутка времени [3, с. 41].

#### **Возможность обучаться в любом месте**

Студенты или ученики могут посещать занятия, не выходя из дома, находясь в любой точке мира. Чтобы приступить к обучению, необходимо иметь любое техническое устройство с доступом в Интернет.

Безусловно, большим плюсом является отсутствие необходимости

ежедневно посещать учебные организации для людей с ограниченными возможностями здоровья, а также для проживающих в труднодоступных местностях, отбывающих наказание в местах лишения свободы, родителей с маленькими детьми.

### **Высокие результаты обучения**

Американские ученые провели исследования и выяснили, что дистанционный формат наиболее эффективнее традиционных форм обучения. Учащийся большую часть материала изучает самостоятельно, следовательно, это улучшает запоминание и понимание пройденных тем. К тому же, использование в процессе обучения новейших информационных технологий делает обучение интереснее и живее [3, с. 42].

### **Мобильность**

Коммуникационные связи с преподавателями могут организовываться различными способами: как on-line, так и off-line. Консультация с учителем с помощью электронно-информационной среды иногда эффективнее и быстрее, чем личная встреча.

### **Доступность учебных материалов**

Доступ к необходимой литературе студент получает после прохождения регистрации на сайте любой онлайн-библиотеки, либо иной вариант, он получает учебные материалы по почте от своего преподавателя [3, с. 41].

### **Дистанционное образование дешевле**

Сравнивая обучение по отдельно взятой специальности на коммерческой основе очно и дистанционно, то можно заметить, что дистанционный формат дешевле. Студенту не приходится оплачивать дорогу, проживание, а в случае с зарубежными вузами не нужно тратиться на визу и загранпаспорт.

### **Обучение в спокойной обстановке**

Как правило, промежуточная аттестация студентов дистанционных курсов проходит в форме on-line тестов или заданий. Таким образом, у студентов меньше поводов для переживаний перед встречами с преподавателями на экзаменах [4, с. 71].

### **Удобство для преподавателя**

Педагоги, занимающиеся учебной деятельностью дистанционно, могут уделять время большему количеству учеников и работать, находясь, к примеру, в декретном отпуске.

### **Индивидуальный подход**

Применение дистанционных технологий отлично подойдет для организации индивидуального подхода в обучении. Мало того, учащийся сам выбирает темп обучения и может оперативно получить у преподавателя ответы на возникающие вопросы.

Ученые выяснили что качество и структура учебных занятий, равно как и качество преподавания при дистанционном обучении зачастую намного лучше, чем традиционные формы обучения [1, с. 231].

Независимо от того, что плюсов у дистанционного образования более чем достаточно, данная система не является идеальной. За время реализации дистанционного формата, были выявлены следующие затрудненные проблемы.

#### **Отсутствие у многих студентов мотивации**

Определенный период времени учебный материал учащийся осваивает самостоятельно. Это требует развитой силы воли, ответственности и самоконтроля. Поддерживать нужный темп обучения без контроля со стороны удастся не всем.

#### **Дистанционное образование не подходит для развития коммуникативных навыков**

В период дистанционного обучения личная связь учащихся друг с другом и с преподавателями минимальна, а зачастую и вовсе отсутствует. Поэтому данный формат обучения не подходит для развития коммуникабельности, уверенности и навыков работы в команде.

#### **Недостаток практических знаний**

Дистанционное обучение затруднено для тех специальностей, у которых предполагается большое количество практических занятий. Даже самые современные тренажеры не заменят будущим медикам или полицейским «живой» практики [2, с. 231].

#### **Проблема идентификации пользователя**

Самый эффективный метод проследить за тем, добросовестно и самостоятельно ли студент сдает экзамены, – это видеонаблюдение, что не всегда возможно. Поэтому на итоговую аттестацию студентам приходится лично приезжать в вуз [4, с. 71].

#### **Недостаточная компьютерная грамотность**

В Российской Федерации особенная потребность в дистанционном обучении возникает в малых районах. Однако не у всех желающих обучаться есть доступ к техническим устройствам с электронно-информационной средой.

Несомненно, результаты дистанционного обучения напрямую

зависят от педагогов, которые обучают учащихся посредством электронно-информационной среды. В данный период времени преподаватели должны быть приспособлены к любым жизненным условиям и владеть: современными педагогическими и инновационными технологиями, быть эмоционально готовым в работе с учащимися в новой учебно-познавательной сетевой среде. Иная проблема – инфраструктура информационного обеспечения студента в сетях. Дело в том, какой должна быть структура и композиция учебного материала остаётся открытым. Вследствие этого возникает вопрос, об условиях доступа к курсам дистанционного обучения. Остается не решенным еще один аспект, организация и проведения оценки знаний учащихся на дистанционном обучении. Для его решения необходимо создать нормативно-правовую базу оценки знаний учащихся [5, с. 190].

В заключение хотелось бы отметить, у дистанционного образования, безусловно, есть будущее. Впрочем, многое зависит от того, как быстро будут разрешаться проблемы по предотвращению информационной необразованности технического оснащения и улучшения качества электронного образования, которые появляются в процессе проведения дистанционных научных программ и проектов.

### *Литература*

1. *Домрачев В.Г.* Дистанционное обучение: возможности и перспективы // Высшее образование в России. – 1994. – № 3.
2. *Лузанова Н.Н.* Организация дистанционной подготовки в образовательном учреждении: Метод. пособие / Отв. ред. Н.Н. Лузанова. – СПб., 2013. – 231 с.
3. *Мылова И.Б.* Методика организации работы с дистанционными ресурсами: Метод. пособие / Науч. ред. И.Б. Мылова. – СПб., 2010. – 41 с.
4. *Никуличева Н.В.* Внедрение дистанционного обучения в учебный процесс образовательной организации: Практическое пособие. – М., 2016. – 71 с.
5. *Полат Е.С.* Дистанционное обучение: Учеб. пособие для студентов пед. вузов. – М., 2008. – 190 с.
6. *Тихонов А.Н., Абрамешин А.Е.* Управление современным образованием: социал. и экон. аспекты / Под ред. проф. А.Н. Тихонова. – М., 1998. – 255 с.

## **Влияние развода родителей на психологическое состояние ребёнка дошкольного возраста**

**Кожуханцева А.Е.,**

*Институт педагогики и психологии,  
ФГБОУ ВО «Московский педагогический  
государственный университет»;  
ae\_kozhukhantceva@student.mpgu.edu;*

**Этова Д.А.,**

*Институт педагогики и психологии,  
ФГБОУ ВО «Московский педагогический  
государственный университет»;  
da\_etova@student.mpgu.edu*

*Научный руководитель: д. пед. н., профессор Приступа Е.Н.*

**Аннотация.** Развод родителей для ребенка – это ломка устойчивой семейной структуры, привычных отношений с родителями, которая влияет на всё психологическое состояние и является мощным фактором и причиной множества сложностей в жизни ребёнка.

**Ключевые слова:** развод; педагогические вузы; социализация; дошкольники; психология; неблагополучие в семье.

## **Influence of parental divorce on the psychological state of a child of preschool age**

**Kozhukhantseva A.E.,**

*Institute of Pedagogy and Psychology,  
Moscow Pedagogical State University;  
ae\_kozhukhantceva@student.mpgu.edu;*

**Etova D.A.,**

*Institute of Pedagogy and Psychology,  
Moscow Pedagogical State University;  
da\_etova@student.mpgu.edu*

*Scientific adviser: doctor of pedagogy, professor Elena Nikolaevna  
Pristupa*

**Abstract.** Divorce of parents for a child is a breakdown of a stable family structure, habitual relationships with parents, which affects the entire psychological state and is a powerful factor and cause of many difficulties in a child's life.

**Keywords:** divorce; pedagogical universities; socialization; preschoolers; psychology; dysfunction in the family.

В настоящее время можно наблюдать учащение случаев разводов между парами, что может подтвердить статистические данные: так, за 2013 год в России на 1 225 501 браков пришлось 667 971 разводов, т.е. 55% от общего числа заключенных браков, а в 2014 году на 1 225 985 браков – 693 730, т.е. 57%, что говорит о весьма значительном увеличении количества разводов за целый год. Таким образом достаточно большое количество детей становятся объектом спора между родителями при бракоразводном процессе, а именно по вопросам связанных с местом проживанием ребенка после оформления бракоразводного процесса и порядка общения ребенка с отдельно проживающим родителем в постразводный период.

Данную информацию можно также подтвердить статистическими данными Верховного суда РФ судебной практики число бракоразводных процессов, где главным объектом спора являются дети, в 2010 году отмечен значительный скачок – судами было окончено производство 24 281 дела, для сравнения в 2009 году – 20531 дело [1, с. 3].

Развод – это социально-психологическая ситуация, которая оказывает весьма значительный психотравмирующий эффект на всех членов семьи, а в особенности на детей. Ситуация развода между родителями всегда затрагивает интересы детей и отражается на их психологическом состоянии.

Изменение жизни ребенка в ситуации распада семьи претерпевает в трех основных аспектах:

Родители не проживают вместе, и у ребенка нет возможности взаимодействия с обоими родителями в равной степени.

Ребенок проводит время в основном с одним из родителей и небольшое количество с другим, даже если отношения между супругами носят бесконфликтный характер.

Эмоционально ребенок становится ближе к одному из родителей.

Рост числа несовершеннолетних, которые в тот или иной период своей жизни в родительской семье сталкиваются с ситуацией развода,

является устойчивой общемировой тенденцией, которая характерна и для нашей страны. По данным официальной статистики к 2015–2020 годам в России распадется каждая третья семья, имеющая в своем составе несовершеннолетних детей.

По мнению значительного числа специалистов, развод в семье рассматривается как один из наиболее мощных стрессогенных факторов, оказывающих негативное влияние на психическое здоровье и психологическое состояние несовершеннолетних членов семьи. Необходимость оказания психологической помощи разводящимся семьям с несовершеннолетними с высоким риском развития различных нарушений психического и психологического здоровья, не вызывает сомнений. Прежде всего, в оказании комплексной полипрофессиональной помощи при разводе нуждаются несовершеннолетние, страдающие различными формами психических расстройств, а также дети, чье психическое развитие имело выраженные особенности, не достигающие клинического уровня, на этапах, предшествовавших разводу.

В рамках гражданского судопроизводства по семейным спорам о детях судами назначаются однородная психологическая или комплексная психолого-психиатрическая экспертиза. При проведении подобного рода исследований специалисты помимо сведений, необходимых для решения экспертных вопросов, получают дополнительную информацию, которая может быть использована при организации последующей психокоррекционной и реабилитационной работы с несовершеннолетними и их семьями.

Перед ребенком дошкольного возраста, в период развода родителей, встает множество проблем, которые решить в одиночку ему очень сложно. Самый главный страх, как правило, связан с тем, что он не сможет больше общаться с отцом или матерью, с некоторыми друзьями и членами семьи (родственниками со стороны второго родителя). Еще одним из самых больших опасений детей являются грядущие изменения, например, со сменой домашних обязанностей и режима дня. Если же при разводе ребенок меняет место жительства – это становится дополнительным стрессом для него.

Дети боятся, что, если они потеряли одного родителя, то они могут потерять и другого. Возникают опасения, что их могут отдать в детский дом. Они теряют чувство безопасности, стабильности, волнуются относительно того, кто будет заботиться о них, и даже о том, кто будет

забирать их после детского сада. Споры и напряженность между родителями могут привести к тому, что дети принимают вину за происходящее на себя. Попытка вовлечь детей во взрослый конфликт, как правило, приводит к отвержению ребенком обоих родителей и возникновению у него чувства одиночества.

Для ребенка – дошкольного возраста развод родителей – это гибель устойчивой семейной структуры, отказ от привычных отношений с родителями, конфликт между привязанностью к отцу и матери.

Дошкольники еще не понимают всей сути понятия «развод», но не хотят, чтобы родители расставались, даже если их отношения далеки от идеальных. Разрушение семьи и потеря привычного ощущения дома могут привести к возникновению у детей разнообразных страхов (особенно темноты и одиночества), бессоннице, повышению общего уровня тревожности и неуверенности в себе, наблюдается усиление агрессии, раздражительности, ребенок теряет чувство контроля, он чрезмерно раним и гиперактивен, или наоборот закрыт, подавлен, пассивен, находится в состоянии депрессии.

Взрослым необходимо помнить, что в этом возрасте дети часто воспринимают поведение родителей как образец для подражания, поэтому надо стремиться вести себя как можно более достойно – даже решаясь на развод. Как сгладить негативные последствия развода. Конечно, замечательно, если родителям удастся развестись без ссор, скандалов и взаимных упреков, сохранив при этом нормальные отношения. Такой вариант развода меньше травмирует ребенка, так как в этом возрасте он ощущает эмоции родителей, даже если их пытаются скрывать. В любом случае дошкольнику нужен кто-то, с кем он может обсудить свои чувства. Это может быть бабушка или дедушка, тетя или дядя – любой человек, которому он доверяет, и который может смотреть на происходящее более-менее объективно, не настраивая ребенка против одного из родителей.

Если ребенку трудно говорить о своих чувствах прямо, можно читать и обсуждать с ним книги, герои которых переживают аналогичные ситуации. Ребенку также необходимо точно знать, что он не перестанет видеться с тем родителем, который уходит. Для этого необходимо составить четкий график и придерживаться его.

Чтобы помочь дошкольнику пережить развод родителей, его нужно окружить любовью, заботой и вниманием. Важно также сохранять привычный режим ребёнка, общение с родственниками и друзьями,



поездки к бабушкам и дедушкам. Постарайтесь в этот период включать в жизнь ребёнка больше радостных и интересных событий – походы в цирк, кукольный театр, на природу. Дайте ребёнку возможность выразить свои страхи и переживания в беседах, рисунках, фантазиях.

### *Литература*

1. *Аристова М.Н.* Факторы, влияющие на особенности реагирования ребенка на развод родителей // Молодой ученый. – 2018. – № 20 (206). – С. 54–58.
2. *Баннова М. А.* Психологические особенности восприятия детьми дошкольного возраста развода родителей // Spirit Time. – 2018. – № 11–2018(11). – С. 24–27.
3. *Куличковская Е.В., Степанова О.В.* Это горькое слово «развод»: психологическая работа с детьми, переживающими развод родителей. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=21326697> (дата обращения 11.09.20121).
4. *Терехина С. А.* Психологические проблемы детей дошкольного возраста, участников гражданских дел по семейным спорам при разводе родителей // XVI Съезд психиатров России. Всероссийская науч.-практич. конференция с международным участием «Психиатрия на этапах реформ: проблемы и перспективы»: Тезисы. Казань, 23–26 сентября 2015 года / Отв. ред. Н.Г. Незнанов – Казань, 2015. – С. 244–251.

## **Материальные проблемы молодых семей и анализ существующих путей их решения**

**Красильникова К.С.,**

*Институт педагогики и психологии,  
ФГБОУ ВО «Московский педагогический  
государственный университет»;  
ks\_krasilnikova@student.mpgu.edu*

*Научный руководитель: д. пед. н., профессор Приступа Е.Н.*

**Аннотация.** Молодые семьи в процессе становления и жизнедеятельности испытывают трудности, качественным образом влияющие на развитие каждой из них. В докладе приводятся результаты

пилотажного исследования готовности социальных структур (на примере г. Новокузнецк) к более эффективному и адресному решению проблем жизнедеятельности молодой семьи как отдельной социальной категории и формирования государственной политики по отношению к ним как части государственной семейной политики.

**Ключевые слова:** молодые семьи, социализация семьи, материальные проблемы, экономические условия.

## **Material problems of young families and analysis of existing ways to solve them**

**Krasilnikova K.S.,**

*Institute of Pedagogy and Psychology  
Moscow Pedagogical State University;  
ks\_krasilnikova@student.mpgu.edu*

*Scientific adviser: doctor of pedagogy, professor Elena Nikolaevna  
Pristupa*

**Abstract.** Young families in the process of formation and life experience difficulties that qualitatively affect the development of each of them. The report presents the results of a pilot study of the readiness of social structures (on the example of Novokuznetsk) for a more effective and targeted solution of the problems of the life of a young family as a separate social category and the formation of state policy in relation to them as part of state family policy.

**Keywords:** young families, family socialization, material problems, economic conditions.

В сложных социально-экономических условиях характеризующих российское общество, молодые люди, девушки, юноши, продолжают не только мечтать о создании семьи, рождении детей, «желательно мальчика и девочки», но и делают определенные репетиционные попытки создания семьи, считая, что в гражданском браке можно проверить свою совместимость, крепость отношений, привязанность, умение совместно решать возникающие проблемы различного характера. И только потом возможно создать крепкую, счастливую семью с обязательной регистрацией брака и рождением законных детей.

Однако, не всегда можно решить собственными усилиями и даже призвав на помощь ближайших родственников, друзей, знакомых возникающие проблемы в молодой семье. Поэтому, сегодня важно не только выявить, обозначить основные проблемы, возникающие в молодой семье, но также хотя бы попытаться найти пути их решения в современных условиях развития российского общества, характеризующегося «нарастающим с конца 80-х гг. распадом государственного социализма и медленным, противоречивым, мозаичным прорастанием на его развалинах новых общественных порядков» [1].

В Концепции государственной политики в отношении молодой семьи выделены два блока наиболее актуальных с точки зрения молодых семей проблем: социально-экономический и социально-психологический [5].

Первый блок включает проблемы материальной обеспеченности, жилья и трудоустройства молодых супругов. В основной массе молодая семья является низкодоходной, а многие просто находятся за чертой бедности. Невостребованность молодого специалиста на рынке труда, либо низкая зарплата ввиду отсутствия должного опыта работы способствуют ухудшению материального положения молодых семей и снижению жизненного уровня населения страны в целом [4].

В 58% опрошенных молодых семьях работают оба супруга, однако, в 38% случаев один из супругов безработный. 62% респондентов работают на постоянной основе, но, при этом, 30% опрошенных планируют искать другую работу. Основная причина поиска работы связана с неудовлетворенностью уровня заработной платы и содержанием трудовой деятельности. 20% респондентов сталкивались с отказом при приеме на работу, аргументированном, в большинстве случаев отсутствием трудового стажа.

Конечно, проблема трудоустройства молодых людей существенно отражается на молодой семье, а иногда вообще ставит под угрозу ее существование. Ведь из-за отсутствия работы многие молодые люди стеснены в финансовом плане, из-за чего не могут содержать семью самостоятельно. Поэтому многие пары не регистрируют свой брак и живут в гражданском сожительстве, так как люди боятся брать на себя ответственность за будущую семью и предпочитают состояние «временного пребывания» [4].

Согласно результатам нашего исследования, 42% молодых пар считают, что их семья испытывает материальные затруднения, при этом из общего числа пар, имеющих ребенка, 38% указали на то, что после его рождения материальные затруднения стали более весомыми и значительными. Основными источниками формирования бюджета молодой семьи являются заработная плата (94%) и финансовая помощь родителей (28%). Достаточно низкую финансовую обеспеченность обследованных молодых семей можно подтвердить данными о расходах семейного бюджета. Большинство семейных пар расходуют основную часть семейного бюджета на продукты питания, покупку одежды, оплату жилищно-коммунальных и транспортных услуг, а также ежемесячное погашение кредита. И лишь сравнительно небольшая доля молодых семей может позволить себе тратить основную часть семейного бюджета на откладывание средств на покупку недвижимости или автомобиля, бытовой техники и мебели, покупку медикаментов, на семейный отдых, оплату учебы супруга или супруги и материальную помощь родителям. Полученные результаты демонстрируют достаточно низкий качественный уровень жизни молодых семей, позволяющий удовлетворить только основные базовые потребности.

В то же время нельзя не отметить, что представление о наличии в семье материальных проблем достаточно субъективно, т.к. супруги, ориентируясь на высокий уровень потребительских стандартов, отмечают также очень высокий желаемый уровень ежемесячного бюджета своей семьи (68 % хотели бы иметь от 50 до 100 тыс. рублей в месяц, хотя в среднем реально имеют от 8 до 20 тысяч рублей). Возможно, проблема состоит не столько в уровне доходов, сколько в уровне притязаний молодых людей, в субъективных представлениях о качестве и стандартах жизни применительно к своей семье.

Молодые люди, создавая семью, в первую очередь сталкиваются кроме материальных еще и с жилищными проблемами. Проведенное исследование показало, что 36 % молодоженов проживают в собственной квартире, чаще подаренной родителями или доставшейся в наследство и 16% в квартире родителей, но без них. 26 % молодых семей живут в арендуемой квартире. В целом, современной молодежи свойственно стремление к раздельному проживанию с родителями, хотя зависимость молодых людей от родителей еще велика – 16 % семей проживают в квартире с родителями. Также, необходимо напомнить, что 28 % пар

указали на то, что материальная помощь со стороны родителей является одним из основных источников формирования бюджета семьи.

Социальная политика в отношении к молодым семьям, в первую очередь, по мнению экспертов, должна быть направлена на решение жилищных вопросов, совершенствование системы детских дошкольных учреждений и на формирование у молодежи установки на создание крепкой, социально здоровой семьи.

Итак, поскольку именно государство в лице своих органов является гарантом, обеспечивающим реализацию важнейших прав своих граждан, можно сделать следующие выводы. Необходимым является создание эффективной системы защиты трудовых прав молодых специалистов и обеспечение молодых семей условиями для организации и развития семейного предпринимательства. Также обязательным является создание условий для реализации своего трудового потенциала молодыми родителями.

### *Литература*

1. *Гордон Л.А.* Потери и обретения в России девяностых: историко-социологические очерки экономического положения народного большинства: В 2 т. Т. 1. Меняющаяся страна в меняющемся мире: предпосылки перемен в условиях труда и уровне жизни. – М., 2000. – 304 с.
2. *Вишневский А.Г.* Эволюция российской семьи // Экология и жизнь. – 2008. – № 7. – С. 57–61.
3. *Карцева Л.В.* Модель семьи в условиях трансформации Российского общества // Социс. – 2003. – № 7. – С. 99–107.
4. Молодая семья: проблемы и перспективы социальной поддержки / Под общ. ред. Е.В. Жижко, С.Д. Чигановой. – Красноярск, 2005. – 300 с.
5. Концепция государственной политики в отношении молодой семьи. Сайт министерства образования и науки. URL: <https://minobrnauki.gov.ru/?&> (дата обращения 03.09.2012).

## **Нравственное воспитание детей старшего дошкольного возраста в процессе экологического образования**

**Лазарева К.Н.,**

*Факультет дошкольной педагогики и психологии,  
ФГБОУ ВО «Московский педагогический  
государственный университет»;  
lazarevakn@yandex.ru*

**Аннотация.** В статье представлены материалы исследования возможности осуществления нравственного воспитания детей старшего дошкольного возраста в процессе экологического образования.

**Ключевые слова:** природа, экологическое образование, нравственное воспитание, нравственные ценности.

## **Moral upbringing of preschool children in the process of environmental education**

**Lazareva K.N.,**

*Faculty of Preschool Pedagogy and Psychology,  
Moscow Pedagogical State University;  
lazarevakn@yandex.ru*

**Abstract.** The author analyzes the problem of moral education of older preschool children in the process of environmental education.

**Keywords:** nature, environmental education, moral education, moral values.

Необходимость формирования экологической культуры у всех членов общества, включая маленьких детей, рассматривается сегодня учеными как важное условие сохранения жизни на Земле. От того, насколько человек научится осознавать самоценность естественной среды своего существования, неповторимость каждого объекта природы, важность удовлетворения в полной мере его потребностей, зависит общее состояние биосферы, которой все сложнее самовосстанавливаться, поддерживать видовое разнообразие организмов, качество воздушных,

водных и почвенных ресурсов, устранять последствия отрицательного влияния на нее неразумной деятельности людей.

О возможности решения поставленной задачи в процессе экологического образования детей дошкольного возраста писали В.П. Арсентьева, Н.Ф. Виноградова, О.М. Газина, Г.В. Васюкова, Т.Н. Кондратьева, М.В. Машарина, С.Н. Николаева, Н.А. Рыжова, В.Г. Фокина и др. В своих исследованиях педагоги обращали внимание на сочетание когнитивного, ценностного, операционального компонентов в содержании экологического образования. И все они в той или иной мере затрагивали вопросы нравственного воспитания ребенка средствами природы.

В настоящее время существует несколько определений понятия «нравственное воспитание», однако для нашего исследования более всего подходила трактовка, согласно которой нравственное воспитание – активный целенаправленный процесс вхождения ребенка в социальную среду, когда происходит усвоение моральных норм, ценностей, формируется нравственное сознание ребенка, развиваются нравственные чувства и привычки поведения [3].

О связи нравственного становления личности и природы писали К.Д. Ушинский, Е.И. Водовозова, Е.И. Тихеева, Э.И. Залкинд, Н.А. Рыжова, В.Г. Фокина, Т.В. Черных и др. Рассматривая вопросы нравственного воспитания, педагоги подчеркивали, что знакомство с природой пробуждает в детях все больший интерес к ней, постепенно дошкольники начинают осознавать, что мир природы нуждается в заботе, ласке, любви. Чем ближе они узнают природу, тем более привязываются к ней, тем более хочется им быть полезными, помочь, поддержать. Со временем ребенок понимает, что люди – такая же часть природы, как и животные, растения, что люди также нуждаются в понимании, участии и, конечно, любви.

По мнению большинства ученых (Р.С. Буре, Н.А. Ветлугина, А.М. Виноградова, М.М. Кониная, В.Г. Нечаева, С.В. Петерина и др.), дошкольный возраст наиболее подходит для начала нравственного воспитания, т.к. именно в этот период закладываются основы таких нравственных качеств личности, как коллективизм, патриотизм, дисциплинированность, правдивость, доброжелательность, трудолюбие, принципиальность, бережливость, эмпатия и др. А.Н. Леонтьев писал, что в дошкольные годы у ребенка «завязываются первые узлы, устанавливаются первые связи и отношения, которые образуют

новое, высшее единство деятельности и вместе с тем новое, высшее единство субъекта – единство личности», он говорил, что поэтому период дошкольного детства важен, т.к. в нем «складываются психические механизмы личности» [1].

Старший дошкольный возраст более всего подходил для реализации цели исследования. У детей пяти-шести лет накапливаются достаточно разносторонние представления о природе, становится многообразнее их отношение к действительности: к окружающей природе, людям и самим себе. Ребенок этого возраста способен сопереживать, проявлять активность в решении некоторых проблем. Его поведение становится осознанным, развитие воли определяется мотивами поведения. В этом возрасте явно прослеживается преобладание мотива «я должен» над мотивом «я хочу».

В проведенном нами исследовании средством для формирования нравственного воспитания личности рассматривалась природа, общение с которой способствует воспитанию гуманного отношения ко всему живому, развитию чувства сострадания, сопереживания, заботы.

Основной задачей опытной работы было определение содержания и методики нравственного воспитания детей шести-семи лет в процессе экологического образования.

В основу исследования была положена гипотеза, согласно которой нравственное воспитание детей старшего дошкольного возраста в процессе экологического образования будет эффективным, если: определена программа знаний, направленная на использование потенциала окружающей природы в нравственном воспитании детей; созданы условия для развития у детей интереса к жизни природы; организован целостный педагогический процесс с учетом интеграции познавательной, гуманистической, эмоциональной его направленности; проводится работа с педагогами и родителями, предусматривающая совершенствование их теоретической и практической готовности к реализации задач нравственного воспитания дошкольников средствами природы.

Проведенный нами анализ психолого-педагогической литературы позволил определить содержание и ход опытно-экспериментальной работы, первой частью которой стал констатирующий этап.

Основным методом обследования детей на констатирующем этапе стала индивидуальная беседа с детьми «Путешествие по родному краю». Она проводилась в спокойной тихой обстановке, и начиналась с того, что



на книжку с рассказом о природе накопал дождь и уничтожил некоторые слова. Их нужно восстановить, чтобы прочитать рассказ всем детям. Ребенок чувствовал важность предстоящей работы, ответственность и с удовольствием вставлял пропущенные слова. Стоит отметить, что все дети были эмоционально-положительно настроены по отношению к природе и ее обитателям – растениям, животным, однако в некоторых случаях дети показывали недостаточный уровень знаний. Больше всего это относилось к правилам поведения на природе. Что подтверждает важность и необходимость экологического образования в детском саду.

После проведения индивидуальной беседы на улице с детьми было организовано мероприятие – квест «Я – друг природы», целью которого являлась диагностика отношения к природе и знаний о природе уже группы в целом. Перед детьми ставились проблемно-поисковые задачи на выявление когнитивного, поведенческого и эмоционального компонентов. Дети с большим интересом участвовали в мероприятии. Показали высокую вовлеченность в процесс. Однако, также выявлены и отрицательные моменты: почти половина детей, увидев на земле гнездо пеньки (макет), бросилась к нему. Некоторые дети предположили, что оно упало и его нужно поднять, некоторые дети осведомлены были о существовании «лесных этажей» и лишь 1 ребенок из 27 сказал, что бывают птицы, которые строят гнезда на земле и трогать его нельзя.

Одним из них методов исследования состояния работы по нравственному воспитанию дошкольников на констатирующем этапе был метод анкетирования родителей.

В анкетировании приняли участие 45 респондентов. В целом можно отметить, что родители высоко оценивали важность нравственного воспитания в ДОО – 94,7% опрошенных ответили, что нравственное воспитание в детском саду возможно, однако половина опрошенных не отделяют когнитивный компонент от эмоционального и поведенческого. На вопрос: «Как вы считаете, понятие нравственность обязательно включают в себя такие качества как эмпатия, доброжелательность и тактичность, милосердие?» 52,6% ответили положительно. Небольшой процент родителей – 5,3% ответили, что такие эти личностные качества не нужны человеку будущего, т.к. они только мешают идти к намеченной цели. Это показывает необходимость работы не только с детьми, но и с родителями. Анкетирование также показало, что родители (94,7%) понимают важность экологического образования детей в детском саду и поддерживают проводимую педагогами работу. Примечательно, что,

отвечая на вопрос о выполнении детьми и взрослыми правил поведения в лесу<sup>4</sup>, родители отметили, что знания детей об этих правилах, невелики. А среди родителей хорошо знают эти правила менее половины респондентов. Блок вопросов по правилам сбережения энергии, сортировке мусора в семье показывает необходимость проведения образовательной работы и в этой сфере.

Задачами формирующего этапа опытно-экспериментальной работы стало: определить комплекс мероприятий, направленный на нравственное воспитание детей старшего дошкольного возраста в процессе ознакомления с природой родного края, апробировать разработанную методику нравственного воспитания детей старшего дошкольного возраста.

Одним из важных условий, обеспечивающим успешность нашей деятельности, было сочетание серии занятий, направленных на углубление и расширение знаний о природе родного края, воспитания любви и положительного отношения к ней, с работой в повседневной жизни. В ходе реализации поставленных задач воспитателем использовались методы разностороннего воздействия на сознание, чувства, волю детей в интересах формирования у них нравственных взглядов и убеждений (методы формирования сознания личности); методы организации деятельности и формирования опыта общественного поведения; методы стимулирования поведения и деятельности [2].

Значительную роль играла также последовательность проведения мероприятий.

Вначале было проведено подготовительное интерактивное занятие экологической направленности с детьми «Сохраним природу», на котором познакомили дошкольников с вымершими животными, причинами их исчезновения с лица Земли, существовании фондов защиты природы, их назначении и каких результатов им удалось достичь. Например, фонду WWF удалось сохранить и восстановить популяции дальневосточных леопардов, зубров, снежного барса и других животных. В конце занятия, приняли решение создать свой собственный фонд, причем каждый ребенок изъявил желание принимать участие в работе фонда.

Через 2 дня было проведено второе мероприятие, на котором дети участвовали в выборе логотипа фонда – было предложено несколько вариантов. Дети узнали, что такое фирменный логотип, флаг и другая атрибутика организации. Новый фонд назвали «Эколята» на двери повесили табличку – фонд защиты природы «Эколята». В группе вместе

с родителями организовали уголок фонда – повесили флаг с надписью фонда и расставлены наглядные и дидактические материалы экологической направленности.

На втором занятии была показана презентация с материалами «Чем мы можем помочь природе?». Детям рассказали о том, что в море очень много пластика вредного для животных, от которого они могут погибнуть. Было высказано предложение «спасти кита», путем минимизации употребления пластика в семье – например, вместо периодической покупки воды в бутылках приобрести многоразовую детскую бутылочку. С помощью презентации показали преимущество многоразовых бутылочек не только в отношении пользы для природы, но и в эстетическом плане.

Одним из мероприятий стало – пропаганда отказ от пластиковых пакетов. С детьми обсудили: в чем их вред для природы, как их можно заменить. Для всех желающих были приобретены в группу многоразовые сумки для похода в магазин, и каждый ребенок мог взять в дом такую сумку.

В качестве мотивационного инструмента использовали официальное награждение: если ребенок регулярно выполнял задания по спасению природы, в присутствии всей группы и заведующей детским садом ему прикреплялся значок «Я спас кита» (дерево, коралл).

Еще одним мероприятием, проведенным на формирующем этапе, стало обсуждение презентации «Что природа дает нам?». Детям показали слайды, знакомящие с открытиями людей в природе (что увидели в ней ученые, инженеры, поэты, художники, музыканты). Особенно детям понравилось, чему люди научились у животных, например, суперклей человек «подсмотрел», изучая у лапки гекконов.

Подводя первые итоги проведенного исследования, следует отметить – дети активно участвовали в образовательном процессе, они усваивали сложную, на первый взгляд информацию, и применяли ее на практике. Почти все дети не потеряли интереса к нашему проекту до его завершения. Они охотно откликались на предложение взрослого помочь растению или животному. Достаточно уверенно ориентировались в правилах поведения в природе, старались их придерживаться. Мотивом бережного отношения к животным и растениям выступало понимание ценности жизни, стремление к совершению добрых поступков.

Родители отметили положительное эмоционально окрашенное поведение, которое дети демонстрировали дома. Дети стали более

чуткими к нуждам окружающих, проявляли больше сострадания, эмпатии, поддержки в повседневной жизни.

Воспитатели других групп проявили заинтересованность и предложили устроить совместные массовые мероприятия экологической направленности с участием детей старших и подготовительных к школе групп.

Конечно, первоначальные выводы нуждаются в подтверждении и конкретизации, что будет предполагается сделать в ходе контрольного этапа эксперимента.

### *Литература*

1. *Леонтьев А.Н.* Проблемы развития психики. – М., 1981. – 584 с.
2. *Шукина Г.И.* Категории обучения и проблемы учебно-познавательной деятельности: педагогические проблемы формирования познавательных интересов учащихся. – Л., 1983.
3. *Газина О.М., Фокина В.Г.* Теория и методика экологического образования детей дошкольного возраста. – М., 2013.

## **Современные подходы к воспитательной системе в детском оздоровительном лагере**

**Лейбовский М.А.,**  
*кафедра педагогики и психологии  
профессионального образования имени  
академика РАО В.А. Сластенина,  
Институт педагогики и психологии,  
ФГБОУ ВО «Московский педагогический  
государственный университет»;*  
*maleib@yandex.ru;*

**Морецкий Ю.В.,**  
*кафедра педагогики и психологии  
профессионального образования имени  
академика РАО В.А. Сластенина,  
Институт педагогики и психологии,  
ФГБОУ ВО «Московский педагогический  
государственный университет»;*  
*moreczkij@inbox.ru*

**Аннотация.** Статья посвящена анализу состояния и перспектив дальнейшего развития детских оздоровительных лагерей. Рассматриваются вопросы как педагогической, так и психологической поддержки деятельности педагогического коллектива в условиях детского оздоровительного лагеря.

**Ключевые слова:** Детский оздоровительный лагерь, преподавательский коллектив, организация деятельности.

## **Modern methods in the educational system at the children' health camp**

**Leibovsky M.A.,**

*Department of Pedagogy and Psychology  
of Professional Education named  
after Academician V. A. Slastenin,  
Institute of Pedagogy and Psychology,  
Moscow Pedagogical State University;  
maleib@yandex.ru;*

**Moretsky Yu.V.,**

*Department of Pedagogy and Psychology  
of Professional Education named  
after Academician V. A. Slastenin,  
Institute of Pedagogy and Psychology,  
Moscow Pedagogical State University;  
moreczkij@inbox.ru*

**Abstract.** The article first analyzes of the circumstance and possibility of further development of the children's health camps. Considered pedagogical and psychological supports for the activities of the teaching staff in the arrangements of a children's health camp.

**Keywords:** children health camp, teaching staff, organization of activities.

Детский оздоровительный лагерь (ДОЛ) является важной частью современной системы дополнительного образования Российской Федерации. ДОЛ уникальный тип учреждений дополнительного образования. Это обусловлено активной работой детского

оздоровительного лагеря, как правило, только в летние месяцы и позволяет нам говорить об этом, как о наиболее массовой форме организации отдыха детей в период летних каникул, которая имеет большой воспитательный потенциал, ряд специфических особенностей и свою уникальную воспитательную систему.

Отличие ДОЛ от других воспитательных систем можно увидеть при сравнении со школой. В отличие от школ ДОЛ – это достаточно автономные учреждения дополнительного образования, которые характеризуются «открытостью, пластичностью в регламентации программного, содержательного и организационно-методического обеспечения жизнедеятельности с высокой интенсивностью организации творческой мобильности детей и подростков» [1, с. 207].

Федеральный закон «Об основных гарантиях прав ребенка в Российской Федерации» определяет детский оздоровительный лагерь как «организацию отдыха и оздоровления детей» [2, ст. 1]. В этом же документе дается определение «отдых и оздоровление детей – совокупность мероприятий, направленных на развитие творческого потенциала детей, охрану и укрепление их здоровья, профилактику заболевания у детей, занятие их физической культурой, спортом и туризмом, формирование у детей навыков здорового образа жизни» [2, ст. 1].

Исходя из данного определения мы можем отметить основные цели ДОЛ:

- развитие творческого потенциала детей;
- охрану и укрепление здоровья детей;
- занятие детей физической культурой.

Данное определение очень слабо отражает ряд специфических целей детского оздоровительного лагеря, в частности в определении совсем не раскрыт воспитательный потенциал лагеря.

Современная педагогика особо выделяет социальный аспект детского оздоровительного лагеря как организации отдыха и оздоровления детей связанной «с дополнительным образованием детей и подростков, направленным на их социальное развитие» [3, с. 16].

Л.В. Байбородова, Г.Л. Симонова, И.Г. Харисова в своей статье «Педагогические основы деятельности детских оздоровительных лагерей» определяют обобщенно цель ДОЛ, как: «создание условий для развития индивидуальности и личности каждого ребенка, воспитания и

формирования социально и личностно значимых качеств у детей, удовлетворения их потребности в самореализации» [4, с. 16].

Цель ДОЛ можно конкретизировать в его функциях, которые большинством педагогов выделяются как основные функции детского оздоровительного лагеря: «образовательная, воспитательная, оздоровительная, развивающая, социальная, коммуникативная, творческая» [1, с. 208].

Таким образом мы можно отметить, что детский оздоровительный лагерь является важным элементом дополнительного образования, который решает целый комплекс педагогических задач и имеет большой воспитательный потенциал.

Важно понимать уникальность ДОЛ, которая, как нам представляется, не до конца осмыслена многими исследователями. В силу своих особенностей ДОЛ способен формировать уникальное пространство для воспитания и развития ребенка, которое невозможно сформировать ни в школе, ни в других учреждениях дополнительного образования и которое, при грамотном использовании может привести к высоким результатам выполнения задач, стоящих перед лагерем, как воспитательной системой.

Важнейшими особенностями лагеря, с нашей точки зрения, являются:

- добровольный характер: ребенок не имеет обязанности поездки в лагерь;
- автономизация: в лагере ребенок находится вдалеке от семьи, привычной компании, своего типичного социального окружения;
- временность: ребенок приезжает в лагерь на ограниченное количество времени;
- всеобщность: ребенок находится в лагере круглосуточно;
- коллективность: ребенок постоянно находится в коллективе.

Исходя из этих особенностей детского оздоровительного лагеря становится очевидно, что ДОЛ является универсальной и эффективной площадкой для развития ребенка.

По мнению Ю.Ю. Ткачевой «ценность детских оздоровительно-образовательных лагерей в том, что они повышают эффективность социального развития детей и подростков. Создают безопасные и максимально комфортные условия для педагогически целесообразного, эмоционально-привлекательного досуга школьников, восстановления их здоровья, удовлетворения потребностей в новизне впечатлений,

творческой самореализации, общении и самодеятельности в разнообразных формах» [6, с. 105].

При этом, к сожалению, в последние годы воспитательный эффект ДОЛ остается на достаточно низком уровне. Большинство лагерей России полноценно обеспечивают только отдых детей и их оздоровление.

С нашей точки зрения, проблема низкого воспитательного эффекта в лагерях связана с недостаточной квалификацией педагогов, которая приводит к низкому уровню психолого-педагогического сопровождения ребенка в лагере.

Психолого-педагогическое сопровождение ребенка в лагере заключается в «процессе оказания своевременной педагогической и психологической помощи нуждающимся в ней детям и осуществление корректирующих действий на основе отслеживания изменений в развитии ребенка» [4, с. 20].

Психолого-педагогическое сопровождение ребенка в лагере осуществляется не только непосредственно вожатыми, но всем педагогическим составом лагеря, через реализацию своих должностных функций.

Е.А. Царегородцева указывает, что «психолого-педагогическое сопровождение в условиях загородного летнего лагеря предполагает обеспечение базовых потребностей детей и подростков, а также социальной и психологической безопасности, удовлетворение социальных и познавательных интересов школьника, оперативную помощь воспитанникам в решении индивидуальных проблем, связанных с пребыванием в непривычных условиях лагеря, принятием режима и правил поведения в новой социальной среде, межличностной коммуникацией со сверстниками, формирование готовности быть субъектом собственной деятельности» [5, с. 56].

Очевидной является не только важность такого сопровождения, которое должно способствовать успешной адаптации ребенка в лагере, его социализации и индивидуализации. Анализ содержания понятия приводит нас к выводу о важности высокой психолого-педагогической квалификации работников детских оздоровительных лагерей.

К сожалению, на данный момент уровень педагогического состава лагерей нашей страны является недостаточным для обеспечения психолого-педагогического сопровождения ребенка.

Анализ объявлений о наборе вожатых в сети «Интернет» дает неутешительный результат, в большинстве в той или иной форме



присутствует единственное требование к соискателям на должность: «имеется опыт работы с детьми или большое желание научиться». Очень часто вожатыми работают молодые люди, которые не имеют опыта работы с детьми и педагогического образования.

Подводя итог, мы можем отметить.

Детский оздоровительный лагерь – уникальная воспитательная система с большим воспитательным потенциалом.

Детский оздоровительный лагерь имеет ряд своих специфических особенностей, которые необходимо учитывать.

Воспитательный эффект напрямую связан с уровнем психолого-педагогического сопровождения ребенка в лагере.

Уровень психолого-педагогического сопровождения в большинстве лагерей находится на недостаточном уровне по причине невысокой квалификации педагогов детских оздоровительных лагерей.

### *Литература*

1. *Мугаллимова Н.Н., Чапурин М.Н., Никоноров В.Т.* Особенности организации воспитательного процесса в детском оздоровительном лагере // Проблемы современного педагогического образования. – 2020. – № 68 (3). – С. 207–210.
2. Федеральный закон от 24.07.1998 № 124-ФЗ «Об основных гарантиях прав ребенка в Российской Федерации»
3. *Волгунов В.В.* Организация детского отдыха в оздоровительном лагере: социально-педагогический аспект // Вестник Вятского государственного университета. – 2009. – №4. – С. 16–19.
4. *Байбородова Л.В. Симонова Г.И. Харисова И.Г.* Педагогические основы деятельности детских оздоровительных лагерей // Ярославский педагогический вестник. – 2019. – №2 – С. 15–23.
5. *Царегородцева Е.А.* Психолого-педагогическое сопровождение в летнем лагере // Педагогическое образование в России. – 2017 – № 5. – С. 55–60.
6. Детский оздоровительный лагерь: Сборник научных статей / Урал. гос. пед. ун-т; отв. ред. В.А. Дегтерев, Д.А. Лапушкина. – Екатеринбург: [б. и.], 2019. URL: <http://elar.uspu.ru/handle/uspu/11696> (дата обращения: 10.09.2021).

## **Игра как инновационная технология в работе педагога**

**Ливанова Е.А., Эксузян Н.Р.,**  
*кафедра социальной педагогики и психологии,*  
*Институт педагогики и психологии,*  
*ФГБОУ ВО «Московский педагогический*  
*государственный университет»;*  
*rina.livanova@bk.ru*

**Аннотация.** В статье анализируется понятие «игра», рассматриваются особенности «киберпространства», приводятся основные характеристики создания игры, а также продемонстрирована авторская разработка игры.

**Ключевые слова:** игра; игровое взаимодействие; киберпространство.

## **Game as an innovative technology in the teacher's work**

**Livanova E.A., Eksuzuyan N.P.,**  
*Department of Social Pedagogy and Psychology,*  
*Institute of Pedagogy and Psychology,*  
*Moscow Pedagogical State University;*  
*rina.livanova@bk.ru*

**Abstract.** The article analyzes the concept of "game", considers the peculiarities of "cyberspace", gives the main characteristics of game creation, and demonstrates the author's development of the game.

**Keywords:** game; game interaction; cyberspace.

Компьютеризация общества обусловила возникновение качественно новой формы психических процессов у подрастающего поколения, а информатизация социума породила необходимость существенных изменений в образовательном пространстве. В связи с чем традиционные формы работы педагога стали менее эффективны. Вот почему возникла необходимость в появлении новых форм работы, позволяющих детям усваивать информацию. Ответом на данный запрос стали уроки, проведенные в игровом формате, так как именно с помощью игры дети «цифрового поколения» могут наиболее успешно получать, обрабатывать

и интегрировать полученные знания. При этом, на наш взгляд, игра является инновационной технологией на современном этапе, так как сейчас становится все более актуальным проводить уроки в игровом формате для всех возрастов, а не только в период дошкольного детства, когда игра является ведущей деятельностью<sup>10</sup>.

В своем исследовании современных детей в «киберпространстве» Г.У. Солдатова, Т.А. Нестик, Е.И. Рассказова, Е.Ю. Зотова предложили классификацию пользователей по нескольким типам:

- «ориентированные на обучение» (29%);
- «коммуникаторы» (25%);
- «сетевые читатели» (22%);
- «игроки» (17%);
- «универсалы» (7%) [6].

Эти данные позволяют нам понять потребность и мотивы общения школьников и, на основании этого подобрать/ создать определенные игры для более продуктивной коммуникации во время занятий.

В своей работе Н.В. Тамарская, рассматривая особенности детей, родившихся после 2000 годов, делает акцент на необходимости понимания когнитивно-поведенческих и психологических особенностей детей Эпохи Компьютеризации с целью осуществления новых подходов к преподаванию в соответствии с образовательными запросами обучающихся [5].

И в качестве решения указанной проблемы мы в данном исследовании рассматриваем игровое взаимодействие как инновационную форму работы педагога.

Сам термин «игра» имеет множество различных определений, поскольку каждый педагог, оперируя данным понятием в своей работе, придаёт ему индивидуальную окраску.

Например, А.В. Луначарский давал следующее определение: «Игра – в значительной степени основа всей человеческой культуры» [3]. Автор утверждал, что корнем науки, религии, всех изобразительных искусств, поэзии, а также всей обрядовой стороны государственности являются элементы игры.

Я. Корчак рассматривал игру как способ подражания «серьезной» деятельности взрослых [4]. Я.А. Коменский относился к этому процессу как к самому значительному и глубокомысленному занятию.

---

<sup>10</sup> Термин был введен А. Н. Леонтьевым в статье «К теории развития психики ребенка»

А.А. Брудном представлял игру как процесс, представляющий условное моделирование реальных жизненных ситуаций в поведенческом плане. Он также выделял определенные характеристики игры.

1. Сцепной вес.
2. Периметр.
3. Атрибуты игры.
4. Моделирующая сторона [1].

При создании игры, которая будет описана ниже, мы опирались на алгоритм создания, предложенный Е.А. Левановой и В.А. Плешаковым.

1. Определение целевой аудитории (кому и зачем вы собираетесь проводить игру, какого возраста будут участники, различные особенности и т.п.).

2. Цель игры. Ради чего вы будете проводить игру и какой результат ожидаете.

3. Инструкция с детальными пояснениями.
4. Интрига.
5. Соответствующее интриге название.
6. Методические особенности проведения.
7. Оценка ресурсов как для самих участников, так и для ведущих.
8. Вопросы для обсуждения и рефлексии.
9. Финальное оформление с указанием авторов и даты создания [3].

Исходя из всего вышеперечисленного, в данной работе мы заявляем, что игровой формат может быть реализован как на уроках, посвященных определенным предметам, так и на классных часах и встречах, направленных на диагностику и коррекцию обучающихся.

Далее мы рассмотрим нашу игровую разработку, которая была реализована в ходе учебного предмета «Технология игрового взаимодействия» у профессора В.А. Плешакова в 2021 году.

#### **Пояснительная записка**

1. Название игры: «Я – Быстрее».
2. Цель игры: Преодоление барьеров в общении, понимание других и себя.
3. Задачи:
  - создание возможности для самовыражения;
  - снятие психического напряжения;
  - сохранение эмоционального благополучия ребенка.
4. Формат: Онлайн-конференция.
5. Тип игры: психогимнастический.

6. Количество участников: 10–20 человек.

7. Возраст участников: от 12 лет.

8. Продолжительность: 25–30 минут.

9. Инструментарий: любое устройство со стабильным подключением к интернету, микрофон, камера (по желанию), любой предмет, который может быть использован как микрофон, презентация, заготовленный список пар участников, костюмы/ рисунки на лице в виде солнца (у первого ведущего) и в виде звезды (у второго)

### **Этап 1. Подготовительная работа**

Данный этап направлен на разработку идеи игры, ее цели, задач, сущности, структуры, а также на проработку всех недочетов. Однако перед нами также стояла задача модифицировать игру, так как нам необходимо было провести ее в онлайн-пространстве, в то время как первоначально игра была задумана для проведения в очном формате.

### **Этап 2. Проведение игры**

На данном этапе мы реализовали саму игру, проходящую в несколько этапов.

I этап Вступительное слово.

Ведущие приветствуют участников и отмечают присутствующих, чтобы скорректировать пары, подобранные заранее.

II этап Введение участников в игру.

Ведущие знакомят с интригой игры, обозначают правила игры:

III этап. Основная часть

Ведущие показывают пример выполнения игровых действий. Пары, назначаемые ведущими, соревнуются в скорости произношения определенной фразы, заготовленной для этой пары заранее.

IV этап. Подведение итогов

Ведущие благодарят участников за включенность и активность, затем проводится рефлексия.

После чего на экран выводится «Книга Рекордов Гиннеса» с именами участников, что в игре символизирует «жирную эмоциональную точку».

### **Этап 3. Анализ игрового взаимодействия**

На данном этапе нами была проанализирована эффективность игрового взаимодействия, с целью определить вероятность проведения игры в дальнейшем.

Наш опыт показал, что игра достигает поставленной цели, с помощью достижения задач, а также является прекрасным способом для установления доверительного контакта между участниками группы.

### **Методические рекомендации к игре**

В игре «Я-Быстрее» ведущий должен делать ошибки и путаться, при этом демонстрировать позитивное отношение к своим недочетам, а также он должен давать положительную обратную связь после выступления каждой пары. Ему следует оставлять позитивный комментарий каждому участнику игры, а также привлекать членов группы для проявления их собственной положительной реакции.

Также важно подчеркнуть, что фразы для произношения обязательно должны вызывать положительную реакцию у группы. В случае, если фраза воспринимается негативно, ее следует заменить. Некоторые участники, в связи с определенными нарушениями речи (картавость, шепелявость и более серьезные), могут отказаться от участия в игре. Следует на своем личном примере продемонстрировать, что показаться глупым и смешным – это нормально.

Необходимо отслеживать эмоциональный фон группы до, в процессе, и после игры, обозначить важность участия каждого в игре и поговорить с группой об индивидуальности каждого отдельного человека, его недостатках и достоинствах.

Следовательно, стоит еще раз подчеркнуть, что игра является инновационной технологией, поскольку ее использование при работе с людьми, находящимися на разных этапах онтогенетического развития.

Таким образом, подводя итог всему вышесказанному, мы считаем, что игровое взаимодействие является инновационной технологией для работы педагога в образовательном пространстве. Мы считаем, что успешное проведение игры «Я-быстрее», благодаря которой студенты смогли побороть некоторые комплексы по поводу способности внятно и четко изъясняться, избавиться от зажатости, говорит о том, что данная технология является эффективной и требует в дальнейшем широкого применения в образовательной среде.

### ***Литература***

1. Брудный А.А. Игра // Историческая психология и социология истории. – 2011. – № 1.

2. Игра в тренинге. Возможности игрового взаимодействия / Е.А. Леванова, А.Г. Волошина, В.А. Плешаков и др. – СПб., 2012. – 208 с.
3. *Луначарский А.В.* Собрание сочинений: В 8 т. Т. 1. – М., 1963. – С. 335–338.
4. *Корчак Я.* Как любить ребенка: книга о воспитании / Пер. с польск. – М., 1990. – 493 с.
5. *Тамарская Н.В.* Особенности подготовки преподавателей университета к обучению поколения Z // Ярославский педагогический вестник. – 2019. – № 5. (110). – С. 51–57.
6. Цифровая компетентность подростков и родителей. Результаты всероссийского исследования. – М., 2013. – 144 с.

### **Учебно-методическое обеспечение подготовки педагогов при реализации российско-китайских совместных образовательных программ**

**Ло Ваньци,**  
*кафедра педагогики и психологии профессионального образования  
имени В.А. Сластенина,  
Институт педагогики и психологии,  
ФГБОУ ВО «Московский педагогический,  
государственный университет»;  
2415651759@qq.com*

**Аннотация.** Учебно-методическое обеспечение является важным условием реализации российско-китайских совместных образовательных программ (СОП). В статье анализируются базовые направления развития учебно-методического обеспечения образовательного процесса при подготовке будущих педагогов в условиях совместных проектов России и Китая. Устойчивое развитие СОП Вейнаньского педагогического университета и Московского педагогического государственного университета педагогической направленности осуществляется при участии учебно-методического комитета вузов-партнеров.

**Ключевые слова:** учебно-методическое обеспечение, подготовка педагогов, совместные образовательные программы, Россия, Китай.

# **Educational-methodological support for the training of teachers in the implementation of Russian-Chinese joint educational programs**

**Luo Wanqi,**

*Department of Pedagogy and Psychology of Professional Education  
named after V. A. Slastenin;*

*Institute of Pedagogy and Psychology,  
Moscow Pedagogical State University;*

*2415651759@qq.com*

**Abstract.** Educational-methodological support is an important condition for the implementation of Russian-Chinese joint educational programs. The article analyzes the basic directions of the development of educational-methodological support of the educational process in the preparation of future teachers in the conditions of Russian-Chinese joint educational programs. The sustainable development of joint educational programs of the Weinan Pedagogical University and the Moscow Pedagogical State University of Pedagogical Orientation is carried out with the participation of the educational-methodological committee of partner universities.

**Keywords:** educational-methodological support, teacher training, joint educational programs, Russia, China.

Согласно российскому законодательству совместная образовательная программа представляет собой образовательную программу, разработанную и реализуемую двумя (или более) вузами-партнерами, предполагающую присвоение выпускникам, успешно ее освоившим академических степеней двух (или более) вузов с выдачей соответствующих документов о высшем образовании (дипломов, сертификатов) [8]. Реализация совместных образовательных программ является одной из форм международного образовательного сотрудничества России и Китая [4]. В настоящее время существуют три основные формы СОП Китая с зарубежными вузами: СОП в рамках совместного учебного заведения, СОП в рамках совместного структурного подразделения и СОП без создания специальных учебных структурных подразделений. СОП реализуются по схемам («2+2», «3+1», «1+3», «4+0»), предполагающим обучение китайских студентов в течение одного-трех лет в Китае и от года до тех лет за рубежом [7].



Реализация российско-китайских СОП началась еще в 1995 году с подготовки специалистов для технологических производств и финансовой инфраструктуры Китая. В настоящее время подготовка педагогических кадров для образовательных учреждений Китая осуществляется при участии некоторых зарубежных учебных заведений, в том числе российских педагогических университетов.

Качество реализации и освоение обучающимися образовательных программ напрямую связано с материально-техническим, кадровым, учебно-методическим обеспечением образовательного процесса [5]. Учебно-методическое обеспечение как одно из организационно-педагогических условий, является основой обеспечения качественного обучения студентов. Оно включает в себя планирование, регулирование, обратную связь, совершенствование и другие звенья образовательного процесса [3]. В сотрудничестве с иностранными университетами российские и китайские специалисты могут учиться управлению образовательным процессом при обучении студентов в условиях СОП, совершенствовать методики преподавания учебных дисциплин, повышать академический уровень и профессиональную компетентность преподавателей. Реализация СОП связана с формированием международной педагогической команды конкретного образовательного проекта. По сравнению с обычными университетами, учебно-методическое обеспечение СОП требует совместной поддержки университетов- партнеров.

На начальном этапе реализации СОП неизбежно возникают периоды длительного согласования и коррекция содержания образовательной программы; сказываются коммуникативные трудности между преподавателями, задействованными в учебном процессе; проявляются сложности с составлением единых учебных планов и расписанием занятий. Учебно-методическое обеспечение образовательной программы нуждается в разнообразии и вариативности применяемых образовательных ресурсов (единых учебников, методических разработок, электронных образовательных курсов и др.), учете различий в методике преподавания учебных курсов при повышенной наполняемости учебных групп, подходах к оцениванию достижений обучающихся, и т. д.

Анализ практики реализации СОП в сфере педагогического образования позволяет сформулировать некоторые требования к организации образовательного процесса в рамках таких программ.

Во-первых, необходимо обеспечить эффективную координацию реализации учебных планов. В процессе сотрудничества, обе стороны должны не только совместно сформировать набор учебных дисциплин, входящих в образовательную программу, но и подготовить учебные материалы в соответствии с потребностями учебного процесса и условиями реализации СОП, обеспечивая научность содержания образования, профессионально-ориентированный контент. Поэтому на всех этапах реализации СОП, российские и китайские преподаватели должны поддерживать профессиональное общение в целях оперативной коррекции учебного процесса, выявления затруднений в его организации и ресурсного обеспечения. Гарантией успеха реализации СОП следует считать непосредственное личное взаимодействие руководителей СОП обеих сторон.

В настоящее время основными при реализации российско-китайских СОП учитывают то, что:

- обе стороны совместно разрабатывают взаимопризнанные курсы;
- направление китайских преподавателей в российские вузы для подготовки преподавателей русского языка и повышения их профессиональной компетентности;
- применение электронных учебных курсов, онлайн-учебных ресурсов вузов-партнера является неотъемлемой частью методической поддержкой онлайн-обучения;
- учащимся старших курсов, участвующим в СОП, предоставляется стажировка в стране вуза-партнера;
- организация академического обмена студентов должна быть направлена на развитие их межкультурной коммуникации, совершенствования языковых навыков;
- координация и взаимообмен информацией об управлении образовательным процессом является обязательными в рамках образовательной программы.

Во-вторых, необходимо фиксировать затруднения и барьеры в реализации образовательной программы, для последующей коррекции ее содержания. СОП является основой для разработки, отбора учебных материалов и планирования преподавательской работы. Такая программа является не только программой обучения, но и важным ориентиром для руководства самостоятельной работой студентов, оценки академической успеваемости студентов и качества преподавания. Для китайских университетов СОП, введение курсов из российских университетов,

заключается в представлении и обмене образовательными ресурсами, опытом преподавания, в том числе, российских преподавателей, взаимообмене учебными материалами, сетевыми ресурсами и т.д.. Эти ресурсы играют положительную роль в оптимизации содержания образовательной программы, достижении целей воспитания, расширении международной позиции преподавателей и студентов.

Например, в российско-китайских СОП для каждой дисциплины должны быть определены количество учебных часов (кредиты), а также представлены характер и задачи каждой дисциплины, требования к методике преподавания, используемым учебным материалам, спискам литературы, методам оценки и т.д. Образовательная программа должна учитывать достижения современной науки, особенности профессионального контента, уникальность учебных материалов.

В-третьих, необходимо использовать инновационные методы и технологии подготовки специалистов. Для российско-китайских СОП актуальным являются следующие методы обучения: обучение в малых классах, самостоятельное изучение учебных материалов, групповая дискуссия, коммуникативные тренинги, кейс-обучение и т. д. [2] В целях облегчения самостоятельной работы студентов, некоторые вузы, реализующие СОП, создали платформы онлайн-обучения, в которых имеются материалы, не только для организации учебного процесса, но и курсы для самообучения, просмотра видео, онлайн-тестирования, обмена и обсуждения учебных заданий, консультации с преподавателями и другие услуги по обучению. Такие платформы позволяют преподавателям получать статистические данные о работе студентов на курсах и анализировать качество обучения. Обучение на иностранном языке является одним из средств обучения в рамках российско-китайских СОП, уровень владения иностранным языком студентов очень важен для качественного прохождения ими соответствующих дисциплин. В рамках СОП обе стороны организуют соответствующие курсы на русском языке, лекции российских преподавателей и ученых, создавая студентам благоприятные условия для изучения русского языка и знакомства с русской культурой.

Анализ публикаций о результатах реализации российско-китайских СОП позволяет выделить направления деятельности управленческих команд программ по повышению адаптации российских преподавателей к работе с китайскими студентами. Качество преподавания российских

преподавателей специальных профессионально-направленных дисциплин повышается, если:

– изучение дисциплины «Русский язык» осуществляется, в рамках СОП на уровне бакалавриата, в течение 4 лет. При этом в первый год обучения организуется по методикам интенсивного изучения русского языка;

– для студентов, планирующих продолжение обучения в российских университетах, на последнем году обучения в бакалавриате в рамках СОП организуется дополнительная подготовка по русскому языку, вводятся спецкурсы и консультации со специалистами.

Для улучшения учебно-методического обеспечения реализации СОП, необходимо обеспечить координацию реализации учебных планов, регулярно проводить оптимизацию содержания образовательной программы, разработать унифицированные учебные пособия; в сочетании с характеристиками специальностей и инновационными методами обучения; совершенствовать систему обеспечения качества преподавания.

Например, Вэйнаньский педагогический университет (ВПУ) совместно с Московским педагогическим государственным университетом (МПГУ) реализуют СОП высшего педагогического образования на уровне бакалавриата по направлениям: изобразительное искусство, дошкольная педагогика и психология, музыкальное образование [6]. Для реализации СОП создан учебно-методический комитет, задачей которого является обеспечение устойчивого развития образовательного процесса. Учебно-методический комитет состоит из преподавателей и сотрудников административно-управленческих персонала с обеих сторон СОП. В его работу входит разработка единых учебных планов, коррекция программ учебных дисциплин, координация разработки учебных материалов преподавателями, привлекаемыми к работе в СОП, построение системы обеспечения качества преподавания, контроль за устойчивым развитием образовательного процесса СОП.

Вывод. Учебно-методическое обеспечение является основной гарантией реализации СОП. Процесс реализации российско-китайских СОП неизбежно связан с его совершенствованием. Координацию этого процесса может взять на себя совместный орган управления, совместная международная педагогическая команда СОП. При подготовке педагогических кадров для Китая она не только ведет мониторинг

затруднений реализации российско-китайских СОП, но и координирует устойчивое развитие образовательного процесса.

### *Литература*

1. *Будажанова Б.Б., Шисюань Фен, Тинтин Ли.* Особенности организации учебного процесса в китайских вузах // Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2017. – № 4 (181). – С. 123–127. DOI 10.23951/1609-624X-2017-4-123-127.

2. *Ван Юй.* Активные методы обучения в современном Китае: теория и практика применения // Наука и школа. – №. 2. – 2015. – С. 28–35.

3. *Гнатюк Н.В.* Методическое сопровождение образовательного процесса в вузе // Карельский научный журнал. – 2014. – № 4. – С. 48–50.

4. *Гурулева Т.Л., Бедарева Н.И.* Сотрудничество России и Китая в области создания сетевых университетов и совместных образовательных учреждений // Высшее образование в России. – 2019. – №. 4. – С. 108–124.

5. *Королев Е.В., Беспалов А.Е., Агафонова В.В.* Учебно-методическое обеспечение образовательных программ // Строительство: наука и образование. – 2018. – № 3 (29). – С. 67–78. DOI: 10.22227/2305-5502.2018.3.5.

6. *Ло Ваньци.* Подготовка педагогов в Московском институте искусств Вэйнаньского педагогического университета как форма международного сотрудничества России и Китая // Преподаватель XXI век. – 2020. – № 3. – С. 76–83. DOI: 10.31862/2073-9613-2020-3-76-83.

7. *Ло Ваньци, Болотова Е. Л.* Управление совместными образовательными программами в области педагогики: опыт китайских вузов // Преподаватель XXI век. – 2021. – № 2 (1). – С. 11–29. DOI: 10.31862/2073-9613-2021-2-11-29.

8. *Устенова Г.О., Датхаев У.М., Сакипова З.Б.* Принципы разработки совместных образовательных программ с вузами-партнерами // Вестник Казахского Национального медицинского университета. – 2014. – №. 3 (2). – С. 158–160.

## Раздельное обучение как историко-педагогическая проблема

**Львова М.В.,**

*кафедра социальной педагогики и психологии,*

*Институт педагогики и психологии,*

*ФГБОУ ВО «Московский педагогический*

*государственный университет»;*

*formi@list.ru*

**Аннотация.** Автор рассматривает и анализирует феномен раздельного обучения как историко-педагогическую проблему, которая до сих пор не является однозначной, остается актуальной и значимой, в связи с чем, ее нельзя рассматривать вне исторической ретроспективы, без выявления предпосылок, факторов и условий реализации раздельного обучения на территории России в различные периоды развития нашей страны. Данный тип обучения открывает возможности организации образовательного процесса с учетом психологических и физических особенностей учащихся разного пола. *Цель:* проведение анализа и изучение раздельного обучения в исторической ретроспективе для выявления предпосылок, факторов и условий его реализации на территории нашей страны в различные периоды развития.

**Ключевые слова:** раздельное обучение, культура, идентификация.

### **Separate training as a historical and pedagogical problem**

**Lvova M.V.,**

*Department of Social Pedagogy and Psychology,*

*Institute of Pedagogy and Psychology,*

*Moscow Pedagogical State University;*

*formi@list.ru*

**Abstract.** The author considers and analyzes the phenomenon of separate education as a historical and pedagogical problem, which is still not unambiguous, remains relevant and significant. It also confirms the fact that in modern conditions the separate education of boys and girls cannot be considered outside the historical retrospective, without identifying the

prerequisites, factors and conditions for its implementation on the territory of Russia at different periods of development of our country. This type of education opens up opportunities for organizing the educational process, taking into account the psychological and physical characteristics of students of different sexes. *Purpose:* analysis and study of separate education as a historical and pedagogical problem, identification of the prerequisites, factors and conditions for its implementation on the territory of our country at different periods.

**Keywords:** separate education, culture, identification.

Идея раздельного обучения основана на разном предназначении мужчины и женщины, различии в их ролях в обществе. Долгое время считалось, что женщины предрасположены к четко определенным видам деятельности и домашним обязанностям, а мужчина – это защитник и кормилец, отец и глава семьи, от которого довольно часто требуются мощные всплески энергии в определенные периоды его жизни для достижения конкретных целей, получения результатов своего труда на благо всем членам семьи и общества.

Если рассматривать феномен раздельного обучения с исторической точки зрения, можно сделать вывод о том, что распределение по полу может иметь некоторые последствия для личности и социума в целом. Образование детей в таких гимназиях и лицеях, как и соответствующее признаку пола воспитание, закрепляет социальные роли, соответствует религиозным ценностям, культивирует отношения между мужчиной и женщиной, отцом и матерью, готовит их к выполнению определенных социальных ролей, способствует сохранению семейных традиций. При этом недостаточно полноценное получение опыта общения с представителями противоположного пола негативно влияет на дальнейшую гендерную идентификацию и развитие общей культуры.

Интересным является факт того, что до 1962 года в таких странах, как, например, Швеция, также существовало раздельное обучение, но только с пятого класса, в средней школе. В то время считалось, что девочки менее способны, и поэтому обучать их нужно по несколько облегченной программе. В то же время, раздельно-параллельное обучение успешно практиковалось и даже существует по сей день в некоторых европейских странах, например, во Франции, а также активно развивается в Японии и США. Но наиболее распространено раздельное обучение в исламском мире. Также довольно высокой популярностью данный тип обучения

пользуется в национальных учебных заведениях, где мальчики или девочки воспитываются в рамках строгих религиозно-нравственных правил, норм и канонов.

Важнейшим аспектом развития образования в нашей стране является активное влияние государственной власти и научной общественности на данные процессы, имеющее целью повышение внимания к различным специальностям в сфере образования. Отсюда можно сделать вывод, что именно личность, фигура педагога выходит на передний план, как ключевая фигура объективной необходимости преодоления глобального кризиса и выработки путей развития человечества во всей системе общественных отношений.

В современной России система образования демонстрирует использование различных инновационных методов обучения. При этом, следует отметить, что довольно долгое время характерным признаком отечественной педагогики было полное отсутствие дифференциации по признаку пола и учета связанных с этим различий, в образовательной сфере действовал стандартизированный, консервативный подход в обучении и воспитании школьников, практически не учитывались психологические и социально-ролевые различия между представителями разных полов, между мальчиками и девочками.

На сегодняшний день, неполноценный учет или игнорирование вопросов половой дифференциации в обществе не позволяет современной молодежи реализовать свои потенциальные возможности. В связи с этим, понятие «раздельное обучение» также можно и нужно рассматривать с разных точек зрения и научных позиций, в соответствии с типом мышления и особенностями конкретного периода в исторической ретроспективе. Стоит отметить, что в дореволюционный период истории развития нашей страны, а именно с 1864 по 1917 годы раздельное обучение мальчиков и девочек практиковалось, но связано было с тем, что женское обучение в целом только начало свое развитие. Если мы будем анализировать первый этап становления раздельного обучения (период реформирования системы образования в России 1861–1864 годах), то здесь становится очевидным, что оно представляло собой обучение мальчиков в мужских, а девочек в женских школах.

Весной 1918 года в России было введено обязательное совместное обучение мальчиков и девочек, что должно было содействовать скорейшему осуществлению всеобщего обучения и устранению существовавшего ранее неравноправия женщин и мужчин в различных



сферах и в области образования, в частности. При этом, следующий период истории советского образования, а именно с 1943 года, характеризуется качественными изменениями в системе общеобразовательных учреждений. В семилетних и средних школах Москвы и Ленинграда, в областных и крупных промышленных центрах большинства союзных республик вновь было введено раздельное обучение.

В 1959 году был осуществлен переход обратно к системе совместного обучения мальчиков и девочек. Такие изменения в образовании школьников часто были связаны с изменениями в политической системе, а также с общими социально-экономическими условиями жизни в стране. Подобные эксперименты имели свои результаты и часто находили свое отражение в мемуарах современников.

По мнению некоторых педагогов, с помощью введения раздельного обучения в школах у учеников можно повысить эффективность не только учебного процесса, но и повлиять на уровень личностного и, что важно, интеллектуального развития ребенка. Ведь в этом случае организация образовательного процесса происходит с учетом психологических и физических особенностей учащихся разного пола. На основании этого многие исследователи раздельного обучения, например, И.С. Клецина, считает основной задачей общеобразовательных учреждений именно формирование условий для дружеского взаимодействия, обеспечения развития и обмена положительными качествами, навыками и умениями.

Важность обеспечения возможности для эффективного педагогического воздействия на формирование поло-ролевых моделей у учащихся изучается и рассматривается во многих научных трудах. Так, самостоятельное биологическое развитие не может обеспечить осознание собственной половой принадлежности, считает И.С. Кон. При этом автор подчеркивает, что становление мужской или женской индивидуальности формируется под влиянием именно круга социальных условий воспитания, общения, а также упомянутых выше биологических и социальных факторов.

Подводя итог вышесказанному, делаем вывод о том, что в современных условиях раздельное обучение мальчиков и девочек нельзя рассматривать вне исторической ретроспективы, без выявления предпосылок, факторов и условий его реализации на территории России в различные периоды развития нашей страны. Данный тип обучения открывает возможности организации образовательного процесса с учетом психологических и физических особенностей учащихся разного пола.

### *Литература*

1. *Бледных О.И.* Активные методы обучения // Проблемы современной науки и образования. – 2014. – № 12 (30). – С. 118–120.
2. Гендерная психология: практикум / Ред. И.С. Клецина. – 2-е изд., перераб. и доп. – СПб., 2009. – 496 с.
3. *Кон И.С.* Введение в сексологию. – М., 1989. – 336 с.

## **Коррекция связной речи у дошкольников с ОНР III уровня посредством применения комплекса авторских мультимедийных образовательных игр**

**Михайлова А.И.,**

*кафедра коррекционной педагогики и специальной психологии,  
ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический  
университет»;  
alexandra9898@bk.ru*

**Аннотация.** В научном труде рассмотрена актуальная проблема применения цифровизации в коррекционном процессе с детьми с ОНР III уровня. Произведен анализ научно-исследовательской литературы по проблеме исследования. Описан авторский комплекс мультимедийных образовательных игр для развития связной речи у детей с ОНР III уровня в условиях инклюзивного образования.

**Ключевые слова:** связная речь, общее недоразвитие речи третьего уровня, дети старшего дошкольного возраста, авторские мультимедийные игры, цифровые технологии, геймифицированные ресурсы.

## **Correction of coherent speech in preschoolers with OНР level III with a complex of author's multimedia educational games**

**Mikhailova A.I.,**

*department of Correctional Pedagogy and Special Psychology,  
FSBEI HE «Shadrinsk State Pedagogical University»;  
alexandra9898@bk.ru*

**Abstract.** In the scientific work, the actual problem of using digitalization in the correctional process with children with OHP level III is considered. The analysis of scientific research literature on the research problem is carried out. The author's complex of multimedia educational games for the development of coherent speech in children with OHP level III in inclusive education is described.

**Keywords:** coherent speech, general speech underdevelopment of the third level, children of senior preschool age, copyright multimedia games, digital technologies, gamified resources.

В настоящее время возрастает численность детей с различными нарушениями в развитии. Немалую категорию детей с ОВЗ составляют дети с нарушением речи. На 2019 год распространенность речевых нарушений в пределах детского возраста, составляет 80% в России, это примерно 544 тыс. на все население России. Уровень общего недоразвития речи составляет самую большую группу – около 40%, это примерно 217,6 тыс. населения Российской Федерации в возрасте до 18 лет. Этот факт оставляет открытой проблему обучения таких детей. Российское дошкольное образование нацелено на развитие и воспитание детей с особыми образовательными потребностями. Еще К.Д. Ушинский утверждал, что речь является основой всех психических процессов. Без речевых функций не происходит полноценного общения, тем самым невозможно добиться должных успехов в обучении.

Р.Е. Левиной было определено, что общее недоразвитие речи характеризуется нарушением лексико-грамматическим, фонетико-фонематическим строем речи, а также присутствуют нарушения связной речи. Розой Евгеньевной была выделена классификация каждого уровня общего недоразвития речи [3].

Мы обратили свое внимание на общее недоразвитие речи третьего уровня. Коррекционная работа с данной категорией детей должна охватывать каждый компонент: фонетико-фонематический строй, звукопроизношение, лексика, грамматика, и связная речь.

Один из методов коррекционной работы, который является актуальным в настоящий момент, это использование мультимедийных игр на основе анимации. Данный метод используется для систематизации, актуализации, коррекции речевых нарушений, добавляя сюрпризные и новые моменты в процесс коррекции.

Тема применения цифровизации в образовании достаточно актуальна на данный момент. Отечественные и зарубежные ученые ведут открытые дискуссии на данную тему, определяя положительное и негативное влияние дигитализации на детей дошкольного возраста.

О.И. Олькина определила, что цифровизация отрицательно сказывается на психическом состоянии детей, они становятся расторможенными, в какой-то степени агрессивными. У пользователей возникает цифровая зависимость [4].

В это же время зарубежные ученые Hubert-Wallander B., Green C.S., Sugarman M. и др., провели исследования и выявили, что необходимо следовать определенным правилам при создании интерактивных ресурсов чтобы избежать негативное влияние. Электронные ресурсы не должны создаваться с длительным, затягивающим сюжетом, чтобы избежать негативного влияния. Каждый эпизод, должен начинаться сначала, и вести за собой новую историю. Создавая игру, необходимо продумать ее так, чтобы дошкольник мог закончить сюжет и, таким образом, закончить игру. Тем самым, виртуальная реальность не затягивает детей. После завершения мультимедийного эпизода, дети легко могут переключиться на другую деятельность [1].

О.И. Кукушкина продолжительное время изучала результаты применения цифровизации в дефектологическом образовании. Она определила, что дозированное включение электронных ресурсов в коррекционный процесс позволяет получить уникальные результаты в развитии психических процессов детей [2].

Изучив научно-исследовательскую литературу, нами было принято решение разработать комплекс мультимедийных игр для развития связной речи у детей с ОНР III уровня в условиях инклюзивного образования.

Комплекс авторских мультимедийных игр для развития связной речи у детей с ОНР III уровня разработан в программном обеспечении Microsoft PowerPoint 2019 с использованием вспомогательных функций и программ «DragandDrop», «Moveex», «123apps» и т.д. Каждая игра в комплексе способна подстраиваться под особые образовательные потребности воспитанников, тем самым позволяя индивидуализировать процесс обучения. Дошкольник может самостоятельно настраивать громкость звука, прослушивать несколько раз инструкцию, обращаться за помощью к любимому мультимедийному герою и подстраивать под себя уровень сложности в играх. В мультимедийных ресурсах

отсутствует любое ограничение по времени, тем самым позволяя выбрать собственный темп обучения. Также предусмотрена утомляемость детей, в каждый ресурс включены музыкальные паузы, к которым можно обратиться в любой момент, а после продолжить процесс коррекции.

Каждый педагог-практик может самостоятельно создавать подобные комплексы мультимедийных игр для разных категорий детей.

Комплекс образовательных игр создан с соблюдением требований нормативно-правовой документации ДОО и с учетом исследований врачей гигиенистов.

Детям с речевыми нарушениями тяжело включаться в коррекционный процесс, они стесняются и отказываются выполнять задания. Интерактивные игры притягивают внимание дошкольников: анимацией, яркими картинками, речью любимого героя. Вначале каждой игры герой знакомится с воспитанником, устанавливает цель и сопровождает во всем процессе. Хвалит и сопереживает дошкольнику, терпеливо ждет окончания работы. В случаи неудач поддерживает ребенка и разъясняет его ошибку, давая возможность исправить свой ответ. При соблюдении методики работы с цифровизацией, ребенок обдуманно выполняет задания и открыто ведет диалог с героем и педагогом.

Таким образом, включая ребенка в коррекционный процесс посредством цифровизации, дошкольник перестает стесняться, начинает открыто высказывать свое мнение, вслух рассуждает о выполняемом задании и старается порадовать героя, чтобы узнать заветный секрет в конце.

Также актуально в играх использовать уровни сложности для того, чтобы ребенок самостоятельно мог подстраивать под себя коррекционный процесс (рис. 1). Педагог в такой работе выступает комментатором и помощником для ребенка.



*Рис.1. Уровни сложности*

В процессе работы нами было разработано календарно-тематическое планирование логопедической технологии по формированию связной речи у детей с ОНР III уровня, в которое включен комплекс авторских мультимедийных игр для развития связной речи у детей с ОНР III уровня. Работа ведется два месяца, в соответствии с требованиями СанПиН. Мультимедийные игры используются два-три раза в неделю, по 15–20 минут с использованием физкультминутки (рис. 2) и гимнастики для глаз.



*Рис. 2. Физические минутки (музыкальные, just dance и д.р.)*

Уместно включить в комплекс игр интерактивные анимированные гимнастики для дошкольников: артикуляционные, дыхательные, пальчиковые (рис. 3). Они способствуют осознанному выполнению заданий, поддержанию интереса и старательности.



*Рис. 3. Интерактивные анимированные гимнастики*

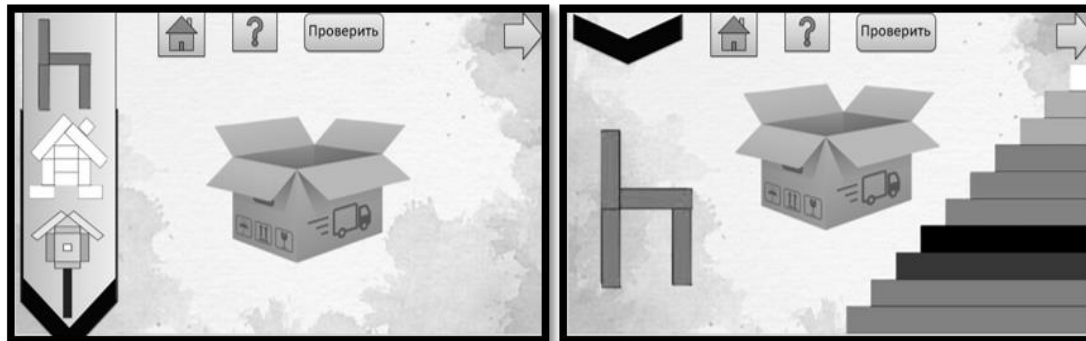
В авторский комплекс включено 23 игры для развития и коррекции связной речи у детей с ОНР III уровня в условиях инклюзивного образования. Одна из игр «Твисти», она включает в себя дополнительные пособия: пальчиковый коврик твисти для развития мелкой, крупной моторики. И коврик твисти для формирования общей моторики и координации движений. Коврики служат помощниками в коррекции связной речи для детей с ОНР III уровня. Твисти дошкольник выбирает самостоятельно.

«Пальчиковый Твисти» (разработана на основе Твистора). В одном из заданий «Что произошло» ребенок просматривает эпизодический мультфильм и полным предложением, составляя рассказ, описывает ситуацию. По ходу работы мультимедийный герой задает шуточные вопросы, которые веселят ребенка. В комплекте с игрой идет коврик для пальцев, а на экране волчок, выполнив задание верно, дошкольник переставляет пальцы на нужный цвет и форму (рис. 4)



*Рис. 4. Мультимедийная игра «Пальчиковый Твисти»*

Еще одна игра, предложенная в комплексе, это «Супер мирок» (разработан на основе палочек Кюизенера, с опорой на ТРИЗ технологию). Ребенок самостоятельно выбирает главный объект и помещает его в центре слайда, слева выбирает наиболее интересующий объект. Далее дошкольнику необходимо описать одинаковые свойства двух объектов и придумать о них свою историю. В процессе работы ребенок выкладывает изображение электронными палочками Кюизенера. Например, эта коробочка похожа на стул, потому что на ней можно сидеть; а еще они похожи, потому что... и т.д. На основе сказанного составляется грамотный рассказ (рис. 5).



*Рис. 5. Визуальный ряд мультимедийной игры «Супер мирок»*

При соблюдении всех методических и гигиенических требований, комплекс авторских мультимедийных игр позволяет получить уникальные результаты в коррекционной работе. У детей в работе отмечается заинтересованность процессом, прослеживается эмоциональность, улучшается связная речь. В процессе составления рассказа дошкольники последовательно выстраивают предложения, грамотно употребляя слоги, избегая тавтологий, передавая главный смысл текста, в конце они самостоятельно подводят итог сказанного.



Улучшается лексический, фонетико-фонематический, грамматический строй речи. Мультимедийный герой служит мотиватором процесса.

Не стоит забывать, что цифровизация в образовании служит вспомогательным методом, но ни в коем случае не заменяет традиционные методы. Для положительного эффекта работа должна вестись варьировано, в комплексе.

### *Литература*

1. *Hubert-Wallander B., Green C. S., Sugarman M., Bavelier D.* Changes in search rate but not in the dynamics of exogenous attention in action videogame players // *Attention, Perception, & Psychophysics*. – 2011. – № 73. – P. 2399–2412.

2. *Кукушкина О.И.* Применение информационных технологий в специальном образовании в России // *Интегративные тенденции современного специального образования*. – М., 2003. – С. 270–282.

3. *Левина Р.Е.* Основы теории и практики логопедии. – М., 1967. – С. 105.

4. *Олькина О.И., Солдатова Г.У.* Видеоигры в фокусе науки // *Дети в информационном обществе*. – 2017. – № 27. – С. 24–35.

## **Особенности самооценки ребенка-спортсмена**

**Молчанова А.А.,**

*кафедра возрастной психологии,  
ФГБОУ ВО «Московский государственный  
университет имени М.В. Ломоносова»;  
aamolch@mail.ru*

**Аннотация.** В статье рассматриваются факторы, влияющие на развитие различных типов самооценки ребенка-спортсмена.

**Ключевые слова:** самооценка ребенка-спортсмена, адекватная самооценка, уровень притязаний, мотивация достижения.

## **Features of self-assessment of young athlete**

**Molchanova A.A.,**  
*Department of developmental psychology,  
Federal State Budget Educational Institution of Higher Education  
M. V. Lomonosov Moscow State University;  
aamolch@mail.ru*

**Abstract.** The author analyzed factors affecting to the development of various types of self-assessment of young athletes.

**Keywords:** self-assessment of young athletes, adequate self-assessment, the level of claims, achievement motivation.

Современная спортивная деятельность направлена на достижение высоких результатов, в каждом виде спорта она характеризуется ростом спортивных показателей, а также значительной затратой спортсменами физической и психической энергии. Спорт – это не просто деятельность, характеризующаяся наличием выдержки, терпеливости и умения преодолевать трудности, но еще и психологическая выносливость. Нередко можно наблюдать картину, когда спортсмен физически и технически очень хорошо подготовлен, но, при этом, не в состоянии одержать победу [1].

В спортивной сфере практически невозможно «выжить» без постановки целей, которые будут предварительно подвергаться субъективной оценке (не лишним будет вспомнить знаменитое выражение Ницше: «у кого есть “зачем”, тот выдержит почти любое “как”»). Тренировочный процесс подразумевает наличие сильной мышечной нагрузки (например, ОФП – упражнения для общей физической подготовки, отработка программ, элементов и т.д.), преодолеваемой благодаря волевым усилиям, мотивации и стремлением к реализации как *ближних целей* (например, выполнить технически правильно данный элемент), так и *целей, достижение которых находится в перспективе* (например, в случае художественных гимнасток, – сделать упражнение «без потерь», т.е. ни разу не уронив предмет за время упражнения, которое длится 1 мин. 30 с.). В таком случае, самооценка собственных возможностей будет связующим звеном между целью, уровнем притязаний и мотивацией [3]. Кроме того, самооценка принимает активное участие в процессах перестройки как своей жизни, так и самих условий среды, т.е. самооценка является «внутренним двигателем» человека [2].

В процессе деятельности (в том числе и спортивной) происходит формирование самооценки. Она может быть как устойчивой, т.е.

сохраняться на достаточно долгий период времени в разных ситуациях, так и неустойчивой, т.е. постоянно изменяющийся (в зависимости от ситуации, от социального окружения и т.д.). Для спортсменов важно найти баланс, точнее определенное соотношение устойчивой и неустойчивой самооценки, чтобы их деятельность была наиболее эффективной. Поскольку, например, сохранение устойчивой самооценки в изменившихся условиях нарушает правильность выполнения той или иной спортивной деятельности. В то время, как неустойчивая самооценка характеризуется постоянным изменением представления о себе: от самого высокого, до очень низкого.

Наряду с этим, было многими исследователями было установлено, что самооценка тесно связана с уровнем притязаний, от которого будет зависеть, как именно будет расценивать спортсмен свои достижения: какие для него будут считаться «успехом», а какие – «неудачей» [4]. Нередкой является ситуация, когда спортсмен имеет низкую самооценку и средний или высокий уровень притязаний, противоречащие друг другу. Подобные случаи расцениваются как «защитная» неуверенность: спортсмен навязывает себе «недооценку» для того, чтобы избежать ответственности [6]. Адекватная самооценка способствует формированию адекватного уровня притязаний. В случае, когда желания спортсмена соответствуют его возможностям и могут реализоваться, можно наблюдать возникновение желания работать дальше, проявление положительных эмоций, повышение самоуважения. Но в случае неадекватности самооценки (ее завышения или, наоборот, занижения) уровень притязаний не будет соответствовать реальным возможностям спортсмена, поставленные цели и задачи оказываются либо сверхтрудными (постановка сверх-целей и сверх-задач), либо же слишком простыми. В результате чего можно наблюдать неадекватные переживания, такие как агрессия, обидчивость, недоверчивость [3].

Буриков А.В. в своем исследовании показал, что спортсмены, профессионально занимающиеся спортом и имеющие звания (от звания «мастер спорта РФ» до «заслуженный мастер спорта РФ») имеют адекватно-высокую самооценку, а юниоры (которые в спорте еще не так долго, но уже имеют либо 1-й взрослый разряд, либо являются кандидатами в мастера спорта) имеют завышенную самооценку. Опытные спортсмены чаще всего выражают агрессию в форме обиды, а вот более молодое поколение вербально выражает агрессию, всем видом показывает раздражение и недовольство. Была также обнаружена тенденция: чем выше

становится самооценка, приближаясь к уровню завышенной, тем больше вероятность проявления косвенной агрессии и негативизма [1].

На протяжении долгого времени считалось, что, в основном, спортсмены имеют исключительно завышенные показатели уровня самооценки, однако, на данный момент, отмечается, что спортсмены, которые занимаются профессионально, имеют довольно высокую самооценку, уровень которой в процессе профессионального самоопределения изменяется. Так, если человек адекватно оценивает себя, то его уверенность в собственных возможностях будет крепчать, в противном случае – он будет постоянно испытывать чувство неуверенности или излишней самоуверенности (в случае заниженной и завышенной самооценки соответственно [3]).

Неотъемлемой частью соревновательного и тренировочного процессов является мотивация (применительно к спортсменам, исследователи чаще говорят о мотивации достижения). Принято разделять мотивацию достижения на эго ориентацию (спортсмен пытается показать, что он превосходит по каким-то параметрам/качествам/навыкам своих соперников) и ориентацию на задачу (успех связан с овладением новых навыков, выполнением поставленных задач). В случае эго ориентации человек очень зависим от уровня развития способностей окружающих (членов команды, соперников). Если спортсмен оценивает свои способности как достаточно низкие (и имеет, соответственно, низкую самооценку), то у него доминирует мотивация избегания неудачи. В таком случае он отдает предпочтение ситуациям либо очень простым (например, выбор соревнований, на которых «сильных» соперников мало или на которых судьи «халатно» оценивают спортсменов), либо, наоборот, очень непосильно сложным (соревнования высокого уровня, для детей по типу Первенство общества, Первенство города или региона и т.д.) [5].

В спорте самооценка является одним из наиболее уязвимых компонентов, поскольку она подвергается атаке со стороны родителей, тренера и со стороны самого ребенка-спортсмена [3]. В основном, родители приводят детей в спортивную сферу в дошкольном возрасте, когда впервые создаются условия для формирования самооценки. Дети с первого дня тренировочного процесса попадают в конкурентную среду, которая имеется не только между детьми конкретной возрастной группы, но также и между родителями. «Давление» на ребенка-спортсмена моментально возрастает, поскольку перед ним стоит задача функционирования по правилам того или иного спорта (происходит ранняя профессионализация).

В спортивной деятельности ребенок не может противостоять даваемым оценкам со стороны тренера, он обязан их безоговорочно принимать. Так как в спортивной сфере родители начинают оценивать ребенка согласно его достижениям на тренировках/соревнованиях и корректировать свои оценки под влиянием установок тренера; то можно наблюдать ситуацию, что ребенок ни дома, ни в спорте не имеет возможности сформировать адекватную самооценку. Таким образом, смещение социальной ситуации, наблюдаемой в младшем школьном возрасте, у спортсменов искусственно создается в дошкольном возрасте. Остается открытым вопрос: на сколько это дает дополнительные возможности для развития личности ребенка или, наоборот, тормозит его? Вероятно, так как к данному моменту самооценка у ребенка еще полностью не сформирована, она может приобрести неадекватную форму, оказывая, тем самым, пагубное влияние на развитие личности.

### *Литература*

1. Буриков А.В. Актуальные вопросы психологической подготовки спортсменов // Международный научно-исследовательский журнал. – 2018. – № 10. – С. 82–85.
2. Волков Д.Н. Адекватность самооценки способностей и спешность в спорте // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. – 2008. – № 67. – С. 365–368.
3. Воронкина Л.В. Исследование самооценки спортсменов в связи с реализацией соревновательных результатов // Известия ТулГУ. Физическая культура. Спорт. – 2015. – № 4. – С. 82–87.
4. Малкин В.Р. Психологическая работа в детско-юношеской спортивной школе: Учеб. пособие. – Екатеринбург, 2016. – 102 с.
5. Психология спорта: Монография / Под ред. Ю.П. Зинченко, А.Г. Тоневицкого. – М., 2011. – С. 107–134.
6. Шумова Н.С. Взаимосвязь самооценки индивидуально-психологических качеств с результативностью соревновательной деятельности теннисисток различных возрастных групп // Спортивный психолог. – 2020. – № 2 (57). – С. 37–41.

## **Кросс-культурные особенности агрессивности у русской и армянской молодежи**

**Новикова И.С.,**

*Институт педагогики и психологии,  
ФГБОУ ВО «Московский педагогический  
государственный университет»;  
novikovairinkaaa@mail.ru;*

**Жукова А.С.,**

*Институт педагогики и психологии,  
ФГБОУ ВО «Московский педагогический  
государственный университет»;  
haska\_1999@mail.ru;*

**Осетрова Л.В.,**

*Институт педагогики и психологии,  
ФГБОУ ВО «Московский педагогический  
государственный университет»;  
lv\_osetrova@student.mpgu.edu*

**Аннотация.** В статье анализируется феномен кросс-культурных особенностей агрессивности на примере исследования русской и армянской молодежи.

**Ключевые слова:** кросс-культурные особенности; агрессивность; современная молодежь.

## **Cross-cultural characteristics of aggressiveness among Russian and Armenian youth**

**Novikova I. S.,**

*Institute of Pedagogy and Psychology of the  
Moscow Pedagogical State University;  
novikovairinkaaa@mail.ru;*

**Zhukova A. S.,**

*Institute of Pedagogy and Psychology of the  
Moscow Pedagogical State University;  
haska\_1999@mail.ru;*

**Osetrova L. V.,**  
*Institute of Pedagogy and Psychology of the*  
*Moscow Pedagogical State University;*  
*Moscow, Russia*  
[lv\\_osetrova@student.mpgu.edu](mailto:lv_osetrova@student.mpgu.edu)

**Abstract.** The article analyzes the phenomenon of cross-cultural characteristics of aggressiveness on the example of a study of Russian and Armenian youth.

**Keywords:** cross-cultural characteristics; aggressiveness; modern youth.

В настоящее время, когда межкультурное общение и миграции стали неотъемлемой частью всех областей социальной практики, обострилась проблема межкультурных различий. Внимание ученых и практиков привлекает этнокультурная специфика различных психологических феноменов, особое место среди которых занимает агрессивность. Вызывающая обеспокоенность тенденция к росту насилия и жестокости среди молодежи, актуализирует эмпирические исследования, в фокусе которых находится специфика агрессивности именно в данном возрастном периоде.

С точки зрения исследования кросс-культурных особенностей агрессии в российском обществе, особый интерес представляет сравнение русской и армянской молодежи. Актуальность темы этнических различий определяется длинной исторической связью этих народов.

Понятие «агрессивности» чаще всего трактуется как свойство, выражающееся в готовности к агрессии [2]. В нашем исследовании мы придерживались определения агрессивности как свойства личности, выражающееся в склонности (установке) человека решать возникающие проблемы агрессивными способами [1].

Целью нашего исследования является выявление кросс-культурных особенностей агрессивности у русской и армянской молодежи.

Мы предположили, что уровень агрессивности юношей выше, чем девушек, причем это проявляется и у русских, и у армян.

Исследование проводилось в 2020–2021 годы в онлайн-формате с использованием технологии «Google Forms». В качестве респондентов выступили 50 человек (по 25 в каждой выборке): русская и армянская молодежь от 20 до 30 лет, проживающие в г. Москва. Эмпирические

данные были получены с помощью следующих методик: опросник агрессивности Басса-Дарки; Тест агрессивности (опросник Л.Г. Почебут). Оценка значимости выявленных различий проводилась с помощью U-критерия Манна-Уитни.

При сравнении русских и армянских девушек мы получили следующие результаты. В целом уровень агрессивности и у русских, и у армянских девушек можно охарактеризовать как средний, причем наиболее выражены такие факторы агрессии, как «чувство вины», «вербальная агрессия», «негативизм» и «физическая агрессия».

Оценка значимости выявленных различий показала, что у армянских девушек по шкале негативизма значения выше, чем у русских девушек. Также, русские девушки уступают армянским девушкам в показателях вербальной агрессии. Это позволяет утверждать, что армянские девушки чаще используют вербальные средства проявления агрессивного поведения и оппозиционное поведение, чем русские девушки.

При сравнении русских и армянских юношей мы получили следующие результаты. В целом уровень агрессивности и у русских, и у армянских юношей можно охарактеризовать как средний (проверьте как там в исследовании), причем наиболее выражены такие виды агрессии, как «вербальная агрессия» и «чувство вины».

Оценка значимости выявленных различий показала, что армянские юноши имеют более высокий показатель предметной агрессии, а русские – раздражения.

Помимо этого, при сравнении нашей выборки русской национальности были получены такие результаты, где значимые различия подтвердились только у русской молодежи по двум шкалам: предметной и эмоциональной агрессии. Было выявлено, что юноши русской национальности чаще испытывают отчуждение, которое сопровождается недоброжелательностью и враждебностью, чем русские девушки. При этом, юноши чаще выражают свои негативные эмоции, поскольку у них выше уровень предметной агрессии.

Таким образом, мы считаем, что наша гипотеза о том, что уровень агрессивности армянской молодежи выше, чем у русской, подтвердилась. Помимо этого, в нашем исследовании было выявлено, что русские юноши имеют более высокие показатели уровня агрессивности, чем русские девушки. Что касается армянской выборки, в данном случае между девушками и юношами не было выявлено статистически значимых различий.



### *Литература*

1. Ильин Е.П. Психология агрессивного поведения. – М., 2014. – 157 с.
2. Реан А.А. Агрессия и агрессивность личности. СПб., 1996. – 39 с.

## **Психологическая готовность ребенка к школе**

**Петкевич В.Л.,**

*кафедра психологии развития личности,  
Институт педагогики и психологии,  
ФГБОУ ВО «Московский педагогический  
Государственный университет»;  
[vkkmrv@mail.ru](mailto:vkkmrv@mail.ru)*

**Аннотация.** В статье анализируется феномен «психологическая готовность к школе», рассматриваются особенности развития личности ребенка в дошкольном возрасте, рассматриваются эмпирические методы исследования феномена, предоставляются результаты эмпирического исследования феномена.

**Ключевые слова:** дошкольный возраст, психологическая готовность к школе, личность, развитие, обучение.

## **Psychological readiness of the child for school**

**Petkevich V.L.,**

*Department of Personality Development Psychology,  
Institute of Pedagogy and Psychology,  
Moscow Pedagogical State University;  
[vkkmrv@mail.ru](mailto:vkkmrv@mail.ru)*

**Abstract.** The article analyzes the phenomenon of "psychological readiness for school", examines the peculiarities of the development of a child's personality in preschool age, examines empirical methods of studying the phenomenon, provides the results of an empirical study of the phenomenon.

**Keywords:** preschool age, psychological readiness for school, personality, development, learning.

Одна из самых актуальных проблем развития детей старшего дошкольного возраста – их психологическая готовность к обучению в начальной школе. Дошкольный возраст – важнейший этап в развитии ребенка. Это период его приобщения к миру ценностей, установления первых отношений с людьми.

В последние годы происходит активное реформирование дошкольного воспитания, появляются новые программы по подготовке детей к школе. У детей дошкольников должны быть развиты высшие психические функции и познавательные процессы, навыки коммуникации со сверстниками и учителями, умение слушать и слышать, выполнять задания, осознанная постановка и исполнение определенных целей. По Федеральному государственному образовательному стандарту (ФГОС) к моменту поступления в школу у детей должно быть сформировано социально-коммуникативное, познавательное, речевое, художественно-эстетическое и физическое развитие.

Обращаясь к истории психологии, мы увидим, что с Протагора началось изучение и развитие личности детей. Причем он изучал непосредственно формирование нравственного и социального поведения ребенка. Протагор утверждал, что благодаря социуму и непосредственно личному воздействию на человека можно сделать его лучше в нравственном смысле. Такое воздействие он считал помощью для человека в адаптации в социальных условиях. Из трудов Протагора мы можем понять, что с точки зрения социальной адаптации наиболее важно именно внешнее влияние, заключающееся в обучении детей приемам воздействия на других. Сократ считал, что только личное устное общение приведет к успешному воспитанию личности. Сократ одним из первых рассмотрел проблему о необходимости разработки метода, который мог бы помочь актуализации знаний, которые уже есть у ребенка. Этот метод заключался в диалоге между учителем и учеником, в котором учитель задает наводящие вопросы, тем самым направляя мысли ученика в нужную сторону.

Социолог Э. Дюркгейм придавал большое значение социуму в процессе обучения и воспитания ребенка. Он утверждал, что только общечеловеческая культура, понятие о которой должно объясняться ребенку с детства, может дать тех граждан, в которых нуждается социум. Одна из целей воспитания укрепить однородность, созданную в

обществе, закладывая в ребенке качества, нужные для коллективного существования.

Отечественные авторы также продолжали исследования и рассуждения о феномене готовности ребенка к школе. Л.И. Божович и многие другие психологи и педагоги были убеждены в том, что дети в дошкольном возрасте обладают сильной потребностью в познании и приобретении новых знаний и умений. Л.И. Божович утверждал, что для полной готовности ребенка к школе важна «готовность ребенка к произвольной организации своей познавательной деятельности» [1]. Дошкольник обучается в процессе игры, слушания сказок и рассказов, непосредственном взаимодействии со взрослым. Тогда происходит его знакомство с окружающим миром, овладение знаниями и навыками. Знания, приобретаемые в этот период, автор называет «побочным продуктом». Обучение в школе – противоположный процесс, при котором ребенок должен усвоить знания и навыки, которые предусмотрены школьной программой. Таким образом, процесс усвоения знаний становится «целеустремленным, преднамеренным, произвольным» [1].

И.Ю. Кулагина выделяет два аспекта психологической готовности – личностную (мотивационную) и интеллектуальную готовность к школе. Оба аспекта важны для того, чтобы учебная деятельность ребенка была успешной, и адаптация к новым условиям жизни прошла благополучно.

О.А. Карабанова выделила такое явление, как дезадаптация в школе и отмечала, что около 60% детей испытывают трудности в процессе школьной адаптации. Этот процесс может происходить как по познавательному, так и по личностному типу. Важное значение в адаптации ребенка в школе имеют факторы социальной среды, такие как методы воспитания педагогов и родителей, взаимодействие со сверстниками. Вместе с тем она выделила 4 стадии дезадаптации ребенка: пассивный протест, активный протест, соматизация, невротизация. Все эти виды дезадаптации требуют своевременной коррекции у психолога.

П.Я. Гальперин ввел систему «планово-поэтапного формирования умственных действий и понятий» [3], которая состояла из 4 групп условий: формирование адекватной мотивации действий, обеспечение правильного выполнения нового действия, воспитание его желаемых свойств и его превращение в желаемую форму умственного действия.

Говоря о дошкольном возрасте, А.В. Запорожец утверждал, что к концу дошкольного возраста у ребенка начинают формироваться новые виды учебной деятельности и появляются интеллектуальные игры. Ребенок нуждается в организованной деятельности, которая обеспечивала бы отношение дошкольника к задаче и знакомство со связями между явлениями, которые становятся предметом его рассуждений. Тогда его дальнейшая учебная деятельность и освоение материала в школе будет более успешным.

Дошкольный возраст является периодом интенсивного формирования психических и личностных качеств на основе тех предпосылок, которые сложились в раннем детстве. В. В. Давыдов характеризует дошкольный возраст сменой совместной деятельности на самостоятельную, появлением у ребенка элементарных обязанностей, изменениями во взаимодействии со сверстниками, внутренней позиция ребенка по отношению к окружающим характеризуется возрастанием осознания своего собственного «Я», а также значением своих поступков и проявлением интереса к жизни взрослых.

Дошкольный возраст, как писал А.Н. Леонтьев, – это «период первоначального фактического склада личности» [13]. Именно в это время происходит становление основных личностных механизмов и образований, развиваются эмоциональная и мотивационная сферы, формируется самосознание. Общий осмысливающий мотив лежит непосредственно в хорошем выполнении задания. Одним из условий готовности ребенка к систематическому обучению является образование мотива овладеть новым умением и знанием.

В старшем дошкольном периоде изменяется структура самих эмоциональных процессов. Ребенок начинает радоваться и печалиться не только по поводу того, что он делает в данный момент, но и относительно того, что еще ему предстоит сделать. В ходе онтогенеза в эмоции постепенно включаются познавательные процессы, которые приобретают аффективный характер и обогащаются чувством.

С развитием общества развивается и система образования, которая должна подстраиваться под современного дошкольника. Данные за последние 5 лет показали, что психологическая готовность дошкольников к обучению невысокая, а система дошкольного образования только начинает понимать, как воспитывать и обучать современных детей. Старшие дошкольники нуждаются в специальной психолого-педагогической среде, которая может быть организована либо

в детском саду, либо в другом дошкольном учреждении. В ней происходит активная личностная и социальная подготовка ребенка к школе. Вне этой среды дети могут испытывать трудности на первых этапах обучения. Современные дети нуждаются в большем внимании к своему развитию, так как это основополагающий фактор их успешного обучения в будущем. Родителям и воспитателям следует идти в ногу со временем и прислушиваться к современному дошкольнику.

Данные проведенного нами исследования по определению психологической готовности ребенка к школе в 2020 году говорят о том, что только 56% детей можно предварительно назвать подготовленными к школе. Диагностика «Рисунок человека» Ф. Гудинаф и К. Махвер показала, что умственное развитие у всех испытуемых в норме. Однако эмоциональное состояние некоторых из них нестабильно. Примерно 50% опрошенных находятся в тревоге или имеют острую тревогу, депрессивные тенденции, эмотивность и агрессивность, импульсивность, а также у 56% детей наблюдалась нехватка общения. Эти факторы могут сказаться на их дальнейшей социализации и обучении в школе. Дети могут испытывать трудности в установлении контактов со сверстниками, учителями.

«Цветовой тест» Люшера показал, что способность к энергозатратам у испытуемых нестабильна и только 57% детей имеют положительные результаты. А отклонения в эмоциональном состоянии и развитии волевой сферы имеет 25% дошкольников.

Методика особенностей межличностных отношений ребенка Р. Жилия позволила определить, что некоторые дошкольники испытывают трудности во взаимоотношениях с матерью, почти все дети имеют положительное отношение к родительской чете, хорошо относятся к братьям/сестрам и их отношения лучше, чем с родителями. Дошкольники имеют положительное отношение к своим бабушкам/дедушкам, а друг/подруга в жизни дошкольников имеет немаловажное значение. Также у всех дошкольников есть авторитетный взрослый (учитель), который оказывает особое влияние на их развитие и занимает важное место в жизни. 81% дошкольников имеют сильную зависимость от взрослого. Современные дошкольники не испытывают трудности в общении с людьми, большинство дошкольников считают себя готовыми взять ведущие позиции в группе, хотят быть главными, возможно имеют завышенную самооценку. Агрессия проявляется у 31% детей. У большей части дошкольников повышенная реакция на неудачи, запреты со

стороны взрослого, конфликты со сверстниками, однако они являются открытыми окружающему миру и людям, не испытывают проблем во взаимодействии с окружающими. Эта методика показала нам, что социально-личностная сфера старших дошкольников развита хорошо, дети открыты обществу, друзьям, учителям, познавательной деятельности, а также, что и эмоциональное состояние дошкольников стабильно, выражается это в низких процентах по шкале «конфликтность/агрессивность».

Проведенная методика «Исключение лишнего» как элемент нейропсихологического обследования показала, что 87% дошкольников обладают высоким интеллектуальным уровнем, умеют определять лишние слова, также умеют выделять обобщающие признаки для определенной категории слов.

Психологическая готовность к школьному обучению – это совокупность психологических характеристик субъекта, обеспечивающая успешное обучение в школе.

Детям в этом возрасте нужно уделять особое внимание. В этом возрасте личность формируется со всех сторон, и именно от форсированности каждой из сфер развития ребенка будет зависеть его дальнейшее обучение в школе. У ребенка должны быть равномерно развиты интеллектуальная, волевая, социально-личностная и эмоциональная сферы, тогда его обучение в школе будет успешно.

### *Литература*

1. *Божович Л.И.* Личность и ее формирование в детском возрасте. – СПб., 2008. – С. 173–174.
2. *Выготский Л.С.* Умственное развитие детей в процессе обучения: Сборник статей. – М., 1935.
3. *Гальперин П.Я.* Опыт изучения формирования умственных действий // Вестник московского университета. Серия 14. Психология. – 2017. – № 4. – С. 3–20.
4. *Гришина Н.А.* Психолого-педагогические условия формирования личностной готовности старших дошкольников к обучению в школе: Курсовая работа. – М., 2019.
5. *Гуткина Н.И.* Психологическая готовность к школе. – М., 1996.
6. *Давыдов В. В.* Психическое развитие в младшем школьном возрасте // Возрастная и педагогическая психология. – М., 1979. – С. 69–101.

7. *Дюркгейм Э.* Социология. Её предмет, метод и назначение. – М., 1995.
8. *Жан Пиаже.* Психология интеллекта. – СПб., 2003.
9. *Каменская О. А.* Коррекция агрессивного поведения детей старшего дошкольного возраста: Курсовая работа. – М., 2018.
10. *Карabanова О. А.* Возрастная психология. Конспект лекций. – М., 2002. – С. 204.
11. *Кравцова Е.Е.* Психологические проблемы готовности детей к обучению в школе. – М., 1995.
12. *Леонтьев А. Н.* Деятельность. Сознание. Личность. – М., 1975. – 304 с.
13. *Леонтьев А.Н.* Проблемы развития психики. – М., 1959.
14. *Мухина В.С.* Детская психология. – М., 1996.
15. *Платон.* Государство. – М., 2016.
16. Приказ Минобрнауки России от 17.10.2013 № 1155 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования».
17. *Смирнова Е.О.* Развивающее дошкольное образование: ключевые условия и препятствующие факторы // Психолого-педагогические исследования. – 2019. – Т. 11. – № 4. – С. 79–89. DOI:10.17759/psyedu.2019110406.
18. *Урутина Т.М.* К вопросу о психологической готовности ребенка к школьному обучению // Современные научные исследования и инновации. – 2015. – № 8. – Ч. 2. URL: <http://web.snauka.ru/issues/2015/08/57007> (дата обращения 14.09.2021).
19. *Чернова Т. Р.* Дидактическая игра как фактор формирования интеллектуальной готовности дошкольника к школе: Курсовая работа. – М., 2017.
20. *Эльконин Б.Д.* Детская психология. – М., 1989.
21. *Эльконин Д.Б.* Психическое развитие в детских возрастах: Избр. психологические труды. – 2-е изд., стер. – М.; Воронеж, 1997. – 416 с.

## Теоретические аспекты понятия «образ семьи» у детей дошкольного возраста

**Печенина М.М.,**  
*кафедра педагогики и психологии семейного образования,  
Институт педагогики и психологии,  
ФГБОУ ВО «Московский педагогический  
государственный университет»;  
mariapecenina@mail.ru*

**Аннотация.** Рассматривается понятие образа семьи в трудах отечественных исследователей; определяются основные теоретические положения, обеспечивающие его реализацию в практике.

**Ключевые слова:** образ семьи, дошкольный возраст, семья.

## Theoretical aspects of the concept of "family image" in preschool children

**Pechenina M.M.,**  
*Department of Pedagogy and Psychology of Family Education,  
Institute of Pedagogy and Psychology,  
Moscow Pedagogical State University;  
mariapecenina@mail.ru*

**Abstract.** The concept of the image of the family in the works of Russian researchers is considered; the main theoretical provisions are determined, ensuring its implementation in practice.

**Keywords:** family image, pre-school age, family.

Семья является основой как для становления личности, так человечества в целом. Семья – это не только основа безопасности для ребенка, но и залог его полноценного развития и благополучной жизни.

На протяжении веков институт семьи претерпевал изменения. В современной семье меняется не только структура, традиции и ценности, а также и формы. Отклоняясь от традиционного курса, происходит деформация семьи, которая коренным образом влияет не только эту малую социальную группу, но и общество в целом. Формируются



негативные установки и предпосылки в дальнейшем в усвоении семейных ролей и создания своей будущей семьи.

Институт семьи всегда занимает особое место в педагогике, психологии, социологии и многих других науках. И как в следствие более подробного изучения ученые выдели понятие «образ семьи». В первые в отечественной науке «образ семьи» появляется в трудах Т.М. Мишиной в 1983 году. В ее работе образ семьи – это «...целостное, интегрированное образование – семейное самосознание» [4].

О.Б. Дыбина считает, что представления о мире семьи – это образы предметов и явлений, относящихся к миру семьи, которые в данный момент не воспринимаются, но воссоздаются на основе предыдущего опыта ребенка [3].

Л.В. Градусова рассматривает представления о семье как динамические образования, образ, отражающий общее видение ребенком семьи как группы людей, имеющих определенные связи, между которыми складываются отношения, которые выполняют определенные роли, объединены традициями [2].

«Образ семьи» А.В. Рыжковой рассматривается как субъективная картина семьи, включающая самого субъекта и других членов семьи, представление о супружеском союзе и родственных связях – отношениях между мужем и женой, родителями и детьми, братьями и сестрами, и другими родственниками, живущими вместе и ведущими совместное хозяйство. Особенностью «образа семьи» является то, что он представляет собой сплав чувств, эмоций, убеждений и поведенческих проявлений [5].

«Образ семьи» рассматриваемый в аспекте «образа мира» или «картины мира», представляет собой субъективное эмоционально-когнитивное образование, систему ожиданий относительно развития событий в семье, влияющую на поведение в данном социальном образовании. Значение «образа семьи» заключается в том, что в соответствии с образами родителей у ребенка складывается представление о себе, самооценка; в процессе формирования «образа семьи» дошкольник усваивает жизненные ценности. Все это приводит к определенному отношению к людям, к окружающему миру в целом со стороны ребенка [1].

Установили, что представления о семье являются наглядным образом семьи, возникающим в сознании ребенка на основе прошлого опыта путем его воспроизведения в памяти и воображении.

Представления о семье у старших дошкольников обладают специфическими особенностями, обусловленными их возрастными возможностями (своеобразием развития памяти, мышления и воображения).

В ходе изучения проблемы исследования уточнили понятие формирование представлений о семье у детей дошкольного возраста. Рассматриваем его как процесс изменения представлений ребенка о семье (расширение, конкретизация, углубление и систематизация, становление ценностного отношения) в ходе специально организованного взаимодействия с окружающей действительностью [6].

Образ семьи представляет собой результат отражения в индивидуальном сознании реального опыта семейного взаимодействия [7].

Исходя из всех понятий и суждений, перечисленных выше, можно прийти к выводу, что от образа родителей будет складываться «образ семьи» у ребенка, а также формироваться представление о себе и самооценка. Усвоенные ценности ребенок будет транслировать определенным отношением к окружающим людям и миру в целом. Именно «образ семьи» воздействует на родительскую позицию, систему детско-родительских отношений и семейных отношениях в жизни уже взрослого человека.

### *Литература*

1. *Александрова Т.В.* Особенности «образа семьи» у старших дошкольников // Образовательная среда сегодня: стратегии развития. – 2015. – № 3 (4). – С. 131–133.
2. *Градусова Л.В.* Формирование образа семьи у детей старшего дошкольного возраста // Международный студенческий научный вестник. – 2015. – № 5–3. – С. 47–51.
3. *Дыбина О.В.* Формирование направленности детей старшего дошкольного возраста на мир семьи: Практико-ориентированная монография / Под ред. О.В. Дыбиной. – Тольятти, 2009. – 124 с.
4. *Мишина Т.М.* Семейная психотерапия и динамика «образа семьи» // Психология и психопрофилактика: Сб. науч. тр. / Под ред. В.К. Мягер, В.П. Козлова, Н.В. Семенович-Тянь-Шанской. – Л., 1983. – С. 21–26.
5. *Рыжкова А.В.* Особенности «образа семьи» у родителей, имеющих детей дошкольного возраста // Известия Российского

государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. – 2008. – № 80. – С. 487–490.

6. Сарина К.С. Стефаненко Формирование представлений о семье у детей старшего дошкольного возраста // Теоретические и практические аспекты научных исследований: Материалы Международной (заочной) науч.-практич конференции. – М., 2019. – С. 466–475.

7. Шведовская А.А., Загвоздкина Т.Ю. Образ семьи у детей старшего дошкольного возраста, воспитывающихся в семьях различного социально-экономического статуса // Психологическая наука и образование. – 2016. – Т. 21. – № 4. – С. 83–101.

### **Формирование компетенции сотрудничества молодежи в волонтерских объединениях**

**Русакова Т.С.,**

*кафедра социальной педагогики,  
Институт педагогики и психологии,  
ФГБОУ ВО «Московский педагогический  
государственный университет»;  
rusakova-tatiana-online@yandex.ru*

**Аннотация.** В статье анализируется понятие «компетенция сотрудничества», рассматриваются методы формирования компетенции сотрудничества молодежи в волонтерских объединениях.

**Ключевые слова:** компетенция сотрудничества; молодежь, волонтерство.

### **Formation of the competence of youth cooperation in volunteer associations**

**Rusakova T.S.,**

*Department of Social Pedagogy,  
Faculty of Pedagogy and Psychology,  
Moscow Pedagogical State University;  
rusakova-tatiana-online@yandex.ru*

**Abstract.** The author analyzes the concept of « competence of cooperation», discusses the methods of forming the competence of cooperation in volunteer associations.

**Keywords:** competence of cooperation; youth, volunteering.

К исследованию проблемы сотрудничества сегодня обращаются многие науки, в том числе и социальная педагогика. Взгляд на сотрудничество как на одну из ключевых компетенций молодежи в компетентностном подходе предполагает осмысление содержания данного понятия, выявление основных компонентов компетенции, рассмотрение специфики выбираемых методов ее формирования в волонтерских объединениях.

Под компетенцией сотрудничества будем понимать «интегральный показатель потенциала человека (единство его теоретических знаний, практических умений и эмоционально-мотивационных установок) к совместной деятельности для достижения общих целей» [2, с. 76].

Основу компетенции сотрудничества составляют когнитивный компонент (знание правил и стандартов поведения человека в совместной деятельности, а также понимание им своего места в группе и роли в осуществляемой совместной деятельности); деятельностный (умение выбирать подходящие приемы коммуникации, принимать активное участие и решения в совместной деятельности, выдвигать идеи с учетом условий плюрализма мнений) и эмоционально-мотивационный (умение управлять в ходе групповой работы личными эмоциями, осуществлять рефлекссию собственной деятельности, иметь позитивный настрой на групповую работу и уверенность в положительном результате).

Формирование компетенции сотрудничества молодежи имеют свою возрастную специфику. Исследователи отмечают, что молодежь больше, чем остальные возрастные категории, подвержена общественному влиянию и характеризуется формирующимся мировоззрением, инициативностью и стремлением к освоению новых социальных ролей и получению статусов. Современное общество с многообразием социально-культурных и досуговых организаций, институтов создаёт потенциальные возможности для реализации ее жизненных планов и устремлений. Одним из таких институтов является институт волонтерства. Волонтерство, по мнению Т.А. Кемеровой, подразумевает

наличие «пространства доверия», которое нельзя подгонять под отчеты и мероприятия [3, с. 98].

Поскольку волонтерство является добровольной деятельностью, в то в основе ее организации и сопровождения должен быть положен принцип партнерства. Вступая в волонтерские объединения, молодежь реализует свою потребность приносить пользу другим людям, государству.

Социологический опрос молодых волонтеров из Муниципального автономного учреждения «Молодежный комплексный центр» Наро-Фоминского городского округа показал, что только 21 человек (из 144 опрошенных) имеют высокий уровень сформированности компетенции сотрудничества, а остальные – средний и низкий (табл. 1). Полученные результаты стали свидетельством о необходимости проведения педагогической работы по формированию компетенции сотрудничества молодёжи.

*Таблица 1*

**Интегральная оценка уровня сформированности компетенции сотрудничества до начала экспериментальной работы**

Количество баллов	Экспериментальная группа		Контрольная группа	
	чел.	%	чел.	%
11-14 (высокий)	9	15,8	12	21,1
7-10 (средний)	27	47,4	24	42,1
Менее 7 (низкий)	21	36,8	21	36,8

Исследуя потенциал методов социально-культурной деятельности, особый интерес представили интерактивные методы формирования компетенции сотрудничества молодежи. Такие методы, по мнению Т.С. Паниной, предполагают формирование нового опыта прежде его теоретического осмысления, где опыт и знания каждого участника деятельности взаимообогащают других [2, с. 34]. В качестве основных методов формирования компетенции сотрудничества были выбраны пять: метод дискуссии, метод тренинга, метод игр, кейс-метод и метод проектов, которые относятся к интерактивным методам формирования

компетенции сотрудничества, подразумевающих взаимодействие участников между собой, с ведущим тренинга/игры (куратором проекта).

Каждый метод был направлен на решение своих определённых задач в процессе формирования компетенции сотрудничества молодёжи в социально-культурной деятельности. Так, дискуссия способствовала формированию когнитивного компонента компетенции сотрудничества и позволила решить задачу приобретения знаний о правилах и стандартах поведения в совместной деятельности, а также формирования у участников деятельности понимания своего места и роли в группе. Важная особенность данного метода заключалась в том, что новое знание участники получили путем самостоятельного поиска, обсуждая его результаты с социальным педагогом.

Метод тренинга был направлен на формирование эмоционально-мотивационного компонента компетенции сотрудничества и основными его задачами стали: формирование позитивного настроения участников на совместную деятельность и уверенности в положительном результате, а также формирование умения управлять личными эмоциями в совместной работе, проводить рефлексию собственной деятельности и эмоционального состояния. Деловая игра помогла участникам проявить полученные при помощи других методов знания и умения, а также сформировать деятельностный компонент компетенции в ходе решения смоделированных профессиональных задач волонтеров (формирование умений выдвигать идеи и принимать решения с учетом условий плюрализма мнений; выбирать приемы коммуникации, соответствующие заданной ситуации и участвовать в групповом обсуждении).

Кейс-метод в контексте формирования компетенции сотрудничества выступил интегративным интерактивным методом, позволяющим закрепить полученные знания и умения волонтеров на задачах, смоделированных сверху, дать опыт решения типовых проблемных ситуаций, возникающих в ходе совместной деятельности, а метод социального проектирования позволил реализовать все компоненты в значимой для волонтеров совместной деятельности, проявить накопленный потенциал в социально-культурной деятельности.

После проведенной педагогической работы вновь был проведен опрос среди молодых волонтеров, который подтвердил эффективность применяемых в работе методов (табл. 2).

Таблица 2

**Интегральная оценка уровня сформированности компетенции сотрудничества после проведения экспериментальной работы**

Количество баллов	Экспериментальная группа		Контрольная группа	
	чел.	%	чел.	%
11–14 (высокий)	21	36,8	15	26,3
7–10 (средний)	33	57,9	27	47,4
Менее 7 (низкий)	3	0,1	15	26,3

Из табл. 2 видим, что формирование компетенции сотрудничества в экспериментальной группе проходило более результативно.

Таким образом, отметим, что методы социально-культурной деятельности обладают высоким потенциалом для формирования компетенции сотрудничества молодежи, не противоречат друг друга и взаимообогащают, а метод социального проектирования позволяет закрепить формирование каждого компонента компетенции сотрудничества молодежи и проверить ее проявление в практической деятельности.

### *Литература*

1. Панина Т.С., Вавилова А.Н. Интерактивное обучение // Образование и наука. – 2007. – № 6 (48). – С. 32–40.
2. Парыгина Т.С. Компетенция сотрудничества: научные подходы к определению // Глобальный научный потенциал. – 2020. – № 1 (январь). – С. 72–76.
3. Теория социально-культурной деятельности: Учеб. пособие. – Екатеринбург, 2019. – 103 с.

## **Киберсоциализированность как индивидуально-психологическая характеристика личности и значимая проблема наук о человеке**

**Сагин Г.А.,**

*кафедра социальной педагогики и психологии,*

*Институт педагогики и психологии,*

*ФГБОУ ВО «Московский педагогический*

*государственный университет»;*

*sagin.georgy@yandex.ru*

**Аннотация.** Целью данного исследования стало структурное описание киберсоциализированности как индивидуально-психологической характеристики личности и значимой проблемы наук о человеке. В ходе изложения материала статьи была предложена авторская трактовка термина «киберсоциализированность». Киберсоциализированность раскрыта через параметры полюсов интегрированности личности в киберпространство. Полюсы интегрированности личности в киберпространство характеризуют выраженность значимых сторон процесса киберсоциализации. Полюсы имеют бинарный характер (максимум и минимум выраженности признака), позволяющий определять в структуре личности тенденции к большей или к меньшей киберсоциализированности. Статья представляет понимание дальнейшего развития идеи киберсоциализированности как индивидуально-психологической характеристики с точки зрения наук исторического, биологического, психологического и педагогического профиля.

**Ключевые слова:** Номо Cyberus, киберонтология, киберпсихология, киберсоциализация, киберсоциализированность, современный человек, киберпространство, киберпедагогика, развитие и бытие в киберпространстве.

**Cybersocialization as an individual psychological characteristic of a person and a significant problem of human sciences**



**Sagin G.A.,**

*Department of Social Pedagogy and Psychology,  
Institute of Pedagogy and Psychology,  
Moscow Pedagogical State University;  
sagin.georgy@yandex.ru*

**Abstract.** The purpose of this study was a structural description of cybersocialization as an individual psychological characteristic of a person and a significant problem of human sciences. In the course of presenting the material of the article, the author's interpretation of the term "cybersocialization" was proposed. Cybersocialization is revealed through the parameters of the poles of personality integration into cyberspace. The poles of personality integration into cyberspace characterize the severity of significant aspects of the process of cybersocialization. The poles have a binary character (the maximum and minimum of the severity of the trait), which allows us to determine the tendencies to greater or lesser cybersocialization in the personality structure. The article presents the further development of the idea of cybersocialization as an individual psychological characteristic from the perspective of history, biology, psychology and pedagogics.

**Keywords:** Homo Cyberus, cyberontology, cyberpsychology, cybersocialization, modern man, cyberspace, cyberspedagogy, development and being in cyberspace.

Современная эволюционная антропология (в социокультурном контексте), а за ней и другие науки социально-гуманитарного профиля, в числе которых психология и педагогика, давно вышли за пределы изучения материальной, объективной, предметной реальности как единственно возможной среды бытия человека, обратив внимание на развитие и бытие человека в символично-знаковой реальности киберпространства.

В 2005 году В.А. Плешаковым был введен термин «киберсоциализация» как «процесс качественных изменений структуры самосознания личности и потребностно-мотивационной сферы индивидуума, происходящий под влиянием и в результате использования человеком современных информационно-коммуникационных, цифровых и компьютерных технологий в контексте усвоения и воспроизводства им культуры в рамках персональной жизнедеятельности» [5, с. 24], что

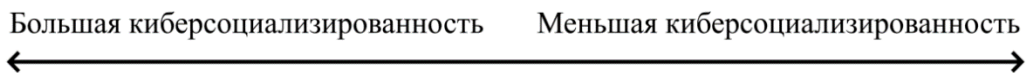
привело к развитию научного осмысления человека нового типа – «Homo Cyberus» – человека киберсоциализирующегося.

Идея киберсоциализации, ввиду собственной актуальности, основывающейся на постоянно растущих темпах цифровизации общества, получила широкое распространение в научных работах психологического и педагогического направления. В то же время развивалась потребность в обозначении новой научной проблемы, связанной с рассмотрением киберсоциализации как процесса, имеющего отражение в психике отдельного человека, в виде индивидуально-психологической характеристики – киберсоциализированности, доступной для психодиагностического изучения. Основные идеи, определившие развитие киберсоциализированности в существующем научном контексте: идея о векторах киберсоциализации, составляющих деятельностьную основу существования человека в киберпространстве [5], типах интегрированности личности в киберсоциум [2], идея об уровнях и типах киберсоциализации [1], идея о психологических маркерах негативной киберсоциализации и механизмах позитивной киберсоциализации [6].

Продолжая идею О.И. Воиновой и В.А. Плешакова о типах интегрированности личности в киберсоциум, нами было поддержано введение в научный оборот термина «киберсоциализированность», который уже имел распространение в работах некоторых авторов в другой трактовке (как «киберсоциализированность личности» у А.О. Кочнева и В.А. Плешакова) [4, с. 98].

Мы исходим из того, что киберсоциализированность – это индивидуально-психологическая характеристика киберсоциализирующегося человека (Homo Cyberus), отражающая степень интегрированности его личности в киберпространство как части киберсоциума (-ов).

Киберсоциализированность человека, как качественная характеристика, определяется *полюсами интегрированности личности в киберпространство*. Данные параметры характеризуют выраженность значимых сторон процесса киберсоциализации человека, играющих роль в интеграции его личности в киберпространство. Полюсы имеют бинарный характер в направлении большей и меньшей киберсоциализированности (рис. 1). Среди них:



**Рис. 1.** Направления киберсоциализированности, определяемые полюсами интегрированности личности в киберпространство

- технологизированность – техноизолированность;
- киберпредставленность личности – киберизолированность личности;
- киберкоммуницируемость – киберкоммуникационная изолированность;
- киберкультурное потребление – киберкультурное воздержание;
- киберпространственная генеративность – киберпространственная пассивность;
- кибераддиктивность – киберавтономность.

Перейдем к подробному объяснению каждого из них.

### **1. Технологизированность – Техноизолированность.**

Данный полюс интегрированности характеризует то, насколько человек технически снабжен для возможности интеграции в киберпространство. Полюс является отражением наличия и возможности использования человеком средств киберсоциализации (определенного гаджета, например компьютера и мобильного телефона; способов выхода в киберпространство, конкретно, сеть Интернет; языка и речи агентов киберсоциализации...) [5, с. 124–125].

Полюс в направлении технологизированности характеризует человека как имеющего и использующего большее число средств киберсоциализации, в направлении техноизолированности – как имеющего и использующего меньшее число средств киберсоциализации.

### **2. Киберпредставленность личности – Киберизолированность личности.**

Этот полюс интегрированности служит отражением того, насколько личность человека представлена в киберсоциуме (наличие регистрации в социальных интернет-сервисах, аккаунтов в социальных интернет-сетях), и насколько она является активной частью киберсоциумов (и киберсообществ).

Нужно заметить, что данный полюс не характеризует роль и положение человека в киберсоциумах и киберсообществах, а

характеризует то, насколько человек является активным членом данных видов общественных групп.

### **3. Киберокоммуницируемость – Киберкоммуникационная изолированность.**

Данный полюс интегрированности характеризует такой процесс в структуре киберсоциализации человека, как киберкоммуникацию, с точки зрения силы его выраженности. Понимание данного полюса основывается на одном из векторов киберсоциализации – общении [3, С. 10].

Полюс интегрированности личности в киберпространство «Киберокоммуницируемость – Киберкоммуникационная изолированность» характеризует способность, предрасположенность и желание, частоту практики киберкоммуникации личности с помощью средств киберсоциализации.

### **4. Киберкультурное потребление – Киберкультурное воздержание.**

Полюс интегрированности личности в киберпространство, связанный с киберкультурным потреблением, отражает то, насколько индивид восприимчив к культурным объектам киберпространства (объектам культуры, имеющим свои истоки возникновения, преобразования, разрушения в киберпространстве), насколько он имеет тенденции к их восприятию и потреблению, переработке, созданию новых объектов и рефлексии на них.

### **5. Киберпространственная генеративность – Киберпространственная пассивность.**

Данный полюс интегрированности личности в киберпространство отражает потенциал киберсоциализирующегося человека в отношении процессов преобразования, разрушения и создания тех или иных символично-знаковых объектов киберпространства.

«Киберпространственная генеративность – киберпространственная пассивность» является важной характеристикой киберсоциализированности человека, потому как отражает степень активности личности в отношении киберсоциумов и сопровождается, как правило, высокой степенью интегрированности в киберпространство.

Киберсоциализированность, как качественная характеристика, стала частью структуры личности современного человека. Её значение с каждым годом растёт все больше и больше: она является одним из запросов цифрового общества, погруженного в применение

информационных технологий и нуждающегося в тех, кто готов существовать и действовать в рамках символично-знаковой реальности киберпространства.

Несмотря на все растущее значение, уровень изученности вопроса киберсоциализированности как индивидуально-психологической характеристики личности и значимой проблемы наук о человеке остаётся на низком уровне. Изучать киберсоциализированность предстоит исследователям человека разнообразного научного профиля, допустим:

– исторического (поиск и характеристика исторического момента возникновения нового типа человека – «Homo Cyberus» – человека киберсоциализирующегося);

– биологического (использование киберсоциализированности как переменной в изучении психики человека, в т.ч. его морфофизиологии);

– психологического (киберсоциализированность как эволюционное приобретение психики современного человека);

– педагогического (значимость киберсоциализированности как индивидуально-психической характеристики участника образовательного процесса).

Дальнейшее развитие идеи о киберсоциализированности, как значимой проблемы наук о человеке, будет производиться нами в русле понимания её как индивидуально-психологической характеристики, определяемой у человека психодиагностическим методом. В настоящий момент осуществляется работа по созданию и апробации методики, позволяющей определить уровень киберсоциализированности личности человека с помощью опросника, который может стать базой для будущих открытий, связанных с изучением человека киберсоциализирующегося.

### *Литература*

1. *Айсина Р.М., Нестерова А.А.* Киберсоциализация молодежи в информационно-коммуникационном пространстве современного мира: эффекты и риски // Социальная психология и общество. – 2019. – Т. 10. – № 4. – С. 42–57.

2. *Воинова О.И., Плешаков В.А.* Личность и киберсоциум: становление киберсоциальности и классификация людей по степени интегрированности в киберсоциум // Homo Cyberus. – 2018. – № 1 (4). URL:

[http://journal.homocyberus.ru/personality\\_and\\_cybersocium\\_formation\\_of\\_cy](http://journal.homocyberus.ru/personality_and_cybersocium_formation_of_cy)

bersafty\_and\_classification\_of\_people\_according\_to\_the\_extent\_of\_the\_integration\_into\_the\_cybersocium (дата обращения 08.09.2021).

3. *Плешаков В.А.* Перспективы киберонтологического подхода в современном образовании // Вестник Московского городского педагогического университета. Серия: Педагогика и психология. – 2014. – № 3 (29). – С. 8–18.

4. *Плешаков В.А., Кочнев А.О.* Проблемы киберсоциализации студентов-первокурсников // Вестник Череповецкого государственного университета. – 2013. – № 1. – Т. 2. – С. 98–100.

5. *Плешаков В. А.* Теория киберсоциализации человека: монография / Под общ. ред. чл.-корр. РАО, д-ра пед. наук, проф. А.В. Мудрика. – М., 2011. – 400 с.

6. *Симакова Т. А.* Анализ психологических механизмов позитивной киберсоциализации // Прикладная юридическая психология. – 2018. – № 2 (43). – С. 59–64.

### **Особенности развития личности детей дошкольного возраста, регулярно занимающихся танцами**

**Семенец А.К.,**

*кафедра психологии развития личности,  
Институт педагогики и психологии,  
ФГБОУ ВО «Московский педагогический  
государственный университет»;  
ak\_semenetc@student.mpgu.edu*

**Аннотация.** В статье анализируется феномен развития личности, рассматриваются теоретические и эмпирические методы исследования феномена, предоставляются результаты эмпирического исследования феномена.

**Ключевые слова:** личность, развитие, дошкольный возраст, спортивно-бальные танцы, самосознание, самооценка, общение, деятельность.

### **Features of personality development of preschool children who regularly engage in dancing**

**A.K. Semenets,**  
*Department of Psychology of Personality Development,  
Institute of Pedagogy and Psychology,  
Moscow Pedagogical State University;  
ak\_semenetc@student.mpgu.edu*

**Abstract.** The article analyzes the phenomenon of personality development, discusses theoretical and empirical methods of studying the phenomenon, and provides the results of an empirical study of the phenomenon.

**Keywords:** personality, development, preschool age, sports and ballroom dancing, self-awareness, self-esteem, communication, activity.

Среди множества проблем современности особенно актуальной остается проблема познавательного развития в дошкольном возрасте, который является важным периодом в жизни человека. Так как в этом возрасте закладываются основы будущей личности, формируются предпосылки умственного, нравственного и физического развития ребенка. Развитие, как отмечается в Федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования – это избирательная ориентация на понимание явлений, предметов, событий окружающего мира, которая активизирует психические процессы, познавательные возможности и деятельность человека.

В настоящее время общество ставит перед нами задачу формирования не только гармонично развитой личности, но и личности увлеченной, ищущей, той, что стремится к реализации своих способностей и потребностей. Изменения во всех сферах жизни общества также привели к смене ценностных ориентаций и в образовании. Главной целью образования становится не качество и объём усвоенных умений и знаний, а развитие личности – разносторонней и творческой, которое даёт возможность воплощения возможностей человека, и социальная, психологическая адаптация ребёнка, подготовка к жизни.

**Целью исследования** выступает анализ особенностей развития самосознания личности детей дошкольного возраста, регулярно занимающиеся танцами.

**Гипотеза исследования:** предполагается, что средствами хореографического искусства можно повысить степень мышечной силы, правильной осанки, координации, чувства ритма, артистичности,

правильного поведения в обществе, корректировать и стимулировать всестороннее развитие детей дошкольного возраста.

**Теоретико – методологической основой** нашего исследования является значимая идея С. Л. Рубинштейна о том, что «самосознание личности позволяет ей осознавать себя, своё окружение, а также себя в отношениях с окружающим». Так же за основу мы возьмем идею В.С.Мухиной о том, что «Структура самосознания состоит из пяти базовых звеньев – представлений о своём имени и теле, притязаний на признание, половой идентификации, психологического времени личности и социального пространства личностных отношений».

Проблема познавательного развития детей дошкольного возраста находит отражение в психолого-педагогических исследованиях Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, Н.С. Лейтеса. Г.И. Щукиной, С.Ю. Мещеряковой и других. В исследованиях ученых подчеркивается, что любой ребенок с рождения любознателен и стремится к познанию окружающего мира. Именно познавательное развитие должно главным образом обеспечить удовлетворение потребности малыша в освоении нового. Однако ребёнок учится не только получать информацию, но и пользоваться приобретёнными знаниями.

Развитие личности является одной из актуальных проблем современного образовательного процесса. Учитывая особенности дошкольного возраста, как сенситивного периода в усвоении знаний, необходимым является создание психолого-педагогических условий для активизации познавательного развития детей, что является важным для подготовки к дальнейшему обучению в школе.

У дошкольника в содержание представлений о себе входит отражение им своих свойств, качеств, возможностей. Данные о своих возможностях накапливаются постепенно благодаря опыту разнообразной деятельности, общения со взрослыми и сверстниками. Представления ребенка о самом себе дополняются соответствующим отношением к самому себе. Формирование образа самого себя происходит на основе установления связей между индивидуальным опытом ребенка и информацией, которую он получает в процессе общения. Налаживая контакты с людьми, сравнивая себя с ними, сопоставляя результаты своей деятельности с результатами других детей, ребенок получает новые знания не только о другом человеке, но и о самом себе.



Самооценка является центральным звеном произвольной саморегуляции, определяет направление и уровень активности человека, его отношение к миру, к людям, к самому себе. Представляет собой сложный по психологической природе феномен. Она включена во множество связей и отношений со всеми психическими образованиями личности и выступает в качестве важной детерминанты всех форм и видов ее деятельности и общения. Истоки умения оценивать себя закладываются в раннем детстве, а развитие и совершенствование его происходит в течение всей жизни человека.

Самооценка позволяет сохранить устойчивость личности независимо от меняющихся ситуаций, обеспечивая возможность оставаться самим собой. В настоящее время все более очевидно влияние самооценки дошкольника на его поведение, межличностные контакты.

Дошкольный возраст не случайно выбран для проведения нашего исследования. Данный возраст – начальный период осознания ребенком самого себя, мотивов и потребностей в мире человеческих отношений. Поэтому важно в этот период заложить основы для формирования дифференцированной адекватной самооценки. Все это позволит ребенку правильно оценить себя, реально рассматривать свои силы к задачам и требованиям социальной среды, в соответствии с этим самостоятельно ставить перед собой цели и задачи.

Было проведено описание и обоснование методов исследования особенностей развития самосознания личности детей дошкольного возраста, регулярно занимающихся танцами. Проведено эмпирическое исследование, а также анализ и интерпретации полученных результатов.

Были подобраны методики, которые наиболее подходят для диагностики исследуемого феномена и соответствуют возрастным особенностям испытуемых.

Исследование проходило на базе танцевально-спортивный клуб «КДЮСШ Юность Москвы- Спартак» Москва, ул. Стромынка 4.

В исследование приняли две группы, экспериментальная группа – дети, которые регулярно занимаются танцами в количестве 15 человек и контрольная группа – дети, которые не занимаются танцами в количестве 15 человек.

Методика 1. Тест «Кто Я?» (М. Кун, Т. Макпартленд; модификация Т.В. Румянцевой).

Цель: Изучение содержательных характеристик идентичности личности, когнитивной, эмоционально-оценочной составляющих Я-концепции.

Методика 2. Тест «Конструктивный рисунок человека из геометрических фигур».

Цель: выявление индивидуально-типологических различий.

Методика 3. «Лесенка»

Цель: выявить систему представлений ребенка о том, как они оценивают себя, как, по их мнению, их оценивают другие, и как эти идеи связаны друг с другом.

Методика 4. «Какой Я?»

Цель: определить самооценку ребенка-дошкольника.

Методика 5. Методика «Диаграмма «Хорошее – плохое».

Цель: выявить эмоциональные проблемы ребёнка (тревожность, эмоциональное неблагополучие).

Методика 6. «Хороший и плохой ребёнок» (Методика модифицирована А.М. Прихожан и З. Василюкайте).

Цель: изучение особенностей самоотношения, самооценки и половой идентичности у ребёнка дошкольного возраста.

В исследование приняли две группы, 1 группа – дети, которые не занимаются танцами в количестве 15 человек, и 2 группа – дети, которые регулярно занимаются танцами в количестве 15 человек.

В большинстве самооценка испытуемых была адекватной. Полученные данные свидетельствуют о том, что во всех группах субъектов мы наблюдаем наиболее выраженные компоненты «образа Я» такие как: «рефлексивное Я» и «социальное Я».

Исходя из этого, мы можем предположить, что высокая отражаемость интервьюируемых отражает не только особенности возраста, в котором испытуемые.

Также важно отметить, что самооценка во 2 группе выше, чем в 1 группе.

Результаты 2 группы демонстрируют высокую креативность и самооценку.

60% испытуемых 2 группы проявляют среднюю самооценку, 27% демонстрируют низкую самооценку, 13% высокую самооценку.

Этот факт показывает, что 2 группа с большей вероятностью демонстрирует высокую самооценку, чем 1 группа.

Полученные данные показывают, что во 2 группе преобладает среднее самочувствие.

Следует отметить, что в этой группе низкое самочувствие ниже, чем в 1 группе.

Подводя итоги исследования можно сделать вывод, что самооценка у второй группы выше, чем у первой.

### *Литература*

1. *Батищев Г.С.* Педагогическое понимание как сотворчество (к философской проблематике нового педагогического мышления) // Вестник высшей школы. – 2015. – № 8. – С. 58–63.
2. *Бондаренко А.К.* Дидактические игры в детском саду. Кн. для воспитателя дет. сада. – 2-е изд, дораб. – М., 2015 – 160 с.
3. *Голованова Н.Ф.* Общая педагогика: учебное пособие. – СПб., 2017. – 317 с.
4. *Демидов А.Б.* Феномены человеческого бытия: Учеб. пособие. – Минск, 2017. – 180 с.
5. *Доронина М.А.* Роль подвижных игр в развитии детей дошкольного возраста // Дошкольная педагогика. – 2016. – № 4. – С. 10–14.
6. *Егорычева И.Д.* Самореализация как деятельность // Мир психологии. – 2015. – № 3 (43). – С. 11–32.
7. *Кондаков И.М.* Психология. Иллюстрированный словарь. – М., 2017. – 783 с.
8. *Крысько В.Г.* Психология и педагогика: схемы и комментарии. – М., 2016. – 368 с.
9. *Леонтьев А.Н.* Избранные психологические произведения: В 2 т. Т. 1. – М., 2017. – 392 с.
10. *Маслоу А.Г.* Психология бытия. – М., 2016. – 304 с.
11. *Михайленко Н.Я., Короткова Н.А.* Организация сюжетной игры в детском саду: Пособие для воспитателя. – 2-е изд., испр. – М., 2015. – 96 с.
12. *Никитина Н.Н., Кислинская Н.В.* Введение в педагогическую деятельность: Теория и практика: Учеб. пособие. – М.: Издательский центр «Академия», 2015. – 224 с.
13. Педагогика: Учеб. пособие / Под ред. В.А. Сластенина. – М.: Школа-Пресс, 2017. – 512 с.

14. Слободчиков В.И., Исаев Е.И. Основы психологической антропологии. Психология человека: Введение в психологию субъективности: Учеб. пособие. – М., 2017. – 384 с.

15. Смирнов В.И. Общая педагогика в тезисах, дефинициях, иллюстрациях. – М., 2016.– 416 с.

16. Холл К.С., Линдсей Г. Теории личности / Пер. с англ. И.Б. Гриншпун. – М., 2016. – 592 с.

17. Якушева С.Д. Сотворчество доминанта взаимодействия учителя и ученика в современном школьном образовании // Психолого-педагогические проблемы одаренности: теория и практика: Тезисы международной конференции с элементами научной школы для студентов, аспирантов и молодых ученых. МГППУ, 6–10 октября 2009 г. / Институт Психологии Российской академии наук. URL: <http://www.intellectus.su/conf/%F1-2009/yakusheva.htm> (дата обращения 10.09.2021).

18. Якушева С.Д. Основы педагогического мастерства: Учебник. – 3-е изд., стер. – М., 2017. – 256 с.

19. Якушева С.Д. Феномены самости в развитии профессионального мастерства педагога // Инновации и традиции науки и образования: Материалы Всероссийской науч.-метод. конференции. Ч. 2. / Под общ. ред. С.В. Лесникова. – Сыктывкар, 2018. – 273 с.

## **Жизненный стиль студентов-психологов: рефлексивный аспект**

**Фёдорова А.Г.,**

*Институт педагогики и психологии,  
ФГБОУ ВО «Московский педагогический  
государственный университет»;*

*Творческое объединение «Юный психолог»,*

*МБУ ДО ДТДМ «Истоки»;*

*Nastyaf2003@mail.ru;*

**Кузнецова Е.С.,**

*Творческое объединение «Юный психолог»,*

*МБУ ДО ДТДМ «Истоки»*

**Аннотация.** Статья посвящена изучению особенностей жизненного стиля студентов-психологов. Стиль студентов изучается с помощью двух методик: Когнитивно-эмотивный тест (КЭТ) и Индекс жизненного стиля. Впервые рассматривается такое понятие как «жизненный стиль студентов-психологов».

**Ключевые слова:** жизненный стиль, студенты, студенты-психологи, рефлексия.

## **Life style of psychology students: a reflective aspect**

**Fedorova A.G.,**

*Institute of Pedagogy and Psychology,*

*Moscow Pedagogical State University,*

*Creative association "Young Psychologist";*

*Nastyaf2003@mail.ru;*

**Kuznetsova E.S.,**

*Creative association "Young psychologist»*

**Abstract.** The article is devoted to the study of the peculiarities of the life style of psychology students. Students' style is studied using two methods: the Cognitive Emotive Test (CET) and the Life Style Index. For the first time, such a concept as "life style of psychology students" is considered.

**Keywords:** life style, students, psychology students, reflection.

**Актуальность.** Учёба на психолога, несомненно, влияет на жизнь девушки или юноши. Студенты психологического факультета с развитым эмоциональным интеллектом тонко чувствуют все изменения в обществе, что отражается на их жизни. Существуют исследования на эту тему, но все они представляют взгляд «сверху», извне молодёжи как социальной группы. Чтобы составить полную картину, не будет лишним изучить эту тему с точки зрения самой студентки-психолога.

В связи с этим, **проблема исследования** заключается в том, что несмотря на недостаточную изученность феномена жизненного стиля в науке, нам интересны механизмы, которые определяют и формируют жизненный стиль студентов-психологов.

**Цель исследования:** изучить особенности жизненного стиля студентов-психологов.

**Задачи исследования:**

- изучить литературу по проблеме исследования;
- раскрыть содержание понятия «жизненный стиль», «стиль жизни», «рефлексия»;
- подобрать методики по изучению особенностей жизненного стиля студентов-психологов;
- провести эмпирическое исследование по изучению особенностей жизненного стиля студентов-психологов;
- проанализировать полученные результаты и сделать выводы.

**Объект исследования:** жизненный стиль студентов-психологов института педагогики и психологии Московского педагогического государственного университета.

**Предмет исследования:** особенности жизненного стиля студентов-психологов института педагогики и психологии Московского Педагогического Государственного Университета.

**Гипотеза исследования:** жизненному стилю студентов-психологов соответствует определённый профиль рефлексии.

**Методы исследования:** теоретические: анализ научной литературы по вопросам проявления феномена рефлексии, жизненного стиля; эмпирические: когнитивно-эмотивный тест (Орлов Ю.М., Морозюк С.Н.) [4]; индекс жизненного стиля Плутчик-Келлерман; статистической обработки результатов: коэффициентранговой корреляции r-Спирмена. Эмпирические результаты были подвергнуты статистической обработке с использованием статистических программ «STATISTIKA 7.0».

**Опытно-экспериментальная база исследования.**

В качестве респондентов приняли участие студенты Московского педагогического государственного университета в возрасте 17–18 лет.

Согласно А. Адлеру стиль – это совокупность защитных стратегий и компенсаторных приёмов, присущих субъекту в ответ на воздействие ближайшего социального окружения [5].

Адлер считал, что стиль окончательно формируется в 4–5 годам, а затем закрепляется как основа поведения на будущее.

Элементами жизненного стиля являются степень активности и социальный интерес. Степень активности – это тот уровень энергии, в рамках которого мы способны решать те или иные проблемы. Социальный интерес – чувство сопричастности, включённости в общность. Для

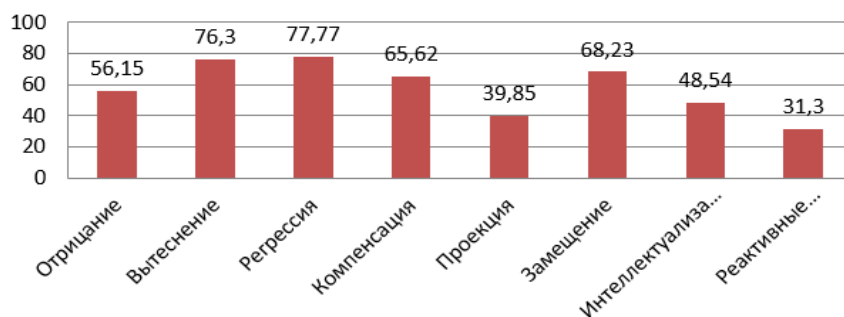
закрепления стиля жизни необходима комбинация именно этих двух элементов [1].

Адлер считал, что человеку для достижения своих жизненных целей необходимо справиться с чувством неполноценности. Этот процесс называется компенсацией. Стил жизни является одним из видов компенсации.

В нашей работе мы рассматриваем стил жизни вместе с феноменом рефлексии.

В психологическом словаре рефлексия понимается, как мыслительный процесс, направленный на анализ, понимание, осознание себя: собственных действий, поведения, речи, опыта, чувств, состояний, способностей, характера, отношений с и к другим, своих задач, назначения [4]. Она является важнейшим фактором личностного самосовершенствования.

Обратимся к результатам эмпирического исследования. С помощью методики «Индекс жизненного стиля» были получены следующие результаты (рис. 1):



**Рис. 1.** Выраженность показателей жизненного стиля студентов-психологов

Согласно рис. 1, наиболее распространёнными механизмами психологической защиты являются регрессия, вытеснение, замещение. Наименее распространёнными механизмами – проекция и реактивные образования.

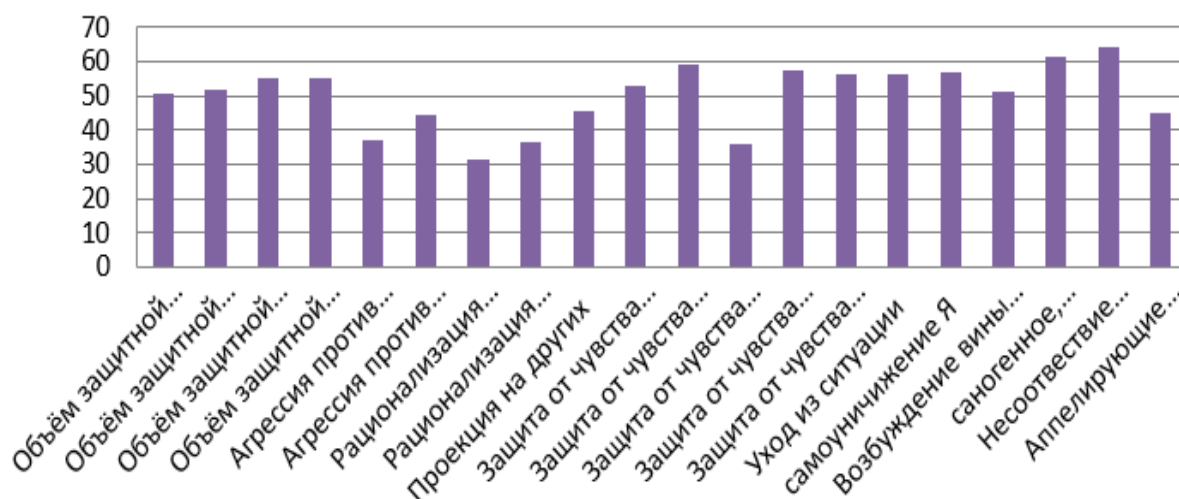
Высокий показатель регрессии говорит о тенденции студентов во время конфликтных ситуация возвращаться к детским стереотипам поведения, это помогает сдержать чувство неуверенности и защититься от чувства неудачи.

Высокие оценки по шкале «Вытеснение» означают стремление человека забыть о негативных переживаниях, которые ему пришлось пережить. Также это включает в себя избегание новых знакомств или зрительного контакта с людьми как способа избежать новых повод для

тревоги и беспокойства. Вытеснение помогает абстрагироваться от неприятных чувств и сосредоточиться на выполнении рутинных задач.

Высокие оценки по шкале «Замещение» говорит о перенесении агрессии, вызванной более значимым лицом, на неодушевлённые предметы или окружающих людей. Мы связываем это с переходом в новый социум, принятием новой социальной роли и новых социальных норм.

Выраженность показателей защитной рефлексии у респондентов по методике «Когнитивно-эмотивный тест» представлена на рис. 2:



**Рис. 2.** Выраженность показателей жизненного стиля студентов-психологов

Согласно рис. 2, наиболее выраженными показателями по методике «Когнитивно-эмотивный тест» у студентов-психологов являются: несоответствие поведения других ожиданиям, саногенное мышление и защита от чувства стыда.

Высокий уровень защиты от стыда говорит нам о том, что студенты боятся, что их поведение не будет соответствовать нормам того общества, в котором они оказались. Это естественная реакция на новый коллектив и его порядки.

Среди всех показателей методики существуют два показателя, высокие значения которых не рекомендуется иметь педагогам или психологам. Эти показатели – «Проекция на других» (перенос своих собственных мыслей и требований на другого человека) и «Несоответствие поведения других ожиданиям» (личность ожидает, что окружающие будут вести себя так, как он этого хочет). Проекция на других действительно слабо выражена на фоне остальных шкал – среднее значение этого показателя составляет 45,77.



Второй же показатель является самым высоким из всех – 64,46. Характеризует ли это студентов-психологов как людей, которым не рекомендуется работать с людьми? Мы так не считаем, и вот почему.

Самым важным показателем из всех является саногенное (реалистическое) мышление. Это тип мышления, направленный на управления своими эмоциями путём рефлексии. Он характеризует способность человека здраво оценивать себя и окружающих. Этот показатель является вторым среди остальных (61,38). Показатель «Несоответствие поведения другим ожиданиям» ненамного отличается, и именно это небольшая разница вызывает у нас наибольший интерес. Мы считаем, что это является иллюстрацией перестройки личности студентов-психологов. А именно: как было уже сказано, испытуемыми послужили студенты первых курсов, которые только знакомятся с психологией. До этого они были знакомы с житейской психологией и рассуждали на уровне личного опыта. Прямо сейчас мы можем наблюдать, как меняется мировоззрение людей: студенты знакомятся с научной психологией и оказываются способными рассуждать на уровне фактов и концепций. Лидерство «нежеланного» показателя является воплощением тех остатков житейской психологии, что накопили студенты за свою жизнь. «Желанный» показатель характеризует собой тот взгляд на мир, что формируется у студентов как у будущих профессионалов.

Обратимся к результатам статистической обработки данных (см. таблицу 1).

*Таблица 1*

**Корреляция защитной рефлексии у студентов психологов с показателями их индекса жизненного стиля (n=13)**

Показатели КЭТ (Орлов Ю.М., Морозюк С.Н.)	Показатели жизненного стиля (Плутчик-Келерман)							
	1	2	3	4	5	6	7	8
Объём защитной рефлексии от страха неудачи	-0,81	0,33	0,94**	-0,62	0,43	0,75	-0,81	0,33
Объём защитной рефлексии от	-0,89*	0,23	0,84	-0,44	0,25	0,84	-0,89*	0,25

чувства вины								
Агрессия против других	-0,68	-0,62	0,21	0,97**	-0,43	0,74	-0,68	-0,93**
Агрессия против себя	-0,26	0,85	0,83	-0,16	0,92*	0,14	-0,26	0,22
Рационализация обстоятельств	-0,66	-0,20	0,64	0,95**	-0,01	0,67	-0,66	-0,01
Защита от чувства вины	-0,68	0,01	0,76	-0,89*	0,20	0,66	-0,68	0,20
Защита от чувства стыда	-0,80	-0,52	0,45	0,87*	-0,39	0,85	-0,80	-0,39
Защита от зависти	-0,41	-0,54	0,14	0,94**	-0,30	0,47	-0,41	-0,30
Возбуждение вины в других	-0,23	0,87*	0,74	-0,13	0,96**	0,11	-0,23	0,36
Саногенное мышление	0,31	0,92**	0,44	0,24	0,94**	-0,43	0,31	0,24
Несоответствие поведения другим ожиданиям	-0,88*	-0,23	0,70	-0,79	-0,13	0,89*	-0,88*	-0,13

*Примечание:* статистически значимые связи\*\* – на уровне  $p \leq 0,01$ ;

\*- на уровне  $p \leq 0,05$ .

1 – отрицание, 2 – вытеснение, 3 – регрессия, 4 – компенсация, 5 – проекция, 6 – замещение, 7 – интеллектуализация, 8 – реактивные образования.

В таблице показана связь показателя КЭТ «Объём защитной рефлексии от чувства вины» и показателя ИЖС «Отрицание». Она является обратной и логичной, поскольку личность не отрицает свои негативные переживания, а направляет их на себя. Этот же показатель КЭТ также имеет обратную связь с показателем «Интеллектуализация». Это тоже легко объясняется: человек подвержен серьёзным эмоциональным переживаниям и не может рационально их объяснить.

Прямая связь показателей «Агрессия против себя» и «Проекция» объясняется тем, что личность, не принимая свою агрессию, приписывает её окружающим. Это она делает в защитных целях.

Для показателей «Защита от чувства вины» и «Компенсация» характерна обратная связь. Личность, несмотря на стремление защититься от чувства вины, приносящие ей страдания, всё равно, неосознанно, принимает факт самой вины, а значит, не компенсирует её с помощью воображения.

Показатели «Защита от чувства стыда» и «Компенсация», обладающие прямой связью, иллюстрируют защитный механизм личности, а именно стремление вытеснить чувство стыда из поля «реальных переживаний» и переработать его как переживание, происходящее не здесь или не со мной.

Прямая связь между «Возбуждением вины в других» и «Вытеснением» очевидна: личность вытесняет своё чувство вины и, чтобы удостовериться в исчезновении этого чувства, приписывает его окружающим.

Показатель КЭТ «Несоответствие поведения других ожиданиям» с двумя показателями ИЖС имеет обратную связь и только с одним показателем имеет прямую зависимость. Обратную связь с «Отрицанием» мы объясняем следующим образом: личность воспринимает информацию, которая может вызвать негативные переживания, не отрицает её и не игнорирует её в реальности, личность попросту не относит эту информацию к себе, не соотносит её со своими поступками. И тут наши рассуждения пересекаются с объяснением обратной связи с показателем «Интеллектуализация»: личность эмоционально реагирует на воспринимаемую информацию, она не опирается на факты, но игнорирует их при разрешении конфликтов. Прямая связь с показателем «Замещение» объясняется тем, что по своей сущности «Замещение» и есть «Несоответствие поведения других ожиданиям». Оба эти показателя подразумевают под собой подавление личностью своих эмоций и направление их на более доступные или безопасные объекты.

Прямая связь показателей «Объёма защитной рефлексии от страха неудачи» и «Регрессия» мы объясняем неосознанным стремлением личности вернуться на те стадии своей жизни, когда они не несли ответственность за свои поступки и, следовательно, были защищены от чувства неудачи.

Прямая связь показателей «Агрессия против других» и «Компенсация» объясняется невозможностью личности выплеснуть своё раздражение на объект, который это раздражение вызвал. Чтобы справиться с переживанием агрессии, личность направляет свои чувства на выдуманый объект, над которым у личности есть власть, поскольку всё происходит в неё в воображении.

Обратную связь «Агрессии против других» и «Реактивных образований» мы объясняем тем, что личность, разозлённая на кого-то, не способна развиться в противоположном направлении, поскольку желает избавиться от своих переживаний, направив их на окружающих.

«Рационализация обстоятельства» и «Компенсация» связаны напрямую, поскольку личность обесценивает ту или иную ситуацию, сравнивая её с чем-то, чего в реальности не существует. Т.е. она в своём воображении исправляет недостатки того, что её не устроило.

Прямая связь показателей «Защита от зависти» и «Компенсация» объясняется так же, как и прямая связь показателей «Защита от стыда» и «Компенсация». Личность вытесняет в «поле воображения» негативные переживания, представляет, будто там, не в этой реальности, она подобное не испытывает.

Прямая и сильно выраженная связь показателей «Возбуждение вины в других» и «Проекция» не удивительна, поскольку личность проецирует негативные переживания на других, сама себя в этом убеждает, и после обвиняет окружающих в том, от чего сама и избавилась.

Показатели «Саногенное мышление» и «Вытеснение» обладают прямой связью, что говорит о стремлении личности отвести негативные, травмирующие переживания на второй план, чтобы те, напоминая о себе и вызывая тревогу, не мешали повседневной деятельности.

Прямая связь «Саногенного мышления» и «Проекции» объясняется желанием личности разделить переживания на «приемлемые» и «неприемлемые». Личность отводит переживаниям вторичные роли, чтобы те, опять-таки, не мешали повседневной деятельности.

В заключении отметим, что показатель «саногенное мышление» не останется на вторых позициях, и на протяжении учёбы его значение будет возрастать. Значение показателя «Несоответствие поведения других ожиданиям» будет уменьшаться, но существует вероятность его остаточного влияния на поведения психологов в будущем, но, став профессионалами, студенты смогут отслеживать своё иррациональное поведения и контролировать его.

### *Литература*

1. Адлер А. Практика и теория индивидуальной психологии. – М., 1993. – 312 с.
2. Большой психологический словарь. – М., 2007 – 666 с.

3. *Олешкевич В.И.* Психология, психотерапия и социальная педагогика А. Адлера: Учебник для академического бакалавриата. – М., 2019. – 337 с.
4. *Орлов Ю.М.* Когнитивно-эмотивный тест. – М., 1999. – 20 с.
5. *Орлов Ю.М.* Саногенное (оздоравливающее) мышление. – М., 2006. – 96 с.
6. *Шигабетдинова Г.М.* Феномен рефлексии: границы понятия // Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. – 2014. – № 2-1. – С. 415–422.

### **Творческое мышление студентов, изучающих педагогическую профессию**

**Фомина А.А., Цуканова А.П.,**  
*кафедра специальной и дошкольной  
педагогики и психологии,  
ФГБОУ ВО «Благовещенский государственный  
педагогический университет»;  
fominaann137@gmail.com*

**Аннотация.** В статье анализируется понятие «творческое мышление», рассматривается творческая природа педагогической деятельности, выявлены проявления творческого мышления студентов по профилю дошкольное образование, анализируется творческий потенциал педагогов.

**Ключевые слова:** мышление, творческое мышление, педагогическая деятельность, развивающие образование.

### **Creative mind of students studying the teaching profession**

**Fomina A.A., Tsukanova A.P.,**  
*Department of Special and Preschool Pedagogy  
and Psychology,  
Blagoveshchensk State Pedagogical University;  
fominaann137@gmail.com*

**Abstract.** The author analyzes the concept of «creative thinking», sees the imaginative nature of pedagogical activity. Moreover, the technique «Identification of creative thinking» by E. Torrens is carried out.

**Keywords:** mind, creativity, pedagogical activity, imagination.

В наши дни актуален вопрос о том, каким должен быть настоящий педагог, какими знаниями и качествами он обязан обладать. Среди различных характеристик и данных, в связи с модернизацией системы образования, встает необходимость творческого подхода к педагогической деятельности. Несомненно, данную проблему можно решить в процессе формирования педагогических кадров, создавая творческую личность, имеющую гибкое мышление для генерирования новых идей.

В образовательной деятельности творческое мышление обеспечивает не только эффективность занятий и высокую степень усвоения важных знаний и навыков, но и активизирует студентов, дает возможность создать условия для развития и самосовершенствования личности. Ещё В.А. Сухомлинский писал, что только творческий педагог может развить творческое начало в ребёнке [5]. Исследователи подчеркивают важность развивающего образования умения учителя оперативно и гибко подходить к проблемам в условиях педагогического процесса. При этом под «развитием» традиционно понимается созревание и рост или же, отмечает В.И. Слободчиков, оно размаривается как деятельность формирования культуросообразных способностей, как упорядоченная совокупность способов и средств такой деятельности», так же он предлагает, что необходимо ввести в сущность развивающего образования представление, «как кардинальном структурном преобразовании своей собственной самости», при котором должна идти речь о саморазвитии [4]. По нашему мнению, именно развитие творческого мышления будет способствовать подлинно развивающему образованию. Ещё одно – понятие «творческое мышление» представляет одну из форм психического отражения мира, особую форму психики. Это мышление, результатом которого является обнаружение категорически нового или же усовершенствованного решения той или иной задачи. Оно нацелено на создание новых идей [2].

Благодаря творческим усилиям педагога, воспитанник попадает в благоприятные условия для развития и самосовершенствования. Но не стоит забывать, что педагогическая деятельность будет считаться творческой лишь при определенных условиях [1], и при наличии определенных качеств у самого педагога. Вопрос же о том, на каком

материале, в каких формах организации будет осуществляться развитие творческого потенциала студентов как будущих педагогов, встает в образовательном процессе. По мнению В.А. Сластенина, это возможно, если руководствоваться правилами эвристики, которыми, подтверждается творческая природа педагогической деятельности [3]. Данная практика включает в себя различные аспекты: сочетание приемов алгоритмизации деятельности и творчества, переработка полученного опыта путем креативного переосмысления, возможность импровизации.

Студентам педагогической специальности, а также педагогам необходимо иметь достаточно высокий уровень творческого мышления, т.к. профессия требует подготовки с одной стороны и с другой импровизации, творческого подхода к урокам, занятиям, проводимым ими – это бесконечный творческий процесс. От чего и зависит эффективность занятий и усвоение знаний.

Изучить уровень развития творческого мышления – это одна из задач, которую мы поставили перед собой, как основу для дальнейшей работы по совершенствованию образовательной деятельности. На этапе изучения проблемы 2020 году мы провели обследование студентов 1–2 курсов БГПУ, выбравших профессию педагога дошкольных учреждений. В исследовании приняли участие 30 студентов в возрасте от 17–23 лет. В 2021 году исследовании приняли участие 15 студентов из числа участников, обследованных в 2020 году, в возрасте от 19 лет до 21 года, а также мы дополнили группу респондентов, привлечением 15 педагогов дошкольных образовательных учреждений в возрасте от 26 до 46 лет, обучающихся на заочной форме обучения БГПУ. Раскрытие уровня развития творческого мышления осуществлялось с использованием методики «Выявление творческого мышления» Э. Торренса. Оценивание результатов проходило по 4 критериям: беглость, гибкость, оригинальность, разработанность. Согласно методике, развитие творческого мышления подсчитывается суммированием всех показателей, что позволяет выявить высокий, средний, низкий уровень творческого мышления [5] (табл. 1).

*Таблица 1*

**Результаты диагностики студентов  
в процентном соотношении 2020 год**

Уровень креативности	Количество студентов	Процентное соотношение
Высокий	3	10%
Средний	14	47%
Низкий	13	43%

Мы видим, что высокий уровень развития характерен для участников, количество которых составляет 3 человека. Из этого следует, что студенты рисовали абсолютно нестандартные и реже встречающиеся рисунки. Более того, они имеют способность с лёгкостью переходить от одного аспекта к другому. Данные респонденты отличаются своей интеллектуальной активностью, что можно наблюдать в учебном процессе на занятиях. Неярко выраженное развитие творческого мышления 2020 году выявлено у 13 студентов (43% из числа респондентов). Студенты, которые имеют низкие показатели, ригидность своего мышления. Это говорит о том, что задача была правильно понятна испытуемыми, однако несмотря на то, что в своих работах использовали интересные идеи, рисовали формальные и классические детали (табл. 2).

*Таблица 2*

**Результаты диагностики студентов в процентном соотношении  
2021 год**

Уровень креативности	Количество студентов	Процентное соотношение
Высокий	6	40%
Средний	6	40%
Низкий	3	20%

Результат 2021 года с участием этих же респондентов показывает, что для большинства студентов – 80% (12 человек) характерен высокий 6 человек и средний 6 человек уровни творческого мышления. Из этого следует, что наблюдается рост студентов, проявляющих высокий уровень творческое мышление, хотя количество таких студентов не столь велико, но тем не менее обнаруживается тенденция к увеличению студентов, рисовавших нестандартные и реже встречающиеся рисунки. Более того, увеличение количества студентов обнаруживается в среднем и высоком уровне. Исходя из этого, можно предположить, что таковы студенты имеют высокую творческого мышления и способность к конструктивной деятельности, чему способствовал процесс обучения в вузе.

Невыразительно проявленное развитие креативного мышления можно увидеть у 3 человек (20% респондентов). Это означает, что данные студенты, проявили ограниченность в проявлении интеллектуального потенциала вместе с низкой мотивацией (табл. 3).



Таблица 3

**Результаты диагностики педагогов в процентном соотношении**

Уровень креативности	Количество педагогов	Процентное соотношение
Высокий	4	27%
Средний	6	40%
Низкий	5	33%

Изучение педагогов, работающих в дошкольных образовательных учреждениях, позволило выявить следующие результаты. Для педагогов присуще преобладание среднего уровня творческого мышления. Это сигнализирует об использовании креативных идей без значимых дополнительных деталей к исходной фигуре.

Хотелось бы отметить, что высокий показатель присутствует у 4 человек – 27%. Данная группа педагогов-воспитателей показала гибкость мышления, которое в свою очередь проявляется в целесообразном варьировании способов действия, в легкости перестройки уже имеющихся стереотипов изображений. Выявленная группа с низким уровнем требует дополнительного изучения, она составила 5 человек. Результат тестирования показал, что часть педагогов проявляли стереотипность в изображении, отсутствие гибкости.

По итогам работы мы пришли к выводу, что на развитие творческого мышления влияет процесс обучения, что требует от нас дальнейшего анализа возможностей, которые открывает учебный процесс для развития творческого мышления на очной и заочной форме обучения студентов. Включение в студентов в нестандартные формы обучения, исследовательскую деятельность. В воспитательной и учебной работе использовать творческий потенциал, творческую активность личности студентов.

***Литература***

1. *Коджастирова Г.М.* Педагогика. – М., 2016. – 719 с.
2. *Общие основы педагогики / Под ред. Р.Е. Пономарева.* – Новокузнецк, 2007. – 83 с.
3. *Сластенин В.А.* Педагогика. – М., 2002. – 576 с.
4. *Слободчиков В.И.* Очерки психологии образования. – Биробиджан, 2005. – 272 с.
5. *Сухомлинский В.А.* Сердце отдаю детям. – Минск, 1981. – 288 с.
6. *Туник, Е.Е.* Диагностика креативности. Тест Е. Торренса. Адаптированный вариант. – СПб., 2006. – 176 с.

## **Факторы, влияющие на подготовку студентов к профессиональной деятельности в современном университете**

**Цеханович Д.Б.,**

*кафедра педагогики и психологии профессионального образования  
им. академика РАО В.А.Сластёнина,  
ФГБОУ ВО «Московский педагогический  
государственный университет»;  
кафедра вооружения и стрельбы,  
Московское высшее общевойсковое командное училище;  
komandor7932@mail.ru*

**Аннотация.** Поиск педагогами наиболее оптимальных путей освоения студентами вуза профессиональных образовательных программ и их подготовки к будущей профессиональной деятельности изучение факторов, влияющих на данный процесс, приобретает особое значение. В статье автор представляет факторы и их группирование по различным признакам, раскрывает влияние этих факторов на педагогический процесс вуза и их зависимость от компонентов педагогической системы вуза.

**Ключевые слова:** профессиональная деятельность, образовательная среда, учебная деятельность, подготовка студентов, образовательный процесс, педагогическая система.

## **Factors influencing the preparation of students for professional activity in a modern university**

**Tsekhanovich D.B.,**

*Department of pedagogy and psychology of professional education  
named after academician of the Russian Academy of Education V.A.Slastenin,  
Moscow Pedagogical State University;  
Department of weapons and shooting,  
Moscow higher combined arms command school;  
komandor7932@mail.ru*

**Abstract.** The search by teachers of the most optimal ways of mastering professional educational programs by university students and their preparation for future professional activities, the study of factors affecting this process, acquires importance. In the article, the author presents factors and their grouping according to various criteria, reveals the influence of these factors on the pedagogical process of the university and their dependence on the components of the pedagogical system of the university.

**Keywords:** professional activity, educational environment, educational activity, student training, educational process, pedagogical system.

Учебная деятельность – одна из основных форм процесса обучения, направленного на приобретение различных знаний, умений и навыков. Большинство современных ученых сходятся во мнении о том, что учение, в том или ином виде, продолжается весь период деятельности человека.

В этой связи необходимо упомянуть слова И.И. Ильева, утверждающего: «Во всех формах учения, кроме учебной деятельности, овладение знаниями, умениями и навыками происходит как побочный процесс в составе основной деятельности, направленной на выполнение других не учебных задач, как это имеет место в игровой или в трудовой деятельности. В отличие от указанных форм учения, учебная деятельность специально направлена на выполнение учебных задач и овладение учебным материалом» [1, с. 52].

Проблема эффективной учебной деятельности всегда оставалась злободневности. В последние же десятилетия, в связи с происходящими в обществе процессами, значительно повышающими спрос на высококвалифицированного специалиста, такая проблема приобретает все большую актуальность [2, с. 23].

Современный же специалист, чтобы оставаться востребованным должен постоянно повышать свой профессиональный уровень. Безусловно, что подобный уровень должен быть выше уровня требований общества. Как следствие, перед вузами встала задача, состоящая не только в передаче студенту необходимого минимума базовых знаний, но и по формированию в студенте умения учиться самостоятельно, а в некоторых случаях и заниматься самообразованием, а периодически и переучиваться. Специалисты в области учебной деятельности и сами студенты единодушно считают, что отсутствие навыков самоорганизации в учебно-познавательной деятельности

обучающегося является серьезнейшим фактором, препятствующим эффективному и успешному обучению его в вузе. В связи с этим в последние годы педагоги уделяют все больше внимания проблеме самоорганизации учебной деятельности студентов [2, с. 118].

В таких условиях на учебно-познавательную деятельность обучающегося влияет огромное множество факторов, которые для обеспечения его эффективной в основе своей самостоятельной деятельности необходимо обязательно учитывать.

Успешность обучения студента в вузе, большинством исследователей определяется группами внутренних и внешних (по отношению к студенту) факторов. Причем факторы как одной, так и другой групп оказывают равнозначное влияние на учебно-воспитательный процесс студента [3, с. 215]. Учет факторов обеих групп при изучении студентов поможет преподавателю повысить интерес обучаемого к учебно-познавательной деятельности и получаемой специальности в целом и повысить успешность его обучения в вузе.

Мы согласны с таким утверждением и предлагаем «свое наполнение» групп факторов (рис. 1).



*Рис. 1.* Факторы, оказывающие влияние на подготовку студентов к профессиональной деятельности

Категорию студентов следует рассматривать, как нам кажется, в качестве особой социально-возрастной группы, которая ориентируется на профессиональное и личностное развитие. Современные студенты в процессе обучения в вузе – это молодые люди, обладающие возможностями интеллектуального развития, представляющие собой важнейший умственный потенциал современного общества, образуют социальную группу – студенчество. Познавательное развитие в студенческом возрасте имеет специфику – появляется повышенная

склонность к самоанализу и потребность обобщать, систематизировать свои знания о себе и т.д. Происходит соотношение себя с определенным идеалом, активизируется возможность самовоспитания [4].

Именно поэтому, группу факторов «Особенности студента», мы считаем необходимым рассмотреть в первую очередь.

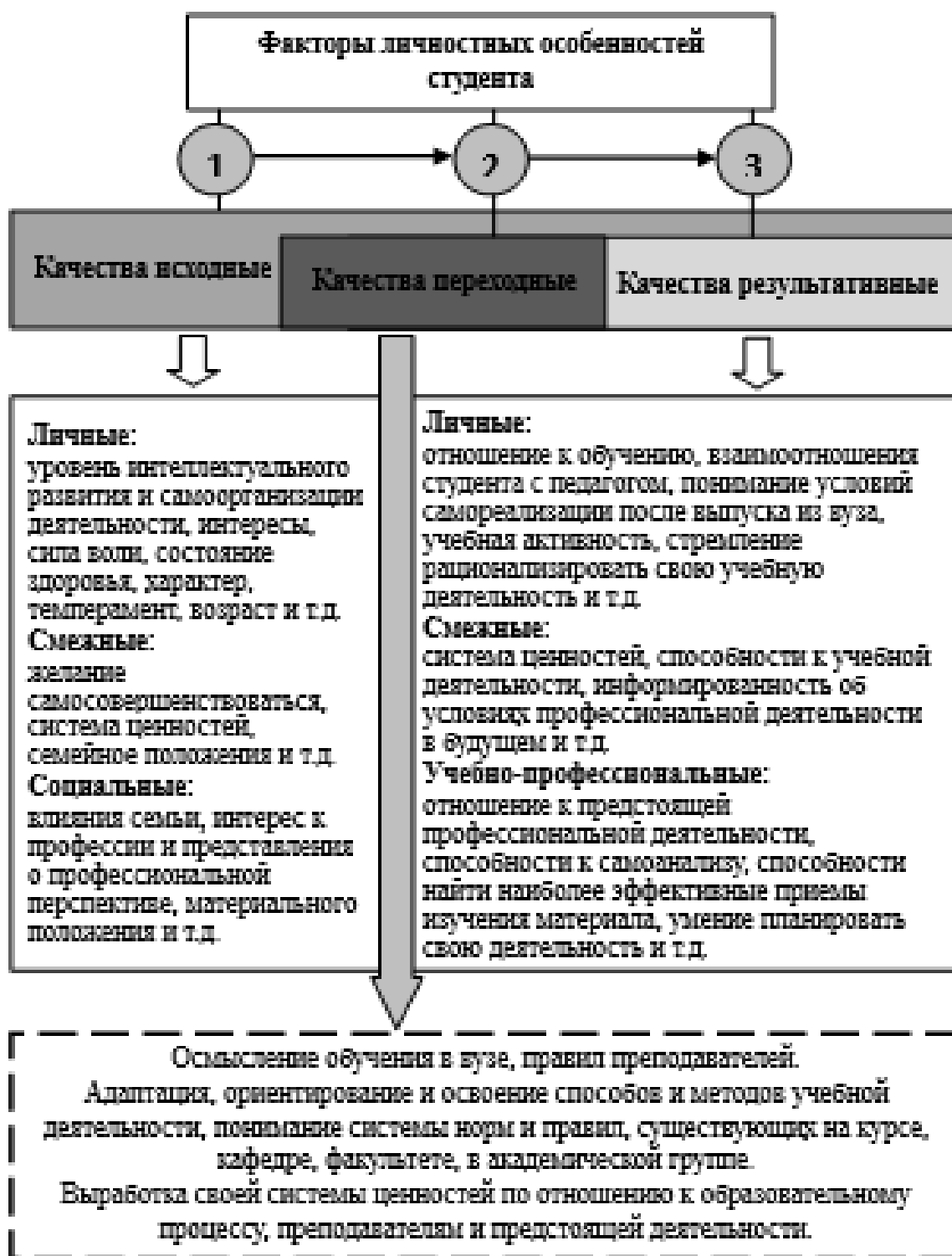
В огромном списке факторов, связанных с личностными особенностями студента, влияющих на успешность его обучения в современном университете следует выделить две их группы: особенности, которые у студента уже имелись до прихода в университет (группа исходных особенностей) и особенности, которые формируются у него в процессе обучения в вузе (группа результативных особенностей).

Мы считаем, что группу исходных личностных особенностей студента следует принять во внимание административного и управленческого персонала университета в первую очередь и непосредственно с поступлением студента в университет. Именно эта группа ляжет в основу формирования последующих – результативных качеств студента, которые, при должном управлении ими, будут в значительной степени способствовать эффективной подготовке специалиста в стенах вуза. Задача административного и управленческого персонала и особенно педагога на данном этапе обучения студента в университете будет заключаться в планомерном и продуктивном управлении этими качествами студента – в их стимулировании.

Исходные и результативные личностные качества в своем развитии, формировании четко определенной временной или же этапной границ не имеют – процесс их развития строго индивидуальный для каждого обучающегося и плавный в рамках обучения студента. Этот процесс порождает еще одну группу качеств студента – переходных (см. рис. 2).

Группа исходных особенностей студента формируется задолго до его прихода в высшую школу. Стимулируя эти качества молодого студента, мы уверены, можно и следует добиваться формирования устойчивых, продуктивных качеств студента, направленных на эффективное обучение в вузе с последующей эффективной его профессиональной деятельностью.

Группа результативных особенностей студента в большей степени определит профессиональный и психологический портрет человека, который через пять лет выпустится из вуза. Но, как уже было сказано ранее – для формирования этих качеств студента необходим «переходный» период (период адаптации студента) (рис. 2).



*Рис. 2.* Группы личностных качеств студента, оказывающих влияние на подготовку студентов к профессиональной деятельности

К переходным качествам следует отнести любые из перечисленных качеств на рис. 2 или же их комплекс, поскольку именно на этапе адаптации студента к предстоящей учебно-познавательной деятельности в университете вступают в силу все или часть особенностей как

исходных, так и уже результативных. В «переходный» период первокурсники пытаются понять, «куда я попал» и «кто меня окружает». Каждый преподаватель устанавливает свои правила и требует их соблюдения и выполнения. В академических группах между студентами идет «гонка» за право лидерства, поиск «своих» людей.

Стремление студентов рационализировать свою учебную деятельность в поиске наиболее эффективных приемов освоения учебного материала будет зависеть от уровня развития интеллекта студента, самоанализа и его воли.

Недостаточный уровень развития любого из этих личностных особенностей студента приводит к существенным просчетам в организации его самостоятельной работы, следствием чего будет являться низкий уровень регулярности занятий и понижение эффективности подготовки студентов к профессиональной деятельности.

Имеющиеся на сегодняшний день исследования показывают, что подготовка студента к предстоящей профессиональной деятельности будет тем эффективнее, чем больше взаимосвязь между его личностными особенностями и мотивацией на продуктивную учебно-познавательную деятельность. Нередко способные студенты показывают низкие результаты успеваемости или бросают учебу вовсе.

С точки зрения педагогической науки, мотивацию следует понимать, как процессы, методы и средства побуждения обучающихся к продуктивной познавательной деятельности, активному освоению содержания образования. Главным звеном мотивации является побуждение, как поведенческое проявление удовлетворения своих потребностей.

Анализ научных и сложившихся в университетской практике подходов к преподаванию свидетельствует о том, что в настоящее время недостаточно используются механизмы развития мотивации студентов. Опять же, достаточно актуально звучит вопрос создания условий для формирования потребности обучающегося в самостоятельном добывании знаний и достижении целей процесса обучения.

Острота проблемы связана с объемом знаний, получаемых студентом за пять лет обучения в университете, который сложно освоить при отсутствии мотивации к их приобретению. Кроме того, позитивное или негативное отношение к учебной деятельности определяет отношение к предстоящей профессиональной деятельности, а значит,

существует риск получить неквалифицированных специалистов, не заинтересованных в качестве своей работы в последующем.

Мы считаем, что мотивацию, как процесс необходимо рассматривать как внутреннюю и внешнюю.

Внутренняя мотивация студента предполагает некую удовлетворённость («награду») за свои действия: чувство собственной компетенции, уверенность в своих силах и намерениях, удовлетворение от своей учебно-профессиональной деятельности, чувство самореализации в педагогическом процессе. Внутреннюю мотивацию усиливает положительная обратная связь со стороны педагога в форме похвалы, одобрения и т.п.

Внешняя же мотивация зависит от отношений человека со средой, в которой он реализует свою деятельность – это может быть желание получить вознаграждение, избежать наказания и пр.

Внешняя мотивация определяется внешними по отношению к университету, и самому обучающемуся тем более, условиями – в основном это социальные институты и социальный заказ. Однако к категории внешних мотивационных факторов, мы считаем, возможно отнести и деятельность административного и управленческого персонала университета. Внутренняя же мотивация стимулируется в основном педагогом (имеется ввиду в процессе обучения студента в вузе), который объединяет все многообразие мотивов и подает студенту их квинтэссенцию (рис. 3).

Взаимодействие внешней и внутренней мотивации выражено в следующей реакции – внешняя мотивация в целом способствует увеличению объема выполняемой работы, а внутренняя – ее качества.

Рассматривать группу внешних факторов, оказывающих влияние на подготовку студентов к профессиональной деятельности, следует с фактора «Образовательная среда». Мы убеждены в том, что это явление наиболее значимо формирует эффективный образовательный процесс вуза. На сегодняшний день четко и строго сформулированного понимания образовательной среды нет. В научной литературе этот термин рассматривается с различных позиций.





**Рис. 3.** Виды мотиваций студента, оказывающих влияние на эффективность подготовки студента к профессиональной деятельности

Изучив данную проблематику и проведя анализ предлагаемых некоторыми исследователями моделей образовательных сред вузов, мы пришли к убеждению в возможности существования модели образовательной среды в следующем виде (рис. 4).

Основу такой модели мы видим в трех ее компонентах:

1. *Объективный компонент*, учитывающий характеристики архитектуры здания, пространство учебных помещений и обстановку в нем, эстетическую организацию пространства вообще, дизайн, наличие необходимой литературы, учебно-материальное оснащение и прочее.

Считаем возможным заключить, что данный компонент характеризуется наличием предметных и пространственных возможностей среды, определяющих эффективное взаимодействие между субъектами образовательного процесса. Главная задача управленческого и административного персонала вуза и, безусловно, преподавателя (в рамках рассмотрения именно этого компонента) – это создание максимально комфортных условий для осуществления образовательного процесса.



**Рис. 4.** Компонентный состав обобщенной модели образовательной среды, оказывающей влияние на эффективность подготовки студентов к профессиональной деятельности

2. *Социально-субъектный компонент* – это компонент, характеризующий взаимодействие субъектов образовательной среды, а также их отношение к объектовой составляющей среды. Другими словами, социально-субъектный компонент образовательной среды вуза определяет удовлетворение потребностей субъектов образовательного процесса и в первую очередь обучающегося (прежде всего потребности в общении – качественном, продуктивном общении); он же обеспечивает благоприятный настрой (позитивное общение между субъектами образовательного процесса), авторитетность педагога, заинтересованность субъектов в продуктивном взаимодействии.

Таким образом, удовлетворенность потребности во взаимоотношениях между субъектами образовательной среды, выраженная в благоприятном социально-психологическом климате, служит необходимым условием для реализации субъектно-социального компонента образовательной среды вуза.

3. *Технологический компонент* – подразумевает характеристику общения субъектов образовательной среды (прежде всего между педагогом и обучающимся); методическое сопровождение обучения; содержание обучения; методы и формы его реализации; определяет наличие системы инноваций как одну из важнейших составных частей технологического компонента именно современной образовательной среды. Каждое образовательное учреждение имеет свой определенный потенциал для создания инновационной среды, а значит, для повышения эффективности подготовки студентов вуза к профессиональной деятельности необходимо этот потенциал использовать, т.е. проводить модернизацию образовательного процесса внедрением в него современных учебно-методических комплексов, современных, инновационных и компьютерных технологий и инновационных инструментов (таких как локальные сети, мультимедийные и инновационные средства обучения, единые информационные базы, цифровые библиотеки, электронные издания и т.п.).

Другими словами, предлагаемая нами универсальная структура образовательной среды, дает четкие ответы на следующие «компонентные» вопросы:

Объектовый компонент – что необходимо для эффективной подготовки студентов к профессиональной деятельности?

Социально-субъектный компонент – кто нужен для эффективной подготовки студентов к профессиональной деятельности?

Технологический компонент – каким образом необходимо эффективно готовить студентов к профессиональной деятельности?

Следует обратить внимание на некоторую особенность модели обобщенной структуры образовательной среды. Дело в том, что педагог и обучающийся в вузе студент непосредственно (в смысле прямого контакта) не взаимодействуют – взаимодействие происходит только через компоненты образовательной среды. Кроме того, подобная модель предполагает развитие самостоятельности студента в учебно-познавательной деятельности.

Педагогическая деятельность имеет целесообразный характер – это индивидуально-уникальная, творческая деятельность педагога. Направлена она на достижение поставленных целей и решение педагогических задач. Мы считаем, что цель – это системообразующий фактор педагогического процесса и педагогической системы в целом. Именно цель формирует компоненты педагогической системы. Важной

педагогической закономерностью здесь следует считать зависимость содержания обучения, его методов, средств и форм от целей образования и обучения, поставленных обществом и целей, сформированных под его влиянием, а так же конкретной педагогической системы. Не учёт целевых факторов превращает педагогический процесс и педагогическую систему в целом в хаотичное непродуктивное взаимодействие педагога и студента, что, в свою очередь, приведет к нарушению системности всех процессов и, естественно, систематичности в знаниях. Очевидно, что такое положение не будет способствовать эффективной подготовке студентов к профессиональной деятельности.

Говоря о главенствующей роль целеполагания в подготовке студентов, следует отметить еще одно условие эффективности подготовки обучающихся – цель образования в целом, нацеленность педагогической системы в частности и личных целей обучающегося студента должны максимально совпадать. От того насколько точно они будут соответствовать друг другу, настолько выше и будет эффективность подготовки специалиста в университете.

Управление подготовкой студента – отдельный и самостоятельный фактор, оказывающий влияние на эффективность подготовки студента. Мы считаем, что его следует считать основным (основополагающим) среди всех факторов. Такое утверждение нами выдвинуто на основании того, что вся система факторов, влияющих на эффективность подготовки студентов – это статичная система, т.е. система «попросту констатирующая» факт влияния чего-либо на что-либо. Сама по себе такая система факторов не предусматривает каких-либо изменений для увеличения или же уменьшения эффективности подготовки студентов. Такой системой необходимо управлять – уменьшать или же увеличивать (манипулировать, организовывать) влияние каждого фактора в отдельности или их комплексом, а также компонентами факторов, добиваясь формирования наиболее оптимальной системы факторов для эффективной подготовки студентов.

В этом контексте следует раскрыть две функции такого управления:

Оценочная – направленная на осуществление диагностики и оценивание эффективности подготовки студента к профессиональной деятельности. В рамках данной функции происходит:

а) диагностика всех выше рассмотренных факторов на предмет выявления уровня их влияния на эффективность подготовки в конкретных условиях;

б) прогнозирование величины уровня влияния;

в) определения возможностей манипулирования этим уровнем влияния;

г) оценка возможности увеличить или же уменьшить этот уровень.

Коррекционная – направленная на стимулирование отдельных факторов подготовки студента. В рамках этой функции происходит организованное и целенаправленное манипулирование выше рассмотренными факторами для повышения эффективности подготовки студентов к профессиональной деятельности.

Конечной целью коррекционного функционирования является стимулирование эффективности учебной деятельности студентов, предполагающее повышение или сохранение (если он является оптимальным) уже имеющегося уровня эффективности в зависимости от влияющих внешних и внутренних факторов, которые мы рассмотрели выше.

Взаимосвязь этих функций вполне очевидна. Она предусматривает зависимость выбора действий, направленных на повышение уровня эффективности подготовки, от актуального ее уровня. Очевидна и обратная связь – выбор способа, характера и средств диагностики и оценки в значительной степени определяется уровнем текущей эффективности учебной деятельности студентов.

Мы считаем необходимым указать на две формы управления подготовкой студентов (рис. 5 (а, б)).

В завершении статьи, считаем необходимым процитировать слова Министра обороны РФ С.К. Шойгу на Всероссийском молодежном образовательном форуме «Территория смыслов 21». «Есть более страшная часть, она в последнее время или, точнее, десятилетия приобретает или приобрело уже основную опасность для любой страны.



Рис. 5а. Внутренняя форма фактора управления



Рис. 5б. Внешняя форма фактора управления

Это внутренняя угроза. И все это связано с тем, что постепенно разлагается общество внутри страны», – сказал он на панельной дискуссии форума. В качестве примера министр указал на целый ряд стран. Россия в эти примеры не вошла. Однако вполне очевидно, что без должного внимания к проблемам образования и обучения молодежи в современных вузах, такая деградация общества может ждать и РФ.

Актуальность внимания к проблемам образования молодежи связана с систематическим повышением требований к выпускаемым специалистам и обусловлена высоким темпом развития технологий, огромным потоком информации. Такие возрастающие требования

формируют необходимость немедленного принятия мер по улучшению качества подготовки студентов, а значит обязательного учета актуальных факторов, влияющих на подготовку студентов в университете. Одной же из наиболее значимых проблем обучения в современном университете является эффективная самостоятельная учебно-познавательная деятельность студента.

Мы считаем, что ни один из рассмотренных в статье факторов не может быть интерпретирован как самостоятельный. Все зависит от конкретного их сочетания (или же сочетания их отдельных компонентов) в конкретных условиях. Такое комбинирование факторов крайне важно, поскольку каждый из них может несколько модифицировать влияние других. Акцентируем внимание читателя на том, что такое сочетание факторов должна происходить на фоне обязательной самостоятельной учебно-познавательной деятельности студента в вузе.

Рассмотренные в статье факторы, а так же их влияние на успешность обучения позволят преподавателям сформировать более прочное взаимодействие и взаимопонимание, что безусловно ляжет в основу решений важных для обеих сторон вопросов повышения эффективности учебной деятельности студента и уровня его профессиональной подготовки.

### *Литература*

1. *Ильясов И.И.* Структура процесса учения. – М., 1986. – 151 с.
2. *Ишков А.Д.* Учебная деятельность студента: психологические факторы успешности: Монография. – М., 2004. – 224 с.
3. *Арсентьева М.В.* Психологические факторы успешного обучения студентов в вузе // Известия ТулГУ. Технические науки. – 2012. – № 11. – Ч. 2. – С. 214–221.
4. *Смирнов С.Д.* Психологические факторы успешной учебы студентов вуза. URL: <http://www.psy.msu.ru/science/public/smirnov/students.html> (дата обращения 11.09.2021).

## **Инклюзивное образование детей с нарушениями слуха: исторический аспект**

**Шустова С.А.,**

*кафедра сурдопедагогики и инклюзивного образования,  
ФГБОУ ВО «Московский педагогический  
государственный университет»;  
sa\_shustova@student.mpgu.edu*

*Научный руководитель: к.п.н. Набокова Л.А.*

**Аннотация.** Изучение истории развития инклюзивного образования остается актуальным на протяжении уже многих лет. Именно анализ событий прошлого позволяет не только глубже понять причины и истоки событий в настоящем, но и дает возможность прогнозирования будущих этапов развития. В данной статье рассмотрен как первый опыт организации совместного обучения детей разных категорий, так и современные тенденции этого процесса.

**Ключевые слова:** инклюзия, специальная педагогика, сурдопедагогика. история.

## **Inclusive education for children with hearing impairment: historical aspect**

**Shustova S.A.,**

*Department of Inclusive Pedagogy and Teaching the Deaf,  
Moscow Pedagogical State University;  
sa\_shustova@student.mpgu.edu*

*Research supervisor: PhD Nabokova L.A.*

**Abstract.** Scientific analysis of the history of the development of inclusive education plays an important role not only for studying achievements at the present stage of scientific development, but also for predicting subsequent events. The article analyzes both the first experience of organizing education for all children in one classroom, and current trends in this process.

**Keywords:** inclusion, special education, teaching of the deaf, history.



Инклюзивное образование становится все более актуальным в настоящее время. Современными нормативно-правовыми актами декларируется право каждого человека на образование и отсутствии категории «необучаемых» детей, которая была устранена в новой редакции закона «Об образовании» [8]. Социально-экономические факторы вынуждают нас искать новые образовательные возможности для детей с особыми потребностями. Это связано с тем, что специальные школы могут принять ограниченное количество учеников. Также значительную роль играют научно-технические достижения современной медицины, например, слуховые аппараты нового поколения, кохлеарные импланты, средства комбинированной электроакустической стимуляции, которые дарят возможность слышать сотням детей и диктуют их образовательные потребности. Решением проблемы представляется инклюзивное образование – обеспечение равного доступа к образованию для всех обучающихся с учетом разнообразия особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей [4, с. 6]. Однако ошибочно полагать, что концепция включения всех и каждого в образовательный процесс – новшество конца XX века, вызванное перестройкой советской системы образования (применительно к инклюзивной практике в РФ). При ближайшем рассмотрении истории специального образования мы можем найти корни этой методики еще в XVIII веке, когда в ряде стран «глухонемые» не являлись полноценными членами общества. В настоящей статье нами поставлена задача рассмотреть отечественный и зарубежный опыт инклюзивного и интегрированного образования глухих и слабослышащих, проследить его путь до наших дней. Тем не менее, важно представить и ситуацию в этой области в целом.

Эта предметная область нашла свое отражение в трудах А.Г. Басовой, С.Ф. Егорова, Б.Г. Богдановой, Н.Н. Малофеева и других исследователей.

Интересным является тот факт, что инклюзивное образование начало практиковаться в России и за рубежом с разницей в один век, причем первой эта практика возникла именно у нас. Во Франции новатором выступил Александр Бланше, а в Российской Империи новая практика стала частью учебного процесса в Императорском московском воспитательном доме с госпиталем для бедных родителями. Рассмотрим каждый случай подробнее.

Императорский воспитательный дом был основан Иваном Ивановичем Бецким 1 сентября 1763 году, что подтверждено правительственным манифестом [7]. Интересно отметить, что попечителем Дома выступал известный французский деятель просвещения Дени Дидро.

Дети, которые появлялись на свет в родильном отделении при воспитательном доме, оставались в нем до взрослого возраста, пока не овладевали одной из предлагаемых профессий. Исключение составляли лишь первые 2–3 года жизни, которые дети проводили на вскармливании в крестьянских семьях (дети возвращались в Москву, когда подходило время сделать прививку от оспы). Стоит отметить, что все дети были вольными, независимо от происхождения. Воспитанники получали базовые знания грамоты и арифметики, а потом с 8 лет мальчики и девочки отдавались в учение мастерам (на 16 и 12 лет соответственно). Для многих интересным открытием станет тот факт, что существовавшее при Императорском воспитательном доме ремесленное училище сейчас известно на всю страну и даже за ее пределами. В 1868 году оно получило статус высшего технического заведения и сейчас является одним из ведущих вузов страны – МГТУ им Н.Э. Баумана [1].

Особенностью данного учебного заведения являлось совместное обучение нормальнослышащих и глухих детей, что было по настоящему новаторским подходом для своего времени. Московский воспитательный дом заложил традиции обучения детей с нарушениями слуха, которые позже нашли свое воплощение в Петербургском воспитательном доме, который стал базой для развития первых училищ глухонемых [2, с. 110].

Несмотря на то, что обучение в Доме нельзя сравнивать с современными инклюзивными практиками, которые предполагают высокий уровень подготовки педагогов и индивидуальный подход к каждому ученику, это все равно позволило сделать большой шаг к обеспечению глухих и слабослышащих детей достойной социальной и образовательной поддержкой.

Во Франции же совместное обучение детей с нормальным и нарушенным слухом происходило на школьной ступени образования. История инклюзивного образования начинается в Париже в 1859 году, когда Александр Бланше, доктор медицинских наук в области гастроэнтерологии, открывает специальные классы при районных школах. Его ближайшим соратником стал Жан-Жак Валад-Габель, преподававший в Парижском институте глухонемых (Бланше служил там

врачом). В сурдопедагогической науке он известен как создатель интуитивного (материнского) метода обучения детей языку, в основе которого лежат наблюдения матерей глухих детей [5, с. 119]. Открытые в школах классы для совместного обучения глухих и слышащих учеников находились под пристальным вниманием комиссии. Однако именно благодаря их подробным отчетам мы можем судить об эффективности такой организационной формы: члены комиссии отвечали, что слышащие дети не избегали глухих, и что последние не отличались от своих слышащих сверстников по умственному развитию. А. Бланше разработал собственные педагогические приемы с использованием жестов, мимики, дактильной азбуки и на их основе написал пособие для учителей «Руководство для наставника: об обучении глухонемых в народных школах. Краткое изложение конференции, бывшей в 1858 году по распоряжению Министерства внутренних дел» [3, с. 108].

Несмотря на то, что такой формат обучения был признан успешным и значительно менее затратным, чем раздельное обучение, просуществовал он только до того момента, пока сам Бланше и Попечительский фонд проявляли к нему интерес [2, с. 145].

Если говорить о современном состоянии отрасли, то стоит рассмотреть опыт Соединенных Штатов Америки, где широко концепция инклюзивного образования начала распространяться в восьмидесятых годах прошлого века. Но несмотря на все преимущества совместного обучения, путь его становления проходил далеко не гладко и быстро.

Основной целью изменений в системе специального образования было обеспечения равенства представителей всех полов, рас, этнических групп, сексуальных меньшинств и других отдельных групп, к которым причислили и детей с инвалидностью и особыми образовательными потребностями. Однако ли правомерно говорить, что психофизическое нарушение – это то же «diversity» (от англ. различие) преодолеваемое смешанными классами и квотами? Каждый по-своему отвечает на этот вопрос, что повлекло за собой выделение двух противоборствующих сторон. Полные инклюзиционисты сравнивали сложившуюся систему специального образования с политикой апартеида в Южной Африке и концлагерями времен Второй мировой войны [6]. Они апеллировали к эмоциям и моральным нормам, считали психолого-педагогические эксперименты неэтичными. Их агитация полностью сводилась к идеологическим приемам. В оппозицию им выступали консерваторы, которые ставили во главу право на получение качественного

образования. С одной стороны, они были не против инклюзии в целом, а с другой, декларировали необходимость рационального выбора образовательной траектории с учетом его особенностей и мнения его родителей [6].

Данный опыт показывает нам, что даже с учетом последних трехсот лет развития специальной педагогики инклюзивный подход все еще неидеален и нет однозначного ответа о границах его применения.

Сейчас в профессиональных педагогических кругах все еще продолжаются споры о практике инклюзивного образования и однозначно предсказать, чем они закончатся, невозможно. Однако мы можем выделить наиболее актуальные тезисы, подтвержденные многолетней полемикой и экспериментами:

1. Нельзя назвать инклюзивное образование единственным правильным решением – она подходит далеко не всем категориям детей с особыми потребностями. В статье описан положительный опыт совместного обучения для слабослышащих школьников, но не имеется гарантии, что это будет также эффективно, в частности, для глухих детей.

2. Несмотря на то, что инклюзивное образование имеет эффективные результаты для людей с нетяжелыми формами инвалидности, она может отрицательно сказаться на результатах обучения одного конкретного ребенка. Решение об образовательной траектории должно приниматься совместно родителями, педагогами, психологами, врачами и другими специалистами.

3. Инклюзивное образование требует значительного материального и кадрового обеспечения, поэтому его организация сложный и длительный процесс.

4. С развитием возможностей медицинском компенсации различных дефектов система специальных образовательных учреждений должна поддерживаться и сохраняться, именно она обладает необходимой теоретической базой не только для организации совместного обучения, но и для проведения научных изысканий в этой области.

### *Литература*

1. Александров А.А. Московский государственный технический университет имени н.э. Баумана (МГТУ им. Н.Э. Баумана) // Энциклопедия Всемирная история. URL:

[https://w.histrf.ru/articles/article/show/moskovskii\\_gosudarstviennyi\\_tiekhnic\\_hieskii\\_univiersitiet\\_imieni\\_n\\_e\\_baumana](https://w.histrf.ru/articles/article/show/moskovskii_gosudarstviennyi_tiekhnic_hieskii_univiersitiet_imieni_n_e_baumana) (дата обращения 14.09.2021).

2. *Басова А.Г., Егоров С.Ф.* История сурдопедагогики: Учеб. пособие для студентов дефектол. фак. пед. ин-тов. – М., 1984. – 295 с.

3. *Егоров П.Р.* Теоретические подходы к инклюзивному образованию людей с особыми образовательными потребностями // Теория и практика общественного развития. – 2012. – № 3. URL: <https://readera.org/14934181> (дата обращения 13.09.2021).

4. Инклюзивное образование. Вып. 1. – М., 2010. – 272 с.

5. *Карпова Г.А.* Основы сурдопедагогики: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. – Екатеринбург, 2008. – 354 с.

6. *Малюфеев Н.Н.* Похвальное слово инклюзии // Альманах Института коррекционной педагогики. – 2011. Альманах № 15. URL: <https://alldf.ru/ru/articles/almanah-15/pohvalnoe-slovo-inkluzii> (дата обращения 14.09.2021).

7. *Пулянина И.С.* Московский воспитательный дом // Энциклопедия Всемирная история. URL: [https://w.histrf.ru/articles/article/show/moskovskii\\_vospitatielnyi\\_dom](https://w.histrf.ru/articles/article/show/moskovskii_vospitatielnyi_dom) (дата обращения 11.09.2021).

8. Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации».

## **Музыкальное творчество в дистанционной образовательной среде**

**Яковлева И.А.,**  
*кафедра социальной педагогики и психологии,  
Институт педагогики и психологии,  
ФГБОУ ВО «Московский педагогический  
государственный университет»;  
yakovleva\_irina11@mail.ru*

**Аннотация.** В данной статье рассматривается процесс развития информационных и дистанционных технологий в сфере музыкального образования, а также приводятся аргументы возможности развития музыкального творчества в рамках дистанционного обучения.

**Ключевые слова:** дистанционное обучение, музыка, музыкальные уроки, процесс развития, модель, этапы, музыкальные инструменты, информационные технологии, дистанционные технологии.

## **Musical creativity in a distance educational environment**

**Yakovleva I.A.,**

*Department of Social Pedagogy and Psychology,  
Faculty of Pedagogy and Psychology,  
Moscow Pedagogical State University;  
yakovleva\_irina111@mail.ru*

**Abstract.** This article examines the process of development of information and distance technologies in the field of music education, and also provides arguments for the possibility of developing musical creativity within the framework of distance learning.

**Keywords:** distance learning, music, music lessons, development process, model, stages, musical instruments, information technologies, distance technologies.

Современный век нередко называют временем внедрения и применения новых технологий, усовершенствований в области компьютеризации, временем всеобщей цифровизации. Неудивительно, что все чаще и больше многие сферы современной деятельности начинают охватывать данные технологии: работа многих организаций становится более компьютеризирована, для обучения люди используют не обычную, а онлайн библиотеку и многое другое. Подобные нововведения присутствуют и в музыкальной сфере, а именно в процессе музыкального образования.

Помимо этого, важно помнить об определенном рода проблемах, которые появились в нашем мире в последние годы, например, появление новой коронавирусной инфекции. Данный факт внес серьезные коррективы в процессы работы и обучения людей по всему миру. Многие люди перешли на удаленную работу, а студенты, например, перешли на дистанционную систему обучения.

Многие дистанционные технологии в обучении сегодня являются намного более удобными, быстрыми, многие из них упрощают процессы обучения, благодаря чему используются все более повсеместно.

Принято считать, что занятия музыкой, а также обучение ей – это процесс сугубо личный, а не дистанционный, однако, сегодня существует несколько способов развивать музыкальное творчество и вне стен музыкальных учреждений, то есть удаленно.

Так, сегодня учителям и преподавателям музыки целесообразно иметь высокую квалификацию не только в своей профессиональной деятельности, но и в информационных и дистанционных технологиях.

Дистанционное обучение сегодня имеет различные виды. К примеру, оно может быть индивидуальным, а также групповым; применяться в государственных образовательных учреждениях или же в частных школах (курсах); онлайн и оффлайн уроки, а также возможен смешанный способ обучения [3, с. 1].

Существует особая модель, которая описывает этапы внедрения информационных и дистанционных технологий в процесс классического обучения. Данная модель применима и к музыкальной сфере (рис. 1).



*Рис. 1.* Схема модели

Первым этапом модели является «подмена» [2, с. 240]. Это означает, что непосредственно в образовательный процесс не вносятся какие-то изменения или нововведения. На данном этапе меняется лишь замена каких-либо действий. В качестве примеров можно привести лекции,

написанные не от руки, а напечатанные с помощью компьютера, исполнение какого-либо музыкального произведения на электронных инструментах, но традиционным способом и т.д.

В последнее время в музыкальных образовательных учреждениях на данном этапе также внедряются технологии размещения видео-уроков, видео-лекций в различных форматах.

1. Целые видеоуроки, размещенные на официальном сайте;
2. Части видеоурока, выкладываемые в социальных сетях учреждения;
3. Онлайн-лекции или уроки в прямых эфирах при использовании современных программ (Skype, Zoom).

Данные нововведения благоприятно влияют на процесс обучения музыке дистанционно.

Следующим этапом является «приращение» [2, с. 240]. Так, внедрение новых технологий открывает и новые возможности, которые до этого были невозможны или недоступны.

Примерами являются электронные библиотеки и прочее.

Сегодня в музыкальных образовательных учреждениях появляются возможности преобразования нотных партитур в аудио форматы, а также в особые форматы, доступные для использования в специальных программах. Таким образом, благодаря этому их можно будет менять, корректировать, то есть станет доступна работа с нотными партитурами в дальнейшем.

Третий этап – это «модификация» [2, с. 241]. Он подразумевает наиболее полное изменение всего образовательного процесса. В ходе его меняются:

- фокус обучения;
- подходы к процессу обучения;
- принципы обучения;
- учебные материалы;
- ход, формы и структуры занятий и прочее.

Сегодня те музыкальные образовательные учреждения, которые достигли данного этапа, полноценно ощущают положительные плоды подобных нововведений.

Например, сегодня у студентов музыкальных образовательных учреждений есть возможности совместного онлайн-обучения: они могут собираться вместе, используя специальные программы или социальные сети, организовывать выполнение домашних заданий, делиться



впечатлениями, комментировать и оценивать работы друг друга, создавать музыкальные произведения с возможностью оценки небольшой группы и многое другое. Такие же возможности есть и для процессов проведения уроков по музыке дистанционно.

Заключительный этап – «переосмысление» [2, с. 241]. Здесь происходит решение тех задач, которые нельзя было решить без использования информационных и дистанционных технологий.

В ходе такого глобального изменения в музыкальных образовательных процессах произошло наиболее важное изменение фокуса обучения. Сейчас ученики или студентами по-настоящему являются главными участниками процесса обучения. Зачастую сейчас они могут самостоятельно создавать свой курс обучения. Именно это и является основным элементом музыкального творчества в процессе дистанционного обучения.

К сожалению, несмотря на внедрение столь многообразных и совершенствующихся технологий, у дистанционного процесса обучения музыке есть ряд недостатков, среди которых следующие.

1. Перебои в интернет-соединении могут затруднить процесс обучения;
2. Шумы, некачественная передача изображения, а в особенности звука будет также негативно влиять на восприятие информации;
3. Отсутствие аккомпанемента (который зачастую необходим в ходе практических занятий музыкой);
4. Невозможность передачи невербальной информации, которая играет большую роль в процессе обучения игре на музыкальном инструменте, пении;
5. Недостаточная компетентность преподавателей в вопросах использования инструментов дистанционного образования [3, с. 3].

На сегодняшний день дистанционное обучение музыке чаще всего является не прихотью обучающихся или преподавателей, а вынужденной мерой.

Если разговор идет о специализированных образовательных учреждениях, то подобные изменения могут происходить из-за неблагоприятной эпидемиологической ситуации и схожих проблемах.

Данный вопрос может рассматриваться и в плане индивидуального обучения человека игре на каком-либо музыкальном инструменте. Многие сегодня целенаправленно используют специальные онлайн-курсы, чтобы научиться играть на гитаре и других музыкальных

инструментах. В таких случаях обучающийся вообще не имеет возможность проходить очное обучение, поэтому дистанционное – его основной выход.

Но главный вопрос заключается в том, можно ли при дистанционном обучении развивать музыкальное творчество? И ответ – да.

Студенты музыкальных образовательных учреждений могут и дома создавать музыкальные произведения (песни, а при наличии музыкальных инструментов – мелодии, музыку). Сегодня также появляется множество программ, в которых также можно проявить свое музыкальное творчество, создавая, например, биты.

В заключении хотелось бы отметить, что дистанционное обучение не может полностью заменить процесс обучения музыке из-за определенного ряда особенностей данной деятельности, однако, оно является достаточно результативным способом обучения при невозможности посещать музыкальное образовательное учреждение. Дистанционное обучение также может быть возможностью проявления музыкального творчества. Многое в данном случае зависит от степени желания и возможностей обучаемого.

### *Литература*

1. Горбунова И.Б., Панкова А.А. Музыкальное творчество в дистанционной образовательной среде // Медиамузыка. – 2020. – № 11. – С. 5–11.

2. Панкова А.А. Условия использования дистанционных технологий в музыкальном образовательном процессе // Мир науки, культуры, образования. – 2017. – № 5 (66). – С. 240–241.

3. Харьков Е.В. Дистанционное музыкальное образование: проблемы и перспективы. URL: [https://unjugandshi.hmansy.muzkult.ru/media/2018/09/19/1217081970/Statya\\_kharkov\\_E.V.pdf](https://unjugandshi.hmansy.muzkult.ru/media/2018/09/19/1217081970/Statya_kharkov_E.V.pdf) (дата обращения 12.09.2021).

## РАЗДЕЛ VIII. ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ ПЕДАГОГА И ПАРАДИГМЫ ВОСПИТАНИЯ В XXI ВЕКЕ

### Профессиональная идентификация студентов-педагогов через создание профессионально-ориентированных биографических нарративов

**Белякова Е.Г.,**

*кафедра общей и социальной педагогики,  
Тюменский государственный университет;  
e.g.belyakova@utmn.ru*

*Аннотация.* Статья раскрывает возможности нарративного метода для активизации становления профессиональной идентичности студентов, обучающихся на педагогических направлениях. Профессионально-ориентированные нарративы выступают средством осмысления и интерпретации опыта, приобретаемого студентами в ходе их подготовки в вузе. Создание нарративов, отражающих персональную профессиональную биографию в разных временных модусах (прошлое, настоящее, будущее), способствует формированию целостной картины профессионального пути, развитию способности проектировать свое профессиональное будущее и рефлексивно относиться к процессу его воплощения.

*Ключевые слова:* профессиональное самоопределение, профессиональная идентичность, педагогическое образование, профессионально-ориентированный биографический нарратив.

### **Professional identification of student teachers through the creation of professionally oriented biographical narratives**

**Belyakova E.G.,**

*Department of General and Social Pedagogy,  
Tyumen State University;  
e.g.belyakova@utmn.ru*

**Abstract.** The article reveals the possibilities of the narrative method for enhancing the formation of the professional identity of students studying in pedagogical areas. Professionally oriented narratives act as a means of comprehending and interpreting the experience gained by students during their preparation at the university. The creation of narratives reflecting a personal professional biography in different temporal modes (past, present, future) contributes to the formation of a holistic picture of the professional path, the development of the ability to project one's professional future and reflexively relate to the process of its embodiment.

**Key words:** professional self-determination, professional identity, teacher education, professionally oriented biographical narrative.

Проблема профессионального самоопределения студентов – будущих педагогов не утратила своей актуальности в отечественном образовании, на что в течение последнего десятилетия указывают образовательные проекты и научные публикации, подчеркивающие необходимость формирования у студентов направленности на педагогическую профессию, что будет способствовать не только качественному освоению содержания образования в вузе, но и благоприятной профессиональной адаптации и личностно-профессиональному развитию.

Можно также говорить об особенностях становления профессиональной идентичности студентов в современных условиях неопределенности, усиливающих роль осмысленного субъекта самоопределения в современном мире и профессиональном становлении. Важно усиливать субъектную активность и ответственность самих студентов, для чего следует активизировать внутренние основания осмысленных выборов. Общество неопределенности требует совершенно нового качества готовности к ожидаемым и даже мало прогнозируемым изменениям. Для будущих профессионалов важными окажутся не только очевидные с точки зрения востребованности на рынке труда знания, умения и компетенции, но и качества, позволяющие оперативно реагировать на тренды изменений. К таким качествам, безусловно, необходимо отнести способности к прогнозированию, проектированию, рефлексии, умение осуществлять самостоятельную сборку компетенций, направленность на саморазвитие и самообразование. Требуется поддержка и сопровождение студентов как осмысленных субъектов своего профессионального пути, активизация их внутриличностных

смысловых процессов, позволяющих осознанно делать выбор и принимать решения о своем профессиональном будущем.

Профессиональное самоопределение студентов – педагогов как процесс поиска себя в профессиональной сфере предполагает скоординированное освоение смысловой (определение смысла профессии и формирование мотивационно-ценностной позиции будущего педагога, «Я-концепции», постижение гуманитарных смыслов профессии учителя) и знаниево-инструментально-практической (освоение знаний и формирование арсенала практических действий) сторон деятельности педагога. В связи с этим возникает ряд вопросов: какие средства активизации профессионального самоопределения и профессиональной самоидентификации студентов – педагогов могут быть предложены, на каких психологических механизмах они могут основываться? Какие методики и технологии могут обеспечить «запуск» данных механизмов в условиях образовательного процесса?

В работах М.В. Клементьевой, В.В. Нурковой, Е.Е. Сапоговой выявлена продуктивность нарративного подхода и нарративных методов в качестве исследовательского инструмента и средства активизации личностного роста [2–4]. Ряд современных исследователей проблем профессионального развития педагога (К. Gholami, L. Schaefer, D.J. Clandinin, L.A. Taylor) используют нарративные методы для качественного анализа и активизации процесса профессиональной самоидентификации педагога, предполагающего становление внутренней самоидентификации через осмысление себя как профессионала, в том числе через самоинтерпретацию актуального практического опыта в форме нарративов [5–7].

Отметим актуальность нарративного подхода применительно к ситуации в современном VUCA-мира. Нарративная идентичность отличается гибкостью и возможностью переконструирования в изменяющихся условиях. Способность как самопроектированию в форме нарратива может рассматриваться как важная экзистенциальная компетенция современного человека.

Мы рассматриваем профессиональное самоопределение как смысловую ориентацию в профессии, поиски ее личностного смысла, связанные с конструированием образа «Я-профессионал» в пространственно-временном континууме жизнедеятельности человека и его последующей «материализацией» в ходе реальной практико-преобразующей деятельности. Профессиональное самоопределение

представляет собой «непрерывный процесс поиска и нахождения способов самовоплощения в профессии, сопровождающийся переживанием самоидентичности, который осуществляется на протяжении всего профессионального пути» [1, с. 44].

Профессиональное самоопределение осуществляется на основе механизмов смыслообразования, к которым мы относим проектирование профессионального будущего и рефлексию профессионального пути. Проектирование профессионального будущего осуществляется через осознанное создание проекта профессионального саморазвития, отражающего, отдаленные и актуальные цели/задачи, ожидаемые результаты, которые бы расценивались личностью как подтверждение успешной самореализации в избранной профессиональной сфере. Специфика самопроектирования как смыслового процесса состоит в конструировании образа профессионального будущего с позиций принятых личностью ценностно-смысловых ориентиров. Биографическая рефлексия профессионального пути дает возможность осмыслить индивидуальный опыт продвижения в профессиональном развитии, интегрировать его в личностные структуры (профессиональная самооценка, мотивация, образ «Я-профессионал»), выстроить целостную картину профессионального становления, наполненную общим смыслом.

В свою очередь формой смыслообразования может выступать нарративная активность личности, позволяющая выразить личностный опыт через повествование. Создание нарратива на основе осмысления персонального опыта является актом самоопределения личности, способом самопрезентации своего проекта жизни. При этом создание нарративов в контексте профессионального развития личности во многом определяется спецификой принятого в профессиональном сообществе дискурса. Освоение дискурсивных практик позволяет осуществлять рефлексию опыта и вступать в продуктивный диалог на основе принятых в профессиональном сообществе языковых средств конструирования социальной реальности (ценности, базовые концепты, коммуникативные стратегии и т.д.).

Предложенная нами *методика профессионально-ориентированного автобиографирования* нацелена на активизацию студентов в роли осмысленных субъектов профессионального саморазвития через создание нарративных текстов, отражающих их восприятие и понимание собственного профессионального пути. Повествование выполняется в форме авторского, свободного и развернутого связного описания

ситуаций и событий, которые являлись субъективно значимыми для профессионального развития автора или могут в будущем таковыми оказаться. В нарративном тексте обязательно должна присутствовать выраженная авторская позиция. Фокус внимания сосредотачивается на личном опыте автора и его переживаниях самоидентичности в профессии педагога, оказывающих влияние на мотивацию к занятиям педагогической деятельностью.

В ходе опытно-экспериментальной работы нарративные методы использовались выполняли роль средства активизации самопроектирования и рефлексии, стимулирующих профессиональную самоидентификацию студентов. Для смыслоцелеполагания и проектирования использовались авторские методики эссе «Мое профессиональное будущее» и «Мотивационное письмо», для проектирования профессионального развития – «Персональный план профессионального развития», на этапе профессиональных проб – «Текущая рефлексия», на рефлексивном этапе – «Итоговая рефлексия». Данная группа методик направляет процесс конструирования студентами перспективной, актуальной и ретроспективной профессиональной идентичности в форме нарративного повествования. Методика профессионально-ориентированного биографирования позволяет усилить субъектность студентов в условиях индивидуализации образования, активизирует внутреннюю мотивацию и рефлексию профессионального саморазвития, делая предметом специального осмысления самопроектировочную деятельность. По сути, студенты создают собственную профессиональную биографию, конструируя в этом процессе свою идентичность и тем самым самоопределяясь в профессии. Как правило, стихийно протекающий, процесс профессиональной самоидентификации студентов благодаря использованию методики профессионального автобиографирования становится осознаваемым и доступным для педагогического сопровождения.

Интересные возможности для организации нарративной активности студентов предоставляют специальные сервисы для цифрового сторителлинга. Тем не менее их роль в процессе конструирования нарративов можно рассматривать как дополнительную, в основном позволяющую фиксировать фактический материал, отражающий опыт профессиональной деятельности (тексты, фото, видео- и аудиоматериалы в мультимедийной форме). Основной же компонент профессионального автобиографирования, состоящий в понимании и интерпретации себя в

контексте профессионального пути, следует в данном случае обеспечивать посредством нарративных методов.

Объективация внутренних состояний в форме нарративных повествований, возможность их конструирования и трансформаций позволяют расценивать нарративный метод как продуктивное средство сопровождения с диагностическими и формирующими свойствами. Нарративные методы являются весьма тонким диагностическим инструментом, позволяющим выявлять динамику профессиональной самоидентификации, улавливать ранние признаки кризисных состояний, сопровождающих разочарование в выборе профессии. Развивающий потенциал нарративных методов заключается в возможности психолого-педагогического воздействия на способ интерпретации опыта профессиональной деятельности, что может существенно изменить восприятие студентами возникающих у них затруднений, актуализировать внутриличностные ресурсы для преодоления препятствий профессионального роста.

Нарративные методы достаточно трудоемки, а также требуют специальной подготовки для своего использования, в том числе – развития у самих студентов навыков рефлексии личностного и профессионального развития. Тем не менее именно нарративные и дискурсивные практики выступают средством осмысленного накопления переживаний, связанных с вхождением в профессию. Методика профессионально-ориентированного биографирования может быть успешно интегрирована в такие формы работы со студентами, как индивидуальное консультирование и сопровождение в ходе практики, тьюторская поддержка. Следует отметить важность указанных методик в условиях индивидуализации образования, нацеленной на вовлечение студентов в осмысленное проектирование индивидуальных образовательных траекторий.

### *Литература*

1. *Белякова Е.Г.* Смысловые механизмы профессионального самоопределения студентов – будущих педагогов: Монография. – Тюмень, 2020. – 144 с.
2. *Клементьева М.В.* Биографическая рефлексия как ресурс профессионально-личностного развития студентов-психологов // *Образовательные технологии.* – 2015. – № 4. – С. 103–110.



3. *Нуркова В.В.* Самоопределяющие нарративы в развитии личности // Психологическая наука и образование. – 2014. – Т. 19. – № 4. – С. 22–30.

4. *Саногова Е.Е.* Автобиографирование: «Бытие под собственным взглядом» // Развитие личности. – 2016. – № 1. – С. 92–114.

5. *Gholami K. et al.* Construction and deconstruction of student teachers' professional identity: A narrative study // Teaching and Teacher Education. – 2021. – Vol. 97. – P. 103–142.

6. *Schaefer L., Clandinin D.J.* Sustaining teachers' stories to live by: Implications for teacher education // Teachers and Teaching. – 2019. – Vol. 25. – No. 1. – P. 54–68.

7. *Taylor L.A.* How teachers become teacher researchers: Narrative as a tool for teacher identity construction // Teaching and Teacher Education. – 2017. – Vol. 61. – P. 16–25.

## **Принципы проектирования региональных систем открытого педагогического образования: постнеклассическая методология**

**Бочарова Ю.Ю.,**

*кафедра социальной педагогики и социальной работы,  
ФБГОУ ВО «Красноярский педагогический государственный  
университет им. В.П. Астафьева»;  
bocharova1305@kspu.ru*

**Аннотация.** В статье обоснован постнеклассический взгляд на педагогическое образование как открытую непрерывно эволюционирующую систему, где профессиональные сообщества играют важную роль в порождении нового гуманитарного знания и в подготовке когорты педагогов с новыми востребованными компетенциями, определены принципы проектирования региональных систем на основе реконструкции завершившихся и действующих проектов последних лет в КГПУ им. В.П. Астафьева.

**Ключевые слова:** постнеклассическая методология, экосистемы образования, педагогическое образование, профессиональные сообщества, содействие учению.

## **Design principles for regional systems of open teacher education: post-nonclassical methodology**

**. Bocharova Yu.Yu,**

*Chair of Social Pedagogy and Social Work*

*Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafiev;*

*bocharova1305@kspu.ru*

**Abstract.** The article substantiates the post-non-classical view of teacher education as an open, continuously evolving system, where professional communities play an important role in generating new humanitarian knowledge and in training a cohort of teachers with new in-demand competencies, identifies the principles of designing regional ecosystems based on the reconstruction of completed and current projects of the latter years in the KSPU named after V.P. Astafiev.

**Keywords:** post-non-classical methodology, ecosystems of education, teacher education, professional communities, promotion of learning.

К проблемам высшего педагогического образования в настоящее время обращено пристальное внимание государства и общества: с качеством педагогического корпуса связываются не только результаты общего образования, готовность выпускников встроиться и быть успешными в постиндустриальной, цифровой экономике, но и текущее психологическое благополучие детей в школах. Наиболее ясно неготовность педагогического корпуса преодолеть трудности традиционной знаниевой парадигмы проявились в ситуации вынужденного внезапного и затянувшегося дистанционного образования. Результаты исследований Института образования НИУ ВШЭ показали, что учебный процесс в дистанционной форме происходит преимущественно в асинхронном режиме [9]. Это подтверждает вскрытую в исследованиях TALIS 2013 и 2018 годах [14] устойчивую характеристику педагогов РФ нечасто использовать методы активного обучения на уроках: "... профессиональные приоритеты наших учителей все еще лежат в поле преподавания, центрированного на учителе" [11, с. 11]. Отечественные и зарубежные исследователи подчеркивают стремление будущих учителей к сотрудничеству в педагогическом

коллективе, однако отмечают недостаточные компетенции к работе в команде [13].

Изменение содержания подготовки учителей должно привести к повышению готовности педагогов к преподаванию своего предмета на адекватном настоящему состоянию науки уровне в современной образовательной (в т.ч. виртуальной) среде, к проектированию благоприятной воспитывающей и развивающей среды для новых образовательных результатов: востребованных личностных качеств, универсальных компетенций и функциональной грамотности. В то же время в рамках федерального проекта «Учитель будущего» Национального проекта «Образование» была проведена диагностика профессиональных дефицитов более 55 тыс. учителей, которая подтвердила востребованность следующих навыков: цифровые технологии, дистанционное образование, работа со слабо мотивированными обучающимися и функциональная грамотность обучающихся.

Сложно требовать стратегии содействия учению в гибридной образовательной среде от выпускника педагогического университета, последние 4–5 лет обучавшегося в традиционной закрытой лекционно-семинарской системе, центрированной на научных интересах преподавателя. Проектировать образовательную среду для новых образовательных результатов учитель – бывший студент будет способен, если сам сможет прожить и профессионально отразить опыт открытого педагогического образования, получит возможность управлять своим образованием как своей будущей профессиональной деятельностью.

При этом педагогическое образование находится на повестке дня общественно-профессиональной дискуссии в РФ уже не первое десятилетие. Комплексный проект модернизации 2014–2017 годов вовлек 68 университетов в широкомасштабную работу по сопряжению профессиональных стандартов, федеральных государственных стандартов высшего педагогического и общего образования, однако новые государственные задачи по повышению качества общего образования повлияли на дальнейшую перестройку всей системы педагогического образования путем переподчинения 33 педагогических университетов Министерству просвещения РФ.

Программа развития педвузов [10] нацелена на разработку в созданном «едином образовательном пространстве за счет интеграции

профессиональных образовательных структур»... «обновленной системы подготовки высокопрофессиональных педагогических кадров, переподготовки и повышения квалификации...», предусматривающая включенность всех участников системы непрерывного педагогического образования и их ответственность за образовательный результат” посредством «интеграции педагогического академического сообщества с региональными системами образования», что свидетельствует о доминировании экосистемного подхода в проектировании такой новой системы. Роль педагогического университета таким образом становится решающей в модернизации всей системы образования в регионе, однако проектирование таких локальных экосистем является нетривиальной задачей и требует специального исследования.

Постнеклассическое понимание педагогического образования исходит из представлений о нем как об открытой социокультурной системе, выполняющей культурно-сохраняющую и профессионально-идентификационную функции, имеющей социокультурную миссию поддержки процессов развития системы образования в стране за счет педагогического сообщества, объединенного гуманистическими ценностями, и отдельного педагога – носителя востребованных временем профессиональных компетенций и личностных качеств.

«Атлас новых профессий 3.0» Агентства стратегических инициатив [1] вводит в профессиональный дискурс «расщепляющуюся реальность» педагогической профессии: наряду уже с привычными тьюторами, координаторами образовательной онлайн-платформы, игропедагогом, организатором проектного обучения, в педагогической профессии появляются архитектор образовательных экосистем, модернизатор образовательных учреждений. Педагогическая профессия предстает в виде кластера – трансфессии антропологического плана. Эти профессии (их компетенции) должны стать результатами педагогического образования, выпускники таких программ – авангардной группой педагогического корпуса.

Новое понимание педагогической деятельности вытекает из наблюдаемой нами трансформации образовательных систем. «Сейчас образование трансформируется в связную экосистему, в которой будут сосуществовать разнообразные образовательные элементы, от крупных хабов до маленьких центров... Помимо школ и университетов, которые постепенно эволюционируют до “центральных узлов”, помогающих в навигации по индивидуальному образовательному маршруту и

предлагающих среду для коллективного обучения, можно выделить три сферы, которые станут неотъемлемой частью образовательной экосистемы: глобальные (онлайн) образовательные платформы, которые станут основными поставщиками знания и контента; городские образовательные форматы, которые будут предлагать разные образовательные услуги, поддерживающие участников непрерывного образования; сообщества практики, которые будут построены вокруг групп мастеров и станут опираться на человеческое взаимодействие, сотворчество, передачу опыта и технологий» [6, с. 82]. «Для новых участников системы (предпринимателей, сетей) задача заключается в переосмыслении формального образования и создании абсолютно новой парадигмы неформального образования» [7, с. 191]. Новые экосистемы обладают парадоксальными свойствами: они сочетают в себе единство и разнообразие. Единство достигается созданием общих протоколов взаимодействия, ориентацией всех участников экосистемы на сотрудничество, а также созданием общих ценностей и постановкой долгосрочных целей.

Это определяет необходимость рассматривать педагогическое образование как открытую непрерывно эволюционирующую социокультурную систему, компонентами которой выступают профессиональные и образовательные стандарты, образовательные программы и организации, их реализующие, службы и органы управления образованием, неформальные социальные институты и сообщества практиков, обеспечивающие получение личностью в процессе самостоятельного движения по индивидуальной образовательной траектории и прохождении процедур независимой оценки легитимного права на занятие педагогической деятельностью в соответствии с профессиональными стандартами, а также создающие возможность для получения ею профессиональных компетенций, надпрофессиональных навыков, развития востребованных личностных качеств в процессе непрерывного профессионального и личностного роста; порождающие и капитализирующие новое гуманитарное знание и практики, способствующие развитию системы образования.

Педагогическое образование как открытая саморазвивающаяся непрерывно эволюционирующая сложная система востребует постнеклассическую методологию для своего изучения. Системно-синергетический подход и социокультурный подход (социальный конструкционизм) определяют общенаучную стратегию изучения

педагогического образования как открытой социокультурной системы, постоянно испытывающей воздействие социокультурной среды и существующей в глобально-локальной полисубъектной экосистеме образования, где сообщества практиков становятся полноправным субъектом педагогического образования. Методология социального конструкционизма позволяет исследовать открытое педагогическое образование как профессионально-образовательное пространство и как интеллектуальную среду появления нового знания посредством реконструкции опыта реализации совместных проектов в учебно-профессиональном сообществе.

Профессиональные педагогические сообщества стали объектом научного интереса ещё у С. Гессена, он видел в профессиональном общении «могучее средство самообразования», подчеркивал важность рефлексии своего опыта при наблюдении за опытом другого [4, с. 227]. Исследования В.С. Слободчикова, Е.И. Исаева ввели в профессиональный дискурс понятие со-бытийной общности и показали ее влияние на становление профессионального сознания будущих педагогов, их субъектности: «профессиональная деятельность – всегда сознательна и совместна (осуществляется в сообществе); профессиональное сознание – деятельностно и intersубъективно (существует и возникает в сообществе); профессиональная общность обусловлена включенностью субъектов в *совместную коллективнораспределенную деятельность*, основывающуюся на сознательном позиционном самоопределении каждого» [5, с. 61]. В исследованиях С.П. Будниковой нам важно указание на то, что участники профессиональной общности строят социальную *подсистему профессиональной среды*, состоящую из мотивов и смыслов, характера взаимодействия в деятельности участников, способов восприятия и специфики общения [3, с. 140].

Педагогическое образование, рассматриваемое с позиции личности, понимается как нелинейный принципиально не завершаемый процесс, протекающий в сменяющихся гетерогенных учебно-профессиональных сообществах, где возникает и фиксируется новое практикосообразное знание, самоорганизующийся по индивидуальной образовательной траектории через прохождение процедур независимой оценки для получения легитимного права на занятие педагогической деятельностью в соответствии с профессиональными стандартами, представляет собой

восхождение от рефлексии опыта школьного и вузовского образования до реализации авторской модели педагогической деятельности.

Применение методики реконструкции инновационного опыта [8, с. 105] 12-ти действующих и завершившихся проектов в Красноярском государственном педагогическом университете им. В.П. Астафьева 2013 – 2021 гг., полуструктурированного интервью с участниками проектных групп, метода grounded theory (открытого, осевого и избирательного кодирования) нами были определены следующие принципы проектирования открытого педагогического образования, которые обеспечивали целесообразность, эффективность, результативность и устойчивость проектов:

- студентоцентрированный характер целеполагания;
- учет локального контекста;
- проектирование от образовательных результатов, востребованных системой общего образования;
- высокой гетерогенности коллективов;
- межпредметного содержания проекта;
- событийного характера проектируемой деятельности;
- диверсификации и динамики профессиональных образовательных пространств.

Студенты и преподаватели университета, учителя и администраторы системы общего образования, вовлеченные в проектирование образовательных пространств встречи с профессиональной реальностью, становились со-авторами нового гуманитарного знания в таких проектах как «Педагогическая интернатура» [12], «Сетевой городской педагогический лицей» [2] и др. Выпускники таких проектов демонстрировали не только высокий уровень профессиональных компетенций и востребованных профессионально значимых качеств, являлись победителями всероссийских профессиональных конкурсов, они и сейчас продолжают работать в системе образования, меняя ее к лучшему как лидеры профессиональных сообществ.

### *Литература*

1. Атлас новых профессий 3.0. / Под ред. Д. Варламовой, Д. Судакова. – М., 2020. – 456 с.
2. Бочарова Ю.Ю., Гаврилова О.М. Формирование устойчивой мотивации к будущей профессиональной деятельности: опыт городского сетевого педагогического лицея и педагогической интернатуры КГПУ

им. В.П. Астафьева // Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева. – 2014. – № 4 (30). – С. 37–43.

3. Будникова С.П. Учебно-профессиональная общность как пространство развития профессиональной субъектности // Педагогика и психология образования. – 2020. – № 4. – С. 137–152.

4. Гессен С.И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию. – М., 1995. – 448 с.

5. Исаев Е.И., Косарецкий С.Г., Слободчиков В.И. Становление и развитие профессионального сознания будущего педагога // Вопросы психологии. – 2000. – № 3. – С. 57–66.

6. Навыки будущего: Что нужно знать и уметь в новом сложном мире / Е. Лошкарева, П. Лукша, И. Ниненко и др. – [Электронный ресурс]. Режим доступа: [https://futuref.org/futureskills\\_ru](https://futuref.org/futureskills_ru)

7. Образование для сложного мира: зачем, чему и как. Доклад о форуме Global Education Leaders' Partnership Moscow. 31 октября – 3 ноября 2017 года / Под ред. П. Лукши, П. Рабиновича, А. Асмолова. URL: [Obrazovanie-dlya-slozhnogo-obshhestva.pdf](http://vcht.center) (vcht.center) (дата обращения 20.09.2021).

8. Переход к Открытому образовательному пространству. Ч. 1. Феноменология образовательных инноваций: Монография / Под ред. Г.Н. Прокументовой. – Томск, 2005. – 484 с.

9. Проблемы перехода на дистанционное обучение в Российской Федерации глазами учителей. – М., 2020. – 32 с.

10. Распоряжение Минпросвещения России от 29.10.2020 Р-118 «Об утверждении Программы развития педагогических образовательных организаций высшего образования, находящихся в ведении Министерства просвещения Российской Федерации, на 2021–2024 годы».

11. Российские педагоги в зеркале международного сравнительного исследования педагогического корпуса (TALIS 2013) / Под ред. Е. Ленской, М. Пинской. – М., 2015. – 36 с.

12. *Bocharova J.Yu.* Expected Outcomes of Teacher Internship, or a Pedagogical University Graduate Trapped in Standards // Journal of Siberian Federal University. Humanities & Social Sciences. – 2018. – Vol. 11. – № 2. P. 174–184. URL: <http://dx.doi.org/10.17516/1997-1370-0178> (дата обращения 22.09.2021).

13. *Bush A., Grotjohann N.* Collaboration in teacher education: A cross-sectional study on future teachers' attitudes towards collaboration, their



intentions to collaborate and their performance of collaboration // Teaching and Teacher Education. – 2020. Vol. 88. URL: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.102968> (дата обращения 21.09.2021).

14. TALIS. Отчет по результатам международного исследования учительского корпуса по вопросам преподавания и обучения TALIS-2018 (TEACHING AND LEARNING INTERNATIONAL SURVEY). М.: Росособрнадзор. 2019. URL: <https://fioco.ru/Talis-18-results> (дата обращения 20.09.2021).

## **Диалоговые технологии в современном историческом педагогическом образовании**

**Волочаева А.В.,**  
*кафедра истории,*  
*ФГБОУ ВО «Забайкальский государственный университет»;*  
*rossav1@yandex.ru*

**Аннотация.** В статье представлены основные проблемы реализации педагогического образования в высших учебных заведениях Российской Федерации на современном этапе, с акцентом на историческое образование. Рассматриваются основные педагогические технологии, применяемые на занятиях истории, а также представлен опыт Забайкальского государственного университета по преподаванию дисциплины «История России» у студентов, обучающихся по направлению 44.03.01 Педагогическое образование (профиль «Историческое образование»), с учетом требований действующего федерального государственного образовательного стандарта высшего образования. В статье указано, что применение диалоговых технологий в процессе обучения, позволит будущему выпускнику не только в освоении программы по ФГОС ВО, но также в будущей профессиональной педагогической деятельности.

**Ключевые слова:** традиционное и инновационное обучение истории, педагогические технологии в историческом и педагогическом образовании, диалоговые технологии в обучении истории, междисциплинарный подход, компетенция «Преподавание в основной и средней школе» по стандартам «World Skills».

**Volochaeva A.V.,**  
*Department of History,*  
*Transbaikal State University;*  
*rossav1@yandex.ru*

## **Dialog technologies in modern historical pedagogical education**

**Abstract.** The article presents the main problems of the implementation of pedagogical education in higher educational institutions of the Russian Federation at the present stage, with an emphasis on historical education. The main pedagogical technologies used in history classes are considered, as well as the experience of the Transbaikal State University in teaching the discipline «History of Russia» to students studying in the direction of 44.03.01 Pedagogical Education (profile «Historical Education»), taking into account the requirements of the current federal state educational standard of higher education. The article indicates the use of dialog technologies in the learning process will allow the future graduate not only in mastering the program on the Federal State Educational Standard of Higher Education, but also in future professional pedagogical activity.

**Keywords:** traditional and innovative teaching of history, pedagogical technologies in historical and pedagogical education, dialog technologies in teaching history, interdisciplinary approach, competence «Teaching in primary and secondary schools» according to «World Skills» standards.

Новые образовательные стандарты школы – ФГОС ООО (включая новый стандарт 2021 года), ФГОС СОО и стандарты ВО по направлению «Педагогическое образование» направлены на внедрение компетентностного, личностно-ориентированного и системно-деятельностного подходов в практику школьного и профессионального обучения. Важным направлением подготовки современного педагога становится формирование его общепрофессиональных и профессиональных (предметных) компетенций, которые включают овладение современными методами, приемами и технологиями организации образовательного процесса в школе, а также оценивание/самооценивание результатов педагогической деятельности. Новое направление в развитии профессионального образование связано с ориентацией на международные стандарты компетенций «World Skills»,

которое рассматривается уже не только как ежегодное внеурочное мероприятие в форме «Чемпионата» (проводится на уровнях учебного заведения, региона и всероссийском), но и как форма итоговой аттестации выпускников вуза.

Поэтому попытки систематизации педагогических технологий в школе, и особенно в вузе, в настоящее время представляются наиболее актуальными. Кроме того, при обилии различных классификаций в научно-методической литературе, актуально выявление технологий наиболее перспективных в достижении планируемых результатов. Так, в современной практике педагога высшей школы важно выявление как технологий, направленных на формирование общепрофессиональных компетенций учителя, так и технологий, и форм работы, применяемых для развития профессиональных компетенций непосредственно будущих учителей истории.

Среди часто упоминаемых и успешно реализуемых в высшей школе России являются интерактивные, диалоговые технологии и технологии проблемного обучения, связанные в том числе с игровыми и технологией проектной деятельности, кейс-технологии, а также различные виды оценочных технологий – портфолио, модульно-рейтинговая система и др. [Например, 3; 4; 7; 9; 10]. Данные технологии могут применяться как в условиях традиционной лекционно-семинарской системы, так и в самостоятельной внеаудиторной работе студентов, а также в отдельных случаях как форма зачета или экзамена по профильным дисциплинам. Многие из представленных инновационных методов и технологий успешно применяются в Забайкальском государственном университете [1; 2].

Одним из важных направлений сегодня признается внедрение диалоговых технологий в образовательный процесс вуза [11, с. 247]. Диалоговые технологии выступают как ведущие в числе технологий социально-ориентированного образования, а коммуникативная направленность образовательного процесса в последние годы определяет межличностный диалог в качестве его доминирующего направления. В процессе диалогового общения на занятиях студенты ищут различные способы для выражения своих взглядов и выдвижения новых идей, но также диалог может выступать как особая социокультурная среда для освоения личностью нового опыта, изменения ряда сформировавшихся знаний [11, с. 248].

Опыт Брянского государственного университета, представленный в работе д. пед. н. Я.А. Ядвиршица показал, что выполнение творческих работ на основе использования диалоговых технологий способствовало формированию у студентов компетенций грамотного анализа обсуждаемой проблемы, обработки, анализа, систематизации и интерпретации результатов учебно-педагогической деятельности, решения педагогических задач, что объективно повышало их профессиональную компетентность. Наиболее эффективными названы следующие формы: семинары-дискуссии, анализ конкретных ситуаций, проблемные и поисковые диалоги, эвристические беседы [11, с. 251–252].

В некоторых научно-методических работах диалоговые технологии связаны с проблемным обучением (или технологией проблемного обучения). Так, С.В. Колесникова (преподаватель Омского экономического института) говорит о проблемно-диалоговых формах обучения, к которым относит проблемно-поисковые диалоги, дидактические игры, учебные дискуссии, эвристические беседы, анализ конкретных ситуаций [5, с. 123–124]. Также автор отмечает, что проблемный диалог может применяться не только на семинаре, он может сопровождать и лекцию (речь идет о проблемной лекции).

В большей же степени диалоговые формы работы применяются на семинарских и практических занятиях. В педагогике высшей школы представлены разные схемы проведения семинарского занятия, которые успешно применяются в вузах – семинар-диспут, семинар-исследование, семинар-экскурсия и др. [7, с. 183–193].

Некоторые исследователи относят диалоговые технологии к личностно-ориентированным образовательным технологиям [4, с. 65–70]. Важнейшими компонентами диалоговой технологии, по мнению О.В. Китикарь, являются проблемность, общение, сотрудничество. На их основе организуется разноуровневая и разнохарактерная деятельность обучающихся, что способствует саморазвитию и самореализации студентов. К диалоговым технологиям обучения О.В. Китикарь относит: проблемную лекцию, технологию ситуационного обучения, информационные технологии [4, с. 68–69].

В Забайкальском государственном университете диалоговые технологии представлены среди интерактивных форм обучения, согласно методической инструкции «Использование интерактивных форм обучения в учебном процессе вуза» [6, с. 6–16]. К ним отнесены: деловые игры разных видов, анализ конкретных ситуаций (case-study), метод

Сократа, интерактивная лекция, бинарная лекция, проблемная лекция, научная дискуссия, дебаты, диспут, работа в команде (работа в малой группе, метод Дельфи группового решения творческих задач), круглый стол, коллоквиум, метод проектов, метод, творческие задания.

Одним из важных направлений современной перестройки профессионального образования является ориентация на Международные стандарты компетенций «World Skills», которые постепенно вводятся в систему государственной аттестации выпускников вуза в формате демоэкзамена. Компетенция «Преподавание в основной и средней школе» ориентирует на высокое владение технологией диалога – демонстрация учебного и внеурочного занятия, организация взаимодействия с родителями и педагогами. Также задания предполагают наличие навыков письменной речи при разработке проектов урока, внеурочного занятий, доклада к выступлению на педагогическом совете, аргументацию в выборе наилучшего проекта и др. Также можно отметить, что темы урока и внеурочного мероприятия носят, как правило, носят метапредметный характер и часто связаны с исторической памятью о важных событиях и личностях в истории России и региона. Это делает важность не только применения диалогических технологий на занятиях со студентами, но также демонстрирует важную миссию исторического образования в процессе подготовки педагогических кадров.

Известные методисты по преподаванию истории (Е.Е. Вяземский, А.Н. Йоффе, О.Ю. Стрелова и др.) в коллективном пособии выделяют общие компетентности педагога-историка, которые соотносятся с требованиями в должностных инструкциях Единого квалификационного справочника, такие как информационная, коммуникативная, профессиональная, правовая, расширяя при этом их содержание [8, с. 95]. Например, в блоке коммуникативной компетентности специалисты отмечают, что «преподавание истории не может превращаться в процесс произнесения набора истин и перечисления дат и событий для их запоминания». Важно, что понимание истории должно формироваться через различные ситуации общения, обмена мнениями. Также, не менее важна способность учителя к общению, диалогу, сотрудничеству, что проявляется в умениях слушать и слышать собеседника, задавать вопросы, проясняющие позицию собеседника и четко формулировать собственные ответы на вопросы, в стремлении участвовать в дискуссиях

при обсуждении неоднозначных вопросов общественного развития и т. д. [8, с. 99].

При реализации программ исторического образования преподаватели историко-филологического факультета проводят на практических занятиях круглые столы и дебаты, защиту исторических проектов; среди письменных заданий студенты выполняют эссе, фреймовые опоры. Последние формы позволяют сформировать навыки письменной аргументации собственной позиции, логически связной письменной речи и др. Подобные виды работ и занятий успешно были организованы на историко-филологическом факультете также в условиях дистанционного обучения в 2019–2020 и 2020–2021 учебных годах. Студенты сами предлагали новые виды информационных ресурсов и специальных компьютерных программ, которые позволили в полной мере соблюсти требования и регламент отдельных видов занятий (например, дебатов). Стоит отметить, что применение отдельных форм, например, работа над историческим проектом, носит также междисциплинарный характер. Так, в 2019–2020 учебном году при разработке проекта по истории России студенты работали параллельно по дисциплине «Основы организации проектной и исследовательской деятельности в исторической науке и образовании», соблюдая требуемые правила и формы; а также можно было применить знания из региональной истории, изучаемой студентами на другой учебной дисциплине «История Забайкалья». В 2020–2021 учебном году согласно новому учебному плану этих дисциплин не было. Но появились новые, с которыми можно было провести взаимодействие – «Архивоведение» и начало курса «Методика обучения и воспитания (историческое образование)», что внесло коррективы при выборе продукта проекта и подборе исторических источников для исследовательской части проекта. Такое комплексное взаимодействие разных преподавателей и студентов является перспективным в развитии профессиональных компетенций обучающихся и достижении высоких результатов как на промежуточной аттестации, так и в дальнейшем обучении на факультете.

Таким образом, внедрение педагогических технологий в высшее педагогическое образование является перспективным направлением работы современного вуза. Современные образовательные технологии, применяемые в вузах, связаны с новыми требованиями к учителю, вызванными реформированием общей системы школьного и вузовского образования. Наиболее актуальными технологиями стали интерактивные,

диалоговые технологии, которые в большей степени удовлетворяют реализации компетентного подхода в образовании. Модернизация исторического образования предъявляет дополнительные требования к учителям истории, которые также невозможно выполнить без системного использования диалоговых технологий обучения. Преподаватели и методисты Забайкальского государственного университета активно применяют различные формы интерактивных занятий и самостоятельной работы студентов, диалоговые формы и технологии обучения, а также обобщают свой опыт в различных научно-методических работах.

### *Литература*

1. *Волочаева А.В., Дятчина Н.Г.* История России (IX–XVI вв.): Учебно-методическое пособие. – Чита, 2019. – 147 с.
2. *Волочаева А.В., Яремчук О.А.* Историческое образование в вузе: вызовы и перспективы развития // SHS Web Conf. – 2021. – Т. 103: Международная научно-практическая конференция «Соловьевские историко-философские чтения. Российский и зарубежный опыт в системе гуманитарного образования: история, современность, перспективы» – 2020. URL: [https://www.shs-conferences.org/articles/shsconf/pdf/2021/14/shsconf\\_shpr2021\\_01016.pdf](https://www.shs-conferences.org/articles/shsconf/pdf/2021/14/shsconf_shpr2021_01016.pdf) (дата обращения 17.09.2021).
3. Воспитание и обучение истории в школе и вузе: исторический опыт, современное состояние и перспективы развития // XX Всероссийские историко-педагогические чтения: В 3 ч. Ч. 3. – Екатеринбург, 2016. – 211 с.
4. *Китикарь О.В.* Владение педагогическими технологиями как залог успешности педагогической деятельности // Научные труды Калужского государственного университета имени К.Э. Циолковского. – Калуга, 2016. – С. 65–71.
5. *Колесникова С.В.* Использование диалоговых технологий обучения при изучении дисциплин студентами вуза // Современные научные исследования: теория, методология, практика. – 2011. – № 1. – Т. 1. – С. 123–125.
6. Методическая инструкция «Использование интерактивных форм обучения в учебном процессе вуза» МИ 7.3-3/3-01-2012. URL: [http://zabgu.ru/ftp/B/44.03.01/44.03.01.9/6\\_GIA/3.pdf](http://zabgu.ru/ftp/B/44.03.01/44.03.01.9/6_GIA/3.pdf) (дата обращения 15.09.2021).

7. *Образцов П.И.* Технология профессионально-ориентированного обучения в высшей школе: Учебное пособие / Под ред. В.А. Сластенина. – 3-е изд. – М., 2018. – 271 с.

8. Новейшая история России: преподавание в школе: Учебное пособие / Под ред. В.Д. Нечаева. – М., 2015. – 384 с.

9. Преподавание истории в школе и вузе: актуальные проблемы методологии и методики: Материалы II Всероссийской научно-практической конференции / Отв. ред. П.Н. Волков. – Чебоксары, 2019. – 251 с.

10. *Челнокова Т.А., Иванова А.П.* Современные подходы преподавания истории в высшей школе // Преподаватель XXI в. – 2018. – № 2–1. – С. 131–139.

11. *Ядвиршиц Л.А.* Использование диалоговых технологий в процессе становления и развития профессиональной компетентности студентов // Стратегия и тактика подготовки современного педагога в условиях диалогового пространства образования: Сборник научных статей. – Брянск, 2017. – С. 247–252.

## **О единой стратегии развития педагогического образования**

**Воля Е.С.,**

*Центр развития педагогического образования,*

*Российская академия образования;*

*elenavolya@mail.ru*

**Аннотация.** Разобщенность системы подготовки педагогических кадров будет только возрастать, если разрабатывать многие стратегии развития педагогического образования. Это приведет к тому, что образование не сможет обеспечить базу для взаимодействия между выпускниками разных образовательных систем. При разработке стратегии развития педагогического образования, как единого комплекса, необходимо системное планирование отдельных направлений этого развития с учетом культурно-исторических особенностей национальной системы образования, с учетом смены парадигм в образовании.

**Ключевые слова:** воспроизводство педагогических кадров, нормативная культура, модернизация образования, образовательная



политика, педагогическое образование, стратегия образования, учительство.

## **On a unified strategy for the development of teacher education**

**Volya E.S.,**

*Center for the Development of Teacher Education,  
The Russian Academy of Education;  
elenavolya@mail.ru*

**Annotation.** The fragmentation of the system of training pedagogical personnel will only grow if many strategies for the development of pedagogical education are developed. This will lead to the fact that education will not be able to provide a basis for interaction between graduates of different educational systems. When developing a strategy for the development of pedagogical education, as a single complex, it is necessary to systematically plan individual areas of this development, taking into account the cultural and historical characteristics of the national education system, taking into account the paradigm shift in education.

**Keywords:** reproduction of teaching staff, normative culture, modernization of education, educational policy, teacher education, education strategy, teaching.

Воспроизводство педагогических кадров является важнейшей задачей развития нормативной культуры и укрепления государственности. Запрос общества на современного педагога концептуально обуславливает образовательную политику, направленную на преобразования [1].

В настоящее время обозначены основные проблемы модернизации педагогического образования [2; 3], выделены основные этапы, задачи и результаты модернизации педагогического образования [4], позволяющие выделить замечания общего характера: к перспективному планированию – разрозненность модернизационных планов; к планируемому результату – «не всегда учитывались культурно-исторические особенности национальной системы образования, что зачастую заканчивалось ожидаемыми сбоями в деле проведения реформационных мероприятий и породило устойчивый феномен незавершенности преобразований» [5].

Отечественная система подготовки педагогических кадров к девяностым годам двадцатого столетия считалась уникальной, не имеющей аналогов в мире [5]. Подготовка педагогических кадров вели более шестисот образовательных учреждений разного типа, во многих регионах страны существовали университетские комплексы, центром которых, как правило, выступали педагогические вузы, обеспечивающие научно-методическую координацию [6].

Современные попытки наследовать лучшие образцы отечественной системы педагогического образования сегодня не всегда приводят к предполагаемому результату, о чем свидетельствуют новейшие историко-педагогические исследования, в том числе проблем ретроинновации [5].

Принципиально этот феномен может быть объяснен тем, что при воспроизводстве общественной жизни меняются как субъекты, так и объекты, и условия существования этих субъектов и объектов [7–9].

Развитие интеллектуальных систем, интеграция и дифференциация наук [10], трансформация науки в технонауку [11] ведет к смене нормативной культуры общества, изменяя его цели, ценности, идеалы; последовательно гуманистическая общественная и образовательная парадигма сменяется технологической доминантой [5].

В данной связи особая роль отводится обсуждению аксиологической проблематики воспроизводства педагогических кадров [12; 13] установлению универсальных форм, конституирующих учительство, понимаемое как (вос)производство целостности ценностей знания и личности в другом [12; 14].

Педагогическая деятельность традиционно воспринимается как нечто большее, чем обычная профессиональная занятость, а как одна из форм «служения», культивирующая фундаментальные ценности человека в соответствии с фундаментальными смыслами воспроизводимой общественной реальности [12; 14].

В учении и учащий, и учащийся являются как результатом, так и объективным условием воспроизводства человека. При этом гуманистический идеал учительства заключается в развитии собственных внутренних условий воспроизводства человека. Сам субъект, как развитый человек вместе с его понятиями, ценностями, идеалами, нормами и т.д. находится среди реальных предпосылок и условий всякого локального воспроизводства мира, в котором он существует. Но актуальность его идей при этом имеет характер частично

воспроизводимого условия. Они не имеют самостоятельного существования и воспроизводятся только в связи с реальными условиями воспроизводства человека и на основе этих условий [12; 14].

Приоритетный подход к развитию педагогического образования сегодня рассматривается в перспективе непрерывного профессионального образования и обусловлен прежде всего созданием образовательных условий для развития интереса и мотивации к педагогической профессии.

Среди актуальных задач подготовки педагогических кадров: выявление, обучение и поддержка педагогически одаренной молодежи; развитие системы профессиональной ориентации в целях повышения престижа педагогической профессии; обеспечение нового подхода к организации и проведению педагогических практик в условиях современного образовательного процесса.

Одна из острых проблем подготовки педагогических кадров связана со «случайным выбором» абитуриентами учебного заведения педагогического профиля (по принципу удобного территориального расположения, по совету друзей, и т.д.), что приводит снижению качества педагогического образования, уходу из профессии.

Качественное изменение подготовки педагогических кадров возможно посредством внедрения в процесс подготовки педагогических кадров практико-ориентированной (дуальной) модели обучения, предполагающей, прежде всего, прохождение практической части обучения на производстве, в данном случае в общеобразовательной организации, а также развитую систему наставничества [15].

Опыт создания профильных педагогических классов на базе некоторых общеобразовательных организаций сегодня принципиально востребован. Примером такого жизнеспособного сообщества осмысленной деятельности взрослых и детей в истории отечественной педагогики был реализованный А.С. Макаренко проект прикладной педагогической антропологии, у истоков которой стоял К.Д. Ушинский. Для А.С. Макаренко было очевидно, что воспитание подлинно «человеческого в человеке» невозможно в границах отдельного индивида, собственно «человеческое» находится не внутри индивида, а между, в пространстве человеческих взаимоотношений, в пространстве человеческих объединений, в пространстве детско-взрослых общностей [16].

Решать проблемы, связанные с подготовкой к вхождению в систему непрерывного педагогического образования, стоит в основном через

систему факультативной и воспитательной работы.

Ключевым при этом представляется следующий вопрос: как сформировать у будущего педагога стремление учиться всю жизнь, совершенствоваться профессионально в тех условиях, когда еще только складывается система учебной деятельности, соответствующая вузовскому уровню образования [17].

### *Литература*

1. *Воля Е.С.* Об особенностях предмета исследования модернизации педагогического образования // Новая психология профессионального труда педагога: от нестабильной реальности к устойчивому развитию. Москва, 05–06 июля 2021 года. – М., 2021. – С. 111–113.

2. *Подуфалов Н.Д.* О стратегии РАО в условиях современных вызовов системе образования // Профессиональное и высшее образование: вызовы и перспективы развития: монография. – М., 2018. – С. 14–25.

3. *Лазарев В.С.* Ключевые проблемы модернизации педагогического образования // Педагогическое образование и наука. – 2017. – № 4. – С. 7–15.

4. *Чекалева Н.В.* Эффекты модернизации педагогического образования // Гуманитарные исследования. – 2017. – № 3 (16). – С. 175–178.

5. Культурно-исторические основы развития отечественного образования и педагогики второй половины XX – начала XXI вв. / М.В. Богуславский, Т.Н. Богуславская, К.Ю. Милованов, А.В. Овчинников // Проблемы современного образования. – 2020. – № 3. – С. 93–105.

6. *Лубков А.В.* Современные проблемы педагогического образования // Образование и наука. – 2020. – Т. 22. – № 3. – С. 36–54.

7. *Побережников И.В.* Модернизация: теоретико-методологические подходы // Экономическая история. Обозрение / Под ред. Л.И. Бородкина. – М., 2002. – Вып. 8. – С. 146–168.

8. *Чусов А.В.* О строении предметной области методологии // Методология в науке и образовании: Материалы Всероссийской конференции университетов и академических институтов РАН. – М., 2017. – С. 121–122.

9. *Фролов И.Э.* Усложнение глобальной экономики, кризис и инновационная пауза // Кондратьевские волны. – 2018. – № 6. – С. 127–154.
10. *Чусов А.В.* О науке как объективации субъектных, предметных и концептуальных оснований обоснованно познания // Социально-гуманитарное обозрение. – 2018. – Т. 4. – № 4. – С. 92–97.
11. *Кошовец О.Б., Фролов И.Э.* «Прекрасный новый мир»: о трансформации науки в технонауку // Эпистемология и философия науки. – 2020. – Т. 57. – № 1. – С. 20–31.
12. *Воля Е.С.* Образовательная биография. – М., 2014.
13. *Воля Е.С.* О (прото)философии образования // Вестник РГГУ. Серия: Психология. Педагогика. Образование. – 2015. – № 2 (145). – С. 113–128.
14. *Воля Е.С., Чусов А.В.* Нормативный подход к исследованию воспроизводства учительства в культуре // Профессиональное образование и общество. – 2012. – № 2. – С. 10–17.
15. *Марголис А.А., Аржаных Е.В., Хуснутдинова М.Р.* Институт наставничества как ресурс профессионального развития российских педагогов // Вопросы образования. – 2019. – № 4. – С. 133–141.
16. *Слободчиков В.И.* Прикладная антропология в педагогике А.С. Макаренко // Социальная педагогика. – 2013. – № 4. – С. 14–20.
17. *Мазилев В.А.* Психодидактика и непрерывное образование: Методологические проблемы непрерывного образования // Методология современной психологии. – 2019. – № 10. – С. 90–105.

## **Народные традиции и инновации в этнопедагогической подготовке будущих педагогов**

**Давыдова О.И.,**  
*кафедра дошкольного и дополнительного образования,  
Институт психологии и педагогики,  
ФГБОУ ВО «Алтайский государственный  
педагогический университет»;  
olgaidaw@mail.ru*

**Аннотация.** В статье рассматриваются недостатки в подготовке будущих педагогов при использовании средств, методов воспитания

этнопедагогики в профессиональной деятельности. Описан механизм функционирования традиций, соотношение традиций, новаций и инноваций с фазами этноса.

**Ключевые слова:** этничность, этнопедагогика, народная педагогика, традиции, новации, инновации, этногенез.

## **Folk traditions and innovations in the ethno-pedagogical training of future teachers**

**Davydova O.I.,**

*Department of Preschool and Additional Education,  
Institute of Psychology and Pedagogy,  
Altai State Pedagogical University;  
olgaidaw@mail.ru*

**Abstract.** The article examines the shortcomings in the training of future teachers when using the means and methods of educating ethnopedagogics in professional activities. The mechanism of functioning of traditions, the ratio of traditions, innovations and innovations with the phases of the ethnos is described.

**Keywords:** ethnicity, ethno pedagogy, folk pedagogy, folk traditions, innovations, ethno genesis.

Народы во все времена заботились о сохранении, развитии и укреплении народных обычаев и традиций, о передаче подрастающим поколениям житейского, производственного, духовного, а также педагогического опыта, накопленного предшествующими поколениями.

Роль этнического фактора возрастает в период кризисного, неустойчивого развития общества, когда старая система ценностей разрушается, а новая еще не сформировалась. Именно тогда ушедшие, казалось бы, навсегда традиции, вдруг оживают и становятся преобладающими для поколения людей, родившихся и выросших в совсем иных условиях. Реанимация отживших традиций связана с механизмом формирования этничности. Понятие этничность в современной этнологии не имеет однозначного толкования. Англоязычный термин «ethnicity», лежащий в основе концепции этничности, обозначает множество разных понятий: от необходимости и

способности группы людей или индивидуума самоидентифицироваться в социальном смысле до признания совокупности объективных признаков, обозначающих этническую (а иногда даже надэтническую) общность [1]. В критической ситуации, а именно так можно охарактеризовать ту «эпоху перемен» в которой мы живем, этнос с хорошо налаженным механизмом психологической защиты может бессознательно воспроизвести целый комплекс реакций, эмоций, поступков, которые в прошлом, в похожей ситуации, дали возможность пережить ее с наименьшими потерями [2]. Настоящее и вызывает к жизни, давно ушедшие обряды (как механизм функционирования традиции), которые начинают воспроизводиться в принципиально новых для них условиях. Нечто подобное происходило и в XIX веке, когда рушился традиционный патриархальный уклад жизни (вызванный, в частности, отменой крепостного права). Возможно, именно изменение социально-государственного устройства стран, когда-то объединенных в единое пространство, темпов и уклада жизни, как в городе, так и в деревне, приводит к тому, что в некоторые работы по этнопедагогике [3] начинают без должного основания «вставлять» большие куски фольклорных и летописных текстов из работ XVIII–XIX (и даже ранее) веков. Эти тексты были собраны А.В. Терещенко, Н.И. Костомаровым, А.И. Желобовским и другими исследователями старинных обрядов и традиций. Но даже для XVIII–XIX веков, это были практически полузабытые обряды, которые были собраны по некоему «эху», которое присутствовало в народной культуре. Все эти произведения, подлинной народной культуры, относятся к тому периоду, когда происходило складывание национального самосознания этноса (в данном случае – русского). Для осознания себя и своей этнической культуры необходимы были жестко фиксированные рамки ритуальной жизни, которые помогали этносу выжить в стихийном и неорганизованном «внешнем» мире, в отличие от «внутреннего» мира этноса. Этнос адаптировался к реальному миру тем, что всему давал свое название, определяя свое место в мироздании. В любой традиционной культуре жизнь подчинена установленным циклам, связанным с сезоном охоты, периодами посевных и уборочных работ. Этому ритму была подчинена вся жизнь народа – по нему игрались свадьбы, соблюдались посты, отмечались дни поминовения усопших, не зависимо от того, в каких климатических, географических условиях жили люди и какой национальной культуре они принадлежали. Все это было апробировано и проверено предками и

было характерно для первых двух фаз этноса – «инкубационной» и «гомеостаза». В процесс этногенеза каждый этнос проходит несколько фаз развития (по Л.Н. Гумилеву). Мы допускаем, что наше общество находится на фазе «надлома» плавно переходящую в «инерционную», поэтому сложно выстраивать систему воспитания, тем более использовать в профессиональной деятельности педагога традиции, обычаи, обряды, которые сложились и были востребованы на другой фазе этноса.

Для актуализации использования этнопедагогического подхода в подготовке будущих педагогов рассмотрим механизм функционирования традиций.

В современной науке высказывается мысль, что традиция и инновация, традиция и современность взаимосвязаны и взаимообусловлены. Многие традиционные институты, которые раньше рассматривались как сугубо устойчивые и неизменные и потому противостоящие силам современности, в действительности сосуществуют бок об бок с современными институтами, приспособляются к их требованиям, видоизменяясь при этом по существу, выступая в качестве проводника современности в некогда традиционных обществах. К.В. Чистов писал, что термины «культура» и «традиция» в определенном теоретическом контексте синонимичны. Термин «культура» обозначает сам феномен, а «традиция» механизм его функционирования. «Традиция – это сеть (система) связей настоящего с прошлым, причем при помощи этой сети совершается определенный отбор, стереотипизация опыта и передача стереотипов, которые затем опять воспроизводятся» [4]. Традиция большинством ученых была определена в целом как «механизм самосохранения, воспроизводства и регенерации этнической культуры как системы, как механизм изменения общества» [5]. Развитие этнической культуры, выражается в процессах инноваций и их стереотипизации. Под инновацией понимается введение новых технологий или моделей деятельности, а под стереотипизацией – принятие этих моделей определенным множеством людей в пределах соответствующих этнических групп. Любая традиция – это бывшая инновация, и любая инновация в потенциале – это будущая традиция. Ни одна традиционная черта не присуща обществу испокон веков, она имеет свое начало (поскольку как мы помним, любой этнос проходит фазу «накопления»), откуда-то появилась, следовательно, некогда была инновацией. И то, что сейчас рассматриваем как новацию, или исчезнет и



забудется, или войдет в традицию и перестанет рассматриваться как инновация. Таким образом, следует разделять новацию и инновацию. Новация, это новшество, то, что появляется в обществе: мысль, идея, вещь, феномен. А инновация – это уже стереотипизированный (принятый) индивидами опыт. Это начальный этап формирования традиции.

Итак, традиция, это нечто находящееся в постоянном движении, и источник этого движения находится в ней самой. Любые традиции, как писала С.Н. Иконникова [5] подразделяются на «жесткие, не допускающие нововведений и отклонений в поведении» и «пластичные, подвижные традиции», именно благодаря пластичным традициям и живет народная культура, обогащаясь новациями, которые входят в народную культуру и становятся инновациями.

Анализ исследований по этнопедагогической подготовке будущих педагогов показал, что в них всегда рассматривается использование идей народной педагогики, а не то, как видоизменяются эти педагогические идеи и их средства в современной действительности и под действием каких именно факторов. Не рассматриваются также и механизмы вхождения инновации в традицию, то есть, как именно этнопедагогика насыщается новым содержанием. Поэтому многим педагогам средства, методы этнопедагогики представляются устаревшими, отжившими. Достаточно сложно применять в обыденной педагогической работе с детьми дошкольного возраста старинные фольклорные тексты (например, русские былины, финно-угорский эпос «Калевала», якутский эпос «Олонхо» и т.д.), загадки, смысл которых и ответ неизвестен самому педагогу, методы эмоционального воздействия, подлинные тексты народных сказок и т.д. Педагоги не способны естественно использовать их, как, например, делают это большинство родителей в обыденной семейной воспитательной практике.

Таким образом, в профессиональном образовании, несмотря на все усилия, этнопедагогика по-прежнему рассматривается как некое дополнение профессиональной подготовки будущих педагогических кадров. Из педагогического наследия народа предлагают «разумно и строго» отбирать определенные компоненты: трудовые, бытовые, празднично-игровые, фольклорные, превращающие народную педагогическую культуру народов России в «занимательную педагогику народов России» [6]. Факторы и средства воспитания этнопедагогики «вносят» в воспитательно-образовательный процесс национальный

колорит. Если для занятия воспитателю нужны фольклорные тексты, он начинает выискивать их в сборниках и использует как декоративное оформление занятия. Народные загадки, пословицы, которые выдернуты из контекста обыденной практики народной педагогики не несут никакой культурной нагрузки. Их смысл, а главное педагогическое воздействие снижается и не достигает цели, какую решал с их помощью мудрый учитель-народ. Для того чтобы использовать средства воспитания этнопедагогики в профессиональной деятельности, например – загадки, нужно знать как именно (по какой системе, схеме) загадывались загадки у разных народов: болгар, русских, казахов и т.д. Нужно понять смысл воспитательного воздействия загадок. В разных ситуациях он был и будет разным. Например, у многих народов были вечера загадок, на которых вначале загадывались те загадки, которые связаны с телом человека, потом предметами домашнего обихода, далее шли загадки про двор, промыслы и т.д. Очевидно, что смысл таких вечеров в структурировании картины мира ребенка, постижения им себя в этом мире, вырванные из этой упорядоченной структуры загадки теряют свой педагогический смысл. У некоторых народов есть загадки-сказки (например, у чувашей загадка переводится как «сказка, требующая отгадки»), загадки-притчи, загадки-задачи (например, у русских). Загадки как средство воспитания решают разнообразные задачи: развитие ума, проверка смекалки, тренировка памяти, подготовка к охотничьим промыслам (загадки из тайного мужского языка, семейной жизни (загадки из тайного женского языка) оказывают влияние на умственное, нравственное, эстетическое воспитание ребенка.

Нужно научить будущего педагога не просто «вставлять» в свои занятия загадки, а использовать их так, чтобы они не теряли педагогического смысла. Сделать это, можно только научив педагога рассматривать средства этнопедагогики в контексте исторического прошлого народа, в котором сложилось то, или иное средство воспитания этнопедагогики, сохраняющее и выполняющее свой глубинный педагогический смысл. «Для этого необходимо решительное изменение способа учения. Понимание текстов..., понимание других людей (в первую очередь – понимание представителей другой культуры), понимание самого себя – вот чему следует учить» [7, с. 241].

Постижение механизмов воздействия средств, методов воспитания этнопедагогики как неделимого пласта целостной картины мира человека

должно быть положено в условия реализации этнопедагогической подготовки будущих педагогов.

### *Литература*

1. *Заринов И.Ю.* Время искать общий язык (проблема интеграции различных этнических теорий и концепций) // *Этнографическое обозрение.* – 2000. – № 2. – С. 3–17.
2. *Лурье С.В.* Историческая этнология. – М., 1997. – 448 с.
3. *Этнопедагогика народов Казахстана / Под ред. Г.Н. Волкова, К.Ж. Кожахметовой.* – Алматы, 2001. – 305 с.
4. *Чистов К.В.* Традиция, традиционное общество и проблемы варьирования // *Советская этнография.* – 1982. – № 3. – С. 106–111.
5. *Иконникова С.Н.* Диалог о культуре. – Л., 1987. – 205 с.
6. *Кузина Т.Ф.* Занимательная педагогика народов России: советы, игры, обряды. – М., 2001. – 144 с.
7. *Брудный А.А.* Психологическая герменевтика. – М., 1998. – 336 с.

### **Воспитание социально активной личности ребенка в дошкольной образовательной организации**

*Деркунская В.А.,  
кафедра дошкольной педагогики,  
ФГБОУ ВО «Российский государственный педагогический  
университет им. А. И. Герцена»;  
vderkunskaya@yandex.ru*

**Аннотация.** В статье анализируется понятие «социально активная личность дошкольника», рассматриваются современные условия, средства и содержание позитивной социализации детей дошкольного возраста в условиях воспитания.

**Ключевые слова:** социально активная личность, дети дошкольного возраста, воспитание, позитивная социализация, социальные акции, детское волонтерство, дошкольная образовательная организация.

## **Raising a socially active child in a preschool educational organization**

**Derkunsкая V.A.,**

Department of Preschool Pedagogy,  
The Herzen State Pedagogical University of Russia, St. Petersburg;  
vderkunsкая@yandex.ru

**Abstract.** The article analyzes the concept of «socially active personality of a preschooler», examines modern conditions, methods and content of positive socialization of preschool children in the context of education.

**Keywords:** socially active personality, preschool children, education, positive socialization, social actions, children's volunteering, preschool educational organization.

Воспитание социально активной личности ребенка – одна из стратегий, целей и задач нормативных и образовательных документов, одна из целей Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования.

Социологические опросы последних лет показывают рост социальной активности взрослых и детей, выраженное проявление гражданской позиции, направленность на безвозмездную помощь нуждающимся в ней людям и животным, растениям и деревьям, экологии и даже культуре. Не составляют исключение и дети дошкольного возраста.

Результаты исследования социальной активности дошкольников, организованные сетью дошкольных образовательных организаций Санкт-Петербурга в 2018 и 2019 году, показали, что дети, начиная с 4,5–5 лет, обладают устойчивым стремлением не только выразить сочувствие, но и помочь. В старшем дошкольном возрасте стремление быть полезным раскрывается в обсуждении детьми ситуации, способах помощи, прямого и косвенного участия, эмоциональных оценках и даже прогнозировании. Результаты исследования подвели нас к тому, что привлечение детей к социально полезным проектам, актам добровольчества, возможность стать волонтером в посильных и понятных ситуациях должна быть реализована в условиях воспитания и развития дошкольников в детском саду.

Анализ ответов родителей по вопросу участия в волонтерских проектах и социальных акциях совместно с детьми и дошкольной образовательной организацией показал, что степень доверия взрослых в этом случае возрастает. Родители готовы принимать участие в этой деятельности, потому что она организована, понятна с точки зрения воспитания ребенка и участия семьи, обладает обратной связью, формирует привычку.

Мы проанализировали и особенности преемственности социализации детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста. Было выявлено, что в возрасте от шести до девяти лет дети наиболее активно стремятся совершать добрые дела, а вот с девяти до одиннадцати лет наблюдается спад интереса к проявлению заботы и внимания, эмпатии, общественной открытости.

Общая закономерность, которую нам удалось выявить, это необходимость создания условий, позволяющих воспитывать детей дошкольного возраста как социально активных граждан, включая и родителей, для которых организационные условия социально полезной деятельности, добровольчества, оказались значимыми. Таким образом, мы усилили роль социально позитивных вариантов развития детей в детском саду через волонтерство и социальные акции.

Дошкольникам идеи добровольчества оказались близки и понятны, во-первых, потому что это полезная деятельность, а современному ребенку хочется помогать и быть созидателем. Во-вторых, волонтерство позволяет ребенку достаточно быстро увидеть результаты собственной социальной активности, продуктивной деятельности, порадоваться им, а современный ребенок от пяти с половиной лет устремлен к результату деятельности, мотивирован на него в большей степени, чем на процесс. В-третьих, волонтерство и социальные акции – это всегда общение, взаимодействие, что составляет заметную часть жизни дошкольника. Особенно если волонтерство становится семейным событием. В-четвертых, добровольческие инициативы дают возможность самореализации в дошкольном детстве. Благородная, добрая идея, реализованная детьми, всегда порождает обратную связь. И когда к детям возвращается благодарность в виде писем, видеороликов, личных обращений, они чувствуют себя счастливыми и нужными, несмотря на свой возраст и, казалось бы, такие невеликие возможности. В-пятых, волонтерство позволяет эффективнее решать задачи позитивной социализации детей дошкольного возраста за счет расширения круга

общения и взаимодействия, разнообразия направлений помощи и объектов заботы.

Для дошкольников волонтерство представляется социально полезной и значимой деятельностью, формирующей положительное отношение к миру, к разным видам труда, другим людям и самому себе; деятельностью, которая помогает научиться учитывать интересы и чувства других, сопереживать их неудачам и радоваться успехам, учит помогать, откликаться, не быть равнодушным, учит выбирать из всех возможных вариантов – самый добрый. Волонтерство для дошкольника – это возможность овладеть социокультурными средствами взаимодействия, общения, сотрудничества, деятельности.

Проанализировав классификации видов волонтерской деятельности, по отношению к дошкольникам можно было бы выделить следующие виды.

1. По направлению деятельности: социальное, познавательное, экологическое, спортивное, культурное, образовательное, арт-волонтерство.

2. По содержанию деятельности: сервисное или событийное волонтерство.

3. По типам помощи или оказанных услуг: сопровождение, общение, уход, встреча, прогулка, обслуживание, дежурство, участие или соучастие в совместной детской деятельности, со-деятельности.

4. По количеству участников: индивидуальное, совместное или групповое волонтерство.

5. По принадлежности волонтера к организации: дошкольные, школьные, социальные партнеры-волонтеры, сетевые, семейные волонтеры.

6. По времени: краткосрочное, регулярное, долгосрочное волонтерство.

Сегодня практически в каждом детском саду есть опыт организации заботы старших дошкольников о малышах, совместной деятельности. Дети подготовительной к школе группы, например, помогают детям младшей группы одеться на прогулку, обучают каким-то значимым умениям и навыкам, проводят зарядку и подвижные игры, конструируют и играют вместе. Это так называемое *сервисное волонтерство* дошкольников.

Погружение старших дошкольников в такую деятельность требует некоторой последовательности. Сначала мы наблюдаем вместе с детьми

за малышами, их особенностями, возможностями. Сравниваем, что могут дети старшей группы, а что дети младшей группы. Дети, у которых есть младшие по возрасту братья или сестры, могут подготовить вместе с родителями презентации или фотоальбомы, рассказы о том, как растут малыши, в какой помощи нуждаются, чему радуются. На этом этапе можно предложить старшим ряд образовательных ситуаций: «Если в детском саду мы остались одни, как мы будем заботиться о малышах?», «Чему я могу научить маленького ребенка?», «Меня спросил малыш...», «Что придумать для детей?», «Доброе сердце», «Как понять малыша без слов?».

Далее педагог помогает детям определить те услуги, которые старшие дошкольники могут осуществить в рамках сервисного волонтерства по отношению к детям раннего и младшего дошкольного возраста. Например, утренняя встреча; сервировка стола; оказание помощи в раздевании и одевании; помощь в умывании, вытирании насухо рук и лица; изготовление сюрпризов и подарков для малышей; чтение стихов к празднику, исполнение песенок, участие в мини-спектаклях, кукольных представлениях; участие в подвижных играх, помощь в организации сюжетных игр; совместная уборка игрушек.

К концу года старшие дети могут принимать участие в организации тематических дней и недель для малышей. Участвовать в совместных мини-проектах.

В конце года можно попросить родителей и воспитателей групп раннего возраста об организации «обратной связи» для наиболее вовлеченных в сервисное волонтерство детей. Это очень важно для ребенка-волонтера.

По сути, это модель деятельности социально активной личности, которая сама для себя постепенно открывает ее смыслы и содержание, учится анализировать ее результат. Такой подход позволит воспитывать волонтеров, начиная с дошкольной ступени. Здесь необходим системный подход.

**Событийное волонтерство** предполагает осознанную добровольную деятельность волонтера в проведении значимых масштабных событий. Для детского событийного волонтерского движения характерно участие детей-волонтеров в социально и личностно значимых событиях, призванных достичь определенных социальных, культурных, образовательных, групповых целей и задач. Значимыми событиями для детского сада могут стать праздники и традиции, какие-то

интересные идеи для развития и воспитания детей дошкольного возраста, полезные инициативы детей и их родителей. Примеры событийного волонтерства будут приведены ниже.

Для эффективной реализации событийного волонтерства в дошкольной образовательной организации необходимо соблюдать пять последовательных шагов.

1-й шаг. Планирование событийного волонтерства.

2-й шаг. Информирование о событии всех участников и мотивирование детей-волонтеров к предстоящей деятельности.

3-й шаг. Подготовка волонтеров к событию (предварительная работа).

4-й шаг. Поддержка волонтеров в деятельности.

5-й шаг. Подведение итогов работы событийных волонтеров и обязательное их поощрение.

Для реализации идеи событийного волонтерства можно рекомендовать в каждом детском саду составить **событийный календарь волонтера** на учебный год. Вот какие события могли бы в него попасть.

### **Сентябрь**

3–9 сентября – Неделя безопасности.

8 сентября – День начала блокады Ленинграда.

8 сентября – Международный день грамотности.

9 сентября – День памяти жертв фашизма (дата для 2018 года).

10 сентября – Всемирный день оказания первой медицинской помощи.

16 сентября – День работников леса.

21 сентября – Международный день мира.

22 сентября – Всемирный день без автомобиля.

30 сентября – Международный день глухих (дата для 2018 года).

### **Октябрь**

1 октября – Международный день пожилых людей.

4 октября – День гражданской обороны.

4 октября – Всемирный день защиты животных.

9 октября – Всемирный день почты.

16 октября – Всемирный день хлеба.

16 октября – Всероссийская акция «Экология и энергосбережение».

22 октября – День белых журавлей – день памяти павших на полях сражений.

28 октября – День бабушек и дедушек.



### ***Ноябрь***

- 4 ноября – День народного единства.
- 11 ноября – Международный день энергосбережения.
- 12 ноября – Синичкин день.
- 13 ноября – Международный день слепых.
- 13 ноября – Всемирный день доброты.
- 14 ноября – Международный день логопеда.
- 15 ноября – Международный день отказа от курения (дата для 2018 года).
- 16 ноября – Международный день толерантности (терпимости).
- 21 ноября – Всемирный день приветствий.
- 29 ноября – День образования Всемирного общества охраны природы.

### ***Декабрь***

- 3 декабря – Международный день инвалидов.
- 3 декабря – День Неизвестного Солдата.
- 5 декабря – Всемирный день волонтеров.
- 9 декабря – День Героев Отечества.
- 10 декабря – Международный день прав человека.
- 12 декабря – День Конституции Российской Федерации.
- 19 декабря – Международный день помощи бедным.
- 20 декабря – Международный день солидарности людей.

### ***Январь***

- 11 января – Международный день «спасибо».
- 27 января – Международный день памяти жертв Холокоста.
- 27 января – День полного освобождения Ленинграда от фашистской блокады (1944 год).

### ***Февраль***

- 8 февраля – День российской науки.
- 8 февраля – День памяти юного героя-антифашиста.
- 21 февраля – Международный день родного языка.
- 23 февраля – День защитника Отечества.

### ***Март***

- 8 марта – Международный женский день.
- 10 марта – День архивов.
- 20 марта – Международный день счастья.
- 25–30 марта – Всероссийская неделя детской и юношеской книги.
- 25–30 марта – Всероссийская неделя музыки для детей и юношества.

29 марта – День партизанской славы.

### ***Апрель***

1 апреля – Международный день птиц.

2 апреля – Международный день детской книги.

7 апреля – Всемирный день здоровья.

12 апреля – Всемирный день авиации и космонавтики.

18 апреля – Международный день памятников и исторических мест.

20 апреля – Национальный день донора.

27 апреля – Международный день ветеринарного врача.

30 апреля – День пожарной охраны.

### ***Май***

1 мая – Праздник труда (День труда).

3 мая – Всемирный день Солнца.

8 мая – Всемирный день Красного Креста и Красного Полумесяца.

9 мая – День Победы советского народа в Великой Отечественной войне 1941–1945 годов.

15 мая – Международный день семьи.

21 мая – Всемирный день культурного разнообразия во имя диалога и развития.

24 мая – День славянской письменности и культуры (День святых Кирилла и Мефодия).

31 мая – Всемирный день без табака.

### ***Июнь***

1 июня – Международный день защиты детей.

6 июня – День Русского языка (Пушкинский день России).

12 июня – День России.

22 июня – День памяти и скорби – день начала Великой Отечественной войны (1941 год).

Календарь сопровождают формы и методы воспитания социально активной личности детей дошкольного возраста, начиная с 4,5 лет. При их разработке учитывались: возраст и опыт детей, актуальность социального содержания ситуаций, понимание детьми их контекста, уровень развития детской деятельности, вариативность способов деятельности, способность оценить результат, социальную, общественную пользу. С учетом отобранного содержания и возраста детей проектируются тематические дни или недели социально активной деятельности.

### *Литература*

1. Моя профессия – волонтер! Организационный аспект деятельности добровольческого объединения: Учеб.-метод. Пособие: В 2 ч. / Отв. ред. М.Б. Лига. – Чита, 2013.
2. Певная М.В. Управление волонтерством: международный опыт и локальные практики: Монография. – Екатеринбург, 2016.
3. Словарь по волонтерству: Сб. статей / Под ред. Е.П. Агапова. – М.; Берлин, 2015.
4. Социальные акции и волонтерское движение дошкольников в детском саду: Метод. пособие / Под ред. В.А. Деркунской. – М., 2019.

### **Система логопедической работы с детьми с ОВЗ в условиях инклюзивного образования**

**Ефимова М.О.,**  
ЧОУДО,  
Детский сад № 69  
ОАО «РЖД», г. Брянск;  
*mariy.voronina2014@yandex.ru*

**Аннотация.** В статье описываются условия вовлечения ребенка в учебный процесс, обладающего какими-либо нарушениями развития, комплексом коррекционных действий, соответствующих его потенциалу и условия образовательного коррекционного процесса ребенка. А также рассматриваются особенности деятельности учителя-логопеда дошкольного учреждения в инклюзивных условиях в качестве организатора комплексной коррекционной деятельности по развитию и коррекции речи детей, имеющих особые возможности здоровья.

**Ключевые слова:** дети с ограниченными возможностями здоровья дошкольного возраста, инклюзивное образование, коррекция речевых нарушений, деятельность логопеда в условиях инклюзивной практики.

### **The system of speech therapy works with children with disabilities in the conditions of inclusive education**

**Efimova M.O.,**  
*Private preschool educational institution*  
*«Kindergarten No. 69*  
*open Joint Stock Company*  
*«Russian Railways», Bryansk city;*  
*mariy.voronina2014@yandex.ru*

**Abstract.** The article describes the conditions for involving a child in the educational process who has any developmental disorders, a set of corrective actions corresponding to his potential and the conditions of the child's educational correctional process. And also, the features of the activity of a speech therapist teacher of a preschool institution in inclusive conditions as an organizer of complex correctional activities for the development and correction of speech of children with special health opportunities are considered.

**Keywords:** children with disabilities of preschool age, inclusive education, correction of speech disorders, speech therapist activity in an inclusive practice.

Одним из приоритетных направлений в развитии системы образования выступает внедрение инклюзивной образовательной практики для детей, имеющих особые образовательные потребности и их нормально развивающихся сверстников. Это связано с ростом рождения детей, имеющих ослабленное здоровье, генетические заболевания и другие ограничения здоровья, а также занятостью родителей и отсутствием специального детского сада рядом с местом проживания. Очень часто родители не желают признать и принять проблему своих детей важной и работать со специалистами. Действующее законодательство позволяет организовывать инклюзивное образование в обычных детских садах.

**Инклюзивное образование** – это процесс развития общего образования, при котором каждый человек, независимо от физических, интеллектуальных, социальных, эмоциональных способностей, речевых и других характеристик, имеет возможность учиться в образовательных учреждениях. Видно, что все дети разные, но они способны учиться наиболее подходящим для каждого ребенка способом. Это современная образовательная система, которая учитывает потребности и способности всех детей, не только имеющих проблемы с развитием, но и

принадлежащих к определенной социальной группе, а также физическое развитие. Смысл инклюзивного образования заключается в том, что система образования приспособливается к ребенку, но не ребенок к системе. Знания получают все дети, не разделяя их, как правило, на развитых и «особых». В этом образовании часто используются современные подходы к обучению, используются адаптированные общеобразовательные программы, формы, методы обучения и воспитания, адаптированные к навыкам, потребностям и способностям детей с ОВЗ. Дети с «особенностями» могут находиться в группе полный день или часть дня, учиться с информационной поддержкой и по индивидуальной программе.

Для детей с ОВЗ доступны *две возможности* обучения:

1. Индивидуальные группы в детском саду. Дети учатся отдельно в своей группе, но участвуют в общественной жизни детского сада. Например, играют со здоровыми детьми на прогулках, участвуют в мероприятиях, конкурсах, утренниках. Обычно такие группы организуются для детей с задержкой психического развития и умственной отсталостью.

2. Дети с ОВЗ посещают совместную группу и общаются со всеми. Этот вариант наиболее приемлем, если интеллект ребенка сохранен. Дети с ОВЗ испытывают трудности с вхождением в общество. У них редко возникают спонтанные отношения со сверстниками и взрослыми, как у детей без ОВЗ. Но социализировать этих детей крайне необходимо. Ведь социализация создает возможности в работе по исправлению и компенсации нарушений. Когда ребенок получает инклюзивное образование, важно дать ему две вещи: социальный и образовательный опыт общения со сверстниками

*Логопедическое сопровождение* детей с различными нарушениями осуществляется в рамках психолого-медико-педагогического совета ДООУ. Учитель-логопед является одним из членов специализированной команды, которая проводит психолого-медико-педагогическое сопровождение воспитанников с ОВЗ в условиях инклюзивного образования, поскольку речевая функция – это важнейшая психическая функция человека. На этапе формирования речи развиваются высшие формы познавательной деятельности, формируется способность к понятийному мышлению. Нарушения речи у детей не только нарушают полноценное общение, но и усложняют учебный процесс. Учитель-логопед, сопровождающий детей с ОВЗ в инклюзивном образовательном

пространстве, проводит коррекционную работу по устранению трудностей в обучении по образовательной программе, связанных с проблемами речевого развития и затруднениями общения. В рамках ориентации системы общеразвивающего образования на инклюзивную практику возросли требования к логопеду, работающему в логопедическом пункте в детском саду.

**Целью** работы учителя-логопеда в инклюзивном образовании является создание условий, способствующих выявлению и разрешению речевых нарушений, а также дальнейшему развитию письменной и устной речи, и улучшению общения учащихся с ОВЗ для успешного усвоения образовательной программы.

Для достижения цели в процессе профессиональной деятельности специалистом решаются следующие **задачи**.

1. Проведение логопедического обследования для определения структуры, тяжести речевой травмы: заключение логопеда.

2. Разработка перспективных планов коррекции и логопедической работы в индивидуальной программе развития детей, нуждающихся в логопедической помощи.

3. Организация коррекции логопедом для детей, имеющих ограничения на здоровье. Определение методик, направлений и методов логопедической коррекции нарушения развития речи.

4. Набор групп, учитывающий психофизическое состояние детей с ОВЗ. Организация групповых и индивидуальных занятий по профилактике нарушения письменной и устной речи учеников.

5. Взаимодействие в разработке соответствующих учебных программ и методик воспитания детей с ограниченными возможностями здоровья. Определение разных методов и форм обучения в соответствии со стандартом, улучшающих усвоение образовательного пособия.

6. Систематическое изучение динамики речи у ребенка с ограниченными возможностями здоровья в процессе подготовки образовательного программного обеспечения.

7. Взаимодействие со специалистами психолого-педагогического сопровождения ребенка с ОВЗ и его семьей.

8. Разработка предложения по улучшению эффективности диагностики и коррекции. Обобщение, распространение самых эффективных опытов в области логопедии.

9. Контроль за соблюдением санитарных условий обучения и воспитания детей с ОВЗ в общеобразовательной организации.

10. Консультативная работа по развитию психологической и педагогической компетенции в вопросах развития речи ребенка, обучение родителей на приеме у специалиста преодолению существующих речевых нарушений и подборка комплексов коррекционно-развивающих упражнений для коррекции и профилактики недостатков речи.

11. Консультация педагогов по использованию специальных методов и приемов для оказания помощи ребенку с ОВЗ.

С учетом поставленных задач определяется основное **направление деятельности** логопедов.

1. Диагностика.
2. Коррекция и развитие.
3. Организации и методологии.
4. Консультация и тренинг.
5. Профилактические мероприятия.

**Диагностическая ориентация:** 1. Первичное логопедическое обследование – в первые две недели сентября (1–15 сентября). 2. Промежуточное логопедическое обследование – в процессе логопедической помощи ребенку с ОВЗ. 3. Окончательный диагноз – в последние две недели учебного года (с 15 по 31 мая).

Направление **коррекции и развития** включает в себя реализацию коррекционных и развивающих программ в зависимости от возраста и особенностей развития ребенка, структуру ошибок, поддержку педагогического коллектива в индивидуальном воспитании и развитии ребенка с ограничениями.

Направление **коррекционной и развивающей** деятельности включает реализацию коррекционной и развивающей программы в соответствии с возрастом и особенностями развития детей, структурой ошибок и поддержку педагогических коллективов в индивидуальном развитии и воспитании ребенка с ограниченными возможностями здоровья.

Содержание направления по исправлению и развитию: – подбор оптимальных коррекционных программ, методов и приемов обучения для развития ребенка с ОВЗ в соответствии с его особыми образовательными потребностями; – организация и проведение индивидуальных и групповых занятий по коррекции нарушений речи и письма, а также развитию коммуникативных навыков детей с ОВЗ.

**Организационное и методическое** направления включают в себя: разработку индивидуальной коррекционной и развивающей программ; поддержка разработки соответствующих общеобразовательных программ для детей с ограничениями в здоровье; подбор дидактики и методического материала; ведение документационного обеспечения.

**Профилактические направления** деятельности – своевременно предупреждать возможные вторичные нарушения речи у детей с ОВЗ и создать условия для полноценного их развития в общеобразовательных учреждениях.

Ведущая форма коррекционно-воспитательной работы с воспитанниками – это обучение на занятиях. В логопедии предусмотрено три вида занятий: индивидуальные; фронтальные; микрогрупповые.

**Фронтальные** логопедические занятия с успехом решают те задачи развития речи и корректировки её недочетов, являющиеся наиважнейшими для всех, либо большей части воспитанников группы. Этот вид деятельности развивает их способность входить в общий темп работы, следовать общим указаниям и сосредотачиваться на лучших образцах речи. При планировании и проведении логопедических занятий (фронтальных или подгруппы): определяется тема и задачи урока; выделяется предметный словарный запас, глагольный запас слов, словарь признаков, которые дети должны использовать в активной речи; лексический материал подбирается с учетом тематики и задач урока, этапа коррекционного обучения, индивидуального подхода к языковым и психологическим навыкам детей, при этом допускается ненормативное фонетическое оформление речевого материала; обеспечивается постепенное усложнение лингвистической мыслительной деятельности; при выборе программного материала учитываются ближайшая зона развития дошкольников, потенциальные возможности развития умственной деятельности; на занятиях используется постоянное повторение наработанного речевого материала.

Занятия по **подвижным микрогруппам** позволяют логопеду различать свои цели и содержания в соответствии с задачами коррекции, речевыми и индивидуальными типологическими особенностями учащихся. Когда в начале года уделяется больше времени для постановки звуков, обычно объединяются дети, имеющие более-менее однородные дефекты звучания. Впоследствии, когда внимание уделяется расширению поставленных звуков, увеличивается возможность включить упражнения по расширению словаря, овладению



грамматическими правилами речи, желательно перегруппировать ребенка с учетом всей его речи. Этот подход дает возможность дифференцировать работу с детьми с недостатками, которые выражены чаще всего в звуковой стороне речи. Также на занятиях в подвижной микрогруппе осуществляется закрепление лексических категорий и работа над развитием фонематического слуха и формированием фонематического представления.

Основной целью *индивидуального* логопедического занятия является устранение дефектов. Специфические нарушения звуковой части речи, которые характерны для различных форм нарушений речи: дислалия, дизартрия, стертая форма дизартрии, ринолалия. Достигнув цели, реализуется принцип системного подхода, предполагающий взаимодействующее формирование фонетики, лексики и грамматики основных компонентов речи.

Как правило, индивидуальные занятия включают следующие этапы: артикуляционная гимнастика, постановка или автоматизация звука, пальчиковая гимнастика или игры и упражнения для развития мелкой моторики. Лексические материалы должны содержать максимум закреплённых звуков. Повышается темп речевого упражнения от неспешного, спокойного произнесения, переходя к более быстрому проговариванию, а затем к скороговорке. Здесь требуется постепенное усложнение лексики, переход от простого рода речевой деятельности на более сложный – от простого повторения слов вместе с логопедом, до описания предметов, заучивания стихотворений, пересказов текстов, самостоятельного составления рассказов.

Логопедические воздействия осуществляются различными способами, в том числе *наглядными, словесно-практическими*. **Наглядные методики** направлены на расширение содержания речи, **словесные** – на обучение пересказу, разговору, рассказу, без опирания на наглядную информацию. **Практические** применяются для формирования речевого навыка, используя широкие упражнения и игры. **Игра** – как основной вид деятельности дошкольников и обязательное включение разных видов игр в занятия логопедом имеют выраженный положительный эффект как в преодолении языковых расстройств, так и в развитии когнитивных психических процессов. Практические методы могут быть отнесены к широко используемым в настоящее время методам моделирования, а также методам проектирования. **Методика моделирования** – одна из перспективных областей совершенствования

коррекционно-развивающего процесса и активно используется в нашем детском саду. Использование *помощников и моделей наглядности* развивает умственную способность детей. Ребенок, владеющий формами визуального моделирования, получает возможность применять в уме заместителей и визуальных моделей, представлять с помощью них то, что взрослые рассказывают, предвидеть возможные результаты своих собственных действий. Введение моделей наглядности позволяет повысить целенаправленность навыков в процессе подготовки к коррекции. В последнее время логопеды используют в работе по коррекции нарушений у детей такой метод, как *логопедическая сказка*. Цель данного метода – создать условия для раннего проявления речевых нарушений у детей при помощи игровых занятий. Благодаря логосказкам можно решать следующие вопросы логопедической коррекции коммуникативного аспекта детей:

- создать благоприятную психологическую атмосферу в процессе обучения;
- расширение эмоционально-чувственной сферы ребенка путем общения со сказками;
- развивать диалогическую и монологическую речь;
- улучшение эффективности игрового мотива детского творчества, его художественно-эстетического направления;
- воспитание у детей красоты художественного языка, народного фольклора;
- развивать сотрудничество учителей-логопедов и педагогов с детьми, а также между детьми на основе модели личностно-ориентированного сотрудничества.

В заключении хотелось бы сказать, что, чтобы реализовать новые задачи, поставленные перед нами, учителя-логопеды должны иметь необходимый уровень профессиональной компетенции и профессионального мастерства. Логопед выполняет достаточно широкое и разнообразное значение в организации образовательной работы в детском саду: диагностическое, профилактическое, коррекционное, педагогическое, организационное, консультативное, координирующее, контрольное. Результативная работа логопеда, а именно итоговая эффективность обучения в инклюзивном режиме, зависит от не только логопеда, но также от педагогических коллективов ДОУ, от родителей, от близких людей к ребенку, а также от самого ребёнка.

### *Литература*

1. Готовность педагогов как основной фактор успешности инклюзивного процесса в образовании / С.В. Алехина, М.Н. Алексеева, Е.Л. Агафонова // Психологическая наука и образование. – 2011. – № 1. – С. 83–92.
2. *Волосовец Т.В., Кутепова Е.Н.* Инклюзивная практика в дошкольном образовании: Пособие для педагогов дошкольных учреждений. – М., 2011. – 142 с.
3. *Емченко С.А.* Коррекционно-логопедическое сопровождение детей с ограниченными возможностями здоровья // Детский сад: теория и практика. – 2015. – № 6. – С. 108–112.
4. Нормативные документы. Программы адаптации, коррекции и развития: Сборник / А.А. Наумов, Т.Э. Токарева, И.В. Возняк, Л.В. Годовникова. – Волгоград, 2009.
5. *Вакуленко Л.С.* Дошкольная логопедическая служба в свете инклюзивного обучения // Логопед. – 2011. – № 4.
6. *Степанова О.А.* Организация логопедической работы в дошкольном образовательном учреждении: Научно-методическое пособие. – М., 2004.

### **Развитие гуманистических идей Яна Амоса Коменского в современной системе высшего образования**

**Киселев И.В.,**  
*кафедра национального публичного  
и международного права,  
ФГБОУ ВО «Российский государственный  
социальный университет»;  
ya.i-007@yandex.ru*

**Аннотация.** В статье анализируется значение педагогических идей Яна Коменского в контексте современных организационно-нравственных проблемы высшей школы.

**Ключевые слова:** высшее образование, нравственность, педагогика.

### **Development of the humanistic ideas of John Amos Comenius in the modern system of higher education**

**Kiselev I.V.,**  
*Lecturer, Department of National  
Public and International Law,  
Russian State Social University;  
ya.i-007@yandex.ru*

**Abstract.** The article analyzes the significance of the pedagogical ideas of Jan Komensky in the context of modern organizational and moral problems of higher education.

**Keywords:** higher education, morality, pedagogy.

Ян Коменский – чешский педагог-гуманист, писатель, общественный деятель, основоположник научной педагогики. Поскольку человек является частью природы, то, согласно Коменскому, он должен подчиняться ее общим законам, и все педагогические средства должны быть естественными. В то же время принцип естественности в образовании, по мнению Коменского, предполагает изучение законов духовной жизни человека и согласование с ними всех педагогических воздействий [2, с. 98].

Дидактические принципы Коменского: естественность, наглядность, последовательность, добросовестность, осуществимость, сила, систематичность. Коменский рассматривал вопросы воспитания и обучения в неразрывном единстве. Он интерпретировал дидактику как теорию обучения и воспитания.

По мнению автора, идеи гуманиста Коменского актуальны сегодня. Их внедрение в образовательную практику высшей школы необходимо в связи с существованием следующих глобальных проблем системы высшего образования.

1. Утрата ценности института образования. По мнению Л.А. Дольниковой образование – это система научных знаний, умений и навыков, а также мировоззренческих и нравственных идей [1, с. 46]. М.С. Андиева утверждает, что образование есть гуманистическая направленность взаимоотношений между участниками образовательного процесса. Автор статьи выражает солидарность с указанными мнениями. Однако, сегодня мы видим, что практическая сущность образовательной действительности вузов вовсе иная. Например, в 2022 году Томский политехнический университет планирует запустить несколько модулей по работе с программой Тик

Ток. Университет указывает, что будет исследоваться и изучаться опыт компаний, использующих социальную сеть в бизнесе. Другим примером является учебная программа по рисованию комиксов Высшей школы экономики. В Ливерпульском университете Хоуп существует программа The Beatles, а в университете Сан-Франциско студенты изучают теорию секса. Что есть образование? В корне слово «образ», (formation – корень form, английский язык, formaci3n – корень forma, испанский язык и т.д.). Следовательно, главная задача образования сформировать, образовать личность – думающую, анализирующую, критически оценивающую окружающую действительность [3, с. 120]. Каким образом вышеуказанные образовательные программы формируют личность? Образовывают ее? По мнению автора, данные программы могут быть в форме отдельных курсов, которым не место в вузах.

2. Снижение психологической безопасности студентов. В современной парадигме некоторых национальных систем высшего образования (страны восточной Европы, в том числе Россия) реализуется идея авторитарно – субординационная модели образовательного процесса между преподавателем и студентом. По мнению автора, ущемляются «свободы» студентов участвовать в обсуждениях, тем самым культивируя у студентов «чувство глупости». По мнению К. Скагера данную проблему возможно преодолеть путем «обратного блокирования» властного поведения преподавателя и расширения возможностей учащихся участвовать в диалоге [5, с. 378]. По мнению автора, стимулировать участие студентов, в обсуждении предлагаемых тем на занятиях, возможно (на что указывал Коменский) возможно не только указанным путем, предложенным К. Скагером. Студенты должны иметь возможность надлежащей подготовки к паре, что означает помощь студентам со стороны педагога на специальных факультативных занятиях.

3. Потеря моральных основ. Высшие учебные заведения сталкиваются с проблемами плагиата, покупок эссе, обменом ранее пройденных работ или кражей авторского материала. Вузы рассматривают академические проступки как в основном поведенческие проблемы, а не как вопрос этики (или образования). Для Коменского использование уже полученных знаний было связано прежде всего с интеллектуальным обучением. В «Великой дидактике» он отмечал, что материальное образование (усвоение учебного

материала) всегда вторично, а духовное образование (учебная этика) – основа образовательного процесса: «Нравственное воспитание – это рука воспитания благочестия и страха Божия (веры)». Для Коменского нравственное воспитание было направлено на обучение учеников тому, что он считал правильным этическим и социальным поведением, включая набор общих и желаемых добродетелей, социальных компетенций. Эти добродетели, компетенции и «кодексы поведения» – повторяя классическое наследие, в свою очередь, сформировали необходимую основу для истинной веры и благочестия, чтобы иметь возможность развиваться [4, с. 84]. Благочестивое образование тесно связано с областью нравственного воспитания, но оно также имело свои собственные цели и методы наряду с христианскими добродетелями. В связи с этим, каждая академическая программа должна содержать в себе обязательные раздел, поясняющий гуманистические ценности конкретной дисциплины.

Таким образом, учения Я. Коменского убедительно указывают на то, что в значительной степени пропаганда гуманистических ценностей в системе высшего образования необходима. Коменский указывал на такую систему образования, которая могла протекать сама по себе. В настоящее время все субъекты высшего образования (государства, вузы, преподаватели, студенты, их родители и т.д.) обязаны осмыслить прикладное значение «основных принципов» учения Я. Коменского. Возможности академического нравственного воспитания, по-видимому, выросли с применением прямого нравственного обучения и игнорирования недостатков студенческой жизни. Однако, предпочтение академического образования при игнорировании ценностей прямого морального обучения может создать новые препятствия, в том числе ограниченные возможности для систематического понимания моральных основ. К другим препятствиям относятся тот факт, что моральному отражению гуманистических ценностей на практике не хватает академического руководства.

### *Литература*

1. *Дольникова Л.А.* Конституционное право на образование советских граждан: Автореф. дис. ... канд. юрид. наук. – Саратов, 1984. – 146 с.

2. *Лордкипанидзе Д.* Ян Амос Коменский. – М., 1970. – 443 с.
3. *Смирнов С.Д.* Педагогика и психология высшего образования: от деятельности к личности: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. – М., 2003. – 320 с.
4. *Johann Amos Comenius*, Didactica Magna: Stora undervisningsläran Lund, 1999. – 220 p.
5. *Karin Scager, Sanne F. Akkerman, Albert Pilot & Theo Wubbels* Teacher dilemmas in challenging students in higher education, Teaching in Higher Education, 2017. – Vol. 22. No. 3. – 516 p.

### **Готовность будущих учителей к дистанционной работе в современных условиях**

**Кремень С.А.,**  
*кафедра педагогики и психологии,  
ФГБОУ ВО «Смоленский государственный университет»;  
skremen@yandex.ru;*

**Цицикашвили К.П.,**  
*кафедра педагогики и психологии,  
ФГБОУ ВО «Смоленский государственный университет»;  
xeniats@yandex.ru*

**Аннотация.** Для учителя умение быстро приспосабливаться к изменениям является очень важным. В условиях пандемии Covid-19 и закрытия школ учителя были вынуждены в кратчайшие сроки перевести всю деятельность в дистанционный формат, а отсутствие цифровых компетенций для многих стало серьезной проблемой. Целью нашего исследования было изучение готовности будущих учителей к дистанционной работе. Анализ данных показал, что более половины студентов еще не готовы к осуществлению профессиональной деятельности в дистанционном формате. По итогам исследования были разработаны рекомендации для успешной интеграции будущих педагогов в цифровую среду.

**Ключевые слова:** готовность, Covid-19, студенты, будущие учителя, дистанционная работа, учитель.

## **Willingness of future teachers to work remotely in modern conditions**

**Kremen S.A.,**

*Department of Pedagogics and Psychology,  
Smolensk State University;  
skremen@yandex.ru;*

**Tsitsikashvili K.P.,**

*Department of Pedagogics and Psychology,  
Smolensk State University;  
xeniats@yandex.ru*

**Abstract.** The ability to adapt quickly to changes is very important for a schoolteacher. In conditions of the Covid-19 pandemic and school closures, teachers were forced to transfer the materials of the lessons into a distance format as soon as possible, but the lack of digital competences was a serious problem for many of them. The aim of our study was to investigate future teachers' willingness for distance work. The analysis of the data showed that more than half of the students were not yet ready to carry out professional activities in a distance format. Based on the results of the study, we developed recommendations for the successful integration of future teachers into the digital environment.

**Keywords:** willingness, Covid-19, students, future teachers, distance education, teacher.

Пандемия Covid-19 внесла существенные изменения во все сферы жизни общества, в том числе и в систему подготовки учителей. Перед педагогическими вузами стоит задача подготовить высококвалифицированных специалистов, способных отвечать на глобальные вызовы XXI века, а цифровизация образования является одним из приоритетов образовательной политики в России (федеральные проекты «Цифровая образовательная среда» и «Учитель будущего» [6, 7]) и мире (например, План действий по цифровизации [8]). В этих документах основной акцент делается на эффективное использование цифровых технологий в рамках традиционных методических задач при преподавании и обучении [1; 2].



Форс-мажорные обстоятельства перехода образования на новый дистанционный формат обучения продемонстрировали «недостатки существующей системы повышения квалификации учителей, низкое качество электронных учебных материалов, расслоение педагогического корпуса по уровню профессиональных компетенций» [3, с. 214–215], то есть, инструментальный, методический, смысловой разрывы [3], но, прежде всего, отсутствие готовности учителей к работе в цифровой среде [4].

Формирование готовности к профессиональной деятельности длительно и многоаспектно. В процессе получения высшего педагогического образования она только начинает формироваться. Развивающаяся педагогическая профессия постоянно изменяет производственную среду, которая, в свою очередь, трансформирует трудовые действия, предъявляет новые требования к профессиональным знаниям и умениям, то есть и структура готовности должна видоизменяться и соответствовать современным реалиям. В условиях пандемии Covid-19 наличие готовности к осуществлению дистанционного образования, еще больше актуализировалось, став важнейшим компонентом успешной педагогической деятельности. Поэтому уже на вузовском этапе профессионального самоопределения при формировании «общей профессиональной готовности к педагогической деятельности» [5], необходимо особое внимание уделять готовности к дистанционной работе.

Целью нашего исследования являлось изучение проблемы готовности будущих учителей к дистанционной работе.

Авторами исследования были поставлены следующие задачи.

1. Выявить у студентов педагогических специальностей наличие опыта дистанционного обучения, трудностей, возникавших в процессе перехода на данный формат.

2. Определить причины, препятствующие формированию готовности к дистанционной работе.

3. Разработать рекомендации по формированию готовности к дистанционному обучению у будущих педагогов.

*Методы исследования.* В исследовании использовались специально составленный опросник, направленный на изучение опыта дистанционного обучения, трудностей, возникающих в процессе перехода на данный формат и метод контент-анализа эссе «Я как будущий учитель в цифровом мире».

*Выборка.* Исследование проводилось со студентами 2–4 курсов педагогических специальностей Смоленского государственного университета ( $n = 70$ ) еще не проходивших педагогическую практику. Отбор испытуемых осуществлялся путем целенаправленной выборки – студенты педагогических специальностей обоих полов: 18 юношей и 52 девушки. Все мероприятия проводились на добровольной основе в сети интернет.

*Результаты опроса.* Согласно результатам опроса, среди наиболее существенных проблем дистанционной учебы респонденты отмечали: недостаточную обеспеченность компьютерами (34%), технические проблемы с выходом в сеть (27%), неадаптированность к такому формату работы (39%). Об отсутствии или малом опыте участия в образовательных программах, реализуемых онлайн сообщили 34% респондентов. То есть, данные указывают на то, что примерно треть респондентов были слабо подготовлены к дистанционному обучению. Это является весьма тревожным фактором в связи с тем, что уровень цифровой грамотности студентов, как правило, выше, чем у большинства других групп населения [1]. Только у 12% опрошенных был опыт самостоятельной преподавательской дистанционной работы. В основном, это было репетиторство с одним или реже двумя учениками. В то же время этими респондентами было отмечено, что переход к дистанционной форме работы был скорее вынужденной мерой, чем желанием.

Исходя из результатов опросника, нами было выделено две группы студентов: первая – имеющая опыт дистанционной работы и вторая – не имеющая. К первой группе (**A**) было отнесено 46 студентов, ко второй (**B**) – 24. Далее была проведено сопоставление результатов с данными анализа эссе.

*Результаты контент-анализа.* В ходе анализа эссе «Я как будущий учитель в цифровом мире» нами была выделена информация, касающаяся проблемы готовности к дистанционной работе. Респондентами были отмечены некоторые проблемы/препятствия, затрудняющие, по их мнению, успешную деятельность в дистанционном формате, а именно: недостаток знаний о различных ресурсах, программах, в которых можно проводить дистанционные занятия в целом; неумение правильно организовать занятия и распределить время в таком формате; неумение привлечь внимание учеников; неуверенность в себе и в своих знаниях из-за необычного формата урока; страх перед

возможными неполадками в технике, перед затруднениями учеников с таким форматом обучения и, следовательно, тревожность из-за того, что не будут знать, как помочь ученикам.

Многие студенты выражали озабоченность своим внешним видом, тем, как они будут выглядеть через камеру, причем чаще всего это были девушки (12%). Юноши упоминали об отсутствии контроля за детьми, «ведь это невозможно следить за выполнением задания без личного контакта». Многие студенты (51%) волновались о том, как привлечь внимание учеников, «как узнать, что ребенок слушает урок, а не сидит в социальных сетях».

Студенты из группы **A** более уверенно описывали свой будущий опыт работы учителем в дистанционном формате, были уверены, что у них все получится, а если возникнут какие-либо проблемы, то они «смогут их решить, не теряя при этом нить повествования на уроке». В эссе опрошенные из группы **B** наиболее часто упоминали о «тревоге из-за ошибки, которую сразу трудно исправить по причине неличного контакта», «недостаточном взаимодействии с детьми и утрате их доверия».

Таким образом, исследование показало, что почти половина студентов еще не готовы, не только к будущей дистанционной работе, но и к учебе в дистанционном режиме. Большая часть респондентов умеет пользоваться различными электронными устройствами, но не смогла их применить при проведении пробных онлайн-уроков на методике преподавания. Сами будущие педагоги испытывали затруднения в учебе в таком формате, хотя для них были созданы все условия, предоставлены материалы. Поэтому особенно важно формировать готовность к онлайн и смешанному формату проведения занятий задолго до включения будущего педагога в собственную практическую деятельность.

По нашему мнению, готовность будущих учителей к дистанционной работе, формирование цифровой компетентности будет способствовать их долгосрочной конкурентоспособности на развивающемся рынке труда. Для этого нам представляется важным сделать учебный процесс в вузе еще более адаптированным для развития навыков работы в цифровой среде, позволяющий повысить уровень цифровой грамотности будущих педагогов и «умение применять их в учебной (особенно внеаудиторной), самостоятельной работе и дальнейшей карьере» [1, с. 2]: активное вовлечение преподавателей в организацию самостоятельной работы студентов во внеаудиторное время; проведение фрагментов

онлайн-уроков в учебной группе; создание заданий по определенной тематике для дистанционного выполнения; проведение мастер-классов ведущими учителями-предметниками.

### *Литература*

1. *Бондаренко Н.В., Шугаль Н.Б.* Навыки работы в цифровой среде у студентов профессиональных образовательных программ // Мониторинг экономики образования. – 2021. – № 16. URL: [https://www.hse.ru/data/2021/04/19/1376683880/release\\_16\\_2021.pdf](https://www.hse.ru/data/2021/04/19/1376683880/release_16_2021.pdf) (дата обращения 11.09.2021).

2. *Глушко Д.Е., Романова О.А., Белова Е.А.* Цифровизация среднего профессионального образования в Европе: компетенции преподавателей и практика применения новых технологий // Мониторинг экономики образования. – 2021. – № 9. URL: [https://www.hse.ru/data/2021/02/28/1395778075/release\\_9\\_2021.pdf](https://www.hse.ru/data/2021/02/28/1395778075/release_9_2021.pdf) (дата обращения 14.09.2021).

3. Исследование представлений директоров российских школ о цифровых компетенциях участников образовательной системы / А.А. Дерябин, И.Э. Бойцов, А.А. Попов и др. // Вопросы образования / Educational Studies Moscow. – 2021. – № 3. – С. 212–236.

4. Оценка качества образования в условиях дистанционного обучения: опыт проживания пандемии системами школьного образования стран постсоветского пространства. – М., 2021. – 390 с.

5. *Сосновский Б.А.* Мотив и смысл. – М., 1993. – 200 с.

6. Федеральный проект «Учитель будущего». URL: [https://ec.europa.eu/education/education-in-the-eu/digital-education-action-plan\\_en](https://ec.europa.eu/education/education-in-the-eu/digital-education-action-plan_en) (дата обращения 11.09.2021).

7. Цифровая образовательная среда. Министерство просвещения России. URL: <https://edu.gov.ru/national-project/projects/cos> (дата обращения 13.09.2021).

8. The Digital Education Action Plan (2021–2027). URL: [https://ec.europa.eu/education/education-in-the-eu/digital-education-action-plan\\_en](https://ec.europa.eu/education/education-in-the-eu/digital-education-action-plan_en) (дата обращения 12.09.2021).

**Педпрактика по замене учителей сельских школ  
выпускниками педвузов как новая модель подготовки  
будущих учителей**

**Ксяожинг Джанг,**  
*кафедра социальной педагогики и психологии,  
Институт педагогики и психологии,  
ФГБОУ ВО «Московский педагогический  
государственный университет»;  
miyazhang2016@gmail.ru*

**Аннотация.** В статье рассматривается новую модель педпрактики в педагогических учреждениях в Китае, определяется замену моделей как эффективное средство для повышения качества подготовки будущих учителей

**Ключевые слова:** педагогическая практика; педпрактика по замене учителей; подготовка педагогов; грамотность студентов педвуза; высшее профессиональное педагогическое образование.

**In-post replacement practice in rural schools as a new model  
of preservice teacher education**

**Zhang Xiaojing,**  
*Department of Social Pedagogy and Psychology,  
Institute of Pedagogy and Psychology,  
Moscow Pedagogical State University;  
miyazhang2016@gmail.ru*

**Abstract.** This article analyses the new model of pedagogical practice at teacher training institutions in China, identifying the position replacement teaching practice as an effective means to improve the quality of teacher education.

**Keywords:** teaching practice; in-post replacement practice; preservice teacher education; literacy of normal school students; higher teacher education.

Педагогическая практика бакалавра является важным звеном в процессе подготовки учителей и необходимым средством в переходе от

статуса «выпускник вуза» к статусу учителя, также формирования профессиональной идентичности будущих педагогов. По ряду причин в системе профессионального высшего образования всегда встают вопросы, что обеспечения необходимого качества проведения практики в школах, не имеющих потенциала, отсутствие мотивации детского сада и школы при заключении договора о проведении практики с вузом и так далее [6; с. 76, 77]. Путем решения этих вопросов становится изучение новой модели педпрактики. Особый вид педагогических практик представляет собой модель по замене учителей сельских школ выпускниками педвузов (далее замена моделей в педпрактике) – студенты педагогических вузов проходят практику, заменяя учителей в школах; при этом учителя, которых заменяют студенты, направляются в педвузы для переподготовки и повышения. Данная модель может помочь повысить эффективность практики и окажет активное влияние на качество подготовки учителей.

Замена моделей в педпрактике впервые начала проводиться в 1970-х годах. В то время студентов старших курсов педагогических направлений подготовки в математическом факультете в Сипинском педагогическом колледже направили на уроки в сельские школы с целью прохождения практики и упушения преподавательского состава местных школ. В 1988 году в практики Юньнаньского педагогического университета проходил эксперимент заменой местных учителей. Студенты-практиканты были направлены в общеобразовательных организациях, находящиеся в поселке, и заменяя местных учителей проходили переподготовку в данном вузе. Синьянский педагогический колледж (уже получение повышение на вуз), Сяочжуанский педагогический колледж(также) и ряд других учреждений того времени внедрили данную модель образовательной практики. Среди них, введение «проекта 411» в Ичжоуском педагогическом колледже оказал огромное влияние. В пятом семестре студенты отправились на стажировку в школы неблагополучных районах, чтобы облегчить проблему дефицита учительских кадров, и овладеть педагогическим опытом в реальной образовательной среде. Таким образом, эта модель практики призвана решение проблемы нехватки места для практики в сельском образовании, которая постепенно принимается многими педагогическими заведениями.

Замена моделей в педпрактике тесно взаимосвязанно с реализацией программы по улучшению школьного образования и повышению уровня

специальности учителя в экономически – отсталых регионах. В период с 2000 по 2002 год профессор Чжан Шия из Юго-Западного университета предложил программу по созданию проекта обновления содержания профессиональной деятельности учителя базового образования в неблагополучных районах, аргументируя необходимость формирования долгосрочной и институционализированной системы стажировок на высшем уровне, тем самым способствуя изменению сегодняшнего состояния образовательных стажировок и изучая пути решения проблемы нехватки кадров учителей в сельских школах. Его программа была одобрена и внедряется Министерством образования Китая.

В 2006 году Министерство образования КНР опубликовало «Мнения по активной поддержке сельских учителей городскими учителями», также в 2007 г. издало «Мнения по активному продвижению стажировки и участию в программе по улучшению школьного образования в экономически отсталых регионах», которые четко требуют от высших педагогических учреждений организовывать студентов старших курсов педагогических направлений подготовки для прохождения практики в начальных и средних школах как минимум в течение одного семестра. Это свидетельствует о том, что замена моделей в педпрактике была утверждена на национальном уровне. В упомянутом выше национальном документе 2006 г. прямо указано, что, студентам, которые участвовали в стажировках в сельских школах, будут предоставлены рекомендации для трудоустройства и приоритет при приеме на работу [3]. Очевидно, что данные меры действительно повысят мотивацию студентов педагогических вузов в выполнение главной задачи.

Количество педагогических колледжей и университетов, предлагающих замену моделей в педпрактике, значительно увеличилось, и практика организуется совместно между различными высшими педагогическими учебными заведениями. Более того, замена моделей стала основной формой образовательной практики для студентов, получающих бесплатное образование в педвузах. В 2010 году началась реализация государственной программы переподготовки учителей начальной и средней школы, включает в себя проект подготовки педагогического состава в деревнях западного и центрального регионов страны. Замена моделей получает широкое развитие по всей стране: студенты педвуза старших курсов занимаются преподавательской и воспитательской деятельностью на должности учителей в сельской местной школе за один семестр, и в то же время университет проводит

программу переподготовки и повышения квалификации замененных учителей.

Существует некоторые различия между заменой моделей и традиционной стажировкой (см. таблицу 1) [7, с. 121, 122].

*Таблица 1*

**Различия между заменой моделей и традиционной стажировкой**

<b>Категории</b>	<b>Традиционная стажировка</b>	<b>Замена модели в педпрактике</b>
Главная задача практики	Подготовка студентов вуза	Подготовка студентов вуза, и переподготовка сельских учителей
Организатор адмистрация практики	Университет принимает на себя основную ответственность за управление практикой	ООрган местного управления образования, школа и университет осуществляют совместное управление.
Расходы на практику покрывает	Вузы	Вузы и орган местного управления
Задачи студента-практиканта	В основном выполнить преподавательскую работу по предмету, приобрести навыки, практический опыт в школе	Взять на себя полную ответственность исполнения обязанностей учителя, которого заменяет в школе

Для выпускника бакалавриата замена моделей является не только педагогической практикой, но и правом работать как учителем в школе. Благодаря большей продолжительности и самостоятельности при данной модели, студент-практикант приобретает всестороннюю и достаточную подготовку. Исследования ученых показали [1, с. 26–36] [2, с. 121, 122] [5, с. 66], что данная модель:

- способствует формированию профессиональной компетенции, и повышает педагогические знания, умения и навыки;
- развивает педагогическое убеждение и профессиональную обязанность;
- помогает студентам заложить основу профессионального развития.



Кроме того, замена моделей позволяет студентам получать глубокое понимание особенностей профессии педагога, и значимость развития системы базового образования в условиях сельской школы.

Замена моделей также оказывает непосредственное влияние на сельскую школу, и является двусторонним обучением и для студентов, и для учителей [1, с. 38–40; 4, с. 105]:

- пополняет ряды учителей в сельской местности, изменяет распределение доли учителей разных дисциплин, и в определенной степени совершенствует структуру состава педагогических кадров;

- содействует внедрению качественного обучения в сельских школах, обеспечивает развитие личности обучающихся;

- обновляет концепции обучения и повышает интерес учеников к учебе;

- местные профессиональные учителя получают возможность переподготовки в высшем педвузе, что способствует профессиональному росту.

Реализация замены моделей на высшие педагогические учебные заведения заключается в том, что она может продемонстрировать многочисленные преимущества системы высшего образования, и что немаловажно, способствовать обновлению образовательной программы, соответствующей с реальными ситуациями в школах. Безусловно, такая модель стажировки может создать образовательное пространство, которое характеризует взаимодействия между вузом и школой в современных условиях, помогая совершенствованию непрерывной образовательной системы.

Одним словом, замена моделей в педпрактике соединяет интеграцию подхода профессионального развития сельских состава школы с процессом подготовки педагогических кадров, позволяет достичь беспроигрышной ситуации как для высших учебных заведений, так и для сельских школ.

### *Литература*

1. Ван Юйньянь. Роль замены моделей в построении интегрированного педагогического образования. Хэбейский педагогический университет. – 2010. – С. 92. URL: <https://gb.global.cnki.net/KCMS/detail/detail.aspx?dbcode=CMFD&dbname=CMFD2011&filename=2010161856.nh&v=MDkwMjdTN0RoMVQzcVRyV0>

0xRnJDVVI3dWZidVJxRnl6bFVMek9WMTI2SHJLK0g5bkpxWkViUEISO  
GVYMUx1eFk. (дата обращения 19.09.2021).

2. *Лю Е.* Анализ эффективности и методические рекомендации по прохождению практики педагогических университетов. Гуанчжоуский университет. – 2015. – С. – 65. URL: <https://gb.global.cnki.net/KCMS/detail/detail.aspx?dbcode=CMFD&dbname=CMFD201601&filename=1015648427.nh&v=MDAwNDFyQ1VSN3VmYnVScUZ5emxVcnJOVkJyNkc3VzhGdFhPcUpFYlBJUjhlWDFMdXhZUzdEaDFUM3FUcldNMUY>. (дата обращения 22.09.2021).

3. *Лю Цзе, Ху Лина.* Исследование развития профессионального качества практики замены студентов педагогического образования // Ежемесячник исследований в области образования. – 2018. – № 12. – С. 82–91.

4. *Министерство образования КНР.* Мнение по активной поддержке сельских учителей городскими учителями. URL: [http://www.moe.gov.cn/srcsite/A10/s7058/200602/t20060226\\_81598.html](http://www.moe.gov.cn/srcsite/A10/s7058/200602/t20060226_81598.html) (дата обращения 21.09.2021).

5. *Су Йон.* Замена моделей – создание единого нового тип моделей учебной полевой работы педагогических студентов и переподготовки учителей сельских средних школ // Исследование в области образования. – 2009. – № 8. – С. 104–107.

6. *Тан Сяохэн, Тан Хэнцзюнь* и др. Эмпирическое исследование развития профессиональных качеств педагогических студентов в замене моделей // Вестник Юго-Западного университета (версия социальных наукиздание). – 2013. – № 1. – С. 63–69.

7. Проблемы педагогической практики и пути их решения / Н.В. Федина, И.В. Бурмыкина и др. // Вестник ВГУ. – 2016. – № 3. – С. 75–81.

8. *Юй Дэхуа.* Мысли о стажировке и замещающем обучении педагогических студентов // Вестник Хайнаньского педагогического университета (социальные науки). – 2012. – № 7. – С. 120–123.

**Особенности организации подготовки будущих учителей  
начальных классов к работе с детьми с ограниченными  
возможностями здоровья в условиях малочисленной сельской  
школы**

**Кузеванова А.А.,**  
*кафедра специальной педагогики и психологии,  
Институт психологии и педагогики,  
ФГБОУ ВО «Алтайский государственный  
педагогический университет»;  
aagrebenkova@mail.ru*

**Аннотация.** В статье дается описание результатов анкетирования, направленного на изучение мнения будущих учителей начальных классов об особенностях организации образовательного процесса в вузе с целью подготовки будущего педагога к работе с детьми с ОВЗ в условиях малочисленной сельской школы.

**Ключевые слова:** подготовка и готовность будущего педагога, обучающиеся с ОВЗ, сельская школа.

**Features of the organization of training future primary school  
teachers to work with children with disabilities in a small rural  
school**

**Kuzevanova A.A.,**  
*Department of Special Pedagogy and Psychology,  
Institute of Psychology and Pedagogy,  
Altai State Pedagogical University;  
aagrebenkova@mail.ru*

**Abstract.** The article describes the results of a survey aimed at studying the opinion of future primary school teachers about the specifics of organizing the educational process at a university in order to prepare a future teacher to work with children with disabilities in a small rural school.

**Keywords:** preparation and readiness of the future teacher, students with disabilities, rural school.

На сегодняшний день на государственном уровне регламентируется обеспечение права каждого человека на образование вне зависимости от его особенностей развития и возможностей [3]. Как следствие, в школах возникают вопросы включения данной категории детей в образовательный процесс. Центральной фигурой здесь выступает учитель, как гарант получения качественного образования обучающимися. Не является исключением и сельский учитель, основной задачей которого является реализация права детей на получение образования, соответствующего требованиям федеральных государственных образовательных стандартов вне зависимости от места проживания ребенка [1].

Становится очевидным, что актуальность приобретают вопросы подготовки квалифицированных педагогических кадров [2], способных осуществлять педагогическое сопровождение обучающихся с ограниченными возможностями здоровья в сельских образовательных организациях (в том числе малочисленных).

На наш взгляд, готовность к осуществлению этой деятельности специалистами зависит от того, каким образом организуется данный процесс в вузе.

С этой целью нами было организовано анкетирование, направленное на изучение мнения студентов об особенностях организации образовательного процесса, нацеленного на подготовку будущего учителя к работе с детьми с ОВЗ в условиях малочисленной сельской школы. Выборку составили 27 студентов ФГБОУ ВО «Алтайский государственный педагогический университет». Респондентам было предложено выбрать один или несколько вариантов ответа, а также, в случае необходимости, сформулировать собственный.

Опишем полученные результаты по каждому из направлений анкеты.

В рамках первого направления нам было важно выяснить *спектр трудностей*, с которыми сталкиваются будущие учителя начальных классов в работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья.

Наиболее часто студенты обозначали затруднения, обусловленные *отсутствием опыта работы* с детьми с ограниченными возможностями здоровья (70%), *эмоциональную неготовность* к работе с данной категорией детей подчеркивали 22% опрошенных. Ни один из респондентов не определил в качестве трудности *недостаточность знаний* в данной сфере. Оставшиеся 15% будущих учителей в

практической деятельности не имели опыта работы с обучающимися с ограниченными возможностями здоровья.

Полученные результаты могут свидетельствовать о том, что в процессе вузовской подготовки будущих учителей начальных классов уделяется недостаточно внимания формированию у них опыта работы с детьми с нарушениями развития.

Далее нами анализировались *способы деятельности*, к которым студенты прибегают для решения возникающих трудностей.

Для 84% студентов решением выступает обращение за помощью к учителю начальных классов, 74%, в случае возникающих трудностей, осуществляют консультации с профессорско-преподавательским составом. Интересным нам показался тот факт, что только 22% будущих учителей видели решение в обращении к литературе. Отметим, что 8% респондентов разрешить сложности смогли через организацию встреч с родителями (законными представителями) обучающихся.

Полученные данные демонстрируют, что студенты в качестве ключевого способа разрешения профессиональных затруднений выбирают другого человека. Вместе с тем, к самостоятельной организации деятельности по решению проблемы (например, с помощью изучения учебной литературы) большинство респондентов не стремятся.

Следующее исследовательское направление позволило определить *причины возникновения профессиональных трудностей* будущих учителей начальных классов.

Так, причины возникновения трудностей в работе с детьми с ОВЗ опрошенные (84%) видели в *несформированности навыка организации совместного обучения* обучающихся с ОВЗ и их нормотипичных сверстников. Одинаковым оказалось соотношение студентов (по 67%), выделивших позиции *«не учитываю особые образовательные потребности обучающихся с ОВЗ при проектировании и реализации урока»* и *«не умею создавать специальные образовательные условия для детей с ОВЗ»*. 52% опрошенных связывают трудности с *неумением разрабатывать адаптированные образовательные программы*, а 22% указывают на *проблемы осуществления взаимодействия с другими специалистами* образовательной организации.

В заключение, будущие учителя начальных классов формулировали предложения по *совершенствованию процесса подготовки к работе с обучающимися с ограниченными возможностями здоровья*.

Самыми часто встречающимися стали варианты, связанные с необходимостью посещения образовательных организаций, реализующих инклюзивное образование (84%) и включением в курсы методик преподавания дисциплин отдельных тематических блоков по организации работы с обучающимися с ОВЗ в малочисленной сельской школе (84%). 52% обозначают возможность совершенствования процесса подготовки через обучение составлению адаптированных образовательных программ.

Анализ полученных ответов, позволяет констатировать, что будущим учителям начальных классов недостаточно практических навыков работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья.

Проанализировав вышеизложенную информацию, можно определить, что студенты испытывают затруднения в процессе осуществления профессиональной деятельности с обучающимися с нарушениями развития, напрямую связанными с отсутствием необходимого практического опыта. При этом, возникающие трудности, респонденты решают во взаимодействии с учителями или преподавателями, чаще всего, не пытаясь самостоятельно разрешить проблемную ситуацию. Опрошенные обозначают, что процесс подготовки к работе с детьми с ОВЗ должен включать мероприятия, обеспечивающие получение опыта взаимодействия с обучающимися данной категории в образовательных организациях (в том числе сельских). В рамках преподаваемых дисциплин возможно включение тем, позволяющих освоить методы, приемы, формы работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья.

Таким образом, выявленные аспекты определяют необходимость в подготовке будущих педагогов к работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья в условиях малочисленной сельской школы.

### *Литература*

1. Байбородова Л.В. Опыт организации обучения детей с ограниченными возможностями здоровья в сельской школе // Ярославский педагогический вестник. – 2010. – № 2. – С. 121–125.
2. Указ Президента РФ от 07.05.2018 № 204 «О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года».
3. Федеральный закон от 29.12.2013 № 237-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации».

**Изучение профессиональных компетенций педагогов  
по развитию коммуникативно-речевых умений  
у старших дошкольников**

**Кузнецова О.О.,**  
*ГБОУ ГМЦ ДОНМ,  
кафедра теории и методики дошкольного образования,  
Факультет дошкольной педагогики и психологии,  
ФГБОУ ВО «Московский педагогический  
государственный университет»;  
olcpmss@yandex.ru*

**Аннотация.** В статье рассматриваются результаты анкетирования и анализ планов работы педагогов дошкольных групп образовательных организаций.

**Ключевые слова:** коммуникативно-речевые умения, связная речь, анкетирование, план работы, дети старшего дошкольного возраста.

**The study of professional competencies of teachers for the  
development of communicative and speech skills in older  
preschoolers**

**Kuznetsova O.O.,**  
*GBOU GMC DONM,  
Department of theory and methodology of preschool education,  
Faculty of Preschool Pedagogy and Psychology,  
Moscow Pedagogical State University;  
olcpmss@yandex.ru*

**Abstract.** The article considers the results of the survey and the analysis of the work plans of teachers of preschool groups of educational organizations.

**Keywords:** communicative and speech skills, coherent speech, questionnaire, work plan, older preschool children.

Общение является сложной и многообразной деятельностью, требует специфических знаний и умений, которыми человек овладевает в процессе усвоения социального опыта, накопленного предыдущими

поколениями. Способность общаться выступает залогом успешной адаптации человека в любой социальной среде. Развитие коммуникативно-речевых умений обеспечивает овладение дошкольниками языковой и коммуникативной компетенциями, что благотворно влияет на их становление в качестве языковых личностей.

Общение выступает как одно из важнейших условий развития ребенка, формирования его личности. Дефицит общения приводит к снижению темпов развития речи и других психических процессов (А.В. Запорожец, И.В. Дубровина, Г.М. Кучинский, М.И. Лисина, Е.О. Смирнова, А.Г. Рузская, Ф.А. Сохин), к резкому снижению уровня общения, ограничению социальных контактов и искажению межличностных отношений (О.П. Гаврилушкина, Е.О. Смирнова, В.С. Мухина, С.А. Миронова и др.).

Эти затруднения не исчезают с возрастом без специально организованной работы по формированию коммуникативно-речевых умений. Особенно актуальным является их развитие у старших дошкольников в связи с их подготовкой к школьному обучению.

С целью выявления имеющихся профессиональных компетенций педагогов в области формирования коммуникативно-речевых умений у дошкольников проведено анкетирование. В анкетировании приняло участие 37 воспитателей разных возрастных дошкольных групп образовательных организаций г. Москвы, имеющих среднее специальное, неполное высшее и высшее образование, опыт работы от 1 года до 20 лет и более. В анкете педагогам предлагалось 16 вопросов, направленных на выявление знаний о коммуникативно-речевых умениях у дошкольников и способах их формирования.

Анкетирование включало в себя 4 блока вопросов:

- понятие коммуникативно-речевые умения;
- учет воспитателями возрастных особенностей детей при формировании данных умений;
- использование методов и приемов, способствующих развитию коммуникативно-речевых умений у детей;
- владение детьми средствами общения.

Остановимся на полученных результатах анкетирования. Все воспитатели подчеркивали необходимость формирования коммуникативно-речевых умений у детей, использования наиболее эффективных средств для их развития. 61% респондентов ответили, что



необходимо усилить работу по формированию данных умений у детей в их группе.

Педагоги в своей работе особое внимание уделяли развитию связной монологической речи: использовали рассказы по картине, серии картин, пересказы, творческие виды рассказывания. Некоторые воспитатели не знали программных задач и возрастных требований к диалогу дошкольников, не владели методами и приемами обучения детей диалогической речи.

Интересные данные были получены на вопрос о том, что такое коммуникативно-речевые умения. Педагоги считали, что в это понятие входят такие умения, как «умение общаться в любых ситуациях», «вести беседу, диалог с собеседниками, понимать, слушать и слышать», «владеть речевым общением», «выражать свою мысль словами, использовать формулы речевого этикета», «вступать в общение и его поддерживать», «завершать разговор», «владеть способами установления вербального и невербального контакта с партнером» и др. В ответах воспитатели в основном перечисляли умения, нужные для общения. Педагоги не всегда понимали, что обозначает этот термин, и не использовали его.

Вопросы анкеты были направлены на выявление средств, которые используют педагоги для формирования коммуникативно-речевых умений. В ответах педагогов средствами их формирования явились коллективные и индивидуальные беседы (63%), игровая деятельность (57%), занятия (30%), проблемные коммуникативные ситуации (15%).

Опираясь на эти данные, мы можем констатировать, что основным методом формирования данных умений, с точки зрения воспитателей, оказались беседы. Педагоги подчеркивали, что в работе наиболее часто использовали беседы, которые формировали умения детей слушать друг друга, не перебивать, поддерживать диалог. Однако в беседах воспитатели использовали прямые вопросы уточняющего характера, направленные на выявление тех или иных знаний у детей. Реже задавались вопросы проблемного характера, позволяющие выявить причинно-следственные связи и способствующие развитию умений думать, размышлять. В то же время главенствующая роль в беседе принадлежала воспитателю: педагог задавал детям вопросы, а они отвечали на них. Сами дошкольники в беседе вопросы друг другу не задавали.

Большее половины воспитателей для формирования коммуникативно-речевых умений использовали игровую деятельность. Респонденты отмечали, что в игре дети учатся вступать в разговор, поддерживать и завершать общение, решать конфликтные ситуации, употреблять формулы речевого этикета.

Часть педагогов считали, что на занятиях создаются условия для овладения детьми коммуникативно-речевыми умениями. В то же время никто из воспитателей не отметил, что в процессе занятий необходимо организовывать проблемные ситуации, совместную деятельность детей.

На самом последнем месте в ответах педагогов было использование коммуникативно-речевых и проблемных ситуаций, хотя именно их применение способствует эффективному формированию коммуникативных и речевых умений, их переносу в повседневное общение, развитию творческой речевой активности детей.

С целью выявления методов и приемов, способствующих развитию коммуникативно-речевых умений у детей, педагогам был задан вопрос о наличии методической литературы. Большая часть воспитателей (60%) считали, что у них имеются необходимые литературные источники. Так, некоторые из них отмечали, что формированию данных умений способствует использование заданий из таких источников, как «Занятия по развитию речи» О.С. Ушаковой, «Речь и речевое общение дошкольников» А.Г. Арушановой, «Азбука общения» Л.М. Шипициной». Остальные педагоги перечисляли просто знакомую им литературу или учебные пособия по развитию речи: учебники по психологии В.С. Мухиной и Р.С. Немова, программа «Я-Ты-Мы», журнал «Дошкольное воспитание» без приведения использованных статей и авторов, «Развитие речи детей дошкольного возраста» под редакцией Ф.А. Сохина, «Речевые игры с детьми» В.И. Селиверстова, «Развитие речи детей» Е.И. Тихеевой.

В предложенной анкете был вопрос о том, насколько хорошо дети дошкольной группы, в которой работает воспитатель, вступают в разговор, поддерживают и завершают общение. В результате анализа ответов воспитателей выяснилось, что не все дети в группе владеют данными умениями. Некоторые дошкольники стеснялись вступать в общение со взрослыми и детьми, не знали, как заговорить с собеседником, какую выбрать тему для разговора, каким образом закончить разговор. По мнению воспитателей, лишь 36% детей группы

умели вступать в общение с окружающими, поддерживать его и завершать.

На вопрос о том, где в большей степени происходит общение детей: в паре, в группе или коллективе, педагоги ответили, что свободнее всего дети общаются в паре (81%), менее свободно – в группе из 3–5 человек (76%) и в коллективе (60%). Необходимо обратить внимание на то, что большая часть детей (55%) общается в процессе совместной деятельности. Однако были выявлены дошкольники (45%), которые не всегда проявляли интерес к общению с партнерами.

Результаты анкетирования показали, что дошкольники владеют основными формулами речевого этикета: обращение, просьба, благодарность (90% детей); прощание и приветствие (88%), сочувствие (76%), поздравление (73%), согласие (70%), знакомство (57%), жалоба и приглашение (54%), отказ (51%), неодобрение (39%). Но в то же время воспитателями отмечалось недостаточное применение дошкольниками уже усвоенных формул речевого этикета.

Данные анкетирования показали, что большинство дошкольников в зависимости от ситуации общения используют мимику, жесты, разнообразную интонацию, регулируют силу голоса, темп речи. Рассмотрим полученные данные более подробно: употребление адекватной мимики наблюдалось у 70% детей, умение подбирать нужные жесты – у 64%, регулировать силу голоса – у 60% дошкольников, употребление разнообразной интонации – у 54%, изменение темпа речи – у 48%. Следует отметить, что часть детей применяют невербальные средства общения неадекватно.

Результаты анкетирования показали, что воспитатели оказались недостаточно компетентны в вопросе формирования коммуникативно-речевых умений у дошкольников. Педагоги в практической деятельности не всегда могли оказать квалифицированную помощь родителям по данному вопросу. Анкетирование показало, что необходимо проводить работу по ознакомлению педагогов с понятием коммуникативно-речевые умения и способами их формирования у детей дошкольного возраста, разрабатывать методические рекомендации для воспитателей по исследуемой проблеме.

С целью выявления проводимой воспитателями работы по развитию коммуникативно-речевых умений у дошкольников было проанализировано **37 планов** педагогов разных образовательных

организаций Москвы (АНО Мир Детства, филиала «Теремок», детских садов № 1704 ЮАО, № 1734 ЦАО, № 527 ВАО).

В планировании были представлены следующие задачи по речевому развитию детей на занятиях: развитие монологической речи, словаря, формирование грамматических представлений, воспитание звуковой культуры речи.

В 75% планов педагогов выделялись сюжетно-ролевые игры как средство формирования разговорной речи детей. Воспитатели подробно описывали атрибуты, необходимые для сюжетно-ролевой игры, но не всегда конкретизировали цели проведения сюжетно-ролевых игр, способы развития игрового сюжета, формы руководства данным видом деятельности. В планировании у 43% педагогов рассматривались подвижные и дидактические игры как средство формирования диалогических умений. В 34% планов выделена работа по постановке игр-драматизаций в соответствии с сюжетами известных сказок.

Следует отметить, что в некоторых планах (20%) в качестве основного средства формирования диалогических умений воспитателями использовались беседы. В то же время в планах практически не предусматривалось проведение коммуникативных ситуаций, игр в парах, проблемных ситуаций в процессе совместной деятельности детей. В процессе повседневного общения педагоги не всегда предусматривали работу по формированию умений речевого этикета. Лишь у 21% педагогов в планах отражено обучение детей формулам речевого этикета на занятиях по развитию речи.

Анализ планов работы показал, что педагоги, с одной стороны, понимали необходимость формирования коммуникативно-речевых умений у детей. С другой стороны, планирование работы по развитию диалогических умений носило случайный характер, в планах не выделялись конкретные умения, которым обучали дошкольников, не всегда выбирались наиболее эффективные методы формирования данных умений, наблюдались сложности в организации совместной деятельности. Воспитатели отмечали недостаточный уровень развития диалогических умений у старших дошкольников.

Таким образом, педагоги в своей работе применяют разные средства для формирования коммуникативно-речевых умений, однако не всегда используют наиболее эффективные, такие как совместная деятельность, коммуникативные ситуации и комментированное рисование. Подводя итоги анкетирования педагогов и анализа планов их работы, можно

сделать вывод, что в настоящее время в дошкольных группах образовательных организаций нет целостной системы по формированию у детей коммуникативно-речевых умений.

### *Литература*

1. *Алексеева М.М., Яшина В.И.* Теория и методика развития речи детей: учебник для студентов высших учебных заведений, обучающихся по направлению «Педагогическое образование» / Под общ. ред. В.И. Яшиной. – 8-е изд. – М., 2018. – 445 с.

2. *Ладыженская Т.А.* Система работы по развитию связной устной речи учащихся. – М., 1975. – 255 с.

3. *Леонтьев А.А.* Основы психолингвистики: Учеб. для студ. вузов, обучающихся по специальности «Психология». – М., 1997. – 285 с.

4. *Липатова В.Ю.* Развитие коммуникативно-речевых умений на основе знаний по риторике: Дис ... канд. пед. наук. – М., 1999. – 162 с.

5. *Общение и речь: развитие речи у детей в общении со взрослыми* / Под ред. М.И. Лисиной. – М., 1985. – 208 с.

6. *Развитие речи детей дошкольного возраста* / Под ред. Ф.А. Сохина. – М., 1984. – 223 с.

7. *Ушакова О.С.* Методика развития речи детей дошкольного возраста. – М., 2004. – 287 с.

### **Непрерывное образование в системе органов внутренних дел: социализация или проект развития аутентичной личности**

**Литвин Д.В.,**

*кафедра организации огневой и физической подготовки,  
ФГКОУ ВО «Академия управления Министерства внутренних дел  
Российской Федерации»;  
d\_litvin@mail.ru*

**Аннотация.** В статье рассматривается проблема социализации и развития личности взрослого человека в связи с особым характером служебной деятельности в органах внутренних дел. Указывается субъектный характер личностных изменений, связанных с генерацией в себе внутренней потребности и поиском возможностей развиваться непрерывно, подвергая рефлексии окружающую действительность.

Констатируется образовательная практика императивно-директивного подчинения, направленная на формирование профессионально-прикладных личностных качеств посредством стандартизированного технологического подхода. Предполагается, что персональное разрешение противоречий между внешне обусловленными служебными императивами в деятельности сотрудника и внутренней свободы личности является неременным условием развития личности сотрудника органов внутренних дел.

**Ключевые слова:** непрерывное образование, развитие личности, социализация, субъектность, сотрудник органов внутренних дел.

**Continuing education in the system of internal affairs bodies:  
socialization or project for the development  
of an authentic personality**

**Litvin D.V.,**

*Department of Fire and Physical Training Organization,  
Federal State Public Educational Establishment of Higher Education  
«Management Academy of the Ministry of the Interior  
of the Russian Federation»;  
d\_litvin@mail.ru*

**Abstract.** The article deals with the problem of socialization and development of the personality of an adult in connection with the special nature of service activities in the internal affairs bodies. The subjective nature of personal changes is indicated, which are associated with the generation of needs and the search for opportunities to continuously develop, subject to reflection the surrounding reality. The educational practice of imperative-directive subordination and directed formation of professionally applied personal qualities, a standardized technological approach is stated. It is assumed that the personal resolution of the contradictions between the externally determined service imperatives in the activities of the employee and the internal freedom of the individual is an indispensable condition for the development of the personality of the employee of the internal affairs bodies.

**Keywords:** continuing education, personality development, socialization, subjectivity, employee of the internal affairs bodies.

Образование человека – это процесс и результат его прогрессивных изменений, его развития [1]. Составляющие личности «образовываются» в ходе социализации, жизнедеятельности человека. В ставшем классическим понимании социализации как процессе интеграции индивида в социальную систему, социальную среду через овладение социальными нормами, знаниями, навыками, позволяющими ему успешно функционировать в обществе [2, с. 629], угадывается парадигма конечного образования, тогда как современная образовательная парадигма, связанная с *концепцией непрерывности*, представляет собой особое, приоритетное направление государственной политики в социальной сфере. Но главное – сегодня непрерывная социализация взрослого человека представляется актуальной педагогической практикой и актуальным направлением научных исследований в сфере общественных наук, поскольку риск гуманитарного кризиса в современных конкретно-исторических условиях предопределяет необходимость созидания условий для приобщения человека к социально-культурным ценностям в виде непрекращающегося процесса. Исходя из указанного, социализация – это не просто процесс адаптации индивида к окружающему миру.

Как пишет А.Г. Асмолов, «процесс социализации личности всегда есть процесс индивидуализации личности. В реальности личность не скована рамками заданных социальных ролей. Она – не пассивный слепок культуры, как это порой явно или неявно утверждается в зарубежных ролевых концепциях личности» [3]. Вопрос противопоставления социализации и процесса развития личности взрослого человека не однозначен в своей оценке. Проект развития личности не исключает социализации, но исключительно лишь социализация в традиционном понимании не всегда подразумевает проект развития личности взрослого человека. Индивидуализация траекторий развития сформировавшейся личности предполагает вариативность и гетерохронность возрастных изменений, но такие личностные изменения носят субъектный характер, связаны с генерацией в себе внутренней потребности и поиском возможностей развиваться непрерывно, подвергая рефлексии окружающую действительность. Можно полагать, что энергетические затраты на прогрессивное развитие человеческого общества – это энергетические затраты на создание условий для развития личности.

Значимая историко-генетическая и функциональная связь

регулярных вооруженных формирований, выполняющих задачи по охране государства и внутренней полицейской службы обусловила распространение в правоохранительных органах внутренних дел, с одной стороны, понятий о воинской этике, долге и патриотизме, непреходящих ценностях, среди которых – верность присяге, доблесть и офицерская честь, пришедшие, в том числе, из норм дворянской этики. С другой стороны, разница в служебной деятельности между армейскими и полицейскими структурами со временем становится значительной. В.Ф. Мартынов приводит слова Главного военного прокурора, (1879 год): «Основы дисциплины покоятся на правилах религии, нравственности, долга и чести, то есть на таких присущих человеку принципах, с которым он живет и умирает...» [4]. В отличие от военно-полицейской функции с присущей ей предрасположенностью к армейским личностным идеалам, личностно-профессиональные качества государственных служащих, обеспечивающих охрану общественного порядка, исторически наделялись общечеловеческими качествами (добронравием, схожим с евангельскими заветами), общепринятыми морально-нравственными качествами, а также благочинием начальства и правил должности (здравый рассудок, человеколюбие, верность к службе, усердие к общему добру, рвение в должности, честность и бескорыстие и т.д.) [5, с. 2–5]. Специализация розыскных, процессуальных, надзорных, иных действий со временем приводит к формированию специализации в профессиональной деятельности сотрудников органов внутренних дел. Как справедливо отмечает И.Г. Бавсун, сотрудник органов внутренних дел – обобщающее определение для большого количества людей, работающих по разнообразным профессиям и осуществляющих различные по своему содержанию виды деятельности [6]. Профессиональная специфика и направленность служб настолько велика, что деятельность отдельных подразделений представляет собой самостоятельную профессиональную область (как, например, профессия эксперта-криминалиста со своим профессиональным стандартом).

Вместе с тем, обладая особым правовым статусом, сотрудник органов внутренних дел в своей профессиональной деятельности преследует цель – защиту прав и свобод человека и гражданина. И в этом проявляется объединяющая характерная черта служебной деятельности полиции – служение с требованием отречением самости – самоотверженным, а следовательно, доблестным служением.



Традиционно доблесть «служивых людей» трактуется как высшая добродетель, в том числе как подчинение себя дисциплине и долгу. В третьем издании «Служба солдата в примерах с рисунками», составленного Д.Д. Кошкаровым (1897 г.), прямо указано: «А доблесть эта – есть слепое повиновение» [7, с. 38]. Во всех примерах для солдат воспроизводится смысл – благодаря строгому и «слепому» исполнению приказаний удается достигнуть благого результата с наименьшими потерями. В этом видится доблесть службы для солдата.

Как отмечает Д.Д. Невирко, авторитарный институт органов внутренних дел является таким дисциплинарным пространством, основу которого составляет четко структурированная система подразделений с жесткой регламентацией и иерархией. Практическое сознание здесь формируется через самоотождествление к структурам дисциплинарного пространства [8]. Закон, поставленный во главу угла в профессиональном пространстве органов внутренних дел, является императивом, требующим его безусловного внутреннего принятия. Очевидно, что такой императив не всегда является нравственным, «внутренним». Как указывает В.В. Сорокин, «законы государства являются нижней гранью нравственного сознания, в свою очередь нравственность народа выступает нижней гранью религиозной веры», которые должны «жить слитно в сознании». «Но это важно для всякого народа, если он претендует на духовно оправданный образ жизни» [9]. С другой стороны, объективная реальность состоит в том, что «право не может регламентировать и регулировать мышление человека» [10, с. 79]. В отношении же сотрудника органов внутренних дел право, а, точнее, закон претендует не просто на роль регулятора отношений сотрудника через его сознание и волю, но и на роль регулятора его внутреннего мира, целей и ценностей.

Важно, что развитие личности на современном этапе – это право человека, выражение его свобод, выступающее общественным благом. Высокий уровень развития личности влечет осознание ответственности перед обществом, направляя таким образом, активность, свободу и субъектность личности на благо обществу на основе общечеловеческих ценностей. Развитие личности в течение всей жизни предполагает профессионализацию человеческой деятельности. Однако, должное представление о развитии личности сотрудника органов внутренних дел не только не соответствует сложившемуся положению практики императивно-директивного подчинения и направленного формирования

профессионально-прикладных личностных качеств посредством стандартизированного технологического подхода, напротив, должное представление предполагает проявление субъектности в осознанном принятии обязанностей и ощутимых ограничений в служебной деятельности и повседневной жизни.

Характерно, что объект-субъектная позиция в ведомственной системе образования проявляется в воспитательных методиках внешним категоричным императивом: «добиться того, чтобы курсанты всегда и везде строго и точно соблюдали Конституцию Российской Федерации и федеральные законы, Присягу, требования других нормативно-правовых актов и активно участвовали в их реализации на основе положительной мотивации» [11, с. 11–14]. Тогда как сущность развития человека как социального существа выражается в таких свойствах личности, как самообоснование, самоопределение, самоосуществление. Сущность развития человека как социального существа не сводится лишь к внешним статусам, внешне заданным социальным формам существования. Профессионально-статусные роли будут наполнены в своей функции полным и цельным смыслом только через личность.

Особая среда, безусловно, типизирует личность, но основой понимания границ между развитой личностью и личностью, развитой недостаточно, остается все тот же универсальный принцип характера личностно-средового взаимодействия. Современные исследования в области типологии личностной организации жизни уже в своей основе соотносят позицию личности с социальной средой, ставя вопросы характера детерминации организации собственного жизненного пространства-времени самой личностью или под определяющим влиянием жизненных «обстоятельств». Логично, что теоретико-эмпирическое определение категории субъекта связано с личностью, детерминирующей, организующей свой жизненный путь.

Особенный тип образовательной среды организации МВД России способствует типизации личностных качеств в соответствии с дисциплинарным пространством государственной службы. Тип среды не порождает тип личности, среда всего лишь типизирует личность. Т.е. особому типу среды соответствует особый тип личности, однако на существующем уровне осмысления проблемы нет предпосылок утверждать о наличии особенных механизмов развития личности сотрудника органов внутренних дел в процессе личностно-средового взаимодействия. В основе понимания сущности развития личности

остается универсальный принцип определяющего характера личностно-средовой связи – ее источника, направленности и интенсивности.

Поскольку профессиональная деятельность органов внутренних дел, выступая атрибутивно-государственной функцией, отличается служением обществу и государству, осознанным принятием обязанностей, значимо ограничивающих внешнее проявление личностной свободы и императивно определяющих характер и границы профессионально-личностных функций, профессионально-личностные качества сотрудника проявляются посредством субъективной проекции объективных социальных функций. Профессионально-личностные качества, имеющие объект-субъектный характер, формируются под этой объективированной функционально-личностной нагрузкой. В такую интерпретацию профессионально-личностных качеств органично вписываются разнообразные научные гипотезы, с которыми исследователи представляют развитие личности сотрудника органов внутренних дел.

Конечно, развитие личности в течение всей жизни предполагает профессионализацию человеческой деятельности. Профессионализация, вероятно, выступает атрибутом непрерывного развития личности в течение жизни. Но противопоставление профессионализации и гуманизации не является естественным положением, лежащим в основе диалектических процессов развития личности. Персональное разрешение противоречий между внешне обусловленными служебными императивами в деятельности сотрудника и внутренней свободы, необходимой как атрибут развития, является неременным условием развития личности сотрудника органов внутренних дел. Нерешенная подобная проблема оборачивается для личности неудовлетворённостью, внутренними конфликтами, профессиональной деформацией сотрудников органов внутренних дел, а для общества – неподтвержденными ожиданиями от органа исполнительной власти, призванного защищать право и закон, служить народу.

### *Литература*

1. Хуторской А.В. Образовательные компетенции и методология дидактики. К 90-летию со дня рождения В.В. Краевского // А.В. Хуторской. Персональный сайт. Хроника бытия. – 2016. URL: <http://khutorskoy.ru/be/2016/0803> (дата обращения 20.09.2021).

2. Философский энциклопедический словарь / Под ред. Л.Ф. Ильичева, П.Н. Федосеева, С.М. Ковалева, В.Г. Панова. – М., 1983. – 840 с.

3. *Асмолов А.Г.* О предмете психологии личности // А.Г. Асмолов. Персональный сайт. Материалы доклада на заседании постоянно действующего методологического семинара при Центральном совете Общества психологов СССР. – 1982. URL: <https://asmolovpsy.ru/ru/publications/4> (дата обращения 20.09.2021).

4. *Мартынов В.* Военно-дисциплинарное законодательство России во второй половине XIX – начале XX в. // *Власть.* – 2013. – № 2. – С. 183–187.

5. Исторический очерк образования и развития полицейских учреждений в России. – СПб., 1913. – 42 с.

6. *Бавсун И.Г.* Перспективы формирования профессионального стандарта сотрудника органов внутренних дел // *Сибирское юридическое обозрение.* – 2016. – № 2 (31). – С. 74–48.

7. Служба солдата в примерах с рисунками / Сост. Д.Д. Кошкарров. – Изд. 3-е исп. и доп. – СПб., 1897. – 99 с.

8. *Невирко Д.Д.* Особенности социализации личности в авторитарных институтах России 90-х годов: социологический анализ специфики профессиональной подготовки кадров органов внутренних дел: Автореф. дис. ... д-ра соц. наук. – Барнаул, 1999. – 35 с.

9. *Сорокин В.В.* Правовая психология в системе действия права // *Психология и право.* – 2019. – № 1. – С. 111–121.

10. *Кудрявцев В.Н.* Правовое поведение: норма и патология. – М., 1982. – 287 с.

11. *Дутов Ю.И.* Формирование правовой культуры курсантов образовательных учреждений МВД России: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Елец, 2006. – 24 с.

## **Возможности выпускной квалификационной работы проектного характера в педагогическом колледже**

**Новикова Н.Е.,**

*Департамент среднего общего образования  
и общегуманитарного цикла,*

*Институт среднего профессионального  
образования им. К.Д. Ушинского,*

*ГАОУ ВО г. Москвы*

*«Московский городской*

*педагогический университет»;*

*whail@mail.ru*

**Аннотация.** В статье рассматриваются возможности выпускной квалификационной работы как итоговой формы аттестации студентов педагогического колледжа для разработки самостоятельного учебно-воспитательного проекта.

**Ключевые слова:** выпускная квалификационная работа; итоговая аттестация студентов; среднее профессиональное образование.

## **Opportunities final qualifying work of a project nature in the pedagogical college**

**Novikova N.E.,**

*Department of secondary general education  
and general humanitarian cycle,*

*Institute of secondary vocational*

*education named after K. D. Ushinsky,*

*Moscow City University;*

*whail@mail.ru*

**Abstract.** The article discusses the possibilities of the final qualifying work as the final form of certification of students of a pedagogical college for the development of an independent educational project.

**Keywords:** final qualifying work; final certification of students; secondary vocational education.

Современные образовательные организации требуют от молодого специалиста готовность демонстрировать на практике широкий спектр компетенций. Среднее профессиональное образование готовит специалистов-практиков для разных ступеней образования в нашей стране. Молодой специалист через 3–4 года обучения готов к собственной педагогической деятельности.

В педагогическом колледже достаточно направлений и форм работы со студентами, позволяющие им подойти к итоговой государственной аттестации и продемонстрировать требуемый уровень сформированности общих и профессиональных компетенций (курсовые работы, волонтерская деятельность, разнообразные виды практик и многое другое).

Одной из форм работы, итогом в получении профессионального образования, является выпускная квалификационная работа. Выполнение выпускных квалификационных работ проектного характера позволяет максимально творчески подойти к решению многих задач, поставленных перед студентом.

Стоит отметить, что выпускная квалификационная работа является особым видом познавательной деятельности, предполагающая системное мышление, максимальную осознанность, самостоятельность, субъектность и много других важных качеств.

Несколько лет назад в педагогических колледжах при Государственном автономном образовательном учреждении высшего образования города Москвы «Московском городском педагогическом университете» было принято решение о проектном характере выпускной квалификационной работы. Данный формат позволяет максимально творчески подойти к работе, результатом которой является создание педагогического продукта (проекта). Предполагается, что создаваемый педагогический продукт – авторский, в связи с чем, будущий молодой специалист имеет возможность проявить собственное педагогическое и личное творчество, что подтверждается системой обнаружения заимствований.

Вариантами проектов могут быть: серия методических разработок к урокам, занятиям во внеурочной деятельности, тетради для упражнений по всем методикам преподавания, методические разработки экскурсий, в том числе, с применением цифровых технологий, сборники игр и упражнений, реализованных в образовательных сервисах, содержание

для симуляторов, программы для реализации во внеурочной деятельности и многое другое.

Данный формат позволяет избежать трудностей при выполнении выпускной квалификационной работы опытно-практической, опытно-экспериментального характера: нарушение стиля научного сочинения, например, логики изложения теоретического материала, неточностей или грубых ошибок в формулировках пунктов содержания работы. К сожалению, студентам не удастся избежать трудностей при формулировании понятийного аппарата (проблема, цель, объект, предмет, задач исследования и пр.).

Наш опыт подготовки студентов педагогического колледжа к защите выпускной квалификационной работы проектного характера позволяет констатировать, что проектирование собственного практико-ориентированного педагогического продукта:

- 1) дает возможность «говорить» с будущим специалистом-практиком на одном языке;
- 2) снижает риски непонимания требований научного руководителя;
- 3) повышает мотивацию к исследовательской деятельности, а также уверенность в себе в ходе презентации собственных результатов;
- 4) создает условия для самопознания себя как начинающего научного деятеля.

Стоит отметить, что данный формат выпускной квалификационной работы позволяет научному руководителю разнообразить тематику, включать темы, реализующие современные педагогические технологии, цифровые технологии.

### *Литература*

1. *Ипполитова Н.И., Разливинских И.Н., Стерхова Н.С.* Характеристика выпускной квалификационной работы бакалавра в форме портфолио // Мир науки. – 2017. – Т. 5. – № 5. – С. 13–26.

## **Формирование интереса у детей к национальной культуре России средствами народной хореографии в дополнительном образовании**

**Рындина О.А.,**

*кафедра эстетического воспитания  
детей дошкольного возраста,  
ФГБОУ ВО «Московский педагогический  
государственный университет»;  
ryndinaoa@yandex.ru*

**Аннотация.** В статье автор определяет значение русского народного танца для воспитания и развития детей. Проводит параллель между содержанием танцевальных композиций, характером движений и богатейшей историей жизни русского народа. Охарактеризовывает основные танцы, исполнявшиеся на Руси и дошедшие до современной жизни российского общества. Предлагает тематику танцев для занятий с детьми по ознакомлению с русской народной хореографией.

**Ключевые слова:** дополнительное образование, танец, культура, русская народная хореография.

## **Formation of children's interest in the national culture of Russia by means of folk choreography in additional education**

**Ryndina O.A.,**

*Department of Aesthetic Education  
preschool children,  
Moscow Pedagogical State University;  
ryndinaoa@yandex.ru*

**Abstract.** In the article the author defines the significance of Russian folk dance for the upbringing and development of children. Draws a parallel between the content of dance compositions, the nature of the movements and the richest history of the life of the Russian people. Describes the main dances performed in Russia and reached the modern life of Russian society. Offers dance topics for classes with children to familiarize themselves with Russian folk choreography.



**Keywords:** additional education, dance, culture, Russian folk choreography.

В дополнительном образовании занятия с детьми по ознакомления с традициями русской народной хореографии выступают не только как средство эстетического, физического и умственного развития детей, но и оказывают значительное влияния на развитие и формирование активной национально-патриотической позиции, по средствам музыкально-художественных образов, сформировавшихся за всю богатейшую историю существования государства Российского.

Огромный положительный опыт накоплен в исследованиях педагогов и деятелей искусств (Н.Г. Александровой, Т.В. Антоновой, Л.Н. Богатковой, Г.Ф. Богданова, С.И. Букатиной, А.Я. Вагановой, Е.Д. Васильевой, Ю.Н. Григоровича, Э. Далькроза, А.В. Лопухова, И.А. Моисеева, Ю.И. Плахта, М.М. Фокина, Б.В. Шаврова и др.), отдельно, мы считаем выделить «Школу эстетичного воспитания детей» Тамары Семеновны Комаровой.

Каждый народный (или используя профессиональный термин «характерный») танец – это, во все времена, богатейшая история народа. История сохранила огромное количество памятников культуры человечества, в которых, несомненно, находит свое отражение самобытный народный танец. «И пока жив народ, живет народный танец», – справедливо отмечает в своих работах профессор-хореограф А.А. Борзов [1].

Зарождение и становление танцевального искусства в России следует отнести к глубокой древности. Танцы сопровождали человека в течении всей его жизни (обрядовые, ритуальные, бытовые), отражая в своих художественных образах все самое сокровенное, что таит сердце и душа русского народа – это любовь и ненависть, добро и зло, радость и печаль, мудрость, героизм, великодушие и т.д., что и послужило, в дальнейшем, основой для создания разнообразных и разнохарактерных танцевальных движений и образов («Павушки», «Лебедушки», «Богатыри», «Катеринушки-Плясуньи» и так далее). Танец всегда неразрывно был связан с самобытной традиционной культурой русского народа, тесно соприкасаясь с интересными обычаями и благочестивыми нравами, необычайными былинами и мудрыми сказками, задорными песнями и веселыми играми, отсюда выражения “играть песню”, “ходить песню”, “водить песню”. «Народный танец», – говорил выдающийся

хореограф И.А. Моисеев, – «сочетает в себе талантливую импровизацию с народной традицией – в одном случае, это может быть сюжет танца, в другом – образ, характер, эмоция, стиль» [2, с. 56]. Тесная неразрывная связь танца и песни во все времена придавала русской народной хореографии особое лирическое очарование, мелодичность, содержательность.

Различные области нашей огромной по величине России имеют свои, присущие только им специфические особенности исполнения тех или иных характерных народных танцев. Танцевальные движения и комбинации в русском народном танце, в каждом регионе, отличается только ему свойственной лексикой и приемами, стилем и манерой исполнения сложившихся необычайно ярких и виртуозно-замысловатых коленец, сочетанием выразительных переплетений рук и умело подобранных танцевальных поз, во взаимосвязи с четким ритмом, оригинальным рисунком источником появления которого может служить все, что нас окружает: красивая природа, доблестный и рутинный труд, каждодневный и праздничный быт, разнообразное народное художественное творчество. Проводя анализ специфики, колорита и манеры исполнения танцев регионов России, мы можем отметить, что, например, танцы северных областей отличаются более медленным темпом, плавностью, величавостью танцевальных ходов в исполнении девушек, сдержанностью в мужских движениях. Танцы южных областей исполняются в более быстром темпе, с выполнением различных подскоков, притопов, приплясов, дробей. Это связано с природными и климатическими условиями; со спецификой уклада быта и труда; со взаимоотношениями между полами (мужчиной и женщиной), с возрастными (отцы, дети), сформировавшимися в различные культурно-исторические периоды. Эти особенности проявляются в составе исполнителей танца, в ритме, темпе, хореографическом содержании, в манере и характере исполнения движений, и, конечно, в костюме исполнителя.

Русские народные танцы можно разделить на массовые (хороводы, танцевальные игры, массовые пляски, кадрили, шестеры и т.д.) и сольные. «Во всем танцевальном искусстве Европы не сыскать такого танца, который бы мог превзойти русскую деревенскую пляску», – писал еще в 18 веке академик Я. Штелин в книге «Музыка и балет в России 18 века», изданной в Петербурге.

Для ознакомления детей с русским народным танцем в дополнительном образовании мы используем различные хореографические формы. Рассмотрим основные: хоровод-древнейший русский народный танец культового происхождения. Массовый танец. Он может исполняться «водиться» либо только женщинами «своеобразная выставка невест в русской деревне», либо быть смешанным из большого числа молодежи. Танцоры движутся кругом, взявшись за руки. Круг является олицетворением движения Солнца вокруг Земли. Хороводы «водились» под песенное сопровождение, как правило, с подражанием в движениях словам песни. Иногда в центре круга «развивались» события, содержание которых заложено в песне. Основные фигуры хоровода: круги, карусели, змейки, воротца, звездочки, тоннели. Для хороводных гуляний существовало определенное время в году, когда полевых работ было немного, да и христианские православные посты позволяли. Весенние хороводы играли или водили от первых теплых дней, от Пасхи до Троицы; «летом работа на поле- на огороде, не до веселья», – говорили в старину. Осенние хороводы водились после сбора урожая от Успенья, до Рождества Богородицы, до Покрова. Отличались они прежде всего теми песнями, под которое происходило танцевальное действие, а также костюмами исполнителей (цветом женского сарафана, платочками, головным убранством), вышивкой на рубахах у мужчин. Еще одной из форм русской народной хореографии, которая может быть использована в дополнительном образовании на занятиях с детьми, является импровизационная пляска. Пляска являлась средством и необходимым составляющим развлечения и общения людей на праздниках. «Без пляски праздник не праздник», – говорили русские люди в старину. В русской деревне плясать умели и любили все: подростки, парни, девушки, женатые мужчины и женщины. Пляски устраивались в конце праздника, или праздничного застолья. Танцевальные движения исполнялись различные, кто как умел, определенного рисунка танца также не существовало, поэтому пляшущий занимал то место, которое ему хотелось. «Спецификой хореографии здесь является отсутствие определенных танцевальных фигур», – отмечает современный хореограф-исследователь А.А. Борзов [1]. Пляски в русской деревне проводились почти всегда под музыку и довольно редко под песню. В основе лежало несколько характерных приемов: шаг, верчение, присядка.

Русские пляски могли нести в себе любое образное содержание: быть веселыми, лирическими, ироническими, драматическими и так далее.

«Если любопытный человек разложит пляску на элементы, ему бросится в глаза, что каждый незаметный ее прием и коленце что-то изображает, о чем-то говорит, что-то характеризует, в чем-то убеждает, что у каждого из них имеется или напрашивается свое название; и чем глубже человек будет вглядываться в детали, тем больше будет убеждаться в том, что все они разные и непостоянные по форме», – так пишет о русской пляске балетмейстер К. Голейзовский [3, с. 152]. Названия элементов русского танца-«веревочка», «ковырялочка», «моталочка», «маятник» и т. д. – дают нам представления о богатейших возможностях и непростой исполнительской импровизации. «Это танец ярких солистов, где наличие технических элементов, часто очень сложных, передает характер, настроение исполнителя», – отмечает хореограф А.А. Борзов [2, с. 258].

Перепляс также является формой русского народного танца, но это уже танец-состяжание, где каждый из танцующих, пытается оказаться лучше другого (может исполняться двумя, тремя или группой людей). «А ну, добры молодцы, красны девицы, покажите кто кого!», – говорили в старину. Для женского танца характерны плавность, величавость, лёгкое кокетство, игра с платочком; пляска мужчин отличалась удалью, ловкостью, широтой, юмором, особой виртуозной техникой исполнения движений. В каждом районе, области России пляски имели свой характер и манеру исполнения и, соответственно, своё название, происходящее от названия местности или плясовой песни «Камаринская», «Ямская», «Барыня» и т.д.

В былые времена в некоторых областях России в переплясе принимали участие только мужчины; сегодня, танцуют и женщины, которые вступают «в спор» с противоположным полом, соперничая с ними в лихости и хореографическом мастерстве. В танце превосходит, конечно, тот, кто интереснее и грамотнее выполняет виртуозное «коленце» [4].

Русская кадриль появилась в России несколько столетий назад, пройдя через всю Европу. Название ее связывается прежде всего с идеей четности (*фр.* Quadrille от *исп.* cuadrilla, букв. – группа из 4 чел.; от лат. *quadrum* – четырехугольник), основываясь на четном количестве пар участников – 4, 8, 12 и более. Практически в каждой области (районе) нашей страны существует своя кадриль, причем ни одна из них не

повторяется дважды. Классическая деревенская кадриль танцуется четным количеством пар, с последовательным исполнением шести художественно-образных «картин», где каждый, по средствам движений, мимики рассказывает о себе нечто важное, юноши пытаются понравиться девушкам, девушки же, высказывают свое отношение к происходящему. Особенностью кадрили является постоянная смена партнера и снова возвращение к своей паре, есть даже выражение «пойти по чужим», «вернуться к своей». По набору выполняемых движений кадриль очень простой танец, поэтому любима всеми людьми.

Одним из главных требований русской народной хореографии всегда являлась техника исполнения и эмоциональная выразительность движений, которые считались совершенными лишь в том случае, когда каждое выполненное «коленце» в танце было понято и доступно для восприятия зрителем. Ю.А. Бахрушин писал: «Народ не безразлично относился к технике пляски, а наоборот, высоко ее ценил и требовал от танцующих мастерского исполнения. Однако техника должна была являться не самоцелью, а средством наиболее убедительной передачи содержания пляски» [1, с. 85].

Русское хореографическое творчество очень богато и разнообразно по своему содержанию. Для занятий с детьми мы рекомендуем использовать наиболее простые и интересные танцы это: «Барыня», «Кадриль», «Казачок», «Камаринская», «Русский лирический», «Скоморошина» и другие [5].

### *Литература*

1. *Богданов Г.Ф.* Русский народный танец. Теория и история. – М., 2019. – 167 с.
2. *Борзов А.А.* Танцы народов мира. – М., 2006. – 494 с.
3. *Голейзовский К.Я.* Образы русской народной хореографии / Общ. ред. и послесловие М. Левина. – М., 1964. – 368 с.
4. *Моисеев И. А.* Танцы народов мира. – М., 1975. – 234 с.
5. *Филиппов А.В.* Краткий словарь танцев. – М., 2006. – 272 с.

## **Инновации в профессиональной подготовке педагогов образовательной организации в сфере имиджа**

**Рысевич В.Е.,**

*Институт педагогики и психологии образования,  
ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет»;  
rysevichve@yandex.ru*

**Аннотация.** В статье дана характеристика понятию «имидж», выявлены основные точки зрения на данное понятие, представлено описание профессионального имиджа педагога. Также приводятся основные характеристики инновационных технологий в профессиональной подготовке педагогов в сфере имиджа. Представлены особенности формирования профессионального имиджа педагога, его значение и главные составляющие. Представлена структура формирования имиджа педагога. Рассмотрена специфика профессиональной подготовки педагогов образовательной организации.

**Ключевые слова:** инновации педагогические, образовательная организация, профессиональная подготовка, имидж педагога, профессиональный имидж педагога.

## **Innovations in the professional training of teachers of an educational organization around image**

**Rysevich V.E.,**

*Institute of Pedagogy and Psychology of Education,  
Moscow City Pedagogical University;  
rysevichve@yandex.ru*

**Abstract.** The article describes the concept of «image», the main points of view on this concept are revealed, describes the professional image of a teacher. The main characteristics of innovative technologies in the professional learning of teachers in the area of image are also given. The features of the formation of the image of a teacher, its significance and main components are presented. The structure of the formation of the teacher's image is presented. The specifics of professional training of teachers of an educational organization are considered.

**Keywords:** pedagogical innovations, educational organization, professional training, teacher's image, professional image of a teacher.

В российском обществе изменилось отношение к профессии учителя. На сегодняшний день не так много людей считают профессию педагога престижной и привлекательной. В связи с этим усилилась тенденция оттока профессорско-преподавательского состава по другим направлениям. Не более трети выпускников педагогических вузов идут работать учителями. Профессия утратила былое уважение и высоты, нет сомнений в необходимости ее реабилитации при государственной поддержке.

Профессиональный имидж педагога и требования к его личности изучаются достаточно давно, на этот счет существуют различные мнения. Тем не менее, в настоящее время возрастает важность и значение использования инноваций в профессиональной подготовке в сфере имиджа педагогов образовательной организации.

В настоящее время требования к профессиональному имиджу педагога содержатся в нормативных государственных документах, относящихся к сфере образования. К числу таких документов можно отнести содержание Профессионального стандарта «Педагог», а кроме того, содержание Федеральных государственных образовательных стандартов. Данные документы дают возможность уточнить, что входит в содержание профессионального имиджа современного педагога.

С точки зрения науки термин «имидж» может быть рассмотрен с различных точек зрения. Как утверждают Л.В. Краснюк и Л.А. Овчинникова понятие имидж рассматривается:

- в качестве визуального образа;
- в качестве определенного представления;
- в качестве символического образа конкретного рассматриваемого субъекта;
- в качестве мнения [4, с. 342].

В содержании педагогического словаря данное понятие характеризуется в качестве определенного впечатления, которое может воспроизвести конкретная личность на всех окружающих людей.

В соответствии с мнением С.Н. Захаровой, «профессиональный имидж педагога представляет собой интегральную характеристику, включающую совокупность внешних и внутренних индивидуальных, личностных, индивидуальных и профессиональных качеств педагога,

которая способствует эффективности педагогической деятельности» [3, с. 16].

В данной работе, в соответствии с точкой зрения Т.Н. Авериной, под профессиональным имиджем педагога будем понимать «интегральное, целенаправленно сформированное, целостное, динамичное качество, обусловленное соответствием и взаимопроникновением внутренних и внешних личностных и индивидуальных качеств педагога, призванное обеспечить гармоничное взаимодействие его с самим собой и участниками образовательного процесса и позволяющее реализовать педагогическую деятельность через формирование позитивного мнения» [1, с. 11].

Стоит отметить, что педагоги относятся к той категории людей, которые всегда находятся в определенном социуме, в окружении обучающихся, родителей и других педагогов. Прежде всего, личность педагога должна стать привлекательной для обучающихся, обладать технологией личного обаяния, а также знаниями о проектировании имиджа. Это необходимо для того, чтобы обучающиеся интересовались не только личностью педагога, но и процессом обучения, так как именно от педагога во многом зависит, будет ли у учащихся интерес к изучаемому предмету.

Проблема на сегодняшний день состоит в том, что высшие учебные заведения педагогического профиля готовят специалистов, обладающих определенным набором знаний, в то время как само понятие образа современного педагога имеет второстепенное значение и ему не уделяется требуемого и достаточного внимания. Педагогу следует развивать учебную мотивацию учащихся, формировать их вдохновение к учебе, развивать личностные качества и сформировать базу определенных знаний. Следовательно, так важно уделить особое внимание формированию профессионального имиджа педагога на основании специфики образовательной деятельности.

В целом имидж педагога состоит из таких элементов, как:

- профессиональная компетентность;
- нравственное воспитание и личностные характеристики;
- визуальная привлекательность.

В соответствии с анализом различных источников можно заметить, что структура имиджа может включать такие составляющие:



1) внешние данные. Данный компонент опирается на мимику и жесты человека, одежду, его стиль, поведение и привычки во внешнем облике;

2) процедурный компонент. Он включает те качества, которые касаются профессиональной деятельности педагога и относятся к области профессиональной компетентности;

3) внутренний компонент. Данная составляющая относится к личностным ценностям педагога, его интересам, уровню умственного развития [2, с. 158].

Таким образом, профессиональный имидж педагога является многоаспектным и многокомпонентным понятием. Процесс формирования такого имиджа длительный и трудоемкий. Много в данном процессе зависит и от используемых при этом технологий.

Так, по мнению И.Н. Минаева, одними их самых оптимальных и эффективных современных инновационных методов формирования имиджа являются:

- использование позиционирования;
- технологии эмоционализации;
- использование аспектов детализации;
- применение разных аспектов манипулирования;
- использование визуальных составляющих;
- применение технологий вербализации;
- использование технологий и аспектов метафоризации [5, с. 233].

В соответствии с анализом различных источников процесс формирования профессионального имиджа педагога может быть представлен в виде определенной структуры. Данная структура может включать следующее.

1. Выявление запроса публики (в данном случае учащихся). С этой целью важно уточнять мнение учащихся на это счет.

2. Выявление преимуществ и недостатков у конкретно рассматриваемого объекта. При этом в качестве данного объекта может выступать каждый из участвующих в образовательном процессе.

3. Выбор на основании запроса публики соответствующего образа и поведения – важно усиливать свои положительные качества, работать именно в этом направлении.

4. Реализация перевода необходимых свойств объекта в форму – вербальную, визуальную и событийную [6, с. 206].

По итогам сформированного имиджа важно также оценить полученный результат. Несмотря на то, что сделать это достаточно сложно, необходимость такой оценки крайне важна. При этом следует опираться на следующие положения:

– уровень личной самооценки – эффективность сформированного имиджа также относится и к внутренним ощущениям самого педагога при этом, важно осознание своей значимости;

– достижение определенного уровня оценивания от других людей;

– получение конкретного результата, учитывая, что он достигнут за счет сформированного имиджа.

В соответствии с вышеизложенным наиболее успешным станет тот педагогический имидж, который характеризуется максимальной гибкостью. Другими словами, такой имидж может быть изменен самим педагогом при возникновении определенных преград.

Проанализировав наиболее эффективные методы, пути и средства инновационных технологий формирования имиджа, можно сформулировать основные положения и принципы формирования профессионального имиджа.

### *Литература*

1. *Аверина Т.Н.* Инновационная культура как составляющая позитивного профессионального имиджа современного педагога // Проблемы современного педагогического образования. – 2019. – № 62-1. – С. 11–13.

2. *Бура Л.В.* Формирование имиджа современного педагога: психологический аспект // Гуманитарные науки. – 2019. – № 4 (48). – С. 157–161.

3. *Захарова С.Н.* Имидж педагога как составляющая профессиональной компетентности // Молодой ученый. – 2016. – № 5.1. – С. 16–18.

4. *Краснюк Л.В., Овчинникова Л.А.* Психологические аспекты формирования педагогического имиджа // АНИ: педагогика и психология. – 2019. – № 2 (27). – С. 342–346.

5. *Минаев И.Н., Кузнецов Д.И.* Инновационные технологии формирования профессионального имиджа преподавателя высшей школы // Развитие вооружения и военной специальной техники. История и современное техническое обеспечение боевых действий. – Минск, 2021. – С. 233–237.

6. *Столбова Е.А.* Формирование профессионального имиджа будущих педагогов // АНИ: педагогика и психология. – 2017. – № 4 (21). – С. 206–208.

## **Методика развития критического мышления будущих педагогов в процессе профессиональной подготовки**

**Сафонова Л.А.,**

*кафедра информатики и вычислительной техники,  
ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический  
университет им. М.Е. Евсевьева»;  
safonova.lan@yandex.ru;*

**Проценко С.И.,**

*кафедра информатики и вычислительной техники,  
ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический  
университет им. М.Е. Евсевьева»;  
svproc@yandex.ru*

**Аннотация.** В данной статье рассматривается роль критического мышления на современном этапе развития общества и предлагается методика его развития в рамках дисциплины «ИКТ и медиаинформационная грамотность» у студентов педагогического вуза. Одной из задач современной системы образования является воспитание свободной, гармонично развитой личности, уверенной в собственном опыте, способной ориентироваться в условиях быстро меняющегося мира. Главной характеристикой таких изменений является постоянное обновление медиаконтента. Каждому современному человеку необходимо уметь находить нужную информацию, правильно её воспринимать и использовать. Человек, не подготовленный к восприятию различной информации, не может сопротивляться манипулятивным воздействиям средств массовой информации. Возникает проблема оценки качества поступающей информации и отбора с целью дальнейшей эффективной работы с ней. Это обуславливает необходимость формирования у обучающихся критического мышления.

**Ключевые слова:** критическое мышление, медиаграмотность, медиаконтент, компетентность, информационно-коммуникационные технологии.

## **Methods of developing critical thinking of future teachers in the process of professional training**

**Safonova L.A.,**

*Department of Informatics and Computer Engineering,  
Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education  
«Mordovian State Pedagogical University named after M. E. Evsevieva»;  
safonova.lan@yandex.ru;*

**Procenko S.I.,**

*Department of Informatics and Computer Engineering,  
Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education  
«Mordovian State Pedagogical University named after M. E. Evsevieva»;  
svproc@yandex.ru*

**Abstract.** This article examines the role of critical thinking at the present stage of development of society and proposes a methodology for its development within the framework of the discipline «ICT and media information literacy» among students of a pedagogical university. One of the tasks of the modern education system is the upbringing of a free, harmoniously developed personality, confident in his own experience, able to navigate in a rapidly changing world. The main characteristic of such changes is the constant updating of media content. Every modern person needs to be able to find the necessary information, perceive and use it correctly. A person who is not prepared for the perception of various information cannot resist the manipulative influences of the media. The problem arises of assessing the quality of incoming information and selection for the purpose of further effective work with it. This necessitates the formation of critical thinking in students.

**Keywords:** critical thinking, media literacy, media content, competence, information and communication technologies.

В федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» в качестве одного из принципов государственной политики и правового регулирования отношений в сфере образования указан гуманистический характер образования, а именно: приоритет жизни и здоровья человека, прав и свобод личности, свободного развития личности, воспитание взаимоуважения [1].

Перед образованием ставится задача формирования личности, способной к грамотному поиску информации, правильному её восприятию, обработке и дальнейшему распространению, не ущемляющему интересы и права других людей. Таким образом, важно развивать у обучающихся навыки критического мышления, что является составляющим элементом медиаграмотной личности.

Под *критическим мышлением* в обучающей деятельности понимают совокупность качеств и умений, обуславливающих высокий уровень исследовательской культуры студента и преподавателя, а также «мышление оценочное, рефлексивное», для которого знание является не конечной, а отправной точкой, аргументированное и логичное мышление, которое базируется на личном опыте и проверенных фактах [2].

Развитие критического мышления в анализе медиаконтента может осуществляться в рамках дисциплины «*ИКТ и медиаинформационная грамотность*», которая относится к обязательной части учебного плана подготовки бакалавра направления подготовки «Педагогическое образование» Мордовского государственного педагогического университета имени М.Е. Евсевьева (МГПУ). Авторским коллективом подготовлено более двух десятков лабораторных работ, нацеленных на изучение различных медиатехнологий. Вопросы формирования медиаграмотности у студентов педагогического вуза рассмотрены в статьях [3–5]. Для формирования навыков критического мышления предлагается лабораторная работа «Технологии развития критического мышления в анализе медиа», цель которой состоит в развитии умений проводить критический анализ различных медиаматериалов.

Задачи лабораторной работы:

- 1) сформировать понятие критического мышления;
- 2) определить роль критического мышления для современного человека;
- 3) освоить методики критического анализа различных медиаматериалов.

После выполнения лабораторной работы студенты должны **знать:** определение понятия критическое мышление; роль критического мышления для личности; составляющие критического мышления; методики развития критического мышления;

**уметь:** пользоваться методиками анализа медиатекста; применять методики развития критического мышления.

Опишем теоретическую часть данной работы.

Существуют различные методики развития критического мышления. Рассмотрим некоторые из них.

**Методика 1. Анализ персонажей аудиовизуальных медиатекстов [2]**

Проводится путем распознавания условных кодов героев, то есть системы обозначений и названий, применяемых для передачи, обработки и хранения различной информации. Например, условный код «Золушка» означает бедную, скромную, работающую девушку, которая в результате некоторых событий превращается в прекрасную «принцессу».

**Методика 2. Синквейн**

Синквейн представляет собой текст, состоящий из 5 строк [6].

В качестве примера приведем синквейн, составленный про медиаконтент:

Медиаконтент

Разнообразный, цифровой

Информирует, развивает, обучает

«Лучше один раз увидеть, чем сто раз услышать»

Содержание.

**Методика 3. INSERT**

Инсерт – один из приемов технологии развития критического мышления, содержащий этапы:

1– система маркировки текста:

«V» то, что им уже известно;

«–» то, что противоречит их представлению;

«+» то, что является для них интересным и неожиданным;

«?» ставится, если что-то неясно, возникло желание узнать больше.

2 – знакомство с текстом, разбиение его на смысловые части и их маркировка.

3 – заполнение табл. 1.

Таблица 1

**Применение методики INSERT**

V	+	–	?

4 – обсуждение каждой графы таблицы.

Приведем примеры практических заданий данной лабораторной работы. Часть из них имеет аналитический характер, студенты работают с Интернет-источниками и проводят их сравнительный анализ. Другие

задания носят практическую направленность, требуется выполнить действия по инструкции, при этом часть необходимой информации студенты добывают самостоятельно из указанных источников. Третья группа упражнений является творческой, при этом студенты продуцируют информацию.

**Задание 1.** С помощью методики 1 распознайте условные коды персонажей. Заполните таблицу на примере отечественных или зарубежных кинофильмов. Придумайте один собственный условный код и дополните табл. 2.

Таблица 2

**Применение методики анализа персонажей  
аудиовизуальных медиатекстов**

№ п/п	Условный код персонажа в медиатексте	Характеристика условного кода	Персонаж	Название фильма, страна, год выпуска
1.	Золушка			
2.	Богатырь			
3.	Простак			
4.	Царь			
5.	Неудачник			
6.	Злодей			
7.	Предатель			
8.	Жертва			
9.				

Выполненное задание представьте в электронном виде как документ MS Word.

**Задание 2.** С помощью методики 2 составьте синквейн о себе с целью подачи резюме при трудоустройстве на должность преподавателя школы.

Выполненное задание представьте в электронном виде как документ MS Word.

**Задание 3.** Изучите статью «*Какие цифровые накопители появятся в будущем*», размещённую на сайте Российской газеты (<https://rg.ru/2016/03/28/kakie-cifrovyje-nakopitelej-zhdut-liudej-v-budushchem.html>). Пронумеруйте абзацы данной статьи. С помощью методики 3 проведите анализ текста и заполните таблицу, указав номера абзацев.

Выполненное задание представьте в электронном виде как документ MS Word.

Для самостоятельной работы предлагаются следующие задания.

**Задание 4.** С помощью видеохостинга Youtube выполните поиск видео.

1. Составьте перечень видеоматериалов (не менее 5), посвящённых развитию критического мышления. Укажите название и ссылку на видео.

2. Просмотрите один из найденных видео, составьте его аннотацию по схеме: автор, страна производства, продолжительность, рассматриваемые проблемы и пути их решения.

Выполненное задание представьте в электронном виде как документ MS Word.

**Задание 5.** Найдите информацию и подготовьте презентацию об одной из методик развития критического мышления, не рассмотренной в данной лабораторной работе.

Выполненное задание представить в электронном виде.

По окончании лабораторного занятия студенты отвечают на контрольные вопросы.

1. Раскройте содержание понятий «медиатекст», «критическое мышление».

2. Охарактеризуйте роль критического мышления на современном этапе образования общества.

3. Опишите составляющие критического мышления.

4. Опишите технологии критического мышления.

5. Охарактеризуйте методику анализа персонажей аудиовизуальных медиатекстов.

6. Охарактеризуйте методику составления синквейна.

7. Охарактеризуйте особенности проведения методики INSERT.

Описанная в статье методика была апробирована в течение двух лет на всех факультетах МГПУ. Ее суть заключается в следующем: преподаватель знакомит студентов с новыми теоретическими понятиями, показывает медиаресурсы сети Интернет или компьютерные программы, разъясняет их виды и особенности, демонстрирует способы работы с ними. Далее идёт обсуждение практических заданий и их самостоятельное выполнение. Каждый студент работает самостоятельно, так как задания носят индивидуальный характер и списать практически невозможно. Студенты с интересом выполняют предложенные аналитические задания, производя поиск информации в сети Интернет. Этот процесс им понятен и близок, так как сегодняшнее поколение ежедневно производят работу с различными запросами. Задания практического характера студенты выполняют,



действуя по алгоритму и используя материалы указанных источников, креативно подходят к решению задач творческого плана.

### *Литература*

1. Федеральный закон от 29.12.2013 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации».

2. *Чельшева И.В.* Развитие критического мышления и медиакомпетентности студентов в процессе анализа аудиовизуальных медиатекстов. – М., 2014. – 401 с.

3. *Проценко С.И., Сафонова Л.А.* Формирование готовности будущих педагогов к использованию электронных образовательных ресурсов в профессиональной деятельности // Гуманитарные науки и образование. – 2021. – Т. 12. – № 2 (46). – С. 83–92.

4. База данных контрольно-измерительных материалов по дисциплине «ИКТ и медиаинформационная грамотность» (модуль 1. Возможности ИКТ в формировании медиаграмотности современного педагога) направление подготовки педагогическое образование (уровень бакалавриат). – Свидетельство о регистрации базы данных 2021620406, 04.03.2021. Заявка № 2021620264 от 24.02.2021.

5. *Сафонова Л.А., Проценко С.И., Воинова И.В.* Формирование ИКТ-компетентности будущего учителя информатики в аспекте разработки и применения цифровых образовательных ресурсов // Международный научно-исследовательский журнал. – 2020. – № 7–3 (97). – С. 44–47.

6. Прием синквейн на уроке. Что это такое и как писать синквейны? – Критическое мышление – Преподавание – Образование. Воспитание и обучение – Сообщество взаимопомощи учителей Педсовет.su. URL: <https://pedsovet.su/publ/42-1-0-5767> (дата обращения 21.09.2021).

## **Проблема готовность педагогов к работе в системе инклюзивного образования**

**Смирнова А.В.,**  
*кафедра педагогики, частных методик  
и менеджмента образования,  
ГУДОВ «Витебский областной  
институт развития образования»;  
kpp@voiro.by*

**Аннотация.** Статья посвящена проблеме готовности педагогов к обучению детей с особенностями психофизического развития в условиях общеобразовательных учреждений. В статье представлены данные, отражающие основные параметры психологической готовности учителей к включению ребенка в общеобразовательный процесс. Сделан вывод, что готовность педагога является одним из главных вопросов, требующих создание комплексных программ подготовки, переподготовки и повышения квалификации, отражающих современные тенденции обучения и воспитания субъектов инклюзивного образования.

**Ключевые слова:** инклюзивное образование, инклюзивная готовность педагогов, психолого-педагогическое сопровождение, дети с особенностями психофизического развития.

## **The problem is the readiness of teachers to work in the system of inclusive education**

**Smirnova A.V.,**

*Department of Pedagogy, Private Methods  
and Management of Education,*

*Vitebsk Regional Institute for the Development of Education;*

*kpp@voiro.by*

**Annotation.** The article is devoted to the problem of teachers' readiness to teach children with special features of psychophysical development in general education institutions. The article presents data reflecting the main parameters of the psychological readiness of teachers to include a child in the general education process. It is concluded that the teacher's readiness is one of the main issues that require the creation of comprehensive training, retraining and advanced training programs that reflect current trends in teaching and educating subjects of inclusive education.

**Keywords:** inclusive education, inclusive readiness of teachers, psychological and pedagogical support, children with special features of psychophysical development.

В современных условиях образовательная среда – это среда инклюзивная, адаптивная, комфортная для каждого ребенка вне

зависимости от его стартовых возможностей. Большое значение уделяется включению в среду общеобразовательных учреждений детей с особенностями психофизического развития. Данная категория детей весьма широкая. Однако всех их объединяет статус обучающегося, а это означает, что комфортно должно быть всем. Инклюзивные процессы в образовании предполагают раскрытие возможностей и потенциала каждого обучающегося. В современном образовательном пространстве Республики Беларусь большую актуальность приобретают инклюзивные процессы, которое явились неотъемлемым продолжением процесса интеграции детей с особенностями психофизического развития. Они предлагают более гибкие и современные подходы к организации учебного и воспитательного процесса с каждым ребенком.

*Согласно* Концепции развития инклюзивного образования лиц с особенностями психофизического развития в Республике Беларусь «*инклюзивное образование – обучение и воспитание, при котором создаются условия для удовлетворения особых образовательных потребностей обучающихся и обеспечивается наиболее полное включение в совместный образовательный процесс обучающихся с разными образовательными потребностями, в том числе лиц с особенностями психофизического развития*» [1].

В основу инклюзивного образования положена идеология, которая исключает любую дискриминацию детей. На сегодняшний день инклюзивные процессы – это процессы, в которых учреждение образования пытается отвечать на потребности всех учащихся, внося необходимые изменения методическое, техническое и кадровое обеспечение учреждения, чтобы реализовать право каждого ребенка на образование. Введение инклюзии в сферу образования предполагает разработку и внедрение широкого спектра учебных стратегий для более гибкого реагирования на разнообразие потребностей учащихся.

Идеология инклюзивного образования направлена на предоставление каждому ребенку возможности обучаться в учреждении образования по месту жительства. Инклюзивное образование является подходом, который помогает адаптировать образовательную программу и учебную среду к потребностям учащихся, которые отличаются своими познавательными способностями.

Введение такой формы образования как инклюзивное потребовало расширило круг профессиональных компетенций необходимых педагогам, работающим с детьми с особыми образовательными

потребностями. Идея инклюзии означает изменение общественного сознания, его социальных институтов таким образом, чтобы они становились толерантными к особенностям каждого, принимали «инаковость».

Создание системы инклюзивного образования является длительным процессом, с достаточным количеством противоречий. Возможно выделить самые важные из них: несформированность специальных профессиональных компетенций, необходимых для работы в инклюзивном классе; неприятие детей с особенностями психофизического развития и неприятие идеологии инклюзивного образования; трудности в понимании и реализации подходов в обучении детей с особенностями психофизического развития; превалирование теоретических форм обучения над практическими; использование формального подхода к содержанию педагогической деятельности учителями.

Проблема педагогов, с одной стороны, включает личностный аспект, с другой это осуществление профессиональной деятельности в ситуации неопределенности, которая характеризуется недостаточностью знаний, информации о методах и способах работы с детьми с особенностями психофизического развития, отсутствием опыта работы с данной категорией детей. На фоне профессиональной неуверенности и отсутствия знаний в данной педагогической области у педагога возникает страх и барьеры, которые вызывают отрицательное отношение к реализации инклюзии и желание избежать осуществления работы в данных условиях.

Инклюзивное образование требует постепенных реформ и модернизации всей системы образования, включая изменение методического, организационного, нормативного обеспечения, изменений в сознании всех субъектов образовательного процесса: руководства, педагогов, обучающихся и их законных представителей, что неизбежно требует создание системы переподготовки педагогических кадров. Даже при соблюдении материально-технических требований, но негативном отношении педагогов к созданию условий для обучения ребенка с особыми образовательными потребностями, отсутствием способности к внедрению инклюзивных технологий, положительного результата образовательного процесса ждать не приходится. В таком случае инклюзия приобретает формальный характер, когда ребенок физически находится в классе, но не включен в совместную деятельность

со сверстниками. А ведь инклюзия предусматривает паритетное участие всех детей в учебной деятельности и социальном взаимодействии.

При проведении инклюзивного урока педагог должен обладать мастерством в организации совместной деятельности учащихся: продумать ход урока, дать возможность каждому выполнить посильное задание, видеть каждого, поощрить за проделанную работу. Учитель должен понимать, что необходимо видеть потенциальные возможности каждого ребёнка, в том числе и детей с особенностями психофизического развития, а не только делать акцент на академическую успеваемость. Большое значение на сегодняшний день уделяется не столько передаче готовых знаний от педагога к обучающимся, а на развитие «softskills».

Отношение к инклюзивному образованию педагогов учреждений образования Витебской области изучалось на базе Государственного учреждения дополнительного образования взрослых «Витебский областной институт развития образования». В опросе приняло участие 48 респондентов. Для эмпирического исследования готовности педагогов к работе в условиях инклюзивного образования была использована методика «Психологическая готовность к инклюзивному образованию» Першиной Н.А., Сычева О.А. В опроснике представлено 59 вопросов-суждений которые разделены на 5 блоков. Первый блок анализирует отношение респондентов к пониманию значимости инклюзии, второй блок выявляет уровень осторожности и скептицизма по отношению к организации инклюзивной формы образования, третий блок исследует уровень наличия барьеров по отношению к организации инклюзивной формы образования, четвертый блок определяет уровень неуверенности (некомпетентности) в своих силах для организации инклюзивной формы образования, пятый блок определяет личный смысл в организацию инклюзивной формы образования.

В след за В.В. Хитрюк, под инклюзивной готовностью педагога, мы понимаем, «системное интегральное качество субъекта профессиональной педагогической деятельности, которое предопределяет профессиональный выбор, направленность (ориентацию), поведенческие стратегии и методы профессионально-педагогической деятельности в актуальных условиях инклюзивного образования» [2, с. 79].

В ходе исследования было выявлено, что по фактору «понимание значимости инклюзии» высокий уровень был у 68,7%, средний – 31,3%, а низкий – выявлен не был.

Высокий уровень среди педагогов по фактору «осторожности и скептицизма по отношению к организации инклюзивной формы образования» выявлен у 97,9% респондентов, средний – у 2,1%.

Данные по фактору о «наличии барьеров по отношению к организации инклюзивной формы образования» показали, что высокий уровень выявлен у 64,6% педагогов, средний – 33,3% и низкий – 2,1%.

Высокий уровень по фактору «неуверенности (некомпетентности) в своих силах для организации инклюзивной формы образования» выявлен у 75% педагогов-практиков, средний – у 25%.

По фактору «вкладывание личностного смысла в организацию инклюзивной формы образования» определен высокий уровень у 6,3%, средний у 93,6% педагогов.

Высокий уровень осторожности и скептицизма по отношению к организации инклюзивной формы образования, возможно, объясняется наличием сложившегося негативного стереотипа об образе обучающегося с особыми образовательными потребностями, и свидетельствует либо о недостаточности понимания инклюзивного процесса, либо о трудностях при организации условий для инклюзивной практики.

Таким образом, при создании инклюзивного образования большая роль отводится подготовки – субъектов образовательного процесса к принятию детей с особенностями психофизического развития, формированию адекватного образа обучающегося с особыми образовательными потребностями и повышению уровня инклюзивной готовности педагогов.

### *Литература*

1. Концепция развития инклюзивного образования лиц с особенностями психофизического развития в Республике Беларусь / Министерство образования Республики Беларусь. – Минск, 2015.

2. Хитрюк В.В. Инклюзивная готовность педагогов: педагогическая система формирования. – Барановичи, 2015. – 176 с.

3. Змушко А.М. Образовательная политика Республики Беларусь в области инклюзивного образования // Человек и образование. – 2016. – № 1. – С. 45–50.

## **Народная культура в дополнительном образовании детей и молодёжи: проблемы и перспективы**

**Сушкова Л.Н.,**

*кафедра искусства народного пения,  
ГБОУ ВО «Белгородский государственный  
институт искусств и культуры»;*

**Игнатова И.Б.,**

*кафедра русского языка и межкультурной коммуникации,  
ФГБОУ ВО «Белгородский государственный  
технологический университет им. В.Г. Шухова»;  
ludmila\_7.03@mail.ru*

**Аннотация.** В статье рассмотрены процессы трансформации народной культуры России и их влияние на современную молодёжь; приведены принципы формирования ценностного отношения к традиционной культуре средствами дополнительного образования детей.

**Ключевые слова:** народная культура, музыкальный фольклор, дополнительное образование.

## **Folk culture in the additional education of children and youth: problems and prospects**

**Sushkova L.N. ,**

*Department of Folk Singing Art  
Belgorod State  
Institute of Arts and Culture;*

**Ignatova I.B.,**

*Department of Russian Language and Intercultural Communication  
Belgorod State  
Technological University named after Vladimir Shukhov;  
ludmila\_7.03@mail.ru*

**Abstract.** The article examines the processes of transformation of Russian folk culture and their impact on modern youth; the principles of forming a value attitude to traditional culture by means of additional education of children are given.

**Keywords:** folk culture, musical folklore, additional education.

В настоящее время в нашем мире в сознании подрастающего поколения традиционная культура предков исчезает из памяти общества. Молодые люди живут согласно современным зарубежным стереотипам, чем разрушают собственную связь с культурой своих предков – тем кластером традиционных устоев, который всегда позволял каждому члену общества на всех этапах его исторического развития ощущать свою принадлежность к нации, социуму, государству.

Известно, что данные традиционные устои изначально формировались у подрастающего поколения самой средой, к которой они принадлежали, через внутрисемейное и соседское общение с носителями культуры, в условиях осознанного понимания важности явлений культуры не только для творческого самовыражения, но и для обеспечения стабильной жизнедеятельности общины, поскольку у каждой возрастной группы были свои функции не только в быту, но и в циклах традиционных обрядов. В сознании крестьян всегда от качества выполнения всех нюансов обрядовых действий могло зависеть благосостояние семьи, окружающих. Таким образом, воспитание у детей знаний и умений в области собственной традиционной культуры являлось важнейшей задачей старшего поколения, которая выполнялась неукоснительно всеми членами общины.

В свою очередь, вырастая, молодёжь, как правило, оставалась в своей среде, где формировали свои собственные семьи, жили согласно сформированным идеалам на основе традиционной культуры своего локуса. С течением времени они переходили в новую возрастную группу, с её функциями и задачами. А уже их дети включались в социум, занимая место, которое некогда занимали их родители. Так работал естественный механизм преемственности традиционной культуры, являвшийся основой жизни крестьянского общества повсеместно на территории страны.

С течением времени менялись ценностные ориентиры, под воздействием социально-экономических факторов важность обязательного существования в собственной социальной среде и продолжения её традиций была утеряна, поскольку появилась возможность выхода за её пределы для улучшения экономического состояния индивидуума. Наибольшую трансформацию в данном направлении претерпело общество во времена советской власти, когда,



выполняя государственную задачу по освоению отдалённых территорий страны, переселение молодёжи в другие регионы особенно приветствовалось и поощрялось. Постепенно сформировался культурный разрыв между поколениями, знающими свою культуру и поколениями молодёжи, что само по себе нарушало краеугольные принципы народного воспитания, рассмотренного в своих работах такими учёными как Я.А. Коменской, К.Д. Ушинский, А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинский и др. [2, с. 93].

Также большую роль в разрушении систем преемственности традиционной культуры сыграло сложное экономическое положение крестьян перед жителями более крупных населённых пунктов, где молодёжи можно было получить более высокооплачиваемую работу, а заодно погрузиться в индустриальную культуру, противопоставляющуюся сельской, как более развитую, современную и, соответственно, ценную для решения большинства бытовых вопросов.

Таким образом, с течением времени молодёжи в сёлах становилось всё меньше. Официальная культурная политика советского периода пропагандировала образцы массовой культуры, отличные от традиционных, как наиболее предпочтительные. Постепенно из сознания молодёжи исчезло понимание ценности традиционной культуры. И даже на уровне сёл появилось понимание древних образцов музыкального фольклора, как «не модных».

Утрата фундаментальных накопленных знаний о традиционных устоях в сфере народного исполнительского искусства, в свою очередь, оказывает пагубное воздействие на культуру в целом, как разрушение выдающихся памятников искусства. Это позволяет рассматривать культурные традиции как составную часть культурно-исторического наследия и основу формирования культурно-ценностных ориентаций населения. Все эти процессы сыграли серьёзную деструктивную роль в понимании молодёжью традиций своего региона как важной культурной ценности, требующей внимания, сохранения и передачи последующим поколениям, своим детям.

В последнее время исследователи всё чаще рассматривают музыкальный фольклор как важную часть системы воспитания, требующей искусственного воссоздания за неимением полноценных естественных механизмов. Как показывает опыт, в нынешний период времени подрастающее поколение не проявляет интереса к традициям своего народа, своей культуре, осознанию принципов традиционного

устройства быта. Напротив, наибольшее внимание молодежь фокусирует на возможностях интернет-пространства, где они могут быть предоставлены сами себе, где не требуется следовать определённым условностям в процессе общения, и, зачастую, можно вообще не придерживаться никаких норм и правил поведения, что само по себе дарит ощущение тотальной свободы, самостоятельности, зрелости.

В связи со сложившимися условиями, решая проблему формирования ценностного отношения к народным традициям у детей и молодёжи, мы не можем не учитывать тенденции современности, т.к. большинство представителей молодёжи, к сожалению, всё ещё считает народную культуру в целом – исключительно творчеством провинциальных пенсионеров. Да, мы можем отметить, что сегодня на государственном уровне стали обращать внимание общества на некоторые формы народной музыкальной культуры, чему способствовала поддержка известных музыкантов вокальных и инструментальных жанров, работающих в различных направлениях интерпретации музыкального фольклора, среди которых Сергей Старостин, Инна Желанная, Таисия Краснопевцева и др. Они своим творчеством создали в пространстве современной сценической культуры свою «нишу», получившую популярность в определённых кругах любителей народной культуры, однако, их работы, по большей степени, носят камерный характер трансляции, что не позволяет познакомиться с их деятельностью широкой аудитории.

На сегодняшний момент громадное количество исследователей выявило доказательство зависимости процесса возрождения культуры в России от процесса внедрения этнической составляющей в образовательную и досуговую среду. Мы придерживаемся точки зрения И.И. Земцовского, который подчеркнул, что особое внимание при этом «должно уделяться именно работе с молодёжью, так сказать, на этапе формирования системы культурных предпочтений, что позволяет воспитывать поколения людей, воспринимающих культурную среду, основанную на национальном колорите, как комфортную» [1, с. 35].

Работая с молодёжью, мы должны учитывать несколько аспектов, включающих как факторы формирования мировосприятия у детей, так и возрастные особенности респондентов, их собственные базовые знания и уже сформированные особенности мировосприятия. Данная работа, на наш взгляд, не должна быть сосредоточена только лишь в учреждениях профессионального образования, т.к. большое количество молодёжи

изначально не ориентировано на его получение для дальнейшего формирования данной базы как платформы для собственной профессиональной деятельности. Большое значение здесь приобретает система досуговой деятельности и её программы дополнительного образования общеразвивающей направленности, что может осуществляться в рамках Домов культуры, Центров культурного развития, Домов детского творчества и др.

Рассматривая особенности педагогической работы в системе дополнительного образования детей и молодёжи, мы можем отметить их специфику, характеризующуюся тем, что в большинстве случаев, здесь чаще, чем в предпрофессиональном образовании, можно встретить смешанные возрастные группы воспитанников, особенно в направлении этномузыкального образования. Это подчёркивается наличием программ обучения, рассчитанным на возрастной диапазон от 7 до 17 лет. И особое внимание тут необходимо уделять подросткам, как наиболее специфической для педагогической работы группе.

Данная возрастная категория достаточно сложна, т.к. здесь мы имеем дело с достаточно сформированной личностью, у которой уже есть своё собственное мировоззрение и нормы поведения, которые они могли почерпнуть тремя основными путями: в семье, в образовательных учреждениях, в обществе сверстников.

Однако, при всем его ощущении собственной самодостаточности, мы имеем дело с ребёнком, который еще ищет себя и очень наивен. Работы большинства педагогов, рассматривающих проблему внедрения традиционной культуры в работу с молодёжью, чаще всего опираются на работу с детьми школьного возраста, или молодёжь, которая сознательно выбрала для себя будущую профессию, связанную народной культурой.

В таких исследованиях, как правило, говорится, что знакомство подростка с традиционной культурой должно осуществляться с младенчества, и это верно, так как именно в этот период происходит развитие в ребёнке музыкальности, чувства ритма, физических данных, участие в данных видах творчества помогало детям социализироваться, учило сотрудничеству с самых ранних этапов жизни. Регулировали это взрослые как непосредственные помощники в творческих начинаниях, так и собственным примером, когда дети постигали первоначальные традиции от старших, наблюдая за ними и принимая активное участие в обрядах календарного и семейно-бытового циклов.

Сегодняшние программы обучения, разработанные для сферы дополнительного образования, охватывают большое количество видов деятельности, от прикладного творчества до вокального исполнительства и игры на музыкальных инструментах. Большое внимание в черед этих программ уделено программам, обучающим детей народным промыслам, народному пению и танцам, что позволяет говорить о их важности и необходимости в вопросе формирования ценностного отношения к своей традиционной культуре.

### *Литература*

1. *Земцовский И.И.* Проблема варианта в свете музыкальной типологии // Актуальные проблемы современной фольклористики. – Л., 1980. – С. 36–50.
2. *Игнатова И.Б., Сушкова Л.Н.* Экспериментальные проектные технологии в этнокультурном образовании студентов музыкальных колледжей // Человек и образование. – 2011. – № 2 (27). – С. 92–97.

### **Формирование интереса к труду у дошкольников в совместной деятельности со взрослыми**

**Тарабарина Т.И.,**  
*кафедра дошкольной  
педагогике и психологии,  
ФГБОУ ВО «Ярославский государственный  
педагогический университет им. К.Д. Ушинского»;  
lingo27@mail.ru;*

**Елкина Н.В.,**  
*кафедра дошкольной  
педагогике и психологии,  
ФГБОУ ВО «Ярославский государственный  
педагогический университет им. К.Д. Ушинского»;  
natasha\_yar\_76@mail.ru*

**Аннотация.** В статье раскрывается методика выявления интереса к видам деятельности у дошкольников. Проанализированы причины,

способствующие возникновению интереса к труду, представлена характеристика поведения педагога-партнера в совместной деятельности.

**Ключевые слова:** виды деятельности, трудовая деятельность, совместная деятельность, положительное отношение к труду, интерес к труду, партнерская позиция взрослого.

## **Formation of interest in work in preschool children in joint activities with adults**

**Tarabarina T.I.,**

*Department of Preschool  
Pedagogy and Psychology,  
Yaroslavl State*

*Pedagogical University named after K. D. Ushinsky;  
lingo27@mail.ru;*

**Elkina N.V.,**

*Department of Preschool  
Pedagogy and Psychology,  
Yaroslavl State*

*Pedagogical University named after K. D. Ushinsky;  
natasha\_yar\_76@mail.ru*

**Abstract.** The article reveals the method of identifying interest in activities among preschoolers. The reasons that contribute to the emergence of interest in work are analyzed, the characteristics of the behavior of a partner teacher in joint activities are presented.

**Keywords:** activities, working activity, joint activity, positive attitude to work, interest in work, partnership position of an adult.

В настоящее время ключевыми позициями деятельности современного детского сада являются охрана и укрепление здоровья детей, гуманизация целей и принципов образовательной работы. Особенно актуальными становятся вопросы содержания, форм работы с детьми, построения развивающей предметно-пространственной среды, а также вопросы, связанные с характером общения взрослого и ребенка. В свете требований Федеральных государственных образовательных

стандартов дошкольного образования совместная деятельность воспитателя с детьми становится одним из приоритетных направлений организации педагогического процесса в ДООУ.

Почему же именно партнерская позиция помогает более эффективно решать воспитательные задачи? Такой результат обусловлен тем, что воспитатель не учит детей отношению, а проигрывает на своем примере это отношение. Взрослый не разъясняет, как следует делать, а показывает свое эмоциональное состояние, свой интерес и ответственность за результат деятельности.

Однако несмотря на то, что исследователями изучались некоторые стороны организации совместной деятельности детей со взрослыми, вопросы содержания и организации труда раскрыты недостаточно, а также, на наш взгляд, дальнейшей разработки требует методика формирования интереса к труду у дошкольников.

Как показал ряд исследований (Р.С. Буре, К.И. Исмаилова, Л.Е. Образцова, Е.И. Радина, и др.), большое влияние на формирование положительного отношения к трудовой деятельности оказывает интерес [1; 3; 4]. Ученые включают «интерес» в число компонентов характеристики «трудолюбие» [3; 8].

По мнению А.Г. Тулегеновой, интерес к труду как составной компонент «трудолюбия» изначально обеспечивает положительное отношение дошкольников к трудовой деятельности и одновременно является педагогическим условием, способствующим развитию положительного отношения к ней [7].

Опираясь на данное положение, мы попытались изучить наличие у детей интереса к труду и определить причины, способствующие его возникновению [5]. Благодаря экспериментальным ситуациям, где ребенок ставился в положение свободного выбора того, что ему казалось наиболее интересным и привлекательным, мы получили следующие данные. Мотивом выбора того или иного вида деятельности служит либо интерес к новизне, либо, если нет новизны, выбор деятельности, которая интересна. Дети с удовольствием выбирают труд, если другая деятельность является для них знакомой. Однако необходимо признать, что возникающий интерес, как правило, неустойчив, быстро угасает и не влияет на формирование желания трудиться. В связи с этим необходимо развивать и качественно изменять его, чтобы интерес к внешней привлекательности переходил в интерес к преодолению трудностей при выполнении трудовых заданий, или в интерес к результату труда. Важно,

чтобы ребенок включался в труд не только потому, что ему интересно, но и потому, что труд необходим [5; 6].

На наш взгляд, средством оптимизации трудового воспитания детей дошкольного возраста является совместная деятельность со взрослыми. В ее процессе у детей может быть сформировано положительное отношение к труду, побуждающее самостоятельно включаться в деятельность при необходимости, доводить порученное дело до получения качественного результата. Такое воздействие возможно только при условии кардинального изменения роли взрослого, когда он из руководителя трудового процесса становится равноправным партнером по общему труду. При этом взрослый выступает одновременно и как образец трудовой активности, и как личностно значимое для детей лицо [2; 5; 6].

Представим изменение деятельности педагога, находящегося в партнерской позиции.

1. Безусловно, не имеет смысла обсуждать эту позицию, когда у детей не сформированы трудовые умения и навыки, и взрослый обучает им детей. Но как только дети овладели теми или иными умениями, недостаток в их работе объясняется уже отсутствием прилежания, внимательности, настойчивости, отношения к делу, и тогда педагог решает эти задачи. Итак, внешне он так же, как и все дети, выполняет одну работу. Видя, что кто-то из детей допустил ошибку, взрослый не стремится ее исправить прямым указанием. Например, он говорит вслух: «Нет, не получится у меня пилотка, потому что я неаккуратно сложил выкройку. Если я сейчас поправлю ткань, тогда края будут ровными, и пилотка получится красивой». Он действительно неверно сложил ткань? Конечно, нет. Взрослый показывает, как надо относиться к работе, чтобы получить качественный результат. А так как он сопровождает свою деятельность эмоциональным отношением, ожидаемой радостью от успеха, это «заражает» детей. В совместной деятельности действия взрослого выступают не только объектом наблюдения, но и объектом для подражания.

2. Когда педагог видит, что задача формирования положительного отношения к работе решена, он переходит к решению более сложной задачи. Он формирует нормы поведения в процессе труда. Как надо помогать друг другу, проявлять гуманное отношение к сверстникам. И опять же в процессе работы взрослый показывает образцы поведения. Он как бы «затрудняется» в выполнении работы и обращается к ребенку за

помощью. Взрослый разыгрывает ситуацию собственного затруднения и демонстрирует выход из нее. Конечно, здесь возникает одна сложность – не обнаружить себя, чтобы дети не поняли, что взрослый ошибается «нарочно». Например, заметив, что у Миши А. не получается ровная строчка при изготовлении пилотки и мальчик может бросить работу, взрослый обращается к детям: «Какую сложную работу мы с вами выполняем, я так волнуюсь, боюсь не совсем ровно положить стежки. Знаете, ребята, я думаю, что мне нужно провести линию, где будет шов. Кому тоже провести?» «И мне, и мне», – говорят дети, и Алеша в том числе.

Осознание того, что это очень трудная работа и требует старания, и своевременное предупреждение возможной ошибки позволяют мальчику продолжить ее и довести до конца.

3. Далее взрослый-партнер «создает» трудности в работе. Он включает прием «сомневающегося взрослого», «а получится ли у нас?». Например, перед началом работы взрослый говорит: «Посмотрите, ребята, какие красивые цветы. Мне очень хочется сделать такие же, но я не уверена, получится ли у нас?» Сомнения взрослого, выражение неуверенности в результатах предстоящей деятельности заставляет детей сосредоточиться и активно включиться в трудовой процесс. Эта активность детей подтверждает наличие у них желания хорошо, результативно трудиться. Своей работой они стремятся развеять сомнения взрослого, доказать, что им можно поручать ответственные дела.

Таким образом, мы видим, что позиция взрослого – партнера по деятельности не должна быть одинаковой, а должна меняться в зависимости от тех задач, которые ставит перед собой педагог. Именно в таких создаваемых педагогом условиях и формируется у детей дошкольного возраста интерес к трудовой деятельности.

И в заключении следует отметить, что проблеме трудового воспитания детей в настоящее время уделяется, на наш взгляд, недостаточно внимания. Этому свидетельствует небольшое количество исследований, посвященных данной проблеме за последние 10–15 лет. Но хочется надеяться, что вопросы трудового воспитания не останутся без внимания и найдут свое отражение в будущих исследованиях.



### *Литература*

1. *Буре Р.С.* Дошкольник и труд. – СПб., 2004. – 144 с.
2. *Крайнова Л.В.* Формирование нравственной активности у детей старшего дошкольного возраста в совместной продуктивной деятельности: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – М., 1985. – 23 с.
3. *Маркова Т.А.* Воспитание трудолюбия у дошкольников. – М., 1991. – 112 с.
4. *Образцова Л.Е.* Воспитание трудолюбия у детей старшего дошкольного возраста: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – М., 1962. – 24 с.
5. *Тарабарина Т.И.* Формирование положительного отношения к труду у детей дошкольного возраста // Педагогический вестник ЯГПУ. – 2009. – № 2 (59). – С. 134–138.
6. *Тарабарина Т.И., Елкина Н.В.* Совместная деятельность: материалы конференции «Чтения Ушинского» педагогического факультета ЯГПУ. – Ярославль, 2007. – С. 43–45.
7. *Тулегенова А.Г.* Педагогические условия формирования положительного отношения к труду у детей старшего дошкольного возраста (на материале труда в природе): Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – М., 1978. – 19 с.
8. *Шингаркина Д.А.* Воспитание трудолюбия у детей старшего дошкольного возраста в процессе ознакомления с миром взрослых: Дис. ... канд. пед. наук. – Челябинск, 2009. – 207 с.

## **Инструменты верификации обучаемого и оценки его эмоционально-психологического состояния при дистанционной работе**

**Уймин А.Г.,**

*кафедра информационных технологий,  
«Московский индустриальный колледж»;  
ai-mail@ya.ru*

**Аннотация.** В статье рассматривается применение нейросетей, для верификации обучаемого и оценки его эмоционально-психологического состояния при дистанционной работе, на примере программной платформы RemoteTopology. В рамках реализации проектов движения WorldSkills Russia

**Ключевые слова:** к RemoteTopology; дистанционная работа; прокторинг; верификация; worldskills.

## **Instruments for student verification and assessment of his emotional and psychological state during remote work**

**Uymin A.G.,**

*Department of Information Technology,  
«Moscow Industrial College»;  
ai-mail@ya.ru*

**Abstract.** The article discusses the use of neural networks to verify a student and assess his emotional and psychological state during remote work, using the RemoteTopology software platform as an example. As part of the implementation of projects of the WorldSkills Russia movement

**Key words:** to RemoteTopology; remote work; proctoring; verification; worldskills.

С 2019 года, в связи с проблемами COVID-19, вышла не первый план проблема дистантизации образования. Данная проблема подробно рассмотрена п работе [1]. В частности, сделан акцент на отсутствие опыта применения массовых дистанционных образовательных технологий и влияния их использования на эмоционально-психологическое состояние

обучающегося. Образовательные организации, сталкиваются с проблемой реализации образовательного процесса, а также проведения промежуточной и итоговой аттестации в дистанционном формате. Данная проблема наносит комплексный характер, в виду необходимости, для профессиональных организаций, получения независимой оценки квалификаций и участия в рейтингах, что влияет на общий психологический фон работы. В работе [2] рассмотрен вопрос стабильности результатов при подготовке и участии студентов и выпускников в различных мероприятиях, направленных на оценку квалификации по методике WorldSkills. Инструменты движения WorldSkills позволяют проводить массовые образовательные программы, а также оценку квалификации по итогам обучения [3]. В [2] рассмотрены вопросы применения данной методики, в рамках отдельного региона. А также сделан акцент на результативность работы. Данная работа охватывает 2019 и 2020 годы, когда большинство мероприятий в рамках промежуточной и итоговой аттестации в дистанционном формате. При этом не рассмотрены вопросы оценки эмоционально психологического состояния учащегося при дистанционной работе, а также влияния его состояния на промежуточную и итоговую аттестацию, проводимую в дистанционном формате. При классическом варианте сдачи экзаменов, обучающийся работает с людьми, получая обратную связь от преподавателей, мастеров производственного обучения, экзаменаторов или кураторов. Он не остается наедине с аппаратурой и программным обеспечением. В случае работы в дистанте, возникает вопрос прокторинга, который подробно рассмотрен в работе [4]. В работе отмечено, что прокторинг позволяет повысить достоверность и надёжность результатов промежуточной и итоговой аттестации в дистанционном формате. Прокторы, как и координаторы экзаменов в аудитории, следят за процессом, чтобы участники соблюдали правила при сдаче онлайн-экзаменов (самостоятельно выполняли задания и не использовали внешние материалы и дополнительные ресурсы). При этом никак описано влияние человеческого фактора, как положительного – эффект присутствия, так и отрицательного – эффект надзирателя. Возникает проблема получения достоверной обратной связи от обучающихся, которая бы позволила решить две задачи:

- 1) оценить уровень самостоятельности выполнения заданий – определения уровня «честности» экзаменуемого;
- 2) сделать оценку эмоционально-психологического состояния экзаменуемого, для определения наиболее комфортных вариантов реализации дистанционного формата работы с экзаменуемым.

В данной статье будет какие учебные заведения стабильно побеждают на уровне Российской Федерации, какие компетенции из реализуемых в Свердловской области являются самыми стабильными по получению призовых мест, влияет ли на результативность участия образовательной организации в Чемпионатах частота смены руководства и общая продолжительность работы руководителя на данной должности, как поменялась динамика получения призовых мест в период с 2013 по 2020, какое количество специальностей ТОП-50 наиболее эффективны в регионе, какое количество специальностей, входящих в список Чемпионатов профессионального мастерства Worldskills Hi-Tech, наиболее эффективны в регионе, которую лишь немногие смогут решить самостоятельно, без привлечения сторонних организаций, предлагающих услуги прокторинга. А это незапланированные в бюджете дополнительные финансовые вложения.

Большинство современных систем дистанционной работы, в том числе с применением инструментов прокторинга, позволяют весьма точно определить конкретного пользователя, что достигается передачей ключевой информации, такой как логин\пароль и видео аудио изображения. Системы прокторинга, как автоматизированные, с применением искусственного интеллекта, так и не автоматизированные – человек, позволяют мониторить основные параметры, такие как поворот головы, направленность глаз, акустические данные. При этом данные решения имеют условную точность [5].

В современных решениях встает вопрос применения поведенческой биометрии, которая с одной стороны позволит идентифицировать пользователя, а с другой даст оценку его эмоционально-психологического состояния на основе независимых метрик. Применение данных инструментов позволит построить нейросеть, для обработки уникальных поведенческих характеристик, таких как клавиатурный почерк, движения манипулятора типа «мышь», нажатие клавиш манипулятора типа «мышь», переключение между окнами и т.д.

В рамках проекта [6], ведется разработка модуля автоматического прокторинга и оценки состояния участника. Обучаемый авторизоваться в системе, а затем в ходе работы, он взаимодействует с нейросетью, которая осуществляет мониторинг его работы. На вход системы поступают данные при выполнении лабораторной работы, практической работы, проведения и промежуточной или итоговой аттестации. Все эти виды действий – это набор команд, работа в графическом интерфейсе, работы в режиме командной строки с виртуальным или реальным оборудованием посредством

платформы RemoteTopology. Задача нейросети, в момент обучения определить порядок действий пользователей: действия обучаемого с клавиатурой и мышью, и результативность проверки. Система должна определять индивидуальный «почерк», выполнения работы, для верификации обучаемого на всем протяжении работы. Система должна различать три уровня эмоционально-психологического состояния обучаемого. Первый – рабочий режим: спокойное выполнение поставленной задачи, учет лимита времени, достижимость блока технологий в соответствии с WSSS [7]. Второй режим – тревожная работа: выполнение работ, которые приводят к результату, но требуют дополнительного количества шагов, не синхронизированы по времени, отсутствует системность выполнения. Третий режим – паническая атака, когда действия не приводят к достижению результата, не обеспечивают системный подход к решению задачи. Данные режимы возможны в комбинации, и платформа поможет выявить те участки задания, которые наиболее негативно влияют на обучаемых. Это позволит скорректировать методики проведения обучения, промежуточной или итоговой аттестации.

Входные данные, принимаемые RemoteTopology, можно представить в виде следующего функционала:

$$X_i = N_i[x_1(t), x_2(t), x_3(t) \dots x_n(t)], \quad (1)$$

где,  $x_1(t), x_2(t), x_3(t) \dots x_n(t)$  параметры индивидуальной сигнатуры  $i$ -го обучаемого.

Выражение (1) является индивидуальной манерой выполнения работ на платформе пользователя. При определении пользователя, т.е. его индивидуальной сигнатуры возможно принятие системой решений о том тот ли пользователь, который начал работать или работал до этого сейчас в системе, в также определения уровня его состояния на каждой задаче.

Необходимо ввести понятие определения оценки эффективности системы, который определяется как

$$Q_x = S_r / S_w, \quad (2)$$

где,  $S_r$  количество верных решений системы.  $S_w$  количество всех решений системы.

Необходимо ввести понятие ошибочных решений системы:

$$Q_e = S_e / S_w, \quad (3)$$

где,  $S_e$  количество ошибочных решений системы.  $S_w$  количество всех решений системы.

Поставленная задача является сложной, как в рамках определения достоверности того, что пользователь самостоятельно выполняет работу,

так и в рамках определения его состояния при выполнении работы. В настоящий момент данное решение реализуется в рамках проекта RemoteTopology. Внедрение такого решения, позволит повысить качество учебных материалов, и актуализировать и более полно разработать блоки практических и экзаменационных задач, формирующих наибольшее количество «дискомфортных» ситуаций при дистанционной работе. Решение направлено на повышение эффективности применения средств вычислительной техники, в части отказа от прокторинга силами человека, отказа от видеонаблюдения за обучаемым и повышения качества обратной связи, как для обучаемого, так и для разработчика материалов, преподавателя, мастера производственного обучения, экзаменатора.

### *Литература*

1. *Скрыпникова Н.Н.* Будущее образования: тотальный дистант или тотальный отказ от него? // Профессиональное образование и рынок труда. – 2020. – № 2. – С. 58–59.
2. *Уймин А.Г.* Развитие профессиональной подготовки с учетом стандартов «Worldskills Russia» // Вестник педагогических наук. – 2021. – № 1. – С. 42–51.
3. *Ишкильдина С.А., Лукин А.А., Кручинина А.А.* Проблемы переподготовки и повышения квалификации кадров по стандартам Ворлдскиллс // Инновации и инвестиции. – 2020. – № 1. – С. 94–97.
4. Организация прокторинга в дистанционном обучении студентов аграрного вуза / Л.И. Назарова, А.С. Симан, И.М. Лямина, Г.А. Колоскова // Агроинженерия. – 2020. – № 4 (98). – С. 72–77.
5. *Тимощук Е.А., Тимощук А.С., Тьяги Р.* Принуждение к дистанту как кризис и новые возможности // Архонт. – 2021. – № 1 (22). – С. 95–101.
6. Свидетельство о государственной регистрации программы для ЭВМ № 2021619990 Российская Федерация. RemoteTopology-модуль авторизации: № 2021613424 : заявл. 09.03.2021: опубл. 21.06.2021 / А.Г. Уймин, С.В. Любкин.
7. *Фахрутдинова Г.Ж., Герасимова Е.О., Заячук Т.В.* История становления движения WORLDSKILLS RUSSIA // Медицина. Социология. Философия. Прикладные исследования. – 2020. – № 6. – С. 105–108.

## **Классный руководитель в современном мире: его задачи и роль**

**Умаева Л.А.,**  
*МБОУ «СОШ №3 ст. Ассиновская»;*  
*larisaumaeva@mail.ru;*  
**Борчашвили Ф.Т.,**  
*кафедра истории,*  
*Институт филологии, истории и права*  
*ФГБОУ ВО «Чеченский государственный педагогический*  
*университет»;*  
*farizaborc@mail.ru*

**Аннотация.** Статья посвящена раскрытию сущности роли классного руководителя. Определены воспитательные задачи классного руководителя. Рассмотрены и расписаны метанавыки, необходимые классному руководителю в современном мире (осознанность, гибкость, креативность, эмпатия и др.). Согласно выводам, именно классный руководитель выступает своеобразным посредником между учащимся и школой.

**Ключевые слова:** классный руководитель, учащиеся, метанавыки, взаимодействие, школа.

## **A class teacher in the modern world: his objectives and role**

**Umaeva L.A.,**  
*Assinovskaya Secondary School №3;*  
*larisaumaeva@mail.ru;*  
**Borchashvili F.T.,**  
*Department of History,*  
*Institute of Philology, History and Law*  
*Chechen State Pedagogical University;*  
*farizaborc@mail.ru*

**Abstract.** The article is devoted to the disclosure of the essence of the role of the class teacher. The educational tasks of the class teacher have been

determined. The metaskills necessary for a class teacher in the modern world (awareness, flexibility, creativity, empathy, etc.) are considered and described. According to the findings, it is the class teacher who acts as a kind of mediator between the student and the school.

**Keywords:** class teacher, students, metaskills, interaction, school.

В настоящее время актуален вопрос о влиянии классного руководителя на учебно-познавательный процесс учащегося, в целом и на формирование его личности. Чем определяются главные задачи воспитательной системы? Сюда входят следующие составляющие.

1. Постановка проблемы.
2. Решение указанных проблем посредством задач.
3. Разделение задач на различные уровни:
  - а) задачи личностного характера;
  - б) задачи социального характера;
  - в) задачи познавательного характера;
  - г) задачи коммуникативного развития учащегося.

Ответственность за все перечисленное может быть осознанной лишь в результате формирования глубокого интереса классного руководителя к детям, к их судьбам. Этому способствует и изучение особенностей каждого ребенка, и желание классного руководителя сделать процесс обучения и воспитания целенаправленным и интересным.

Как должен строить процесс работы классный руководитель? Мы привели несколько примеров его действий:

- прогнозирование;
- анализ работы;
- сотрудничество с родителями;
- контролирование деятельности учащихся, договариваясь с ними на «берегу».

Сегодня классный руководитель должен идти в ногу со временем, а значит развиваться, используя все новые формы, методы и приемы работы [2].

Более того очень важно владение метанавыками. Но что подразумевает собой это понятие?

«Классный руководитель» – градация от классного до классного руководителя, основанная на степени владения метанавыками.

Метанавык – это способность, компетентность, на основе которой развиваются более частные и конкретные умения. Метанавыки



выступают базой любого коммуникационного процесса и обеспечивают успешное применение как «мягких», так и «жестких» навыков. Чем лучше развиты метанавыки, тем эффективнее применяются иные, надстраиваемые умения.

Метанавыки пронизывают все, чем занимается классный руководитель.

К примеру, метанавык эмпатия способствует следующему:

- установлению коммуникации;
- умению договариваться;
- умению создавать долгосрочные отношения.

Следует отметить, что метанавыки называются все-таки навыками потому, что их можно (и необходимо) развивать.

Существует система работы по развитию каждого метанавыка, которая имеет практический характер и подразумевает освоение через точечный опыт.

Мы привели метанавыки, необходимые для управления детским коллективом (и не только):

- эмпатия;
- осознанность;
- безоценочность;
- гибкость мышления;
- гибкость поведения;
- креативность;
- толерантность;
- внимательность;
- подлинность и др. [1, с. 48–52].

Постараемся раскрыть каждый из приведенных метанавыков.

1. Эмпатия – это способность чувствовать, понимать, что происходит с другим человеком. Это способность пройти путь другого в его же тапочках. Это желание взять фонендоскоп и услышать, как бьётся сердце другого, т.е. войти в его положение и понять (самое главное!).

Отметим, что нередко этим метанавыком обладают наши близкие, с которыми мы делимся своими переживаниями. Таким же близким человеком для детей должен быть и классный руководитель.

2. Осознанность представляет собой способность стать навигатором для всего происходящего. Классный руководитель, владеющий этим метанавыком, будет знать, куда направлять класс и как им управлять. Это, в свою очередь, выстроит некий вектор развития для класса.

3. Безоценочность – способность классного руководителя закрывать дверь эмоциональных составляющих тогда, когда необходимо смотреть на ситуацию без ее интерпретации.

4. Гибкость мышления и поведения – это в первую очередь высокая обучаемость. Чем она обусловлена? Тем, что есть возможность выбирать и реализовывать различные способы действия в зависимости от ситуации.

5. Креативность – это своеобразная изюминка, это яркая краска на синем фоне, это актив там, где бездействие. Более того это способность мыслить нестандартно, вне шаблонов, искать и находить новые творческие решения проблем [4].

6. Толерантность – способность замечать различия других, признавать и принимать их.

7. Внимательность – способность управлять вниманием, в необходимых случаях переключать его и т.д.

Заметим, что для развития учащихся очень важно их участие в различных мероприятиях школьного и внешкольного характера. Посредством участия в этих мероприятиях дети с каждым разом будут чувствовать себя увереннее. Также это будет способствовать раскрытию талантов и положительных качеств учащихся [3, с. 210–212].

Несомненно, ребенок – это искра. Это нечто живое, яркое и теплое на общем фоне обыденности. Это кораблик, начинающий свой путь с берега и отправляющийся в долго плавание.

Корабль будет всегда нуждаться в компасе – в своей семье. Но в процессе плавания кораблик будет нуждаться и в маяке. Классный руководитель – маяк, освещающий им путь. Важный и очень ценный жизненный путь.

### *Литература*

1. Андропова А.В. Изучение роли классного руководителя в современном учебно-воспитательном процессе // Интеллектуальный потенциал XXI века: ступени познания: межд. конф. – Новосибирск, 2012. – С. 48–52.

2. Жаворонкова Ю.М., Кильмасова И.А. Роль классного руководителя в формировании личности школьников // Санкт-Петербургский образовательный вестник. – 2016. – № 3. – С. 38–41.

3. Кучина Е.А. Проблемы современного учебно-воспитательного процесса. Роль классного руководителя в современном школьном

образовании // Педагогическое мастерство: материалы II Междунар. науч. конф. – М., 2012. – С. 210–212.

4. Роль классного руководителя в системе воспитания школьников в условиях реализации ФГОС. URL: <https://nsportal.ru/shkola/klassnoe-rukovodstvo/library/2017/11/06/rol-klassnogo-rukovoditelya-v-sisteme-vozpitaniya> (дата обращения 21.09.2021).

## **Организация экономического воспитания детей дошкольного возраста**

**Ханова Т.Г.,**

*кафедра психологии и педагогики дошкольного  
и начального образования,*

*ФГБОУ ВО «Нижегородский государственный педагогический  
университет им. К. Минина»;*

*tanyaha10@mail.ru;*

**Еракова Т.Н.,**

*МБДОУ «Детский сад № 417», Нижний Новгород;*

*mdou417@mail.ru*

**Аннотация.** Статья раскрывает особенности экономического воспитания дошкольников в контексте интеграции разных направлений образовательной деятельности, проанализированы наиболее эффективные методы экономического воспитания детей, показана важность экономически компетентного педагога в реализации задач экономического воспитания.

**Ключевые слова:** экономическое воспитание; дошкольный возраст; педагогическая компетентность; методы; образовательная деятельность.

## **Organization of economic education of preschool children**

**Tatyana Khanova,**

*Department of psychology and pedagogy of preschool  
and primary education,*

*Minin Nizhny Novgorod State Pedagogical University;*

*tanyaha10@mail.ru;*

**Tatyana Yerakova,**  
*Kindergarten №417, Nizhny Novgorod;*  
*mdou417@mail.ru*

**Abstract.** The article reveals the features of the economic education of preschoolers in the context of the integration of different areas of educational activity, the most effective methods of the economic education of children are analyzed, the importance of an economically competent teacher in the implementation of the tasks of economic education is shown.

**Keywords:** economic education; preschool age; pedagogical competence; methods; educational activities.

Происходящие в стране глобальные социально-экономические преобразования не могут не отразиться на системе образования всех уровней. Дошкольное образование как первая ступень в системе подготовки подрастающего поколения гибко и оперативно реагирует, обновляется в ответ на новые вызовы. Современный дошкольник, в отличие от своих сверстников несколько десятилетий назад, не остается в стороне от финансово-экономической стороны жизни, вникает в вопросы товарно-денежных отношений, неплохо ориентируется в мире рекламы и торговли, поэтому сегодня вопросы экономического воспитания детей дошкольного возраста активно обсуждаются в теории и практике дошкольного образования, их актуальность заметно растет. Так, И.Б. Бичева, Л.Н. Галкина, Е.А. Курак, А.Д. Шатова, А.А. Смоленцева, И.А. Сасова, Е.В. Семенова, Л.В. Стахович, Л.Ю. Рыжановская, Т.Г. Ханова и др. акцентируют внимание на необходимости формирования базовой финансово-экономической грамотности дошкольника как субъекта нравственно-экономической социализации.

Образовательная работа по экономическому воспитанию носит комплексный характер, очевидны ее взаимосвязи с вопросами трудового воспитания детей, особенно, воспитания уважения к труду, к человеку-труженику (Н.М. Крылова, Д.В. Сергеева, Р.С. Буре, Л.А. Порембская, В.Г. Нечаева, Я.З. Неверович, др.) и с ранней профориентацией дошкольников (Н.В. Иванова, М.А. Виноградова [4], Г.Н. Кузнецова [5], Е.А. Николаева [6] и др.). Так, по нашему мнению, уже в старшем дошкольном возрасте необходимо знакомить детей с разнообразием профессиональных сфер деятельности, воспитывать интерес и позитивное отношение к профессиональной деятельности взрослых, что,

в свою очередь, способствует обогащению представлений об окружающем мире, накоплению социального опыта, активизации познавательных способностей, инициативности, творчества [1, с. 4]. Стоит отметить, что в контексте экономического воспитания необходимо решать задачи воспитания нравственных качеств, таких как бережливость, экономность, рациональность, трудолюбие, честность, ответственность и др. Взаимосвязь экономического воспитания с нравственным позволит на ранних стадиях предупредить развитие негативных тенденций современного социума, таких как получение прибыли любой ценой, крайний прагматизм, ориентация на ценности потребления, стремление к наживе, иждивенчество. Очевидна интеграция экономического воспитания с математическим развитием дошкольников, в контексте которого дети знакомятся с миром чисел и множеств, целого и части, овладевают простейшими арифметическими действиями, учатся взвешивать и измерять. Интеграция содержания образовательной работы обеспечит формирование целостной картины мира, его финансово-экономической составляющей.

Экономическое воспитание дошкольников направлено на решение ряда задач, обозначенных ФГОС дошкольного образования [7]:

1) обеспечить оптимальные условия успешного развития детей с учетом возрастных психофизиологических и индивидуальных особенностей;

2) стимулировать развитие познавательных и творческих способностей каждого воспитанника как субъекта собственной деятельности и отношений;

3) приобщать к принятым в обществе духовно-нравственным и социокультурным ценностям, нормам поведения;

4) формировать общекультурные качества личности, самостоятельность, инициативность, ответственность, деловитость;

5) воспитывать позитивное отношение к собственному труду и труду других людей, трудолюбие и взаимопомощь.

Одним из основных условий эффективного решения задач экономического воспитания дошкольников мы рассматриваем компетентность педагогов в вопросах экономического воспитания детей, уровень их экономической грамотности.

Ряд исследователей отмечает низкую методическую готовность педагогов к решению задач экономического воспитания дошкольников, что «выражается в отсутствии целенаправленного планирования и

организации экономического воспитания и развития дошкольников, взаимодействия с родителями по выявлению лучших семейных практик в области экономического образования детей. Педагоги затрудняются интегрировать содержание экономического образования в математическую, трудовую, игровую и другие виды деятельности, не владеют сущностью основных экономических понятий («цена», «выгода», «аванс», «банк», «аукцион», «бюджет», «валюта», «товар», «энергосбережение», «реклама») и, следовательно, не умеют объяснить их детям» [2, с. 228].

Проведенное нами в рамках экспериментальной деятельности анкетирование показало, что 75% педагогов считают возможным и необходимым уже с дошкольного возраста знакомить детей с основными экономическими понятиями. 42% опрошенных считают, что экономическое воспитание целесообразно начинать со среднего дошкольного возраста, 58% педагогов убеждены, что со старшего. Но необходимо это делать в тесной взаимосвязи с родителями воспитанников; в этом уверены 92% участников исследования.

При определении оптимальных средств и методов экономического воспитания дошкольников педагоги выделили игровые методы и приемы (100%), развивающие занятия (75%), словесные (75%) и наглядные (83%) методы. Следует отметить, что вопрос экономического воспитания детей дошкольного возраста, как указали участники анкетирования, недостаточно представлен в педагогике, поэтому все педагоги высказали потребность повысить уровень своих знаний об экономическом воспитании детей дошкольного возраста [9].

Отметим, что педагог как субъект образовательного процесса, уровень сформированности его профессиональной компетентности и мастерства в значительной мере обуславливает эффективность экономического воспитания детей, своим примером воспитывает нравственно-ценные качества личности, действуя в тесном сотрудничестве с семьями воспитанников. Экономическая компетентность, как составляющая профессиональной компетентности педагога, обеспечит успешность реализации организационно-экономических задач, возникающих в системе дошкольного образования [3]. Содержание данной компетентности должно включать не только понимание широкого круга финансово-экономических вопросов, но и способность ориентироваться в современном социуме, быть активным, экономически состоятельным и конкурентоспособным.

Реализация экономического воспитания дошкольников предполагает использование всего комплекса методов и приемов воспитания и обучения, и в первую очередь, игровых методов, поскольку игра – ведущий в дошкольном возрасте вид деятельности. Высокие результаты обеспечиваются использованием в работе с детьми дидактических игр различного содержания: «Мой дом», «Мир профессий», «Что сначала, что потом», «Банкир», «Разложи товар» и др. В процессе дидактической игры ребенок закрепляет знания о различных сферах экономического воспитания, учится актуализировать имеющий опыт, применять в игровой практической ситуации. Однако огромное поле для формирования предпосылок экономических понятий и отношений открывает творческая сюжетно-ролевая игра, в которой дети моделируют мир взрослых, и в том числе, финансово-экономическую сферу их жизни. В процессе игры возникают проблемные ситуации, которые дети, используя свои знания и умения, пытаются разрешить [8]. Через реализацию игровых сюжетов дошкольники начинают понимать смысл доступных экономических понятий: оказание услуг, реклама продукции, заработная плата, покупка в кредит, обмен валюты, электронные деньги и др., тем самым глубже понимают мир взрослых, познают мир экономики. А.Д. Шатова [10] предлагает проводить подобные занятия в игровой форме: занятия-соревнования, занятия-викторины, занятия-путешествия, занятия-экскурсии на экономическую тематику, в которых возможно смоделировать ситуации из реальной жизни: «Банк», «Аукцион», «Кафе», «Рынок», «Автосервис» и др.

Из наглядных методов воспитания и обучения целесообразно использовать в процессе экономического воспитания наблюдение, в ходе которого дети имеют возможность получить непосредственные представления о труде взрослых в реальных условиях, узнать о различных профессиях, возможно, поучаствовать в простейших трудовых действиях, пообщаться с представителями профессий, задать интересующие вопросы.

Другим наглядным методом, способствующим экономическому воспитанию детей, следует считать демонстрацию наглядных пособий, реальных предметов, презентаций, фильмов и т.п., например, в ходе знакомства с деньгами детям можно продемонстрировать настоящие деньги (сравнить монеты и купюры), познакомить с их номиналом. С помощью презентации, видеороликов педагог может познакомить детей с теми профессиями взрослых, которые невозможно наблюдать (водолаз,

летчик, космонавт, спасатель), показать результаты их труда, орудия и механизмы.

В процессе экономического воспитания детей используются словесные методы воспитания и обучения. Беседы и рассказы оказывают позитивное влияние на формирование нравственно-экономических качеств воспитанников. Беседы можно проводить на темы: «Как зарабатывать деньги?», «Бюджет семьи», «Труд родителей», «Почему воровство – это плохо?», «Какие качества ценятся людьми?»; в ходе бесед обсуждать такие качества как неряшливость, жадность, трудолюбие, благородство, щедрость, честность, ложь, расточительство, сочувствие. Хорошо включать в подобные беседы художественное слово – пословицы, поговорки. Ценным методом экономического воспитания являются рассказы детей. Дети, рассказывая о своем опыте, например, походе в магазин, покупке продуктов, еще раз его анализируют, выделяют важные для себя моменты. Другие дети охотно перенимают опыт сверстников, он им интересен, доступен. Рассказы детей о профессиях родителей помогают глубже осознать ценность труда, специфику профессий, определиться с собственным профессиональным выбором.

В процессе экономического воспитания как метод можно использовать чтение художественной литературы, особенно, сказок. Доказано, что сказка обладает огромным воспитательным потенциалом. Воспринимая и анализируя события, описанные в сказках, дети вычленяют главное, выделяют и осознают нравственные ценности, приобретают социально одобряемые способы поведения. Использование сказки как метода экономического воспитания позволяет закреплять представления детей о потребностях людей, труде и быте, образе жизни, домашнем хозяйстве, потребностях и расходах.

Организация развивающей предметно-пространственной среды рассматривается нами как важное средство экономического воспитания дошкольников. Игровая атрибутика, маркеры роли, панно-картины экономической тематики, разнообразие дидактических материалов и игр, лепбуки, игрушки, игровые модули, компьютерные игры и логические задачи, и, конечно, разнообразные предметы-заместители, как в групповых помещениях, так и на участках, – все это необходимо для организации и осуществления образовательной деятельности по экономическому воспитанию.



Таким образом, для успешной реализации задач экономического воспитания должны быть использованы различные методы воспитания и обучения в комплексе, подобраны соответствующие средства реализации задач, создана оптимальная предметно-пространственная среда, которая способствовала бы обогащению экономического опыта детей.

### *Литература*

1. Белова Е.Е., Ханова Т.Г. Необходимость ранней профориентации в дошкольном возрасте // Педагогический вестник. – 2020. – № 16. – С. 4–6.
2. Бичева И.Б., Николаева Л.Ю. Проектирование профессионально-методической подготовки педагогов к реализации задач экономического дошкольного образования // Вестник Оренбургского государственного педагогического университета. – 2020. – № 2 (34). – С. 227–239.
3. Бичева И.Б., Николаева Л.Ю., Степаненкова А.В. Особенности формирования финансовой грамотности у детей старшего дошкольного возраста // Проблемы современного педагогического образования. – 2019. – № 64–4. – С. 24–27.
4. Иванова Н.В., Виноградова М.А. Теоретические и практические аспекты ранней профориентации детей дошкольного возраста // Ярославский педагогический вестник. – 2019. – № 3 (108). – С. 38–46.
5. Кузнецова Г.Н. Ранняя профориентация в дошкольном образовании: сущностные характеристики // Современные проблемы науки и образования. – 2019. – № 2. URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=28683> (дата обращения 23.09.2021).
6. Николаева Е.А. Ранняя профориентация дошкольников – одно из приоритетных направлений образовательной политики детского сада будущего // Детский сад от А до Я. – 2019. – № 6 (102). – С. 36–43.
7. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования. – М., 2014. – 32 с.
8. Ханова Т.Г., Еракова Т.Н. Экономическое воспитание дошкольников в процессе игровой деятельности // Проблемы современного педагогического образования. – 2020. – № 68–4. – С. 250–253.
9. Педагогические условия проектирования и осуществления экономического воспитания детей дошкольного возраста / Т.Г. Ханова,

Н.В. Белинова, Т.Н. Еракова, Н.В. Гичева // Современные наукоемкие технологии. – 2021. – № 4. – С. 246–250.

10. Шатова А.Д. Экономическое воспитание дошкольников. – М., 2005. – 256 с.

## **Патриотическое воспитание через разнообразные виды детской деятельности**

**Харисова Е.Н.,**  
ЧОУ ДО,  
Детский сад № 246  
ОАО «РЖД», г. Уссурийск;  
*elena.samaya@mail.ru*

**Аннотация.** В статье представлен опыт работы по патриотическому воспитанию. Рассматривается раскрытие и формирование в ребенке нравственных качеств, приобщение к истокам национальной культуры, природе родного края, воспитание эмоционально-действенного отношения, чувства сопричастности, привязанности к окружающему.

**Ключевые слова:** патриотизм; патриотическое воспитание; нравственные качества; дети старшего дошкольного возраста.

## **Patriotic education through a variety of children's activities**

**Kharisova E.N.,**  
*Private preschool educational institution Kindergarten*  
*No. 246 of the Open Joint Stock Company*  
*«Russian Railways», Ussuriysk city;*  
*elena.samaya@mail.ru*

**Abstract.** The article presents the experience of work on patriotic education. The article considers the disclosure and formation of moral qualities in a child, familiarization with the origins of national culture, the nature of the native land, the upbringing of an emotionally effective attitude, a sense of belonging, attachment to the environment.

**Keywords:** patriotism; patriotic education; moral qualities; older preschool children.

Нравственно-патриотическое воспитание ребенка – сложный педагогический процесс. В основе его лежит развитие нравственных чувств. О важности приобщения ребенка к культуре своего народа написано много, поскольку обращение к отеческому наследию воспитывает уважение, гордость за землю, на которой живешь. Поэтому детям необходимо знать и изучать культуру своих предков.

Люди с момента рождения инстинктивно, естественно и незаметно привыкают к окружающей их среде, природе и культуре своей страны, к быту своего народа. Поэтому базой формирования основ нравственности и патриотизма являются глубинные чувства любви и привязанности к своей культуре и своему народу. Самое большое счастье для родителей – вырастить здоровых и высоконравственных детей.

Патриотическое воспитание детей является одной из основных задач дошкольного образования. Чувство патриотизма многогранно по содержанию. Это и любовь к родным местам, и гордость за свой народ, и ощущение своей неразрывности с окружающим миром, и желание сохранять и приумножать богатство своей страны. Поэтому моей задачей, как воспитателя является:

- воспитание у ребенка любви и привязанности к своей семье, дому, детскому саду, улице, городу;
- воспитание уважения к труду;
- формирование бережного отношения к природе и всему живому;
- формирование элементарных знаний о правах человека;
- развитие интереса к русским традициям и промыслам;
- расширение представлений о городах;
- развитие чувства ответственности и гордости за достижения страны;
- знакомство детей с символами государства: герб, флаг, гимн;
- формирование толерантности, чувства уважения к другим народам, их традициям.

Представленные задачи решаются во всех видах детской деятельности: непосредственной образовательной деятельности, в играх, в труде, в быту.

Чувство Родины начинается с восхищения тем, что видит перед собой малыш, чему он изумляется и что вызывает отклик в его душе... И хотя многие впечатления еще не осознаны им глубоко, но, пропущенные через детское восприятие, они играют огромную роль в становлении личности патриота.

Россия – родина для многих. Но для того, чтобы считать себя ее сыном или дочерью, необходимо ощутить духовную жизнь своего народа и творчески утвердить себя в ней, принять русский язык, историю и культуру страны как свои собственные.

Чувство Родины... Оно начинается у ребенка с отношения к семье, к самым близким людям – к матери, отцу, бабушке, дедушке. Это корни, связывающие его с родным домом и ближайшим окружением.

В.В. Сухомлинский утверждал, что детство – это каждодневное открытие мира и поэтому надо сделать так, чтобы оно стало, прежде всего, познанием человека и Отечества, их красоты и величия.

У каждого народа свои сказки, и все они передают от поколения к поколению основные нравственные ценности: добро, дружбу, взаимопомощь, трудолюбие. Произведения устного народного творчества не только формируют любовь к традициям своего народа, но и способствуют развитию личности в духе патриотизма.

Немалое значение для воспитания у детей интереса и любви к родному краю имеет ближайшее окружение. Постепенно ребенок знакомится с детским садом, своей улицей, городом, а затем и со страной, ее столицей и символами – Кремлем, достопримечательностями.

Задача воспитателя – отобрать из массы впечатлений, получаемых ребенком, наиболее доступные ему: природа и мир животных дома (детского сада, родного края); труд людей, традиции, общественные события и т.д. Причем эпизоды, к которым привлекается внимание детей, должны быть яркими, образными, конкретными, вызывающими интерес. Поэтому, начиная работу по воспитанию любви к родному краю, педагог обязан сам его хорошо знать. Он должен продумать, что целесообразнее показать и рассказать детям, особо выделив наиболее характерное для данной местности или данного края.

Любой край, область, даже небольшая деревня неповторимы. В каждом месте своя природа, свои традиции и свой быт. Отбор соответствующего материала позволяет формировать у дошкольников представление о том, чем славен родной край.

Трёхлетний ребенок должен знать название своей улицы и той, на которой находится детский сад. Внимание детей постарше нужно привлечь к объектам, которые расположены на ближайших улицах: школа, кинотеатр, почта, аптека и т.д., рассказать об их назначении, подчеркнуть, что все это создано для удобства людей. Диапазон объектов, с которыми знакомят старших дошкольников, расширяется –

это район и город в целом, его достопримечательности, исторические места и памятники. Детям объясняют, в честь кого они воздвигнуты. Старший дошкольник должен знать название своего города, своей улицы, прилегающих к ней улиц, а также в честь кого они названы. Ему объясняют, что у каждого человека есть родной дом и город, где он родился и живет. Для этого необходимы экскурсии по городу, на природу, наблюдения за трудом взрослых, где каждый ребенок начинает осознавать, что труд объединяет людей, требует от них слаженности, взаимопомощи, знания своего дела. И здесь большое значение приобретает знакомство детей с народными промыслами края, народными умельцами.

Дети склонны к идеализации любимых объектов. Если это мама, то «самая красивая», если это родная страна, то она «самая большая, сильная, богатая». Для подтверждения этих чувств используется и наглядный материал, и беседы, и знакомство с природой.

Главным орудием воспитания патриотических чувств у детей дошкольного возраста является речь педагога, равнодушного человека, разделяющего с детьми радость узнавания нового, восхищение великим и прекрасным. Одно из важнейших средств – это художественное слово, все разнообразие форм и стилей, накопленных за историю русского народа и созданных талантливыми авторами.

### **Приобщение детей к нравственно-патриотическому воспитанию**

1. Дошкольники очень рано начинают проявлять интерес к истории страны, края. В нашем городе есть памятники, мы организовываем к ним экскурсии и рассказываем все, что знаем, о том, как чтят память погибших. По нашей стране и по всему миру можно совершать увлекательные путешествия по глобусу, картам и фотографиям.

2. Приучаем ребенка бережно относиться к вещам, игрушкам, книгам. Объясняем ему, что в каждую вещь вложен труд многих людей. Бережному отношению к книгам, способствуем развитию интереса к содержанию. Родители ходят с ребенком в библиотеку и смотрят, как там хранят книги. Этот игровой прием «как в библиотеке» поможет приучить ребенка к бережному отношению к книге.

3. Воспитываем у детей уважительно-бережное отношение к хлебу. Наблюдаем за тем, как привозят и разгружают хлеб на пищеблоке в детском саду. Рассказываем, как выращивают хлеб, сколько труда в него вложено.

4. Предлагаем детям построить дом из строительного материала. Когда дом построен, играем с детьми в «новоселье», помогаем разместить кукол, зайчиков, мишек. Смотрим, прочно ли построен дом, красив ли, удобен ли для жилья.

5. Предлагаем родителям, когда они возвращаются с ребенком из детского сада, поиграть в игру «Кто больше заметит интересного?», «Давай рассказывать друг другу, кто больше заметит интересного по нашей улице. Я вижу, что машины убирают улицу. А что ты видишь?» игра учит наблюдательности, помогает формировать представления об окружающем. Придя домой, можно предложить ребенку нарисовать, что больше всего понравилось.

6. Просим родителей рассказать ребенку о своей работе: что вы делаете, какую пользу приносит ваш труд людям, Родине. Расскажите, что вам нравится в вашем труде.

7. Любовь к Родине – это и любовь к природе родного края. Общение с природой делает человека более чутким, отзывчивым. Зимой на лыжах, летом на велосипеде или пешком, полезно отправиться с ребенком в лес, чтобы полюбоваться его красотой, журчанием ручья, пением птиц. Воспитывая любовь к родному краю, важно приучать ребенка беречь природу, охранять ее.

Достигнуть поставленных задач можно посредством тематического планирования, так как оно способствует эффективному и системному усвоению детьми знаний о своей стране, родном крае, той местности, где они живут. Отдельные темы желательно приурочивать к конкретным событиям и праздникам, например, знакомство с правами и обязанностями – в декабре (перед Днем Конституции), Богатыри Земли Русской – в феврале (перед Днем защитника Отечества) и т.д., обеспечивая тем самым связь с общественными событиями.

Планирование данной работы проводится по следующим темам:

- «Моя семья»,
- «Я люблю свой детский сад и район, где я живу»,
- «Мой город»,
- «Наша Родина – Россия»,
- «День народного единства»,
- «Новогодние праздники»,
- «Москва – столица нашей Родины»,
- «Наши космонавты»,
- «День защитника Отечества»,

- «Моя мама»,
- «День Победы».

Работа по каждой теме включаем занятия, игры, экскурсии, чтение художественной литературы, работу в уголке книги, свободную деятельность детей, по некоторым темам – праздники.

Основной формой нравственно-патриотического воспитания детей являются тематические занятия, так как они повышают детскую мыслительную активность.

Следует подчеркнуть, что для ребенка дошкольного возраста характерны кратковременность интересов, неустойчивое внимание, утомляемость. Поэтому неоднократное обращение к одной и той же теме лишь способствует развитию у детей внимания и длительному сохранению интереса к одной теме. Кроме того, необходимо объединять в одну тему занятия не только по ознакомлению с социальным миром, но и по ознакомлению с миром природы, по ознакомлению с предметным окружением, художественно-эстетическое развитие: рисование, аппликацию, лепку, музыку (например, «Мой город», «Город в котором мы...»).

Учет возрастных особенностей детей требует широкого применения игровых приемов, которые важны как для повышения познавательной активности детей, так и для создания эмоциональной атмосферы занятия.

Таким образом, каждая тема должна подкрепляться различными играми, продуктивными видами деятельности (изготовление коллажей, поделок, альбомов, тематическое рисование, аппликация).

Итоги работы над темой, объединяющей знания детей, могут быть представлены во время общих праздников, семейных развлечений.

### *Литература*

1. *Комратова Н.Г., Грибова Л.Ф.* Патриотическое воспитание детей 4-6 лет: Метод. пособие. – М., 2007.
2. *Корчажинская С.* Воспитываем патриотов // Дошкольное воспитание. – 2006. – № 6. – С. 27–33.
3. Концепция патриотического воспитания граждан Российской Федерации // Управление ДОУ. – 2005. – № 1. – С. 36–46.
4. *Маханева М.Д.* Нравственно-патриотическое воспитание дошкольников: Методическое пособие. – М., 2010. – 90 с.

## Особенности формирования конфликтологической компетентности студентов психологов

Чумейка Е.В., Ковальчук Н.Н.,  
кафедра психологии,  
факультет педагогики и психологии,  
ГОУ «Приднестровский государственный университет  
им. Т. Г. Шевченко»;  
chumeika.alena2010@yandex.ru,  
natali\_kov.g@mail.ru

**Аннотация.** В статье рассматривается проблема формирования конфликтологической компетентности будущих психологов в процессе профессиональной подготовки в вузе. Приведены данные исследования уровня конфликтологической компетентности студентов психологов на этапе обучения в вузе.

**Ключевые слова:** конфликтологическая компетентность; студенты – психологи; конфликт; конфликтология; профессиональная подготовка.

## Features of the formation of conflictological competence of psychology students

Chumeyka E.V., Kovalchuk N.N.,  
Department of Psychology,  
Faculty of Pedagogy and Psychology,  
Shevchenko Transnistria State University;  
chumeika.alena2010@yandex.ru,  
natali\_kov.g@mail.ru

**Abstract.** The article deals with the problem of the formation of conflictological competence of future psychologists in the process of professional training at a university. The data of the study of the level of conflictological competence of psychology students at the stage of education at the university are presented.

**Keywords:** conflictological competence; students – psychologists; conflict; conflictology; professional training.



На современном этапе развития общества, особенно в контексте событий, связанных с эпидемией COVID-19, владение конфликтологическими знаниями и навыками является не просто актуальным, но и необходимым. А обучение конфликтологической культуре формирование конфликтологической компетентности – важной частью учебного процесса студентов разных специальностей. Будущие психологи не исключение. Формирование конфликтологической компетентности является важным условием подготовки выпускника к будущей профессиональной деятельности. Будущие психологи должны уметь не только эффективно решать конфликтные ситуации, но и проводить профилактические мероприятия и способствовать предотвращению из возникновения.

Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования формулирует требования к подготовке бакалавра по направлению «Психолого-педагогическое образование» к решению профессиональных задач в соответствии с видами профессиональной деятельности. В области социально-педагогической деятельности выделена задача – выявление потребностей, проблем, конфликтных ситуаций и отклонений в поведении обучающихся, выявление и развитие их интересов [4]. Однако недостаточная конфликтологическая подготовка психологов образовательных учреждений, недостаточное умение на практике управлять школьными конфликтами, находить оптимальные способы их предупреждения и преодоления, как правило, негативно сказываются на организации учебно-воспитательного процесса в школе. Поэтому закономерно, что приоритетной составляющей профессиональной компетентности современного психолого-педагогического работника является его конфликтологическая компетентность.

В психологической науке понятие конфликтологической компетентности ассоциируется в том числе с исследователем Б. И. Хасан, который в 1996 году вводит и расширяет данное понятие [5, с. 23].

Различные аспекты конфликтологической подготовки специалистов становились объектом внимания разных ученых. Вопросом конфликтологической компетентности занимались А.Я. Анцупов, В.Г. Зазыкин, Л.А. Петровская, Н.В. Самсонова, А.И. Шипилови, Б.И. Хасан др.

В своей работе мы опирались на определение, данное Б.И. Хасан, который определяет конфликтологическую компетентность как

«способность личности в реальном конфликте осуществлять деятельность, направленную на минимизацию деструктивных форм конфликта и перевод социально-негативных конфликтов в социально-позитивное русло» [6, с. 33].

В определении конфликтологической компетентности различаются понятия «конфликтологическая компетентность личности» и «конфликтологическая компетентность специалиста».

Конфликтологическая компетентность личности заключается в стремлении и умении человека предупреждать и разрешать социальные конфликты: межличностные, межэтнические и межнациональные, в решении задач гармонизации межличностных отношений для личности владение конфликтологической компетентностью играет решающую роль.

Конфликтологической компетентности будущего специалиста свойственно усвоение и использование особых, профессионально ориентированных конфликтологических знаний, необходимых для восприятия профессиональных конфликтов и последующей реализации профессиональных функций в условиях профессионального конфликта [3, с. 34]. Следовательно, профессионально-прикладная специфика конфликтологической компетентности специалиста отличает этот феномен от конфликтологической компетентности личности.

По мнению И.М. Воротилкиной и С.Н. Монастырева, в структуру конфликтологической компетентности личности входят [4, с. 155]:

– теоретические знания о конфликте (причины, функции, динамика, стратегии регулирования и управления конфликтами);

– способность управления конфликтами (прогнозирование, предупреждение, блокировка, разрешение конфликтов);

– индивидуально-психологические особенности личности, важные для управления и разрешения конфликтов (уровень конфликтности, преобладающие стратегии поведения в конфликте, способность к посреднической деятельности).

В рамках рассматриваемой нами проблемы особого внимания заслуживает идея о том, что задачей высшего образования, в том числе, должно быть и формирование готовности к эффективному разрешению конфликтов. Поэтому нами было проведено исследование и предложена программа социально – психологического тренинга, направленная на формирование конфликтологической компетентности студентов психологов.

Целью нашего исследования, стало изучение конфликтологической компетентности студентов – психологов и определение основных методов активного социально-психологического обучения при формировании конфликтологической компетентности. Исследование проводилось на базе ПГУ им. Т.Г. Шевченко на факультете педагогики и психологии. В исследовании приняли участие студенты 1–4 курсов очной формы обучения в общем количестве 52 человека.

Проведя методику «Самооценка конфликтности» С.М. Емельянова, мы получили следующие результаты: высокий уровень конфликтности выявлен у 7,69% испытуемых; выраженная конфликтность характерна для 51,9% респондентов, около трети студентов демонстрируют слабую конфликтность (28,8%); у остальных испытуемых – 11,5% – конфликтность не выражена. Из полученных данных можно сделать вывод о том, что у половины студентов конфликтность высоко выражена, а у остальных респондентов данный показатель соответствует средне допустимому уровню выраженности конфликтности.

Далее, по логике исследования, мы изучали, какие стратегии разрешения конфликтов являются доминирующими у студентов-психологов. Для этой цели мы использовали методику К. Томаса и Р. Киллмена «Стили разрешения конфликтов» (в адаптации Н.В. Гришиной). Анализ результатов показал, что наибольшую распространенность у опрошенных нами студентов имеет стратегия избегания. Она является доминирующей у 36,9% испытуемых, что характеризует данных студентов как не идущих на компромисс, отклоняющихся от решения проблем. Однако эта же стратегия может быть использована как метод эффективного разрешения тех конфликтов, для которых требуется больше времени, а также для поиска более удачного способа выхода из проблемной ситуации.

Достаточно распространенной также является стратегия компромисса – она доминирует у 25% респондентов. Данные студенты уступают в своих интересах партнеру с целью удовлетворения интересов обеих сторон. Происходить это может с помощью торга, обмена и уступок. При данной стратегии отсутствует поиск скрытых интересов, но рассматриваются желания каждой конфликтующей стороны.

Следующая методика, которую мы использовали, – «Определение уровня конфликтологической культуры личности», разработанная О.И. Щербаковой. С помощью данной методики мы исследовали различные стороны конфликтологической культуры будущего психолога

в конфликте и решения ими проблем межличностного взаимодействия. Анализ полученных данных показал следующее: высокий уровень конфликтологической культуры характерен для незначительного количества испытуемых – 11,5%. Средний уровень конфликтологической культуры личности выявлен у 38,4%, а низкий – у половины будущих психологов (50%). Из полученных данных можно сделать вывод о том, что у половины студентов – психологов наблюдается низкий уровень конфликтологической культуры, а это значит, что культура поведения в конфликте развита очень слабо, студентами выбираются неэффективные стратегии разрешения конфликтных ситуаций, а это, в свою очередь, является деструктивным способом взаимодействия.

Полученные результаты эмпирического исследования свидетельствуют о необходимости обратить внимание на студентов, показавших высокий уровень выраженности конфликтности, доминирующий стиль – избегание и низкий уровень конфликтологической культуры. В случае сохранения их высоких значений необходимо обеспечить таким лицам адекватное психолого-педагогическое сопровождение. Поскольку для студентов – психологов необходимо умение бесконфликтного взаимодействия во всех сферах жизнедеятельности, а также гармоничное социальное взаимодействие в ходе реализации должностных обязанностей.

В процессе профессионального становления студентов-психологов высшего учебного заведения проявляются, формируются или совершенствуются их личностные качества. Профессиональное становление психолога рассматривается как процесс профессионального обучения, освоение профессии, выполнение своей профессиональной деятельности, направленное на приобретение необходимых качеств и совершенствование личности.

Формирование конфликтологической компетентности будущих студентов-психологов реализуется путем применения современных активных методов социально-психологического обучения: мозгового штурма, метода анализа конкретных ситуаций, ролевых игр, дискуссий, социально психологического тренинга. Данные методы помогают участникам в приобретении опыта конструктивной коммуникации, построении межличностных отношений, умении высказывать и аргументировать свою позицию, находить пути решения из конфликтной ситуации [1, с. 175]. Например, игра развивает способность отображать реальные жизненные ситуации, преобразовать

окружающую действительность, моделировать конфликтные ситуации, увидеть себя со стороны, обобщить и резюмировать свое поведение. Игра помогает фиксировать положительные эмоции, нейтрализуя неблагоприятные, являясь внутренней самопомощью в ситуации конфликта.

Б.И. Хасан считает одним из самых эффективных методов формирования навыков разумного поведения в конфликтах – групповой тренинг, направленный на развитие межличностной и конфликтологической компетентности. Он способствует созданию условий для самораскрытия участников и самостоятельного поиска ими способов решения собственных психологических проблем, формированию умений анализировать конфликт, контролировать собственные чувства и эмоции, вести переговоры.

Таким образом, проведенное нами исследование показывает необходимость целенаправленной работы по формированию конфликтологической компетентности будущих психологов в целом и отдельных ее компонентов в частности. Процесс этот сложный и многоступенчатый, поскольку затрагивает не только профессиональное становление будущего специалиста, но и его личностное развитие. Начиная с правильно организованного общения в социальной группе, используя на учебных занятиях ситуационные задания, кейсы, методы контекстного обучения и заканчивая целенаправленно организованным социально-психологическим тренингом – все это будет способствовать формированию компонентов конфликтологической компетентности будущего профессионала.

Разработанная нами программа социально-психологического тренинга формирования конфликтологической компетентности, основой которой стали перечисленные выше методы активного социально – психологического обучения, планируется к реализации в процессе вузовской подготовки будущих психологов с целью ее апробации и дальнейшего использования в учебно-воспитательном процессе.

### *Литература*

1. Бисембаева А.К. Вопросы формирования конфликтологической компетентности будущих педагогов-психологов в процессе профессиональной подготовки в вузе // Педагогическое образование в России. – 2016. – № 6. – С. 172–177.

2. *Воротилкина И.М.* Компетентность в управлении конфликтами в спорте как показатель профессионализма деятельности тренера // Ученые записки ЗабГГПУ. Серия: «Педагогика и психология». – 2012. – № 5 (46). – С. 153–157
3. *Марков Г.Н.* Справочник по конфликтологии, общению и менеджменту. – СПб., 2000. – 174 с.
4. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 050400 «Психолого-педагогическое образование» (квалификация (степень) «бакалавр»). Утв. приказом Минобрнауки России от 22.03.2010 № 200.
5. *Хасан Б.И.* Психотехника конфликта и конфликтная компетентность. – Красноярск, 1996. – 157 с.
6. *Хасан Б. И.* Психология конфликта и переговоры. – М., 2006. – 192 с.

**Повышение квалификации педагогов дошкольного образования: постепенная адаптация основных форм обучения к современным условиям**

**Шакирова Е.В.,**

*кафедра дошкольного и инклюзивного образования,  
ГАУДПО ИО «Университет  
непрерывного образования и инноваций»;  
cuclitsa@mail.ru*

**Аннотация.** В статье представлен опыт работы по трансформации образовательного процесса реализации программ повышения квалификации педагогов дошкольного образования к условиям дистанционного обучения, рассматриваются способы и формы организации занятий и самостоятельной работы обучающихся.

**Ключевые слова:** повышение квалификации; дошкольное образование; дистанционное обучение; онлайн-образование.

**Professional development of teachers of preschool education: gradual adaptation of the main forms of education to modern conditions**

**Shakirova E.V.,**

*Department of Preschool and Inclusive Education,  
State autonomous institution of additional  
professional education of the Ivanovo region  
«University of Continuing Education and Innovation»;  
cuclitsa@mail.ru*

**Abstract.** The article presents the experience of work on the transformation of the educational process of implementing programs for improving the skills of preschool teachers to the conditions of distance learning, considers the ways and forms of organizing classes and independent work of students.

**Keywords:** professional development; preschool education; distance learning; online education.

В настоящее время образование всех уровней столкнулось с рядом проблем, связанных с необходимостью перехода к дистанционным формам и цифровой трансформацией содержания. Профессиональное образование педагогов не стало исключением. В данной статье мы постараемся раскрыть основные направления работы по адаптации образовательного процесса повышения квалификации и профессиональной переподготовки воспитателей дошкольных организаций на основе опыта работы кафедры дошкольного и инклюзивного образования государственного автономного учреждения дополнительного профессионального образования Ивановской области «Университет непрерывного образования и инноваций».

В качестве основной проблемы современного образования ученые выделяют отставание от глобальных изменений современного мира, которые порождены новыми технологиями и социальными сдвигами [1; 2]. Все это требует изменения содержания, которое сделает обучающегося центром этой новой системы, новых моделей, форматов и форм образования. В качестве возможного решения рассматривается технологизация образования, как «перевод обучающей и воспитывающей деятельности педагогических работников в управляемое состояние, которое начинается с диагностики и заканчивается получением запланированного качественного и повторяющегося при следовании разработанному алгоритму результата» [3, с. 6]. Технологизация дополнительного профессионального образования педагогов дошкольных организаций – актуальное и сложное направление работы, связанное с переводом содержания образования в цифровые форматы, адаптацией традиционных форм обучения к современным реалиям – взаимодействию в дистанционном режиме, и созданию насыщенной информационной образовательной среды.

Модернизируя профессиональное обучение педагогов дошкольного образования, мы столкнулись с рядом проблем у обучающихся:

- низкий уровень владения компьютерной техникой;
- предпочтение очных форматов обучения дистанционным;
- формальное отношение к повышению квалификации.

Перечисленные проблемы послужили векторами при определении направлений перестраивания образовательного процесса. В рамках курсов повышения квалификации по дошкольному образованию мы не ставили цели повысить компьютерную грамотность воспитателей. Было важно обеспечить реализацию программ курсов как в очном, так и в



дистанционном режиме, предоставив обучающимся возможности для самостоятельной работы с информационными ресурсами по теме. Для достижения этой цели были поставлены следующие задачи:

- осуществить перевод содержания программ курсов повышения квалификации педагогов дошкольного образования на платформу дистанционного обучения;
- заменить часть аудиторных занятий вебинарами и онлайн-лекциями;
- практические аудиторные занятия проводить с применением видеоресурсов и презентаций;
- проводить стажировки в онлайн-формате;
- модифицировать формы проведения итоговой аттестации, переведя их в электронный режим.

Все поставленные задачи связаны между собой и ориентированы на адаптацию дополнительного профессионального образования педагогов дошкольных организаций к дистанционному режиму и внедрению цифровых технологий. Перевод содержания программ курсов повышения квалификации педагогов дошкольного образования на платформу дистанционного обучения представлялся нам самой важной задачей, поскольку работа с удобным и информационно-насыщенным ресурсом позволяет педагогам получать образовательные материалы в любое время. Создав электронные профили программ курсов повышения квалификации по разным темам, мы обеспечили их наполнение теоретическим и практическим содержанием. Каждая лекция записывалась в формате озвученной презентации (преподаватель читает лекцию, комментируя слайды). Мастер-классы и практикумы были записаны на видеокамеру и размещены в режиме ограниченного доступа на видеохостинге. Ссылки на видеозаписи лекций и практических занятий были также размещены на платформе дистанционного обучения. Под каждой ссылкой на видеозапись, мы разместили ссылки для скачивания презентаций. Таким образом, обучающиеся получили возможность не только просматривать запись занятия, но и отдельно поработать с демонстрационным материалом.

В отличие от лекционных занятий, практикумы и тренинги не позволяют полностью отказаться от очной работы. Поскольку посещение дошкольных организаций в условиях пандемии коронавируса для слушателей курсов повышения квалификации было запрещено, практические занятия мы проводим в аудиториях. В целях повышения

информативности и погружения обучающихся в практико-ориентированную среду, мы применяем видеоресурсы. Преподаватель заранее подготавливает видеофрагменты для последующего обсуждения на практическом занятии. Таким образом мы обучаем воспитателей приемам взаимодействия с детьми, не посещая дошкольные группы. Конечно, такой формат работы не может полностью заменить общение с ребенком, но в условиях ограничительных мер, видеотренинги и видеопрактикумы оказываются очень востребованы. В процессе таких занятий, педагоги получают возможность детально рассмотреть и обсудить с преподавателем отдельный момент организации взаимодействия с ребенком, например, только мотивационный этап занятия или конкретный режимный момент. Возможность повтора видеофрагмента позволяет прийти к общему мнению по обсуждаемой проблеме, подробнее и глубже ее рассмотреть.

Реализация программ курсов повышения квалификации для педагогов дошкольного образования предполагает проведение стажировок на базе дошкольных организаций, имеющих положительный опыт работы по теме курсов. Наша кафедра сотрудничает со многими детскими садами Ивановской области, которые регулярно представляют свои наработки слушателям курсов. Воспитатели активно интересуются организацией образовательной деятельности других дошкольных учреждений, задают много вопросов, фотографируют, обмениваются контактами. Перевод стажировочных площадок в дистанционный режим позволил расширить границы и познакомить воспитателей Ивановской области с педагогическими коллективами других регионов Российской Федерации. Онлайн-стажировки проходят в режиме видеоконференции. Педагоги стажировочной площадки рассказывают о своем опыте работы, демонстрируют фото и видеофрагменты занятий, мероприятий, режимных моментов, детских проектов и творческих работ. Обучающиеся, которые подключились к онлайн-стажировке, могут смотреть выступление коллег в прямом эфире, задавать вопросы, обмениваться мнениями. В интересах педагогических коллективов дошкольных организаций, онлайн-стажировки мы проводим в дневное время, когда в детских садах идет тихий час, и воспитатели могут присоединиться к занятию, не покидая рабочего места. Запись онлайн-стажировки мы также размещаем на платформе дистанционного обучения, и слушатели курсов просматривают материалы в удобное для них время.

Кроме записей занятий и презентаций каждая программа повышения квалификации педагогов дошкольного образования имеет блок практических материалов по теме курсов. Мы считаем, что в качестве содержательного наполнения данного блока должны выступать апробированные на практике материалы. Поэтому в данный раздел дистанционного профиля программы мы включаем методические разработки лучших педагогов Ивановской области – победителей и финалистов конкурсов профессионального мастерства, а также материалы региональных инновационных площадок.

Задача перевода итоговой аттестации обучающихся курсов повышения квалификации в электронный формат была нами решена путем введения электронного тестирования. По окончании реализации программы повышения квалификации, обучающиеся в личном кабинете на платформе дистанционного обучения получают доступ к электронному тесту, который они могут пройти в удобное для них время. В вопросы теста включены основные аспекты программы, но как показала практика, переход к электронному тестированию снижает мотивацию педагогов к обучению. На наш взгляд, прохождение теста в электронной форме провоцирует формальное отношение педагогов к обучению на курсах повышений квалификации. Чтобы снизить этот негативный эффект мы ввели для обучающихся дополнительное итоговое задание – на основе материалов программы выполнить самостоятельную методическую разработку. Среди форм выполнения самостоятельной работы предлагаем следующие:

- фрагмент плана воспитательно-образовательной работы с дошкольниками;
- конспект непосредственно образовательной деятельности;
- технологическая карта непосредственно образовательной деятельности;
- технологическая карта образовательного проекта для дошкольников.

В личном кабинете платформы дистанционного обучения по программам повышения квалификации педагоги могут ознакомиться с требованиями к оформлению самостоятельной работы. Лучшие методические разработки, выполненные слушателями курсов повышения квалификации, также размещаются на платформе дистанционного обучения и пополняют информационно-образовательную среду по каждой теме курсов. Педагоги, чьи материалы применяются в дистанционном блоке программ повышения квалификации, получают

сертификаты о публикации. Такой подход способствует повышению заинтересованности обучающихся, мотивирует к выполнению самостоятельной работы и применению полученных знаний в профессиональной деятельности.

Работа по адаптации процесса реализации программ дополнительного профессионального образования педагогов – непрерывный процесс. В данной статье мы представили основные аспекты трансформации форм обучения педагогов дошкольного образования к условиям дистанционного режима и цифровизации, осуществляемые кафедрой дошкольного и инклюзивного образования государственного автономного учреждения дополнительного профессионального образования Ивановской области «Университет непрерывного образования и инноваций». Гибкий переход к дистанционным формам обучения и использованию информационных и компьютерных технологий позволяет педагогам дошкольного образования постепенно адаптироваться к новым формам взаимодействия с преподавателем, обучаться работе с дистанционными образовательными ресурсами и сервисами в процессе практикоориентированной деятельности.

### *Литература*

1. *Драгиле М.Д., Теров А.А.* Использование технологии rapid-forsight в современном образовании // Экономика. Образование. Право. Научные исследования состояния и развития современного общества: Международная научно-практическая (заочная) конференция. – Волгоград, 2016. – С. 692–698.
2. *Дудчик С.В., Ковалева Т.М.* Технологическая подготовка тьютора: содержание, технологии и методики освоения технологий // Бизнес. Образование. Право. Вестник Волгоградского института бизнеса. – 2018. – № 3 (44). – С. 369–375.
3. *Мачехина О. Н.* Ресурсно-контекстный подход к разработке программы развития школы // Инновационная деятельность в системе образования: монография. – М., 2012. – С. 6–29.

## РАЗДЕЛ IX. ДОШКОЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ: ИСТОРИЯ И ПЕРСПЕКТИВЫ

### Переход от дошкольного к младшему школьному возрасту: восприятие оценки в семье ребенка

Авдулова Т.П.,  
кафедра возрастной психологии,  
ФГБОУ ВО «Московский педагогический  
государственный университет»;  
tp.avdulova@mpgu.su

**Аннотация.** Анализируются такие психологические особенности дошкольника, определяющие его восприятие отметки и оценивания, как недифференцированная, завышенная самооценка, низкая критичность, слитность самосознания со взрослым, ориентация на эмоциональное значение оценивания. Определены особенности родительского отношения к оцениванию ребенка дошкольника. Даны рекомендации по формированию системы оценивания ребенка в переходном периоде от дошкольного к младшему школьному возрасту.

**Ключевые слова:** дошкольный возраст, оценивание, отметка, родители, преемственность.

### Transition from preschool to junior school age: perceptions of assessment in the child's family

Avdulova T.P.,  
Department of Developmental Psychology,  
Moscow Pedagogical State University;  
tp.avdulova@mpgu.su

**Abstract.** The article analyzes such psychological features of a preschooler that determine his perception of the mark and assessment as undifferentiated, overestimated self-esteem, low criticality, fusion of self-consciousness with an adult, orientation to the emotional value of assessment. The peculiarities of parental attitude to the assessment of a preschool child are

determined. Recommendations are given on the formation of a system for assessing a child in a transition period from preschool to junior school age.

**Keywords:** preschool age, assessment, mark, parents, continuity.

Применительно к дошкольнику оценивание оказывает, с одной стороны, мощный эффект и мотивирующее воздействие, но при этом строиться оно должно на совершенно специфических основаниях, с учетом возрастных закономерностей формирования обратной связи:

- любое оценивание дошкольник воспринимает как целостную, обобщенную характеристику его личности;

- при этом, как известно, нормативная самооценка дошкольника – завышенная и далеко не все дети к началу обучения приобретают адекватную, устойчивую самооценку;

- дифференциации представлений о себе у дошкольника еще нет, то есть способности по-разному оценивать различные свои качества и способности;

- критичность к собственной деятельности только начинает формироваться.

Еще одна особенность, «за скобками», восприятия ребенком отметки при переходе к школьному обучению – ориентация на эмоциональное отношение и преимущественная ориентация на невербальную информацию. Это естественное наследие предыдущего дошкольного периода, но сразу перестроиться на восприятие вербальной информации именно в оценивании ребенку сложно.

Соответственно при переходе от дошкольной системы образования к школьной важно не только формировать у ребенка понимание смысла оценки и ее содержания, но развивать представления о себе в свете разных качеств, различных особенностей, выделяя многообразные навыки и умения. Важно демонстрировать ровное, непредвзятое, положительное отношение к ребенку, а на этапе перехода предоставлять ребенку развернутую обратную связь, которая должна стать полноценной формулой оценивания, где выделяются три классических компонента оценки, в простом, понятном выражении для ребенка которые звучат следующим образом:

- что в задании/работе получилось;
- что в задании/работе не получилось и почему;

– что необходимо сделать, чтобы задание/работа получилось в соответствии с заданным образцом.

Кроме того, для дошкольников характерна ориентация на собственные, субъективные критерии результативности, например, потраченное на задание время, или внутреннее ощущение старания, усилия, которое формирует ожидание похвалы, поощрения, успеха. При этом формальный результат может оказаться низким.

В 3 года ребенок чувствителен к оценке своих действий и ориентируется на наглядную обратную связь: «Делай как я». В 4-5 лет формируется чувствительность к оценке познавательных процессов и, следовательно, стимулируется любознательность, познавательная активность: «Попробуй. К 6–7 годам появляется чувствительность к отношениям, взаимодействию с социальным взрослым и оценивание определяется авторитетом и выстроенной системой отношений с этим взрослым: «Как ты думаешь?»).

Дошкольник очень нуждается в обратной связи именно форме развернутого обсуждения и внимания к его деятельности и пытается ориентироваться в воспринимаемых критериях, не редко субъективно: кого выделяют из класса, за что хвалят, на какие особенности выполнения заданий, поведения, обращают внимание. Авторитетность социального взрослого растет и поэтому в самых разных формах реализации преемственности уровней образования (игра, экскурсии, совместные мероприятия и проч.) важно задавать психологически здоровые образцы оценивания, формируя у ребенка систему восприятия и осознания учебной оценки как содержательной, мотивирующей обратной связи.

Оценка для младших детей должна носить внешний, развернутый характер и очень долго она не интериоризируется, критерии оценивания не усваиваются.

Без обратной связи обучение становится демотивирующим. Б.Г. Ананьев следующим образом характеризовал ситуацию дефицита обратной связи следующим образом: «Отсутствие оценки есть самый худший вид оценки, поскольку это воздействие не ориентирующее, а дезориентирующее, не положительно стимулирующее, а депрессирующее, заставляющее человека строить собственную самооценку не на основе объективной оценки, в которой отражены действительные его знания, а на весьма субъективных истолкованиях намеков, полупонятных ситуаций, поведения педагогов и учеников...

Неоценивание ведет к формированию неуверенности собственных знаниях и действиях, к потере ориентировки и на их основе приводит к известному... осознанию собственной малоценности» [2].

Категорически не допустимо «подменять» при переходе к школьному обучению принципиальную безоценочность различными маркерами (цветочками, ягодками и проч.), которые дети прекрасно распознают. Такая подмена искажает мотивирующий и регулирующий смысл обратной связи, формирует мотивацию накопления и внешних достижений. Внутренняя познавательная мотивация вытесняется внешней, материальной [1].

Родители в начале школьного обучения впервые сталкиваются с серьезной, внешней, социальной оценкой и переживают ее как оценку собственного родительства, собственной эффективности, оценку себя. Не случайно в отношении первенцев родители реализуют наиболее требовательную систему воспитания: надо доказать себе и окружению свою родительскую эффективность.

Ориентация современного общества на Успех и явные, измеряемые показатели достижений ведет к росту чувствительности к оценке как у детей, так и у родителей. Не редко текущие сложности ребенка родители воспринимают как неуспешность и неспособность достичь ожидаемого результата, тем более что на этапе дошкольного возраста современный ребенок в условиях гуманизации образования, часто окружен максимальным вниманием, похвалой и не критичным удовлетворением потребностей. Контраст перехода к объективной оценке результата оказывается травмирующим для всей семьи и может вести как к скрытым формам отвержения ребенка, так и к оппозиционному настрою в отношении школы и общества. Оценка становится одним из косвенных факторов увеличивающегося процента семей, выбирающих обучение на дому.

Кроме того, в дошкольном возрасте оценка ребенка и оценка родителя слиты, ребенок и родитель представлены для общества как общая единица, а в школе впервые происходит разделение, и ребенок сталкивается с персональной ответственностью, с собственным грузом оценивания.

Часто родители начинают неожиданно для ребенка предъявлять ему новые требования, которые не столько мотивируют, сколько формируют амбивалентное отношение к школе: «Если не будешь быстро делать уроки, то ...»; «Ты должен хорошо читать»; «Собирайся самостоятельно,



ты уже взрослый» и др. К большинству требований ребенок или не был подготовлен родителями или содержание требования оказывается не понятным, а значит и нереализуемым: «Ты должен хорошо учиться ...». Какого рода конкретные действия стоят за этими требованиями первокласснику непонятно, и он начинает ориентироваться не на содержание учебной деятельности, а на ее формальный показатель – отметку.

Одной из принципиальных задач перехода от дошкольного к школьному детству является задача интенсивного, целенаправленного развития регуляторных компонентов психики и усиления внимания к регулирующей, направляющей функции обратной связи социального взрослого. Также акцент в оценивании современного ребенка, особенно ребенка в начале школьного пути должен ставиться на усилия, преодолении (сложно измеряемом показателе). К концу дошкольного детства формируются предпосылки волевой, произвольной регуляции деятельности. А этот аспект не редко остается вне зоны внимания педагогов, что становится одним из факторов дальнейшей демотивированности школьников.

Младшие школьники часто не могут установить связь между содержанием учебной деятельности и отметкой, а балл в дневнике приобретает самостоятельное значение. Отметка превращается в фактор внешней мотивации и разрушает познавательную активность ребенка.

Еще один принципиальный момент оценивания при переходе к школьному обучению – растущая ориентация на оценку сверстников. Роль сверстника возрастает к концу дошкольного возраста и усиливается на протяжении всей начальной школы. Критерии, по которым дети оценивают друг друга отличаются от общешкольных, а формы приобретают подчас очень жесткий и запугивающий характер. Вместе с тем, дети не учат критично относиться к оценке сверстника и уметь сохранять позитивное самоотношение.

В обществе созрела необходимость пересмотра школьной системы оценивания. Несмотря на то, что современный ребенок окружен самыми различными системами оценивания: уровни эффективности в компьютерной игре, поощрительные баллы у мамы на карте, рейтинг кафе и смайлик на рисунке в детском саду, – школьная система оценивания должна исходить из возрастных задач и тех целей развития, которые ставятся в образовании. Не корректно было бы дублировать наглядные оценки сферы потребления и идти на поводу у рекламных

роликов и маркетинговых воздействий. Наоборот, задача сформировать у ребенка способность противостоять неадекватному внешнему воздействию и научить выделять смысловые, значимые показатели самооценивания.

Интересно отметить, что учителя в значительной степени готовы отказаться от отметок в начальной школе, тогда как родители настаивают на сохранении контроля и видят в отметке преимущественно ее сигнальную функцию: информирования родителей о проблемах в учебе.

Принципиальным является не столько вопрос о наличии или отсутствии оценки, сколько вопрос о качестве обратной связи. Необходима такая обратная связь, которая осуществляет мотивирующую, регулирующую и ориентирующую роль в развитии ребенка.

Качество оценивания как содержательной обратной связи определяет всю дальнейшую школьную мотивацию в буквальном смысле слова, в линейной взаимосвязи. И мы можем четко прогнозировать, какой тип оценивания, к какому варианту мотивации приведет.

### *Литература*

1. *Амонашвили Ш.А.* Как любить детей (опыт самоанализа). – Изд. 2-е, перераб. и доп. – М., 2013 – 76 с.
2. *Ананьев Б.Г.* Психология педагогической оценки // Избранные психологические труды. – М., 1980. – Т. 2. – С. 145.

## **Изменение гендерных стереотипов у детей дошкольного возраста**

**Бахотская М.А.,**  
*кафедра возрастной психологии,  
ФГБОУ ВО «Московский педагогический  
государственный университет»;  
ma.bakhotskaya@mpgu.su*

**Аннотация.** В статье представлены особенности изменения гендерных стереотипов у современных дошкольников, приведены примеры гендерных стереотипов детей старшего дошкольного возраста.

**Ключевые слова:** гендер, гендерное воспитание, гендерные стереотипы, паттерны гендерного воспитания, семейное воспитание.

## **Changing gender stereotypes in preschool children**

**Bakhotskaya M.A.,**

*Department of Developmental Psychology,*

*Moscow Pedagogical State University;*

*ma.bakhotskaya@mpgu.su*

**Abstract.** The article presents the peculiarities of changing gender stereotypes in modern preschoolers, examples of gender stereotypes of older preschool children are given.

**Keywords:** gender, gender education, gender stereotypes, patterns of gender education, family education.

В настоящее время сильно возрос интерес к вопросу гендерного воспитания детей дошкольного возраста. Это связано прежде всего с тем, что происходит в современном обществе в России и за рубежом – изменение традиционных гендерных ролей во всех сферах жизни: семейной жизни, профессиональной реализации, культуре, науке и т.д.

Понятие «гендер» появилось в современной педагогической и психологической науке и практике не так давно. Исследования понятия «гендер», как указывает Е.В. Казанцева, представлены в двух базовых подходах [2]. Первый подход более традиционный, он рассматривает понятие «гендер» через призму полоролевого подхода. В данном подходе гендерные социокультурные различия определяются изначально биологическим полом, а социальное поведение человека определено его половой принадлежностью. Во втором подходе, понимании гендера скорее представлено в виде определенной модели поведения мужчин и женщин, которые является определяющим для существования и развития в обществе.

Второй подход более продуктивен и информативен, по мнению Б.А. Артёменко, Е.Б. Быстрой и И.Н. Евтушенко, согласно которому, понятие «гендер» является «смоделированной обществом и поддерживаемый социальными институтами системой ценностей, норм и характеристик мужского и женского поведения, стиля жизни, способа

мышления, ролей и отношений мужчин и женщин, приобретаемых ими процессе социализации» [1]. Авторы также выделяют следующие глобальные изменения в современном обществе:

- стирание социальных ролей мужчины и женщины, снижение присущей традиционному обществу полярности в этих ролях;
- феминизация многих сфер жизни и, в частности образования;
- изменение традиционных брачно-семейных ролей мужчины и женщины [1].

В настоящее время активно происходит изменение гендерных стереотипов у детей дошкольного возраста. Именно дошкольный возраст является самым значимым в формировании гендерного воспитания. Наиболее сильное воздействие в вопросе гендерного воспитания дошкольника оказывает в этом периоде семья, а также социальные институты развития дошкольные образовательные организации.

Констатируя особенности гендерного воспитания в дошкольных образовательных организациях, можно сказать, что они не представлены полноценной современной образовательной программой гендерного воспитания дошкольников. Поэтому гендерное воспитание большей частью реализуется фрагментарно, ситуативно и не системно.

Большая часть гендерных стереотипов современного дошкольника формируется только по внешним признакам: выбор одежды, прически, игрушки и т. д.

Большое негативное влияние на гендерное воспитание современных дошкольников также оказывает информационное пространство – кинопродукция, реклама детских товаров, детская литература, компьютерные игры и т.д.

Для изучения гендерных стереотипов современных дошкольников был проведен анализ детских рисунков. Выборка составила 100 детей старшего дошкольного возраста. Детям было предложено нарисовать маму и папу.

Оценивая внешний вид родителей по рисункам детей, можно сказать, что образ отца в 90% получился традиционным. Большая часть детей изобразила папу в джинсах, брюках, спортивном костюме, в рубашке, пиджаке.

Представления об одежде мамы претерпело более сильные изменения – 80% детей нарисовали образ мамы в брюках, джинсах и футболке. Только 10% детей нарисовали маму в платье или в образе принцессы с короной. Оставшиеся 10% детей изобразили маму в

купальнике или спортивной одежде. Ни один ребенок из выборки не нарисовал маму в халате, фартуке или домашнем платье.

На рисунках дошкольников очень интересно получились прически персонажей. У пап в 60% были нарисованы длинные волосы, крашенные пряди волос и необычные формы стрижки. Стандартные прически представлены были у 40% пап на рисунках.

При этом воспитатели отметили, что мальчики действительно очень хотят быть похожими на папу. В нашей выборке получилось так, что в действительности 30% мальчиков носят длинные волосы, 40% делают креативные стрижки с выбриванием и окраской волос. При этом интересен тот факт, что именно мама дает ребенку выбор и одобряет его стремление выделяться, быть не таким как все.

Прически мам наоборот получились очень традиционными – 80% детей изобразили у мамы длинные волосы, а 20% детей короткую стрижку. Интересно, что 60% мальчиков, у которых мамы носили стрижки, нарисовали маму с длинными волосами.

На рисунках дошкольников были представлены атрибуты у персонажей. У пап 90% главным атрибутом был телефон или планшет, при этом руки папы всегда были заняты гаджетами. У мам в 80% представлены такие атрибуты как очки, телефон или другой гаджет, но при этом всегда сохранялся контакт с ребенком (держались за руку, обнимала ребенка и т.д.) в отличие от папы. Интересно, что 70% детей у которых мамы не носили очки, рисовали мам с данным атрибутом.

В рисунках дошкольников была отражена деятельность родителей. 60% детей рисовали папу дома, 40% на работе. Деятельность папы дома была непродуктивной – 70% игра на компьютере, 10% просмотр телевизора, 10% еда и только 10% помощь в домашнем хозяйстве. Деятельность папы на работе включала 50% вождение автомобиля (в данной выборке всего пятеро пап работали таксистами), 20% занятия спортом (в данной выборке всего двое пап работали инструкторами в фитнес клубе), 30% работа на компьютере.

Только 10% детей нарисовали маму дома, 90% изобразили ее на работе. Деятельность мамы дома была продуктивной – дошкольники рисовали маму на занятиях спортом 40% и 60% за домашними делами (многие сюда включали процесс покупок в магазине, вождение автомобиля, прогулки с собакой и т.д.). Деятельность мамы на работе включала в себя работу на компьютере 70%, конфликты с начальством 20% (дети слышали разговоры дома) и 10% работу с бумагами.

Таким образом, можно отметить, что гендерные стереотипы в рисунках современных дошкольников представлены со смещением традиционных представлений. Дети видят женскую позицию достаточно активной, причем связанной не столько с традиционными женскими ролями, но и с особенностями современной жизни, а вот позиция мужчины видится детьми, наоборот, достаточно пассивной.

Образ создания родителями образов мужественности и женственности, тоже претерпел сильные изменения – особенно это видно в рисунках мальчиков.

### *Литература*

1. Артёменко Б.А., Быстрой Е.Б., Евтушенко И.Н. Особенности гендерного воспитания детей дошкольного возраста // Самарский научный вестник. – 2018. – № 2 (23). – С. 239–245.

2. Казанцева Е.В. Вопросы гендерного воспитания в контексте современного образования // Вестник Таганрогского института имени А.П. Чехова. – 2007. – С. 48–51.

## **Организация и проведение социально-ориентированных акций как способ реализации детских инициатив в дошкольном образовательном учреждении**

**Безруких М.Н., Курбанова Е.В.,**  
ЧОУ ДО,  
Детский сад № 195  
ОАО «РЖД»;  
ndou195@mail.ru

**Аннотация.** В данной статье авторами представлен опыт работы с детьми в области социально-коммуникативного развития. Рассмотрена такая нетрадиционная форма работы, как проведение социальных акций.

**Ключевые слова:** социализация, социальная акция, социум, нравственные качества, детская инициатива.

## **Organization and conduct of socially oriented actions as a way of implementing children's initiatives in a preschool educational institution**

**Bezrukikh M.N., Kurbanova E.V.,**

*Private preschool educational institution*

*Kindergarten № 195 of open joint stock company*

*“Russian Railways”*

*ndou195@mail.ru*

**Abstract.** In this article, the authors provided experience with children in the field of social and communicative development. Such an unconventional form of work as holding social actions is considered.

**Keywords:** socialization, social action, society, moral qualities, children's initiative.

Мы рассматриваем дошкольное детство как период особой социально-эмоциональной чувствительности, как время открытий мира для себя и себя для мира [1, с. 8]. Однако, исследования последних лет экспериментально доказали, что дети приобретают, присваивают те жизненные ценности, которыми обладают близкие им взрослые. А ценности взрослых корректируются социальными и экономическими условиями жизни, историческим периодом, общественным строем. Дети – зеркало взрослых. Наблюдая за ними, мы можем сказать, что происходит в жизни взрослого населения той или другой страны. Поэтому, когда сегодня мы говорим о том, что дети наши очень изменились, а они, действительно, очень изменились, нужно посмотреть на Мир Взрослых и в нем поискать причину перемен. Так, наблюдения за дошкольниками сегодня дают основание сказать, что дети направлены на себя больше, чем на других людей, они более, чем раньше, сдержаны в проявлении доброты, сопереживания, сочувствия, сорадости [2, с. 5–6]. В связи с этим приоритетной задачей дошкольной образовательной организации становится создание дружественного социума на территории детского сада для развития социальных навыков у дошкольников, детской инициативы и самостоятельности. Вся жизнь ребенка в дошкольной образовательной организации должна быть направлена на развитие личности ребенка, его взаимодействие с детьми и

взрослыми, природой, окружающим миром. Понимая всю важность процесса социализации детей дошкольного возраста, мы приняли решение расширить деятельность в этом направлении и приступили к внедрению новых педагогических технологий эффективной социализации ребенка, а именно внедрение в практику работы с детьми социальных акций, описание которых приведено в табл. 1.

*Таблица 1*

**Традиционные мероприятия нашего детского сада**

Название акции	Описание акции
«Посылка солдату»	Воспитанники собирают посылку для военнослужащих, которые приходят в детский сад и делятся полезной информацией, а также принимают участие в мероприятиях, посвященных Дню защитника Отечества и Дню Победы. Основным мотивационным моментом было ознакомление детей с бытом солдат срочной службы в ходе ознакомления с армией и ее составляющими элементами, так как детей волновал этот вопрос. При подготовке воспитанникам было предложено знакомство с настоящими солдатами, что побудило детей в знак благодарности за их службу, за их визит и просто ради помощи собрать посылку всеми возрастными группами ЧДОУ. Акция реализована в полной мере и получила достойный результат. Дети совместно с родителями предложили провести запланировано аналогичное мероприятие. Данная акция является традиционной и реализуется на базе дошкольной организации уже в течение нескольких лет
«Георгиевская лента»	В ходе акции дети с родителями и педагогами изготовили ленты из различных материалов: цветная бумага, ткань. Проведение акции стало традицией детского сада, проводится с апреля по май
«Помним и гордимся»	Педагоги провели беседы с детьми «Дедушка – герой Великой Отечественной войны», «Что ты знаешь о войне?». Беседы получили эмоциональный отклик в душах детей дошкольного возраста. Поздравительными открытками сделанными своими руками, дети поздравляли ветеранов Великой Отечественной войны и жителей микрорайона
«Бессмертный полк»	В каждой возрастной группе дети совместно с



	<p>родителями изготовили стенгазеты, на которых разместили фотографии и рассказы о своих родных и близких – участниках Великой Отечественной войны, стихи о Великой Отечественной войне, которые вошли в сборник «Живи и помни»</p>
<p>«Сбор урожая для жителей парка флоры и фауны «Роев Ручей»</p>	<p>Осенью дети приносили плоды, которые затем совместно с ними доставлялись в зоопарк, запрос поступил от самих детей в рамках визита выходного дня в парк флоры и фауны «Роев ручей», что животные очень много кушают и их необходимо регулярно баловать вкусными и полезными овощами. Затем педагогическим составом были организованы мероприятия по взаимодействию с организаторами питания животных в зоопарке. Было решено включиться в процесс, и воспитанники приносили плоды с огорода или приобретали разрешенные продукты в магазине, тем самым акция получилась ёмкой, в парк флоры и фауны доставлено более 6 мешков питания для животных. Дети получили массу положительных эмоций от участия и теперь регулярно интересуются о том, когда мы можем повторить мероприятие, так как воспитанники детского сада чувствуют свой вклад в жизнь окружающего мира и в улучшение его условий</p>
<p>«Килограмм каши»</p>	<p>Подготовительным этапом было то, что кто-то из детей, совместно с родителями прочитали, что проводится акция «Килограмм каши» организованная благотворительным фондом помощи бездомным животным «Верность». В ходе обсуждения было принято решение об участии, потому что мы не можем оставаться равнодушными к бездомным и больным животным. В течение недели дети вместе с родителями приносили корм для кошек и собак, крупы, макароны, консервы, наполнители. Волонтеры фонда «Верность» наградили детей памятными сувенирами и Благодарностью</p>
<p>«Птичья столовая»</p>	<p>У детей возник запрос: откуда люди знают, что птицам нужен дом и чем их можно кормить? На основании этого запроса педагогами предложено организовать социально – ориентированную акцию. Мероприятие организовано в рамках темы недели о зимующих птицах. Воспитанники совместно с</p>

	воспитателями и родителями изготовили памятки с информацией об организации мест питания для птиц в зимний период, содержании кормушек в надлежащем виде и регулярном пополнении кормовой базы, и вручали памятки жителям микрорайона
«Ёлочка – зеленая иголочка»	В ходе акции дошкольники изготавливали открытки с изображением елочек и вручали их жителям района. Акция служит хорошей экологической пропагандой среди родительской общественности и социума
«Подари улыбку прохожему»	Дети узнали откуда же появился смайлик и под руководством воспитателей и специалистов изготовили смайлики, на обратной стороне которых был написан «рецепт счастья» Во время прогулки дети дарили смайлики прохожим, желали им счастья
«Подари книгу библиотеке»	Детский сад в течение нескольких лет сотрудничает с библиотекой им. А.П. Чехова. Воспитанники подготовительной к школе группы предложили принести в библиотеку книги, потому что дети с большим желанием хотели поделиться своими с другими людьми. В результате, в акции приняли участие все возрастные группы детского сада, и библиотека приняла в дар несколько десятков книг
«Подари улыбку»	Воспитанники подготовительной к школе группы подготовили шуточные рисунки с изображением сотрудников детского сада и 1 апреля, один из воспитанников, исполняя роль фотографа, предлагал каждому работнику детского сада сфотографироваться и вручал заранее подготовленный рисунок. Данная акция показала с каким уважением и любовью дети относятся к каждому работнику детского сада и ценят его труд
«С днем рождения, любимый район»	Воспитанники вместе с воспитателями и родителями называли улицы, на которых живут, памятные места района, места, где дети любят бывать со своей семьей, сказали много теплых слов и пожеланий, строили улицы и дома из конструктора, была организована выставка детских работ «С Днем рождения, любимый район!». Также воспитанники детского сада совместно с воспитателями и родителями изготовили открытки с наилучшими пожеланиями Железнодорожному району города Красноярска и дарили их жителям микрорайона

Социальные акции – одно из направлений позитивной социализации дошкольников. Основная цель социальной акции – формирование эмоционально-ценностного отношения к миру, окружающим людям и самому себе на основе нравственного содержания. Акции социального характера способствуют развитию нравственных качеств, инициативы и самостоятельности, личностных качеств, творческой самореализации ребенка. Принимая участие в акциях, дети открывают для себя новые знания, делают выводы, приобретают социальный опыт взаимодействия с социумом. Это эффективные формы работы предполагают работу по трем направлениям: работа с детьми, работа с родителями, взаимодействие с социумом.

Социальные акции можно классифицировать по масштабу участия дошкольной образовательной организации; по уровню участия; по предмету преобразования [1, с. 11].

В ходе акций дошкольники получают знания, формируют навыки культуры. Акции служат хорошей пропагандой среди родительской общественности. Дети видят отношение родителей, организацию мероприятия и сами в ней участвуют.

Каждая акция состоит из трех этапов: подготовительного, основного и заключительного.

*Подготовительный (выявление запроса детей, создание проблемной ситуации; поиск объекта взаимодействия для воплощения замысла детей по результату, полученному при выявлении запроса; подробное изучение темы, объекта взаимодействия и формирование ожидаемого результата (для чего мы это делаем?))*

На данном этапе педагогами четко строится стратегия мотивационных мероприятий, ориентируются они, в первую очередь, на календарно – тематическое планирование. Воспитатели используют различные методы для побуждения инициативы детей, такие как: домашние задание, подводящие к изучению материала, мероприятия, направленные на понимание ситуации, или простая беседа, показ презентации или видеофильма, относительно проблемной ситуации, возникшей в ходе мотивационных мероприятий.

Чаще происходит так, что акции совпадают по тематике с темой недели, так как дети погружены в нее. После выявления запросов происходит мониторинг заинтересованности основной группы детей, затем выстраивается план мероприятий по подготовке к реализации

задуманного детьми процесса. В ходе подготовки мероприятия мы стараемся по максимуму обеспечить полноценное взаимодействие с семьями воспитанников, параллельно знакомя их с темой, целями, задачами, объектом и предполагаемым детьми результатом, что служит хорошим мотивационным приемом и обеспечивает большой процент успеха в ходе самой акции.

*Основной (выход к объекту, выполнение плана мероприятий)*

После получения запроса мы начинаем подготовку к взаимодействию, изучаем информацию об объекте, выявляем основную цель общего дела совместно с детьми. Таким образом, мы подготавливаем основу, на котором впоследствии строится весь ход мероприятия.

*Заключительный (подведение итогов; выявление степени удовлетворенности детей результатом; оценка результата, относительно ожидаемого; анализ результата совместно с детьми)*

После того, как акция считается реализованной, дети совместно с педагогами, родителями, объектом (в некоторых случаях) могут проанализировать свой вклад в социально значимый проект, так как в большинстве акции ориентированы на социум и улучшение его состояния. Далее, детям дается возможность самостоятельно проанализировать результат и сделать выводы и умозаключения, на основании которых формируется мировоззрение личности. При регулярной реализации подобных мероприятий у ребенка формируются и стойко сохраняются положительные качества для дальнейшего полноценного взаимодействия с окружающим миром и социумом.

Основным контингентом участников акций в нашем детском саду являются дети 3–7 лет, воспитатели, специалисты, а также семьи воспитанников, что позволяет в большей мере распространить информацию и получить обратную связь, что повышает качество проделанной работы и значимость мероприятия для детей. В целях успешной организации и проведения социальных акций дошкольное образовательное учреждение выстроила систему взаимодействия с социальными институтами и организациями такими, как: Красноярский педагогический колледж № 2, парк флоры и фауны «Роев Ручей», Военный комиссариат Красноярского края, воинская часть 7486, библиотека им. А.П. Чехова, МАОУ «Средняя школа № 19 им. А.В. Седельникова».

Проведение социальной акции – важное и ответственное дело, в

котором проявляется инициатива, творчество и самостоятельность дошкольников. Выход детей, педагогов и родителей на улицы города – своеобразная презентация учреждения. И от ее результата зависит отношение населения, как к конкретному детскому саду, так и к дошкольному образованию в целом.

### *Литература*

1. Социализация детей в дошкольном возрасте: учебное издание для бакалавриата и магистратуры / Под ред. А.С. Козловой. – М., 2019. – 195 с.
2. Социальные акции и волонтерское движение дошкольников в детском саду: методическое пособие / Под ред. В.А. Деркунской. – М., 2018. – 240 с.

## **Разработка и организация STEAM-игры для детей 5–6 лет в детских садах Хошимина (Вьетнам)**

**Буй Тхи Вьет,**

*Педагогический колледж, г. Хошимин (Вьетнам);*

*[tuehuong02@yahoo.com](mailto:tuehuong02@yahoo.com)*

*Аннотация.* Основное содержание статьи сосредоточено на анализе результатов опроса администраторов и воспитателей дошкольных учреждений: понятия: STEAM, STEAM-образование, STEAM-игры; источники знаний о STEAM-образовании; Преимущества детей, получивших в STEAM-образовании в раннем возрасте; основные характеристики, структура STEAM-игры; разработка и организация STEAM-игры: принципы, цели, стандарты, которые берутся за основу при разработке и организации STEAM-игр.

*Ключевые слова:* основание, STEAM, STEAM-образование, STEAM-игра, источники знаний о STEAM-образовании, преимущество STEAM-образования, воспитатель, администратор, разработка, организация, дети 5–6 лет.

## **Development and organization of steam games for children 5–6 years old in kindergartens of Ho Chi Minh City (Vietnam)**

**Bui Thi Viet,**  
*Pedagogical College,  
Ho Chi Minh City (Vietnam);  
tuehuong02@yahoo.com*

**Abstract.** The main content of the article focuses on the analysis of the results of a survey of administrators and educators of preschool institutions: concepts: STEAM, STEAM education, STEAM games; sources of knowledge about STEAM education; Advantages of children who received STEAM education at an early age; main characteristics, structure of STEAM games; development and organization of STEAM games: principles, goals, standards that are taken as a basis for the development and organization of STEAM games.

**Keywords:** foundation, STEAM, STEAM education, STEAM game, sources of knowledge about STEAM education, advantage of STEAM education, educator, administrator, development, organization, children 5–6 years old.

В настоящее время STEM-образование развивается во многих странах по всему миру, особенно в промышленно развитых странах, таких как: Австралия, Финляндия, Канада, Россия, Япония, Корея и др. STEM-образование стало тенденцией и активно развивается во многих странах мира.

Суть STEM-образования состоит в том, чтобы вооружить воспитанников междисциплинарными знаниями и навыками, используя междисциплинарный подход. STEM-образование помогает воспитанникам решать практические задачи и развивает их компетенции и комплексные качества.

Одно из самых больших преимуществ STEM-образования для детей дошкольного возраста заключается в том, что все приобретаемые детьми навыки являются междисциплинарными, их можно использовать в различных ситуациях: и в условиях повседневной жизни, и в игре, и в учебных мероприятиях.

STEM-образование было введено во Вьетнаме с 2010 года через совместное предприятие DTT – EDUSPEC (DTT-EduspecD) в сотрудничестве со школой Икарнеги (Icarnegie) – США на основе 2 предметов Информационных технологий (ИТ) и Робототехники для старших классов средней школы. Модель была расширена и

апробирована в средних школах трех городов: Ханой, Дананг и Хошимин. Данные предметы не являются обязательными в средних школах, а являются лишь дополнительной деятельностью образовательных организаций, реализуемой за дополнительную плату.

В дошкольных учреждениях в общем контексте вьетнамского образования, STEAM-образование стало внедряться с 2015 года. Однако в настоящее время только несколько международных дошкольных учреждений внедряют STEAM-образование. Начиная с 2019-2020 учебного года, Департамент дошкольного образования Министерства образования Вьетнама выпустил документ о внедрении STEAM-образования в дошкольных учреждениях по всей стране, но до сих пор, нет единых методических рекомендаций для организации STEAM-образовательной деятельности дошкольников.

Программа дошкольного образования Вьетнама направлена на формирование и развитие у детей соответствующих навыков, качеств и компетенций, создавая прочную основу для подготовки их к школе и воспитания будущих «граждан мира». Каждое занятие с применением STEAM-метода, каждая STEAM-игра могут вызывать у детей разные эмоции, вдохновение и интересы.

Чтобы выяснить, как на практике использование STEAM-игр влияет на развитие способностей дошкольников г. Хошимин, мы провели исследование и проанализировали его результаты. Полученные результаты представили в данной статье.

В качестве методов исследования мы использовали:

*Метод анкетирования*

В анкете используется только личная информация и ответы на некоторые важные вопросы, чтобы изучить уровень знаний воспитателей, администраторов детских садов о STEAM-образовании, о STEAM-игре, конкретно:

– понятия STEAM, STEAM-образование, STEAM-игра; источник знаний воспитателей и администраторов о STEAM-образовании, о STEAM-игре;

– преимущество для детей дошкольного возраста, получивших в STEAM-образовании; об основных характеристиках, структуре игры, цели, принципы и условия организации STEAM-игры;

– процесса разработки, организации STEAM-игры, цели, принципы, необходимые стандарты, основы процесса разработки, организации STEAM-игр.

### ***Математические статистические методы***

Каждый вопрос имел 5 уровней выбора: самый низкий балл – 1; самый высокий – 5, разделенный на 5 уровней в соответствии с непрерывным диапазоном (см. табл. 1).

Основываясь на пяти вышеупомянутых уровнях, шкала баллов рассчитывается следующим образом: *Значение расстояния = (Максимальный балл – Минимальный балл): Количество уровней значений расстояния = (5-1): 5 = 0,8*

Таблица 1

### **Условные обозначения для соответствующих уровней рейтинга со средними значениями**

ТТ	Шкала оценки (Средний балл - Сб.)	Уровень отношения	Уровень использования / реализации	Эффективность реализации /
1.	$1.00 < Сб. \leq 1.80$	Полностью не согласен	Никогда	Слабый
2.	$1.81 < Сб. \leq 2,60$	Не согласен	Редко (1 раз в неделю)	Неудовлетворительно
3.	$2,61 < Сб. \leq 3.40$	Смущен	Иногда (2 раза в неделю)	Средняя
4.	$3.41 < Сб. \leq 4.20$	Согласен	Регулярно	Хороший
5.	$4.21 < Сб. \leq 5,00$	Полностью согласен	Очень часто	Очень хороший

Средний балл (Сб.) вопроса = общий балл содержания вопроса, деленный на количество пунктов опроса в вопросе.

Остальные вопросы оцениваются на достоверности по частоте для расчета процента вариантов ответов.

### ***Принцип оценки корреляции по коэффициенту SIG***

Если коэффициент SIG > 0.05: между двумя субъектами нет значимой разницы. Если коэффициент SIG < = 0.05: имеется значительная разница



Результаты исследования содержат краткое описание исследовательской выборки. В опросе участвовали 189 воспитателей (K=189), 88 администраторов (K= 88) детских садов, распределенных по 8 районам города Хошимин.

Больше половины воспитателей в государственных, частных и международных детских садах имеют высшее образование (64%), также и более половины администраторов (76,1%) имеют высшее образование. Процент воспитателей в частных детских садов со средним образованием – (32%).

Процент администраторов с последипломным образованием составляет 8%, в то время как воспитателей составляют лишь 1.6% и в основном в государственных дошкольных учреждениях.

Можно сказать, что квалификация воспитателей и администраторов, участвующих в опросе, соответствует стандартам, указанным в статье 72 Закона Вьетнама об образовании, и превышает их.

В ходе исследования мы просили педагогов и администраторов ответить на блок вопросов, посвященных пониманию значения STEAM, на следующем этапе мы исследовали знания воспитателей и администраторов о *STEAM-игре*, понимании ее целей, этапах разработки, темах STEAM-игр.

Таким образом, проведенное исследование позволяет сделать следующие выводы.

1. Более половины опрошенных воспитателей неправильно поняли аббревиатуру “STEAM”, процент администраторов, неправильно понятых меньше. Улучшение понимания STEAM-образования и владения иностранным языком для воспитателей и администраторов является важным вопросом в текущей ситуации, помогая им проявлять инициативу, самостоятельность в обучении и самосовершенствовании профессиональной квалификации, эффективно организовывать эффективную детскую образовательную деятельность, в соответствии с текущими требованиями реформирования организации дошкольного образования во Вьетнаме.

2. Большинство воспитателей и администраторов детских садов имеет правильное понимание STEM-образования. Существуют источники информации об STEAM-образовании, которые труднодоступны для воспитателей, такие как «Посредством учебных программ Департамента образования», но это самый важный источник знаний для администраторов. Воспитатели ответили на 1-е место

благодаря «Самостоятельному изучению с помощью журналов, книг, газет и Интернета», 2-е место – «Через обсуждения с друзьями и коллегами».

3. Воспитатели, администраторы высоко оценили преимущество для детей с ранним знакомством с STEAM-образованием. Администраторы по-прежнему регулярно направляют воспитателей, а воспитатели по-прежнему регулярно организуют «традиционные игры» для детей, в то время «иногда» направляют и организуют STEAM-игры, хотя и осознают огромные преимущества, которые STEAM-игры приносят детям.

4. Существует значительная разница между уровнем осознания воспитателей и администраторов о характеристиках, целях, структурах, темах, стандартах, принципах, которых необходимо обеспечить при разработке и организации STEAM-игры для детей 5–6 лет. Рейтинг стандартов похож, но администраторы имеют более высокую степень согласия, чем воспитатели.

5. При разработке и организации STEAM-игр должны быть обеспечены цель, задача, выбор содержания, темы игр должно мобилизовать знания и навыки, легко запоминаются, привлекательны и подходят уровня развития ребенка, мобилизовать способность ребенка решать познавательные задачи, легко найти средства и материалы; выбрать, отсортировать от простых к сложным, обеспечивая каждый шаг развития способностей детей.

Мы разработали методические рекомендации для воспитателей и администраторов и выделили особенности процесса разработки и организации STEAM-игр для развития способностей детей 5–6 лет.

Чтобы разработать STEAM-игры для развития способностей детей 5–6 лет, необходимо обратить внимание на теоретические и практические основы, такие как:

– в соответствии с образовательными целями комплексного развития физических, познавательных, языковых, эстетических, социально-эмоциональных детей в программе дошкольного образования; стандарты и показатели, указанные в Стандартах развития детей пятилетней давности;

– на основании плана ухода и воспитания, который осуществляется в соответствии с бытовым режимом; распределение времени на организацию реализации программы дошкольного образования;

- на основе единства воспитания и образования детей в детских садах, семьях и обществе;
- исходя из цели игры развивать у детей разносторонние способности;
- на основе характерных особенностей STEAM-игры;
- на фактическом опросе осознания, мнений воспитателей и администраторов о STEAM-игре.

При разработке STEAM-игр должны быть обеспечены цель и задача развития способностей детей; Название игры должно соответствовать задаче, содержанию игры и вызывать у ребенка желание участвовать в игре (рис. 1).



Рис. 1. Схема определения STEAM-игры

Выбор содержания, темы игр должно мобилизовать знания и навыки, которыми ребенок уже обладает, легко запоминаются, привлекательны и подходят уровня развития ребенка, и в то же время мобилизовать способность ребенка решать познавательные задачи, ведущие к интеллектуальному развитию, легко найти средства и материалы, легко сделать, используя все доступные источники; игры нужно выбрать, отсортировать от простых к сложным, обеспечивая каждый шаг развития способностей детей.

*Процесс организации STEAM-игры* для развития способностей у детей дошкольного возраста 5–6 лет требует от воспитателей гибкости в поиске знаний по темам.

При овладении психофизиологическими характеристиками ребенка, его когнитивными способностями и оперативными навыками, чтобы выбрать подходящий метод обучения детей, процесс организации STEAM-игр должно быть мягкой, удобной и избегать принуждения:

Шаг 1. Воспитатель представляет (вводит тему).

Шаг 2. Воспитатель помогает детям подумать.

Шаг 3. Дети выбирают средства и материалы.

Шаг 4. Дети завершают макет, тематику игры.

Шаг 5. Дети испытывают игру и подражают, соревнуются друг с другом.

Шаг 6. Дети учатся творить, совершенствоваться, расширяться и делиться.

Шаг 7. Воспитатель подводит итоги, оценивает, поощряет и награждает детей.

В детских садах и семьях имеют многообразные игры, которые станут отличным инструментом для развития творческого и технического мышления детей. И имеет много других STEAM игр для детей, которые легко сделать своими руками детей и взрослых. Такие простые, но умные игрушки побудят даже самых маленьких дизайнеров изобретать, творить и мечтать.

### *Литература*

1. *Волосовец Т.В. Маркова В.А., Аверин С.А.* STEM-образование детей дошкольного и младшего школьного возраста. Парциальная модульная программа развития интеллектуальных способностей в процессе познавательной деятельности и вовлечения в научно-техническое творчество: Учебная программа. – 2-е изд., стереотип. – М., 2019. – 112 с.

2. *Нгуен В.Х.* Пусть STEAM-образование будет больше, чем просто модный тренд // Журнал Kinh Doanh. Вып. от 03.07.2019. – [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://kinhdoanhvatiepthi.vn/de-giao-duc-steam-khong-chi-la-xu-huong-thoi-thuong>.

3. *Нгуен Т. Х.* STEM-образование: тренд мирового образования. 6-й Международный форум и выставка STEM-образования // Молодежная газета Tuổi trẻ. Вып. от 14.07.2017. – [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://tuoitre.vn/giao-duc-stem-xu-huong-cua-giao-duc-the-gioi-1351756.htm>.

4. *Фам Куанг Тьеп.* Природа и характеристики модели STEM-образования // Журнал педагогических наук. Вьетнамский институт педагогических наук. – 2017. – № 145. – С. 61–64.

## Современные методы педагогического дизайна в проектировании образовательных программ в вузе

**Васькова О.В.,**

*кафедра возрастной психологии,  
ФГБОУ ВО «Московский педагогический  
государственный университет»;  
ovv.ask@gmail.com*

**Аннотация.** В статье рассмотрены тезисы об актуальных направлениях в проектировании образовательных программ в вузе. Представлены основные компоненты образовательной программы, которые необходимо спроектировать на стадии разработки программы. Указаны возможные направления повышения качества образовательных программ.

**Ключевые слова.** Педагогический дизайн, образовательный опыт, образовательная программа, дизайн мышление, образовательные результаты.

## Modern methods of instructional design in the design of educational programs at university

**Vaskova O.V.,**

*Department of Developmental Psychology,  
Moscow Pedagogical State University;  
ovv.ask@gmail.com*

**Abstract.** The article discusses theses on current trends in the design of educational programs at the university. The main components of the educational program, which need to be designed at the stage of program development, are presented. Possible directions for improving the quality of educational programs are indicated.

**Keywords.** instructional design, learning experience, educational program, design thinking, educational outcomes.

Стремительное расширение рынка образовательных технологий (EdTech) вызвало интерес к образованию и его организации со стороны

бизнес-структур. С 2019 года объем услуг, предоставляемых в сфере онлайн образования, удвоился [4]. Если раньше образовательные услуги в России предоставлялись в основном государственными учреждениями, то в настоящий момент частные компании активно включаются в образовательный рынок. Такая динамика связана как с расширением технических возможностей, которые позволяют осуществлять образовательные мероприятия с помощью интернета, так и с текущей эпидемией новой коронавирусной инфекции. В ситуации вынужденного перехода к дистанционному образованию учебных учреждений всех звеньев, возникла потребность в перестройке образовательных программ и их организации с учетом особенностей онлайн формы.

Увеличилась потребность в специалистах методического профиля: методологах, методистах, педагогически дизайнерах, дизайнерах образовательного опыта [3]. Две последние специальности являются новыми для отечественного образования и выделились в отдельные профессиональные области совсем недавно. Дизайнер образовательного опыта отвечает не только за создание собственно образовательной программы, но и за проектирование образовательного пути студента в целом. Педагогический дизайнер выбирает наиболее подходящую для реализуемой программы учебную модель и образовательную активность. Задачи, стоящие перед всеми, кто так или иначе связан с осуществлением образовательных технологий, претерпели изменения, и для их реализации необходим новый подход и новые инструменты. Именно этим инструментам целесообразно обучать студентов педагогических специальностей, чья профессиональная деятельность будет отличаться от образцов двадцати-тридцатилетней давности. Далее мы опишем технологию и структуру создания полноценной образовательной программы, которая отвечает актуальным требованиям и позволяет достигать учебных результатов

Рассмотрим компоненты, которые необходимо спроектировать для реализации любой образовательной программы. Первый блок описывает аудиторию, которая будет обучаться: профиль студента, его мотивы и барьеры, других участников образовательного процесса [2]. Мы должны ответить на вопросы о том, кто наши студенты, каков их образовательный опыт, что мешает или помогает им учиться, кто еще принимает участие в обучении, помимо студентов и преподавателя (эксперты, тьюторы, практики и т.д.)

Второй блок компонентов составляют учебные цели и учебные результаты, которые мы планируем получить в завершении программы. Учебные цели и учебные результаты закладываются на этапе проектирования программы, исходя из собственного представления, а также потребностей аудитории. Каким будет итог нашей программы, что студенты получат в конце, какие компетенции формируются? Для создания этих компонентов используются различные модели образовательных результатов. Кроме, модели «знания-умения-навыки», наиболее распространенными являются таксономия Блума, таксономия Марцано, таксономия SOLO и др. [5]

В третьем блоке должны быть описаны методология, тематический план, система оценивания и образовательная среда, в которой будет происходить обучение. Выбирается методология, которая позволит спроектировать события и активности, с помощью которых будут достигаться заявленные цели и результаты программы. Тематический план фиксирует последовательность этих событий и активностей. Система оценивания позволяет студентам увидеть на какой стадии освоения программы они находятся, насколько они приблизились к цели обучения. Было бы неправильно сводить обучение к набору баллов, которые позволят получить зачет/экзамен по конкретному предмету. Баллы (или другие способы оценивания) должны сигнализировать студенту степень усвоения программы и позволять менять свое учебное поведение. Образовательная среда должна отвечать образовательным целям и задачам, позволять максимально сосредоточиться на обучении. Например, отсутствие столовой или времени на полноценный обед негативно влияет на процесс обучения. Учителям физической культуры необходим спортивный зал с соответствующим инвентарем. Проектор, компьютер и другие современные технические средства должны быть доступны каждому студенту и преподавателю.

Разработка каких дополнительных элементов позволит нам улучшить образовательную программу? Проектирование любой образовательной программы начинается с идеи. Безусловно, создавая программу в рамках университета, мы должны ориентироваться на учебный план, что может быть как ресурсом, так и ограничением. Тем не менее, наличие собственной идеи облегчает задачу проектирования. После того, как идея сформулирована, нам следует определиться с алгоритмом проектирования. ADDIE, SAM, 4C/ID и другие алгоритмы проектирования позволят подойти к созданию и реализации программы

системно и расширят наши возможности [1]. Эти и другие модели являются частью так называемого дизайн мышления (design thinking), которое используется в бизнесе и сейчас активно проникает в сферу образования [6]. Карта пути студента (student journey map, SJM) также пришла в сферу образования из сферы услуг и торговли, и может быть использована для подробного проектирования того, как студенты проживают свой образовательный опыт. С каким настроением они начинают обучение, что является самым сложным, как мы можем предотвратить выгорание, в какой момент и какая помощь ими востребована – ответы на эти вопросы оптимизируют образовательный процесс и положительно влияют на групповую динамику, а значит улучшают образовательные достижения [7]. Составляющей SJM является мотивационный дизайн, который позволяет управлять мотивацией студента на протяжении обучения. Мотивация – важнейший фактор обучения для любого студента, сформировав и поддерживая определенный уровень которой, мы делаем процесс обучения позитивным и успешным.

Последней деталью обучения, с которой нужно определиться, являются инструменты обучения, как онлайн, так и оффлайн. С переносом части обучения в онлайн преподаватели вынуждены искать способы и инструменты, которые позволят не потерять качество обучения. Таких инструментов много, некоторые из них свободны в использовании, другие требуют платного доступа. LMS, средства связи, видеосервисы, интерактивные доски, инфографика, дизайн слайдов, онлайн опросы и т.д. широко востребованы у преподавателей в университете. Однако они в разной степени требуют специального навыка, как от преподавателя, так и для студента. Что также должно быть учтено при выборе конкретного технического решения/инструмента.

Хорошая проработка всех компонентов образовательной программы позволяет создать качественный продукт. Именно педагогические вузы находятся в авангарде методологической работы и педагогического дизайна. Эти направления будут интенсивно развиваться, а значит педагогические навыки будут широко востребованы. Всё это создает направления актуальной научной и практической деятельности для подразделений и лабораторий университета.



### *Литература*

1. Гайдлайн по модели 4C/ID. – [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://lllab.eu/4cidguideline>.
2. Диркенс Дж. Искусство обучать: как сделать любое обучение нескучным и интересным. – М., 2013. – 276 с.
3. Ращупкина Е. Почему методисту полезно быть «чайником»: разговор о модной профессии. URL: [https://skillbox.ru/media/education/interview\\_evgeniya\\_raschupkina](https://skillbox.ru/media/education/interview_evgeniya_raschupkina) (дата обращения 14.09.2021).
4. Исследование российского рынка онлайн-образования. URL: <http://research.edmarket.ru> (дата обращения 14.09.2021).
5. Andrew Churches Bloom's Digital Taxonomy. URL: [https://www.researchgate.net/publication/228381038\\_Bloom%27s\\_Digital\\_Taxonomy](https://www.researchgate.net/publication/228381038_Bloom%27s_Digital_Taxonomy) (дата обращения 13.09.2021).
6. Design Thinking for Educators. URL: <https://www.ideo.com/post/design-thinking-for-educators> (дата обращения 13.09.2021).
7. Wlodkowski J.R. Enhancing Adult Motivation to Learn. A Comprehensive Guide for Teaching All Adults. San Francisco: Jossey-Bass A Wiley Imprint, 2008. – 530 p.

### **Дидактическая игра как средство закрепления и актуализации представлений о сенсорных эталонах у детей дошкольного возраста**

**Ведяева А.В.,**  
ГБОУ «Школа № 806» ДО;  
*anna-vedyaeva@yandex.ru*

**Аннотация.** В статье рассматривается роль дидактической игры для детей дошкольного возраста. В процессе применения этой игры происходит закрепление и обобщение представлений о сенсорных эталонах, таких как цвет, форма, размер. В игровой форме не только закрепляются и актуализируются представления о сенсорных эталонах, но и происходит развитие зрительного восприятия, внимания, памяти, закладываются зачатки элементов абстрактно-логического мышления, т.к. в данной игре сенсорные эталоны используются как средство и

способ обобщения при решении мыслительных задач. Благодаря наличию разных уровней сложности можно использовать дидактическую игру в работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья.

**Ключевые слова:** сенсорные эталоны; дидактическая игра; дошкольный возраст; сенсорное воспитание.

## **Didactic game as a means of fixing and updating ideas about sensory standards in preschool children**

**Vedyayeva A.V.,**  
*SBEI «School No. 806»;*  
*anna-vedyayeva@yandex.ru*

**Abstract.** The article is considering the role of didactic games for preschool children. In the process of using this game, ideas about sensory standards, such as color, shape, size, are consolidated and generalized. In the form of a game, not only the ideas about sensory standards are fixed and updated, but also the development of visual perception, attention, memory takes place, the rudiments of abstract-logical thinking elements are laid, because in this game sensory standards are used as a means and a way of generalization when solving mental problems. Due to the presence of different levels of difficulty, you can use the didactic game in working with children with disabilities.

**Keywords:** sensory standards; didactic game; preschool age; sensory education.

В отечественной педагогике особое внимание уделяется развитию восприятия и ориентирования в окружающем мире детей дошкольного возраста. Разработкой теории восприятия занимались известные педагоги Л.С. Выготский, Б.Г. Ананьев, С.Л. Рубинштейн, А.Н. Леонтьев, А.В. Запорожец, Л.А. Венгер и др.

Развитие восприятия ребенка происходит не спонтанно. Оно определяется условиями жизни и обучения, в ходе которого, как справедливо указывал Л.С. Выготский [4, с. 5–6] ребенок усваивает общественный опыт, в том числе сенсорный, накопленный предшествующими поколениями. Этот сенсорный опыт включает в себя способы обследования предметов, а также сенсорные эталоны.

Сенсорные эталоны (англ. *Sensory standards*) – термин, предложенный А.В. Запорожцем [5, с. 112–118]. Сенсорные эталоны – это обобщенные сенсорные представления о чувственно воспринимаемых свойствах объектов, в них закреплены наиболее существенные качества предметов окружающего мира. В процессе накопления общественно-исторического опыта были выделены определенные системы сенсорных качеств: цвета, формы, величины предметов, геометрических фигур, высоты звука, длительности промежутков времени и др.

Усвоение сенсорных эталонов детьми происходит в течении длительного времени. Основная нагрузка в этом процессе ложится на годы школьного обучения. Однако А.В. Запорожец считал, что определенный набор эталонов необходимо освоить уже в дошкольном возрасте.

Благодаря этим «единицам измерения», ребенок, изучая различные свойства конкретных предметов, упорядочивает хаотичные представления, полученные при взаимодействии с внешним миром. Его восприятие приобретает целенаправленный и организованный характер. В дальнейшем, встречая в жизни новые объекты, ребенок будет их сравнивать с уже знакомыми. Именно у дошкольников происходит переход от своего опыта восприятия сенсорных эталонов к общепринятым среди взрослых людей.

Л.А. Венгер [2, с. 325–326], изучая этапы сенсорного развития детей раннего и дошкольного возраста, выделил основные этапы становления сенсорного восприятия.

На первом году жизни формируются сенсомоторные предэталон. Происходит выделение пространственных свойств предметов и их величины с помощью движений тела, руки, сначала с реальным предметом, затем с воображаемым.

В 2–3 года формируются предметные предэталон. Ребенка побуждают к узнаванию предметов и их изображений. К 3 годам ребенок уже может практически сопоставить предметы по форме и цвету путем примеривания, также при восприятии одного предмета, другой используется как образец (например, треугольные формы ребенок называет крышами).

Следующий этап – формирование сенсорных эталонов. К 4–5 годам ребенок уже может выполнить словесную инструкцию взрослого: «Покажи все круги», «Покажи все зеленые квадраты» и так далее. После выполнения задания ребенок может объяснить свои действия.

В основном к этому возрасту сенсорные эталоны уже сформированы и в дальнейшем происходит процесс систематизации сенсорных эталонов.

Развитие восприятия окружающего мира детей обусловлена различными интересами, потребностями, замыслами. Это достигается с помощью использования игровых средств, сюжетов, игр, технологий, направленных на формирование и развитие сенсорных эталонов и других представлений о предметах и явлениях.

В детском саду основное содержание сенсорного воспитания составляет ознакомление с восприятием цвета, формы и величины.

На этапе закрепления и актуализации усвоения сенсорных эталонов я использую авторскую игру *«Геометрическая чехарда»*.

### **Количество и возраст игроков**

Играть могут от двух игроков (педагог и ребенок) до 4–6.

Если участвуют от 2 и более детей, то уровень освоения сенсорных эталонов у них должен быть примерно одинаков.

Игра предназначена для детей от 4 лет и старше.

### **Описание**

Игра состоит из колоды карт. Размер карт должен быть таким, чтобы ребенку было удобно держать их в руках – 6х9 см.

На каждой карте изображена одна геометрическая фигура определенного цвета, формы и размера.

Начальный уровень: набор карточек с геометрическими фигурами основных цветов (красный, желтый, зеленый, синий), размера (большие и маленькие) и известных ребенку форм (например, круг, квадрат, треугольник, прямоугольник).

В этом случае в колоде будет 32 карты.

Количество карточек в колоде зависит от сложности игры, то есть от уровня развития представлений о сенсорных эталонах у ребенка.

### **Уровни сложности**

Можно варьировать сложность игры дополняя или убирая карточки с новыми геометрическими фигурами. Кроме того, можно выбирать те сочетания признаков предметов, которые сложнее даются ребенку, чтобы в процессе игры он наработал определенный опыт.

Как правило, освоение величины вызывает трудности, поэтому этой теме следует уделить дополнительное внимание и предварительно научить ребенка исследованию предметов, сравнению, группировке по размеру.

Возможность подбирать уровни сложности позволяет использовать эту игру с детьми с особенностями в развитии. В данном случае можно

начинать с более легких задач, например, уменьшить количество карт или начать работать с этими картами уже в процессе обучения группировке по одному качественному признаку, постепенно переходя в игровой формат.

### **Правила игры**

Из основной колоды каждому игроку раздается одинаковое количество карт от 4 до 7 (в зависимости от сложности игры).

Карты выкладываются на столе рубашками вниз. Это нужно для того, чтобы педагог видел карты ребенка и мог регулировать ход игры: помочь в выборе карты, поддержать, либо «поддаться», создавая ситуацию успеха для ребенка.

Перед началом игры взрослый или ребенок определяет правило выкладывания карт – выбирает два признака из трёх (цвет, форма, размер).

Затем, в соответствии с установленными в начале игры правилами, игроки выкладывают поочередно по одной карте, из имеющихся на руках, в колоду сброса.

Например, если в начале игры были выбраны «цвет» и «размер», то в колоду сброса выкладываются соответствующие карты, а форма геометрических фигур в этом случае игнорируется. Т.е., если в колоде сброса находится большой желтый треугольник, то следующий игрок может выложить карту с любой фигурой желтого цвета или карту с любой большой фигурой.

Из основной колоды игроки добывают карты в случае, если на руках не оказалось нужной. В этом случае можно взять одну дополнительную карту. Если она не подходит, игрок пропускает ход.

Выигрывает тот, кто первым избавился ото всех своих карт.

### **Роль педагога**

Роль педагога в этой дидактической игре чрезвычайно важна, т.к. именно он определяет сложность игры, вдохновляет ребенка, создает ситуацию успеха, направляет и поддерживает ребенка и, в некоторой степени, азарт игры.

В процессе игры педагог может поставить перед ребенком дополнительную задачу для того, чтобы ребенок смог преодолеть имеющиеся затруднения в понимании сенсорных эталонов. Например, проговаривать, какому сенсорному признаку соответствует карта («Я кладу карту по цвету») или описывать геометрическую фигуру («Я кладу большой квадрат», «Синий круг»).

Таким образом, посредством дидактической настольной игры «Геометрическая чехарда» закрепляются и актуализируются представления

о сенсорных эталонах таких, как цвет, форма, размер. Кроме того, происходит развитие зрительного восприятия, внимания, памяти, в том числе зрительной и вербальной, закладываются зачатки элементов абстрактно-логического мышления, т.к. в данной игре сенсорные эталоны используются как средство и способ обобщения при решении мыслительных задач.

Необычный формат игры способствует установлению доверительных отношений с педагогом, ребенок учится договариваться и играть по правилам. Важно, что игру «Геометрическая чехарда» можно использовать и для работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья, подобрав сложность игры, соответствующий уровень развития представлений о сенсорных эталонах конкретного ребенка и особенностям его личностного развития.

Развитие представлений о сенсорных эталонах является очень важным этапом развития ребенка, т.к. именно в дошкольном возрасте формируется база для более глубокого освоения представлений о системе сенсорных эталонов, принятых в обществе.

### *Литература*

1. *Ананьев Б.Г.* Психология чувственного познания / Акад. пед. наук РСФСР. – М., 1960. – 486 с.

2. *Венгер Л.А.* Восприятие и обучение. Дошкольный возраст. – М., 1969. – 365 с.

3. *Веракса Н.Е.* Познавательное развитие в дошкольном возрасте. Учебное пособие. URL: [https://thelib.ru/books/n\\_e\\_veraksa/poznavatelnoe\\_razvitie\\_v\\_doshkolnom\\_de\\_tstve\\_uchebnoe\\_posobie-read.html](https://thelib.ru/books/n_e_veraksa/poznavatelnoe_razvitie_v_doshkolnom_de_tstve_uchebnoe_posobie-read.html) (дата обращения 20.09.2021).

4. *Выготский Л.С.* Проблема культурного развития ребенка (1928) // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 14. Психология. – 1991. – № 4. – С. 5–18.

5. *Запорожец А.В.* Развитие восприятия и деятельность // Избранные психологические труды: В 2 т. Т. 1. Психическое развитие ребенка / Под. ред. В.В. Давыдова, В.П. Зинченко. – М., 1986. – С. 112–118.

6. *Эльконин Б.Д.* Психология развития: Учеб. пособие для студентов высших учебных заведений. – М., 2001. – 144 с.

## Особенности применения социальной инклюзии в работе дошкольного образовательного учреждения № 105 г. Липецка

Власова С.А., Левченко М.Н., Хрипункова О.В.,  
МБДОУ № 105 г. Липецк;  
ГАУДПО ЛО «ИРО»;  
skazka-105-dou@yandex.ru,  
OlgaH\_82@mail.ru

**Аннотация.** В статье раскрывается практика по инклюзивной социализации дошкольников на примере опыта работы Муниципального бюджетного дошкольного образовательного учреждения №105 г. Липецка.

**Ключевые слова:** социальная инклюзия, инклюзивное образование, инклюзивная практика, «особые» дети, интеграция.

### Social inclusion as a guideline for new pedagogy

Vlasova S.A., Levchenko M.N., Khripunkova O.V.,  
MBDOU №105;  
GAUDPO LO «IRO»;  
skazka-105-dou@yandex.ru,  
OlgaH\_82@mail.ru

**Abstract.** The article reveals the practice of inclusive socialization of preschoolers on the example of the experience of the Municipal Budgetary Preschool Educational Institution No. 105 in Lipetsk.

**Keywords:** social inclusion, inclusive education, inclusive practice, «special» children, integration.

Работа с детьми с ОВЗ – приоритетное направление деятельности нашего дошкольного учреждения главной целью которого является обеспечение доступного и качественного дошкольного образования в условиях инклюзии, как основы их социальной адаптации и интеграции в среду сверстников.

На сегодняшний день в нашем ДОУ функционируют 12, групп из которых 7 компенсирующей направленности: (дети с ТНР (ОНР), ЗПР,

РАС), 5 групп общеразвивающей направленности. Наличие групп разной направленности само собой способствует социальному взаимодействию между детьми, а значит является примером удачной инклюзии. Мы поддерживаем мнение, что инклюзия эффективна лишь в том случае, если дети участвуют в процессе образования вместе, при этом учитываются их индивидуальные потребности и интересы. Совместное нахождение в одном детском саду делает возможными и поддерживает социальные отношения между всеми детьми, как с ограниченными возможностями, так и без них.

К сожалению, для нашего контингента воспитанников характерны некоторые особенности, которые отражаются на их качественной адаптации к жизни в социуме. Так дошкольники с ЗПР значительно отстают и по сформированности регуляции и саморегуляции поведения, в результате чего не могут хотя бы относительно долго сосредоточиться на каком-либо одном занятии; поведение этих детей соответствует более младшему возрасту (менее активны, безынициативны, у них слабо выражены познавательные интересы, проявляющиеся в бесконечных вопросах нормально развивающихся сверстников).

У детей ТНР, ЗПР отмечается недоразвитие эмоционально-волевой сферы, которое проявляется в примитивности эмоций и их неустойчивости: дети легко переходят от смеха к слезам и наоборот. Им трудно распознавать и понимать эмоциональное состояние другого человека. Для них характерно отставание в речевом развитии, которое проявляется в ограниченности словаря, недостаточной сформированности грамматического строя, наличии у многих из них недостатков произношения и звукоразличения, а также в низкой речевой активности, что так же не способствует успешному включению в детские коллективы.

Дети с расстройством аутистического спектра – отдельная категория: для них характерны нарушения развития коммуникации и социальных навыков. Общими являются аффективные проблемы и трудности развития активных взаимоотношений с быстро меняющейся средой, установка на сохранение постоянства в окружающем и стереотипность поведения детей. У кого-то не сформированы элементарные навыки самообслуживания, некоторые дети неговорящие. С такими детьми нашими педагогами проводится работа по коррекции имеющихся отклонений, формированию, развитию, необходимых навыков, без которых не обойтись в повседневной жизни.



Для всех вышеперечисленных категорий воспитанников характерна не достаточная сформированность всех компонентов сюжетно-ролевой игры, и, если не проводить работу в этом направлении – на этапе завершения дошкольного детства у ребенка не только не сформируется переход к новой ведущей деятельности – обучению, но и социальный опыт будет крайне скудным.

Понимая проблему, педагоги нашего детского сада организуют поэтапную, систематическую, комплексную работу по формированию игровых навыков и умений в игре: постепенное обучение усложняющимся видам игр, среди которых ключевое место принадлежит сюжетно-ролевой игре, где ребенок получает свой первый социальный опыт взаимодействия с окружающим миром.

Конечно, усвоенные знания и опыт, приобретаемый в сюжетно-ролевой игре, еще не могут гарантировать интеллектуального развития, нормализации психического развития ребенка с ЗПР и сразу обеспечить более высокую организацию его игровой деятельности. Такая задача, решается в коррекционной работе с данной категорией дошкольников.

Исходя из того, что без специального обучения у дошкольников с ЗПР сюжетно-ролевая игра не достигает должного развития. На базе ДООУ № 105 педагоги реализовывают следующую работу:

- изучены особенности сюжетно – ролевой игры у дошкольников с ЗПР;
- подобраны и систематизированы игры и упражнения, которые носят пропедевтический характер на каждом этапе становления сюжетно-ролевой игры;
- разработаны технологические карты моделирования игрового опыта на основе сюжетно – ролевых игр.

По данному направлению обобщен и внедрен опыт педагогической работы «Технологии развития и психолого-педагогической коррекции сюжетно-ролевой игры у дошкольников с ЗПР».

Так как политика государства сегодня направлена на цифровизацию образовательной среды, в том числе и в следствии пандемии, педагоги нашего учреждения используют компьютерные технологии.

*1. Использование мультимедийных презентаций по разделам программы, что позволяет эффективней развивать речь детей, все виды восприятия: зрительного, слухового, чувственного, задействовать на занятии все виды памяти: зрительную, слуховую, образную, ассоциативную и др. Мультимедийные презентации усиливают эффект*

наглядности в образовательной деятельности, повышают мотивационную активность, способствуют более тесной взаимосвязи учителя-дефектолога и ребенка.

2. *Использование компьютерных интерактивных игр платформ Мерсибо и АЛМА.* При условии систематического использования электронных интерактивных мультимедиа в образовательном процессе в сочетании с традиционными методами обучения и педагогическими инновациями значительно повышается эффективность обучения детей с ЗПР, ТНР (ОНР).

3. *Создание медиатек для родителей, с целью закрепления или отработки пройденного материала.*

Однако, наши наблюдения показали, что использование компьютерных заданий является лишь дополнительным, рациональным и удобным источником информации, компьютерные задания расширяют возможности коррекционных методов и технологий, происходит амплификация интеллектуального и эмоционального развития ребенка.

*Приоритетным в работе с дошкольниками с ОВЗ остается эмоционально-личностный контакт педагога с детьми,* который способен мягко интегрировать ИКТ в коррекционный процесс, с опорой на сохраненные звенья каждого конкретного ребенка.

Результатом работы в этом направлении также стал обобщенный передовой опыт работы педагога нашего детского сада по теме: «ИКТ как средство дефектологического сопровождения дошкольников с ЗПР».

Проблема развития креативного мышления вызывала огромный интерес во все времена. В последнее время эта тема стала особенно актуальной.

Если раньше считалось, что развивать креативность можно только у одаренных детей, то практика, в том числе и педагогов нашего детского сада показывает, что креативное мышление можно развивать у всех нормальных и даже отстающих в развитии детей. Парадокс в том, что в упражнениях и заданиях по развитию качеств креативного мышления не существует «неправильных ответов». Собственный опыт ребенка, его переживания и основные формы деятельности являются главными факторами его развития. Результатом этой работы стала разработка программы «*Развитие качеств креативности у дошкольников с ЗПР*». Программа включает развивающий комплекс дидактических игр и упражнений на развитие системности, диалектичности и ассоциативности.

Еще одна авторская программа была разработана нашим педагогом в направлении коррекционной работы по теме: «Развитие речемыслительной деятельности у дошкольников с ЗПР». Разработка данной программы основывается на том, что своевременное развитие связной речи ребёнка является важнейшим условием его полноценного не только речевого, но и общего психического развития ребенка.

На сегодняшний день отмечается, что к концу дошкольного возраста дети с ЗПР, ТНР и в норме испытывают затруднения:

- при построении развернутых высказываний;
- при выделении образных выражений в тексте;
- при экспериментах со словами (словотворчестве, рифмотворчестве), и данная программа была разработана с целью формирования образности речи старших дошкольников с ЗПР на основе развития всех сторон речи (фонетической, лексической, грамматической), с целью накопления и использования в речи детей различных языковых средств: сравнительных оборотов, фразеологизмов, метких выражений. Универсальность программы в том, что ее с успехом можно использовать и с детьми логопедических, и нормогрупп.

В программе подобраны игры и упражнения по обучению рифмованию, пониманию и составлению метафор, загадок, составлению творческих рассказов по картине.

Кроме того, в детском саду педагогом-психологом разработана коррекционно-развивающая психолого-педагогическая программа «ИСКРА» – игровое социально-коммуникативное развитие» (коррекция и развитие социально-коммуникативных навыков у детей старшего дошкольного возраста с ЗПР). Эта программа разработана на основании трехлетнего опыта работы с детьми с ЗПР и посвящена проблеме коррекции и развития социально-коммуникативных навыков у детей старшего дошкольного возраста с ЗПР.

Программа ставит следующие задачи:

- коррекция неконструктивного поведения у детей старшего дошкольного возраста с ЗПР.

- развитие общения и взаимодействия ребенка со взрослыми и сверстниками.

- развитие социального и эмоционального интеллекта, в том числе эмоциональной отзывчивости, понимания и сопереживания, уважительного и доброжелательного отношения к окружающим.

- формирование готовности детей к совместной деятельности,

развитие умения договариваться, самостоятельно разрешать конфликты со сверстниками.

В программе подобран цикл занятий, включающий знакомство дошкольников с чувствами (отвращение, добродушие, вина, забота, жадность, обида, любовь, отзывчивость, трудолюбие, лень, зависть, робость), а также коррекцию неконструктивного поведения (агрессивного, протестного, демонстративного, гиперактивного). В цикл занятий входят элементы арт-терапии (Мандалотерапии).

Данная программа также носит универсальный характер и может быть использована в работе с разными категориями детей как специалистом, так и родителем.

О качестве проводимой в учреждении работы говорят победы наших воспитанников в муниципальных и региональных конкурсах для детей с ограниченными возможностями здоровья «Родничок», «Радуга творчества». Охват конкурсными мероприятиями наших воспитанников составляет 30% от общего числа детей с ОВЗ в детском саду. Наши воспитанники – участники массовых мероприятий: полумарафон 30 мая 2021 года («карнавальная забег»), велопробег, приуроченный ко Дню города (2020 год), и пр.

Значительная доля наших выпускников из групп компенсирующей направленности продолжают обучение в общеобразовательных школах города. Так процент воспитанников, показавший высокий и средний уровень сформированности предпосылок к учебной деятельности стабильно высокий (см. табл. 1).

*Таблица 1*

### **Результаты психолого-педагогического исследования**

<b>Учебный год</b>	<b>Численность воспитанников, принявших участие в общегородском психолого-педагогическом исследовании уровня актуального развития выпускников дошкольных групп</b>	<b>Доля выпускников, имеющих <i>высокий и средний уровень</i></b>
2017–2018	44	98 % (1 чел.)
2018–2019	61	97 % (2 чел.)
2019–2020	49	94% (46 чел.)
2020–2021	46	98% (46 чел.)

Условно неготовые к школе дети – это ребята с расстройством аутистического спектра. Для которых пока нет корректных методик тестирования готовности к школьному обучению.

Мы четко понимаем, что удачная инклюзия невозможна без тесного взаимодействия с родителями. Наши педагоги благодаря тесному взаимодействию и доверительным отношениям с родителями могут, во-первых, противостоять их неуверенности и страху, с которым папы и мамы приходят и от которого так трудно избавляются. Во-вторых, использовать родительские знания и навыки общения с ребенком в своей работе.

На базе нашего детского сада департаментом образования администрации города Липецка (учредителем) не раз организовывалась работа городских профессиональных сообществ по данному направлению для педагогов городских детских садов, работающих в этом направлении.

Мы с удовольствием делимся своим опытом, знакомимся, а иногда и внедряем в свою работу опыт коллег из других дошкольных учреждений.

Наши педагоги регулярно представляют свой опыт не только в коррекционной работе, но и в успешной социализации своих воспитанников на разных уровнях: от муниципального до федерального.

Так, буквально несколько дней назад детский сад стал победителем регионального этапа VIII Всероссийского конкурса «Лучшая инклюзивная школа – 2021».

Таким образом, в настоящее время мы все находимся в начале пути от принятия до включения – процесса, который начался на всех уровнях общества и должен последовательно продолжаться, чтобы достичь цели инклюзивной системы образования. Инклюзия – не новомодное слово, которое заменяет собой понятие интеграция. Инклюзия – это ее продолжение. Цель процесса инклюзии: обнаружение и снижение барьеров на пути к совместному образованию, воспитанию и обслуживанию самых разных детей. Правильно настроенная целенаправленная и систематическая работа нашего ДОО по профессиональной коррекции и развитию дошкольников с ОВЗ, внедрению инновационных технологий позволяет успешно интегрировать наших воспитанников в среду нормотипичных сверстников, тем самым реализуя социальную инклюзию.

### *Литература*

1. *Андреева Т.В.* Досуг как форма социокультурной реабилитации инвалидов // Отечественный журнал социальной работы. – 2009. – № 1. – С. 74–77.

2. *Зырянова С.И.* О социализации детей с особыми образовательными потребностями // Дошкольная педагогика. – 2010. – № 6. – С. 43–54.

3. Инклюзивное образование. Настольная книга педагога, работающего с детьми с ОВЗ: Учеб.-метод. пособие. – М., 2014. – 168 с.

4. *Малофеев Н.Н.* Дети с отклонениями в развитии: реабилитация через образование // Народное образование. – 1998. – № 9–10. – С. 224.

### **Э.И. Залкинд и В.Г. Фокина – основоположники научной школы дошкольного природоведения в МПГУ**

**Газина О.М.,**  
*кафедра теории и методики дошкольного образования,*  
*Факультет дошкольной педагогики и психологии,*  
*ФГБОУ ВО «Московский педагогический*  
*государственный университет»;*  
*ecologymet@yandex.ru*

**Аннотация.** В статье рассматривается вклад известных педагогов и ученых Э.И. Залкинд и В.Г. Фокиной в развитие одного из направлений научно-педагогической школы на Факультете дошкольной педагогики и психологии МПГУ.

**Ключевые слова:** научное направление; педагогическое наследие; дошкольное природоведение; экологическое образование детей.

### **E. I. Zalkind and V. G. Fokina – the founders of the scientific school of preschool natural science at MPSU**

**Gazina O.M.,**  
*Department of theory and methodology of preschool education*  
*Faculty of preschool pedagogy and psychology*  
*Moscow Pedagogical State University;*  
*ecologymet@yandex.ru*

**Abstract.** The article considers the description of the contribution of famous teachers and scientists E.I. Zalkind and V.G. Fokina to the development of the direction of the scientific and pedagogical school at the Faculty of preschool pedagogy and psychology of the MPSU.

**Keywords:** scientific direction; pedagogical heritage; preschool natural science; environmental education of children.

На кафедре теории и методики дошкольного образования Факультета дошкольной педагогики и психологии разрабатываются четыре научных направления: лингвистическое развитие детей; физическое воспитание и развитие ребенка; экологическое образование детей; формирование математических представлений у дошкольников.

Направление «Экологическое образование детей дошкольного возраста» развивается с 1947 года. Основная проблематика исследований: научно-методические основы воспитания экологической культуры в дошкольном детстве и научно-методическое обеспечение системы подготовки педагогических кадров к эколого-образовательной работе с детьми дошкольного возраста.

Возникновение и развитие направления «Экологическое образование детей дошкольного возраста», проведение на протяжении многих лет фундаментальных научных исследований немислимо без изучения педагогического наследия, теоретических положений, разработанных Эсфирь Иосифовной Залкинд (1899–1979), которая по праву считается основателем научной школы дошкольного природоведения в МПГУ.

Известный педагог и ученый Э.И. Залкинд внесла неоценимый вклад в разработку методики дошкольного природоведения. С 1932 года и до конца жизни она работала преподавателем на факультете дошкольного воспитания МГПИ им. В.И. Ленина. Ее лекции по курсу «Основы природоведения и методика ознакомления детей с природой» отличались высоким теоретическим уровнем, широтой и глубиной взглядов на содержание психолого-педагогических исследований, профессиональной направленностью. Будучи опытным педагогом с высокой квалификацией и безгранично преданным своему делу ученым, она увлекала студентов эрудированностью, исследовательским талантом, умением видеть перспективы и способы реализации научных идей.

Многолетняя работа Э.И. Залкинд по изучению и обобщению опыта практических работников отражена в учебном пособии по методике ознакомления детей с природой «Природа в детском саду» (1947),

которое долгое время служило настольной книгой не только студентам факультета дошкольной педагогики, но и воспитателям детских садов. В пособии обозначены задачи природоведческой работы с детьми, определены ее содержание и условия реализации, подробно описаны особенности организации природных зон (уголок природы, детский огород, цветник) в помещениях и на территории детского сада, раскрыто своеобразие методики проведения наблюдений, труда, игр, бесед о растениях и животных с детьми разного возраста. Формирование основ естественнонаучных знаний рассматривалось педагогом в тесной связи с решением воспитательных задач и формированием положительного отношения к природе.

С именем Э.И. Залкинд связаны и первые исследования, доказывающие необходимость формирования у детей дошкольного возраста представлений о природе. В научном труде «Руководство образованием представлений и понятий о природе на основе наблюдений» (1951) ею было экспериментально доказана необходимость накопления чувственного опыта, на основе которого у детей формируются представления и первые природоведческие понятия, близкие к подлинно научным.

Э.И. Залкинд показала, что знания, полученные детьми в процессе наблюдения, станут для них стимулом для практической деятельности в том случае, если формирование представлений о природе будет связываться педагогом с воспитанием определенного отношения к познаваемому материалу. Как педагог, хорошо знающий и понимающий детей, она раскрыла особенности восприятия детьми дошкольного возраста объектов и явлений природы, доказала важность руководства восприятием ребенка для обеспечения диалектического единства чувственной основы знаний с доступным ему логическим осмыслением особенностей объекта и для превращения его в целенаправленное осмысленное наблюдение. По глубокому убеждению Э.И. Залкинд, в дошкольном возрасте особенно чувствуется потребность в наблюдении, которое в сочетании с направленным словом педагога и приемами, активизирующие познание ребенком окружающего мира, обеспечивают переход от представлений к понятиям, освоение детьми доступных их пониманию связей и зависимостей, существующих в природе. Э.И. Залкинд раскрыла закономерности познавательной деятельности дошкольников в процессе наблюдений предметов и явлений природы, выдвинула положения, которые не потеряли своей актуальности по сей



день – ими целесообразно руководствоваться при организации и проведении наблюдений за природой с детьми дошкольного возраста.

Э.И. Залкинд внесла существенный вклад в систематизацию знаний дошкольников о живой природе. Считала, что система знаний должна быть построена таким образом, чтобы в ней нашли отражение связи и зависимости, существующие в природе. Ею были заложены основы методики подачи системных знаний, которые впоследствии развивались многими учеными.

В более позднем исследовании Э.И. Залкинд о воспитании деятельной любви к природе в труде «Природа как средство эстетического и нравственного воспитания» (1963) углубляется вопрос об использовании наблюдений за живыми существами для подготовки детей к практической деятельности. Ценность этого исследования в том, что труд рассматривается как основное средство воспитания деятельного отношения к природе, что постановка перед детьми в увлекательной форме цели труда, раскрытие его значения, повышает их готовность к усвоению необходимых знаний и умений. В постановке цели, считает Э.И. Залкинд, важно раскрыть перед детьми перспективу их труда, связывая его результаты не только с удовлетворением потребностей растений, но и людей. Деятельная любовь к природе воспитывается, по мнению педагога, в результате правильно поставленной воспитательной работы и может выражаться в бережном и заботливом отношении ребенка к живым существам. В своих трудах Э.И. Залкинд раскрыла методы и приемы воспитания этого сложного чувства, указав, что на воспитание у дошкольников положительного отношения к труду влияют: содержание предлагаемой детям деятельности, условия ее организации, характер руководства взрослого, формирование общественных мотивов труда, представлений о труде взрослых, создание трудовой атмосферы.

Продолжателем заложенных Э.И. Залкинд традиций и тенденций развития научного направления «Экологическое образование детей дошкольного возраста» стала ее ученица и последователь Валентина Григорьевна Фокина (1941–2014).

Завершив обучение в аспирантуре по кафедре дошкольной педагогики МГПИ им. В.И. Ленина, В.Г. Фокина под руководством Э.И. Залкинд успешно защитила кандидатскую диссертацию «Влияние знаний детей о природе на воспитание положительного отношения к ней» (1969), в которой убедительно доказала, что без освоения знаний о жизни и потребностях организмов невозможно формирование

положительного отношения к ним, что сильная, подкрепленная знаниями и стремлением оказать помощь более слабым существам деятельность детей, служит основой для формирования бережного и заботливого отношения ко всему живому.

В.Г. Фокина более 40 лет проработала на факультете дошкольной педагогики и психологии МГПИ им. В.И. Ленина (в дальнейшем Московский педагогический государственный университет – МПГУ). В период становления педагогической деятельности неизгладимый след в ее жизни оставили Э.И. Залкинд, Д.В. Менджерицкая, М.М. Кониная, Ф.С. Левин-Щирина, А.В. Кенеман, В.Б. Косминская, В.И. Ядэшко. Общение с этими заслуженными педагогами способствовало профессиональному росту молодого специалиста, формированию его научных взглядов.

С именем В.Г. Фокиной связана многоплановая научно-педагогическая деятельность по разработке методики дошкольного природоведения (методики ознакомления детей с природой, методики экологического образования детей дошкольного возраста).

В семидесятые годы она работала в качестве руководителя научно-методической комиссии по методике ознакомления детей с природой в Научно-методическом совете (НМС) по дошкольному воспитанию при Министерстве просвещения СССР, которыми руководили академик А.В. Запорожец и В.И. Ядэшко. В этот период, когда все высшие и средние профессиональные учебные заведения работали по единым планам и программам, деятельность НМС имела огромное значение в определении содержания и методов подготовки кадров для системы дошкольного образования.

Педагогический опыт, идеи и взгляды В.Г. Фокиной по вопросам организации природоведческой работы с детьми дошкольного возраста передавались в многочисленных научных и учебно-методических трудах: монографиях («Экологическое воспитание детей старшего дошкольного возраста (на материале ознакомления с комнатными растениями)», «Этноэкологическое образование детей старшего дошкольного возраста (на материале республики Мордовия)», написаны в соавторстве с ее аспирантками М.Ю. Поповой и Т.Н. Кондратьевой); учебных и учебно-методических пособиях для студентов и педагогов-практиков («Сельский детский сад» (1973), «Труд детей в природе» (1974, 1984), «Труд и наблюдения детей в природе» (1975), «Воспитание детей во 2 младшей группе» (1981), «Воспитание детей в средней группе детского сада»

(1982), «Воспитание детей в старшей группе детского сада» (1984), «Воспитание детей в подготовительной к школе группе» (1985), «Методика ознакомления детей с природой (1996), «Теория и методика экологического образования детей: пособие для самостоятельной работы студентов» (2006), «Вопросы ознакомления детей с природой в трудах педагогов прошлого» (2012), «Теория и методика экологического образования детей дошкольного возраста (2013)); многочисленных статьях, опубликованных в журналах «Дошкольное воспитание», «Управление дошкольным образовательным учреждением», «Справочник старшего воспитателя дошкольного учреждения», «Воспитатель ДОУ» и других изданиях; учебных программ по методике ознакомления с природой для педагогических вузов, училищ и колледжей.

В рамках научного направления «Экологическое образование детей дошкольного возраста» под руководством В.Г. Фокиной выполнено 7 диссертаций на соискание ученой степени кандидата педагогических наук: Г.В. Кирикэ (1993), В.П. Арсентьева (1998), О.М. Газина (2000), М.Ю. Попова (2001), Л.Н. Блинникова (2001), Г.В. Васюкова (2004), Т.Н. Кондратьева (2006) и десятки магистерских диссертаций. В исследованиях аспирантов и магистрантов рассматривались разные аспекты воспитания основ экологической культуры у дошкольников и подготовки кадров к работе по экологическому образованию детей:

– вопросы становления и развития дошкольного природоведения в России, экологического образования дошкольников на современном этапе;

– воспитания у детей ценностного отношения к природе, содержание и современные технологии формирования основ экологической культуры в дошкольном детстве;

– особенности формирования представлений о природе конкретного региона, биоценоза, о жизни природы в разное время года;

– проблема профессиональной подготовки педагогических кадров к эколого-образовательной деятельности и др.

Изучая педагогическую деятельность Э.И. Залкинд и В.Г. Фокиной, следует особо отметить безграничную преданность делу, которым они занималась. Свою работу эти педагоги и ученые выполняли на уровне высокого профессионализма. Многолетний опыт преподавательской и научной деятельности дали им возможность внести существенный вклад в развитие методики дошкольного природоведения (ознакомления с

природой, экологического образования детей), совершенствование процесса подготовки педагогов дошкольного образования, развитие научно-педагогической школы факультета дошкольной педагогики и психологии МПГУ.

Описать подробно в рамках одной статьи вклад Э.И. Залкинд и В.Г. Фокиной в развитие научного направления «Экологическое образование детей дошкольного возраста» затруднительно – их педагогическое наследие требует дальнейшего изучения и обобщения.

## **Личностный профиль современного психолога образования**

**Герасименко Н.А.,**

*кафедра возрастной психологии,  
ФГБОУ ВО «Московский педагогический  
государственный университет»;  
na.gerasimenko@mpgu.su*

**Аннотация.** Специфика профессии практического психолога предполагает единство личностных и профессиональных качеств. Личность психолога является инструментом профессиональной деятельности, что, несомненно, отражается на эффективности ее выполнения. Профессия психолога образования многогранна и предполагает выполнение человеком различных видов деятельности, отличающихся между собой по целям, содержанию, функциональным обязанностям, по условиям труда и др. В статье представлены результаты исследования, а именно особенности профиля личности педагогов-психологов, работающих в системе образования в ДОУ и его соотношение с идеальным профилем личности практических психологов, который был выстроен на основе изучения профессиограммы практического психолога.

**Ключевые слова:** личностный профиль педагога-психолога, профессионально-важные качества, профессиограмма, психограмма.

## **Personal profile of practicing psychologist**

**Gerasimenko H.A.,**  
*Department of Age psychology,*  
*Moscow Pedagogical State University;*  
*na.gerasimenko@mpgu.su*

**Abstract.** Specific features of the profession of practicing psychologist assumer the unity of personal and professional qualities. Personality of a psychologist is an instrument of professional activity what is no doubt reflected on the efficiency of it is fulfillment. The profession of an educational psychologist is many sided and assumes a performance by a human being a number of activities different in between in aims, contents, functional duties conditions of labor and etc. The article presents the results of our research, namely specific traits of an educator psychologists practicing in the system preschool educational institution and his assignment with the an ideal profile of an educational psychologist which we was built on the basis of studying professiogramme of an educational psychologist.

**Keywords:** personal profile of psychologist, important professional traits, professiogramme.

Социально-экономические изменения в обществе предъявляют новые требования к личности специалиста. Важной является «способность быть субъектом своего профессионального развития, в условиях социальной неопределенности самостоятельно находить решения» [5, с. 7].

Специфика профессии психолога предполагает единство личностных и профессиональных качеств. Мы можем увидеть эту позицию в высказываниях многих отечественных исследователей. Абрамова Г.С. считает, что «личность психолога является инструментом профессиональной деятельности», «в качестве системы координат психолог использует свое Я» [1, с. 14], «он сам (психолог), его Я являются главным инструментом его работы» [1, с. 19].

Панферов В.Н. отмечает, что важным в период профессиональной подготовки является не только ряд компетенций, но и профессиональная позиция личности, профессиональное мировоззрение, «которые в совокупности составляют феномен готовности к профессиональной психологической деятельности» [3, с. 193].

Какие же черты личности являются профессионально-важными для практического психолога?

Профессии типа «человек – человек», к которым относится профессия педагога-психолога, согласно Е.А. Климову, предполагают такие качества человека, как устойчиво хорошее самочувствие в ходе работы с людьми, потребность в общении, способность мысленно ставить себя на место другого человека, быстро понимать состояние и мотивы других людей, разбираться в их взаимоотношениях, удерживать в памяти информацию об окружающих людях. Помимо этого, профессионалу в этой области должны быть свойственны умение руководить, учить, воспитывать, а также уверенность в полезности и социальной значимости собственной деятельности.

Обобщая имеющиеся в литературе данные, к числу профессионально-важных качеств психолога можно отнести: наблюдательность, внимательность, проницательность, общительность, чуткость, отзывчивость, воспитанность, вежливость, тактичность, самообладание, уравновешенность, гуманность, нравственность, уважительность, рефлексивность, компетентность, образованность, широкий кругозор.

Этот перечень качеств составляет психологический портрет «идеального психолога», конечно, весьма приблизительный. Как видно, в нем представлены качества, характеризующие психолога как человека, компетентного в коммуникативной сфере и сфере саморегуляции, обладающего развитым интеллектуальным, рефлексивным и нравственным потенциалом.

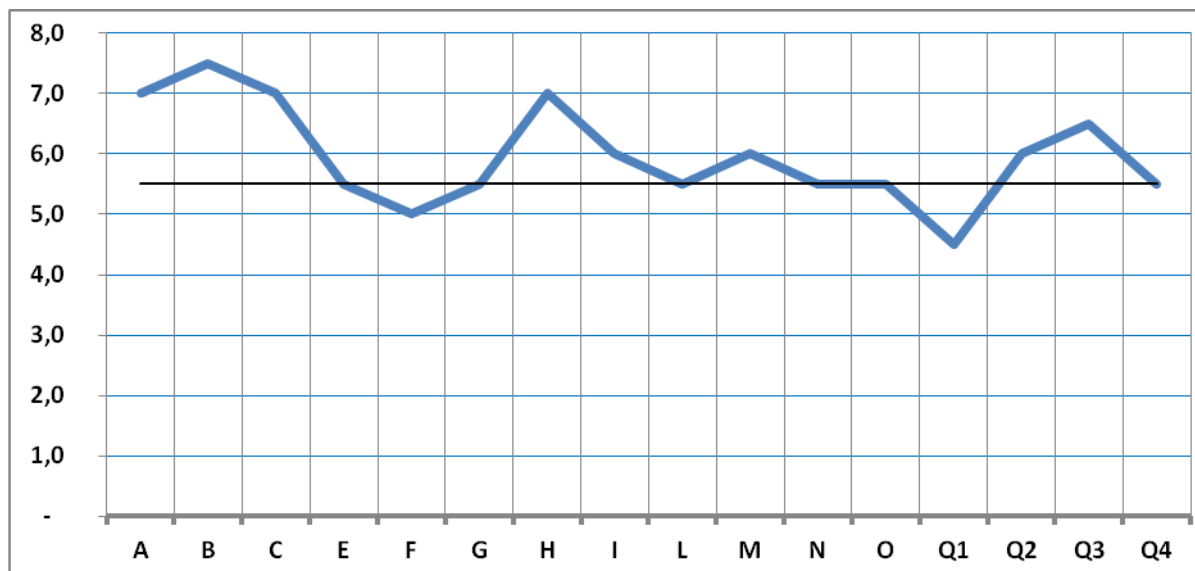
Целью исследования было изучить соотношение идеального личностного профиля, построенного на основании профессиограммы педагога-психолога и реального личностного профиля педагога-психолога системы образования.

Для достижения поставленной цели решались следующие задачи: мы изучили профессиограмму психолога и составили на её основе идеальный профиль личности практического психолога образования; далее проводилось изучение особенностей личностного профиля реальной выборки педагогов-психологов; в заключении мы сопоставили идеальный и реальный личностный профиль;

Анализ отечественной и зарубежной литературы по проблеме личностных особенностей практических психологов позволил выделить ключевые особенности личностного профиля практического психолога: В данном случае мы выделили: сбалансированность профессиональных и «человеческих» качеств; выраженность свойств, способствующих

эффективному выполнению деятельности, таких как: внимание к человеку, в опроснике Кеттелла это свойство отражает (фактор А), эмоциональная стабильность (фактор С), стрессоустойчивость, как вторичный признак фактора Н (робость-смелость), коммуникативная компетентность (понимание других людей, лидерский потенциал), отражается в сочетании факторов А и Н, способность к самомотивации и самоорганизации (фактор G и Q3) и другие.

Опираясь на психограмму практического-психолога, мы составили личностный профиль (рис. 1). В дальнейшем мы условно будем обозначать его как идеальный личностный профиль педагога-психолога. В составлении идеального профиля личности педагога-психолога мы опирались на многофакторный личностный опросник Р. Кеттелла, в аспекте разбивки по факторам [2].



*Рис. 1.* Идеальный профиль личности педагога-психолога

- Мы можем увидеть высокие значения фактора А, что характерно для людей открытых, чутких и внимательных к другим, предпочтение работать с людьми.

- Высокие значения по фактору В, характеризующие высокий уровень развития интеллекта, склонность к абстрактному и логическому мышлению.

- Высокие значения по фактору С, что характеризует эмоциональную зрелость и устойчивость как важное профессиональное качество.

- Блок коммуникативных свойств отражают сочетание факторов А и Н, а также факторы L, N, Q2, E;

Сочетание факторов А и Н, отвечающих за общительность (установление и поддержание контактов) находятся на высоком уровне,

Сочетание факторов L и N находятся на среднем уровне, что показывает сбалансированность между протенсией (подозрительность) и алаксией (доверчивостью), (проницательностью и наивностью), такие люди хорошо понимают мотивы других людей.

Сочетание факторов E и Q2 свидетельствует о сбалансированности лидерского потенциала.

В целом в личностном профиле, выстроенном на основании профессиограммы, отмечается преобладание средних значений, что говорит о важности сбалансированности личностных качеств и стабильности личности.

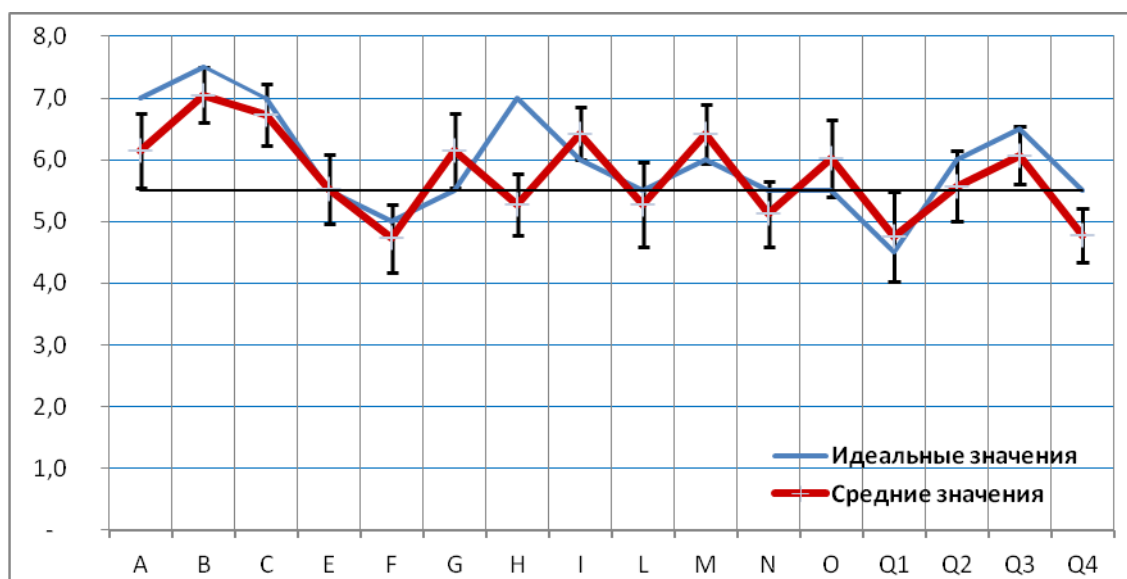
Как же выглядит реальный личностный профиль педагогов-психологов ДОУ? Для изучения личностных черт выборки психологов, использовался 16 факторный опросник Р. Кеттелла (версия С) [2].

В исследовании принимали участие 72 педагога-психолога, работающих в ДОШУ г. Москвы с опытом работы от 1 года до 25 лет в возрасте от 23 до 57 лет.

Наибольший интерес в исследовании профиля личности представляют низкие и высокие (то есть пиковые) результаты. Под высокими баллами подразумеваются баллы от 7 и выше, под низкими – от 0 до 4 баллов. Средние баллы, как правило, показывают баланс между двумя противоположными характеристиками (с уклоном в сторону соответствующего полюса, если такой уклон есть).

Давайте сопоставим идеальный личностный профиль, основанный на профессиограмме и реальный личностный профиль, полученный при исследовании выборки педагогов-психологов ДОУ (рис. 2).





**Рис. 2.** Соотношение идеального и реального личностного профиля педагога-психолога дошкольно-образовательного учреждения

При изучении литературы по проблеме мы определили, что черты личности являются определяющими на всех этапах профессионализации: в процессе профессионального становления и профессиональной подготовки психологов, влияет на индивидуальное своеобразие в выполнении профессиональной деятельности, а также на ее эффективность. Личностные черты – фактор формирования профессиональной среды и система координат.

Итак, при исследовании мы установили высокую корреляцию  $R=0,84$  идеального профиля личности практического психолога и реального профиля, полученного в ходе исследования.

Был отмечен анти-пик по двум профилям личности по фактору Н (робость – смелость). В связи с этим мы можем предположить, что испытуемые, оказавшись в ситуации оценки, близкой к стрессовой и показали свое неестественное состояние. Было также отмечено отсутствие резких перепадов графика. Преобладание средних значений, говорит нам о сбалансированности личностного профиля педагогов-психологов. Определились ведущие черты личности профиля в высоких значениях фактора А «сизотимия»-открытость, общительность; фактора В – высокий интеллект; фактора С – «Сила Я» эмоциональная устойчивость; фактора I – чувственность, мягкосердечие; фактора М – богатое воображение).

### *Литература*

1. *Абрамова Г.С.* Психологическое консультирование: теория и практика учебное пособие для студентов высших учебных заведений. – М., 2018.
2. *Батаршев А.В.* Многофакторный личностный опросник Р. Кеттелла: Практическое руководство. – М., 2002. – 96 с.
3. Введение в профессию: психолог: Учебник и практикум для среднего профессионального образования / Под ред. В.Н. Панферова. – М., 2021. – 291с.
4. *Григорович Л.А.* Введение в профессию «психолог»: Учебное пособие для студентов высших учебных заведений, обучающихся по направлению и специальностям психологии. – М., 2004.
5. *Зеер Э.Ф.* Психология профессионального развития: Учебное пособие для вузов. – 3-е изд., испр. и доп. – М., 2021. – 234 с.
6. Челпановские чтения 2016: Диалог научных школ Психологического института: Л.С. Выготский, Б.М. Теплов, Г.И. Челпанов // Сборник научных материалов Всероссийской научно-практической конференции. – М., 2016. (Альманах Научного архива Психологического института. – Вып. 8).

### **А.К. Бондаренко – исследователь дидактической игры**

**Ефимова Е.Н.,**

*кафедра дошкольной педагогики и психологии,  
ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический  
университет им. К.Д. Ушинского»;  
efimova-elena59@rambler.ru*

**Аннотация.** Статья посвящена преподавателю факультета дошкольной педагогики и психологии МПГУ. А.К. Бондаренко исследовала теорию и методику дидактической игры в дошкольном образовании. Она показала сущность и роль дидактической игры в жизни ребенка, описала методику их организации в разных возрастных группах.

**Ключевые слова.** Теория, методика, дидактическая игра, дошкольный возраст, воспитатель, организатор, всестороннее развитие.

### **A.K. Bondarenko – researcher of didactic game**

**Efimova E.N.,**  
*Department of Preschool Pedagogy and Psychology*  
*of YSPU named after K.D. Ushinsky;*  
*efimova-elena59@rambler.ru*

**Abstract.** The article is devoted to the teacher of the Faculty of Preschool Pedagogy and Psychology of MPGU. A.K. Bondarenko investigated the theory and methodology of didactic play in preschool education. She showed the essence and role of didactic play in the life of a child, described the method of their organization in different age groups.

**Keywords.** Theory, methodology, didactic game, preschool age, educator, organizer, comprehensive development.

Дидактическую игру как педагогическое явление в отечественной науке с разных сторон изучали многие исследователи, особенно активно во второй половине двадцатого века: В.Н. Аванесова, Л.В. Артемова, Т.М. Бабунова, Ф.Н. Блехер, В.А. Дрязгунова, Р.И. Жуковская, Д.В. Менджерицкая, А.И. Сорокина, Е.И. Удальцова, Г.С. Швайко и др. Свое место в плеяде этих ученых – исследователей занимает имя Антонины Кирилловны Бондаренко.

Автор характеризует дидактическую игру многоплановым педагогическим средством, которое может использоваться как игровой метод и форма организации обучения детей дошкольного возраста, а также может быть самостоятельной игровой деятельностью и средством всестороннего воспитания и развития личности ребенка.

В своих исследованиях дидактической игры А.К. Бондаренко изучала следующие вопросы:

- история возникновения дидактических игр;
- развитие теории дидактической игры в отечественной и зарубежной педагогике;
- сущность дидактической игры как педагогического явления;
- место дидактической игры в педагогическом процессе детского сада;
- роль дидактической игры в развитии самостоятельности мышления детей старшего дошкольного возраста;
- методика организации и проведения дидактических игр в разных возрастных группах детского сада;

– место дидактических игр в воспитательно-образовательной работе с детьми как средства развивающего и воспитывающего обучения.

А.К. Бондаренко анализируя взгляды зарубежных и отечественных исследователей на проблему обучения детей дошкольного возраста, на место и роль игры в этом процессе, отмечала, что со времен Ф. Фрёбеля дидактическая игра признается игровым методом обучения. Большинство исследователей, в основном, видят ее роль в качестве средства усвоения, закрепления и углубления знаний и рекомендуют использовать ее при обучении детей на занятиях. Позиция исследователя состоит в том, что возможности дидактической игры в формировании личности ребенка намного шире [1, 3].

А.К. Бондаренко отмечала, что дидактические игры в педагогическом процессе можно использовать по – разному: как игры-занятия, где ведущая роль принадлежит педагогу и как автодидактические, где педагог отходит на второй план, а главную роль выполняет ребенок. По мнению исследователя, наличие в дидактической игре таких необходимых компонентов как: дидактическая задача, игровые правила и игровые действия является отличительной ее особенностью. Именно с этих позиций автор обозначил роль и место дидактической игры. Она может быть методом, приемом и формой обучения, самостоятельной деятельностью, средством всестороннего гармоничного воспитания и развития личности ребенка.

Изучая дидактическую игру как метод обучения, А.К. Бондаренко выявила, что возможности дидактических игр в процессе передачи знаний детям ограничены, так как сами требуют определенных знаний для выполнения разнообразных игровых правил и действий. Наиболее эффективны они при обучении детей способам познавательной деятельности; в развитии психических процессов, при формировании умственных способностей. Игры ставят перед детьми задачу самостоятельно рационально использовать имеющиеся знания при решении мыслительных задач: сравнивать предметы, находить сходства и различия, классифицировать, группировать по определенным признакам, делать правильные выводы и умозаключения.

А.К. Бондаренко доказала эффективность словесно-дидактических игр для развития самостоятельности мышления детей подготовительной к школе группы. В исследовании выявлено, что хорошо организованная игра несет в себе положительный заряд, который способствует активизации мышления детей, в ней все оказывает положительное

воздействие на эмоции детей: удачно и быстро найденное решение, радость победы, успех, а главное – удовлетворение от самостоятельности в решении и действиях [1]. На основе проведенного исследования автором составлено методическое пособие для воспитателей дошкольных учреждений «Словесные игры в детском саду» [2].

Антонина Кирилловна раскрыла сущность дидактической игры как самостоятельной деятельности детей. В ней дети самостоятельно выбирают игру, организуют ее, контролируют выполнение правил и действий, определяют победителей, оценивают поведение участников. При руководстве такой игрой у педагога есть возможность воспитывать у детей такие важные качества личности как самостоятельность, активность, дисциплинированность, умение подчинять свое поведение правилам игры, коллективизм и др. Исследователь определил основные условия, при которых дидактическая игра становится самостоятельной деятельностью детей [3].

Исследуя роль дидактической игры как формы обучения дошкольников, А.К. Бондаренко подчеркивала, что хотя она не имеет прямого воздействия на освоение детьми учебного материала, обучающее воздействие от этого не снижается. Поэтому шире рекомендовала их использовать во время, отведенное для занятий, или в любое удобное время: утром, на прогулке, после дневного сна и др. Дидактическая игра, отмечала Антонина Кирилловна, может быть использована как форма обучения не только с детьми младшего, но и старшего дошкольного возраста с учетом усложнения содержания игр.

На основе анализа, систематизации и обобщения исследований других авторов Бондаренко А.К. конкретизировала позиции по таким вопросам теории дидактической игры как: виды игр, структура, практика использования в детском саду, особенности руководства в разных возрастных группах, возможности дидактических игр как средства всестороннего гармонического воспитания и развития личности ребенка.

Как средство умственного воспитания дидактическая игра способствует усвоению и применению знаний детьми о природе, окружающем мире, трудовой деятельности людей разных профессий; приучает детей самостоятельно мыслить, использовать полученные знания в различных условиях в соответствии с поставленной задачей.

Дидактические игры, выстроенные в системе, обеспечивают развитие сенсорных способностей детей, внимания, памяти, речи. Пополняется и активизируется словарь, формируется правильное

звукосвязное произношение, развивается связная речь, умение правильно выражать мысли.

Особое место дидактические игры занимают в нравственном воспитании детей. У дошкольников формируются нравственные представления о нормах поведения, взаимоотношениях со сверстниками и взрослыми, положительных и отрицательных качествах личности, необходимости бережного отношения к окружающим предметам, игрушкам как к продуктам труда взрослых.

В воспитании нравственных качеств личности ребенка особая роль принадлежит содержанию и правилам игр. В работе с детьми младшего возраста основным содержанием игр является усвоение детьми культурно-гигиенических навыков, культуры поведения. Это хорошо известные игры: «Уложим куклу спать», «Завтрак куклы» и др. Само название игр направляет внимание воспитателя на то, чтобы дети, играя, усваивали культурно-гигиенические навыки, нормы поведения, чтобы у них развивались положительные игровые взаимоотношения. Использование дидактических игр в работе с детьми более старшего возраста решает несколько иные задачи. В центре внимания педагога – воспитание у детей нравственных чувств и отношений: уважения к людям труда, любви к Родине, родному краю; волевой регуляции поведения. С помощью игр выявляются индивидуальные особенности детей, посредством этих же игр педагог устраняет нежелательные проявления в характере своих воспитанников.

А.К. Бондаренко раскрыла возможность применения дидактических игр и в трудовом воспитании детей. Многие из них формируют у детей уважение к трудящемуся человеку, вызывают интерес к труду взрослых, желание самим трудиться. Отдельные трудовые навыки дети могут приобрести при изготовлении материала для дидактических игр. Это является хорошим средством воспитания первоначального трудолюбия, бережного отношения к продуктам собственного труда.

Использование дидактических игр способствует эстетическому и физическому воспитанию детей отмечала А.К. Бондаренко. Исследователь подчеркивал, что дидактический материал должен соответствовать гигиеническим и эстетическим требованиям. Игрушки должны быть яркими, художественно оформленными, помещены в удобные для хранения коробки и папки. Весь материал для игр располагается в определенном месте, доступном детям.

Выполнение игровых действия и правил способствует улучшению поведения детей. Игра создает положительный эмоциональный подъем, вызывает хорошее самочувствие, но вместе с тем требует определенного напряжения нервной системы. Двигательная активность детей во время игр с дидактическими игрушками, помогает развивать и укреплять мелкую мускулатуру рук. Если рассматривать воздействие дидактических игр в комплексе, то можно констатировать, что они способствуют физическому и умственному развитию детей, обеспечивают подготовку руки ребенка к письму и изобразительной деятельности, т.е. к будущему обучению в школе [4].

В современный период развития дошкольного образования особую актуальность приобретает вопрос использования дидактических игр в воспитании первоначальных основ социальной активности дошкольника, который А.К. Бондаренко исследовала в начале 80-х годов XX века.

В дошкольной педагогике под социальной активностью понимается такая совокупность, которая выражается в разнообразной деятельности ребенка: умственной, двигательной, трудовой, эстетической, нравственной и коммуникативной.

Дидактическую игру исследователь условно разделил на несколько стадий. Для каждой характерны определенные проявления детской активности. Знание этих стадий необходимо воспитателю для правильной оценки эффективности игры. Первая стадия характеризуется проявлением у ребенка желания играть, активно действовать. Воспитание желания играть со сверстниками – важный момент в формировании социальной активности. Так развивается общение, на основе которого формируются многие важные качества: товарищество, дружелюбие, взаимопомощь, стремление к победе и др.

На второй стадии ребенок учится выполнять игровую задачу, правила и действия игры. В этот период закладываются основы таких важных качеств, как честность, целеустремленность, настойчивость, способность преодолевать горечь неудачи, умение радоваться не только своему успеху, но и успеху товарищей.

На третьей стадии ребенок, уже знакомый с правилами игры, проявляет творчество, занят поиском самостоятельных действий. Он должен выполнять действия, содержащиеся в игре. Чтобы успешно справиться с ними, необходимо проявлять смекалку, находчивость, способность ориентироваться в обстановке. Ребенок, освоивший игру,

может стать и ее организатором, и ее активным участником. С таким ребенком дети активнее вступают в игру.

Каждой стадии игры соответствуют и определенная позиция педагога. На первой стадии педагог заинтересовывает детей игрой, создает радостное ожидание новой интересной игры, вызывает желание играть. На второй стадии воспитатель выступает не только как наблюдатель, но и как равноправный партнер детей в игре. На третьей стадии роль педагога заключается в оценке детского творчества при решении игровых задач. Объективная, но обязательно доброжелательная оценка педагога является необходимым условием эффективности дидактических игр [3].

Актуальной проблемой в настоящее время является нахождение оптимальных связей преемственности в работе детского сада и школы, т.к. возрастные особенности у дошкольников и учеников первых классов школы имеют большое сходство. В работе по формированию личности ребенка в детском саду и школе важно устанавливать преемственность не только в содержании, но и в формах, методах и приемах обучения и воспитания. А.К. Бондаренко отмечает, что широкое использование игрового метода, в частности различных видов дидактических игр, в обучении и воспитании как в детском саду, так и в школе, по сравнению с другими методами, имеет ряд преимуществ. Игра занимает значительное место в жизни детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста. Она является естественным состоянием, потребностью детского организма, средством общения и совместной деятельности детей. Игра создает тот положительный эмоциональный фон, на котором все психические процессы протекают наиболее активно. Она выявляет индивидуальные особенности ребенка, формирует определенные свойства личности. Игровой метод дает наибольший эффект при умелом сочетании игры и учения. Дидактические игры можно использовать как в процессе организованного обучения на уроке и занятии, так и вне их [5].

В свете современных государственных документов, принятия Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования, актуально звучит призыв А.К. Бондаренко: «Шире внедрять дидактическую игру в практику детских садов, чтобы эти игры пронизывали всю жизнь детей, их использование не сводилось бы только к обучению в часы занятий. Главным образом игра должна стать истинной самостоятельной деятельностью, приносящей детям



радость, обеспечивающей развитие всех сторон личности ребенка» [4, с. 101].

### *Литература*

1. *Бондаренко А.К.* Развитие самостоятельности мышления детей подготовительной к школе группы с помощью словесных дидактических игр: Дис ... канд. пед. наук: 13.00.01. – М., 1973. – 124 с.
2. *Бондаренко А.К.* Словесные игры в детском саду: Пособие для воспитателя детского сада. – М., 1974.
3. *Бондаренко А.К.* Теория дидактических игр и практика их использования в детском саду: Учеб. пособие для студентов. – М., 1985.
4. *Бондаренко А.К.* Дидактические игры в детском саду: Книга для воспитателя детского сада. – М., 1991.
5. *Ефимова Е.Н.* Вклад А. К. Бондаренко в теорию дидактической игры // Материалы международной конференции «Чтения Ушинского». – Ярославль, 2009. – С. 278–286.

## **Особенности ознакомительного этапа работы над фортепианными произведениями в педагогических вузах**

**Захаров Д.С.,**

*кафедра эстетического  
воспитания детей дошкольного возраста,  
ФГБОУ ВО «Московский педагогический  
государственный университет»*

**Аннотация.** В статье рассматриваются вопросы ознакомительного этапа работы над фортепианными произведениями в педагогическом университете.

**Ключевые слова:** фортепианные произведения, педагогический процесс, ознакомительный этап.

## **Features of the introductory stage of work on piano works in pedagogical universities**

**Zakharov D.C.,**  
*Department of Aesthetic  
education of preschool children,  
Moscow Pedagogical State University*

**Abstract.** The article deals with the introductory stages of work on piano works at the Pedagogical University.

**Keywords:** piano works, pedagogical process, introductory stage.

Изучение и исполнение фортепианных произведений на факультете Дошкольной педагогики и психологии на кафедре эстетического воспитания детей дошкольного возраста происходит в классе основного музыкального инструмента – фортепиано и занимает важное место в педагогическом процессе. Овладение фортепианным репертуаром, изучение и исполнение шедевров мировой фортепианной литературы и детской музыкальной литературы является важным условием подготовки студентов к профессиональной деятельности в дошкольных образовательных организациях. Процесс изучения, работы над фортепианными произведениями сложен и многосоставен. Он требует от обучающихся определённой профессиональной базы – теоретических знаний, навыков и умений, специальной технической подготовки. В этом процессе применяется поэтапная методика работы над музыкальными произведениями. Она состоит из трёх этапов: ознакомительного, поисково-практического и творческого. В данной статье речь пойдёт об особенностях ознакомительного этапа работы над фортепианными произведениями.

На ознакомительном этапе работы происходит знакомство с новыми для студента музыкальными произведениями. Это всегда волнующее событие, открытие нового, неизведанного. Приобретение новых знаний и музыкальных впечатлений обогащает духовный мир студента, расширяет его кругозор, формирует и воспитывает эстетические вкусы. Студенты открывают для себя массу всевозможных произведений разных исторических эпох, разных композиторов, стилей, жанров и направлений.

В методическом смысле ознакомительный этап работы над музыкальным произведением является первой, начальной ступенью педагогического процесса. На этом этапе работы опытный педагог может ясно увидеть и оценить степень подготовленности студента к такой работе: наличие у него приобретённых и развитых в разной степени

профессиональных навыков, теоретических знаний и практических умений, технического уровня подготовки, и исходя из этого, учитывая индивидуальные музыкальные способности студента, предложить ему соответствующие по степени сложности произведения. Следует отметить, что студенты, владеющие в развитой степени навыком чтения нотного текста с листа, имеющие хорошую теоретическую подготовку, развитое музыкальное мышление и «внутренний слух», проходят ознакомительный этап работы над фортепианными произведениями быстрее и результативнее. Важную роль здесь может играть и хороший технический уровень подготовки. В связи с этим можно вспомнить один исторический пример исключительной способности чтения нот с листа.

Когда встретились два гениальных композитора – Ференц Лист и Эдвард Григ, тот предложил Листу познакомиться со своим недавно сочинённым Фортепианным концертом. Лист так блестяще прочитал и сыграл с таким совершенством и глубиной каденцию первой части концерта, что Григ был потрясён. Конечно, здесь сыграла роль исключительная музыкальная гениальная одарённость и феноменальная пианистическая техника Ференца Листа, его в высшей степени развитое композиторское мышление, серьёзная теоретическая подготовка, глубокие знания в области гармонии, способность видеть произведение целиком – «гештальтное восприятие». Также большое значение при ознакомлении с новым произведением имеет развитый «внутренний слух» – способность слышать музыку при чтении нотного текста без исполнения её, когда реального звучания нет. Яркий пример такой способности содержится в художественном фильме Милоша Формана «Амадей». Когда жена Моцарта Констанца приносит его рукописи, чтобы показать их Антонио Сальери, тот берёт их в руки, читает, и начинает звучать музыка в голове Сальери; конечно, для зрителей фильма музыка звучит реально, в оркестровом изложении, с партией сопрано виртуозными фортепианными пассажами; затем Сальери, поражённый неземной красотой музыки Моцарта, которую он услышал, вдруг роняет листы рукописей Моцарта на пол и говорит Констанце: «Это чудодейственно!» В комментариях под видео на youtube этого фрагмента из фильма «Амадей» один из зрителей пишет, что ему очень хотелось бы иметь возможность слышать музыку «читая ноты глазами, так, как слышал её Антонио Сальери». Следует заметить, что это вполне возможно и осуществимо, но лишь при наличии очень серьёзной теоретической и практической подготовки на высоком уровне... Увы, в

реальности подавляющее число студентов педагогического ВУЗа о такой возможности могут тоже только мечтать, поскольку такой подготовки не имеют. На практических занятиях студенты читают незнакомый нотный текст, играя произведения на фортепиано с листа.

Выдающийся педагог и пианист, профессор Г.Г. Нейгауз в своей книге «Об искусстве фортепианной игры» рекомендует студентам консерватории уделять чтению с листа за фортепиано не менее четырёх часов в день, помимо работы над основной программой. А. Цатурян определяет понятие «чтение с листа» следующим образом: «прочсть произведение с листа – значит быстро схватить и эскизно передать эмоционально-образный смысл музыки, при некоторой приближенности воспроизведения нотной записи». «Лучший способ научиться быстро читать – это как можно больше читать», – говорил Иосиф Гофман. Студенты, обучающиеся на музыкальных направлениях в педагогических вузах, часто испытывают разного рода трудности на начальном, ознакомительном этапе работы над новым музыкальным произведением. Эти трудности обусловлены как наличием различных «пробелов» в изучении теоретических музыкальных дисциплин – теории музыки, гармонии, анализа формы музыкальных произведений, так и недостаточно сформированными и развитыми практическими навыками грамотного исполнения нотного текста в определённой тональности, фактуре, в разном ритме, темпе. Или проблемами, связанными со знанием различных стилей в музыке различных эпох и композиторов, со знанием традиций исполнения произведений в различных стилях, сложившихся в фортепианном исполнительском искусстве. В методическом аспекте педагогам фортепиано следует уделять внимание межпредметным связям в учебном процессе. Студентам даются рекомендации более углублённого и серьёзного изучения теории музыки, гармонии, особенно её разделов, посвящённых гармоническим функциям, структуре аккордов, их разновидностям, обращениям, тональным тяготениям и разрешениям, тесному и широкому расположению, голосоведению, и так далее. Рекомендуется литература о композиторах, их эпохе, жизненном пути и творчестве, художественном стиле, национальной школе. Рекомендуются также практические дополнительные занятия по сольфеджио для развития и совершенствования музыкального слуха и навыков пения по нотам, чистого интонирования. Также рекомендуется специальная литература и

практические дополнительные занятия по анализу формы музыкальных произведений различных жанров и стилей.

Бывают ситуации, когда студенты испытывают технические трудности исполнения различных ритмических фигур или их сочетаний: пунктирного ритма, триолей или дуолей в сочетании с группировкой нот на три восьмых, или исполнения пассажей из большого количества нот в мелодии, чем в аккомпанементе, например, в произведениях Ф. Шопена или Ф. Листа. Педагог может порекомендовать в качестве подготовительных упражнений для исполнения разных ритмических фигур и их сочетаний простучать ритм на крышке фортепиано и дирижировать. Очень часто студентам это сразу сделать не удаётся, но в дальнейшем, когда ритм начинает «получаться» при простукивании и дирижировании, студент оказывается готовым и сыграть в этом ритме произведение или его фрагмент на фортепиано.

Обязательным также является требование ко студентам досконального знания количества конкретных ключевых знаков в определённой тональности, а также знания понятия «энгармонизм».

На ознакомительном этапе работы над музыкальным произведением, при его разборе, осуществляется «эскизное исполнение» – когда произведение или его разделы проигрываются целиком, но об отделке или шлифовке деталей и о техническом совершенстве исполнения речи не идёт. При этом бывает, что произведение подвижного характера либо проигрывается в темпе, близком к указанному автором в нотах, либо в замедленном движении, с педалью или без педали. В полифонических произведениях производится разбор по отдельным голосам, затем в медленном темпе вместе исполняются все голоса. При разборе произведений крупной формы изучаются его разделы, темы и их взаимодействие, исследуется образная драматургия сочинения. Аналогичные способы работы применяются при разборе пьес, написанных в двух или трёхчастной, а также более сложной форме. Происходит также разбор различных элементов фактуры – мелодии, аккомпанеента.

Рекомендуется также прослушивание записей исполнения изучаемых произведений. При этом возможно следить за звучащим произведением по нотам. Но следует слушать его также и без нот. Обычно произведение прослушивается целиком, в записи того или иного исполнителя. Но возможно также и прослушивание отдельных фрагментов произведения или его тем. Часто бывает целесообразно

рекомендовать прослушивание записей исполнения произведений после прочтения его студентом с листа – тогда само чтение с листа бывает более самостоятельным и более трудным. Но развивать такой навык необходимо.

Умение читать музыкальное произведение с листа, самостоятельно над ним работать, открывает перед учащимся большие возможности освоения нового и широкого музыкального репертуара, знакомства с музыкой различных композиторов, стилей, эпох и направлений. С другой стороны, на ознакомительном этапе работы над музыкальным произведением открываются и становятся видны дальнейшие пути работы, её перспективы, которые в дальнейшем реализуются на поисково-практическом и творческом этапах работы над музыкальным произведением.

Существенной специфической особенностью ознакомительного этапа работы над фортепианными произведениями является его трудоёмкость, необходимость повышенной концентрации внимания, как зрительного, так и слухового, активизация вырабатываемой координации движений, а также технических процессов, направленных на запоминание нового музыкального произведения, его характерных интонаций, гармоний, типов фактуры, артикуляции, динамических и агогических авторских указаний, динамических контрастов и темповых сопоставлений, ритма, полифонического сочетания голосов, педализации. Нередко студенты жалуются на то, что очень устают от такой сложной и многосоставной работы. Но «дорогу осилит идущий», и в конечном итоге студент, напряжённо, прилежно, активно и много работавший над прежде не играным музыкальным произведением, будет вознаграждён за труд, ибо результат его рано или поздно обязательно проявится, во всяком случае, педагог должен непременно верить и вселять эту уверенность в учеников. Здесь в этом смысле следует говорить о «педагогическом оптимизме», по выражению Г.Г. Нейгауза.

Необходимо также отметить важность внимательного, аккуратного и грамотного прочтения авторского текста, исключающего возможность ошибок при выучивании нового произведения: неверных нот, гармоний, обращений аккордов, ритмических сочетаний элементов фактуры, неточной артикуляции, динамики, фразировки. «Заученные» неточности, ошибки, технические и ритмические погрешности могут очень негативно сказаться на следующих этапах работы над музыкальным

произведением, ведь «переучивать» ошибки значительно труднее, чем их предупредить.

Поэтому уместно в этой связи говорить об ответственности, самодисциплине, повышенной требовательности к себе на ознакомительном этапе работы над музыкальным произведением, в этом также состоит его специфическая особенность.

Отдельно следует рекомендовать студентам поиграть гаммы, арпеджио, аккорды в тех тональностях, в которых написаны изучаемые музыкальные произведения, поиграть аккорды (трезвучия и септаккорды), строящиеся на ступенях лада, помочь играющему увереннее и эффективнее работать над новым, малознакомым произведением, ориентироваться в нотном тексте и преодолевать технические трудности.

### **Социокультурные акценты социальных переживаний будущих педагогов дошкольного образования в процессе профессиональной подготовки в вузе**

**Изотова Е.И.,**

*кафедра возрастной психологии,  
Факультет дошкольной педагогики и психологии,  
ФГБОУ ВО «Московский педагогический  
государственный университет»;  
ei.izotova@mpgu.su;*

**Коршунова Н.С.,**

*кафедра возрастной психологии,  
Факультет дошкольной педагогики и психологии,  
ФГБОУ ВО «Московский педагогический  
государственный университет»;  
ns.korshunova@mpgu.su*

**Аннотация.** В статье представлены результаты исследования студентов России и Китая, обучающихся в педагогических ВУЗах (Московский педагогический государственный университет и Вэйнаньский педагогический университет соответственно) по направлению Психолого-педагогическое образование. Продемонстрированы и эмпирически обоснованы социокультурные

различия эмпатийного отклика, а также эмоциональной чувствительности к социальным явлениям и эстетическим эталонам как критериев сформированности социальных переживаний в юношеском возрасте.

**Ключевые слова:** социальные переживания, эстетические и социальные эталоны, социокультурные различия, эмпатия.

## **Sociocultural accents of social experiences of future preschool teachers in the process of professional training at the university**

**Izotova E.I.,**

*Department of Developmental Psychology,  
Faculty of Pre-School Pedagogy and Psychology,  
Moscow Pedagogical State University;  
ei.izotova@mpgu.su;*

**Korshunova N.S.,**

*Department of Developmental Psychology,  
Faculty of Pre-School Pedagogy and Psychology,  
Moscow Pedagogical State University;  
ns.korshunova@mpgu.su*

**Abstract.** The article presents the results of a study of students in Russia and China studying at pedagogical universities (MSPU and VPU, respectively) in the direction of Psychological and Pedagogical Education. Demonstrated and empirically substantiated sociocultural differences in empathic response, as well as emotional sensitivity to social phenomena and aesthetic standards as signs for the formation of social experiences in adolescence.

**Keywords:** social experiences, aesthetic and social standards, empathy.

Социальные и персональные переживания являются центральным механизмом социализации и индивидуализации личности, «интериоризируя приобретаемые знания, соотносят их с личностными ценностями, формируя смысл новых знаний, правил и новые мотивы, направленные на достижение и реализацию новых смыслов и ценностей, при этом одновременно и оценивая (или переоценивая) себя в соответствии с этими новыми понятиями» [5, с. 6].



В рамках нашего исследования под социальными переживаниями мы понимаем эмоциональные процессы, опосредованные социальными эталонами, нашедшими свое выражение в «эмоциональном отношении к нормам и правилам поведения, принятым в социуме, социальным и историческим событиям, персонажам, культурным ценностям» [6, с. 5].

Л.С. Выготский, определяя влияние среды на развитие личности, выделял переживание как формирующее весь центр структуры личности, представленный интеллектом, самосознанием и мировоззрением. С его точки зрения именно переживание является конкретной формой проявления целостной личности, так как в нем представлены все основные свойства сознания в единстве аффекта и интеллекта [1].

Немаловажную роль в обосновании актуальности нашего исследования имеет эмоциональный дискурс, представляющий собой механизм эмоциональной социализации на уровне культуры. В этой связи нельзя не коснуться понятия культурного самосознания и его связи с эстетическими переживаниями в контексте культурно-исторического подхода и эстетической парадигмы. С точки зрения Г.Г. Шпета «именно через переживания в большей степени, чем через рациональное осмысление, человек открывает себя, определяет свое отношение к себе и к той социальной среде, в которую он входит» [7, с. 34].

Еще до того, как дети учатся разговаривать, родители общаются с ними, обращая внимание на эмоциональные стороны взаимодействия. Культура влияет на то, каким образом и в каких ситуациях обсуждается эмоциональный опыт. К примеру, родители из Китая меньше говорят о детских эмоциях и больше обсуждают эмоции окружающих людей, что повышает интерес к другим людям, обусловленный коллективистской культурой Китая.

В коллективистских культурах эмоции являются важным индикатором социальных отношений и статуса. В индивидуалистских культурах, напротив, эмоции важны не только как индикаторы социального статуса, но и в связи с их функцией отражения подлинного внутреннего Я.

Таким образом, переживания определяют представление человека о себе и своем месте в окружающем мире, а также интегрируют объективный и субъективный образ мира и себя [4]. Данный факт становится особо значимым при обсуждении направлений и инструментов формирования социальных переживаний у подрастающего поколения, причем как в рамках психолого-педагогического сопровождения развития детей дошкольного

возраста, так и в контексте образовательных программ Высшей школы и профессионализации в целом.

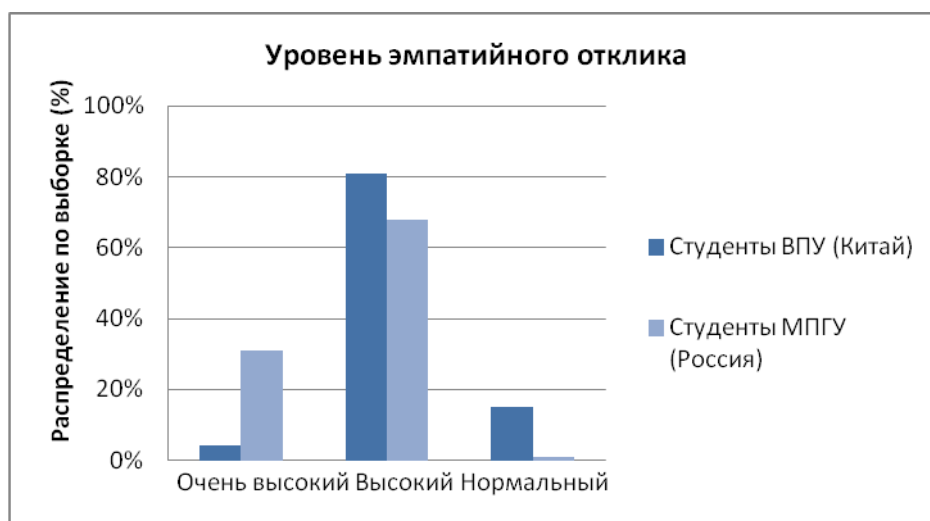
Опираясь на безусловную актуальность обозначенной проблемы, нами было инициировано кросскультурное исследование социокультурных доминант социальных переживаний и эмпатийного отклика у студентов педагогических ВУЗов Китая и России.

Для решения исследовательских задач нами использовались следующие методы и методики.

- Рисуночная проективная методика «Самое красивое – самое некрасивое» Т.Д. Марцинковской [3].
- Опросник «Шкала эмоционального отклика» А. Меграбяна и Н. Эпштейна [2].

Для математического анализа нами были использованы следующие методы математической обработки данных (коэффициент Хи-квадрат Пирсона, U-коэффициент Манна-Уитни), программа матстатистики STATISTICA, версия 10.0.1011.0.

В эмпирическом исследовании принимали участие 163 студента педагогических вузов (обучающиеся бакалавриата 2-го и 3-го курсов Факультета дошкольной педагогики и психологии Московского педагогического государственного университета и Института искусств Вейнаньского педагогического университета). Из них  $n_1(\text{МПУ})=75$ ,  $n_2(\text{ВПУ})=88$ . Общий объем выборки  $N=163$ .



**Рис. 1.** Уровень выраженности эмпатийного отклика у студентов РФ и КНР

На основе анализа результатов, полученных при изучении эмпатии, было выявлено, что российские студенты (МПГУ) обладают более

высоким уровнем эмпатийного отклика, чем китайские студенты (ВПУ). Данный факт обосновывается выраженной доминантой высокого и очень высокого уровней эмпатийного отклика у студентов МПГУ (РФ) по отношению к комбинации высокого и нормального значений эмпатии у студентов ВПУ (КНР) (рис. 1).

Социокультурные различия между двумя этническими выборками подтверждены, значения различий по критерию Манна-Уитни являются статистически значимыми (табл. 1).

Таблица 1

**Результаты математического анализа сравнения результатов изучения эмпатийного отклика (U-коэффициент Манна-Уитни)**

	U	Z	p- уров.	Z – скорр.	p- уров.	N Китай	N Россия
Баллы	1608,00 0	- 4,52551	0,000006	-4,53200	0,00000 6	75	75
Стен н	2201,50 0	- 2,29470	0,021751	-2,32009	0,02033 7	75	75

Далее мы рассматривали различия эмоциональной оценки и отношения к эстетическим и социальным эталонам у двух этнических подвыборок посредством проективной рисуночной методики «Самое красивое – самое некрасивое». В качестве критериев мы использовали следующие характеристики изображений: доминирующие категории выбранных авторами групп изображений; частота использования в качестве центральных образов социально-психологических явлений или объектов, в том числе связанных с пандемией COVID-19; категоризация эталонов, обозначенных как *самое красивое* и *самое некрасивое*, а также эмоциональное отношение к ним.

Анализ полученных результатов позволил выявить и обосновать следующие эмпирические факты:

1. Среди образных репрезентаций эталона *самого красивого* у студентов МПГУ (Россия) наиболее популярными являются категории Природа и Природное явление, Психологический феномен, Растения. В то время как эталон *самого некрасивого* чаще представлен социально-психологическими феноменами, значительно реже насекомыми и природными явлениями (табл. 2).

2. В изображениях студентов из РФ присутствуют единичные образы и символы пандемии covid-19 (табл. 2).

3. Эмоциональное отношение к обозначенным эталонам у студентов из России дифференцируется скорее в цветовом решении, чем в детализации образа (преимущественно цветное изображение *самого красивого* и монохромные образы *самого некрасивого* при высокой детализированности изображений в одном и другом случаях). Данный факт можно интерпретировать как проявление эмоциональной категоризации, выраженного эмоционального отношения к социально одобряемым и личностно значимым эталонам.

Таблица 2

**Образная репрезентация эталонов *самое красивое* – *самое некрасивое* в российской подвыборке**

<b>Группы изображений</b>	<b>эталон <i>Самое красивое</i></b>	<b>эталон <i>Самое некрасивое</i></b>
<b>Пандемия covid-19</b>	Врачи (1)	Вирусы (2)
<b>Природа и Природное явление</b>	Природа (4); Водопад (1); Луна, звезды, растения (1); Море (2); Небо (3); Закат (4); Радуга (1); Рассвет (2)	Гроза (1); Смерч (1); Темнота (1); Извержение вулкана (1); Оползни (1)
<b>Растения</b>	Маки (1); Цветы (8)	
<b>Насекомые</b>		Комары (1); Многоножки (1); Пауки (3); Слизняки (1); Тараканы (2)
<b>Психологические феномены</b>	Любовь (5); Счастье (3); Умиротворение (1); Чистота души (2)	Безответственное отношение к своему здоровью (1); Жадность (1); Быть таким, как все (1); Депрессия (1); Жестокость (2); Комплексы (1); Лживость (2); Одиночество (5); Пустота (1)
<b>Социальные явления</b>	Семья (1)	Война (2); Потребление ресурсов планеты и загрязнение планеты (1); Вырубка лесов (2); Зависимость от социальных сетей (1); Охота (1); Зависимости (1); Зависимость от курения (1); Загрязнение лесов (1); Загрязнение воздуха (1); Загрязнение окружающей среды (1)

4. Среди образных репрезентаций эталона *самого красивого* у студентов ВПУ (Китай) наиболее популярными являются категории Творчество, Растения, Животные, Природа и Природное явление. Среди образов *самого некрасивого* доминирует группа изображений Творчество, Психологические феномены и Животные (табл. 3).

5. В изображениях китайских студентов присутствие образов и символов пандемии Covid-19 более плотное. При этом необходимо отметить, что появляются они в категории эталона *самого некрасивого* (табл. 3).

6. Эмоциональное отношение к обозначенным эталонам у китайских студентов практически не дифференцируется, все изображения характеризуются высокой степенью детализации. В отдельных случаях образы негативных социально-психологических явлений находят свое решение в монохромном исполнении замысла. При интерпретации выявленной специфики изображений нельзя не отметить значимость изобразительной деятельности для китайских студентов и их склонность к эстетизации своей картины мира.

Таблица 3

**Образная репрезентация эталонов *Самое красивое* и *Самое некрасивое* в китайской подвыборке**

Группы изображений	эталон <i>Самое красивое</i>	эталон <i>Самое некрасивое</i>
<b>Пандемия covid-19</b>	Врачи (2)	Эпидемия (1); Вирусы (5)
<b>Животные</b>	Кошки (5); Свинья (1); Слон (1); Собака (1); Собаки и кошки (1)	Бегемот (1); Динозавр (1); Змея (1); Кошки (3); Крысы (2); Лягушки (2); Собаки (1)
<b>Природное явление</b>	Природа (4); Весна (1); Море (1); Птица и дерево (1); Река (1); Солнце (1) Закат (1)	Зима (1) Дождь (2); Гроза (1); Пожары (1)
<b>Растения</b>	Дерево (1); Лотос (2); Подсолнух (1); Розы (1); Цветы (3); Жизнеспособность цветов (1); Яблоня (1)	Увядание цветов (1); Грибы (1); Одуванчики (1)
<b>Психологические феномены</b>	Счастье (3)	Грусть (2); Неприятие своего веса (1); Двуличность (1); Смерть человека (3) и животных (1); Одиночество (3);

<b>Социальное явление</b>	Добро (1); Свобода (1); Семья (2)	Война (1); Загрязнение окружающей среды (1)
<b>Субкультура</b>	Айдол (2); Аниме (1); Комиксы (2); Стич (1)	
<b>Творчество</b>	Высокое качество работы (14); Удовлетворение качеством собственной работы (3)	Неприязнь к производству искусства (1); Неудовлетворение качеством собственной работы (3); Низкое качество работы (16)
<b>Антропоморфные существа, люди</b>	Человек (1); Девушка (2); Мама (1); Мужчина (1)	Мужчина (1)
<b>Фрукты</b>	Фрукты (1); Апельсины (1); Арбуз (2); Клубника (1); Клубника и голубика (1); Манго (1)	Персик (1); Мандарины (1); Лимон и папайя (1) Фрукты и цветы (1);

Посредством критерия Хи-квадрата Пирсона мы обосновали социокультурные различия категоризации трех групп социальных и эстетических эталонов (Творчество, Природа и Психологические феномены), а также их эмоциональной оценки представителями двух этнических подвыборок (табл. 4).

*Таблица 4*

**Результаты математического анализа результатов изучения категоризации социальных и эстетических эталонов в двух этнических подвыборках (Хи-квадрат Пирсона)**

	Страна/культура	Творчество	Природа	Психологические феномены
Частота	Китай	<b>17</b>	9	3
Процент		<b>19,32%</b>	10,23%	3,41%
Частота	Россия	0	<b>11</b>	<b>11</b>
Процент		0,00%	<b>20,75%</b>	<b>20,75%</b>
Частота	Всего	17	20	14

Содержательно социокультурные акценты социальных переживаний у китайских и российских обучающихся педагогических ВУЗов могут быть обозначены следующим образом:

Студенты МПГУ (Россия) чаще используют социальные и социально-психологические интерпретации изображений при

категоризации *Самого красивого – самого некрасивого*. Данная этническая группа в большей степени ориентирована на социальные эталоны при анализе и оценке действительности. В то время как студенты ВПУ (Китай) чаще эстетизируют свои репрезентации социальных переживаний и представлений, а также акцентированы на изобразительной деятельности и показателях ее состоятельности.

При этом студенты ВПУ (Китай) продемонстрировали высокую частоту использования символики и образов, связанных с пандемией covid-19 (2,27%) по сравнению со студентами МПГУ (Россия) (1,89%), что свидетельствует об их эмоциональной чувствительности или социальной значимости данного явления, что, в целом, характерно для коллективистской культуры.

Сегодня для личности становятся актуальными категории, связанные с представлениями о себе и о социально-психологических явлениях, характерных для современного мира. Таким образом, мы можем констатировать тенденцию к расширению арсенала эталонных значений шкалы *красивый-некрасивый*. Они стремятся выйти из эстетической парадигмы за счет уверенной экспансии в социально-психологическое пространство личности, независимо от ее направленности и социокультурной идентичности.

### *Литература*

1. *Выготский Л.С.* Собрание сочинений: В 6 т. Т. 4. Детская психология. – М., 1984. – 432 с.
2. *Зими́на Н.А.* Психологическая диагностика коммуникативного потенциала личности: Методические рекомендации для студентов. – Н. Новгород, 2015. – 42 с.
3. Идентичность и социализация в современном мире: Сборник методик / Под ред. Т.Д. Марцинковской. – М., 2015. – 284 с.
4. *Изотова Е.И.* Социальные переживания и идентичность современных юношей и девушек // Психологические исследования. – 2009. – № 5 (7). URL: <http://psystudy.ru> (дата обращения 21.09.2021).
5. *Изотова Е.И., Марцинковская Т.Д.* Проблема переживания в концепциях Выготского и Теплова: современный контекст // Культурно-историческая психология. – 2016. – № 4. – С. 4–13.
6. Категория переживания в психологии и философии: Монография / Под ред. Т.Д. Марцинковской. – М., 2004. – 456 с.
7. *Шпет Г.Г.* Философия и психология культуры. – М., 2007. – 478 с.

## **Нужен ли иностранный язык дошкольникам с речевыми нарушениями? Мнение логопедов-практиков**

**Казначевская Т.П., Саличкина О.С.**

*ЧОУ ДО,*

*Детский сад № 42*

*ОАО «РЖД», г. Раменское;*

*ndou42\_rgd@mail.ru*

**Аннотация.** В статье выражается мнение логопедов-практиков об изучении иностранного языка в дошкольных учреждениях для детей с тяжёлыми речевыми нарушениями, с какими проблемами могут столкнуться родители, когда ребенку проще овладеть иностранным языком.

**Ключевые слова:** тяжёлые речевые нарушения (ТНР), общее недоразвитие речи (ОНР), фонетико-фонематическое недоразвитие речи (ФФНР), фонетическое недоразвитие речи (ФНР), дислалия, дизартрия, дисграфия, дислексия.

## **Do preschoolers with speech disorders need a foreign language? Opinion of speech therapists-practitioners**

**Kaznachevskaya T.P., Salichkina O.S.,**

*CHDOU «Kindergarten No. 42» of JSC «Russian Railways»,*

*Ramenskoye city;*

*ndou42\_rgd@mail.ru*

**Abstract.** The article expresses the opinion of speech therapists-practitioners about the study of a foreign language in preschool institutions for children with severe speech disorders, what problems parents may face when it is easier for a child to master a foreign language.

**Keywords:** severe speech disorders (TNR), general speech underdevelopment (ONR), phonetic and phonemic speech underdevelopment (FFNR), phonetic speech underdevelopment (FNR), dyslalia, dysarthria, dysgraphia, dyslexia.



В фонетической системе  
Всех столь многих языков  
Есть и множество отличий,  
Звуков разных и основ.  
Даже если произносишь  
Чётко звуки, не спеша,  
Всё равно не просто очень  
Иностранный звук сказать!  
Ну а если ты – ребёнок,  
Тот, что плохо говорит,  
Искажает и родные  
Звуки русские, свои.  
Как тебе понять, когда ты  
Свой язык не осознал,  
Подрасти, мой друг, сначала,  
Чтоб ты звуки различал.  
А потом ты очень скоро,  
В миг освоишь речь чужую,  
Только не спеши, не стоит,  
Выучи свою, родную!  
*Саличкина О.С.*

Каждый из родителей задается вопросом, с какого возраста ребенку лучше начинать изучение иностранного языка, например, английского? Ведь это так приятно, когда твой малыш талантлив во всем! Не секрет, что знающий языки человек сможет большего добиться в жизни, ему покорятся необъятные вершины и горизонты, будет шире спектр возможностей для освоения сегодняшнего конкурентноспособного мира. Но, исходя из педагогического опыта логопедов-практиков, мы приходим к выводу о том, что изучение иностранного языка для дошкольников с речевыми нарушениями может привести в дальнейшем к трудностям школьного обучения. Конечно, многим родителям хочется отдать ребенка на различные развивающие занятия. Но, одно дело, когда это полезные кружки для всех дошкольников, в том числе, для детей с речевыми трудностями. Это, например, музыкальные, физкультурные, изобразительные и другие занятия, направленные на улучшение общей и мелкой моторики, координации движений, воображения и развития высших психических функций (внимания, памяти, мышления и, как

следствие, речи). А совсем другое, когда это лингвистический кружок с освоением нового, чаще всего английского языка.

В последние годы в дошкольных образовательных учреждениях увеличилось количество воспитанников не только с лёгкими, но и с тяжёлыми речевыми нарушениями (ТНР). Работая в детском саду, мы чаще всего сталкиваемся, согласно психолого-педагогической классификации, с общим недоразвитием речи (ОНР) II, III, IV уровня; фонетико-фонематическим недоразвитием речи (ФФНР) и фонетическим недоразвитием речи (ФНР). Также, используя медицинское разделение, мы, как правило, занимаемся с дошкольниками с дислалией, либо с дизартрией (преимущественно «стертой»). В большинстве случаев наши воспитанники имеют сочетанные нарушения (например: ФФНР, дизартрия; ОНР, дизартрия). Дети с тяжёлыми нарушениями речи (ОНР и ФФНР; дизартрия) требуют особого подхода при обучении даже родному языку, а тем более – иностранному.

Так в чем же трудности у данных категорий дошкольников?

**ОНР (общее недоразвитие речи)** – это различные сложные речевые расстройства, при которых нарушено формирование всех компонентов речевой системы, т.е. звуковой стороны (фонетики) и смысловой стороны (лексики, грамматики).

Существуют и другие формулировки ОНР. Филичева Т.Б. и Чиркина Г.В. определяют ОНР так: «Общее недоразвитие речи – различные сложные речевые расстройства, при которых у детей нарушено формирование всех компонентов речевой системы, относящихся к её звуковой и смысловой стороне, при нормальном слухе и интеллекте».

Несмотря на различную природу дефектов, у детей с ОНР имеются типичные проявления, указывающие на системные нарушения речевой деятельности.

- Более позднее начало речи: первые слова появляются к 3–4, а иногда и к 5 годам.
- Речь аграмматична и недостаточно фонетически оформлена.
- Экспрессивная речь отстаёт от импрессивной, т.е. ребёнок, понимая обращенную к нему речь, не может сам правильно озвучить свои мысли.
- Речь детей с ОНР малопонятна.

**Произношение звуков.** У детей не сформированы 4-5 групп звуков (свистящие – [с], [з],[ц], шипящие – [ш], [ж], [щ], [ч], сонорные – [р], [р'], [л], [л'], нередко мягкие и звонкие), но у всех детей отмечается смешение

(при восприятии на слух и произношении) близких в акустическом и артикуляторном планах звуков: [с – ш], [з – ж], [р – л], [ч – т’], [ч – щ], [ч – ц], [с’ – щ]). Так же слоговая структура и звукозаполняемость речи ребенка искажается в словах, содержащих различное количество слогов (продукты, магнитофон, строительство и др.).

**Словарный запас** детей с ОНР отстает от возрастной нормы, как количественно, так и качественно. Затруднения касаются подбора синонимов и антонимов, родственных слов, относительных прилагательных, слов, имеющих абстрактное значение, некоторых обобщений.

Употребление приставочных глаголов, существительных, обозначающих профессии или названия спортсменов по видам спорта, обнаруживает значительное количество ошибок. В словаре детей часто отсутствуют сложные существительные и прилагательные, притяжательные прилагательные.

**Грамматическое оформление речи.** Дети строят простые нераспространенные и распространенные предложения. Однако и в таких предложениях у большей части детей отмечаются нарушения согласования и управления (*высокую дерево, дотронулся лоба, ухаживал белку...*), пропуски или замены сложных предлогов, изменение порядка слов. Все дети затрудняются в построении сложносочиненных и сложноподчиненных предложений.

У всех детей с ОНР всегда отмечается нарушение звукопроизношения, недоразвитие фонематического слуха, выраженное отставание в формировании словарного запаса и грамматического строя.

**Фонетико-фонематическое недоразвитие речи (ФФНР)** – нарушение процессов звукопроизношения и восприятия фонем при различных речевых нарушениях у детей с нормальным интеллектом и биологическим слухом. ФФНР характеризуется заменами, смешением и искажением звуков, нарушением слоговой структуры слова, не резко выраженными лексико-грамматическими нарушениями. Коррекционная работа при ФФН ведется над нарушенными сторонами речи.

Нарушения звуковой стороны речи у детей с ФФНР представлены фонематическими (смешением и заменами звуков) и фонетическими дефектами (искажением звуков). Наиболее часто отмечаются замены артикуляторно сложных звуков более простыми ([р] на [л], [ш] на [ф], [с] на [т] и пр.). Другим вариантом проявления ФФНР может быть недифференцированное произношение звуков, когда один звук может

служить заменителем целого ряда других звуков (например, [т'] вместо [с'], [ч], [ш]). Еще одним дефектом при ФФНР может являться смешение звуков, их неустойчивое употребление в речи: в одних случаях нужный звук произносится правильно, в других – заменяется артикуляторно или акустически близкими звуками. В дальнейшем такие нарушения будут сопровождаться однотипными заменами букв на письме (артикуляторно-акустическая дисграфия).

Фонематические нарушения часто сочетаются с фонетическими недостатками – искажением произношения одного или нескольких звуков (ротацизмом, сигматизмом, ламбдацизмом и др.). Общее количество дефектно произносимых звуков при ФФНР может достигать 16–20.

Прямым следствием нарушенного звукопроизношения у ребенка с ФФНР является неспособность овладеть фонематическим анализом: выделить звуки на фоне слова, определить их количество и последовательность. Детям с ФФНР с трудом дается произнесение слов со стечением согласных и многосложных слов. При проговаривании таких слов отмечаются пропуски слогов, их перестановки и замены, добавления лишнего звука внутри слога и т.д. Кроме перечисленных затруднений, при ФФНР может отмечаться нечеткость артикуляции.

Наряду с нарушениями вербального характера, детям с ФФНР свойственны определенные особенности протекания ВПФ: неустойчивость произвольного внимания, трудности переключения, сужение объема памяти (особенно на речевой материал), трудности в понимании абстрактных понятий, замедленное течение мыслительных процессов и т. д. Все это препятствует успешной учебной деятельности и обуславливает нестойкую успеваемость.

ФФНР объединяет обширную группу нарушений речи: артикуляторно-фонематическую и акустико-фонематическую дислалию, дизартрию, ринолалию. Дети с ФФНР составляют 20-25% от общего количества детей с речевыми нарушениями.

*Нарушения средств общения (ФФНР и ОНР) представляют серьезное препятствие на пути овладения навыками письма и чтения и являются риск-фактором развития дисграфии (частичного нарушения процесса письма, проявляющегося в стойких, повторяющихся ошибках, обусловленных несформированностью психических функций, участвующих в процессе письма) и дислексии (частичного расстройства процесса овладения чтением, проявляющегося в многочисленных*

*повторяющихся ошибках стойкого характера, обусловленным несформированностью психических функций, участвующих в процессе овладения чтением) у детей школьного возраста.*

**Дизартрия** – это расстройство произносительной организации речи, связанное с поражением центрального отдела речедвигательного анализатора и нарушением иннервации мышц артикуляционного аппарата. Структура дефекта при дизартрии включает нарушение речевой моторики, звукопроизношения, речевого дыхания, голоса и просодической стороны речи.

*Симптомы дизартрии.* Речь пациентов с дизартрией невнятная, нечеткая, малопонятная («каша во рту»), что обусловлено недостаточной иннервацией мышц губ, языка, мягкого неба, голосовых складок, гортани, дыхательной мускулатуры. Поэтому при дизартрии развивается целый комплекс речевых и неречевых нарушений, составляющих суть дефекта.

Специфическими чертами нарушения звукопроизношения при дизартрии служат *стойкость дефектов и трудность их преодоления, а также необходимость более длительного периода автоматизации звуков.* При дизартрии нарушается артикуляция практически всех звуков речи, в т. ч. гласных. Для дизартрии характерно межзубное и боковое произношение шипящих и свистящих звуков; дефекты озвончения, палатализация (смягчение) твердых согласных.

Вследствие недостаточной иннервации речевой мускулатуры при дизартрии нарушается речевое дыхание: выдох укорочен, дыхание в момент речи становится учащенным и прерывистым. Нарушение голоса при дизартрии характеризуется его недостаточной силой (голос тихий, слабый, иссякающий), изменением тембра (глухостью, назализацией), мелодико-интонационными расстройствами (монотонностью, отсутствием или невыраженностью голосовых модуляций).

Нами были кратко описаны основные речевые нарушения, встречающиеся у дошкольников, посещающих логопедические группы детского сада. У детей с ТНР (с тяжелыми нарушениями речи) расстройство звукопроизношения – это лишь «верхушка айсберга». В основе лежат более серьезные проблемы, требующие кропотливой коррекционной работы. И изучение новой фонетической системы иностранного языка для таких детей создаёт определённые трудности и помехи в логопедической помощи.

Есть два способа изучения английского языка: быстрый (когда

человек погружается в языковую среду полностью, не менее 5–6 часов в сутки; то есть обучение языку как средству общения) и медленный (искусственный – традиционный, когда занятия проходят от 1 до 3 раз в неделю, знания даются дозированно, короткими частями по лексике, грамматике, фонетике (способ используется в общеобразовательных учреждениях). В основном, второй вариант чаще всего применяется на практике, а порой является единственно возможным. Тогда произношение ставится при помощи специальных упражнений, и нерешённые логопедические проблемы затрудняют правильную постановку звуков, методика которой опирается на русскую фонетическую систему, конечно же, нарушенную у дошкольников с дефектами речи. Поэтому сначала нужно устранить логопедические трудности, а уже потом приступать к изучению нового языка. Иначе можно очень серьёзно навредить дошкольнику с нарушениями речи, которые не так поверхностны, как зачастую кажется родителям.

Другое дело, если в раннем возрасте (а лучше с рождения) ребенок осваивает сразу две лингвистические системы. Однако это возможно, когда малыш постоянно погружён в языковую среду. Например, это ребенок, родители которого говорят на разных языках. А если это не так, то занимаясь 2–3 раза в неделю по 30–45 мин., трудно обеспечить такой эффект. Тем более, в данном случае не нужно осваивать языки, чтобы постоянно общаться с родителями в семье. Но такой дошкольник-билингва имеет гораздо больше логопедических проблем, он смешивает звуки и слова двух изучаемых языков, у него сложнее формируется «чувство родного языка», и, зачастую, выпустить в школу без дефектов речи данного ребенка становится гораздо сложнее. Да, возможно с возрастом всё и нивелируется, но для этого должно пройти немало времени. А нагрузка и школьная, и внеурочная будет только возрастать.

Поэтому, будучи родителями, важно понимать, для чего вы хотите изучать иностранный язык, есть ли у вашего ребенка желание, а главное, способности для освоения нового, неизведанного материала? Готовы ли вы с раннего возраста взваливать на малыша непосильную ношу, если он имеет логопедические проблемы, особенно органического характера?

Ведь наша речь – это система. Она состоит не только из звукопроизносительной (фонетической) стороны, но и включает в себя лексику, фонематику, грамматику, связную речь. И сейчас, как мы писали выше, очень мало детей только с произносительными трудностями. Зачастую у дошкольников нарушены все вербальные

компоненты, а еще и страдают другие высшие психические функции (внимание, память и т.д.). Поэтому мы советуем дождаться школьного возраста, когда речевая система ребёнка будет полностью сформирована и готова к успешному овладению иностранным языком. Тогда усвоение новых языковых правил, других артикуляционных укладов, звуков и их сочетаний пройдет для ученика более органично, доступно и понятно, что снизит риск ухудшения успеваемости, а также предупредит вероятность появления в дальнейшем дисграфии и дислексии.

### *Литература*

1. *Волкова Л.С.* Логопедия: Учебник для студентов дефектологических факультетов высших учебных заведений. – 5-е изд. – М., 2006.
2. *Зимняя И.А.* Психология обучения иностранным языкам в школе. – М., 1991.
3. *Каше Г.А.* Подготовка к школе детей с недостатками речи. – М., 1986.
4. *Филичева Т.Б.* Подготовка к школе детей с ОНР в условиях специального детского сада. – М., 2004.
5. *Фомичёва М.Ф.* Воспитание у детей правильного произношения. – М., 1989.
6. Цели обучения иностранному языку: Учебное пособие / Под ред. Е.И. Пассова, Е.С. Кузнецовой. – Воронеж, 2002.

### **Арт-терапия в дошкольном образовании**

**Кайгородова А.В.,**  
*СП № 1, ЧОУ ДО,*  
*Детский сад № 152*  
*ОАО «РЖД», Москва*

**Аннотация.** В статье рассматривается значение арт-терапии для детей дошкольного возраста. Отмечены задачи, решение которых направлено на создание благоприятной атмосферы в группе детей дошкольного возраста. Раскрываются различные виды арт-терапии, такие, как изотерапия, песочная терапия, музыкотерапия и сказкотерапия.

**Ключевые слова:** арт-терапия, изотерапия, песочная терапия, сказкотерапия, музыкальная терапия.

## **Art therapy in preschool education**

**Kaygorodova A.V.,**

*SP No. 1 Kindergarten No. 152 of Russian Railways, Moscow*

**Abstract.** The article examines the importance of art therapy for preschool children. The tasks, the solution of which is aimed at creating a favorable atmosphere in the group, are noted. Various types of art therapy are revealed, such as isotherapy, sand therapy, music and fairy tale therapy.

**Keywords:** art therapy, psychological and pedagogical support, monotype, blotography, sand therapy.

Основной целью психологического сопровождения является обеспечение психологической поддержки всех участников образовательного процесса, а одним из качественных инструментов психолога для обеспечения эмоционального благополучия выступает арт – терапия для психолого-педагогической поддержки участников образовательного процесса. Поэтому я и выбрала данную тему.

Детская арт-терапия – это простой и эффективный способ психологической помощи, основанный на творчестве и игре. Другими словами, это – лечение творчеством.

Для арт-терапии не нужны навыки ребенка в общении, рисовании, что позволяет мне заниматься даже с малышами. Дети любят заниматься творчеством, поэтому занятия арт-терапией воспринимают как игру.

На занятиях мне стоит лишь создать дружескую атмосферу для решения следующих задач.

1. Воспитательные. Взаимодействие строится таким образом, чтобы дети учились корректному общению, сопереживанию, бережным взаимоотношениям со сверстниками и взрослыми. Это способствует нравственному развитию личности, обеспечивает ориентацию в системе моральных норм, усвоение этики поведения. Происходит более глубокое понимание себя, своего внутреннего мира (мыслей, чувств, желаний). Складываются открытые, доверительные, доброжелательные отношения с педагогом.



2. Коррекционные. Достаточно успешно корректируется образ «Я», который ранее мог быть деформированным, улучшается самооценка, исчезают неадекватные формы поведения, налаживаются способы взаимодействия с другими людьми.

3. Психотерапевтические. «Лечебный» эффект достигается благодаря тому, что в процессе творческой деятельности создается атмосфера эмоциональной теплоты, доброжелательности, эмпатичного общения, признания ценности личности другого человека, забота о нем, его чувствах, переживаниях. Возникают ощущения психологического комфорта, защищенности, радости, успеха. В результате мобилизуется потенциал эмоций.

4. Диагностические. Арт-терапия позволяет получить сведения о развитии и индивидуальных особенностях ребенка. Это корректный способ понаблюдать за ним в самостоятельной деятельности, лучше узнать его интересы, ценности, увидеть внутренний мир, неповторимость, личностное своеобразие, а также выявить проблемы, подлежащие специальной коррекции. В процессе занятий легко проявляются характер межличностных отношений и реальное положение каждого в коллективе.

5. Развивающие. Благодаря использованию различных форм художественной экспрессии складываются условия, при которых каждый ребенок переживает успех в той или иной деятельности, самостоятельно справляется с трудной ситуацией. Дети учатся вербализации эмоциональных переживаний, открытости в общении, спонтанности. В целом происходит личностный рост человека, обретается опыт новых форм деятельности, развиваются способности к творчеству, саморегуляции чувств и поведения [1].

Для успешной реализации задач, необходимо выполнение ряда условий

Условие 1. Техники и приемы должны подбираться по принципу простоты и эффектности.

Ребенок не должен испытывать затруднений при создании изображения с помощью предлагаемой техники. Любые усилия в ходе работы могут быть только интересными, приятны ребенку изображения, и результат.

Условие 2. Интересными и привлекательными должны быть и процесс создания

И процесс создания, и результат в равной мере ценны для ребенка, и это отвечает природе детского творчества.

Условие 3. Изобразительные техники и способы должны быть нетрадиционными [3].

Так как новые изобразительные способы мотивируют деятельность, направляют и удерживают внимание ребенка.

В арт-терапии выделяют множество видов, а именно в нашем детском саду я опишу те, которые использую сама в постоянной работе.

Раскрою применяемые техники в **изотерапии**.

1. Рисование пальчиками. Такое рисование интересно ребенку. Из-за особенные тактильные ощущения, что сопровождается эмоциональным откликом. В этом случае нет шаблонов и каких-либо рамок. Эта техника рисования раскрывают индивидуальность ребёнка. Мне она нравится тем, что ее можно применять уже с детками с 1 года жизни, а именно эти дети у нас самые младшие в образовательном учреждении.

2. Техника мараания (**разбрызгивание красок**). В моей работе, в условиях арт-процедуры, речь идет о спонтанных рисунках малышей, выполненных в свободной манере. Способ создания рисунка также прост, заключается в ритмичности движения руки, в случайных мазках и штрихах, в размазывании и разбрызгивании краски, в нанесении множества слоев и смешивании цветов. Эта техника используется мною не только в индивидуальной, но и уже в групповой работе.

3. Штриховка, каракули. Рисунок изображается с помощью карандашей и мелков. Под штриховкой и каракулями понимается хаотичное нанесение линий на поверхность бумаги, пола, мольберта. Из отдельных штрихов и линий может сложиться образ либо композиция. Эта методика проста, не требует особых навыков и не занимает много времени.

4. Монотипия. Суть этой техники в следующем: на любой гладкой поверхности из водостойкого материала делается рисунок гуашевой краской. Сверху кладется лист бумаги и придавливается к поверхности. Получается рисунок в зеркальном отражении. Я применяю монотерапию в работе с тревожными и зажатými детьми, так же прорабатываются страхи.

5. Кляксография. Процесс этой техники заключается в том, что – ребёнок зачерпывает гуашь толстой кистью далее выливает на бумагу разведенную водой краску и ставит кляксы на лист бумаги, осторожно стряхивая.

В результате получаются произвольно расположенные пятна. Затем лист накрывается другим листом и прижимается. Далее верхний лист снимается, а изображение внимательно рассматривается, чтобы определить, на что оно похоже. Работая в этой технике, я предлагаю ребенку дорисовать недостающие детали, или те, какие ребенок посчитает важными.

1. **Набрызг.** Ребёнок набирает краску на кисть и легонько ударяет ею о картон, который держит над бумагой, – краска разбрызгивается на бумагу [1].

Мне нравится рисовать с детьми зубной щеткой, так как сразу видно почти законченный рисунок.

2. **Рисование пластилином.** Пластилином можно создавать различные изображения.

Это трудоемкая техника, требует от ребенка усидчивости и длительного сосредоточения внимания.

Данную технику использую с двигательными-активными детьми, но не ранее 4 лет.

3. **Рисование предметами окружающего пространства.** Дети могут рисовать мягкой бумагой, губками, нитками.

Хочу отметить, что свою работу с детьми провожу как в индивидуальной форме, так и групповой. Вместе с детьми на занятиях мы создаем общие и интересные рисунки.

Такой вид работы ориентирован на сплочение детского коллектива.

Так же стоит отметить, что эти техники я продуктивно использую в работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья.

В своей работе я люблю использовать **песочную терапию**. Песочная терапия представляет собой невербальную форму психокоррекции, где основной акцент делается на творческом самовыражении.

Работа в песочнице ориентирована на эмоциональное благополучие ребёнка – уверенность в себе, чувство защищённости. При помощи песочной терапии я прорабатываю низкую самооценку детей, повышенную агрессивность, тревожность [2].

Так же отмечу, что занятия песочной терапией замечательно подходят в работе с неговорящими детьми, детьми с ограниченными возможностями здоровья. Помимо работы с детьми я так же применяю элементы песочной терапии в работе с педагогами.

Песок – это универсальный материал, а занятие с ним – увлекательный процесс, который побуждает к творчеству, расслабляет и вдохновляет.

Следующий вид арт-терапии, это **музыкотерапия и релаксационные паузы.**

Использование музыки может быть активным и пассивным. При активном использовании дети получают возможность поиграть на музыкальных инструментах. При пассивном – при помощи прослушивания специально подобранной музыки достигается необходимый психотерапевтический эффект. Музыкотерапия помогает преодолеть внутренние конфликты и достичь внутренней гармонии.

В настоящее время музыкотерапия является целым психокоррекционным направлением (в медицине и психологии), имеющим в своей основе два аспекта воздействия: психосоматическое (в процессе которого осуществляется лечебное воздействие на функции организма) и психотерапевтическое (в процессе которого с помощью музыки осуществляется коррекция отклонений в личностном развитии, психоэмоциональном состоянии).

Музыка оказывает влияние на чувства и настроения человека, ослабляя негативные переживания, выступает и как средство для отвлечения от беспокоящих человека мыслей, и как средство успокоения и даже лечения. Большое значение играет музыка как средство борьбы с переутомлением. Музыка может задавать определенный ритм перед началом работы, настраивать на глубокий отдых вовремя перерыва.

В своей практике музыкальную терапию применяю в подгруппах с детьми с использованием различных музыкальных инструментов. Хочу отметить, что особенно такие занятия очень увлекают, детей раннего возраста.

**Сказкотерия** – это метод психологической работы с детьми, который помогает скорректировать поведение, избавляет от страхов, тревог, способствуя здоровому психоэмоциональному развитию [3].

Современная сказкотерапия для детей направлена не только на развитие ребенка, но и на направленную помощь в трудных жизненных ситуациях.

Зная, как сказка влияет на жизнь человека, можно очень многим помочь ребёнку. У ребенка есть любимая сказка, которую он просит почитать вновь и вновь? Значит, эта сказка затрагивает очень важные для ребёнка вопросы. Сеансы сказкотерапии помогут вам понять, что

привлекает ребенка в сюжете этой сказки, какой из героев нравится ему больше всех, почему он выбирает именно эту сказку. Со временем пристрастие ребенка к той или иной сказке меняется, и это означает, что малыш растет, развивается и ставит перед собой новые жизненные вопросы.

Детям 2–5 лет наиболее понятны и близки сказки о животных и сказки о взаимодействии людей и животных. В этом возрасте дети часто идентифицируют себя с животными, легко перевоплощаются в них, копируя их манеру поведения.

В этом возрасте дети часто идентифицируют себя с животными, легко перевоплощаются в них, копируя их манеру поведения. Поэтому в нашем детском саду реализуется **творческо-коллективный проект «Мы играем в сказку»** с детьми раннего возраста с 2 до 3 лет.

Так же сказкотерапию я использую в работе со взрослыми – с родителями и педагогами. На тренинговых занятиях мы сочиняем свои сказки, подключая в работу еще такой инструмент как метафорические ассоциативные карты.

Современная сказкотерапия для детей направлена не только на развитие ребенка, но и конкретную помощь в трудных жизненных ситуациях.

Планируя деятельность с педагогами, я часто опираюсь на арт-терапевтические техники.

В тренинге «Мои ресурсы», одно из упражнений, которое я использовала, было «Творческое интервью» в парах. Суть упражнения – один из педагогов составляет рассказ по теме «Мое творческое открытие», а второй делает со слов рассказчика рисунок – эмоциональный отпечаток.

Именно такие виды деятельности дают педагогам ресурсные состояния, положительные эмоции и снятие психоэмоциональной разгрузки.

В работе с родителями практикую различные формы взаимодействия, такие как:

- индивидуальные консультации;
- групповые встречи (семинары, мастер-классы, тренинги) и часто в них я применяю техники арт-терапии.

В работе с родителями на родительском собрании я использовала технику коллективного рисунка. Им было предложено выразить свой

эмоциональное состояние. Отмечу, что родители с большим желанием отозвались участвовать.

Данная техника помогает сплочению группы родителей, построению эффективного взаимодействия друг с другом.

Подводя итоги, надеюсь, что «Арт – терапия в дошкольном образовании» является значимым и продуктивным методом в работе педагога-психолога в дошкольном образовательном учреждении. Арт терапия открывает большие возможности перед теми, кто готов воспользоваться ее методами восстановления.

### *Литература*

1. Вудроф Д. Точка за точкой. Арт-терапия. – Минск, 2018. – 208 с.
2. Копытин А.И. Арт-терапия детей и подростков. – М., 2018. – 197 с.
3. Использование арт-терапевтических средств в работе с дошкольниками: Методическое пособие / Сост.: Т.Б. Паршина, Т.П. Корнеева, Е.В. Лупанова и др. – Пенза, 2014. – 62 с.

### **Особенности профессионального самоопределения студентов – будущих педагогов дошкольного образования**

**Кербис И.Ю.,**  
ЧОУ ДО,  
Детский сад № 198  
ОАО «РЖД», Москва;  
*kerbis\_ira@mail.ru*

**Аннотация.** В данной статье рассматривается понятие «самоопределение», представлены результаты анкетирования студентов – педагогов дошкольного образования, выявлены особенности профессионального самоопределения студентов, а также представления первокурсников о личностных качествах дошкольного педагога.

**Ключевые слова:** самоопределение, профессиональное самоопределение, юношеский возраст, студенты-педагоги дошкольного образования, будущие профессионалы, обучение в вузе.

## Features of professional self-determination of students – future teachers of preschool education

**Kerbis I.Yu.,**

*Private preschool educational institution  
Kindergarten No. 198 of JSC Russian Railways, Moscow;  
kerbis\_ira@mail.ru*

**Abstract.** This article examines the concept of «self-determination», presents the results of a questionnaire survey of students – teachers of preschool education, reveals the features of professional self-determination of students, as well as the ideas of freshmen about the personal qualities of a preschool teacher.

**Keywords:** self-determination, professional self-determination, adolescence, student teachers of preschool education, future professionals, training at a university.

Период обучения в вузе является важной составляющей процесса профессионального самоопределения для студентов. По мнению Л.С. Выготского *выбор профессии* – это не только выбор той или иной профессиональной деятельности, но и выбор жизненного пути в целом, поиск определенного места в обществе, окончательное включение себя в жизнь социального целого [1]. Л.И. Божович писала: «Самоопределение, как личностное, так и профессиональное, – характерная черта юности. Выбор профессии упорядочивает и приводит в систему соподчинения все его разнообразные мотивационные тенденции, идущие как от его непосредственных интересов, так и от других многообразных мотивов, порождаемых ситуацией выбора» [2].

С целью изучения особенностей профессионального самоопределения студентов первокурсников, нами было проведено анкетирование, в исследование приняли участие 41 будущий педагог дошкольного образования, студенты 1 курса КГПУ им. В.П. Астафьева. В качестве стимульного материала студентам предлагались специально разработанные вопросы анкеты и список личностных качеств дошкольного педагога, ранее выделенный студентами. Наша авторская анкета включала в себя вопросы, касающиеся выявления представлений о профессии «дошкольного педагога», о личностных качествах,

необходимых для реализации профессиональной деятельности, о профессиональном самоопределении студентов. Рассмотрим наиболее важные вопросы, в контексте самоопределения студентов.

На вопрос анкеты «Педагог дошкольного образования – это...» ответы респондентов разделились на две группы. Первая группа – 19% студентов отмечают, что дошкольный педагог – это специалист, который изучает всестороннее развитие психических и физических качеств детей, а также подготавливающий их к последующему обучению в школе. Вторая группа – 81% студентов указывают, что педагог дошкольного образования – это специалист, занимающийся всесторонним развитием, обучением и воспитанием детей, оказывающий психолого-педагогическую помощь по средствам педагогических методов и методик. В процессе анализа полученных результатов, было установлено, что студенты имеют представления о профессии, области знаний и выделяют аспекты деятельности дошкольного педагога.

На вопрос «Какими личностными качествами должен обладать педагог дошкольного образования?» Студентами были выделены следующие качества: внимательность, доброжелательность, коммуникабельность, ответственность, отзывчивость, понимание, рассудительность, серьезность, сострадание, стрессоустойчивость, терпение, толерантность, умение слушать и слышать, чуткость, эмоциональная стабильность, эмпатия. Далее студентам было предложено проранжировать выделенные качества от наиболее значимых к менее. По мнению большинства студентов, к наиболее важным личностным качествам дошкольного педагога относятся: коммуникабельность, ответственность, стрессоустойчивость и умение слушать и слышать. Также студенты отметили важность совершенствования выделенных качеств в процессе обучения.

На вопрос анкеты «Почему Вы выбрали данную профессию?» 42% респондентов утверждают, что выбор данной профессии был сделан исходя из интереса к педагогике как к науке; 33% респондентов указывают, что возможность в будущем оказывать помощь детям дошкольного возраста явилась решающим фактором, а также быть полезным для общества; 15% студентов выбрали данную профессию для того, чтобы понять себя и решить свои внутренние вопросы, уметь справляться с собственными детьми; 10% указали, что проходили предварительное тестирование и данная профессия согласно результатам теста явилась подходящей. Исходя из ответов респондентов, можно



отметить, что группа данных студентов в своем большинстве при выборе профессии ориентировалась на собственный интерес к данной области знаний. Часть студентов отмечает, что интерес к педагогическим знаниям проявился задолго до поступления в вуз.

Таким образом, студенты 1 курса имеют представления о профессии педагога дошкольного образования, выделяют необходимые личностные качества специалиста, проявляют интерес к педагогическим знаниям для саморазвития и дальнейшей успешной реализации будущей профессиональной деятельности.

На основании полученных результатов исследования и запросов студентов, нами планируется разработать программу «Формирование образа профессии педагога дошкольного образования» и внедрить ее в обучающий курс электронного университета, в рамках реализации кураторских часов как функциональной единицы учебно-воспитательного процесса будущих специалистов.

### *Литература*

1. *Выготский Л.С.* Собрание сочинений: В 6 т. Т. 4. Детская психология. Педология подростка / Под ред. Д.Б. Эльконина. – М., 1984. – 432 с.
2. *Божович Л.С.* Проблемы формирования личности / Под ред. Д.И. Фельдштейна. – М.; Воронеж, 1995. – 352 с.

## **Использование мультимедийных средств обучения в математическом развитии дошкольников**

**Лаптева Т.В.,**  
*кафедра теории и методики дошкольного образования,  
Факультет дошкольной педагогики и психологии,  
ФГБОУ ВО «Московский педагогический  
государственный университет;  
ms.lapteva.2016@mail.ru*

**Аннотация.** В статье раскрывается значение и возможности использования мультимедийных презентаций, развивающих компьютерных игр в математическом развитии детей дошкольного возраста.

**Ключевые слова:** математическое развитие, ИКТ, мультимедийные технологии, мультимедийная презентация, средства обучения.

## **The use of multimedia teaching aids in the mathematical development of preschoolers**

**Lapteva T.V.,**

*department of theory and methodology of preschool education,  
Faculty of preschool pedagogy and psychology  
Moscow Pedagogical State University;  
ms.lapteva.2016@mail.ru*

**Abstract.** The article reveals the meaning and possibilities of using multimedia presentations, developing computer games in the mathematical development of preschool children.

**Keywords:** mathematical development, ICT, multimedia technology, multimedia presentation, means of education.

На современном этапе развития дошкольного образования актуальными вопросами методики обучения выступают анализ и отбор наиболее эффективных форм, методов, приемов и средств психолого-педагогической работы, учитывающих особенности современного дошкольника.

Какие современные средства обучения позволят сделать работу по математическому развитию детей дошкольного возраста интересной и увлекательной для них? Какие средства обучения будут являться необходимым, современным и актуальным инструментарием в копилке педагога, работающего с детьми дошкольного возраста?

Педагогами дошкольных образовательных организаций широко применяются традиционные подходы в обучении дошкольников, и как показывают результаты проведенных современных исследований, в настоящее время все больший резонанс получают возникающие потребности практиков в разработке нового методического обеспечения, позволяющего широко применять информационно-коммуникативные технологии (ИКТ) в образовательной работе с дошкольниками.

В настоящее время получены результаты отечественных исследований об использовании ИКТ и компьютерных игровых средств,

предоставляющих широкие возможности в образовательной работе с дошкольниками, а также стимулирующих развитие творческих способностей детей (Ю.М. Горвиц, А.В. Горячев, Е.В. Зворыгина, Е.В. Иванова, С.Л. Новоселова, Л.А. Парамонова, Г.П. Петку, Л.Д. Чайнова и др.). Научные исследования подтверждают, что грамотное использование ИКТ в образовательной работе с дошкольниками способствует развитию познавательных способностей, ряда умений и навыков у детей, стимулирует их творчество, обогащает методику обучения современными подходами [1; 3; 4].

Целесообразность использования ИКТ в развитии познавательных способностей старших дошкольников подтверждают работы зарубежных авторов, таких как С. Пейперт, Б. Хантер и др. Информационно-коммуникативные технологии рассматриваются как средства интерактивного обучения, позволяющие стимулировать познавательную активность детей и занимать позицию активного исследователя в освоении новых знаний [7].

Образовательная работа, развитие познавательных способностей, как определено в ФГОС ДО, должно осуществляться в доступных и специфичных для детей дошкольного возраста формах: игры, познавательной и исследовательской деятельности, в форме творческой активности, что позволяют реализовать мультимедийные средства обучения.

К мультимедийным средствам обучения традиционно относят мультимедийные презентации и развивающие компьютерные игры.

Исследования Л.В. Вахрушевой, И.Г. Захаровой, Т.А. Никишиной, Л.И. Павловой и ряд других авторов выявили эффективность использования мультимедийных презентаций в ходе математического развития детей старшего дошкольного возраста [2; 5; 6].

Они указывают целый ряд достоинств данного вида преподнесения математических знаний дошкольникам. В ходе проведения математического занятия на большом экране детям предлагается красочная интерактивная информация, предложенная дозированно и с учетом поставленных образовательных задач. Такая мультимедийная презентация может проходить на разных этапах обучения: для формирования новых и актуализации уже имеющихся математических знаний.

Основа любой современной презентации – облегчение процесса зрительного восприятия и запоминания информации с помощью ярких

образов. В процессе восприятия информации у ребенка включаются сразу несколько анализаторов, активизируются различные каналы восприятия, возникает ощущение полисенсорного восприятия. Возможность демонстрации различных объектов в увеличенном виде обеспечивают поддержку внимания детей к восприятию информации.

Объединение аудио-, видео- и анимационных эффектов позволяют сделать занятия эмоционально окрашенными, привлекательными, вызывают у ребенка живой интерес. Мультимедийные презентации являются хорошим наглядным пособием и демонстрационным материалом.

Использование мультимедийных презентаций на занятиях по математике обеспечивают активность детей при рассматривании, обследовании и зрительном выделении ими признаков и свойств предметов, при этом формируются способы зрительного восприятия, обследования, выделения в предметах окружающего мира качественных, количественных и пространственно-временных признаков и свойств, развиваются зрительное внимание и зрительная память ребенка.

Компьютерные презентационные слайды удобно использовать для вывода информации в виде распечаток на принтере в качестве раздаточного материала для детей на занятии.

Интерактивность позволяет изменять, дополнять, регулировать объем содержательной информации.

Созданные на магнитных носителях модели, схемы, слайды, видеоклипы, звуковые фрагменты могут компактно храниться в цифровом виде, свободно управляются в процессе демонстрации и, при необходимости, легко могут быть модифицированы, есть возможность их тиражирования и распространения.

Л.И. Павлова определила педагогические условия использования мультимедийных презентаций для математического развития детей дошкольного возраста, сформулировала требования к ним [6].

В работе с дошкольниками можно использовать готовые электронные ресурсы, самостоятельно составлять мультимедийные презентации к занятиям или отдельным темам. Программы создания презентаций просты в работе, можно использовать анимационный эффект, выплывающие ответы, примеры, пропущенные числа, звуковое оформление, интегрировать аудиовизуальную информацию в различной форме (видеофильм, слайды, музыка), стимулировать внимание детей благодаря возможности демонстрации явлений и объектов в динамике.

Такое яркое, анимированное оформление, при соблюдении требований к охране здоровья детей, способствует более полному восприятию и запоминанию нового материала занятий.

В то же время, И.Г. Захарова справедливо считает, что мультимедийные технологии могут быть органично вписаны в любой этап учебного занятия по формированию математических представлений у дошкольников. Все зависит от темы занятия, поставленных целей и задач обучения, а также, от общего уровня подготовки детей. Развитие математических представлений при этом должно происходить при соблюдении определенных требований, которые позволят максимально эффективно и безопасно использовать мультимедийные технологии, сохраняя здоровье детей [2].

На это главное, по сути, требование при использовании ИКТ в образовательной работе обращают внимание Ю.А. Дмитриев и Т.В. Калинина, Т.В. Кротова, Е.А. Сорокина и др. Авторы рассматривают мультимедийные презентации как эффективный инструмент, позволяющий оптимизировать образовательный процесс, повысить эффективность преподавания и усвоения информации, сформировать у обучающихся исследовательские навыки. Также, авторами в ходе проведения научного исследования были получены и доказаны результаты необходимости специальной подготовки педагогов дошкольного образования к применению и использованию мультимедийных средств в образовательной работе с детьми с учетом выполнения условий сохранения и укрепления здоровья дошкольников [3].

По мнению Т.А. Никишиной использование мультимедийных технологий в развитии математических представлений возможно только в тех дошкольных образовательных организациях, где педагоги могут творчески подходить к методам, приемам обучения и имеют соответствующие навыки подготовки средств мультимедиа [5].

Исследования, проводившиеся обучающимися в ходе подготовки выпускной квалификационной работы на кафедре теории и методики дошкольного образования Факультета дошкольной педагогики и психологии МПГУ, выявили и подтвердили востребованность педагогов практиков в методическом обеспечении по применению мультимедийных средств обучения в образовательной работе с дошкольниками.

Так, в ходе исследования Е.С. Нестеровой под научным руководством Т.В. Лаптевой проводился анализ электронных ресурсов (в основном изучались вики-страницы, на которых педагоги делятся своими методическими разработками по математическому развитию дошкольников), были проанализированы разработанные педагогами дошкольных образовательных организаций мультимедийные презентации и компьютерные программы для детей старшего дошкольного возраста по разделу обучения решению арифметических задач.

Анализ проведенного исследования позволил сформулировать следующие выводы:

- в большинстве разработанных мультимедийных презентаций не учитываются возрастные особенности детей (особенности восприятия и объема информации);

- мультимедийные презентации разработаны без учета решения конкретных образовательных задач в старшем дошкольном возрасте по формированию математических представлений, материал не носит образовательной функции, имеет скорее, развлекательный характер;

- отсутствуют обучающие мультимедийные презентации, направленные на постепенное ознакомление дошкольников со структурой арифметической задачи и способами ее решения;

- не представлены мультимедийные презентации, разработанные с учетом усложнения образовательной работы и этапов обучения детей старшего дошкольного возраста решению арифметических задач, разработанных и описанных в методике А.М. Леушиной.

На сегодняшний день разработка методического обеспечения для педагогов дошкольной образовательной организации по использованию мультимедийных средств обучения детей старшего дошкольного возраста решению арифметических задач активно продолжается, и, надеемся, будет отражено в дальнейших публикациях.

Интереснейшей темой проводимых исследований на Факультете дошкольной педагогики и психологии является и изучение вопроса использования развивающих компьютерных игр в математическом развитии дошкольников.

При изучении развивающей функции компьютерных игр и применения их в образовательной работе, следует помнить о том, что компьютерные игры сами по себе, без руководства со стороны взрослого, не будут выполнять образовательную и развивающую функции. Как

отмечают Ю.А. Дмитриев, Т.В. Калинина и ряд других исследователей, использование компьютера и программного материала должны строиться на концепции единства развивающего культурного общения взрослых с детьми и формирования развивающей предметной среды для деятельности ребенка [4].

При отборе компьютерных игр для образовательной работы с дошкольниками необходимо учитывать следующие особенности:

– компьютерная программа должна иметь педагогическую направленность на реализацию задач развития, воспитания и обучения детей дошкольного возраста;

– детская компьютерная программа должна быть игровой по своей форме и соответствовать психофизиологическим возможностям дошкольников;

– при проектировании операционной системы (ОС) в детской развивающей компьютерной программе необходимо учитывать специфический характер взаимодействия детей дошкольного возраста с компьютером.

Комплексное использование современных традиционных и новых форм, приемов, методов работы с детьми дошкольного возраста по развитию математических представлений позволит осуществить математическую подготовку детей дошкольного возраста к школе. Важно в комплексе использовать наиболее эффективные подходы к математическому развитию детей, которые будут способствовать развитию интереса к математическим знаниям у подрастающего поколения.

### *Литература*

1. *Горвиц Ю.М.* Новые информационные технологии в дошкольном образовании. – М., 2008. – 241 с.
2. *Захарова И.Г.* Информационные технологии в образовании. – М., 2008. – 256 с.
3. *Калинина Т.В.* Мультимедийные презентации в образовательном процессе ДОО // Нижегородское образование. – 2018. – № 3. – С. 72–78.
4. *Калинина Т.В.* Параметры отбора компьютерных игр для обучения и развития детей дошкольного возраста // В мире научных открытий. – 2015. – № 1.1 (61). – С. 517–530.
5. *Никишина Т.А.* Компьютерные занятия в детском саду // Информатика и образование. – 2003. – № 4. – С. 89–95; № 5. – С. 83–89.

6. Павлова Л.И. Использование компьютерных технологий в математическом образовании детей дошкольного возраста // Познавательное развитие дошкольников: теоретические основы и новые технологии: сб. ст. / Авт.-сост. Т.В. Волосовец, И.Л. Кириллова. – М., 2015. – С. 50–56.

7. Полат Е.С. Современные педагогические и информационные технологии в системе образования / Под ред. Е.С. Полат. – М., 2007. – 234 с.

### **Использование цифровых компьютерных технологий в процессе ранней профориентации детей на профессии железнодорожников**

**Марушкина Н.В.,**  
ЧОУ ДО,  
Детский сад № 48  
ОАО «РЖД», Москва;  
48rgd@mail.ru

**Аннотация.** В статье представлены исследования воспитателей дошкольных образовательных учреждений ОАО «РЖД» по профессиональной ориентации дошкольников, рассматриваются способы и формы выстраивания в образовательном учреждении целенаправленной, систематической работы по ранней профессиональной ориентации на профессии железнодорожников.

**Ключевые слова:** ранняя профессиональная ориентация дошкольников, железнодорожные профессии, интерактивное оборудование, компьютерные технологии.

### **The use of digital computer technologies in the process of early vocational guidance of children in the profession of railway workers**

**Marushkina N.V.,**  
Private preschool educational institution  
Kindergarten No. 48 of an open  
joint stock company “Russian Railways”, Moscow;  
48rgd@mail.ru



**Abstract.** The article presents the research of preschool educational institutions of Russian Railways on the vocational guidance of preschoolers, examines the methods and forms of building up purposeful, systematic work on early vocational guidance in the profession of railway workers in an educational institution.

**Keywords:** early vocational guidance of preschoolers, railway professions, interactive equipment, computer technology.

В современном мире ребенок имеет возможность развиваться гармонично и разносторонне, выбирать самые разные занятия и увлечения, но в первую очередь он должен иметь те знания и умения, которыми владеют его родители. А родители наших воспитанников работают на железной дороге. И здесь открывается огромное поле деятельности в рамках знакомства детей с трудом взрослых. Ведь железнодорожник – это не только машинист и стрелочник. Это и кассир на вокзале, и повар в вагоне-ресторане, проводница и официантка, слесарь и контролер... да мало ли еще. Знакомя детей с железной дорогой, мы знакомим их с трудовыми отношениями людей, цель которых – помочь людям путешествовать по огромному и прекрасному миру.

С развитием науки и техники перед педагогами открываются новые возможности при воспитании и обучении детей, но все ли появившиеся методы и приемы настолько необходимы? Коллектив нашего детского сада решил изучить эффективность использования цифровых компьютерных технологий в процессе ранней профориентации детей на профессии железнодорожников.

В системе железной дороги уже более 100 лет существуют образовательные учреждения. Неудивительно, что руководство холдинга заинтересовано в распространении знаний о своих предприятиях, привитии интереса к профессиям железнодорожного транспорта среди молодежи. Компания ОАО «РЖД» планомерно выстраивает работу по профессиональной ориентации с целью: «Содействия стратегическому развитию холдинга «Российские железные дороги» за счет обеспечения холдинга необходимым количеством молодых работников». В рамках этой работы воспитанники дошкольных учреждений выделены в отдельную категорию, как важное звено «...в качестве стратегического источника пополнения персонала, а также тем, что абсолютное

большинство детей, посещающих НДОУ, являются детьми работников холдинга».

Эксперт в области образования Н.Н. Захаров говорит о возможности профориентации детей дошкольного возраста. Целью ранней профориентации, по его мнению, является формирование у ребенка эмоционального отношения к профессиональному миру, ему должна быть предоставлена возможность использовать свои силы в доступных видах деятельности.

Исходя из задач общеобразовательной программы, а также в соответствии с заказом ОАО «РЖД», коллективом нашего детского сада поставлена единая цель по приоритетному направлению ДОУ: выстраивание в образовательном учреждении целенаправленной, систематической работы по ранней профессиональной ориентации на профессии железнодорожников.

Определены задачи для каждой возрастной группы по знакомству детей с железнодорожными профессиями по направлениям:

- расширение знаний об особенностях работы специалистов на железной дороге;
- закрепление элементарных правил поведения на железной дороге;
- привитие уважения к профессиям железнодорожников.

Разработаны перспективные планы, создана полноценная предметно-развивающая среда.

Сегодня никого не удивит наличием магнитофона или телевизора в образовательном процессе. Современный ребенок уже не тот, что 10 лет назад, он активно пользуется техникой, всевозможными гаджетами, а это заставляет педагога использовать все эти новшества в своей повседневной работе. И вот уже знакомая игра переносится на экран интерактивной доски, что повышает ее интерес у молодых пользователей компьютерных технологий. Использование в работе ауди и видеозаписей, мультимедийных программ, создание презентаций и игровых материалов – все это позволяет разнообразить и совершенствовать нашу работу, в том числе и работу по знакомству детей с трудом взрослых.

Самое простое использование интерактивного оборудования – это демонстрация иллюстраций и видео изображений. С этой целью педагогами нашего сада подготовлено большое количество слайдов в программе PowerPoint для знакомства с железной дорогой: «История Железной дороги», «Железнодорожные профессии», «Рязанские

вокзалы» ..., которые помогают детям увидеть особенности железнодорожного транспорта и инфраструктуры в целом. С этой же целью созданы видеофильмы и видео интервью с представителями железнодорожных профессий: «Машинист», «Путейцы», «Экскурсия на Рязань-2» ... Такой материал мы используем для знакомства детей с железной дорогой и железнодорожными профессиями, а возможности программы SMART Notebook позволяют сделать это знакомство занимательным. Мы используем такие возможности как анимация; вставка звука и видео в презентацию; «Волшебная таблица», когда предметы скрыты от взгляда детей и появляются при наведении квадрата; «Волшебное перо позволяет выделить необходимый элемент во время рассматривания слайда». Рассказывая детям о правилах поведения на железной дороге, мы можем наглядно продемонстрировать на большом экране различные ситуации, обсудить поведение героев, выбрать безопасный путь передвижения. Неоценимую помощь оказывают и развивающие мультфильмы про железную дорогу: «Аркадий Паровозов», «Фиксики», «Паровозик Томас» ..., которые рассказывают об особенностях железной дороги и безопасности на ней доступным детям языком.

Для закрепления знаний очень удобно использовать другую особенность интерактивного оборудования – это умение действовать с тем, что изображено на интерактивной доске. Мы можем выделять какой-либо элемент, рисовать соединительные линии, удалять лишние предметы, передвигать их. Все это позволяет использовать интерактивную доску одновременно для демонстрации материала и внесения необходимых дополнений, пометок. В этой части работы мы используем следующие задания:

– сгруппируй предметы. Например, выбери из предложенных инструментов то, что необходимо для работы путейцам.

– разбей фигуры по группам. Какой железнодорожный транспорт относится к пассажирскому, грузовому, специальному.

– установи соответствие. Например, между железнодорожными названиями и схемами звукового анализа слов.

– убери лишнее. Убери транспорт, который не относится к железной дороге. В этом случае возможности интерактивной доки позволяют удалить предмет при нажатии на него ребенком.

– обведи или закрась фигуру. Для закрепления внешнего вида железнодорожного транспорта можно обвести предложенную картинку,

а затем сохранить ее на экране. А с помощью записи страницы можно продемонстрировать этапы рисования, тогда как сам воспитатель проводит индивидуальную работу с детьми.

– собери фигуру. Это может быть и вокзал, и депо, и работа составителя поездов по присоединению последовательно вагонов к локомотиву.

– угадай звук железнодорожного транспорта и другие.

– спользуем в работе и новые мультимедийные программы, такие как: «Фантазеры. Волшебный конструктор».

Для деятельности детей в свободное время воспитатели подготовили ряд игр на интерактивной доске. В этом нам помогают готовые шаблоны в программе SMART Notebook: «Найди пары», «Сортировка вихрей», «Сортировка изображений», «Выбор правильного ответа из нескольких вариантов», «Сочетание изображений» ... Подставляя картинки и текст железнодорожной тематики мы можем менять материал для самостоятельного закрепления детьми. Так же игровой материал мы готовим с использованием конструктора занятий все той же программы. Такие игровые задания не требуют вмешательства в игру взрослого, программа сама определяет правильность решения предложенной задачи.

При проведении праздников и развлечений на железнодорожную тематику наличие на экране приближающегося поезда, перрона, голос диспетчера... создает необходимую атмосферу, помогает детям полнее погрузиться в предлагаемые обстоятельства.

На новый уровень перешла и работа с родителями, благодаря которым мы получаем фото и видео материал для создания презентаций. Теперь каждый ребенок может узнать своих близких в кабине локомотива или на железнодорожных путях, а мы в свою очередь, знакомим родителей с деятельностью детей.

Недалеко ушло то время, когда для обмена опытом по работе в рамках профессиональной ориентации нам приходилось ездить в разные уголки страны. Теперь у нас есть свой сайт, где можно увидеть наши достижения. Также через интернет, онлайн-конференции, вебинары мы знакомимся с опытом других дошкольных образовательных учреждений холдинга. Передовой опыт нашего коллектива мы оформляем в печатные издания, надеясь, что он будет полезен для работы в других дошкольных учреждениях.

Образовательные учреждения компании ОАО «РЖД» всегда тесно сотрудничают с предприятиями холдинга. Экскурсии, приглашения

ветеранов, поздравления сотрудников в знаменательные даты, выступления на торжественных мероприятиях... все это давно уже стало традицией и, несомненно, повышает интерес к железной дороге.

Незабываемые впечатления получили дети нашего детского сада, посетив передвижной выставочно-лекционный комплекс «Поезд будущего», посвященный внедрению новых технологий с заботой об экологии. Здесь наши воспитанники смогли не только лучше узнать историю железной дороги, но и окунуться в атмосферу ближайшего будущего и, даже почувствовать себя машинистом локомотива на виртуальном тренажере.

Систематическая работа педагогического коллектива, родителей воспитанников и компании ОАО «РЖД» в целом приводит к положительному результату.

При проверке качества знаний о железной дороге и железнодорожных профессиях интерактивная доска выступает в роли экзаменатора, а воспитателю остается лишь зафиксировать результат подготовленных им тестов.

Конечными результатами работы являются:

- сформированность элементарных представлений об общественной значимости той или иной железнодорожной профессии;
- владение детьми навыками безопасного поведения на железной дороге;
- развитие у дошкольников познавательных навыков, умения самостоятельно конструировать свои знания, ориентироваться в информационном пространстве;
- повышается интерес к истории железной дороги в родном городе, стране.

Все это можно считать основополагающим при зарождении элементарных профессиональных интересов.

Сравнительный анализ результатов ежегодно проводимых мониторингов эффективности деятельности по профессиональной ориентации воспитанников свидетельствуют об активизации этой работы по всем направлениям. Это и методическая работа, работа с детьми, с семьями воспитанников, обновление предметно-развивающей среды, организация совместной работы с филиалами и подразделениями ОАО «РЖД», обеспечение преемственности между детским садом и школой по вопросам профессиональной ориентации.

Ежегодно процент повышения эффективности работы увеличивается, заметен подъем результативности работы именно в годы приобретения интерактивного оборудования и обучении педагогов работы с ним.

Все это говорит об эффективности использования интерактивных программ в процессе работы по ориентации детей на железнодорожные профессии.

Однако в своем докладе мы не затронули вопрос о другой стороне компьютерных технологий. Не уведут ли они ребенка от мира реальности в мир иллюзий? Не лишат ли простого человеческого общения? Как повлияют на здоровье детей? Эти и другие вопросы должен решить для себя каждый педагог прежде, чем использовать инновации в своей работе.

Руководствуйтесь принципом IBM: «Машины должны работать. Люди должны думать»!

### *Литература*

1. *Алешина Н. В.* Ознакомление дошкольников с окружающим. – М., 2000. – 128с.
2. *Дыбина О.В.* Ребенок и окружающий мир. – М., 2018.
3. *Захаров Н.Н.* Профессиональная ориентация дошкольников – М., 2014.
4. *Кондрашов В.П.* Введение дошкольников в мир профессий: Учебно-методическое пособие. – М., 2004.
5. *Черниченко Г.Т.* От паровоза до магнитоплана. – СПб., 2016.

## **К вопросу о развитии женского образования в России XVIII века**

**Мельникова Н.П.,**

*кафедра эстетического воспитания детей дошкольного возраста,  
ФГБОУ ВО «Московский педагогический  
государственный университет»;  
np.melnikova@mpgu.su*

**Аннотация.** Статья затрагивает вопросы становления традиций женского образования гуманистического типа в России XVIII века, а

также педагогические идеи российских просветителей, сделавшие возможной реализацию проекта Воспитательного общества благородных девиц (Смольного института); содержание образования в этом учебном заведении и цели, которые декларировали И.И. Бецкой и его соратники в «*Уставе воспитания...*», а также проблемы практической реализации этого грандиозного образовательного проекта во второй половине XVIII века.

**Ключевые слова:** дворянское женское образование, российская педагогика XVIII века, Смольный институт, Воспитательное общество благородных девиц, И.И. Бецкой, Екатерининские реформы женского образования в России XVIII века.

## **On the development of female education in Russia in the 18th century**

**Melnikova N.P.,**  
*Department of Estetic  
Education of Preschool Children,  
Moscow Pedagogical State University;  
np.melnikova@mpgu.su*

**Abstract.** The article touches upon the issues of the formation of traditions of female education of the humanistic type in Russia in the 18th century, as well as the pedagogical ideas of Russian educators, which made it possible to implement the project of the Educational Society for Noble Maidens (Smolny Institute); the content of education in this educational institution and the goals that were declared by I.I. Betskoy and his associates in the «Charter of education ...», as well as the problems of the practical implementation of this grandiose educational project in the second half of the 18th century.

**Keywords:** noble female education, Russian pedagogy of the 18th century, Smolny Institute, Educational Society for Noble Maidens, I.I. Betskoy, Catherine's reforms of female education in Russia of the 18th century.

XVIII век занимает особое место в истории русского образования – именно в этот интереснейший и противоречивый период закладывались

основы светского образования, послужившие базой для развития различных образовательных учреждений как в XVIII, так и в XIX веке. Масштабные экономические, политические и культурные преобразования в России, инициированные в петровскую эпоху и продолженные его преемниками, составили контекст формирования педагогического идеала новой эпохи, которая в течение столетия привела к необратимому изменению мировоззрения пусть не всего народа, разумеется, но привилегированных классов. Британский исследователь эпохи Петра I М. Андерсон считал, что развитие России в этот период, как и, возможно, само ее существование зависели от максимально быстрого создания образованной элиты. Петровские реформы образования в большей степени решали именно практические задачи подготовки национальных кадров преимущественно в политехнической области и касался преимущественно мужчин. Женское образование в первой половине XVIII века оставалось преимущественно домашним и не системным. Нельзя сказать, что такое образование было однозначно некачественным. Перечень знаний и умений, необходимый образованной женщине, разработанный Ф.С. Салтыковым, был руководством к действию для достаточно широкого круга дворянских семей, которые строили домашнее обучение в соответствии с ним. Дома училась одна из самых ярких и образованных женщин XVIII века, видная представительница российского Просвещения, Е.Р. Дашкова. Однако в целом, качество домашнего женского образования в России было очень неровным, что обуславливалось, как недостаточной квалификацией домашних учителей, так и недостаточным образованием родителей. Новый этап в развитии женского образования в России начинается лишь с воцарением Екатерины II, которая одной из задач государственной политики видела повышение качества образования, получаемого дворянами.

Собственно, русская педагогика конца XVIII века находилась в периоде становления. Основные изменения теоретической базы содержания образования, были обусловлены как рационализмом государственной политики в образовательной области, так и необходимостью освоения взглядов Просвещения на возможности образования, как средства формирования человека нового времени, впитавшего новое мировоззрение. В трудах выдающихся русских педагогов, теоретиков и практиков, И.И. Бецкого, Н.И. Новикова, А.Н. Радищева и других творчески перерабатываются и развиваются



базовые педагогические идеи деятелей Просвещения. В частности, педагогические взгляды И.И. Бецкого, стоявшего у истоков развития системы российского женского образования, находились под сильным влиянием педагогики Ж.-Ж. Руссо и других энциклопедистов. Он мечтал о создании «особой породы людей», свободной от пороков современного ему общества, полагая, что дурной пример окружения, в том числе и собственных родителей, не позволяет в должной мере реализовать возможность воздействия на ум и характер ребенка. Для того чтобы разорвать этот порочный круг, по мысли И.И. Бецкого требовалось вырастить и воспитать новое поколение родителей, которые передали бы усвоенное ими гуманистическое мировоззрение своим детям. Это неизбежно подводило его к выводу о необходимости учреждения закрытых учебных заведений для женщин, дабы исключить пагубное влияние окружающей среды. И.И. Бецким был разработан проект Воспитательного общества благородных девиц, а также составлен *«Устав воспитания двух сот благородных девиц, учрежденного ея величеством Екатериною Второю самодержицей всероссийскою, матерью Отечества и протчая, и протчая и протчая»*. Это базовый документ проекта, в котором фиксировались условия приема девочек в Воспитательное общество, правила внутреннего распорядка, содержание учебной программы в соответствии с четырьмя ступенями образования.

Этот проект получил одобрение и всемерную поддержку Екатерины II и был воплощен в 1764 году. В С.-Петербурге было основано первое в России государственное среднее учебно-воспитательное заведение закрытого типа для женщин – Воспитательное общество благородных девиц более известное как Смольный институт благородных девиц. С самого его основания в Смольном были два отделения – для дворянок и мещанское, которые имели довольно значительные отличия в учебной программе. Данный проект был призван решить проблемы женского образования в России и отвечал идеям Просвещения, близким по духу и российской императрице и И.И. Бецкому.

Содержание образования, предлагаемого Смольным институтом, было гуманистического типа и вполне отвечало целям подготовки девочек к роли идеальной жены и матери, поскольку заявленной в Уставе И.И. Бецкого конечной целью получения институтского образования, было сделать хорошую партию и стать просвещенной наставницей своим детям. Даже место фрейлины и шифр, получаемые лучшими выпускницами института, служили той же цели. Объем учебных

программ был меньше, чем в аналогичных учебных заведениях для мужчин и должен был включать изучение, помимо родного, трех иностранных языков (немецкого, французского и итальянского, а также географию, историю, физику, математику, астрономию, танцы, рисование, музыку (вокальную и инструментальную), рукоделие и архитектуру. Организация учебного процесса на уроках была для того времени достаточно передовой и включала такие требования, как наличие четкого плана, последовательность в изложении материала, дисциплина, порядок, чистота. Мещанское отделение готовило гувернанток, экономок и мастериц и имело еще более ограниченную учебную программу. Практическая реализация образовательных программ была достаточно поверхностной, особенно в части естественнонаучного цикла, многие планы так и остались на бумаге. Действительно серьезные требования предъявлялись лишь к иностранным языкам, где воспитанницы достигали значительных успехов. В целом, для Смольного института был характерен значительный крен в сторону изящных искусств, особенно ценились успехи в музыке, танцах и рукоделии. По свидетельству современников смолянки получали серьезное музыкальное образование. Им прививали осознанное отношение к исполнению, а также внушали мысль о необходимости дисциплины, упорства в достижении художественных и технических задач, так как работа по овладению любым инструментом прежде всего значительный труд. Занятия рисованием признавались важными для развития изящного вкуса и тонкости в работах. Преподаванию рисования было отведено место наравне с научными предметами, и успехи по рисованию учитывались при назначении наград, переводе из класса в класс. Воспитанницам, имеющим способности к искусствам, и особо отличившимся на этом поприще, разрешалось сверх обычных занятий брать частные уроки музыки и рисования.

После восстания Е. Пугачева, с усилением дворянской реакции, взгляда И.И. Бецкого стали восприниматься чрезмерно либеральными. Он был отстранен от руководства Воспитательным обществом благородных девиц, а программа обучения еще более сокращена. Кроме того, к концу XVIII века практически перестало существовать Мещанское отделение – теперь условием поступления туда было дворянство, различия между воспитанницами двух отделений были лишь в степени знатности. Лишь в 1783 году Комиссия народных училищ сделала выводы о неудовлетворительном уровне преподавания в

Смольном институте предметов естественнонаучного цикла, а также отсутствии четкого расписания и большом количестве театральные репетиций, часто проводимых в ущерб другим занятиям. Театр действительно занимал особое место в жизни института. Ф.-М. А. Вольтер в переписке с Екатериной II советовал использовать театральные представления как средства ненавязчивого внедрения в русское общество передовых гуманистических идей Просвещения, а Д. Дидро восхищался ее же намерением превратить театр в школу хороших манер и достойных подражания нравов. Неудивительно, что в стремлении привить воспитанницам Смольного института непринужденные манеры и светскую учтивость, а также правила пристойного и благородного общения, их регулярно занимали в театральные постановках. Императрица покровительствовала театру смолянок, принимала живое участие в постановках и институтских праздниках, часто упоминала в письмах к воспитанницам сыгранные ими роли, пользуясь этим, чтобы мимоходом сделать девушкам некоторые замечания и наставления.

Однако Комиссия особо отметила недопустимость проведения репетиций во время учебных занятий и выработала «Распоряжения учения», в которых уточнялось распределение предметов в соответствии с возрастной группой, а также было резко увеличено количество часов по русскому языку. Лишь в 80-е годы XVIII века в Смольном институте был рекомендован «Способ учения» – пособие по дидактике и методике преподавания, разработанное в Московском университете. Это позволило несколько упорядочить получаемое воспитанницами образование, поскольку занятия теперь строились на принципах наглядности, развития воли и внимания. Несмотря на все проблемы, связанные как с содержательной частью преподаваемых предметов, так и с организацией образовательного процесса, значение Смольного института в истории развития женского образования в России очень велико. В XVIII веке он, в целом, справлялся с поставленной перед ним задачей дать воспитанницам образование, соответствующее запросам общества и построенное на гуманистических принципах эпохи Просвещения. Учебное заведение считалось элитарным, его выпускницы ежегодно пополняли штат фрейлин, в провинции же они часто воспринимались местным обществом как эталон дворянки нового типа и образованной женщины. Смольный институт послужил образцом устройства специального закрытого учебного заведения для дворянок и

по его образцу в начале XIX века в различных городах России было открыто 27 институтов благородных девиц, в том числе училища ордена св. Екатерины, Патриотический институт, Иркутский институт благородных девиц и др. Критическое отношение к данной категории учебных заведений, утвердившееся к середине XIX века было связано с изменением положения женщины в обществе и повышением требований к качеству женского образования. Гуманные идеи, положенные в основу деятельности женских закрытых учебно-воспитательных заведений не исчезли из истории российского женского образования, а получили дальнейшее развитие в женских гимназиях и высших женских курсах.

### *Литература*

1. Барсов А.А. О цели учения // Антология педагогической мысли в России XVIII века. – М., 1985. – С. 349.
2. Бецкой И.И. Устав воспитания двух сот благородных девиц, учрежденного ея величеством Екатериною Второю самодержицей всероссийскою, материю Отечества и протчая, и протчая и протчая. – СПб., 1764 – 62 с.
3. Богуславский М.В. Российское образование на переломе эпох. – Ростов-н/Д., 2002. – 246 с.
4. Бутов А.Ю. Традиции российского образования: диалог культур и педагогическая реальность. – М., 2001. – 519 с.
5. Днепров Э.Д., Усачева Р.Ф. Женское образование в России. – М., 2009. – 410 с.
6. Михневич В.О. Русская женщина XVIII. – М., 2020. – 275 с.
7. Рождественский С.В. Из истории учебных реформ императрицы Екатерины II. – СПб., 1909. – 229 с.
8. Усачева Р.Ф. Создание женских учебных заведений в России в XVIII веке // Образование в современной школе. – 2001. – № 2.

## Социокультурные аспекты становления самооценки в дошкольном возрасте

**Молчанова Г.В.,**

*кафедра возрастной психологии,  
Факультет дошкольной педагогики и психологии,  
ФГБОУ ВО «Московский педагогический  
государственный университет;  
кафедра медицинской педагогики, философии и иностранных  
языков, ФГБОУ ДПО РМАНПО Минздрава России;  
psygvn@gmail.com*

**Аннотация.** В статье анализируются особенности самооценки детей дошкольного возраста из разных этносов, показана ее гендерная специфика, описана структура самосознания, представлены ожидания детей от общественного взрослого.

**Ключевые слова:** самооценка, этнические группы.

## Socio-cultural aspects of the formation of self-assessment in preschool age

**Molchanova G.V.,**

*Department of Age Psychology,  
Faculty of Preschool Pedagogy and Psychology,  
Moscow Pedagogical State University;  
Department of Medical Pedagogy, Philosophy and Foreign Languages,  
FSBEI FPE RMACPE MOH Russia;  
psygvn@gmail.com*

**Abstract.** The article analyzes the features of self-esteem of preschool children from different ethnic groups, their gender specificity, the structure of self-consciousness, the expectations of children from a public adult.

**Keywords:** self- assessment, ethnic groups.

В рамках ФГОС ДОО нового поколения уделяется особое внимание межличностным отношениям детей, а именно, социально-коммуникативному взаимодействию, толерантности к разным этническим

группам. Именно дошкольный возраст является сензитивным периодом для формирования самосознания, в том числе и самооценки: у ребенка меняется социальная ситуация развития, появляются сверстники и общественный взрослый. Сравнивая себя с другими детьми, получая оценки общественного взрослого, ребенок формирует представление о себе, у него формируется самооценка.

В российских дошкольных образовательных организациях наиболее часто встречаются смешанные группы детей дошкольного возраста разных национальностей. Дети активно взаимодействуют между собой, при этом демонстрируют черты своей этнической группы. Проявляя себя в различных сферах деятельности, коммуницируя, они пытаются повысить свою значимость в глазах воспитателей, родителей, сверстников. Именно в данном возрасте происходит состыковка родительских ожиданий, связанных с этнической принадлежностью, и требований общественного взрослого другой этнической группы (не всегда соответствующих родительским ожиданиям, а иногда противоречащих им), ожиданий сверстников.

К 4,5–5,5 годам ребенок все больше начинает сближаться со своими сверстниками, что является главным условием формирования самосознания и самооценки. Б.Г. Ананьев отмечал, что сверстник выступает в роли предмета, средства самоутверждения и оценивания себя. Через отношения сверстника ребенок оценивает свое поведение, личностные качества. На главную позицию встает признание и значимость ребенка воспитателем и сверстником. Из непослушного, чересчур самостоятельного и упрямого ребенка, дошкольник хочет стать «хорошим». В 5,5–7 лет дети придают большее значение оценкам, даваемых взрослыми [1–3].

В исследовании, проведенном под нашим руководством в 2020–2021 году на 60 детях трех этнических групп (русские, представители Кавказа, представители Таджикистана) в возрасте 5,6–6,5 лет, посещающих дошкольные образовательные организации, показано, что большая часть русских мальчиков имеет оптимально высокую самооценку (71%), завышенную самооценку имеют 19% детей, заниженную – 10%; большая часть русских девочек имеет оптимально высокую самооценку (80%), завышенную самооценку имеют 10% детей, заниженную самооценку – 10%. В кавказской этнической группе большинство мальчиков имеют неадекватно завышенную самооценку (60%), оптимально высокую самооценку имеют 40% детей; в то время как 38% девочек имеют завышенную самооценку, также, как и заниженную самооценку (38%),

оптимально высокую самооценку имеют всего 24% детей. В таджикской этнической группе все мальчики имеют неадекватно завышенную самооценку (100%), а девочки имеют заниженную самооценку (100%). Гендерные различия самооценки детей кавказской и таджикской этнических групп свидетельствуют о существовании четких стереотипов и ожиданий в семейной системе, которые переносятся в среду дошкольной группы образовательной организации. Например, в кавказском этносе у мальчиков с ранних лет формируется образ защитника семьи, уверенного, даже немного агрессивно настроенного человека; в то время как у девочек акцент делается на образе матери и хозяйки. В то время как в таджикском этносе, где доминирует патриархат и многопоколенная семья, у мальчиков и девочек формируется исполнительность, выполнение поручения старших, при этом мальчиков направляют на то, что в будущем они станут главой патриархально выстроенной системы, а девочки – станут хорошими хозяйками. Находясь вместе в одной дошкольной группе, дети кавказского и этнического этносов ожидают от педагога и сверстников совершенно разные требования. Например, представители таджикского этноса ожидают, что педагог будет ставить четкие задачи и будет поощрять за их исполнение, мальчикам будет давать самостоятельный фронт обязанностей и культивировать ответственность, а девочкам будет помогать стать для педагога помощницами. А представители кавказского этноса ожидают, что педагог и сверстники будут уважать мальчиков за агрессивно-воинствующее взаимодействие, а девочек – за демонстрацию в играх материнской позиции. Обратим внимание, что ни кавказский ни таджикский этнос не ожидает от детей проявления интеллектуальных, креативных способностей.

Таким образом, самооценка детей дошкольного возраста русской этнической группы имеет адекватный высокий и средний показатели, что является нормой для данного возраста. Валентность (отношение к себе) у большинства русских детей положительная, преобладает Рефлексивное Я и Деятельное Я.

Самооценка детей дошкольного возраста кавказской этнической группы имеет неадекватно завышенные или заниженные показатели. Валентность (отношение к себе) у большинства кавказских детей положительная, преобладает Рефлексивное Я, физическое Я и деятельное Я. Кавказские мальчики чаще всего описывают свои физические качества, указывая на превосходство.

Самооценка детей дошкольного возраста таджикской этнической группы имеет неадекватно завышенные или заниженные показатели: у мальчиков неадекватно завышенная самооценка, а у девочек – заниженная. Валентность (отношение к себе) у большинства таджикских детей положительная. Преобладает Рефлексивное Я, физическое Я и деятельное Я.

### *Литература*

1. *Ананьев Г.Б.* К постановке проблемы развития детского самосознания. – М., 1948. – 325 с.
2. *Бернс, Р.* Развитие «Я-концепции» и воспитание. – М., 1986. – 422 с.
3. *Эриксон Э.* Детство и общество / Пер. с англ. и науч. ред. А.А. Алексеева. – СПб., 2000. – 416 с.

## **Сетевое взаимодействие общеобразовательных организаций**

**Никифорова О.В.,**

*кафедра дошкольной педагогики,  
ФГБОУ ВО «Московский педагогический  
Государственный университет»;  
ov.nikiforova@mpgu.su*

**Аннотация.** В статье обобщена информация по организации сетевого взаимодействия в общеобразовательных организациях. Рассмотрены определения, признаки, ресурсное обеспечение, модели, формы и алгоритм сетевого взаимодействия общеобразовательных организаций.

**Ключевые слова:** сетевое взаимодействие; взаимодействие организаций; модели взаимодействия; образовательные организации; управление взаимодействием.

## **Networking of general education organizations**

**Nikiforova O.V.,**

*Department of Preschool Pedagogy,  
Moscow Pedagogical State University;  
ov.nikiforova@mpgu.su*



**Abstract.** The article summarizes information on the organization of network interaction in educational organizations. Definitions, signs, resource provision, models, forms and algorithm of network interaction of educational organizations are considered.

**Keywords:** network interaction; interaction of organizations; interaction models; educational organizations; interaction management.

Актуальность и социально-педагогическая целесообразность проектирования сетевого взаимодействия образовательных организаций, реализующих программы общего и дополнительного образования, определяется современными положениями государственной политики в сфере образования.

Под сетевой формой реализации образовательных программ понимается организация обучения с использованием ресурсов нескольких организаций, осуществляющих образовательную деятельность, в том числе иностранных, а также, при необходимости, с использованием ресурсов иных организаций [7].

Павлов А.В. главной целью сетевой формы выделяет повышение эффективности (в том числе снижение издержек на закупку и (или) аренду) использования имеющихся у различных организаций кадровых, материальных и инфраструктурных, информационных, программно-методических и социальных ресурсов, привлечения дополнительных ресурсов для реализации образовательных программ [4].

Швецов М.Ю., Алдар Л.Д. под сетевым взаимодействием понимают систему связей, позволяющих разрабатывать, апробировать и предлагать профессиональному педагогическому сообществу инновационные модели содержания образования и управления системой образования; это способ деятельности по совместному использованию ресурсов [8]. Авторы считают, что сетевая организация – это установка на преодоление автономности и закрытости всех учреждений; взаимодействие на принципах социального партнёрства; выстраивание прочных и эффективных вертикальных и горизонтальных связей не столько между учрежденческими структурами, сколько между профессиональными командами, работающими над общими проблемами; когда порядок задаётся не процедурами, а общими действиями, их логикой [8].

Сетевое взаимодействие – это система горизонтальных и вертикальных связей, обеспечивающая доступность качественного

образования для всех категорий граждан, вариативность образования, открытость образовательных организаций, повышение профессиональной компетентности педагогов и использование современных технологий. Сетевое взаимодействие позволяет распределять ресурсы при общей задаче деятельности, опираться на инициативу каждого конкретного участника, осуществлять прямой контакт участников друг с другом, выстраивать многообразные возможные пути движения при общности внешней цели, использовать общий ресурс сети для нужд каждого конкретного участника. Сеть создается на базе результатом проектного замысла на добровольной основе и удерживается общей проблематикой и интересами всех ее участников. Участники сети участвуют в едином целеполагании, согласовывают механизмы и схемы взаимодействия, договариваются о результатах деятельности [2].

В реализации образовательных программ с использованием сетевой формы наряду с организациями, осуществляющими образовательную деятельность, могут участвовать научные организации, медицинские организации, организации культуры, физкультурно-спортивные и иные организации, обладающие ресурсами, необходимыми для осуществления обучения, проведения учебной и производственной практики и осуществления иных видов учебной деятельности, предусмотренных соответствующей образовательной программой [2].

Признаками сетевого взаимодействия в исследованиях выделяют: объединяющую цель; множественность уровней взаимодействия; добровольность связей; независимость членов сети; взаимную совместную ответственность, множественность лидеров, формирование норм сетевого взаимодействия «снизу»; широкую специализацию участников и значимость их «капитала» (ресурсов) и др.

В числе ресурсов, которые могут быть использованы как сетевые, рассматривают: кадровые ресурсы (высококвалифицированные педагоги, владеющие современными педагогическими технологиями; специалисты по методикам обучения в системе дополнительного образования разных направленностей и т.п.); информационные ресурсы (базы данных, электронные библиотеки; депозитарии мультимедийных продуктов и т.д.); материально-технические ресурсы (лабораторная база, специализированные помещения, учебно-производственное оборудование, инструменты и материалы, компьютерные модели, тренажеры, имитаторы, и т.д.); учебно-методические ресурсы

(дополнительные общеобразовательные программы; методические материалы (пособия, рекомендации для педагогов и обучающихся и т.д.); диагностический инструментарий для оценки уровня освоения учебного материала; компьютерные обучающие и диагностирующие программы и т. п.); социальные ресурсы – партнерские связи с предприятиями и организациями реального сектора экономики региона; «горизонтальные» связи в профессионально-педагогическом сообществе региона; связи с общественными объединениями и некоммерческими организациями, выражающими интересы работодателей, профессиональных сообществ и т.д.) [1].

Попова И.Н. выделяет три базовых типа модели сетевого взаимодействия организаций: модель «Концентрированная сеть», модель «Распределенная сеть» и модель Цепи. Модель «Концентрированная сеть» предполагает наличие центра, на базе которого аккумулируются ресурсы. Таким центром может выступать как отдельная организация, так и человек, профессионал, личность, или группа людей-инициаторов сетевого взаимодействия. Эта модель может быть реализована в двух формах: ресурсной (с наличием ресурсного центра как основы сетевого взаимодействия с функцией распределения ресурсов) и координационной (с созданием регулирующего центра и доминирующей функцией координации). В рамках данной модели возможно создание ассоциации или союза. Модель «Распределенная сеть» отличается тем, что в ней центр как таковой отсутствует, а каждый участник имеет возможность создать свою собственную траекторию жизнедеятельности и развития. В модели распределенной сети участники договариваются о сотрудничестве, создавая возможность пользоваться при необходимости ресурсами друг друга. Такая структура имеет очень гибкий характер, поскольку в зависимости от ситуации, возникающих проблем, реализуемых проектов, меняется и структура связей и отношений. Такая мобильность основывается на принципе саморегуляции, позволяющем достигнуть усиления синергетического эффекта. Модель цепи предполагает последовательное участие всех субъектов в решении определенной проблемы или достижении какой-то цели. Цепь взаимодействий, их последовательность четко заданы изначально [5].

Павлов А.В. рассматривает формы сетевого взаимодействия в практике: сетевые образовательные программы и сетевые образовательные проекты. Сетевые образовательные программы обеспечивают содержательное и организационное обеспечение

реализации индивидуального (группового) образовательного маршрута в соответствии с образовательным заказом. Сетевые образовательные проекты в практике представлены конференциями, фестивалями, сборами, слетами, форумами, выездами, практикумами, экспедициями и др. Такие мероприятия проводятся усилиями нескольких организаций и позволяют адекватно соединять целый комплекс задач (например, задачи образовательной политики, формирования профессионального сообщества, проявления инновационного потенциала, разнопозиционной экспертизы инновационных разработок и т.д.) [4].

Для того, чтобы построить алгоритм сетевой модели необходимо:

1. Определить формы и содержание образовательных программ и проектов, планируемых к реализации через сетевое взаимодействие.

2. Провести анализ оснащенности и достаточности ресурсного обеспечения для реализации указанных целей и задач в организации, составить карту ресурсов, определить дефициты и потребности.

3. Провести аудит (исследование, мониторинг) имеющихся в муниципалитете, регионе, организации ресурсов по интересующему направлению (направлениям).

4. С учетом проведенного анализа подготовить план по реализации образовательных программ и проектов в сетевом взаимодействии.

5. Осуществить подбор партнеров для сотрудничества и скорректировать совместные планы учетом реализации выбранной модели (моделей).

6. Оформить правовые и финансовые отношения [4].

### *Литература*

1. *Воронина Е.А.* Создание моделей межведомственного сетевого взаимодействия в сфере дополнительного образования детей с использованием ресурсов организаций науки, культуры, спорта и других // Методические рекомендации для руководителей учреждений дополнительного образования детей. – СПб., 2015.

2. Методические рекомендации для субъектов Российской Федерации по вопросам реализации основных и дополнительных общеобразовательных программ в сетевой форме. Министр просвещения Российской Федерации 28.06.2019 № МР-81/02вн.

3. Письмо Департамента государственной политики в сфере воспитания детей и молодежи от 29.09.2015 № 09-2638 «О направлении Методических рекомендаций по развитию государственно-частного и

социального партнерства в системе дополнительного образования детей».

4. Павлов А.В. Сетевое взаимодействие: зачем нужно, как быстро и эффективно наладить работу? URL: <https://www.youtube.com/watch?v=Pto8T5u7JB0> (дата обращения 22.09.2021).

5. Попова И.Н. Сетевое взаимодействие как ресурс развития общего и дополнительного образования // Мир науки. – 2016. – Т. 4. – № 6.

6. Приказ Минобрнауки России от 05.08.2020 № 882/391 «Об организации и осуществлении образовательной деятельности при сетевой форме реализации образовательных программ».

7. Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации».

8. Швецов М.Ю., Алдар Л.Д. Сетевое взаимодействие образовательных учреждений профессионального образования в регионе // Уч. зап. Забайкал. гос. ун-та. Сер.: Педагогика и психология. – 2012. – С. 33–38.

## **Традиционная культура в духовно-нравственном воспитании студентов педагогических вузов**

**Никольская Е.В.,**  
*кафедра эстетического  
воспитания детей дошкольного возраста,  
ФГБОУ ВО «Московский педагогический  
Государственный университет»*

**Аннотация.** В статье рассматриваются вопросы использования традиционной культуры в духовно-нравственном воспитании студентов педагогических вузов.

**Ключевые слова:** традиционная культура, духовно-нравственные традиции, духовно-нравственная культура, фольклор, патриотическое воспитание, формы организации процесса духовно-нравственного воспитания студентов.

## **Traditional culture in spiritual and moral education of students of pedagogical universities**

**Nikolskaya E.V.,**

*Department of aesthetic education of preschool children,  
Moscow Pedagogical State University*

**Abstract.** The use of traditional culture in the spiritual and moral education of students of pedagogical universities.

**Key words:** traditional culture, spiritual and moral traditions, spiritual and moral culture, folklore, patriotic education, forms of organizing the process of spiritual and moral education of students.

Духовно-нравственные традиции любой страны являются незыблемым фундаментом общества, непременным условием единства государства, формирования чувства патриотизма граждан, их нравственных идеалов. В Национальной доктрине развития образования в России, утвержденной Президентом В.В. Путиным в 2000 году, подчеркивается значимость «отечественного культурно-исторического и национально-культурного наследия как основы всего современного образовательного пространства нашей страны».

В народной культуре на протяжении веков сохраняются национальные традиции, морально-этические ориентиры, эстетические и нравственные принципы воспитания подрастающего поколения.

Культурные традиции России уходят своими корнями в славное историческое прошлое, где зарождался язык; обряды, обычаи, семейные и общественные взаимоотношения, которые отложились в генетической памяти народа. Понимание нашим обществом уникальных культурных, морально-нравственных и духовных ценностей народа – важнейшее условие в воспитании у молодежи патриотизма, привития чувства гордости за их неповторимость и уникальность в палитре многоликой мировой культуры.

На протяжении всего культурного развития русского этноса средством патриотического, нравственного, духовного и эстетического воспитания являлся фольклор, представленный в песенном наследии многих поколений. На протяжении тысячелетий песенное творчество народа являлось объектом изучения, источником музыкального

материала для творчества композиторов-классиков. использовалось для адаптации ребёнка в социуме, в качестве развивающей системы. Фольклор и сегодня проникает во все сферы жизни человека: в исполнительские формы, композиторское творчество, образование.

Интерес к фольклору, как к источнику воспитания и образования подрастающего поколения возник ещё в XVII–XVIII веках. СобираТЕЛЬСкая и исследовательская деятельность позволила систематизировать и классифицировать фольклорное наследие, разработать принципы создания дисциплин по изучению фольклора для средних высших учебных заведений (А.Н. Афанасьева, А.Ф. Гильфердинга, В.И. Даля, П.В. Кириевского, М.В. Ломоносова, П.Н. Рыбникова, Л.Н. Садовникова, Б.М. и Ю.М. Соколовых П.В. Шейна, и др).

Выдающиеся просветители 19–20 века, композиторы внесли свою лепту в создание и совершенствование будущего предмета – фольклористика (М.А. Балакирев, Ц.А. Кюи, А.Г. Рубинштейн, искусствоведы В.Ф. Одоевский, А.Н. Серов, Б. Асафьев, отчасти Г.А. Ларош).

Особая роль в введении фольклористики в качестве предмета изучения и открытии специализированных учреждений для подготовки профессионально подготовленных кадров в области фольклористики принадлежит Серову.

В настоящее время традиционная культура в целом и фольклор в частности изучается с разных сторон. Появляются различные отрасли фольклористики: Этнография, Этнология, Филология, Этнокультурология, Этнопедагогика, Этномузыкология, Музыкальная фольклористика.

Подготовка специалистов в области традиционной народной культуры осуществляется в следующих областях.

- Изучения музыкально-теоретических основ фольклора.
- Рассмотрения развития фольклора в музыкально-историческом аспекте.
- Изучения музыкально-этнографического бытования фольклора.
- Изучения принципов этнопедагогического воспитания.
- Освоения фольклорного исполнительства.
- Музыкального воспитания средствами фольклора.

Целью фольклорной музыкальной педагогики является приобщение социума к общечеловеческим, духовным ценностям, в том числе – музыкально-фольклорной культуре.

На факультете дошкольной педагогики и психологии МПГУ уже много лет реализуется программа подготовки педагогов дошкольного образования, способных решать задачи формирования **духовно-нравственных культуры** детей в процессе их ознакомления с истоками народной музыкальной культуры и приобщения к музыкально-фольклорной деятельности.

Накопившийся научный и практический опыт воплотился в создании системы формирования музыкально-фольклорной готовности студентов к работе с детьми, которая реализуется через комплекс специальных дисциплин («Вокально-хоровая деятельность», «Народное творчество», «Теория и методика работы с народной песней с практикумом» и др.) в процессе формирования у них компетенций в области исполнительской, теоретической и методической готовности, а также эмоционального положительно-оценочного отношения к музыкально-фольклорной культуре для развития мотивации к активной творческой деятельности.

В программе решаются следующие **задачи**:

- формирование у студентов духовно-нравственных идеалов; привитие и воспитание художественно-эстетического вкуса;
- обогащение опыта студентов знаниями о фольклоре как педагогической системе межпоколенной передачи духовно-нравственных представлений через изучение музыкального народного творчества, его эстетических основ, форм бытования, жанровой системы;
- развитие аналитических навыков в работе с фольклорным материалом и исследовательских умений в педагогической деятельности в процессе теоретического, практического и методического осмысления фольклорного творчества;
- совершенствование музыкально-исполнительской культуры, овладение народной хореографической культурой и сценическим мастерством на основе сотворчества;
- изучение принципов, форм, и методов организации процесса духовно-нравственного детей дошкольного возраста в музыкально-фольклорной деятельности.

Учебный процесс со студентами реализуется в следующих **формах**.



- Лекционно-практическая (получение основных знаний, практических умений и навыков в аудиторной и вне аудиторной (посещение концертов) и самостоятельной деятельности).
- Фольклорно-исполнительская (освоение коммуникативных способов общения в музыкально-фольклорной деятельности).
- Исследовательская (самостоятельное изучение теоретического, практического и методического материала).
- Просветительская и проектная (осуществление концертной деятельности для различных возрастных и социальных групп, создание просветительских программ и сценариев).

Ожидаемые результаты процесса обучения по программе выражаются в готовности студентов к осуществлению духовно-нравственного развития детей дошкольного возраста в музыкально-фольклорной деятельности, которая содержит 5 компонентов и определяется пятью группами критериев (21 критерий).

1. Мотивационно-личностная готовность к восприятию фольклора и его использования в духовно-нравственном развитии детей дошкольного возраста является показателем сформированности отношения студентов к народной культуре (восприятие как деятельность). Определяется по **тремя критериям**: наличие общих эмоциональных способностей; положительное эмоционально-оценочное отношение к фольклорному искусству, выражаемое в суждениях; использование народного творчества в дошкольном музыкально-эстетическом воспитании.

2. Теоретическая готовность предполагает знания об истоках фольклорного искусства, где аккумулируются духовно-нравственные принципы и идеалы народа, и определяется наличием у студентов знаний истоков фольклорного искусства, жанровой системы и средств художественной выразительности музыкально-поэтического языка народных песен (познавательная деятельность). Определяется по **пяти критериям**: знание особенностей жанров фольклора; композиционных структур и композиционных приёмов фольклорных текстов; средств художественной выразительности музыкально-поэтического языка народных песен; методов и приёмов воспитания детей средствами фольклорного творчества; методов исследования музыкально-фольклорной деятельности детей.

3. Исполнительская готовность определяется умением студентов интегрировать фольклорные навыки (певческие, хореографические,

драматические и т.п.) (исполнительская деятельность). Определяется по **четырем критериям**: владение певческо-речевой манерой пения; народной хореографией и сценическим поведением; игрой на народных инструментах; синкретизмом фольклорного исполнительства.

4. Научно-методическая готовность определяется умением студентов отбирать, анализировать фольклорный материал с точки зрения его художественной и духовно-нравственной ценности; редактировать и адаптировать песенный материал; организовывать музыкально-фольклорную деятельность на основе знаний принципов фольклорной работы с детьми дошкольного возраста (педагогическая, методическая деятельность). Определяется **девятью критериями**: умение анализировать фольклорный материал; подбирать, адаптировать фольклорный материал для работы с детьми дошкольного возраста; компоновать и воплощать фольклорный материал в сценические формы; варьировать и сочинять напевы и тексты; организовать музыкально-фольклорную деятельность детей в детском дошкольном учреждении; отбирать, анализировать, систематизировать полученные научные знания и практические умения; осуществлять наблюдение за детьми; применять диагностику развития основ музыкально-фольклорной культуры у детей; использовать, полученные навыки обработки полученных результатов исследовательской работы и её апробации.

**Комплекс теоретических знаний** охватывает область этнографии, понимания философско-мировоззренческих и художественно-эстетических, духовно-нравственных корней традиционной народной культуры, истории фольклора и его современного состояния, форм и стилей фольклорного исполнительства, принципов, методов, приёмов фольклорной педагогики.

**Практические умения** формируются в двух направлениях: в **исполнительском (сольном и ансамблевом) и методическом**.

В области фольклорного исполнительства студенты овладевают народно-певческим искусством (в синкретическом единстве слова, музыки и движения), которое синтезируется в пении, хореографии, инструментальной музыке, драматическом искусстве; осваивают комплекс необходимых навыков (моторно-двигательных, ритмо-ладо-интонационных, образно-эмоциональных, певческо-речевых); осваивают технику народного пения как средства раскрытия художественно-образного строя народных песен.

В области фольклорных методических умений студенты обучаются созданию эмоциональной творческой атмосферы в процессе фольклорной работы с детьми; владению детской аудиторией, навыками выразительного интонирования, образной речи, художественного общения; подбору, редакции и адаптации фольклорного материала на основе режиссёрского, интонационного, музыкального анализов народных песен с учётом знаний возрастных особенностей детей дошкольного возраста; планированию процесса освоения произведения; компоновке фольклорного материала в блоки, сценические формы, концертные программы; организации музыкально-фольклорной деятельности детей совместно с воспитателями и родителями (в режимной и вне образовательной деятельности); осуществлению диагностики и исследовательской работы в области методики фольклорного воспитания детей.

Имеющийся на Факультете дошкольной педагогики и психологии МПГУ опыт формирования у студентов духовно-нравственной культуры в процессе их подготовки к музыкально-фольклорной работе с детьми дошкольного возраста является уникальным, апробированным и может быть использован в образовательную систему нашей страны.

### **Роль Ф.Н. Блехер в создании научно-методической системы развития математических представлений у дошкольников**

**Павлова Л.И.,**  
*кафедра теории и методики дошкольного образования,  
ФГБОУ ВО «Московский педагогический  
государственный университет»;  
li.pavlova@mpgu.su*

**Аннотация.** Статья раскрывает вклад профессора Ф.Н. Блехер в развитие теории и методики математического развития детей дошкольного возраста. Показаны этапы ее профессионального становления. Рассмотрена роль ученого в создании научно-методической системы формирования математических представлений у дошкольников и определении основных направлений профессиональной подготовки специалистов в этой области.

**Ключевые слова:** педагог, этапы становления, математическое развитие, дошкольники, научно-методическая система, вклад, значение.

## **The role of F.N. Bleher in the creation of a scientific and methodological system for the development of mathematical representations in preschoolers**

**Pavlova L.I.,**

*Department of Theory and Methodology  
of Preschool Education of  
Moscow Pedagogical State University;  
li.pavlova@mpgu.su*

**Abstract.** The article reveals the contribution of Professor F.N. Bleher to the development of the theory and methodology of mathematical development of preschool children. The stages of its professional development are shown. The role of the scientist in the creation of a scientific and methodological system for the formation of mathematical representations in preschoolers and the definition of the main directions of professional training of specialists in this field is considered.

**Keywords:** teacher, stages of formation, mathematical development, preschoolers, scientific and methodological system, contribution, meaning.

Имя Фани Наумовны Блехер, известного отечественного деятеля, стоявшего у истоков создания системы дошкольного воспитания и профессиональной подготовки педагогических кадров входит в плеяду замечательных преподавателей Факультета дошкольной педагогики и психологии МПГУ (МГПИ им. В.И. Ленина), оставивших значительный след в истории развития теории и методики образования детей дошкольного возраста. Её профессиональное становление проходило в период революционных преобразований в нашей стране, и оно совпало с зарождением отечественного общественного дошкольного воспитания, которое, прогрессивные деятели того времени, пытались строить на идеях гуманизма и всеобщего просвещения. Эти идеи были восприняты Фани Наумовной и стали ее профессиональной философией любви и уважения к ребенку.

Окончив в 1915 году дошкольное отделение Педагогического института г. Киева, она приобретает практический опыт, работая в дошкольных учреждениях разного типа: воспитателем детского сада, руководителем детского очага, заведующим детским садом-школой.

В 1922 году Ф.Н. Блехер приглашают на работу в методический кабинет Народного комитета просвещения (Наркомпроса) РСФСР. Эта деятельность помогла осознать важность проблем, стоящих перед нарождающейся системой общественного дошкольного воспитания. Первостепенной из них была нехватка педагогических кадров, способных квалифицированно вести работу в открывающихся детских садах, а также специалистов-преподавателей, осуществляющих подготовку воспитателей. Эту задачу государства она начинает выполнять, проводя занятия в Московском объединенном педагогическом техникуме имени Профинтерна, и на Пролетарских курсах по дошкольному воспитанию.

Почувствовав склонность к преподавательской деятельности, в 1924 году Ф.Н. Блехер уволилась из Наркомпроса и поступила на Высшие Научно-педагогические курсы (ВНПК) при Педагогическом факультете 2-го МГУ, которые обеспечивали подготовку специалистов для педагогических учебных заведений среднего и высшего звена.

После окончания курсов в 1926 году, Ф.Н. Блехер поступила в аспирантуру Научно-исследовательского института педагогики, созданного при 2-ом МГУ для подготовки научно-педагогических кадров высшей квалификации. Во время обучения в аспирантуре (1927) она приступила к работе в должности ассистента ВНПК. В 1928 году Фани Наумовну пригласили на должность профессора в Академию Коммунистического воспитания им. Н.К. Крупской (АКВ),

В 1929 году Ф.Н. Блехер завершила обучение в аспирантуре. В 1931г. ее приглашают на должность заведующего кафедрой дошкольной педагогики в недавно открывшийся вуз Москвы – Вечерний городской педагогический институт (с 1933 – Московский городской педагогический институт имени В.П. Потемкина). Позже этот вуз был слит с МГПИ им. В.И. Ленина.

В марте 1933 года Ф.Н. Блехер зачислена профессором на кафедру дошкольной педагогики дошкольного отделения Педагогического факультета Московского государственного педагогического института им. А.С. Бубнова (с 1941г. МГПИ им. Ленина). В 1946 году ей было присвоено ученое звание доцент. На дошкольном отделении

Педагогического факультета МПГИ им. Ленина она преподавала около 30 лет, до 1959 года. Умерла на 85 году жизни. (1892–1977 гг.). Большая часть ее профессиональной деятельности была связана с Педагогическим факультетом. Она преподавала студентам различные дисциплины, среди которых был курс «Развитие математических представлений и навыков в дошкольных учреждениях» [4].

В этот период жизни она очень востребована. Как высококвалифицированного специалиста, ее привлекают к работе дошкольного отдела Наркомпроса. Ей поручались ответственные государственные задания. Она разрабатывала инструктивные и методические документы по организации дошкольного образования в стране. Необходимость их создания диктовалась государственным заказом, который определялся документами партии и правительства, материалами съездов по дошкольному воспитанию.

В 1930 году было введено всеобщее обязательное начальное обучение детей в возрасте 8–10 лет (постановление ЦИК и СНК СССР «О всеобщем обязательном начальном обучении» от 14 августа 1930 г.). В связи с этим остро встала проблема по подготовке детей обучению в школе, возникла необходимость создания учебно-методических пособий для нулевых групп в школах и детских садах. Ф.Н. Блехер подключилась к реализации этой задачи, поставленной государством. С 1930 года она начинает выпускать комплекты учебно-методических пособий для педагогов, ведущих подготовку детей к обучению в начальной школе. Это такие пособия как «Наша книжка: Пособие по грамоте для нулевой группы и детского сада» (1932); «Первая книжка по обучению счету в подготовительном классе и детском саду» (1933); «Методическое пособие к «Первой книжке по грамоте» (1934); «Математика в дошкольном учреждении и подготовительном классе школы» (1934); «Методическое пособие к «Первой книжке для обучения счету» (1934); «Тетрадь для обучения счету в подготовительном классе и в детском саду» (1935) и др. Определяя объем математических знаний и умений для детей предшкольного возраста, Ф.Н. Блехер опиралась на требования, которые указывались в программе начальной школы: «Математика должна помогать детям, устанавливая количественные связи, зависимости между предметами и жизненными явлениями, и точно выражать их с помощью числа там, где эта связь поддается точному выражению» [4, с. 13]. Намеченные ею основные разделы явились предпосылками для осуществления этой задачи и создали конкретную

базу для дальнейшего математического развития ребенка в школе. Фактически, в настоящее время, в практике работы по подготовке к школе используются ее многие рекомендации. Например, в современных дошкольных учреждениях очень популярными являются математические тетради. И впервые такие тетради стала создавать Ф.Н. Блехер. Важным моментом являлось то, что эти «математические книжки» позволяли ребенку закрепить полученные знания, творчески их использовать, подключая к этому процессу свои продуктивные умения. Задания для детей были разнообразными и охватывали все разделы математических знаний [4].

Она, наряду с другими авторами, разрабатывала содержание первого программного документа «Руководство для воспитателя детского сада», созданного по решению Наркомпроса (1932 г.). Эта программа являлась директивной для всех дошкольных учреждений страны. Сформулированные ею дидактические принципы, требования к среде, формам и методам работы воспитателя, стали основополагающими для определения технологий по формированию математических представлений у детей дошкольного возраста. Учебный материал распределялся по возрастным группам и по математическим разделам. Важно, что математическое образование осуществлялось в разнообразных формах и видах деятельности: дидактических играх, режимных процессах, труде и др.

Важным вкладом в профессиональную подготовку воспитателей детских садов, стал выпуск Ф.Н. Блехер первого учебного пособия для педагогических техникумов и вузов, раскрывающего особенности и методику математического развития дошкольников – «Математика в детском саду и нулевой группе» (1934), который был рекомендован Коллегией Наркомпроса РСФСР. Материал учебного пособия освещал современные на то время исследования в области психологии и методики развития математических представлений у детей. Владея несколькими языками, она переводила зарубежные издания, анализировала, обобщала материал и представляла его для студенческой аудитории. На основе учета особенностей генезиса математических представлений у дошкольников, она рекомендовала адекватные для данного возраста формы, методы и приемы работы с детьми: игры, наблюдения, экспериментирование и др. [1].

В 1940–50-е годы выходят научные труды А.В. Брушлинского, Г.С. Костюка, Е.И. Корзаковой, Н.А. Менчинской, И.А. Френкеля и др.,

которые заставляют Ф.Н. Блехер пересмотреть свои взгляды на развитие счетной и вычислительной деятельности у дошкольников. Опираясь на исследования отечественных ученых, которые убедительно доказывали, что числовые представления появляются не только в результате простого восприятия стандартных групп, но и в процессе установления количественных отношений равенства и неравенства, понимания сохранения количества, она предлагает новую модель формирования этих понятий. Эти методические указания она излагает в письме «Счет и число в детском саду» (1945). В нем она указывает, что обучение счету и формирование представлений о числах должно происходить в процессе установления количественных отношений между различными группами предметов. Эти же идеи она продолжает в последующих своих публикациях: «Развитие первоначальных математических представлений у детей дошкольного возраста» (1947), «Дидактические игры и дидактические материалы» (1948), «К вопросу об основной операции в усвоении детьми элементарных математических понятий» (1959), «Дидактические игры и занимательные упражнения в 1 классе» (1964). Многие из ее учебных пособий были переведены на разные языки и использовались в Польше, Болгарии, Чехословакии, Венгрии и др.

В своей научно-методической и практической деятельности она воплощала в жизнь свою главную идею о том, что процесс математического развития детей должен опираться на знание детской психологии, естественных потребностей и интересов дошкольников. Блехер предлагала строить так образовательный процесс, чтобы он помогал развитию каждого ребенка, делал его счастливым, вдохновлял на получение новых знаний. Она считала, что основная работа должна выполняться в повседневной жизни. Педагог должен умело использовать все жизненные события. Математические знания закрепляются и в индивидуальных играх–занятиях с дидактическим материалом и коллективных дидактических играх. Ф.Н. Блехер считала, что дидактические игры являются одним из основных методов работы с дошкольниками, в связи, с чем она создала поистине уникальную систему дидактических игр по всем разделам математики.

Для реализации этой цели она создала дидактический материал, специально сконструированный в соответствии с определенными учебными задачами, где был использован принцип автодидактизма. Материал заключал в себе задачи для решения, давал простор детской активности и способствовал накоплению чувственных восприятий в



единстве с развитием речи. Она указала, что дети должны усваивать сложные абстрактные математические концепции посредством легкого общения с другими и в рамках конкретных занятий для детей (игры, рисование, аппликации и т.д.), они должны носить практический характер и, что наиболее важно, формироваться в органическом единстве с развитием речи [2].

Эти дидактические материалы использовались во всех отечественных детских садах и начальных школах, так как их выпускала промышленность по заказу государства, и они распределялись по образовательным организациям страны. Их анализ показывает, что они актуальны до сих пор. Они обладают целым рядом положительных качеств: образность передачи математических закономерностей, доступность, наглядность, разнообразность, занимательность и др. С их помощью можно поддержать интерес детей к математическим знаниям, мотивировать учебную деятельность. Ясность математических представлений и понятий, по ее мнению, должен обеспечить принцип действенной наглядности.

Анализ педагогического наследия Ф.Н. Блехер показывает, что она внесла значительный вклад в становление теории и методики формирования математических представлений у детей дошкольного возраста. Она показала закономерности развития математических представлений у детей, начиная с раннего возраста. Используя фактический материал исследований ее современников, она описала процесс генезиса математических представлений у дошкольников.

Ф.Н. Блехер выделила и обосновала основные дидактические принципы математического развития детей дошкольного возраста: наглядности, последовательности и систематичности и др.

Она разработала первую программу обучения детей математике в детских садах страны, основанную на предложенных ею принципах. Ф.Н. Блехер не только обобщила необходимый объем математических знаний дошкольников, но и определила формы, средства и методы работы, адекватные детям данного возраста.

Она создала уникальную систему дидактических игр и упражнений по всем разделам программы и для всех возрастных групп. Ее разработки в области дидактической игры легли в основу теории дидактических игр. Она описала виды и пути использования игр и материалов и провела классификацию своих игр.

Она подчеркивала большое значение дидактического материала и определила требования к нему. На их основе разработала различные учебные материалы для математического развития детей дошкольного возраста.

Фактически ею была создана стройная методическая система формирования математических представлений у дошкольников в условиях детского сада, наполненная идеей сохранить естественный процесс развития личности ребенка. Построение учебного процесса ориентировано на каждого конкретного ребенка. Усвоение новых знаний, по ее мнению, должно доставлять детям удовольствие и побуждать к дальнейшему познанию этой науки. Достоинство разработанной методической системы в том, что она представляла собой взаимосвязанные компоненты, логически связанные между собой: концепция развития математических представлений, выраженная в дидактических принципах, содержание и организация работы с детьми, созданные ею дидактические средства и методы обучения. Ее научно-методические и инструктивные материалы позволили оказать серьезное влияние на становление отечественной методической науки и практики.

Многолетний опыт преподавательской работы, был ею учтен при создании первого учебного пособия для студентов педагогических техникумов и вузов по развитию математических представлений у дошкольников. Это явилось важным шагом в развитии профессиональной подготовки педагогических кадров для системы дошкольного воспитания в нашей стране в трудные годы его становления.

После создания А.М. Леушиной методической системы обучения дошкольников математике в форме строго регламентированных занятий и критических выступлений в адрес Ф.Н. Блехер, идеи и технологии Фани Наумовны в практике общественного дошкольного воспитания почти не использовались или применялись без указания ее имени [3].

Однако изменение ситуации в образовании дошкольников на современном этапе, заставляет обратиться к трудам Ф.Н. Блехер. Поступательное развитие любой науки опирается на фундаментальные исследования предшественников. Педагогическая наука и практика должна изучать вклад педагогов прошлого и использовать его для дальнейшей разработки и совершенствования качества современного образования подрастающего поколения.

Научно-методический вклад Ф.Н. Блехер в области теории и методики математического развития дошкольников сохранил свою актуальность. Ее оригинальные идеи требуют дальнейшего внимательного изучения и творческого применения в современных условиях развития дошкольного образования.

### *Литература*

1. *Блехер Ф.Н.* Математика в детском саду и нулевой группе: Учебное пособие для пед. техникумов и высш. пед. учеб. заведений. – М., 1934. – 100 с.
2. *Блехер Ф.Н.* Дидактические игры и дидактические материалы. – М., 1948.
3. *Буллер Е.И.* Система обучения дошкольников математике в трудах Ф.Н. Блехер // Дошкольное образование: история, традиции, проблемы и перспективы развития: Материалы юбилейной научно-практической конференции, посвященной 125-летию университета. – М., 1997. – С. 91–94.
4. *Павлова Л.И.* Воспитанию и обучению – научный подход // Дошкольное воспитание. – 2008. – № 11. – С. 12–13.

## **К 100-летию Факультета дошкольной педагогики и психологии МПГУ**

**Парамонова М.Ю.,**

*кафедра теории и методики дошкольного образования,  
Факультет дошкольной педагогики и психологии,  
ФГБОУ ВО «Московский педагогический  
государственный университет»;  
туи.paramonova@mpgu.su*

**Аннотация.** Статья посвящена истории становления и развития Факультета дошкольной педагогики и психологии МПГУ с момента его основания в 1921 г. в качестве Дошкольного отделения в составе Педагогического факультета при 2-м МГУ.

**Ключевые слова:** факультет дошкольной педагогики и психологии, МПГУ, дошкольное воспитание, подготовка кадров.

## To the 100th anniversary of the Faculty of Preschool Pedagogy and Psychology of the Moscow Pedagogical State University

**Paramonova M.Yu.,**

*Department of Theory and Methods of Preschool Education,  
Faculty of Preschool Pedagogy and Psychology,  
Moscow Pedagogical State University;  
myu.paramonova@mpgu.su*

**Abstract.** The article is devoted to the history of the formation and development of the Faculty of Preschool Pedagogy and Psychology of the Moscow State Pedagogical University since its foundation in 1921 as a Preschool Department as part of the Faculty of Education at the 2nd Moscow State University.

**Keywords:** faculty of preschool pedagogy and psychology, Moscow State Pedagogical University, preschool education, personnel training.

С открытием в 1921 году дошкольного отделения Педагогического факультета при 2-м МГУ впервые в нашей стране началась подготовка дошкольных педагогов и организаторов дошкольного воспитания на основе фундаментальной университетской базы.

На дошкольном отделении работали видные общественные деятели – И.Н. Устюжанинов, Г.А. Фортунатов, Н.В. Чехов, специальные дисциплины вели психиатр В.П. Кащенко, врач Е.А. Аркин, педиатр В.В. Гориневский, художник А.В. Бакушинский, художник и мастер слова Е.А. Флёрина, работники Наркомпроса РСФСР – М.М. Виленская, А.В. Суровцева и др.

В 1920-30-е годы состав кафедры дошкольной педагогики пополнялся выпускниками дошкольного отделения и аспирантуры – К.Б. Корецкая, Ф.С. Левин-Щирин, Д.В. Менджерицкая, Э.И. Залкинд, В.Б. Косминская, М.М. Кониная, Ф.Н. Блехер и др. [3].

В профессиональной подготовке студентов важнейшее значение придавалось педагогической практике в единстве с теоретическим обучением, что и сейчас является важной составляющей в образовательном процессе Московского педагогического государственного университета (МПГУ). Еще в 1923 году по инициативе студентов Педагогического факультета 2-го МГУ была создана при

профкоме университета комиссия по связи с учительством. И уже к 1927 г. была установлена связь со 100 учреждениями!

Педагогической практикой охватывались все курсы. Студентов готовили к проведению практических занятий, всестороннему изучению ребенка и воспитательной работе с детьми.

Студенты дошкольного отделения проходили летнюю практику в отдаленных областях Сибири, разных союзных республиках, в ходе которой становились организаторами первых детских площадок, детских садов, а также детских комнат и дежурных изб в сельских районах.

С 1930-х годов по 1950 год на дошкольном отделении осуществлялась подготовка практических работников через заочную форму обучения, которой руководила Л.И. Красногорская.

В годы Великой Отечественной войны студенты и преподаватели дошкольного отделения проводили работу с малышами в бомбоубежищах Москвы, на эвакуационных пунктах, помогали налаживать работу детских садов [1; 2; 4].

Несмотря на войну, учебная и научная деятельность продолжалась.

В 1946 году вышел один из первых учебников для педвузов «Дошкольная педагогика» под редакцией Е.А. Флериной, в котором были представлены научные основы системы дошкольного воспитания в СССР.

Многие преподаватели дошкольного отделения как специалисты высокого класса приглашались на должности в государственные организации, которые фактически направляли деятельность дошкольных работников всей страны.

Так, А.В. Суровцева стала первым ответственным редактором журнала «Дошкольное воспитание», учрежденного в 1928 году Наркомпросом.

Л.И. Красногорская – первым редактором книг по дошкольному воспитанию ведущего государственного издательства «Учпедгиз». Члены кафедры дошкольной педагогики по заданию Наркомпроса готовили методические письма и рекомендации, программные документы, учебно-методические материалы для воспитателей детских садов и родителей.

Они издавали первые учебники и пособия для студентов педтехникумов и вузов. Были активными участниками всероссийских съездов и конференций по дошкольному воспитанию, вели пропагандистскую и просветительскую работу [2; 3].

В 1959 году в связи с развитием сети дошкольных учреждений, появлением яслей-детских садов [1; 4], дошкольных педучилищ и необходимостью подготовки для них значительного числа специалистов, дошкольное отделение приобрело статус Факультета дошкольного воспитания и получило отдельное здание на Госпитальном валу, д. 4.

Это позволило организовывать учебный процесс на основе кабинетной системы.

Первым деканом факультета была М.М. Кони́на, позже факультет возглавляли В.И. Ядэшко, М.М. Алексе́ева, Л.В. Поздняк, Л.М. Волобу́ева. Все они являлись выпускниками родного факультета, имели опыт работы в дошкольных учреждениях или органах управления дошкольным воспитанием.

В середине 60-х гг. впервые в стране на Факультете дошкольного воспитания был разработан и введен 5-летний план подготовки дошкольных работников, включающий специализации с углубленной подготовкой в области развития речи детей, музыкального, физического воспитания, ознакомления дошкольников с природой, обучения иностранному языку и т.д.

Факультет тесно сотрудничал с НИИ дошкольного воспитания АПН СССР в области разработки проблем дошкольного воспитания, сотрудники НИИ привлекались к учебному процессу на факультете.

Преподаватели факультета участвовали в работе Научно-методического Совета (НМС) по дошкольному воспитанию при Министерстве просвещения СССР, председателем которого был директор НИИ дошкольного воспитания академик А.В. Запорожец, заместителем – доцент кафедры дошкольной педагогики В.И. Ядэшко, секциями руководили преподаватели факультета.

Кафедру дошкольной педагогики в разные годы возглавляли талантливые педагоги. В их числе: А.В. Суровцева, Э.В. Яновская, С.М. Рыцлина, Р.И. Прушицкая, Е.А. Флерина, Е.Ю. Демурова, М.М. Кони́на, В.И. Ядэшко, Р.Г. Казакова, В.И. Яшина, Л.В. Поздняк, Т.И. Ерофеева, Л.М. Волобу́ева.

В 1970-80-е годы на кафедре изучались проблемы социальной активности дошкольников, совершенствования практической подготовки педагогов дошкольного образования в педагогическом колледже и вузе, проблемы раннего возраста, в учебный план введена практика в ясельных группах.

Факультет стал центром по подготовке кадров для учреждений дошкольного воспитания не только нашей страны, но и зарубежных государств. С 1975 года на факультете получили профессиональную подготовку около 300 студентов из 23 стран мира.

С 1985 года более 20 лет факультет возглавляла Л.В. Поздняк. В 1996 г. Факультет дошкольного воспитания был переименован в Факультет дошкольной педагогики и психологии. Расширился перечень подготовки студентов по основным специальностям дошкольного профиля и специализаций, а затем дополнительных специальностей: иностранный язык (английский, немецкий, французский), психология, музыка.

Были открыты новые кафедры: теории и методики дошкольного образования, эстетического воспитания дошкольников, возрастной психологии. В 1989 году открыты сокращенные программы обучения для выпускников педагогических колледжей.

С 1993 года в числе первых факультет стал готовить бакалавров и магистров педагогики, с 1996 года – психологов.

В 2000 г. на факультете возродилась заочная форма обучения.

Научно-исследовательская работа факультета была направлена на определение содержания теоретической, методической и практической подготовки будущих педагогов, разработку ГОС ВПО по специальностям дошкольного профиля [3].

Под руководством Л.В. Поздняк разрабатывались новые модели профессиональной подготовки руководителей дошкольных учреждений. Актуальным направлением исследований стала проблема гуманизации педагогического процесса в детском саду (руководитель – Р.С. Буре), социализации на разных этапах онтогенеза (руководитель – Т.Д. Марцинковская), художественно-эстетического развития дошкольников (руководитель – Радынова О.П.), развития речи детей (под руководством М.М. Алексеевой и В.И. Яшиной), физического воспитания дошкольников (под руководством Э.Я. Степаненковой), экологического образования детей (под руководством В.Г. Фокиной).

Несколько лет Федеральный экспертный совет по дошкольному образованию Министерства образования и науки РФ возглавляла Т.И. Ерофеева, а затем – Л.И. Павлова.

С 2006 года под руководством декана факультета Л.М. Волобуевой разрабатывалась концепция уровневого образования специалистов дошкольного воспитания.

В рамках реализуемой МПГУ в 2007–2008 годах Инновационной образовательной программы специалистами факультета изучались содержание и модели дошкольного образования и подготовки кадров.

Преподаватели факультета совместно с ФИРО разрабатывали Концепцию образования детей старшего дошкольного возраста, реализовывали Нидерландско-российский проект.

Факультет всегда являлся центром научно-методической поддержки вузов и колледжей России. На базе факультета много лет работала УМК по дошкольному образованию под руководством Л.В. Поздняк, а затем – Л.М. Волобуевой. УМК объединяла вузы и колледжи России для разработки стратегии подготовки кадров, методического обеспечения, экспертизы учебных пособий, программ высшего образования и др.

В настоящий период Факультет дошкольной педагогики и психологии МПГУ является крупнейшим в России научно-образовательным центром, специализирующимся на подготовке кадров для системы дошкольного образования.

Развивая традиции, заложенные в первые годы своего существования, Факультет дошкольной педагогики и психологии МПГУ ведет активную общественную и научно-методическую работу, взаимодействует с Министерством просвещения РФ, участвует в общественно значимых проектах, сотрудничает с институтами РАО, ФИРО РАНХиГС, вузами и колледжами России и других стран, общественными организациями, киностудией Союзмультфильм, образовательными учреждениями РЖД и др.

Факультет предоставляет широкие образовательные возможности студентам бакалавриата, магистратуры, аспирантуры из разных регионов России и др. стран. Особенно востребованы образовательные программы, сочетающие дошкольный профиль с другими, позволяющими выпускникам работать в области обучения детей иностранному языку, дополнительного образования дошкольников – раннего физического, раннего творческого развития. С развитием консультационных центров на базе образовательных организаций, особую актуальность приобрела новая образовательная программа «Детская практическая психология и консультативная работа с семьей».

С 2017 года Факультет дошкольной педагогики и психологии МПГУ реализует совместную программу бакалавриата с Вэйнаньским педагогическим университетом (КНР).



На факультете работают общественные научные объединения – лаборатория по изучению феноменов и особенностей развития детей раннего и дошкольного возраста, влияния социальных явлений и киберпространства на здоровье, развитие, образование, социализацию, формирование семейных и культурных ценностей у детей; Школа юного психолога; научно-исследовательские группы.

Факультет имеет представительство в ведущих профессиональных экспертных сообществах России, стран СНГ и Европы. Преподаватели Факультета дошкольной педагогики и психологии МПГУ в составе Экспертного совета по дошкольному образованию Комитета ГД РФ по образованию и науке, Координационной группы по вопросам дошкольного образования Минпросвещения России, Экспертного совета «Воспитатели России», являются главными и научными редакторами профессиональных журналов в сфере дошкольного образования.

В рамках научных направлений на факультете изучаются проблемы дошкольной педагогики и методики дошкольного образования, подготовки педагогических и управленческих кадров. В ряду перспективных направлений – исследования феномена дошкольного детства в эпоху цифровизации; особенностей формирования здорового образа жизни в дошкольном возрасте и психоэмоционального благополучия детей; развития когнитивной сферы, творчества дошкольников, духовно-нравственного и патриотического воспитания на базе ценностей российского общества.

Выпускники факультета высоко котируются на рынке труда: успешно работают в колледжах и вузах, дошкольных организациях в разных регионах России, странах ближнего и дальнего зарубежья (США, Великобритания, Германия, Болгария, Португалия, Вьетнам, Эфиопия, Китай и др.), научно-исследовательских институтах, в органах управления образованием, в редакциях педагогических журналов и др.

В числе выпускников есть создатели программ воспитания и обучения дошкольников, авторы учебно-методической литературы для педагогов, книг и телепередач для детей и их родителей и др.

Факультет дошкольной педагогики и психологии МПГУ встречает свой 100-летний юбилей, сохраняя традиции и активно развивая идеи своих учителей с учетом новых реалий и вызовов времени, имея большой потенциал для решения современных многоаспектных задач и уверенного движения вперед.

### ***Литература***

1. *Белая К.Ю., Волобуева Л.М.* Из истории дошкольного воспитания в Москве // Современное дошкольное образование. Теория и практика. – 2014. – № 5. – С. 40–59.

2. *Парамонова М.Ю.* Факультет дошкольной педагогики и психологии МПГУ на этапе модернизации педагогического образования: опыт и перспективы // Педагогическое образование и наука. – 2015. – № 3. – С. 65–70.

3. *Поздняк Л.В.* Факультету дошкольной педагогики и психологии Московского педагогического государственного университета 80 лет // Стратегия дошкольного образования в 21 веке: проблемы и перспективы. Материалы научно-практической конференции, посвященной 80-летию со дня основания факультета дошкольной педагогики и психологии МПГУ (1921–2001 гг.) / Сост. Л.В. Поздняк, В.И. Яшина, Т.И. Ерофеева, Л.Н. Комиссарова. – М., 2001. – С. 3–12.

4. *Volobueva L.* Kindergartens in Russia are 150 years old / GV Workshop (Proceedings in Global Virtual Conference Workshop The 1st International Global Virtual Conference Workshop April 8. – 12. 2013. Slovak Republic. – P. 195–197.

### **Этико-валеологическое обоснование коммуникативных табу в профессиональной деятельности воспитателя**

**Рачковская Н.А.,**

*кафедра эстетического воспитания детей дошкольного возраста,  
Факультет дошкольной педагогики и психологии,  
ФГБОУ ВО «Московский педагогический  
государственный университет»;  
nad1606@yandex.ru;*

**Комиссарова Л.Н.,**

*кафедра эстетического воспитания детей дошкольного возраста,  
Факультет дошкольной педагогики и психологии,  
ФГБОУ ВО «Московский педагогический  
государственный университет»;  
lnk46@mail.ru;*

**Куланина И.Н.,**  
*кафедра эстетического воспитания детей дошкольного возраста,  
Факультет дошкольной педагогики и психологии,  
ФГБОУ ВО «Московский педагогический  
государственный университет»;  
kulanina@list.ru*

**Аннотация.** В статье анализируется этико-валеологическая природа «коммуникативных табу» в профессиональном педагогическом общении, обосновывается необходимость их соблюдения, рассматриваются типичные примеры их нарушения педагогом-воспитателем.

**Ключевые слова:** этика, валеология, педагог-воспитатель, профессиональная деятельность, коммуникативных табу.

### **Ethical and valeological substantiation of communicative taboos in the professional activity of the educator**

**Rachkovskaya N.A.,**  
*Department of aesthetic education of children of preschool age,  
Faculty of Preschool Pedagogy and Psychology,  
Moscow Pedagogical State University;  
nad1606@yandex.ru;*

**Komissarova L.N.,**  
*Department of aesthetic education of children of preschool age,  
Faculty of Preschool Pedagogy and Psychology,  
Moscow Pedagogical State University;  
lnk46@mail.ru;*

**Kulanina I.N.,**  
*Department of aesthetic education of children of preschool age,  
Faculty of Preschool Pedagogy and Psychology,  
Moscow Pedagogical State University;  
kulanina@list.ru*

**Abstract.** The article analyzes the ethical and valeological nature of «communicative taboos» in professional pedagogical communication, substantiates the need for their observance, considers typical examples of their violation by a teacher-educator.

**Keywords:** ethics, valeology, teacher-educator, professional activity, communicative taboos.

Коммуникативная культура имеет две формы бытия. Прежде всего, это качество и уровень процессов коммуникации, бытующих в обществе, выраженных в нормах, ценностях, установках и реализуемых в общении. В то же время коммуникативная культура выступает как общественно-ценное и личностно-значимое качество специалиста. Рассматриваемая в этом аспекте, она, как и всякая другая сторона духовной культуры личности, включает в себя ценностное отношение к объекту (человеку и самому процессу общения), информационную осведомленность (о психологии и этике общения, его конвенциональных нормах и т.п.) и практически-девственный компонент, реализуемый через навыки, технологию и соблюдение конвенциональных норм [2].

Нравственную основу коммуникативной культуры воспитателя, её системообразующий стержень, составляет ценностное отношение к ребенку, при котором на основе понимания значимости, неповторимости, уникальности каждого человека, он воспринимается и ощущается как высшая ценность. Доброе, теплое, оптимистическое отношение к ребенку объективируется в различных формах межличностного взаимодействия, в заботе о неприкосновенности внутреннего мира личности, а также в заботе о её физическом и психическом здоровье. Именно поэтому анализ коммуникативной культуры педагога-воспитателя и путей её формирования в системе профессионального образования требует единства этического и валеологического обоснования.

В фундаменте такого обоснования лежит идея саногенности. Термин «саногенность» в последние годы активно вводится в научный оборот. С его помощью характеризуются самые разнообразные феномены (саногенная организация производства, саногенное мышление и др.) для обозначения их ориентации на сферу физического и психического здоровья человека. Именно поэтому саногенность выступает как одна из самых важных и существенных характеристик не только бытового межличностного, но и профессионального общения субъектов педагогического процесса в дошкольной образовательной организации.

Общеизвестно, что характер и качество коммуникативных процессов прямо и непосредственно влияет на самочувствие и здоровье развивающейся личности. Еще древней медициной была установлена связь между дефектным общением и негативными эмоциями, которые

разрушают организм, адресно воздействуя на его конкретные органы. Это убедительно доказано и современными исследованиями.

Сказанное позволяет утверждать, что заповедь медицинской этики «не навреди» является одним из главных этических принципов коммуникативной культуры. Этим объясняется наличие как предписательной, так и запретительной функций нормативных установок и, в частности, этикета. Запретительная функция последнего настолько значима, что про коммуникативный этикет иногда говорят «чего нельзя делать в общении». Эта функция реализуется через нормы и правила, которые могут быть квалифицированы как коммуникативные табу. *Коммуникативные табу* – это коммуникативная традиция избегать определенных языковых выражений или тем общения в определенных коммуникативных ситуациях [1].

Валеологическую основу коммуникативных табу составляет профилактика психотравмирования. Имеется немало факторов, провоцирующих психические травмы у ребенка. Особо опасными в этом плане являются коммуникативные действия, связанные с блокированием социально-психических жизненно важных потребностей. Первоначальный анализ позволил выделить из совокупности этих потребностей наиболее валеологически значимые.

Прежде всего, это потребность в благополучии, которое в данном контексте трактуется как удовлетворенность собой и своей жизнью. Условием удовлетворения этой потребности является признание достоинства и ценности личности, высокий уровень её самопринятия и самооценки. Из этого следует, что любые действия и высказывания, которые препятствуют удовлетворению названной потребности, являются коммуникативными табу. Так, недопустимыми с позиций этики и валеологии выглядят все способы снижения самооценки личности в практике бытового и педагогического общения. Они, к сожалению, достаточно распространены. Назовем наиболее типичные варианты.

Подчеркивание превосходства: «это же проще простого», «неужели ты этого не можешь понять?», «как можно есть, пить, смотреть это?» и др.

Сравнение ребенка с другими людьми, вызывающее нарушение ценностного равновесия: «берите с Машеньки пример!», «посмотри, какую ракету нарисовал Витя...», «я в твоём возрасте...», «другие уже давно сделали», «почему другие могут, а ты нет» и др.

Порождение и развитие комплекса вины: «по твоей милости...», «если бы не ты ...», «а я тебя предупреждала», «ты задерживаешь всех ...» и др.

Минимизация успехов, достижений, переживаний и других феноменов, лично значимых для человека: «кто бы мог подумать, что тебе удастся ...», «у других ещё хуже бывает», «не такое уж это горе...».

Все эти ущербные конструкты коммуникативного поведения ведут к формированию стойких комплексов неполноценности со всеми вытекающими последствиями.

Не менее патогенный эффект дает блокирование потребности ребенка в ценностных ориентациях на группу, на лидера, на значимый вещный мир. В связи с этим определились табу на следующие модели общения.

Развенчание лидеров и кумиров и идолов: «странно, как он тебе может нравиться», «все говорят, что она...». Особенно тяжело воспринимается ребенком негативный отзыв о его родителях, близких людях.

Снижение ценности вещей и предметов из собственности и окружения ребенка: «ну и урод же твоя собака», «зачем тебе мама купила такую дешевку?», «как тебе может нравиться это (одежда, музыка, прическа)?». Даже многие взрослые очень болезненно переносят критику того, что является объектом их выбора или личных предпочтений, поскольку они в определенной степени отождествляют и идентифицируют себя с этими объектами.

Существует еще одна группа коммуникативных запретов. Она связана с потребностью ребенка в душевном комфорте и положительных эмоциях, стимулирующих жизненный тонус. С этой точки зрения психотравмирующими, следовательно, запретными, является ряд коммуникативных действий.

Актуализация негативных эмоций через напоминание с проблемах, неудачах, бедах, неоправдавшихся надеждах – «ты уже столько раз обещал мне это!» и т.п.

Отягощение чужой психики своими негативными эмоциями через демонстрацию страданий, горя, плохого настроения: «просто не знаю, что и делать», «у меня и так голова болит...» и др.

Стимулирование отрицательных эмоций предсказанием бед, несчастий, катаклизмов и неприятностей.

Навязчивая суггестия, которая состоит в необоснованном приписывании человеку мыслей, чувств, настроений, отношений: «ты на меня обижена», «я вижу, что ты плохо к нему относишься», «только не притворяйся» и др. Все это создает душевный дискомфорт и искажает общий эмоциональный тон жизни воспитанника.

Усвоение описанных выше коммуникативных табу и следование им составляет важный аспект становления человека как субъекта общения, развития его коммуникативной культуры, сохранение физического и психического здоровья в разнообразных ситуациях межличностного общения.

### *Литература*

1. Бушелева Б.В. Этика и этикет общения. – Петропавловск-Камчатский, 1993. – 168 с.

2. Стефаненко О.С., Рачковская Н.А. Педагогическое образование как социокультурный феномен // Актуальные проблемы теории и практики психологических, психолого-педагогических и лингводидактических исследований: Сборник материалов Международной научно-практической конференции «XIV Левитовские чтения» (г. Москва, 17–18 апреля 2019 г.): В 2 т. Т. 2. – М., 2019. – С. 96–103.

### **Двадцать тезисов о человеке возможном и совместно-разделительной деятельности**

**Родин Ю.И.,**

*кафедра теории и методики дошкольного образования,*

*Факультет дошкольной педагогики и психологии,*

*ФГБОУ ВО «Московский педагогический*

*государственный университет»;*

*Rodin\_Yurii@mail.ru*

**Аннотация.** В статье прослеживается драматичный путь деятельностного приобщения ребенка к ценностям культуры как к источнику развития и становления личности человека возможного; главные вопросы обсуждаемые в статье заключаются в возможности достижения ребенком предельного состояния, устремляясь к которому он

может совершить акт превосхождения себя наличного и рождение в нем универсальной человеческой способности – теоретического (отвлеченного) осмысления действительности.

**Ключевые слова:** совместно-разделительная предметная деятельность, Посредническое действие, практическая и познавательная активность, Совместно-распределенное действие, зона актуального и ближайшего развития, язык, сознание.

## **Twenty theses about a possible person and joint-dividing activity**

**Rodin Yu.I.,**

*Department of Theory and Methodology of Preschool Education,  
Faculty of Preschool Pedagogy and Psychology,  
Moscow Pedagogical State University;  
Rodin\_Yurii@mail.ru*

**Abstract.** The article traces the dramatic path of the child's active introduction to the values of culture as a source of development and formation of a possible person's personality; the main issues discussed in the article are the possibility of the child reaching the ultimate state, aspiring to which he can perform an act of surpassing himself and the birth of a universal human ability in him – theoretical (abstract) comprehension of reality.

**Keywords:** jointly-separative subject activity, Intermediary action, practical and cognitive activity, Jointly-distributed action, zone of actual and immediate development, language, consciousness.

1. Безличный технический прогресс двадцать первого века с его пренебрежением к духовному и ориентацией на функциональное развитие обострил цивилизационные противоречия между техническим прогрессом и человеком, способствовал превращению его в управляемую часть рациональной общественной конструкции. Под бравадой материального благополучия самореализующейся личности скрывается душевная несостоятельность, варварство и одичание, отсутствие целостности современного человека, ориентированного на потребление готовых ценностей и продуктов культуры [9].



2. Потребительское существование в культуре не гарантируют восхождение индивида к общечеловеческой сущности. Приобщение к культуре – это не обладание совокупностью готовых ценностей и продуктов культуры, по случаю доставшихся индивиду, а деятельностное овладение способностями исторического человека, создавшего эти ценности, это усилие человека наличного состоятся, превзойти себя [2; 8].

3. Избежать надвигающейся антропогенной катастрофы в эпоху кардинальных цивилизационных трансформаций возможно. Упорядочивая наши представления о человеке мы глубже понимаем свою человеческую сущность, которая заключается в стремлении к реализации своей родовой страсти быть, исполниться. Это требует от индивида непрерывно возобновляемых длительных усилий, живых напряжений и волевых состояний, проявлений способности к достижению бесконечно ценностных ценностей культуры, не имеющих практической и разменной ценности здесь и сейчас.

4. Для «вращения» бесценных ценностей необходимо вернуться к пониманию изначального витального и диалектического единства тесного и духовного в человеке, принять постулат, что человек есть центр мироздания, с изначальной заложеной предпосылкой к самоизменению и возвышению над самим собой наличным благодаря культуре. И с этих позиций кропотливо реконструировать онтологическое начало человечества от человека исторического к человеку полноценно проживающему настоящее, далее его восхождение к человеку возможному, включая дискурсивный анализ предпосылок, источников, условий возникновения и бесконечного становления личности, ищущей смысл жизни.

5. Новорожденный предстает некой целостностью, в которой собственно человеческую психику невозможно выявить в его телесности. Собственно человеческая психика, по выражению Э.В. Ильенкова, в мозгу структурно не заключена. Но при малой заданности в виде врожденных рефлексов, под влиянием «очеловеченной и очеловечивающей культурной среды», чувственно-эмоционально-двигательные реакции постепенно преобразуются в сущностные характеристики и свойства некой целостности – активности ребенка, связывающей его с культурой. Она (культура) пронизывает произвольные движения и предметные действия, направленные на удовлетворение постоянно возрастающих потребностей растущего и

развивающегося человека, создает предпосылки восхождения к человеку возможному, в пределе к сверхчеловеку [4; 9; 10].

6. Восхождение к человеку возможному требует от индивида переживания бесконечно ценностных или бесцельных целей. Достичь этого состояния непросто. Ведь психея «... не имеет формы точно также как лишена содержания, по той простой причине, что существует лишь в исполнении» [1, с. 274]. Это исполнение следует стимулировать у ребенка с раннего детства в виде переживания способностей и усилий исторического человека, создавшего продукты культуры, в процессе совместной деятельности воспитанника и взрослого, направленной на предметное преобразование реального мира. При этом позиция взрослого должна быть эксцентрической, ориентированной на личность воспитанника, «принимающей ребенка в себя».

7. Обучение и воспитание – это единый процесс постепенного познания воспитанника, постижения и развития его задатков. Он реализуется в совместно-разделительной деятельности и направлен на постижение ребенком смысла жизненных ситуаций как производных смысла жизни, в пределе мирозидания.

8. Совместно-разделительная предметная деятельность порождена общественным характером производства. Она сформировалась в результате культурно-исторического развития человечества. В качестве субъекта (субъектов) совместно-разделительной предметной деятельности выступает эмпирический человек, находящийся в витальном потоке и наделенный единством сознания – незаменимый, единственный, свободный и произвольный член мирового целого, выражающий со своей точки зрения сущность общественно-исторического развития человеческой цивилизации.

9. Целью совместно-разделительной предметной деятельности выступает «человек вообще», как прообраз человеческого экземпляра, но не каждого в его бесконечном разнообразии, а человек-единичный в своей сущности, мыслимый условный образ человека возможного. Ведь во все времена подлинное богатство общества определяется не количеством вещей, которыми люди располагают, а, прежде всего, уровнем развития способностей человека, созидающего эти вещи. «Либо человек есть цель, а вещи – средство, либо наоборот...» [5, с. 243]. Третьего не дано. Главное не опоздать, не опоздать с решающим выбором!

10. Образование должно быть ориентировано на человека возможного, на посредничество в его драматичном становлении личностью. Это достигается, с одной стороны, в предметном постижении фрагментов окружающей действительности, с другой стороны – в достижении внутреннего вне другого переживания, воссоздающего всего внутреннего человека, которое позволяет преобразовать стихийное ситуационное эмпирическое познание реального предметного мира в познавательную активность в теоретическом плане, в воображаемой и обобщенной позиции.

11. Совместно-разделительная деятельность, Посредническое Действие, стимулируют живые акты, способствующие проявлению у воспитанника заложенных в культурном предмете способностей и усилий исторического человека, к постижению им смысла жизненных ситуаций, их творческого понимания, появлению переживания ответственности поступка, как первофеноменов развития человека возможного [9].

12. Посредничество – это вызов взрослому ребёнку и ответ на него, а далее и вызов самому ребёнку. Ребёнок и взрослый, по выражению Б.Д. Элькониной, как бы «выставляются» друг для друга, дарят друг другу способность к свершению Действия [12].

13. Посредничество в совместно-разделительной предметной деятельности со стороны взрослого требует: обращения к витальному единству человека, ориентации на приобщение воспитанника к общечеловеческим ценностям: доброте, красоте, гуманизму, разуму, любви, стремлению к совершенству; понимания жизни как способа общественного культурно-исторического совместного бытия в условиях разделения труда; разделения задач обучения и развития, чутко улавливая в субъект-субъектных отношениях, когда ребенка следует держать на коротком поводке, а когда отпустить поводок подлиннее или бросить его вообще; создания ситуации, в которой активность взрослого и ребенка экранирует, а значение, обращенное к другому в функции психологического орудия, становится явленным соучастникам действия и обретает функцию образца, опоры поля их со-действия [12].

14. Стержневым моментом возникновения совместно-распределительной деятельности является переход ребенка от пассивного, ситуационного эмпирического познания реального предметного мира к смысловой активности в воображаемой и обобщенной позиции. Именно смысловая активность, возникающая в

результате ситуационного осмысления возникающих у ребенка трудностей, с дозированной и пошаговой помощью взрослого является важнейшим условием образования поля их содействия. Она позволяет воспитаннику вырваться из конкретной временной и пространственной ситуации в которую он включен, выработать обобщенный образ решения задач подобного типа, увидеть возможность ее применения в более широком контексте деятельности, встроить его в процесс самореализации и постижения смысла жизни.

15. Посредничество включено в разнообразные виды совместно-разделительной предметной деятельности (общение, предметную, игровую, учебную, трудовую и т.п.). Роли посредника и обучаемого не закреплены. Они могут меняться между субъектами познавательной деятельности. Главное, чтобы предметом посредничества было постижение (в пределе создание) ценностей культуры, чтобы оно стимулировало у субъектов совместно-разделительной деятельности переход от практической активности к теоретической, далее к смысловой активности, направленной на постижение знаний, способностей и усилий исторического человека по их созданию.

16. В совместно-разделительной предметной деятельности важно предусмотреть пространство между обучающим и обучаемым, обучаемым и познаваемым им предметным миром, аффектом и интеллектом, а также паузы для объективации ребенка на поиск решения задач в теоретическом плане в проблемных ситуациях в следующей логике: определить, а при необходимости, способствовать мотивации ребенку к предметно-преобразовательной деятельности, с учетом направлений и зон актуального, ближайшего и отдаленного развития, веры в собственные силы в поиске возможных способов самостоятельных познавательных действий.

17. Позиция педагога в совместно-разделительной предметной деятельности должна быть эксцентрической, посреднической, направленной на предметное преобразование реального мира и личности ребенка, опираться на многовекторную зону актуального, ближайшего и отдаленного развития воспитанника, а также на его интеллигибельную (понимающую) интуицию. Педагогическая сверхзадача заключается в том, чтобы вызвать у ребенка интерес (превращенную форму потребности) к актуальному, бытийному предмету как к цели познания, исследовательской задаче. Тогда цель сдвигается на познание содержания предмета, возникает исследовательский мотив.

18. Формы со-деятельности могут быть разнообразными: общение, предметная, игровая, учебная, трудовая. И степень удаленности взрослого и ребенка друг от друга в пространстве могут меняться: от непосредственно телесного контакта в раннем детстве до общения в сети интернет в более старшем возрасте. Никакое посредническое действие не может быть объявлено раз и навсегда полезным, решающим является совокупность посреднических действий, включающих в себя всю систему педагогических средств и методов. Содержание посреднического действия динамично в соответствии с развитием ребенка и способности педагога проникать в логику мышления ученика.

19. Переход от практической активности к исследовательской, далее к теоретическому познанию в совместно-разделительной деятельности стимулируется посредством языка и других знаково-символических средств, которые позволяют передать, обозначить любую информацию вне практического действия, вне конкретной ситуации. В знаково-символическом обобщении предметно постигаемых ценностей культуры заключена тайна феномена отвлеченного мышления как специфически человеческой способности [7].

20. Язык принадлежит к явлениям языка и мысли. Он наполнен смыслозначениями. В словах и словосочетаниях содержатся мысли о действительности. Активно познавая окружающий предметный мир и себя в нем через язык индивид как бы раздваивается. С одной стороны, он органично находится сначала в чувственно данной ему очеловеченной среде, затем в мире вещей с закреплёнными человеческими способами деятельности, с другой стороны – в системе форм общественного выражения чувственно данного мира, общественно осознаваемом и духовно усвоенном [3].

### *Литература*

1. *Зинченко В.П.* Психологическое наследие / Ред.-сост. Н.Д. Гордеева, науч. ред. А.Н. Назаров. – М.; СПб., 2019. – 896 с.

2. *Зинченко В.П., Мещеряков Б.Г.* Совокупная деятельность как генетически исходная единица психического развития // Психологическая наука и образование. – 2000. – № 2. – С. 86–95.

3. *Ильенков Э.В.* Собрание сочинений: В 6 т. Т. 3. Абстрактное и конкретное / Ред. сост. В.А. Лекторский, Е.Э. Ильеш, А.Д. Майданский. – М., 2019. – 464 с.

4. *Ильенков Э.В.* Идеальное. И реальность. 1960–1979 / Авт.-сост. Е. Иллеш. – М., 2018. – 528 с.
5. *Ильенков Э.В.* Философия и культура. – М.; Воронеж, 2010. – 308 с.
6. *Лобастов Г.В.* Идеальное. Образ. Знак. – М., 2017. – 232 с.
7. *Лурия А.Р.* Язык и сознание. – СПб., 2019. – 336 с.
8. *Мамардашвили М.К.* Сознание и цивилизация. – СПб., 2019. – 352 с.
9. *Родин Ю.И.* Восхождение к человеку возможному // Дошкольное образование в ракурсе современных методологических подходов и возрастных ценностей детей: Сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции. – Чебоксары, 2021. – С. 41–45.
10. *Родин Ю.И., Сорокоумова С.Н., Новикова Т.Н.* В поиске путей развития человека // Психолого-педагогический поиск. – 2021. – № 2 (58). – С. 221–234.
11. *Рубцов В.В.* Культурно-историческая теория: проблемы, которые поставил Л.С. Выготский // Материалы международного симпозиума «Научная школа Л.С. Выготского: традиции и инновации». – М., 2016. – С. 18–29.
12. *Эльконин Б.Д.* Опосредствование и развитие // Материалы международного симпозиума «Научная школа Л.С. Выготского: традиции и инновации». – М., 2016. – С. 102–114.
13. *Эльконин Б.Д.* Ситуация посреднического действия // Человек.RU. – 2016. – № 11. – С. 40–45.

### **Сетевое взаимодействие как инновационная педагогическая технология, направленная на профориентацию обучающихся**

**Рыбникова Э.В.,**  
*Лицей-интернат № 5 ОАО «РЖД», Москва ;*  
*Licey-inter5-RC@yandex.ru*

**Аннотация.** В данной статье предлагается модель использования технологии сетевого взаимодействия при проведении профориентационной работы среди обучающихся общеобразовательных организаций на примере работы педагогического коллектива лицея-

интерната № 5 ОАО «РЖД» г. Красный Кут Саратовской области. Внедрение данной технологии происходит через ежегодное проведение на базе лицея-интерната № 5 ОАО «РЖД» конкурса проектных и творческих работ обучающихся «Школа диалога культур «МОСТ». Данное мероприятие, разработанное и апробированное на базе лицея-интерната № 5 ОАО «РЖД», способствует формированию у обучающихся устойчивых профессиональных компетенций через их участие в проектной деятельности. Технология сетевого взаимодействия даёт возможность образовательной организации создать банк данных высокомотивированных обучающихся, нацеленных на конкретный выбор профессии, помогает наладить взаимодействие с социальными партнерами из числа возможных будущих работодателей.

**Ключевые слова:** традиции и инновации, технология сетевого взаимодействия, Школа диалога культур «МОСТ», формирование профессиональных компетенций, ранняя профориентация.

### **Networking as an innovative pedagogical technology aimed at vocational guidance of students**

**Rybnikova E.V.,**

*Boarding School No. 5 of JSC «Russian Railways», Moscow;  
Licey-inter5-RC@yandex.ru*

**Abstract.** This article proposes a model of using the technology of network interaction when conducting career guidance work among students of general education organizations on the example of the work of the teaching staff of the boarding lyceum No. 5 of JSC «Russian Railways» in Krasny Kut, Saratov region. The introduction of this technology takes place through the annual holding of the contest of design and creative works of students «School of Dialogue of Cultures «BRIDGE» on the basis of the boarding lyceum No. 5 of JSC «Russian Railways». This event developed and tested on the basis of the boarding Lyceum No. 5 of JSC «Russian Railways», contributes to the formation of stable professional competencies among students through their participation in project activities. The technology of network interaction makes it possible for an educational organization to create a database of highly motivated students aimed at a specific choice of profession, helps to establish interaction with social partners from among possible future employers

**Keywords:** traditions and innovations, technology of network interaction, School of dialogue of cultures «BRIDGE», formation of professional competencies, early career guidance.

Лицей-интернат № 5 ОАО «РЖД» – востребованное учебное заведение со сложившейся системой учебно-воспитательной деятельности, в которой гармонично сочетаются прочные традиции и инновационные подходы.

Педагогами лицея-интерната № 5 ОАО «РЖД» разработана система ранней профориентации обучающихся через внедрение технологии сетевого взаимодействия между образовательными учреждениями.

Важность и целесообразность использования в педагогической практике данной технологии заключается в возможности оказать обучающимся содействие в реализации модели выпускника, нацеленной на его жизненную успешность, посредством вовлечения в значимые мероприятия различного уровня, направленные на выявление профессиональных компетенций. Например, участие в которых даёт возможность привилегий и льгот при поступлении в высшее учебное заведение.

Для внедрения технологии сетевого взаимодействия, как отправной точки, предлагается разработать на базе образовательной организации стартовое мероприятие, позволяющее ученику не только утвердиться и получить статус победителя или призёра, но и продолжить работу в одном из проектных движений, осуществляющих свою деятельность при поддержке президента РФ, Министерства просвещения РФ, Министерства образования и науки РФ и др. значимых структур.

В лицее-интернате № 5 ОАО «РЖД» таким мероприятием является ежегодно проводимый конкурс проектных и творческих работ обучающихся «Школа диалога культур «МОСТ».

В настоящий момент мероприятие объединяет более 8000 участников 85 образовательных организаций, где технология сетевого взаимодействия позволяет работать в команде единомышленникам из разных городов и, даже, стран.

В 2018 году мероприятие приобрело статус международного, когда в нём приняли участие обучающиеся образовательных учреждений Германии, Пакистана, Казахстана.



Технология сетевого взаимодействия, как одна из эффективных и актуальных педагогических технологий в настоящий момент, создаёт новые возможности для социализации обучающихся.

В частности, в лицее-интернате № 5 ОАО «РЖД», она направлена на вовлечение выпускников в сферу влияния Компании ОАО «РЖД» посредством профориентационной работы, а так же дальнейшего участия обучающихся, победителей и призёров отборочного этапа, в мероприятиях, действующих на площадках WorldSkills Россия и включённых в национальный проект «Образование», Концепцию развития профессиональной деятельности ОАО «РЖД» до 2025 года.

Позвольте более подробно остановиться на конкурсе проектных и творческих работ обучающихся «Школа диалога культур «МОСТ».

#### *Специфика «Школы диалога культур «МОСТ»*

Основная цель конкурса – вовлечение педагогов образовательных учреждений в развитие системы профориентационного ориентирования, используя как пример работу педагогов лицея-интерната № 5 ОАО «РЖД», основанную на внедрении технологии сетевого взаимодействия в профориентационные практики в области сопровождения и формирования индивидуальных траекторий профессионального самоопределения обучающихся.

Задачи, решаемые организаторами:

- создание новых возможностей для профориентации и освоения школьниками современных и будущих профессиональных компетенций;
- развитие инженерной, научно-исследовательской и общекультурной направленности образования и воспитания через участие обучающихся в проектной деятельности метапредметной направленности;
- проведение мониторинга полученных результатов для своевременной коррекции работы сетевого взаимодействия между образовательными учреждениями;
- создание банка данных высокомотивированных обучающихся, нацеленных на выбор профессий;
- взаимодействие с социальными партнерами из числа возможных будущих работодателей.

#### *Роль и действия участников конкурса*

Первый этап – работа обучающихся над проектом профессиональной направленности, участие в конкурсе проектных и творческих работ «Школа диалога культур «МОСТ» с защитой проекта.

При работе над проектом возможно командное участие или работа с педагогом – наставником через сетевое взаимодействие.

Отличительной особенностью проекта является его специфика, которая состоит в том, что сетевое взаимодействие начинается с формирования сетевого сообщества, сплочённого единой идеей.

При технологии сетевого взаимодействия возможно использование видеоформата.

Второй этап – презентация проекта на уровне мероприятия, входящего в перечень мероприятий Министерства просвещения РФ, либо входящего в состав проектных движений РФ, таких как «Билет в будущее», «Россия – страна возможностей», социальный корпоративный проект ОАО «РЖД» «Наша СМЕНА», всероссийский форум «ПроеКТОриЯ», всероссийский конкурс для школьников «Большая перемена» и др.

Участие в данных проектах позволяет обучающимся, выполняя задание, рекомендованное заказчиком (социальным партнёром), освоить профессиональную компетенцию, близкую ему по значимости и, тем самым, определиться в выборе дальнейшей профессии.

Результат проектной деятельности обучающегося станет отправной точкой для его дальнейшего интеллектуального роста, способствует выявлению максимального развития потенциала талантливых детей, сопровождению и мониторингу их дальнейшего развития.

Старшеклассники должны владеть не только комплексом необходимых знаний, умений и навыков, но и обладать такими личностными качествами, позволившими бы им реализовать себя в профессиональном и социальном плане.

Специфика «Школы диалога культур «МОСТ» позволяет проводить мероприятия, направленные на развитие у обучающихся своего критического, креативного и продуктового мышления, объединив заинтересованных в получении качественных знаний по «инженерным» профессиям учеников и их родителей, а так же наладить взаимодействие с социальными партнерами из числа возможных будущих работодателей.

#### *Ожидаемые результаты от предлагаемой практики*

«Школа диалога культур «МОСТ» уже имеет свои результаты, закрепив их через участие победителей и призёров во всероссийском конкурсе «Большая перемена», всероссийском форуме «ПроеКТОриЯ», корпоративном проекте «Наша СМЕНА», в профориентационных и образовательных сменах МДЦ «Артек» (Крым), ВДЦ «Смена» (г. Анапа),

ОЦ «Сириус» (г. Сочи), в работе стажировочной площадки ПДЖД и технопарка «Кванториум» (г. Волгоград).

В настоящее время «Школа диалога культур «МОСТ» – это востребованный инновационный проект.

Новые образовательные технологии, такие как сетевое взаимодействие и дистанционное образование, позволяют привлечь к мероприятию как учеников, так и педагогов.

Универсальность, масштабность и актуальность мероприятия отмечены:

– Министерством образования Саратовской области. Работа региональной инновационной площадки «Сетевая модель поликультурного образования и формирования гражданской идентичности в системе общего образования» (приказ Министерства образования Саратовской области от 23 августа 2021 года № 1438 «Об утверждении перечня региональных инновационных площадок»),

– Службой управления персоналом Департамента ОАО «РЖД». Получен грант на разработку проекта, направленного на повышение качества обучения и воспитания и на внедрение в образовательный процесс инновационных технологий от ОАО «РЖД»

– Министерством просвещения РФ. Мероприятие включено в приказ Министерства просвещения РФ от 11.12.2020 № 715 «Об утверждении перечня олимпиад и иных интеллектуальных и (или) творческих конкурсов, мероприятий, направленных на развитие интеллектуальных и творческих способностей, способностей к занятиям физической культурой и спортом, интереса к научной (научно-исследовательской), инженерно-технической, изобретательской, творческой, физкультурно-спортивной деятельности, а также на пропаганду научных знаний, творческих и спортивных достижений, на 2020/21 учебный год» № 525.

Научно-методологическое, психолого-педагогическое обеспечение мероприятия осуществляется при поддержке ГАУ ДПО «СОИРО», имеющего богатый опыт в реализации инновационных проектов регионального уровня и разработки образовательных технологий, в том числе технологии движения WorldSkills Россия.

В перспективе, на площадке «Школа диалога культур «МОСТ» возможно проведение мероприятий, направленных на создание предпосылки ранней профориентации и использования результатов

деятельности на площадках, действующих в формате инфраструктуры JuniorSkills как части движения WorldSkills Россия.

Учитывая, что все самые востребованные специальности современности связаны с цифровой экономикой и строятся на дисциплинах физики, математики и информатики, в лицее-интернате № 5 ОАО РЖД» ведётся работа по вовлечению обучающихся в цифровые профессии через апробацию программы профориентационной направленности «Школа профессионального самоопределения».

Налажена работа по формированию специальных знаний в области инженерно-технологического образования путём вовлечения обучающихся в работу инженерных классов, участия в программе летнего образовательного лагеря «Инженерная смена».

Специфика работы по данным направлениям позволяет проводить мероприятия, способствующие развитию у обучающихся своего критического, креативного и продуктового мышления, объединив заинтересованных в получении качественных знаний по «инженерным» профессиям учеников и их родителей, а так же наладить взаимодействие с социальными партнерами из числа возможных будущих работодателей.

Использование в педагогической практике таких форм как прохождение мастер-классов, акций, воркшопов, хакатонов и других мероприятий, направленных на создание предпосылки ранней профориентации, позволяют укрепить имидж образовательного учреждения.

Лицей-интернат № 5 ОАО «РЖД» – образовательное учреждение, открытое запросам общества, потребителей, Учредителя, нацеленное на победу, на достижения и поддержку долгосрочного успеха в постоянно меняющемся современном мире, даёт каждому обучающемуся возможность выбора собственной образовательной траектории, позволяющей заниматься научным исследованием, проектной деятельностью, тем самым формируя способность ученика к самопроектированию, саморазвитию, самоопределению.

## **Формирование ценностных ориентаций у студентов, обучающихся по профилю «Дошкольное образование и Физическая культура»**

**Семенова Т.А.,**  
*кафедра теории и методики дошкольного образования,  
Факультет дошкольной педагогики и психологии,  
ФГБОУ ВО «Московский педагогический  
государственный университет»;  
ta.semenova@mpgu.su*

**Аннотация.** Автор раскрывает механику формирования ценностных ориентаций у студентов, обучающихся по профилю «Дошкольное образование и Физическая культура», раскрывает содержание дисциплины «Формирование ценностных ориентаций и гражданской идентичности», показывает разнообразие заданий текущего контроля для оценки сформированности компетенций.

**Ключевые слова:** ценностные ориентации, технологии самообразования педагогов, активное чтение, физическая культура.

### **Formation of value orientations students**

**Semenova T.A.,**  
*Department of Preschool Educational theories and methods,  
Faculty of Preschool Pedagogy and Psychology,  
Moscow Pedagogical State University;  
ta.semenova@mpgu.su*

**Abstract.** The author reveals the mechanics of the formation of value orientations among students studying in the profile «Preschool education and Physical Culture», reveals the content of the discipline «Formation of value orientations and civic identity», shows the variety of tasks of current control to assess the formation of competencies.

**Keywords:** value orientations, self-education technologies of teachers, active reading, physical culture.

Аксиологический подход рассматривается современной педагогикой как один из приоритетных наряду с личностно-ориентированным. Ценности, наиболее востребованные в современном обществе, «вкладываются» в личность в процессе ее социализации, именно они определяют поведение и мотивацию.

Согласно определению Большого психологического словаря, ценности трактуются обществом, во-первых, как «один из важнейших и обязательных компонентов культуры и идеологий, включающий довольно общие по содержанию идеи о самых необходимых для человека и общества условиях и целях существования», во-вторых, как «субъективно переживаемая или рационально оцениваемая значимость, важность чего-либо для индивида с точки зрения удовлетворения его потребностей или достижения некоторых целей» [1, с. 729].

В одном семантическом поле с данным понятием рассматриваются ценностные ориентации. Последние рассматриваются как основная цель и сущность воспитания в отличие от обучения.

Ценностные ориентации – «(англ. Value orientations) – важный компонент мировоззрения личности или групповой идеологии, выражающий (представляющий) предпочтения и стремления личности или группы в отношении тех или иных обобщенных человеческих ценностей (благополучие, здоровье, комфорт, гражданские свободы, творчество, труд и т.п.)» [1, с. 729].

Особую значимость приобретает формирование ценностных ориентаций у студентов педагогических специальностей, в том числе у студентов, обучающихся по профилю «Дошкольное образование и Физическая культура», так как ценности определяют поведенческие мотивы и, следовательно, будут транслироваться воспитанникам образовательной организации в ходе профессиональной деятельности молодых специалистов.

Какие именно ценностные ориентации будут востребованы через пять лет, когда сегодняшние студенты приступят к самостоятельной работе? Однозначно можно утверждать, что это будут общечеловеческие ценности: ценность здоровья и его сохранения, традиционные семейные и культурные ценности, ценности человеческих взаимоотношений: дружбы, сопереживания, сорадости, гордости за свою страну и ее героев.

Исходя из этих постулатов, в учебные планы образовательной программы 44.03.05 педагогическое образование (с двумя профилями подготовки) профиль «Дошкольное образование и Физическая культура»

Московского педагогического государственного университета (МПГУ) 2019 и 2020 годов приема была включена дисциплина «Формирование ценностных ориентаций и гражданской идентичности средствами физической культуры».

Цель данной дисциплины – развитие общепрофессиональных компетенций в области физического воспитания. Предполагается, что после изучения дисциплины студенты смогут осознать высокую значимость педагогической профессии, овладеть общими представлениями о формировании ценностных ориентаций и гражданской идентичности у обучающихся, увидеть пути профессионального самосовершенствования. Данная дисциплина входит в Модуль «Теоретико-методологические основы физической культуры» и изучается во втором семестре первого курса параллельно с «Историей», «Философией» и «Речевыми практиками».

В рамках изучения дисциплины предполагается формирование следующих компетенций: способность осуществлять духовно-нравственное воспитание обучающихся на основе базовых национальных ценностей и способность разрабатывать и реализовывать культурно-просветительские программы в соответствии с потребностями различных социальных групп.

В результате изучения дисциплины обучающиеся должны знать технологию активного чтения для того, чтобы ориентироваться в потоке окружающей их информации и адекватно ее воспринимать; уметь определять собственную гражданскую позицию, отбирать материал для культурно-просветительских программ; владеть технологиями формирования у обучающихся гражданской позиции и навыков поведения в изменяющейся поликультурной среде, способности к труду и жизни в условиях современного мира. Объем дисциплины – 72 часа (2 зачетные единицы). По итогам ее изучения выставляется зачет.

Содержание курса «Формирование ценностных ориентаций и гражданской идентичности» представлено двумя разделами. Первый раздел «Технологии самообразования педагога» посвящен овладению технологией активного чтения [2–4]. В него входят следующие темы: «Технологии самообразования педагога», «Способы активного чтения», «Особенности чтения научных текстов» и «Приемы расширенного чтения». Формат учебной деятельности – лекционные и практические занятия, самостоятельная работа.

На практических занятиях студентам предлагается изучить рассказ А. Куприна «Синяя звезда», прочитав его аналитическим, синтетическим и оценочным способом [3; 4].

Задания для текущего контроля традиционны и необычны одновременно. Например, студентам предлагается подготовить реферат на тему по выбору студента. На данном этапе уточняются навыки работы с информацией, формируется умение структурировать материал, формулировать тему и цель работы. При этом студенту предъявляются требования к оформлению реферата: его объему, структуре, форматированию текста. Оценивается наличие реферата, его оформление и срок сдачи.

Следующее задание – подготовка эссе по теме реферата – позволяет студенту оценить качество отобранного для реферата материала и выделить наиболее важные теоретические положения. Объем эссе – не более одной страницы. Небольшой объем помогает выделить основной и второстепенный содержательный материал, выделить ключевые слова и ключевые абзацы.

Далее на основе уже написанного эссе студенту предлагается написать аннотацию объемом в несколько предложений. На данном этапе формируется умение выделять главные мысли. Затем на основе аннотации сформулировать основную мысль работы, изложив ее дословно из текста, и переформулировав самостоятельно. После сравнить эту «главную» мысль с темой, заявленной в реферате.

Таким образом, все задания, выполняемые студентом, взаимосвязаны, а тема, выбранная для реферата, ему интересна и знакома. Поэтому студент работает с уже знакомым ему контентом, оттачивая навыки работы с текстом.

Дополнительно можно предложить написать аннотацию на основе эссе своего товарища. Этот прием позволяет студенту посмотреть на собственный текст с позиции другого человека – собеседника или читателя. Это необходимо, чтобы показать важность установления коммуникации, то есть, максимально точного изложения собственных мыслей автором и адекватную трактовку их собеседником.

Второй раздел «Технологии формирования гражданской идентичности у обучающихся» представлен двумя темами: «Технологии духовно-нравственного воспитания», «Духовные основы физической культуры». В ходе проведенных практических занятий было выявлено, что ни один из первокурсников не знает, кто такой Иван Поддубный, в



чем состоит подвиг спортсменов киевского «Динамо» в «матче смерти» и т.д. Поэтому студентам было предложено подготовить сообщение и мультимедийную презентацию о выдающихся спортсменах, спортивных событиях, имеющих воспитательный потенциал, или спортсменах, которые проявили собственную гражданскую позицию в нестандартной жизненной ситуации, продумать возможность адаптации данного материала для детей дошкольного возраста.

Важно уточнить, что на данном этапе перед студентами ставились задачи по самосозиданию и самообогащению своего личностного развития за счет приобретенных знаний и первичных умений по сбору и обработке информации. Навыки работы в цифровой образовательной среде и оформление презентаций учитывались в меньшей степени.

В результате были подготовлены сообщения о гражданском подвиге Шаварша Карапетяна (подводное плавание), Николая Королева (бокс), Льва Яшина (футбол), Ивана Ткаченко (хоккей), Алексея Катулина (борьба), Ляйсан Утяшевой (художественная гимнастика), Александра Карелина (борьба), Евгения Плющенко (фигурное катание), Алексея Немова (спортивная гимнастика). Аркадия Воробьева (тяжелая атлетика). «Матче смерти» и другие проекты.

Тематика выступлений показывает, что студенты проявили интерес как к спортсменам нашего времени, так и выдающимся спортсменам прошлых лет. Думается, что совместная защита проектов обогатила внутренний мир будущих инструкторов по физической культуре. А навыки оформления мультимедийных презентаций, на основе этих материалов, будут отрабатываться в рамках изучения дисциплины «Информационно-коммуникационные технологии в работе инструктора по физической культуре», соблюдая мультидисциплинарные связи.

Таким образом, первые результаты, полученные при изучении студентами дисциплины «Формирование ценностных ориентаций и гражданской идентичности средствами физической культуры» показывает необходимость расширения кругозора будущих педагогов, важность приобщения их к чтению классических произведений и воспитание читательской культуры.

### *Литература*

1. Большой психологический словарь / Под ред. Б.Г. Мещерякова, В.П. Зинченко. – 4-е изд., расширенное. – СПб., 2009. – 811 с.

2. Семенова Т.А. Технология активного чтения как средство самообразования педагогов // Язык и актуальные проблемы образования: Материалы международной научно-практической конференции, 31 января 2018 г., Москва / Под ред. Е.И. Артамоновой, О.С. Ушаковой. – М., 2018. – С. 378–381.

3. Семенова Т.А. Технология формирования навыка активного чтения. – М., 2017. – 103 с.

4. Семенова Т.А. Формирование навыка активного чтения как предпосылка развития ценностных ориентаций у студентов факультета дошкольной педагогики и психологии // Современные векторы развития образования: актуальные проблемы и перспективные решения: Сб. науч. тр. / XI Междунар. науч.-практич. конф. «Шамовские педагогические чтения научной школы Управления образовательными системами» (25 января 2019 г.): В 2 ч. Ч. 2. – М., 2019. – С. 330–334.

## **Профессиональная подготовка обучающихся в процессе педагогической практики**

**Смирнова М.В.,**  
*кафедра теории и методики дошкольного образования,  
Факультет дошкольной педагогики и психологии,  
ФГБОУ ВО «Московский педагогический  
государственный университет»;  
mar4761@yandex.ru*

**Аннотация.** В статье рассматриваются условия повышения эффективности профессиональной подготовки обучающихся в процессе педагогической практики в дошкольной образовательной организации.

**Ключевые слова:** методологические основы практической подготовки, профессиональные компетенции, задачи практики, практическая направленность аудиторных занятий.

## **Professional training of students in the process of pedagogical practice**

**Smirnova M.V.,**

*Department of theory and methodology of preschool education,  
Faculty of Preschool Pedagogy and Psychology,  
Moscow Pedagogical State University;  
mar4761@yandex.ru*

**Abstract.** The article discusses the conditions for improving the effectiveness of professional training of students in the process of pedagogical practice in a preschool educational organization.

**Keywords:** methodological foundations of practical training, professional competencies, practical tasks, practical orientation of classroom classes.

Одной из главных задач подготовки, обучающихся является формирование у них готовности к решению профессиональных задач.

Профессиональная подготовка специалистов дошкольного образования осуществляется путем овладения теорией и педагогическими умениями, и навыками. Теоретическая готовность определяется через сформированность аналитических, прогностических, проективных умений. Практическая готовность заключается в закреплении и углублении полученных знаний, умений, навыков, приобретении опыта самостоятельной профессиональной деятельности.

На факультете дошкольной педагогики и психологии МПГУ накоплен богатый опыт профессиональной подготовки студентов. Внимание к практической подготовке, стремление к обеспечению тесной взаимосвязи изучения студентами теории воспитания и обучения детей с практикой дошкольного образования проходит красной нитью через всю историю факультета. Центральное место занимали практика в детских садах и инспекторско-методическая практика. В последующие годы в связи с развитием учреждений ясли-детский сад – практика в учреждениях раннего возраста [3, с. 15].

Анализ истории подготовки студентов на факультете свидетельствует о конструктивности подходов к разработке ее содержания и методов. Особо следует выделить связь содержания практики с потребностями дошкольного воспитания и возрастание удельного веса самостоятельной работы студентов, оказание научно-методической помощи базам практики [3, с. 15].

В учебных планах обучения студентов прослеживается постоянное внимание к практической подготовке студентов, связи разных видов практики с лабораторными практикумами на базе детских садов и яслей.

Вопросы содержания практической подготовки, формирования профессиональных умений в процессе педагогической практики нашли отражение в педагогических исследованиях, проведенных под руководством В.И. Ядэшко (К.Е. Прахова, Ж.А. Исмаилова, Л.И. Павлова), представлены в целом ряде учебно-методических пособий для студентов [1].

В настоящее время методологическую основу практической подготовки обучающихся составляют:

- положения о профессиональных компетенциях и деятельностном подходе в их формировании;
- системный подход к организации разных видов практик в процессе подготовки обучающихся;
- личностно-ориентированный подход в процессе формирования профессиональных компетенций;
- контекстное обучение, в процессе которого выполняются задания, непосредственно связанные с моделированием профессиональной деятельности.

Работа обучающихся в период производственной (педагогической) практики предполагает формирование профессиональных компетенций.

Назовем некоторые из них, предусмотренные рабочей программой практики:

- способность организовывать игровую и продуктивные виды деятельности детей дошкольного возраста (ПК-1);
- готовность реализовывать профессиональные задачи образовательных, оздоровительных и коррекционно-развивающих программ (ПК-2);
- готовность обеспечивать соблюдение педагогических условий общения и развития дошкольников в образовательной организации (ПК-4);
- способность осуществлять взаимодействие с семьей, педагогическими работниками, в том числе с педагогом-психологом, образовательной организации по вопросам воспитания, обучения и развития дошкольников (ПК-6).

В процессе производственной (педагогической) практики решаются такие задачи, как:

- закрепление теоретических знаний о закономерностях развития детей и формирование умений применять их творчески в педагогическом процессе дошкольного учреждения;
- формирование устойчивого интереса к профессии, потребности в изучении возрастных особенностей развития детей, содержания и методов

развития и воспитания детей, в углублении и совершенствовании теоретических основ разных направлений работы с детьми;

– развитие у обучающихся профессионально значимых качеств личности: целеустремленности, дисциплинированности, организованности, добросовестности;

– формирование профессионально значимых умений, соответствующих квалификации педагога дошкольного образования;

– развитие способности выбирать технологии, соответствующие задачам воспитания детей на данной возрастной ступени и индивидуальным особенностям конкретного ребенка.

Одним из условий решения этих задач выступает усиление практической направленности аудиторных занятий по психолого-педагогическим дисциплинам, в содержании которых особое место занимает анализ фактов реальной практики, решение педагогических задач, просмотр и анализ видеоматериалов разных форм работы с детьми, родителями, анализ научно-познавательной и учебно-наглядной литературы.

Большой удельный вес составляет выполнение творческих заданий: разработка конспектов непосредственной образовательной деятельности; подготовка видеопрезентаций; составление картотек дидактических игр; изготовление дидактических материалов; подготовка консультаций для родителей, составление кроссвордов.

Овладение профессиональными умениями и навыками особенно активно проходит непосредственно в дошкольных образовательных организациях, где создаются условия для самостоятельной педагогической деятельности и формирования комплекса общекультурных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций, предусмотренных ФГОС высшего образования и профессиональным стандартом педагога [2].

Программой производственной (педагогической практики) предусматриваются проведение режимных процессов, беседы с педагогами ДОО, дискуссии по вопросам организации, содержания и методов воспитания и обучения дошкольников в разных возрастных группах; проведение непосредственно-образовательной деятельности; подготовка методических материалов для работы с родителями детей дошкольного возраста; анализ развивающей предметно-пространственной среды группы, ее соответствие ФГОС ДО; проведение педагогической диагностики (связанной с оценкой эффективности педагогических действий) по одному

или несколькими направлениям работы в контексте тематики выпускной квалификационной работы.

На протяжении всей практики обучающимися осуществляется рефлексивный анализ собственных компетенций, освоения профессионально-педагогических умений и навыков. Как показывает опыт, к концу практики они способны самостоятельно подбирать и использовать формы и методы психолого-педагогического сопровождения учебно-воспитательного процесса в дошкольной образовательной организации.

Педагогическая практика создает условия, адекватные условиям самостоятельной педагогической деятельности, обеспечивая познание ее закономерностей и принципов, овладение способами ее организации, и, по существу, является профессиональной пробой на профессию педагога дошкольного образования.

Организация самостоятельной практической деятельности способствует развитию личностных качеств, творчества, формированию профессиональных компетенций.

Актуальной проблемой в настоящее время остается совершенствование содержания и методов профессиональной подготовки обучающихся в тесной взаимосвязи с практикой современного дошкольного образования, новыми видами образовательных организаций, с овладением новыми технологиями воспитания детей.

### *Литература*

1. Педагогическая практика студентов факультетов дошкольного образования: Учеб. пособие / Под ред. В.И. Ядэшко, Л.М. Волобуевой. – М., 1999. – 224 с.
2. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования. Утв.н приказом Минобрнауки России от 17.10.2013 № 1155.
3. *Ядэшко В.И.* У истоков вузовской подготовки специалистов дошкольного воспитания (дела и люди) // Дошкольное образование: история, традиции, проблемы и перспективы развития: Материалы юбилейной научно-практической конференции, посвященной 125-летию университета 29 октября – 1 ноября 1997 года. – М.: МПГУ, 1997. – С. 3–16.

**Развивающая среда – одно из ключевых условий  
формирования экологической культуры  
детей дошкольного возраста**

**Третьяков А.Л.,**

*кафедра дошкольного образования, факультет психологии,  
ГОУ ВО МО «Московский государственный областной  
университет»;*

*кафедра социальной психологии, факультет психологии,  
ОАНО ВО «Московский психолого-социальный университет»;  
altretyakov@list.ru*

**Аннотация.** В статье определены параметры развивающей среды дошкольной образовательной организации, которая рассматривается в качестве важнейшего условия формирования экологической культуры в дошкольном детстве. Представлены различные подходы и требования к организации эколого-развивающей среды, существующие в дошкольной педагогической теории. Охарактеризованы принципы развивающей среды, направленной на экологическое развитие дошкольника. Выявлены требования к формированию предметно-развивающего пространства в соответствии с ФГОС ДО. Приведены компоненты эколого-развивающей среды ДОО и их функции.

**Ключевые слова:** экологическая культура, дети дошкольного возраста, развивающая среда детского сада, принципы, условия.

**The developing environment is one of the key conditions for the  
formation of the ecological culture of preschool children**

**Tretyakov A.L.,**

*Department of Preschool Education, Faculty of Psychology,  
GOU VO MO «Moscow Region State University»;*

*Department of Social Psychology, Faculty of Psychology,  
OANO VO «Moscow Psychological and Social University»;  
altretyakov@list.ru*

**Abstract.** The article defines the parameters of the developing environment of a preschool educational organization, which is considered as

the most important condition for the formation of environmental culture in preschool childhood. Various approaches and requirements for the organization of the ecological-developing environment that exist in preschool pedagogical theory are presented. The principles of a developing environment aimed at the ecological development of a preschooler are characterized. The requirements for the formation of a subject-developing space in accordance with the Federal State Educational Standard of DO have been identified. The components of the ECE ecological development environment and their functions are presented.

**Keywords:** ecological culture, preschool children, developing environment of a kindergarten, principles, conditions.

Биоцентрический метод организации воспитательной деятельности в дошкольных организациях ставит обеспечение специфических условий деятельности ребенка в качестве одной из главных рабочих задач. Основное отличие требований биоцентрического подхода заключается во включении живых природных объектов в область деятельности детей. Богатство мира растений и животных на садовом и дворовом участке детского сада, грамотное оформление зеленой зоны в комнате – все это выступает как действенный способ экологического воспитания дошкольников.

В связи с этим, наиболее важным педагогическим фактором развития экологической культуры ребенка можно назвать сформированную в образовательной организации предметно-пространственную обстановку, представленную комплексом природных объектов, расположенных в разных пространственных отношениях. Данная проблема нашла прямое и косвенно отражение в исследованиях современных теоретиков и практиков образования – Е.М. Корж [1], И.Н. Куланиной [2; 3], М.Ю. Парамоновой [4; 5] и др.

Обстановка призвана усилить самостоятельность ребенка в вопросе получения экологических знаний, привития высоконравственного взаимодействия с окружающим миром и обогатить опыт природоохранной деятельности.

В рамках дошкольной педагогики были разработаны многочисленные подходы к использованию возможностей экологического пространства дошкольных учреждений в целях воспитания и совершенствования личности детей дошкольного возраста. Основной акцент, как правило, делается на структурной организации



предметно-пространственной среды, которая, согласно принятым требованиям, должна быть однородной, связной и гибкой.

Таким образом, экологически развивающая среда оказывает сильное воздействие, в значительной мере влияющее на усиление познавательной мотивации детей дошкольного возраста. Вместе с тем, с ее использованием осуществляется формирование индивидуальных качеств у детей, возникает потребность в особой организации экологического пространства учреждения. Гибкость и трансформируемость среды позволяет дошкольникам в существенной мере реализовать свою индивидуальную деятельность для познания объектов и явлений, наблюдаемых ими в природе. Педагог, в свою очередь, получает возможность для творческой организации предметно-пространственной среды, включающей в себя разные объекты живой и неживой природы, согласно ранее поставленным педагогическим задачам. Регулирование эколого-развивающего пространства может осуществляться также от лица природных компонентов, которые в данном случае выполняют функции специфических соучастников деятельности ребенка.

Хотя процесс создания эколого-развивающей среды в дошкольном учреждении обладает очень узкой специализацией, он должен учитывать главные принципиальные требования, предъявляемые ко всей совокупности развивающего пространства, согласно его функциям и значению в формировании детской личности.

В современных исследованиях определяется три главных параметра влияния развивающей педагогической среды на ход развития личности.

Первый аспект – это целеполагание, которое позволяет педагогам дошкольной организации ориентироваться в теории организации развивающей среды как специфического пространства, необходимого для осуществления воспитательного воздействия. Развивающая среда должна предоставить каждому вовлеченному в нее участнику возможности для наиболее эффективного осуществления саморазвития, проведения разнообразной деятельности и т.д.

Следующий параметр в педагогической теории организации развивающей среды как обязательного условия формирования личности – это новые изыскания, посвященные изучению современных образовательных тенденций.

Еще один главный аспект, отражающий отношение теории педагогики к формированию развивающей среды – это поиск наиболее эффективных методик и инструментов для стимулирования

познавательной деятельности. Этим обусловлена необходимость особого педагогического осмысления техники организации развивающей среды при ведении деятельности разных дошкольных организаций, а также методов создания особых воспитательных ситуаций, стимулирующих развитие психики дошкольников.

В процессе формирования эколого-развивающего пространства детского сада следует учитывать различные подходы, техники, методы и принципы, определяемые особенностями дошкольного воспитания (открытость, цельность, изменяемость, многофункциональность, независимость), а также специфику детской психологии дошкольного периода (образность мышления, креативность, категоричность суждений, эмоциональная реакция, произвольность, заинтересованность).

В педагогической теории и практике можно выделить различные подходы и требования к организации эколого-развивающей среды.

Экологическое пространство детского сада может исследоваться детьми при содействии со стороны взрослых, обладающих авторитетом для ребенка и выступающих в качестве посредников при взаимодействии внешнего мира с внутренним. Педагог особо подчеркивал, что структура развивающей среды играет определяющую роль в воспитательном процессе, и должна состоять из натуральных природных элементов. Данное утверждение актуально для всех компонентов среды и для пространственного зонирования активности дошкольников, в связи с чем при создании эколого-развивающей среды. Требуется ориентироваться на природные принципы самоорганизации – ритм, очередность, гармонию др.

В рамках «Концепции разработки развивающей среды для осуществления жизни дошкольников и взрослых в системе дошкольного образования» за авторством В.А. Петровского, Л.М. Клариной, Л.А. Смывиной и Л.П. Стрелковой были исследованы важные вопросы единой концепции воспитательной работы с дошкольниками по организации условий жизни воспитанников дошкольных организаций. Авторы отразили особенности становления развивающей среды, акцент которой стоит на обеспечении благоприятных условий для проведения личностно-ориентированной педагогической деятельности с дошкольниками. Основные позиции данной модели стимулирования познавательного интереса осуществляются с применением следующих подходов к организации развивающей среды в детских садах.

1. Принцип дистанции, расстояния для наблюдения при взаимодействии. Следование данному принципу при работе с дошкольной группой требует наличия обстоятельств, которые позволят наладить контакт между педагогом и его подопечными, для чего требуется определить нужную дистанцию и выяснить правильную позицию.

2. Принцип самостоятельности и творческой активности. Данный принцип работы педагога предполагает стимулирование творческой деятельности у детей, наряду с демонстрацией энергичности со стороны взрослых для провоцирования возникновения когнитивных процессов у дошкольников, развития их воли, эмоций и переживаний.

3. Принцип динамического равновесия развивающей среды. В рамках данного подхода развивающая среда детского сада должна быть легко трансформируемой, доступной для преобразования со стороны детей. Самостоятельно создавая и изменяя среду, дошкольники могут отразить в ней индивидуальные интересы, предпочтения и эмоциональные состояния.

4. Принцип системности и гибкости зонирования. Развивающая среда дошкольной организации должна быть создана таким образом, что она позволяла бы организовать различную деятельность дошкольников, чтобы они не пересекались между собой. То есть воспитанники могут независимо друг от друга участвовать в разной активности в границах разных зон.

5. Принцип комфорта, стимулирования эмоций и создания благополучной атмосферы для детей и воспитателей. В пространстве дошкольной организации и педагогу, и его подопечным нужно ощущение эмоционального комфорта для успешного развития всех сторон личности.

6. Принцип комбинирования привычных и необычных жизненных ситуаций в организации пространства эколого-развивающей среды. Ребенку требуется наблюдать за различными приемами деятельности, чтобы научиться заботиться о живой природе самостоятельно.

7. Принцип ограниченности и неограниченности проектов, который предполагает создание программ, открытых для корректировок и преобразований. Здесь могут быть применены разные подходы: открытость для природы, для совместной деятельности человека и природных объектов, для культурных явлений, для социума, для личности, для трансформирования и др.

Можно сделать вывод о том, что в «Концепции построения развивающей среды в дошкольном образовательном учреждении», разработанной данными авторами, приведены наиболее общие принципы организации развивающей среды дошкольной организации. Однако, эти же принципы могут быть с успехом применены в структурировании эколого-развивающей среды.

Стоит обратить внимание на то, что особое значение отводится обеспечению условий для гармоничного развития дошкольников. Например, ФГОС ДО содержит в себе особые требования к формированию предметно-развивающего пространства, и данные требования могут быть распространены на эколого-развивающую среду.

1. Интенсивность содержательной нагрузки – использование природных и технических средств в процессе осуществления образовательной и воспитательной деятельности (включение природных объектов, применение инструментов для работы на садовом участке, предоставление инвентаря для исследовательской активности). Все это способствует экспериментированию с доступными материалами, стимулированию познавательной и креативной деятельности дошкольников.

2. Модифицируемость среды – предоставление возможностей для трансформации развивающей среды согласно требованиям конкретной образовательной программы, а также постоянно изменяющимся предпочтениям и интересам дошкольников.

3. Мультифункциональность – заключается в возможности многоцелевого применения отдельных компонентов развивающей среды и их комбинаций в различной деятельности дошкольников (перегородки, мебель, специальные модули и др.).

4. Доступность – обеспечение доступа для детей (включая воспитанников с ограниченными физическими возможностями) к игровому пространству, инструментам и материалам, наглядным пособиям и другим элементам, которые обеспечивают осуществление всех видов деятельности дошкольников в природной среде.

5. Безопасность – обязательное соответствие общей структуры и отдельных составляющих эколого-развивающей среды требованиям безопасной жизнедеятельности: санитарным нормативам, противопожарным правилам и т.д.

Все структурные элементы предметной среды необходимо скоррелировать между собой согласно их содержанию, оформлению и масштабу.

Соблюдение всех вышеперечисленных требований к организации развивающего предметного пространства становится первым условием для формирования эколого-развивающей среды внутри дошкольной организации.

Создание в дошкольном учреждении разнообразных «природных пространств» является вторым важным требованием к организации эколого-развивающей среды.

Эколого-развивающая среда дошкольной организации должна быть организована так, чтобы были обозначены игровые зоны и зоны трудовой активности, что позволяет сформировать особое пространство для получения дошкольниками новых знаний и навыков с последующим применением их на практике. Формирование предметно-пространственной среды и осуществление с детьми образовательных, игровых и проектных занятий требует наличия модифицируемых инструментов, конфигурируемой мебели и изменяемых предметов деятельности.

Вдобавок к традиционно применяемым способам размещения элементов экологической развивающей среды (природные уголки, садово-огородные участки и др.), на сегодняшний день на территории детского сада широко используются новые виды природных пространств (мини-фермы, музеи природных объектов, фито-бары, экотропы и др.).

Согласно требованиям, предъявляемым ФГОС ДО, эколого-развивающая среда помещения группы должна содержать мини-лаборатории, в которых дети могут заниматься познавательно-исследовательской деятельностью, а также обязательные уголки живой природы, природоведческие центры, игровые зоны и т.д.

С позиции экологического воспитания выделяются традиционные и новаторские для дошкольных организаций компоненты эколого-развивающей среды. Оформление экологической предметной среды – это творческая задача для педагога, деятельность которого подчиняется воспитательным целям дошкольной организации.

Нами выделяются следующие компоненты развивающей среды ДОО и их функции (см. табл. 1).

Таблица 1

**Компоненты развивающей среды и их функции**

<b>Компоненты развивающей среды</b>	<b>Функции</b>
Экологическая комната	Обучение, отдых
Лаборатория	Обучение, познавательные занятия
Живой уголок	Контакт с природными объектами, отдых, познавательные занятия, эмоциональное развитие, освоение природоохранных знаний и умений, воспитание экологического поведения
Зимний сад	Оздоровление, отдых, познавательные занятия, освоение природоохранных знаний и умений, получение эстетических переживаний
Библиотека	Познавательные занятия, стимулирование интереса к чтению
Экотропа	Контакт с природными объектами, познавательные занятия, эмоциональное развитие, получение эстетических переживаний
Садово-огородный участок	Познавательные занятия, эмоциональное развитие, освоение навыков трудовой деятельности, оздоровление, привитие навыков безопасности деятельности
Территория	Познавательные занятия, эмоциональное развитие, получение эстетических переживаний
Музей природы	Получение эстетических переживаний, а также природоведческие, историко-краеведческие, культурно-этнографические познавательные занятия
Художественная студия	Творческое, эстетическое и эмоциональное развитие
Театральная студия	Творческое, эстетическое и эмоциональное развитие посредством организации экологических мини-постановок
Музыкальный класс	Эколого-эстетическое и творческое развитие
Физкультурный зал	Оздоровление, физическое и эмоциональное развитие, игровые занятия
Бассейн	Оздоровление, физическое и эмоциональное развитие, игровые занятия
Компьютерный зал	Освоение навыков работы с компьютером, моделирование, интеллектуальное развитие
Уголки природы в	Освоение навыков самостоятельной работы,

помещении группы	познавательные занятия, творческое и эмоциональное развитие
Фито-бар	Отдых, оздоровление, познавательные занятия

Указанные выше компоненты можно объединить в систему экологического пространства дошкольной организации, центральным элементом которой становятся экологическая комната, уголок природы (зимний сад), лаборатория и уголки в группах.

Таким образом, можно отметить высокий педагогический потенциал и психологическую обусловленность необходимости совершенствования развивающей среды современной дошкольной организации в контексте действующего правового поля и тенденций, требующих ответов на вызовы завтрашнего дня.

### *Литература*

1. *Корж Е.М.* Психологическое сопровождение адаптации младшего дошкольника к условиям детского сада в изменённых образовательных системах // Шамовские педагогические чтения научной школы Управления образовательными системами: Сб. ст. XIII междунар. науч.-практ. конф. – М., 2021. – С. 756–760.

2. *Куланина И.Н.* Социально-коммуникативное развитие детей дошкольного возраста как аспект личностного становления // Инновационная деятельность в дошкольном образовании: Материалы IX междунар. науч.-практ. конф. – М., 2016. – С. 176–180.

3. *Куланина И.Н.* Социокультурное развитие личности дошкольников и младших школьников в условиях реализации ФГОС // Теория и практика социокультурного развития личности: сб. науч. ст. и матер. всерос. науч.-практ. конф. – Коломна, 2016. – С. 43–49.

4. *Парамонова М.Ю.* Актуализация конструирования новой модели образования с целью сохранения и укрепления здоровья ребенка // Педагогическое образование и наука. – 2016. – № 4. – С. 88–91.

5. *Парамонова М.Ю.* Концептуальные основы физического воспитания дошкольников в трудах Е.А. Аркина и их значение на современном этапе // Новые исследования. – 2013. – № 2. – С. 86–90.

**Плодотворное сотрудничество Факультета дошкольной педагогике и психологии МПГУ и «Института изучения детства, семьи и воспитания РАО» в контексте интеграции науки и образования**

**Ушакова О.С.,**

*ФГБУ «Институт изучения детства семьи и воспитания РАО»;*

*oxu@bk.ru;*

**Яшина В.И.,**

*кафедра теории и методике дошкольного образования,*

*Факультет дошкольной педагогике и психологии,*

*ФГБОУ ВО «Московский педагогический*

*государственный университет»;*

*yashina.vi@mail.ru*

**Аннотация.** В статье рассматриваются направления и перспективы взаимодействия факультета дошкольной педагогике и психологии МПГУ и «Института изучения детства, семьи и воспитания РАО» в контексте интеграции науки и образования.

**Ключевые слова:** сотрудничество, подготовка кадров, речевое развитие дошкольников, перспективы взаимодействия.

**Fruitful cooperation of the Faculty of Preschool Pedagogy and Psychology of MPSU and the «Institute for the Study of Childhood, Family and Upbringing of RAO» in the context of the integration of science and education**

**Ushakova O.S.,**

*FSBI «Institute for the Study of Childhood,*

*Family and Upbringing of RAO»;*

*oxu@bk.ru;*

**Yashina V.I.,**

*Department of theory and methodology of preschool education,*

*Faculty of Preschool Pedagogy and Psychology,*

*Moscow Pedagogical State University;*

*yashina.vi@mail.ru*



**Abstract.** The article discusses the directions and prospects of interaction between the Faculty of Preschool Pedagogy and Psychology of the Moscow State University and the «Institute for the Study of Childhood, Family and Upbringing of the RAO» in the context of the integration of science and education.

**Keywords:** cooperation, personnel training, speech development of preschoolers, prospects of interaction.

Давнее и плодотворное сотрудничество в подготовке высококвалифицированных кадров для системы дошкольного образования связывает факультет дошкольной педагогики и психологии МПГУ и НИИ дошкольного воспитания (ныне ИИДСВ) Российской академии образования.

У истоков этого сотрудничества стояли ведущие специалисты в области психологии и педагогики дошкольного детства – А.В. Запорожец, Т.А. Маркова, Ф.А. Сохин, со стороны исследовательского института, и В.И. Ядэшко, М.М. Кониная, М.М. Алексеева из МГПИ им. Ленина.

Несколько слов истории. Институт дошкольного воспитания АПН СССР был основан в 1960 году известным психологом, академиком РАО Александром Владимировичем Запорожцем. Институт много раз менял свое название (сейчас он называется ФГБНУ «Институт изучения детства, семьи и воспитания Российской академии образования»), однако проблемы дошкольного образования всегда оставались в центре внимания ученых, которые сохранили верность традициям, заложенным корифеями дошкольной педагогики и детской психологии.

В Институт приезжали ученые из Германии, Канады, Индии, Италии, Франции, Финляндии, Японии и всех стран социалистического лагеря. Мы показывали занятия с детьми в наших детских садах, гости свободно общались с детьми и педагогами, хотя иногда и чувствовалось некоторое недоверие к нашим успехам и достижениям.

Главный тезис, провозглашенный еще А.В. Запорожцем, звучит так: «Каждый нормальный ребенок обладает громадными потенциальными психофизиологическими возможностями, и вся проблема заключается в том, чтобы создать оптимальные педагогические условия для реализации этих возможностей» [2, с. 4]. При этом ведущую роль в психическом развитии ребенка играет обучение, которое заключается в присвоении ребенком общественного опыта в овладении духовной и материальной

культурой, созданной человечеством. И ещё: «Ребенок является не только объектом, но и субъектом воспитания. Он усваивает новые знания и умения не пассивно, а в процессе своей деятельности (игровой, учебной, трудовой и т.д)». По А.В. Запорожцу, правильная организация детской деятельности и педагогическое руководство ею является важнейшей воспитательной задачей [1].

Взаимодействие академической науки с образовательным процессом на факультете дошкольной педагогики и психологии МПГУ осуществлялось с самого начала существования Института дошкольного воспитания в разных формах: совместные ученые советы, лекции в МПГУ ведущих сотрудников НИИ (многие из них были выпускниками МГПИ), подготовка научно-педагогических кадров, издание учебных пособий, совместные публикации научных статей и т.д.

Юбилей факультета позволяет осмыслить многое из того, что казалось раньше обычным и естественным. Чрезвычайно интересной формой работы, к которой мы привлекали не только преподавателей, но и студентов, магистрантов и аспирантов, было использование опытно-экспериментальных площадок института для проведения совместных научных исследований.

В дальнейшем их результаты докладывались на международных научно-практических конференциях, анализировались в совместных публикациях, в том числе и в журналах, рецензируемых ВАК.

Особенно тесные контакты установились между кафедрой теории и методики дошкольного образования, которой более 30 лет руководила профессор В.И. Яшина, и между лабораторией развития речи, которую возглавлял замечательный человек, тонкий психолог и чуткий педагог Ф.А. Сохин. Заметим, что все психологи и педагоги НИИ дошкольного воспитания проводили исследования по формуле А.В. Запорожца: «Какой ты психолог, если ты не педагог? И: «Какой ты педагог, если ты не психолог».

Эту формулу мы раскрывали и студентам МПГУ, и сами работали по ней и проводили исследования по разным педагогическим и психологическим проблемам обучения, воспитания и развития ребенка-дошкольника.

С чувством глубокого удовлетворения и гордости можно сказать, что нам удалось не только сохранить, но и во многом приумножить эффективный опыт взаимодействия кафедры с лабораторией развития речи, с которой была установлена тесная связь с самого начала ее

создания в начале семидесятых годов прошлого века. Подавляющее большинство научных сотрудников лаборатории составляли выпускники факультета дошкольного воспитания МГПИ. В этот период была разработана концепция речевого развития дошкольников под руководством Ф.А. Сохина, показавшего, что главным в речевом развитии ребенка является формирование языковых обобщений и элементарного осознания явлений языка и речи, которые он назвал лингвистическим развитием ребенка. Главным в произвольности и осознанности построения высказывания, по Ф.А. Сохину, является способность отбора языковых средств, наиболее соответствующих выраженному в речи содержанию и конкретным условиям общения. Исследования лаборатории показали, что осознание явлений языка и речи имеет большое значение для последующего речевого развития человека.

Параллельно с этим на кафедре теории и методики дошкольного воспитания было разработано содержание специализации для студентов в области речевого и лингвистического развития дошкольников. В разработке ряда спецкурсов и спецсеминаров, помимо ведущих преподавателей факультета, непосредственное участие принимали руководители лаборатории, а в чтении лекций и проведении семинаров – практически все сотрудники лаборатории.

Расширенные заседания кафедры и лаборатории, ученых советов совместные публикации, анализ научной продукции – все это повышало педагогический и научный потенциал кадров.

Еще одно важное направление нашего взаимодействия с факультетом – это научные конференции, посвященные проблемам развития речи, которые ставшие традиционными. Их содержание расширяется с каждым годом, и интерес к ним постоянно растет. А началось это движение с обсуждения проблем развития культуры речи и речевого общения на конференциях, которые проводились лабораторией развития речи в Институте дошкольного воспитания и факультете. Постепенно конференции стали проводиться в других городах, которые были связаны как с лабораторией, так и с факультетом научными связями и дружескими контактами: в Петербурге (Российский госуниверситет им. А.И. Герцена), в Орле (Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева), в Рязани (Рязанский Государственный университет имени С.А. Есенина), в Ельце (Елецкий государственный университет им. И.А. Бунина), Уфе (Башкирский

Институт развития образования и Башкирский государственный университет имени Акмуллы), Елабуге (Елабужский филиал Казанского университета).

Наши исследования доказали, что среди многих факторов, влияющих на развитие личности ребенка-дошкольника, родной язык занимает одно из ведущих мест. Большую роль при этом играет отношение социума и общественных институтов к проблеме дошкольного воспитания, к оценке уникальности дошкольного возраста в развитии интереса к родному языку.

Тесные связи Института изучения детства, семьи и воспитания Российской академии образования и МПГУ образовались с московскими образовательными организациями: МГОУ, Государственным институтом русского языка имени А.С. Пушкина, МГПУ и др.

Под эгидой МАНПО и вышеназванных учреждений с 2014 года стали проводиться международные конференции «Язык и актуальные проблемы образования», в которых участвовали ученые из разных стран – Украины, Белоруссии, Казахстана, Узбекистана, Болгарии, Венгрии, Германии, Швеции, Франции, Норвегии. В январе 2020 года на пленарном заседании выступил президент французской академии АРАПЕН Роберт Просперини, который предложил провести следующую конференцию во Франции.

Благодаря научным дискуссиям мы стали тесно взаимодействовать с нашими коллегами из Болгарии и Германии. Так началось сотрудничество с профессором из Берлинского открытого университета Христо Кючуковым, который в настоящее время преподает психолингвистику в Силезийском университете города Катовицы (Польша). Он неоднократно читал лекции по проблемам билингвизма на факультете, участвовал в интересных совместных исследованиях в детских садах Москвы, Башкортостана и Татарстана. Их результаты докладывались на международных научных конференциях, опубликованы в Российских и зарубежных журналах.

В настоящее время на основе сложившейся практики взаимодействия образовательного и научно-исследовательского процессов между МПГУ и ИИДСВ РАО заключен договор, который предусматривает разнообразные направления сотрудничества.

Особое значение мы придаем использованию совместных экспериментальных площадок в обеспечении качества подготовки студентов.

Опыт показывает эффективность взаимодействия, интеграции учебного процесса и научных исследований. Студенты получают возможность работать в сильном научном и педагогическом коллективе, проникнуться атмосферой научного поиска.

Укрепление и расширение связей кафедры, организация многоаспектной работы на экспериментальных площадках академического института является одной из важных форм использования науки в образовательном процессе и имеет обширное поле для дальнейшего развития.

### *Литература*

1. Воспитание и обучение в детском саду / Под ред. А.В. Запорожца, Т.А. Марковой; Науч.-исслед. ин-т дошк. воспитания Акад. пед. наук СССР. – М., 1976. – 558 с.

2. Научные основы воспитания и обучения детей дошкольного возраста в СССР: Тезисы докладов советско-американского семинара по проблемам дошкольного воспитания. – М., 1975. – 73 с.

## **Трансформации и константы в игровой деятельности детей дошкольного возраста**

**Хузеева Г.Р.,**

*кафедра возрастной психологии,  
ФГБОУ ВО «Московский педагогический  
государственный университет»;  
guzeliya.h@yandex.ru*

**Аннотация.** В статье рассматриваются особенности игровой деятельности у современных детей старшего дошкольного возраста. Результаты анализа позволили выделить константы и изменения в игровой деятельности детей. Показано, что основные трансформации игры ребенка обусловлены изменением различных аспектов социального контекста, а также характером отношения взрослых к данному виду деятельности.

**Ключевые слова:** дети старшего дошкольного возраста, игровая деятельность, социальный контекст.

## Transformations and constants in the play activity of preschool age children

**Khuzeeva G.R.,**

*Moscow Pedagogical State University;*

*guzeliya.h@yandex.ru*

**Abstract.** The article examines the features of play activity in modern senior preschool age children. The results of the analysis made it possible to identify constants and changes in the play activity of children. It is shown that the main transformations of a child's play are due to the changes in various aspects of the social context, as well as the nature of the attitude of adults to this type of activity.

**Keywords:** senior preschool children, play activities, social context.

В современном транзитивном обществе, которое характеризуется изменчивостью, нестабильностью, различными социальными контекстами, происходят существенные изменения в характере и содержании процессов социализации детей дошкольного возраста [5]. Дошкольный возраст можно рассматривать как период интенсивного формирования личности и самосознания ребенка. Именно в данный период закладываются основы понимания системы социальных отношений между людьми, усваиваются моральные нормы и правила, формируется основа иерархии мотивов. Традиционно считается, что именно в деятельности происходят качественные изменения в развитии личности и самосознания ребенка. В дошкольном возрасте, в качестве ведущего типа деятельности, который детерминирует развитие психики и процесс социализации ребенка в пространстве общения со взрослыми и со сверстниками, рассматривается игровая деятельность [6]. С точки зрения Д.Б. Эльконина, А.Н. Леонтьева, в игровой деятельности через моделирование системы человеческих взаимоотношений ребенок познает и усваивает нормы и правила, а также овладевает основными средствами саморегуляции и управления собственным поведением. Именно в игровой деятельности формируется одно из важнейших достижений в психическом развитии в дошкольном возрасте, произвольность поведения [4].

Характеристика феноменологии игровой деятельности у современных детей дошкольного возраста является важной научно-исследовательской проблемой. Важно понимание изменяющихся и стабильных характеристик в структуре и содержании игровой деятельности детей, изучение факторов, условий преобразования игровой деятельности, а также влияние данных трансформаций на психическое развитие и процесс социализации ребенка дошкольного возраста.

Целью нашего исследования стало изучение трансформаций и констант в игровой деятельности у детей дошкольного возраста. В ходе исследования были проанализированы характеристики игровой деятельности, выделенные в работах А.Н. Леонтьева, Д.Б. Эльконина, а также исследования игры, проведенные за последнее десятилетие [2–4].

В результате теоретического анализа были определены следующие основные характеристики и критерии игровой деятельности у детей дошкольного возраста:

- характеристики игры, выделенные в теории Д.Б. Эльконина (характер сюжета, содержание, наличие роли и ролевого поведения, анализ игровых действий и игровые атрибуты);
- характеристики воображаемой ситуации, наличие и обозначение правил в игре;
- проявление творчества и активности в игре;
- анализ игровых отношений (игровые и реальные, их отношение);
- временные характеристики игры;
- гендерные различия в игре;
- значимость игровой деятельности в повседневной жизни ребенка;
- отношение взрослых к игровой деятельности детей, особенности игровой среды;
- наличие девайсов и гаджетов в игровом пространстве ребенка.

В исследовании приняли участие 60 детей старшего дошкольного возраста, 40 родителей и 10 воспитателей ГБОУ СОШ «Школа № 806» г. Москвы.

В качестве методов исследования использовалось структурированное наблюдение за характером игровой деятельности детей дошкольного возраста, беседа с детьми об игровых предпочтениях, опросники для родителей и воспитателей.

Теоретический анализ и результаты эмпирического исследования по выделенным критериям позволил определить особенности игровой деятельности у современных детей.

Было обнаружено, что игра, по-прежнему, имеет важнейшее значение в формировании воображения, произвольности, эмоциональной, мотивационной сферы, сферы развития самосознания ребенка. Основное значение сюжетно-ролевой игры сохраняется – процесс социализации через моделирование системы человеческих взаимоотношений (по Д.Б. Эльконину).

Существенно не изменилась логика развития игровой деятельности. Игра современного дошкольника также развивается от открытой воображаемой ситуации и скрытых правил к скрытой воображаемой ситуации и открытым правилам (по А.Н. Леонтьеву). Старшие дошкольники отдают предпочтение играм с правилами. Содержание игры как отражение наиболее значимых аспектов социальной действительности изменяется от действия с игрушками к проигрыванию ролей и, наконец, наиболее значимым становится выполнение правил игры. Также, игра современных детей дошкольного возраста развивается от спонтанной, эпизодической игры, игры рядом, к формированию функции планирования и планомерной реализации замысла, к совместной игре. Дети разделяют ролевые и реальные отношения и с возрастом могут использовать предметы-заместители. Игры детей дошкольного возраста традиционно различаются по гендерному принципу. Девочки выбирают роли и сюжеты, связанные с семьей и различными женскими обязанностями, у мальчиков преобладают сюжеты, связанные с военными действиями.

Основные трансформации структуры и содержания игры современного дошкольника обусловлены отношением взрослых к игровой деятельности, а также существенными изменениями социального контекста. Завышенные требования к раннему обучению и образованию детей, недооценка значения игры привело к сокращению времени для спонтанной, самостоятельной игры ребенка в повседневной жизни. Как отмечают Е.О. Смирнова, Т.П. Авдулова, отмечается подмена сюжетной – ролевой игры на игровые приемы, дидактические, обучающие игры или виртуальные игры [1; 4]. Данные игры могут удовлетворять некоторым потребности, но в компьютерных, дидактических играх меньше возможностей для проявления активности, воображения ребенка, интеграции опыта через эмоциональные переживания [4].

Нестабильная, изменяющаяся, поликультурное пространство социального контекста также оказывает существенное влияние на



содержание игры. На сегодняшний день возникает много новых профессий, где ребенку сложно выделить определенные функции и систему взаимоотношений. Современные исследования показывают, что дети стали реже воспроизводить производственные сюжеты. У детей старшего дошкольного возраста преобладают бытовые сюжеты или сюжеты, взятые из фильмов, мультфильмов. Данные выводы подтверждаются исследованиями Е.О. Смирновой, О.Ф. Горбуновой [2; 4]. Неопределенность, изменчивость сферы профессиональной деятельности привела к сужению репертуара игры, трудностям моделирования современного профессионального пространства в игре ребенка. Информационная среда также внесла существенные изменения в содержание игры современного дошкольника. Влияние компьютерных игр на развитие детей дошкольного возраста недостаточно изучено. Компьютерные игры позволяют формировать познавательные способности, произвольность, функцию планирования, но существенно ограничивают ребенка в развитии активности, творческого воображения и приобретение опыта в сфере общения со сверстниками [3].

Как отмечает Е.И. Изотова, Г.В. Молчанова, особенностью современного контекста является изобилие игрушек, включение взрослого в продукты детской субкультуры [1]. Результаты исследований показывают, что дети реже стали использовать предметы-заместители, важным является обладание предметом, а не включение в игру и общение [4].

Современные исследования показывают, что игровая деятельность может пойти по пути сворачивания, обеднения игры детей дошкольного возраста. Исследования Е.О. Смирновой, О.В. Гударевой показали, что только 25% детей 5–7 лет демонстрируют третий, четвертый уровень игры по классификации Д.Б. Эльконина, 40–50% современных дошкольников демонстрируют невключенность в игровое действие, либо уровень игры, характерный для детей 3–4 лет [3].

При этом дети, у которых сформирован высокий уровень игры, отличаются более высокими показателями произвольности, творческого воображения, более высоким уровнем самосознания и регулятивных механизмов поведения. Данное обстоятельство служит свидетельством того, что самостоятельная, спонтанная игра ребенка имеет значение в формировании личности ребенка, активной реализации целостных форм поведения и творчества.

Таким образом, трансформации сюжета и содержания сюжетно-ролевой игры у детей дошкольного возраста обусловлены отношением взрослых к игровой деятельности детей, а также особенностями современного социального контекста. Современный социальный контекст оказывает влияние на снижение активности ребенка в игровой деятельности, оказывает ограничивающее влияние на проявление и развитие творческого воображения в игре, спонтанности, а также сужает границы и возможности совместной деятельности со сверстниками. Данное положение требует дальнейшего исследования. Также, необходима разработка программ психолого-педагогического сопровождения игровой деятельности детей дошкольного возраста.

### *Литература*

1. *Авдулова Т.П.* Психология игры: современный подход: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М., 2009. – 280 с.
2. *Горбунова О.Ф.* Игры и игрушки в современной детской субкультуре // Воспитание и обучение детей младшего возраста. – 2015. – № 3. – С. 84–92.
3. *Гударёва О.В.* Психологические особенности сюжетно-ролевой игры современных дошкольников: Автореф. дис... канд. психол. наук. – М., 2005. – 28 с.
4. *Рябкова И.А., Смирнова Е.О., Шеина И.Г.* Возрастные особенности ролевой игры дошкольников с предметами оперирования // Психологическая наука и образование. – 2019. – № 5. – С. 5–15.
5. *Марцинковская Т.Д.* Идентичность в транзитивном и виртуальном пространстве // Вестник РГГУ. Серия «Психология. Педагогика. Образование». – 2018. – № 4 (14). – С. 28–34.
6. *Эльконин Д.Б.* Психология игры. – М., 1999. – 360 с.

## **Научная школа Е.А. Флериной и ее роль в развитии теории и практики дошкольного образования**

**Яшина В.И.,**  
*кафедра теории и методики дошкольного образования,  
Факультет дошкольной педагогики и психологии,  
ФГБОУ ВО «Московский педагогический  
государственный университет»;  
yashina.vi@mail.ru*

**Аннотация.** В статье характеризуется научно-педагогическая школа Е.А. Флериной в области дошкольной педагогики, анализируются основные направления исследований, выполненных несколькими поколениями ее последователей и учеников на факультете дошкольной педагогики и психологии МПГУ, и их влияние на теорию и практику дошкольного образования в нашей стране.

**Ключевые слова:** научно-педагогическая школа; направления исследований; взаимосвязь воспитания, обучения и развития; детское творчество; эстетическое воспитание; обучение родному языку; дидактика детского сада.

## **E.A. Flerina's Scientific School and its role in the development of the theory and practice of preschool education**

**Yashina V.I.,**  
*Department of theory and methodology of preschool education,  
Faculty of Preschool Pedagogy and Psychology,  
Moscow Pedagogical State University;  
yashina.vi@mail.ru*

**Abstract.** The article characterizes the scientific and pedagogical school of E.A. Flerina in the field of preschool pedagogy, analyzes the main directions of research carried out by several generations of her followers and students at the Faculty of Preschool Pedagogy and Psychology of Moscow State University, and their impact on the theory and practice of preschool education in our country.

**Keywords:** scientific and pedagogical school; research directions; interrelation of education, training and development; children's creativity; aesthetic education; native language teaching.

В нашей стране создана уникальная система воспитания и обучения детей раннего и дошкольного возраста, получившая высокую оценку ведущих специалистов многих стран мира. Ее основы закладывали широко образованные, яркие, самобытные личности, среди которых видное место занимает Е.А. Флерица, прошедшая путь от воспитателя детского сада до крупного ученого-исследователя, члена-корреспондента АПН РСФСР, организатора подготовки специалистов дошкольного образования в системе высшего педагогического образования. Е.А. Флерица работала вместе с такими выдающимися педагогами, как С.Т. Шацкий и Л.К. Шлегер, под влиянием которых формировалось ее мировоззрение, основанное на идеях гуманизма и демократии.

Изучение наследия Е.А. Флерицы в контексте истории развития теории и практики дошкольного образования в нашей стране дает полное основание говорить о ее научно-педагогической школе, которая создавалась на базе дошкольного отделения педагогического факультета, открытого в МПГУ в 1921 году. (С 1924 года Е.А. Флерица работает в нашем университете, преподает две дисциплины: «Методика изобразительной деятельности» и «Детская книжка и художественное слово». С 1941 по 1952 год заведует кафедрой дошкольной педагогики, с 1944 по 1947 год – по совместительству старший научный сотрудник Института теории и истории педагогики АПН РСФСР).

Объективное определение вклада школы в развитие педагогической мысли основывается на анализе наследия и его влияния на теорию и практику дошкольного образования.

Ее научно-педагогическая деятельность неразрывно связана со становлением и развитием общественного дошкольного воспитания в нашей стране. Разработка его теоретических и методических основ была тесно связана с практикой, с учетом исторических реалий, которые складывались в те годы.

Анализ ее научно-педагогической деятельности свидетельствует о том, что она была признанным интеллектуальным и нравственным лидером, подготовившим целую плеяду талантливых педагогов, автором оригинальных идей, положенных в основу исследований дошкольного детства.

Ее труды получили высокую оценку известных исследователей в области дошкольной психологии и педагогики А.В. Запорожца, К.Н. Корнилова, Н.П. Сакулиной, Б.М. Теплова, А.П. Усовой, Д.Б. Эльконина.

Во время защиты ею диссертации на соискание ученой степени доктора педагогических наук [1] (первой в нашей стране) по проблемам развития детского изобразительного творчества (1947 год) Б.М. Теплов отметил: «Мы имеем в этой работе исследование детского творчества весьма серьезное, и уже при первоначальном ознакомлении с этой работой видно, что мы имеем дело с крупнейшим специалистом в области детского рисунка» (Архив РАО, ед.хр. 89;27) [2, с. 18].

Ученые отмечали глубину исследований, их связь с практикой; многие материалы об особенностях психического развития, творчества детей получили затем подтверждение в более поздних работах психологов.

Научными изысканиями Е.А. Флериной были объективно заложены основы отечественной дошкольной педагогики. Она положила начало исследованиям в области:

- разработки общих основ эстетического воспитания;
- эстетического воспитания детей средствами искусства, изобразительной деятельности, художественного слова, игры и игрушки;
- методики обучения родному языку, чтения и рассказывания в детском саду;
- проблем дошкольной дидактики;
- профессиональной подготовки педагогов дошкольного образования.

Важно подчеркнуть методологический характер многих идей, выдвинутых, обоснованных и проверенных ею в экспериментальной работе и широкой педагогической практике. Рассматривая вопросы изобразительной деятельности и художественного слова, обучения диалогической и монологической речи, она ставит и решает важные общепедагогические проблемы дошкольного воспитания, значение которых выходит за узко-методические рамки.

В качестве теоретико-методологической основы этих исследований лежали положения о взаимосвязи развития, воспитания и обучения, идеи о единстве и взаимодействии обучения и развития детского творчества, их влиянии на формирование личности ребенка.

Специального изучения и решения требовали вопросы содержания и методов обучения детей.

Кроме проблем развития изобразительного творчества актуальными были вопросы обучения детей родному языку, использования художественной литературы и устного народного творчества. Первые экспериментальные исследования (30–40 годы XX столетия) в этой области были посвящены изучению особенностей чтения и рассказывания сказки в детском саду, что было весьма актуальным для отечественной педагогики.

Известно, что в нашей стране неоднократно (в XIX и начале XX вв.) были периоды острых дискуссий по поводу воспитательной ценности сказки. Несмотря на огромный опыт ее использования в воспитании, начиная с педагогики Древней Греции, вопросы о значении сказки в жизни ребенка часто оказывались в центре внимания педагогов.

Наряду с высокой оценкой сказки имело место отрицание ее воспитательного значения. Особенно остро борьба со сказкой развернулась в 20–30 годы прошлого столетия. На первых съездах по дошкольному воспитанию, когда пересматривалась вся система воспитания, шли поиски новых путей и методов работы в советских детских садах, целый ряд дошкольных работников выступил с отрицанием сказки как материала не нужного для наших детей, отвлекающего их от реального мира, от общественной жизни.

Сказки изгонялись из детских садов (однако лучшие воспитатели, как отмечала М.М. Кониная, тайком рассказывают их детям!). Такое положение существовало до конца тридцатых годов. Только в «Руководстве для воспитателей детского сада» 1938 года сказка признается важным средством воспитания.

Изучению особенностей восприятия художественной литературы и сказки детьми, их использования был посвящен ряд кандидатских диссертаций учеников Е.А. Флериной: «Влияние народной сказки на творчество старшего дошкольника» – (М.М. Кониная); «Роль народной сказки в воспитании детей» – (Н.С. Карпинская); «Восприятие русской волшебной сказки детьми 6–7 лет» – (О.И. Соловьева); Восприятие героического образа в художественной литературе детьми 6–7 лет – (Е.Ф. Лукина).

Под ее руководством проведены и первые экспериментальные исследования в области научно-методических основ речевого воспитания дошкольников: «Рассказывание детей как средство обучения связной

речи» – Л.А. Пенъевская; «Методика обучения связной речи в процессе пересказа» – (Р.И. Габова); «Использование диафильмов в работе детского сада» – (М.Л. Варшавская).

Большое внимание в этот период уделялось разработке программ и учебников для студентов педагогического факультета. Она – автор первых учебных программ по курсам «Методика развития речи», «Выразительное чтение», «Методика развития изобразительной деятельности детей» для педучилищ и вузов, учебных пособий к ним. Под общей редакцией Е.А. Флериной в 1946 году вышел первый учебник «Дошкольная педагогика» для вузов, где ею были написаны главы «Развитие речи» и «Эстетическое воспитание».

Известно, что научные школы определяются как направления, связанные единством основных взглядов, общностью или преемственностью принципов и методов. В современном науковедении в качестве обязательной характеристики научной школы рассматривается также наличие нескольких поколений исследователей.

Анализируя развитие научной школы Е.А. Флериной, можно увидеть, что заложенные в первой половине XX века исследовательские, педагогические традиции послужили базисом для ее дальнейшего развития, определили основные направления изучения проблем дошкольной педагогики и частных дидактик. На факультете продолжают исследования в области эстетического воспитания, изобразительного творчества, речевого развития, литературного образования детей, дошкольной дидактики.

В последующие годы разрабатываются различные аспекты методики изобразительности в детском саду под руководством В.Б. Косминской (1909–1987), затем Н.Б. Халезовой (1927–1987) и Р.Г. Казаковой:

- развитие у детей разных видов активности под влиянием изобразительного искусства (Р.И. Капустина, Л.И. Сайгушева, Н.Э. Фаас, С.В. Иванникова и др.);

- эстетическое отношение к народному декоративно-прикладному искусству (Н.С. Александрова);

- эстетическое восприятие детьми образов жанровой живописи и проблема синтеза искусств в развитии личности ребенка (Р.М. Чумичева);

- проблемы детской художественно-изобразительной одаренности как основы развития детского изобразительного творчества

(Р.Г. Казакова, С.И. Васенина, О.Г. Федорова, Ж.В. Мацкевич, А.Г. Мельникова, Л.Л. Ильина, А.В. Прохорова, С.В. Павлова и др).

Изучение проблем развития речи и обучения родному языку было продолжено под научным руководством М.М. Кониной (1913–1991):

– особенности обучения правильному произношению детей от трех до шести лет (М.М. Алексеева);

– вопросы формирования словаря детей младшего и среднего дошкольного возраста (А.П. Иваненко, В.И. Яшина, Н.П. Иванова);

– веселая книга в воспитании дошкольников (И.С. Дементьева).

Исследования в области дошкольной лингводидактики и подготовки педагогов к работе по развитию речи и литературному образованию детей с 80-х годов XX в. – по настоящее время ведутся на кафедре теории и методики дошкольного образования под руководством – М.М. Алексеевой (1928–2006), В.И. Яшиной:

– научно-методические основы речевого развития детей и использования художественного слова в педагогическом наследии Е.А. Флериной (И.И. Андриюшина);

– обучение детей диалогической речи, формирование коммуникативно-речевых умений (А.В. Лукьяница, Л.П. Галахова, О.О. Кузнецова);

– развитие словесного творчества старших дошкольников (М.В. Фадеева, О.Н. Пищухина);

– формирование готовности педагогов к работе по развитию речи детей (В.Н. Макарова, Е.Л. Лебедева, Г.Ф. Шабаева и др.);

– подготовка педагогов к литературному образованию дошкольников (Н.А. Дунаева, И.И. Андриюшина, Е.Л. Лебедева, А.В. Лияскина);

– речевая готовность детей к школьному обучению (А.В. Шаповалова);

– особенности обучения детей дошкольного возраста разным типам высказываний (Н.В. Елкина, Н.В. Семенова);

– обогащение мотивационной стороны речи дошкольников в процессе обучения (А.В. Колосовская);

– педагогические условия овладения детьми эмоционально-оценочной лексикой (Е.А. Ставцева);

– особенности освоения старшими дошкольниками фразеологизмов (И.Н. Митькина);



– преемственность в формировании словаря у детей в детском саду и первом классе начальной школы (М.В. Максимова);

– изучение речевого портрета современного дошкольника (члены кафедры с участием обучающихся).

Таким образом, в русле научной школы Е.А. Флериной продолжается изучение различных аспектов дошкольного образования. Ее идеи оказали большое влияние на исследования в отечественной дошкольной педагогике. Они были проверены и развиты многочисленными учениками и последователями, которые внесли свой вклад в дальнейшее развитие теории и методики дошкольного воспитания и содержания профессиональной подготовки педагогов в системе средних и высших учебных заведений.

Изучение научного наследия школы Е.А. Флериной позволяет выявить продуктивные подходы к решению современных проблем дошкольного образования.

### *Литература*

1. Флериная Е.А. Детское изобразительное творчество: Дис. ... д-ра пед. наук. – М., 1946. – 393 с.

2. Яшина В.И., Андрюшина И.И. Научно-методические основы речевого развития детей и использования художественного слова в детском саду в трудах Е.А. Флериной: Монография. – М., 2005. – 160 с.

3. Яшина В.И., Алексеева М.М. Теория и методика развития речи детей дошкольного возраста: Учебник для студентов учреждений высшего образования / Под общ. ред. В.И. Яшиной. – М., 2018. – 448 с.

# РАЗДЕЛ X. ПОДГОТОВКА КАДРОВ И УПРАВЛЕНИЕ В ДОШКОЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ. ИСТОРИЯ И СОВРЕМЕННОСТЬ

## Дошкольное образование и история подготовки педагогических кадров в России

**Антонова А.В.,**

*кафедра дошкольное педагогики,  
Факультет дошкольной педагогики и психологии,  
ФГБОУ ВО «Московский педагогический  
государственный университет»;  
av.antonova@mpgu.su*

**Аннотация.** В статье рассматривается история подготовки педагогических кадров для дошкольного образования.

**Ключевые слова:** дошкольное воспитание; дошкольное образование; профессиональная подготовка педагогических кадров.

## Preschool education and the history of teacher training in Russia

**Antonova A.V.,**

*Department of Preschool Pedagogy,  
Faculty of Preschool Pedagogy and Psychology,  
Moscow State Pedagogical University;  
av.antonova@mpgu.su*

**Abstract.** The article discusses the history of the training of pedagogical personnel for preschool education.

**Keywords:** preschool education; preschool education; professional training of pedagogical personnel.

На современном этапе развития общества особенно остро стоит вопрос совершенствования воспитания и обучения подрастающего поколения, подготовки профессиональных кадров педагогов, поэтому повышается роль педагогического высшего образования.

История высшего педагогического образования – важный компонент развития России. Высшее образование всегда рассматривается в отечественной педагогике не только как профессиональная подготовка кадров, но и как развитие личности, ее способностей и качеств будущих педагогов.

В России дошкольное воспитание осуществлялось в основном на благотворительной основе; отсутствовала система детских садов, целенаправленная подготовка педагогических кадров для них.

В этот период развитие теории тесно было связано с практикой дошкольного воспитания в частных детских садах, на детских площадках. Большой вклад внесли в становление дошкольного воспитания Е.Н. Водовозова, А.С. Симанович, Е.И. Кондари, Л.К. Шлегер, К.Н. Вентцель. Они опирались на воспитания детей дошкольного возраста разработанную в трудах Ф. Фребеля, М. Монтессори.

В XIX веке в России появляются высшие учебные заведения, готовящие педагогические кадры. Так, в 1804 году при университетах открываются педагогические институты. Одним из первых организован педагогический институт при Московском университете.

Первым учебным заведением, которое готовило специалистов по дошкольному воспитанию в России, были одногодичные курсы для семейных воспитательниц и руководителей детских садов, организованные С.-Петербургским Фребелевским обществом в 1872 году, в 1978 г. они реорганизованы в двухгодичные, в 1907 г. – в 3-х годичные курсы. Они следовали традициям Ф. Фребеля одним из первых начавшим готовить «садовниц» – воспитателей для детского сада. В советский период сложилась единая система государственного образования, первым звеном которой стало дошкольное воспитание.

Особенности развития государства требовали разветвленной сети дошкольных учреждений с подготовленными кадрами. В 1911 году часть высших женских курсов получают статус высших учебных заведений (1872 г. – Московские высшие женские курсы проф. В.И. Герье; 1878 г. – Бестужевские курсы в Петербурге и др.).

В период с 1917–1990 годы в России развивалась сеть государственных и ведомственных, городских и сельских дошкольных учреждений, а вместе с ними складывалась система подготовки дошкольных работников со средним специальным и высшим образованием. Центральное занимает МПГИ имени В.И. Ленина,

созданный факультет дошкольного воспитания становится методическим центром для дошкольного воспитания.

Дошкольное воспитание рассматривается с самого начала как самостоятельное направление в педагогическом образовании. Методологические основы дошкольного воспитания разрабатываются на кафедрах факультета дошкольного воспитания.

Совместно с НИИ дошкольного воспитания проводится разработка научных основ программно-методического обеспечения работников дошкольной сферы.

Дошкольное воспитание с первых дней требовало высококвалифицированных специалистов не только по воспитанию и обучению дошкольников, но и организаторов дошкольного воспитания.

Кроме того, для преподавания на отделениях дошкольного воспитания педагогических училищ, необходимы были специалисты с высшим профессиональным дошкольным образованием.

Исследования в области профессиональной подготовки студентов педвузов (А.К. Бондаренко, Л.М. Волобуева, Л.В. Поздняк, Л.Г. Семушина, В.И. Ядэшко и др) на факультете дошкольного воспитания, подготовке специалистов дошкольного воспитания.

Первым высшим учебным заведением по подготовке педагогических кадров стал Петроградский институт дошкольного образования (ПИДО), открытый осенью 1918 г. на базе бывших 4-х летних Фребелевских курсов. Это было очень важно, т.к. до этого в вузах готовили только учителей. Первые три года институт имел своеобразную структуру: в нем было 3-х летнее основное отделение и специальный 4-й курс, который именовался дошкольным факультетом. Основное отделение имело задачу дать общеобразовательную подготовку для работы воспитателями и заведующими дошкольными учреждениями. Выпускники дошкольного факультета получали квалификацию инструктора по дошкольному воспитанию и преподавателя педагогических дисциплин для курсов и средних педагогических учебных заведений.

С 1921–1922 учебного года в ПИДО была введена система двухлетних концентров с сохранением того же профиля подготовки, а в 1922 году был введен единый учебный план, в соответствии, с которым отделения (основное и дошкольный факультет) были объединены и создана единая система, сохранившаяся в последующее время, когда в 1925 году ПИДО был объединен с педагогическим институтом им. А.И. Герцена.

В октябре 1921 года открывается педагогический факультет 2-го МГУ, а в его составе дошкольное отделение, а в 1958 году дошкольное отделение из отделения педагогического факультета превращается в самостоятельный факультет института – факультет дошкольного воспитания (в настоящее время – МПГУ).

Появляются первые учебно-методические пособия для учебного процесса, практически все дисциплины профессионального цикла были обеспечены пособиями (дошкольная педагогика – авт. Ф.С. Левин-Ширина, Д.В. Менджеричкая; развитие речи дошкольника – авт. Е.И. Михеева; рассказывание для дошкольников – авт. Е.А. Флерина, Е. Шабад; гигиена дошкольного возраста – авт. Л.И. Чулицкая; игры и занятия по физкультуре с детьми дошкольного возраста – авт. М.М. Конторович, А.И. Быкова, Л.Н. Михайлова; музыкальное воспитание в дошкольных учреждениях – авт. Н.А. Метлов, Л.Н. Михайлова.

Журнал «Дошкольное воспитание» становится ежемесячным.

В апреле 1941 года на Всесоюзной конференции по педагогическим наукам, на секции дошкольного воспитания обсуждался доклад А.М. Леушиной об учебном плане дошкольного факультета. В нем отмечается, что подходы к отбору дисциплины для изучения, их расположения по курсам и семестрам практически оставалось неизменным в учебных планах с середины 30-х годов и до конца 80-х годов, когда Министерство образования РСФСР предложило новые учебные планы, предоставившие решение планирования дисциплин вузам. Это привело к появлению индивидуальных планов и появлению различий в подходе в подготовке специалистов дошкольного профиля в вузах.

Факультет дошкольного воспитания долгий период остается основным источником подготовки кадров с высшим образованием.

В 30-е годы XX века формируется поколение преподавателей вуза, которое в 40–60 годы займет определяющие позиции в советской дошкольной педагогике. Среди выпускников дошкольных отделений и аспирантов мы встречаем имена тех, кто заложит основы дошкольной педагогики: Ф.Н. Блехер, З. Богуславская, А.И. Быкова, Р.И. Жуковская, Л.И. Красногорская, Ф.С. Левин-Ширина, Л.М. Леушина, А.А. Люблинская, Т.А. Маркова, Д.В. Менджеричкая, Н.Б. Мчедлидзе, В.Н. Нечаева, Л.А. Пеньевская, Е.И. Радина, Н.П. Сакулина, А.И. Сорокина, А.П. Усова, Е.И. Удальцова и др.

Заметное влияние на развитие содержания дошкольного воспитания окажет Научно-исследовательский институт дошкольного воспитания, Центральный Дом художественного воспитания детей (ЦДВХД) и Центральный научно-методический кабинет по дошкольному воспитанию, которые проведут обобщение передового педагогического опыта и проведение научных исследований в целях совершенствования программ и методов воспитания детей дошкольного возраста.

В 50-60-х годах широко разворачиваются научные исследования детей дошкольного возраста на базе кафедры дошкольной педагогики (Е.А. Флерина, А.В. Суровцева, Ф.Е. Левин-Ширина, А.М. Леушина, В.И. Логинова), в институте художественного воспитания (В.Н. Шацкая, Н.П. Сакулина, Н.А. Ветлугина).

В 60-х годах XX века большое влияние на развитие подготовки кадров дошкольных работников оказывает Научно-Методический Совет по дошкольному воспитанию при Министерстве просвещения СССР, председателем которого является А.В. Запорожец. Работа Совета позволила в 60-80 годах обеспечить учебниками, учебными пособиями, программами факультеты дошкольного воспитания и профильные отделения педучилищ, особенно следует выделить работу ЛГПИ им. А.И. Герцена, МГПИ им. В.И. Ленина, МГЗПИ и др.

Среди специалистов, обеспечивающих научную разработку проблем дошкольной педагогики и подготовки кадров можно назвать: М.М. Алексеева, А.К. Бондаренко, Р.С. Буре, В.Я. Воронова, Э.И. Залкинд, Т.И. Ерофеева, А.В. Кенеман, В.В. Косминская, Р.Г. Казакова, М.М. Кониная, И.М. Кононова, Л.Н. Комиссарова, Ф. Левин-Ширина, В.Р. Лисина, Д.В. Менджерицкая, Л.В. Поздняк, Л.Г. Семушина, Э.Я. Степаненкова, Э.К. Сулова, Ф.Г. Фокина, Е.А. Флерина, Н.Б. Халезова, В.И. Ядэшко, В.И. Яшина и др.

В 70-80-х годах XX века прием на факультет осуществляется в основном лиц, имеющих среднее специальное дошкольное образование (педучилища). Наименование квалификации специалиста звучит так «Преподаватель дошкольной педагогики и психологии в педагогических училищах, организатор-методист по дошкольному воспитанию». На факультете активно разрабатывают новые специализации. Помимо специализаций по частным методикам, появляются специализации по изобразительному искусству, музыкальному воспитанию, иностранному языку и др., которые получили свое развитие на современном этапе. Это подготовка бакалавров по двум профилям.

Разработка содержания подготовки специалистов дошкольного воспитания выдвигает проблемы реорганизации учебных планов. В результате во многих вузах страны на факультетах дошкольного воспитания появляются индивидуальные планы, которые отличались сроками обучения, содержания учебных дисциплин, дополнительными специальностями и специализациями, присвоенной квалификацией. Большой популярностью пользовалась специальность практическая психология. Потребность кадров психологов и отставание в их подготовке обеспечивало необходимость развернуть подготовку психологов в вузах.

В начале 1990-х годов становится ясно, что необходимы новые квалификации, специальности (специализации в области дошкольного воспитания). Каждый вуз шел своим путем. Так, в МГПИ им. В.И. Ленина создаются специальные отделения английского языка, музыкального руководителя; разрабатывается подготовка организаторов (менеджеров); развиваются специализации: методист по изобразительному искусству, инструктор по физическому воспитанию, педагог-исследователь.

В 1990-х годах в на дошкольном факультете вводится подготовка бакалавров и магистров, а также сокращенные сроки от 2 до 3,5 лет для окончивших дошкольные отделения педагогических колледжей; идет набор лиц со средним образованием.

На современном этапе факультет дошкольной педагогики и психологии МПГУ продолжает традиции и опирается на новые инновации в области профессиональной подготовки кадров педагогов дошкольного образования на основе бакалавриата и магистратуры, продолжается подготовка научных кадров в аспирантуре. Преподаватели факультета, под руководством декана М.Ю. Парамоновой и заведующими кафедрами Л.М. Волобуевой, О.М. Газиной, Е.И. Изотовой, И.Н. Куланиной, продолжают подготовку педагогических кадров для дошкольного образования для дошкольных организаций России и зарубежных стран.

### *Литература*

1. Антонова А.В. История развития эстетического воспитания и педагогического образования (в контексте профессиональной подготовки педагогов дошкольного образования в педагогическом вузе): Монография. – М., 2000. – 327 с.

2. *Паначин Ф.Г.* Педагогическое образование в СССР. Важнейшие этапы истории и современное состояние. – М., 1975. – 224 с.

3. Педагогическое образование России: Сб. нормативных документов Минобразования / Сост. М.Н. Костикова, Э.М. Никитин, Л.Д. Глезер, А.П. Долгов, Н.М. Артищева. – М., 1994. – 184 с.

4. *Поздняк Л.В.* Подготовка организатора дошкольного воспитания в системе высшего педагогического образования: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – М., 1984. – 16 с.

5. Программы психолого-педагогической подготовки специалистов дошкольного образования / Сост. Л.В. Поздняк, Т.И. Ерофеева, Н.А. Морева. – М., 398 с.

6. *Семушина Л.Г.* Исследование профессиональных функций воспитания дошкольного учреждения: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – М., 1979. – 16 с.

## **История профессии заведующего детским садом и особенности его подготовки на факультете дошкольной педагогики и психологии МПГУ**

**Волобуева Л.М.,**

*кафедра дошкольной педагогики,*

*Факультет дошкольной педагогики и психологии,*

*ФГБОУ ВО «Московский педагогический*

*государственный университет»;*

*lm.volobueva@mpgu.su*

**Аннотация.** В статье рассматривается становление требований к заведующему детским садом, показана история развития научных основ и современных подходов к процессу подготовки руководителей дошкольных учреждений на факультете дошкольной педагогики и психологии МПГУ.

**Ключевые слова:** дошкольное образование, заведующий, высшее образование, подготовка руководителей, управленческая деятельность.

**The history of the profession of the head of a kindergarten and the peculiarities of their training at the Faculty of Preschool Pedagogy and Psychology of Moscow Pedagogical State University**



**Volobueva L.M.,**  
*Department of Preschool Pedagogy,  
Faculty of Preschool Pedagogy and Psychology,  
Moscow Pedagogical State University;  
lm.volobueva@mpgu.su*

**Abstract.** The article examines the formation of requirements for the head of a kindergarten, shows the history of the development of scientific foundations and modern approaches to the process of training heads of preschool institutions at the faculty of preschool pedagogy and psychology of Moscow Pedagogical State University.

**Keywords:** preschool education, manager, higher education, leadership training, management activities.

Должность заведующего детским садом в России впервые установлена в «Уставе детского сада», утвержденного в 1924 году. Первоначально это была опытная руководительница дошкольной группы, которой наряду с работой с детьми вменялись обязанности по заведованию хозяйственной, финансовой деятельностью. В «Положении о заведующем детским садом» (1935) определены требования к образованию и стажу педагогической работы заведующих городских и сельских детских садов: достаточно было иметь среднее образование, восьмимесячные дошкольные курсы и двух-трехлетний стаж. К концу 30-х гг. установлено требование для заведующих иметь педагогическое образование в объеме техникума, которое продержалось несколько десятилетий. С этого периода в функционал заведующего включено не только руководство всей административно-хозяйственной, педагогической и общественно-педагогической работой детского сада, но и определена полная ответственность за состояние работы в нем.

Усиление требований к квалификации заведующих было связано со строительством многогрупповых детских садов в послевоенный период, с развитием содержания воспитательно-образовательной работы в них, а также с созданием нового типа дошкольного учреждения ясли-детский сад. В 1960-е годы на должность заведующих объединенными детскими учреждениями ясли-сад назначались лица, имевшие специальное педагогическое образование, а также обязательным было прохождение курсов по воспитанию детей раннего возраста.

Постепенно деятельность заведующего усложнялась, она становится предметом изучения. Показателем возникновения интереса к содержанию деятельности руководителя детского сада является появление публикаций из опыта работы заведующих, представленных в сборниках статей, на странице всероссийского журнала «Дошкольное воспитание». Наступило осознание, что труд руководителя требует особых знаний, специальных организаторских умений, которые необходимо формировать на фундаментальной научной базе, а заведующим дошкольным учреждением должен стать педагог с высшим образованием и опытом работы. Автором нескольких пособий для заведующих детским садом была Е.Ю. Демурова. Свой опыт работы руководителем она передавала студентам, преподавала курс «Организации дошкольным воспитанием» на дошкольном отделении, а затем факультете дошкольного воспитания МГПИ им. В.И. Ленина, с 1960 по 1963 г. заведовала кафедрой дошкольной педагогики.

Новые квалификационные требования к руководителю образовательного учреждения были утверждены в 90-е годы: высшее профессиональное образование и стаж работы не менее 5 лет на педагогических или руководящих должностях в учреждениях, организациях, предприятиях, соответствующих профилю образовательного учреждения. Обозначилась задача пересмотра содержания, форм и методов подготовки педагогов дошкольного профиля в институтах и университетах.

Следует отметить, что направленность подготовки студентов на организаторскую деятельность на дошкольном отделении педагогического факультета 2-го МГУ – МГПИ им. В.И. Ленина была предусмотрена с первых лет его существования. В учебный план на старших курсах в разные годы обязательно включались такие дисциплины как «Организация дошкольного дела в СССР и работа в деревне», практикум по вопросам дошкольного воспитания, семинар по организации народного образования. Среди первых преподавателей этих дисциплин были видные руководители дошкольного воспитания страны М.М. Виленская, А.В. Суровцева. Полученные знания подкреплялись прохождением педагогической практики, непосредственным участием студентов в организации детских площадок, очагов в городе и деревне (1920–30-е годы), проведении занятий с детьми в бомбоубежищах и на эвакуационных пунктах (в годы войны); открытии детских садов на общественных началах при жилконторах (1960-е годы). Однако в этот период больше

внимания уделялось общественно-политической и психолого-педагогической подготовке будущих организаторов, деятельность руководителя еще не рассматривалась как отдельная профессия.

В пятилетнем плане, право на введение которого с 1966–67 уч.г. получил факультет дошкольного воспитания МГПИ им. В.И. Ленина, дисциплина «Организация дошкольного воспитания в СССР и руководство им» подкреплялась пятью видами практики, среди которых выездная летняя методическая практика в отделах народного образования осуществлялась в тесном контакте с Управлением по дошкольному воспитанию Министерства просвещения РСФСР. В 1978 году на факультете впервые была введена специализация по организации дошкольного воспитания.

Тем не менее ощущался недостаток времени на изучение вопросов, связанных с основными функциями управления дошкольными учреждениями, социально-психологическими проблемами руководства педагогическим коллективом, спецификой управленческой деятельности в условиях многокомплектных яслей-садов. Началась разработка научных подходов к подготовке организаторов дошкольного воспитания и образования, главной целью которых стало формирование профессионально-организаторского мастерства у будущих специалистов. Это стало возможным в 1980-90-е годы, когда управленческую деятельность руководителя дошкольного учреждения стали рассматривать как профессиональную деятельность, базирующуюся на закономерностях управленческой науки.

Значительный вклад в разработку данной проблемы внесли преподаватели кафедры дошкольной педагогики МГПИ им. В.И. Ленина – МПГУ А.К. Бондаренко, Л.В. Поздняк, имевшие опыт организационной и руководящей работы в системе дошкольного воспитания.

В диссертационном исследовании Л.В. Поздняк впервые процесс подготовки организатора дошкольного воспитания в педагогическом вузе стал предметом научного изыскания [2, с. 8]. Исследование, проведенное на большом фактологическом материале, позволило выявить проблемные места, выстроить модель подготовки специалистов. Результаты исследования были внедрены как в практику дошкольного воспитания, так и в учебный процесс вузов страны.

Материалы проведенного исследования нашли отражение в пособиях для практических работников: А.К. Бондаренко, Л.В. Поздняк,

В.И. Шкатулла «Заведующий дошкольным учреждением» (1984), «Организация сельского детского сада» (1988) под редакцией Р.А. Курбатовой; в учебных пособиях для вузов: Л.В. Поздняк «Основы управления дошкольным учреждением» (1994); Л.В. Поздняк, Н.Н. Лященко «Управление дошкольным образованием» (1999), и др. Разработаны и изданы примерные рабочие программы учебных дисциплин.

Таким образом начавшаяся в 80–90-е годы научная разработка вопросов профессиональной подготовки организаторов дошкольного образования получила не только дальнейшее развитие, но и была реализована в деятельности вузов. Практика, при которой руководителей дошкольных учреждений, их заместителей по разным направлениям практически не готовили, а лишь давали общее представление об этой работе, приводила к тому, что выпускники не получали фундаментальной подготовки к будущей управленческой деятельности. Снижалась эффективность системы повышения квалификации, поскольку она во многом вынуждена была заниматься не совершенствованием профессионального мастерства руководителей, а преодолением сложившегося стихийного опыта и профессиональных стереотипов. Были созданы реальные условия для ликвидации этого пробела.

Диссертационные исследования, проведенные на кафедре дошкольной педагогики МПГУ под руководством профессора Л.В. Поздняк и защищенные в период с 1996 по 2006 гг., позволили теоретически обосновать, экспериментально проверить новые подходы к содержанию, формам и методам подготовки организаторов-методистов дошкольного образования [3, с. 60]. Исследовательский проект Л.В. Поздняк «Моделирование подготовки студентов вуза к управленческой деятельности в сфере дошкольного образования» стал победителем конкурса грантов Министерства образования Российской Федерации по фундаментальным исследованиям в области гуманитарных наук (2002 г.). Результатом проведенных исследований стало издание монографии «Подготовка студентов вуза к управленческой деятельности в сфере дошкольного образования» (2008), в создании которой приняли участие Л.В. Поздняк, ее аспиранты и коллеги (Д.М. Волобуева, Е.В. Давыткина, О.В. Никифорова, И.В. Тимофеева и др.) [1, с. 4].

Активная деятельность Л.В. Поздняк в качестве декана факультета дошкольной педагогики и психологии ведущего педагогического вуза

страны позволила не только научно обосновать необходимость подготавливать руководителей дошкольных учреждений в российских вузах, но и отстоять правомерность введения цикла управленческих дисциплин, вошедших в ГОС ВПО по специальности «Педагогика и методика дошкольного образования», утвержденного в 2000 году. Государственный стандарт предусматривал такие дисциплины как «Менеджмент», «Управление дошкольным образованием», «Социология и психология управления» «Экспертные оценки в образовании», «Правовые основы управления образованием», «Организация финансово-хозяйственной деятельности дошкольных образовательных учреждений», «Современные системы дошкольного образования за рубежом», «Организация делопроизводства в дошкольном учреждении». Такая основательная подготовка позволяла специалистам, получившим квалификацию «организатор-методист дошкольного образования», сразу после окончания вуза занять должность старшего воспитателя, а имеющим педагогический стаж выпускникам вечерней или заочной формы обучения возглавить дошкольное учреждение. Специальность «Педагогика и методика дошкольного образования» была очень востребована. В начале 2000-х через УМО по специальностям педагогического образования при МПГУ ежегодно проходили экспертизу материалы нескольких вузов, желавших получить лицензию на ее реализацию.

Окончательный переход на многоуровневую модель обучения в вузе – бакалавриат-магистратура, заставил пересмотреть структуру подготовки руководителей дошкольного образования. Еще одной причиной стало изменение в 2010 году квалификационных требований к руководителям образовательных учреждений. Теперь претендентам на руководящую должность надо иметь высшее образование в сфере менеджмента и управления и стаж работы на педагогических должностях не менее 5 лет. Руководителем может стать специалист с другим высшим образованием, прошедший профессиональную переподготовку в области государственного и муниципального управления или менеджмента и экономики и стаж работы на педагогических или руководящих должностях не менее 5 лет. Однако время показывает, что приоритет управленческой подготовки перед педагогической для руководителя дошкольного учреждения на деле не совсем оправдан. Дошкольная образовательная организация – это сложный социальный организм, где важно учитывать интересы, возможности, специфику всех участников

образовательных отношений, важно знание особенностей реализации управленческих функций, возможных сложностей и рисков, необходимо быть компетентным в многочисленных нормативных документах, регулирующих разные стороны его деятельности.

Тем не менее изменение нормативной базы заставило перевести подготовку к управленческой деятельности в дополнительную профессиональную программу «Менеджмент в образовании», где была учтена оправдавшая себя модель подготовки. Программа быстро завоевала популярность среди лиц, имевших непедагогическое высшее образование. При этом и преподаватели и студенты чувствовали недостаток фундаментальной психолого-педагогической подготовки для занятия должности руководителя дошкольной образовательной организации.

Было принято решение, сохранив программу переподготовки под названием «Управление в общеобразовательных организациях», открыть магистерскую программу «Менеджмент в дошкольном образовании», которая в последующие несколько лет реализуется под названием «Организация дошкольным образованием», а с 2021 года – «Организация и администрирование в дошкольном образовании» по направлению «Психолого-педагогическое образование».

Внедрение ФГОС дошкольного образования поставило новые задачи перед руководителями, что повлекло за собой изменения в современном менеджменте дошкольного учреждения и подготовки к его реализации [4, с. 341, 347]. Сегодня содержание магистерской программы предусматривает не только подготовку к должности руководителя государственного или муниципального детского сада, но и к организации дошкольного образования в качестве индивидуального предпринимателя, организатора корпоративного, семейного детского сада и т.д. Особенностью современных дисциплин управленческого цикла, реализуемых на факультете дошкольной педагогики и психологии, является использование разнообразных технологий организации учебных занятий, включая дистанционные образовательные технологии, помогающих освоить новые подходы к организационной работе с использованием разнообразных средств коммуникации. В учебный план наряду с социально-гуманитарным и профильным модулем, включены модули «Управление дошкольной образовательной организацией», «Психологическое сопровождение администрирования в дошкольном образовании», «Методическая работа на диагностической основе».

Дисциплины по выбору отражают тенденции развития современной системы дошкольного образования: «Метод эдьютейнмента в дошкольном образовании», «Метод коуча в дошкольном образовании», «Управление проектами в дошкольном образовании», «Развитие цифровой среды в образовании» и другие.

История становления и развития подготовки к организационно-управленческой деятельности в сфере дошкольного образования, многолетний опыт ее осуществления на факультете дошкольной педагогики и психологии МПГУ с убедительностью доказывает, что ее нельзя осуществлять изолировано от изучения комплекса наук о развивающемся человеке, содержания и технологии образовательной и воспитательной работы в условиях образовательной системы. Наиболее эффективно подготовка руководящих работников может и должна осуществляться в организациях высшего образования в процессе получения психолого-педагогического образования с направленностью в области дошкольного образования.

### *Литература*

1. Подготовка студентов вуза к управленческой деятельности в сфере дошкольного образования: Монография / Л.В. Поздняк и др.; Моск. пед. гос. ун-т. – М., 2008. – 202 с.
2. *Поздняк Л.В.* Подготовка организатора дошкольного воспитания в системе высшего педагогического образования: Дис.... канд. пед. наук: 13.00.01. – М., 1984. – 180 с.
3. *Толкачева Г.Н.* Тенденции в изучении проблем дошкольного образования на кафедре дошкольной педагогики МПГУ // Педагогическое образование и наука. – 2018. – № 3. – С. 57–63.
4. *Volobueva L.* Management problems in modern preschool institutions in Russia // Pedagogy. – 2017. – Т. 89. – № 3. – С. 340–348.

## Подготовка педагогических кадров в магистратуре для работы в группах раннего возраста

**Ганичева А.Н.,**  
*Департамент педагогики,  
Институт педагогики и психологии образования,  
ГАОУ ВО МГПУ «Московский городской  
педагогический университет»;  
ganichevaan@mgpu.ru*

**Аннотация.** В статье обобщен практический опыт подготовки магистрантов по профилю «Раннее детство» в эпоху цифровизации как ответ на вызовы современности.

**Ключевые слова:** подготовка кадров, ранний возраст, цифровизация.

## Training of teaching staff in the master's program for work in early age groups

**Ganicheva A.N.,**  
*Department of Pedagogy,  
Institute of Pedagogy and Psychology of Education,  
Moscow City Pedagogical University;  
ganichevaan@mgpu.ru*

**Abstract.** The article summarizes the practical experience of training undergraduates in the profile «Early childhood» in the era of digitalization as a response to the challenges of our time.

**Keywords:** personnel training, early age, digitalization.

Российской системе подготовки педагогических кадров с апреля 2020 года пришлось оперативно адаптироваться к новым условиям организации обучения в условиях пандемии COVID-19. Для вузов, имеющих опыт реализации программ дистанционной подготовки педагогических кадров, это не явилось проблемой, т.к. образовательный контент уже был успешно апробирован в системе дистанционного или смешанного обучения (он-лайн + оф-лайн).



Такие вузы заблаговременно смогли подготовить качественный образовательный дистант-продукт в форме банка заданий, кейсов, разноуровневых форм контрольных заданий для самостоятельной работы, осуществить запись видео-лекций и др. Понимая, что образовательный контент требует постоянного обновления, многие вузы, начали интегрировать в классическое образование дистанционные формы подготовки кадров в системе бакалавриата и магистратуры. Эти образовательные организации смогли еще до пандемии коронавируса модернизировать материально-техническую базу, осуществить переподготовку и повышение квалификации профессорско-преподавательского состава по обучению преподавателей технологиям обучения в дистанционном формате.

Сегодня ответ на вызовы современности аналитики связывают не столько с цифровизацией образования, сколько с поиском оптимального баланса «цифры» и классического образования. Для того, чтобы минимизировать риски переходного периода в решении проблем он-лайн обучения следует перенести акцент с понятия «вместо» на концептуальный подход – «вместе» [3, с. 40].

В современных реалиях все чаще используется формат смешанного обучения. По утверждению Т.Г.Бекишевой, смешанное обучение становится все более популярным в российских вузах. И, хотя этот термин уже давно вошел в орбиту основных дефиниций современного образования, единого понимания его до сих пор нет. Автор трактует смешанное обучение (blended learning) как рациональное сочетание традиционной и электронной формы обучения, что позволяет использовать сильные стороны и минимизировать слабые стороны каждой модели [1, с. 37]. С середины 2020–2021 учебного года многие российские вузы продолжают работать в смешанном (гибридном) формате.

Отметим, что при реализации смешанного и дистанционного обучения трансформируются и профессиональные компетенции педагога высшей школы: к компетенциям, которые были присущи этой профессии веками, добавляются новые, инициированные вызовами современности. Вероятно, со временем потребуется пересмотр ФГОС и уточнение/расширение профессиональных компетенций, формируемых в ходе обучения у будущих педагогов.

Проблемы подготовки педагогических кадров посредством дистанционного образования можно по праву отнести к мировой

проблеме. Так, на XX Международной научно-практической конференции «Взаимодействие преподавателя и студента в условиях университетского образования – актуальные проблемы, исследования, опыт» (Болгария, г. Китен) члены Ассоциации профессоров славянских стран (АПСС) из 29 университетов (Россия, Беларусь, Украина, Польша, Болгария), обсуждая возможности цифровой образовательной среды, отметили как ее преимущества, так и существенные недостатки:

- высокая стрессогенность и нагрузка (зрительная и слуховая); дефицит двигательной активности как у студентов, так и у преподавателей;

- повышение ответственности профессорско-преподавательского состава за качество проведения онлайн-занятий;

- сложность в оценивании креативности, инновационности, достоверность ответов студентов в процессе контроля знаний;

- невысокая готовность преподавателей вуза к полному переходу на дистанционное онлайн обучение;

- недостаточная техническая оснащённость преподавателей и студентов;

- необходимость методического сопровождения преподавателей и студентов на этапе перехода к «цифре».

Члены АПСС образно сравнили «многомерное традиционное образование» с «черно-белым» обучением с использованием только дистанционных технологий. Вместе с тем, дистант открыл перед мировым научным сообществом новые горизонты сотрудничества. Новым шагом к расширению международного сотрудничества стало привлечение в штат ГАОУ ВО МГПУ ведущих преподавателей лучших мировых вузов не в качестве гостевых, а как работающих по совместительству, ведущих авторские спецкурсы, мастер-классы, выпускные квалификационные работы и др. В этом формате дистанционные технологии позволили решать задачи международного сотрудничества эффективно.

Однако, вторая и продолжающиеся последующие волны пандемии COVID-19 заставили по-новому взглянуть на проблему трансформации профессиональной подготовки магистрантов. Научное сообщество в сложившихся условиях научилось извлекать из данной ситуации максимально возможные преимущества, расширяя технологии межвузовского и международного сотрудничества.

В институте педагогики и психологии образования ГАОУ ВО МГПУ в рамках международного дистанционного сотрудничества в 2020–2021 учебном году к образовательному процессу в магистратуре были приглашены профессора PhD ведущих западных университетов. В рамках андрогогического подхода и диверсификации образования взрослых такой формат организации учебного процесса значительно расширяет и углубляет формы международного сотрудничества. К чтению курса лекций по образовательной программе «Раннее детство» в магистратуре ИППО была приглашена член Международной ассоциации профессоров славянских стран, доктор педагогики Пловдивского университета имени Паисия Хилендарского Е. Арнаудова (Болгария).

Рассматривая диверсификацию современного образования как принцип инновационного реформирования системы образования, обеспечивающей возможность вариативности образовательных услуг, программ, типов, видов и форм образования [2, с. 21], можно выделить несколько организационных этапов. Первый этап (подготовительный) направлен на актуализацию научных связей профессорско-преподавательского этапа ИППО и приглашение зарубежных коллег к расширению форм международного сотрудничества. Этот этап предполагал учет занятости ведущих профессоров лучших зарубежных вузов и внесение корректив в учебное расписание. Вторым этапом (организационный) предполагал сбор документов и оформление зарубежных коллег в штат ГАОУ ВО МГПУ на условиях совместительства.

Третий этап – реализация образовательного контента. В мае 2021 года в рамках интеграции и международного сотрудничества магистранты 1 курса (профиль обучения «Раннее детство») прослушали курс лекций доктора педагогики Пловдивского университета имени Паисия Хилендарского Е. Арнаудовой (Болгария). Учебные занятия были организованы на платформе Teams; переводчик не понадобился – д-р PhD Е. Арнаудова хорошо владеет русским языком; подготовленные ею презентации и дополнительные дидактические материалы были переведены на русский язык.

Курс лекций чередовался просмотром видеофрагментов, интерактивными играми, выполнением творческих заданий, дискуссией. Д-р Е. Арнаудова осветила вопросы содержания Европейских образовательных стандартов, остановилась на трактовке качества и содержания образования (ранний возраст; дошкольный возраст),

познакомила магистрантов с практикой подготовки педагогических кадров в вузах Болгарии, ответила на вопросы магистрантов.

Особое значение для формирования личности заложено в ресурсах младенческого и раннего возраста, его сензитивных периодах. Е. Арнаудова познакомила магистрантов с опытом использования болгарского фольклора, дидактических музыкальных игр для развития детей в период раннего детства, закрепила навыки в ходе имитационных игр-упражнений. Д-р Е. Арнаудова отметила высокий уровень теоретической подготовки магистрантов института педагогики и психологии образования.

Четвертый этап (рефлексивный) позволил наметить дальнейшие пути международного научно-методического сотрудничества. Анализируя опыт 2020–2021 учебного года мы считаем, что трансформация профессиональной подготовки магистрантов по профилю «Раннее детство» в рамках международного дистанционного сотрудничества является взаимообогащающей для обеих сторон.

Содержание магистерской программы по профилю «Раннее детство» выстроено на основе лучших отечественных практик – в учебном плане интегрируются области медицины, педагогики и психологии. Магистранты изучают учебные дисциплины «Основы перинатологии» (основы перинатальной медицины, перинатальной педагогики, перинатальной психологии), «Современные концепции развития детей младенческого и раннего возраста», «Теоретические основы и современные практики педиатрии и гигиены детей младенческого и раннего возраста», «Педагогические технологии развития, воспитания и обучения детей в период раннего детства», «Диагностика нервно-психического развития» и др.

58% профессорско-преподавательского состава, осуществляющих подготовку педагогических кадров для работы с детьми раннего возраста, имеет два высших образования (педагогическое и психологическое); все преподаватели имеют ученую степень кандидата/доктора наук. К преподаванию в магистратуре ГАОУ ВО МГПУ активно привлекаются практики – отдельные учебные дисциплины преподаются на базе Центра содействия семейному воспитанию «Центральный».

В процессе организации учебного процесса в институте педагогики и психологии образования (ГАОУ ВО МГПУ) активно используются традиционные (мастер-классы, круглые столы, дискуссии, семинары-

практикумы) и инновационные (воркшопы, коворкинг, спитинги, эдьютейнменты) формы обучения.

Таким образом, с учетом проведенного анализа можно утверждать, что расширение международного сотрудничества с ведущими мировыми вузами в области подготовки педагогических кадров посредством дистанционных технологий актуальна и необходима, а все многообразие видов, типов и форм такого сотрудничества предстоит реализовать на практике.

Все вышесказанное позволяет прийти к следующим выводам:

– постепенно «цифра» становится по-настоящему эффективной, получая массовое распространение, интегрируясь с традиционными формами обучения, предоставляя новые горизонты межвузовского, Всероссийского и международного сотрудничества;

– подготовка педагогических кадров в системе высшего образования нацелена на поиск инноваций форм, методов, технологий. Модернизация вопросов подготовки кадров открывает новые горизонты сотрудничества. При этом, чрезвычайная ситуация пандемии, которая потребовала срочного ответа на вызовы современности, позволила всему мировому образовательному пространству сделать значительный шаг вперед и накопить определенный опыт в области цифрового образования;

– модернизация технологий подготовки кадров, освоенные онлайн-технологии и создание нового образовательного контента позволили в системе высшего профессионального образования в короткие сроки создать «резервную систему» обучения, позволяющую в экстремальных ситуациях вести образовательный процесс эффективно;

– вызовы современности потребовали от педагогического сообщества, преподавателей вузов и студентов трансформации профессиональных компетенций, обогащения практических навыков в области ИКТ.

Подготовка педагогических кадров в Московском городском педагогическом университете в магистратуре по профилю «Раннее детство», успешно сочетающая онлайн и офлайн формат обучения, позволяет оптимально использовать смешанный (гибридный) формат обучения, интегрируя лучшие отечественные и образовательные практики.

### *Литература*

1. *Бекишева Т.Г.* Смешанное обучение: современные тенденции в вузах // Современные исследования социальных проблем = Modern Research of Social Problems. – 2016. – № 11–2 (67). – С. 37–42.

2. *Ганичева А.Н.* Диверсификация образования взрослых и рынок образовательных услуг столицы: результаты мониторинга // Современные тенденции в дополнительном образовании взрослых: Материалы II междунар. науч.-метод. конф. (Минск, 27–28 ноября 2014 г.). – Минск, 2014. – С. 20–26.

3. *Ганичева А.Н.* Подготовка педагогических кадров в вузе: вызовы, ресурсы, трансформация компетенций. Компетенции воспитателя – условие развития навыков будущего у дошкольника: Сборник научн. статей Международной науч.-практич. конференции, 25 сентября 2020 года / Сост. Ю.В. Чельшева. – М., 2020. – С. 39–42.

### **Имидж учреждения как фактор обеспечения качества дошкольного образования**

**Енбаева Н.Г.,**  
ЧОУ ДО,  
Детский сад № 246  
ОАО «РЖД», г. Уссурйск;  
*nendaevads246@mail.ru*

**Аннотация.** В статье показывается актуальность и необходимость формирования позитивного конкурентоспособного имиджа современного дошкольного учреждения, дан краткий анализ основных направлений создания положительного имиджа дошкольного образовательного учреждения. Статья предназначена для руководителей и педагогов дошкольных образовательных учреждений.

**Ключевые слова:** имидж, слагаемые имиджа, специфика формирования имиджа дошкольного учреждения, факторы, влияющие на формирование позитивного имиджа дошкольного образовательного учреждения.

### **The image of the institution as a factor of ensuring the quality of preschool education**

**Natalia Enbaeva,**  
*private preschool educational institution*  
*Kindergarten No. 246 open Joint Stock Company*  
*“Russian Railways”, Ussuriysk city;*  
*nendaevads246@mail.ru*

**Abstract.** The article shows the relevance and necessity of forming a positive competitive image of a modern preschool institution, gives a brief analysis of the main directions of creating a positive image of a preschool educational institution. The article is intended for managers and teachers of preschool educational institutions.

**Keywords:** image, components of the image, the specifics of the formation of the image of a preschool institution, factors affecting the formation of a positive image of a preschool educational institution.

Сегодня к дошкольным образовательным учреждениям предъявляются новые требования. Детские сады функционируют в условиях конкуренции. Им необходимо четко планировать свою деятельность с учетом запросов целевой аудитории – родителей воспитанников.

Имидж дошкольного образовательного учреждения – это эмоционально окрашенный образ, часто сознательно сформированный, обладающий целенаправленно заданными характеристиками, призванный оказывать психологическое влияние определенной направленности на конкретные группы социума. Понятие имиджа А.В. Щербаков определяет, как «комплексный ресурс, который обеспечивает возможность эффективного взаимодействия с окружающим миром в той или иной профессиональной сфере» [3, с. 39–46].

**Фундамент** имиджа ДООУ заключается в определении предназначения учреждения, идеи его функционирования и развития, отличительных характеристик от других дошкольных образовательных учреждений.

**Внешний** (осознаваемый) имидж дошкольного образовательного учреждения – это название, оформление территории и помещений, имидж персонала, символы, которые в сознании окружающих будут ассоциироваться с данным дошкольным образовательным учреждением

и вызывать определенное настроение. Первое впечатление о дошкольном образовательном учреждении связано именно с этим аспектом имиджа.

**Внутренний** имидж – это взгляд на учреждение глазами сотрудников, а также глазами родителей и детей при общении с ними. Он проявляется в отношении сотрудников к работе, руководителю и родителям воспитанников, их энтузиазме, преданности дошкольному образовательному учреждению и основан на своеобразии внутреннего пространства, складывающегося из организационной философии и культуры.

Оценка имиджа образовательной организации происходит на основе прошлого опыта, ценностных ориентаций, общепринятых норм, собственных принципов [1].

**Родители**, это самые авторитетные субъекты, способные не только дать реальную оценку нашей работе, но и откорректировать общественное мнение и мнение своих детей о нас. Именно поэтому родители являются главной целевой группой, на которую необходимо ориентироваться в имиджевой работе.

Наши **воспитанники** являются главными «пиарщиками» образовательного учреждения. Именно они являются своеобразной «визитной карточкой»: то, что они рассказывают о своих буднях, как они себя ведут в общественных местах, участвуют в конкурсах, напрямую демонстрирует определенные стандарты, принятые в нашем учреждении.

**Средства массовой информации** являются своеобразными посредниками между учреждением и обществом: благодаря своевременному информированию о наших достижениях, мы формируем позитивное мнение о себе в глазах окружающих. Поэтому праздники, дни открытых дверей, публичные мероприятия полезно освещать в местных газетах и телевидении. Средства массовой информации являются своеобразными посредниками между ДООУ и обществом: именно благодаря своевременному информированию о ваших планах или достижениях вы можете существенно расширить круг своих потенциальных партнеров и сформировать позитивное мнение о себе в глазах окружающих.

**Сотрудники ДООУ.** Имидж – явление корпоративное, и его результат определяют все члены нашего коллектива, поэтому каждый сотрудник понимает и разделяет ответственность за реализацию отдельных составляющих имиджа, находящихся в его компетенции.



Таким образом, выработанный благоприятный имидж образовательной организации может стать своеобразным мерилем степени развития всей организации, оценки перспективности ее начинаний, зрелости, профессионализма руководителя и всего педагогического коллектива [2, с. 518–522].

С целью выявления отношения родителей к детскому саду, создания позитивного имиджа в нашем дошкольном учреждении было проведено анкетирование «Ваше мнение о работе детского сада». Результат анализа показал, что следующее: что не все родители имеют представление о работе воспитателей, узких специалистов. Хорошо представляя себе режимные моменты, родители не всегда могли точно ответить, что осваивали их дети в ходе занятий, особенно, если после них не оставалось продуктов детского творчества.

О работе воспитателя родители имели только самое общее представление: встречает, кормит, выводит гулять, читает книжки. То же касалось и деятельности специалистов.

Таким образом, мы сделали вывод, что на момент обследования имидж ДОО был недостаточно сформирован. При общем положительном отношении к детскому саду, не было его четкого образа, целостного, эмоционально окрашенного. Возникла проблема его создания, особенно в глазах родителей как основных заказчиков и потребителей образовательных услуг ДОО.

Данное направление работы получило еще большую актуальность в связи с участием дошкольного учреждения в конкурсе «Лучший детский сад», участие узких специалистов во всероссийском конкурсе «Детский сад будущего», участие в научно-практических конференциях. Весь педагогический коллектив пришел к выводу, что необходимо создавать собственный имидж.

Мы спланировали целенаправленную и систематическую работу в данном направлении, распределили роли каждого подразделения и каждого сотрудника. Мотивация каждого работника строилась на той философии, которая лежит в основе деятельности ДОО, четком осознании миссии учреждения, ее стратегических задач и путей их решения, которые изложены в Концептуальных положениях и программе развития ДОО.

В соответствии с позитивной установкой было сформировано и поведение персонала, так как первое впечатление от общения с сотрудниками весьма сложно исправить. Особое внимание уделялось

рекламе и плакатам на стендах, объявлениям, стенды с фотографиями детей и педагогов, приказы, праздничные стенгазеты и прочее.

В ходе совещаний, семинаров, совета педагогов коллектив детского сада разработал единый фирменный стиль учреждения, олицетворяющий единство, открытость, надежность, доброжелательность ко всем его жителям и гостям. В каждой группе обновлён внешний вид документации.

На втором этапе важно было поддерживать этот имидж. Для начала достаточно соблюдать общую чистоту на всей территории. Стиль помещений соответствует функциям и согласовывается с общим стилем.

На каждом этапе мы занимались формированием определенных информационных материалов, предназначенных для внешнего представления.

Оформили краткую историческую справку, раскрывающую этапы становления, развития учреждения, изменение его статуса.

Разработали модель выпускника дошкольного учреждения, как один из основных компонентов информационных материалов.

Отразили в наглядной информации образовательную структуру ДОУ (что позволяет проследить возможности самоопределения детей внутри образовательного учреждения; особенности содержания образования – приоритетные направления деятельности, кружки, секции), новизну образовательных услуг, предлагаемых образовательным учреждением, их конкурентоспособность.

Сформировали образовательное пространство детского сада, через научно-практические связи учреждения.

Новое поколение сотрудников принимают и соблюдают положительные традиции коллектива, которые передают наши ветераны.

Мы стремимся к высоким результатам, достижениям в деятельности образовательного учреждения и транслируем свои достижения (призовые места, победы в конкурсах, участие в конференциях; социальная адаптация, т.е. портфолио достижений ДОУ, размещаем дипломы, грамоты на доске достижений, на сайте и инстаграм странице ДОУ).

Прорисовываем перспективы развития образовательного учреждения на ближайший период и информируем о них родителей.

Для создания и поддержания позитивного имиджа ДОУ в сознании родителей – обновили родительские уголки и наглядный материал для родителей. Сами стенды для уголков родителей изготовлены

администрацией детского сада, а содержание обеспечивается каждым педагогом и каждой группой.

Помимо аккуратно заполненного и регулярно обновляемого режима дня и расписания НОД, в уголок помещается информация о текущей жизни группы, полезные советы по охране здоровья, обучению и воспитанию ребенка данного возраста, предстоящих праздниках и общих делах.

Каждый материал подбирали исходя их интересов и потребностей родителей, а также текущих актуальных вопросов, волнующих как нас, так и родителей. Хорошим выходом для нас стали папки-передвижки, которые родители могли взять домой.

Кроме данных форм наглядной информации и агитации мы широко используем буклеты, мини-брошюры, в которых раскрывается какой-либо из вопросов, визитная карточка группы. Важным аспектом в оформлении наглядных материалов мы считаем соблюдение фирменного стиля, использование символа, информации о ДООУ – ведь это все показатель целостного подхода.

В деле имиджа важна каждая мелочь. Мы полагаем, что актуальная, отвечающая насущным вопросам, привлекательная, аккуратно и со вкусом оформленная, регулярно обновляемая наглядная информация для родителей позитивно влияет на имидж детского сада в сознании родителей.

С февраля 2021 года в нашем учреждении успешно работает консультационный центр «Диалог» для оказания психолого-педагогической помощи родителям наших воспитанников.

В дошкольном учреждении успешно были проведены эффективные формы работы с родителями: «Мама, папа, я – спортивная семья – спортивный праздник, «Преданья старины глубокой...» – рождественские посиделки турнир – викторина «Роль отца в воспитании ребенка» и др.

Нашими гостями стали медицинские работники, учителя, психологи, ветераны. И с каждой новой встречей увеличивается число слушателей и участников.

Так мы выявили, что благодаря разнообразным формам работы повышается психолого-педагогическая компетентность родителей, их информированность и осведомленность в вопросах воспитания и развития дошкольников, появляется реальная возможность получить практическую помощь в решении имеющихся проблем. Устанавливаются

более тесные взаимоотношения между ДООУ и семьей: родители знают и понимают проблемы ДООУ, становятся полноправными участниками педагогического процесса, а педагоги в свою очередь ближе узнают семью своих воспитанников, возрастает доверие и авторитет педагогов и повышается качество образования в детском саду.

Родительские собрания в группах перестали быть традиционными «протокольными» встречами, превратившись в целые события. Родители сами определяют тематику встреч, активно участвуют в их подготовке и проведении. В ходе таких собраний есть возможность высказаться каждому из присутствующих, здесь роль воспитателя – не монолог, а побуждение к диалогу, даже диалогам, в ходе которых вырабатывается единое решение.

Тем не менее, мы столкнулись еще с одной трудностью. Многие родители проявляют значительный интерес к жизни ребенка в детском саду, однако их занятость на работе не позволяет им активно участвовать в работе Клуба, родительских собраний.

В связи с этим, а также для создания и поддержания благоприятного имиджа ДООУ был разработан и запущен сайт и инстаграм страница детского сада. В разработке концепции, дизайна, содержания сайта принимали участие как администрация и методическая служба, так и заинтересованные педагоги. Целью создания социальных сетей являлось создание благоприятного имиджа ДООУ в Интернете, информирование родителей о жизни детского сада, возможность публикации официальных документов, предназначенных для публичного обсуждения (Публичный доклад) и другое.

Сайт и инстаграм детского сада, выполняют немаловажную роль в формировании имиджа ДООУ, так как позволяют родителям детей, в том числе тем, кто только планирует посещать наш детский сад, знать о его жизни. Последние опросы, а также отзывы в «Книге отзывов и предложений», в гостевой книге ДООУ говорят о позитивном имидже ДООУ, в сознании родителей он приобрел более завершенный вид.

Да и каждый педагог, каждый сотрудник детского сада стремится поддержать благоприятный образ детского сада у каждого из его посетителей. Это выражается во внешнем виде сотрудников, доброжелательном и уважительном тоне общения с родителями, посетителями, в том числе и в телефонных разговорах. А главное – каждый из работников разделяет философию, лежащую в основе

деятельности ДООУ и гордится тем, что работает именно в ДООУ № 246 ОАО «РЖД».

Общая оценка деятельности детского сада родителями воспитанников, удовлетворенность тем, что их ребенок посещает именно наш детский сад, осталась достаточно высокой, но к этому было добавлено более четкое представление о том, что происходит за его стенами. Итоговая родительская конференция, в которой каждая из групп представляла приоритетное направление своей работы, а также его результативность, безусловно, добавили положительных красок в общий имидж ДООУ в сознании родителей.

Позитивный имидж образовательного учреждения позволит: повысить привлекательность учреждения, в первую очередь, для родителей, персонала; повысить эффективность мероприятий по информированию населения относительно новых образовательных услуг; облегчить процесс введения новых образовательных услуг; повысить уровень организационной культуры, способствовать улучшению социально-психологического микроклимата в коллективе.

### *Литература*

1. *Петрова Е.А.* Психология имиджа: Психосемиотический подход // Психология как система направлений: ежегодник Российского психологического общества. – 2002. – Т. 9. – Вып. 2.

2. *Сидорова А.С.* Имидж как условие управления качеством поликультурного воспитания в дошкольном учреждении // Региональный подход к поликультурному образованию детей и молодежи: Материалы Всероссийской научно-практической конференции / Под. ред Е.В. Ключевой, Т.В. Наумовой. – Арзамас, 2016. – С. 518–522.

3. *Щербаков А.В.* Имидж образовательной организации // Справочник руководителя образовательной организации. – 2008. – № 9. С. 9–46.

**Основные условия развития профессиональной компетентности педагога по обеспечению психолого-педагогической поддержки родителей в условиях дошкольной образовательной организации**

**Епрева Е.Ю.,**  
ЧОУ ДО,  
Детский сад № 198  
ОАО «РЖД», Москва;  
L19R13@yandex.ru

*Аннотация.* В статье описываются основные условия, способствующие развитию профессиональной компетентности педагогов по обеспечению психолого-педагогической поддержки родителей. Раскрываются способы создания этих условий в дошкольной образовательной организации. Рассматривается возможность организации в учреждении сопровождения развития этой компетентности у педагогов.

*Ключевые слова:* психолого-педагогическая поддержка родителей; компоненты педагогической компетентности; условия развития компетентности; сопровождение.

**The basic conditions of development of professional competence of the teacher in providing psychological and pedagogical support of parents in pre-school educational organization**

**Epreva E.Yu.,**  
«Kindergarten No. 198 of JSC “Russian Railways”, Moscow;  
L19R13@yandex.ru

*Abstract.* The article describes the main conditions contributing to the development of teachers ' professional competence in providing psychological and pedagogical support of parents. Reveal ways to create these conditions in the preschool educational organization. The possibility of the organization in establishing support for the development of this competence in teachers.

**Keywords:** psychology and pedagogical support of parents; components of pedagogical competence, the conditions of competence development; support.

В настоящее время в Российском обществе все больше внимания уделяется семье. Если ранее считалось, что развитием личности занимаются, главным образом, образовательные организации (детские сады и школы), то сегодня подчеркивается роль и значение семьи в воспитании детей. Так в Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» статья 44 «Права, обязанности и ответственность в сфере образования родителей (законных представителей) несовершеннолетних обучающихся» [1] наделяет родителей преимущественным правом на обучение и воспитание детей, а также обязанностью заложить основы физического, нравственного и интеллектуального развития личности ребенка перед всеми другими лицами. Эта же статья обязывает образовательные организации оказывать помощь родителям в воспитании детей, охране и укреплении их физического и психического здоровья, развитии индивидуальных способностей и необходимой коррекции нарушений их развития. В соответствии с Федеральным государственным образовательным стандартом дошкольного образования одной из основных задач, стоящих перед дошкольной образовательной организацией, является «взаимодействие с семьей для обеспечения полноценного развития ребенка», а также «обеспечение психолого-педагогической поддержки семьи и повышения компетентности родителей (законных представителей) в вопросах развития и образования, охраны и укрепления здоровья детей» [2]. Таким образом, современные нормативно-правовые документы, обеспечивающие деятельность образовательных организаций и системы образования в целом, выдвигают требования, обязывающие педагогов развивать формы взаимодействия с семьями воспитанников и обеспечивать им психолого-педагогическую поддержку по вопросам развития и воспитания детей.

В то же время данные исследований пока говорят о преобладании монологической ориентации в общении педагогов с родителями воспитанников [3].

Все вышесказанное делает актуальной проблему поиска условий развития профессиональной компетентности педагогов по оказанию

психолого-педагогической поддержки родителям в условиях дошкольной образовательной организации.

В психологических и педагогических исследованиях заложены теоретические предпосылки для изучения профессиональной компетентности педагога по обеспечению психолого-педагогической поддержки родителей. Проблемы педагогической поддержки исследовались в отечественной научной школе такими учеными, как О.С. Газман, Т.В. Анохина. Проблемы формирования профессиональной компетентности педагогов исследовались Б.С. Гершунским, Т.В. Добутько, А.К. Марковой. Ряд отечественных исследователей (Аксентьева Е.В., Арнаутова Е.П., Иванова В.М., Гребенников И.В., Данилина Т.А., Дуброва В.П., Солодянкина О.В.) рассматривали различные аспекты содержания и организации взаимодействия педагогов с семьями воспитанников.

Проанализировав научные исследования в области компетентностного подхода, мы выделили три компонента профессиональной компетентности педагога по обеспечению психолого-педагогической поддержки родителей: когнитивный (система знаний педагога в области организации взаимодействия с родителями воспитанников, включающая методы и приемы конструктивного решения проблемных ситуаций, возникающих при взаимодействии с родителями, особенности планирования работы, вербальные и невербальные способы общения и др.); социально-личностный (профессиональные ценности педагога, логически связанные с его личностными ценностями) и деятельностный (практические умения педагога применять в деятельности свои знания по обеспечению психолого-педагогической поддержки родителей). Нами была разработана карта оценки развития профессиональной компетентности педагога по обеспечению психолого-педагогической поддержки родителей с критериальными характеристиками уровня и характера развития основных ее показателей по каждому компоненту. С помощью данной карты проводилась самооценка развития профессиональной компетентности по обеспечению психолого-педагогической поддержки родителей педагогами двух дошкольных образовательных организаций г. Красноярска (контрольная и экспериментальная группы нашего исследования общей численностью 43 человека) и объективная экспертная оценка четырьмя экспертами, в роли которых выступили



заместители заведующего детским садом по учебно-воспитательной работе и старшие воспитатели детского сада.

Проанализировав полученные обобщенные результаты, можно сделать вывод, что социально-личностный компонент профессиональной компетентности по обеспечению психолого-педагогической поддержки родителей имеет более высокий уровень развития (базовый – 0%, продвинутый – 77%, высокий – 23%) по сравнению с когнитивным (базовый – 4%, продвинутый – 85%, высокий – 11%) и деятельностным (базовый – 4%, продвинутый – 77%, высокий – 19%) компонентами, а когнитивный компонент имеет более низкий уровень развития по сравнению с социально-личностным и деятельностным компонентами. При этом, результаты анализа полученных данных показали, что в обеих группах процент базового уровня развития социально-личностного и деятельностного компонентов профессиональной компетентности педагогов, выделенный экспертами выше, чем самими педагогами, а процент базового уровня развития когнитивного компонента, наоборот, ниже у экспертов по сравнению с самими педагогами. Выявленные несоответствия самооценки и экспертной оценки по каждому из уровней развития профессиональной компетентности может говорить о том, что большинству воспитателей и специалистов сложно анализировать свою деятельность адекватно, возможно, из-за отсутствия такой практики.

Таким образом, мы видим, что для развития профессиональной компетентности педагога по обеспечению психолого-педагогической поддержки родителей нам необходимо создать оптимальные условия для развития когнитивного и деятельностного компонентов этой профессиональной компетентности в условиях дошкольной образовательной организации.

Одним из важнейших условий является осознание наличия описанной проблемы и необходимости развития собственной профессиональной компетентности по обеспечению психолого-педагогической поддержки родителей самим педагогом. Обеспечение этого условия вызывает достаточные сложности, т.к. далеко не всегда, по разным причинам, педагоги готовы признать свои профессиональные дефициты. В своем исследовании мы использовали такую форму работы, как семинар по обсуждению обозначенной проблемы. Содержание данного мероприятия включало в себя представление полученных результатов самооценки и экспертной оценки развития

профессиональной компетентности по обеспечению психолого-педагогической поддержки родителей в общем; индивидуальное ознакомление с результатами самооценки и экспертной оценки собственного уровня развития профессиональной компетентности по обеспечению психолого-педагогической поддержки родителей; анализ содержания компонентов этой профессиональной компетентности педагога; совместный поиск основных условий для развития педагогической компетентности. Семинар предполагал практическую часть в форме решения очень несложных, общих, часто встречающихся проблемных ситуаций при взаимодействии педагога с родителями (например, возможные формы обращения воспитателя с просьбой к родителю). Педагоги активно предлагали свои способы их решения, т.к. не раз с ними сталкивались. «Разогрев» участников семинара легкими заданиями, мы предложили им привести самый сложный пример проблемы взаимодействия педагога с родителями из своей практики. Результат был неожиданным: самые смелые педагоги описывали ситуацию, проговаривали свои способы ее решения, и, тут же, основная масса присутствующих педагогов вспоминала разные модификации этой ситуации из своей практики и делилась своим опытом ее решения. Активность педагогов, горящие глаза, яростные споры, желание высказаться указывали на то, что затронута болезненная тема, актуальная и сложная.

Следующим важным условием мы считаем формирование команды для сопровождения педагогов в развитии их профессиональной компетентности по обеспечению психолого-педагогической поддержки родителей. Это могут быть специалисты образовательной организации, заинтересованные в решении данного вопроса: заведующий, преследующий цель повышения имиджа организации и профессионального развития педагогов; старший воспитатель или заместитель заведующего по учебно-воспитательной работе, способный организовать развитие когнитивного компонента изучаемой компетентности; педагог-психолог как специалист, способный помочь в развитии деятельностного компонента через практические формы работы; педагоги-наставники, имеющие богатейший опыт психолого-педагогической поддержки родителей, выстраивающие эффективное взаимодействие с разными категориями родителей. Это могут быть и привлеченные специалисты, которые смогут оказать сопровождение педагогов.

Еще одним обязательным условием выступает разработка и реализация командой, сопровождающей педагогов, программы развития когнитивного и деятельностного компонентов профессиональной компетентности по обеспечению психолого-педагогической поддержки родителей. В программу могут включаться различные формы работы (индивидуальные, групповые, подгрупповые). Здесь большое значение имеют мероприятия, имеющие практическую направленность: тренинги, мастер-классы, где каждый педагог сможет апробировать разные приемы работы.

Главное, что итогом всей этой кропотливой работы становится понимание педагогом, что даже секунды способны творить чудеса и изменять тревожность и беспокойство родителей на их спокойствие и доверие к воспитателю.

### *Литература*

1. Федеральный закон от 29.12.2013 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации».
2. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования. Утв. приказом Минобрнауки России от 17.10.2013 № 1155.
3. *Арнаутова Е.П.* Практика взаимодействия семьи и современного детского сада: Методическое пособие для воспитателей дошкольных образовательных учреждений. – М., 2008. – 213 с.
4. *Газман О.С.* Неклассическое воспитание: От авторитарной педагогики к педагогике свободы. – М., 2002. – 296 с.
5. *Доронова Т.Н.* Взаимодействие дошкольного учреждения с родителями: Пособие для работников дошкольных образовательных учреждений. – М., 2002. – 120 с.

## **Подготовка педагога-музыканта к взаимодействию с родителями старших дошкольников**

**Мангасарова К.В.,**  
*кафедра педагогики,*  
*ФГБОУ ВО «Камчатский государственный университет*  
*им. Витуса Беринга»;*  
*mangasarova\_kari@mail.ru*

**Аннотация.** В статье рассматриваются вопросы профессиональной подготовки педагога-музыканта к взаимодействию с родителями обучающихся старшего дошкольного возраста.

**Ключевые слова:** педагог-музыкант; профессиональная подготовка; взаимодействие с родителями обучающихся; работа с семьей; дошкольный возраст.

## **Preparation of a teacher-musician for interaction with parents of older preschoolers**

**K.V. Mangasarova,**  
*Department of Pedagogy,*  
*Vitus Bering Kamchatka State University;*  
*mangasarova\_kari@mail.ru*

**Abstract.** The discusses the issues of professional training of a music teacher for interaction with parents of preschool children.

**Keywords:** music teacher; professional training; interaction with parents of pupils; work with family; preschool age.

Образовательная политика государства, рассчитанная на максимальный охват сферой дополнительного образования наибольшего количества детей, и главенство семейного воспитания над всеми другими видами и формами учебно-социальной деятельности ребенка, ставит новые задачи перед педагогами-музыкантами, актуализируя разработку современных подходов по взаимодействию с родителями. На данном этапе социально-экономического развития Российской Федерации сотрудничество с родителями приобретает особую важность и ценность в

масштабах государства, коррелируя с основными постулатами, касающимися семейного воспитания в «Стратегии развития воспитания в Российской Федерации до 2025 года». Так, все усилия педагогических коллективов образовательных организаций, особенно организаций дополнительного образования детей, имеющих большие возможности для адресной психолого-педагогической помощи семьям обучающихся должны направляться на «создание условий для расширения участия семьи в воспитательной деятельности образовательных и иных организаций, работающих с детьми, а также управления ими» [1, с. 4]. Это проявляется в специфике оказания образовательных услуг семье и наделении родителей особой ролью с широкими полномочиями. Под этим можно понимать институт родителей как «работодателей» для педагогических кадров системы дополнительного образования детей и некоего контролирующего органа, призванного поддерживать качество оказания образовательных услуг на должном уровне. В этом кроется противоречие между актуальными тенденциями социально-образовательной политики и содержанием образования среднего профессионального звена. Притом, что для эффективного сотрудничества с родителями, студент должен черпать силы в своей профессиональной личностной уверенности, основанной на возможности постоянного роста педагогических компетенций и самообразования: «Важную роль играет обмен информацией, смыслами, эмоциями между субъектами образовательного процесса для его успешного развития» [5, с. 3].

Взаимодействие педагога-музыканта с родителями детей старшего дошкольного возраста имеет свою специфику, которая обусловлена особенностями данного возраста: психоэмоциональным, физиологическим состоянием ребенка, кризисом пяти лет и его последствиями. Возраст пяти-шести лет является сензитивным для развития многих врожденных задатков личности. Именно в это время происходит своеобразная первичная профориентация ребенка в выбранной для него родителями сфере деятельности. Активизируется социализация ребенка, расширяется ролевая амплитуда его поведения, увеличивается взаимодействие с миром, появляются новые взрослые вне семейного круга.

Данный период является сложным не только для ребенка, но и для родителей, которые должны помочь ребенку адаптироваться к новой образовательной организации, выстроить отношения социального партнерства с педагогическим коллективом. Сотрудничество семьи с

педагогами способствует реализации потенциала ребенка в незнакомой деятельности, в которой родители увидят новые грани личности растущего человека: «Участие родителей в жизни собственных детей помогает им отличить мир детей от мира взрослых; относиться к нему, как к равному себе, и понимать, что недопустимо сравнивать его с другими детьми; увидеть сильные и слабые стороны ребенка и учитывать их в решении задач воспитания; проявлять искреннюю заинтересованность в действиях ребенка и быть готовым к эмоциональной поддержке; понять, что путем одностороннего воздействия ничего нельзя сделать, а можно лишь подавить или запугать ребенка» [6, с. 3–4].

В детских музыкальных школах для детей старшего дошкольного возраста организовано отделение раннего музыкального развития для приобщения к новому виду деятельности. Помимо уровня развития у ребенка музыкальных способностей на момент поступления в музыкальную школу, успешность обучения во многом определяется эффективностью взаимодействия специалистов образовательной организации с родителями. С включением ребенка в новый социум расширяется поле его социально полезного сотрудничества. В детской музыкальной школе обогащается первичный опыт социализации дошкольника в детском коллективе, полученный в детском саду под руководством воспитателя. Так, на сформированный базис накладываются дисциплинарные и учебные требования педагогов-музыкантов, в которых на первый план выходит суть конкретной деятельности, являющейся совершенно новой как для обучающихся, так и для их семей: «На рынке дополнительных образовательных услуг представлен широкий спектр разнообразных направлений, видов и форм обучающей и развивающей деятельности, ориентированной на дошкольников. Очевидно, поэтому родители «снимают» с детского сада данную функцию, делегируя ее системе дополнительного образования» [2, с. 153].

Тем не менее, взаимодействие родителей с педагогами-музыкантами в детской музыкальной школе имеет как схожие общепедагогические черты с детским садом, так и специфические особенности, продиктованные музыкальным развитием и обучением, предполагающим тесный контакт и семьей и полную скоординированность совместных действий: «Работая с родителями немаловажно достигнуть обоюдного откровения, познания и понимания, сформировать условия родителям

познакомиться не только с учителем, но и между собой, со школой и школьной администрацией, передать как можно больше информации о школе, об учебе, воспитании и других проблемах. Труд учителя с родителями очень сложен. Их воздействие обладает немалым значением для ребенка, но все же в большинстве случаев данное воздействие сознательно» [8, с. 139].

На отделении раннего музыкального развития реализуются дополнительные общеразвивающие образовательные программы. Они не предполагают жестких требований к обучающемуся старшего дошкольного возраста. Критерии оценивания достижений ребенка в обучении также находятся в соответствии с довольно гибкими целевыми ориентирами. Они используются для фиксации результативности образовательного процесса. Исходя из этого, отсутствие выраженной профессиональной направленности обучения на данном этапе выводит на первый план не доминирование сугубо узкопрофессиональных качеств и навыков педагога-музыканта, а его общепедагогические способности. К ним относятся организационные и презентативные умения, педагогическая и коммуникативная культура, ораторское мастерство, собственная увлеченность работой, умение деликатно касаться внутреннего мира ребенка и культивировать необходимые эмоции и др. [7]. Также необходимо проявлять во взаимодействии с родителями обучающихся свой профессионализм с позиций фасилитации и медиации. В широком смысле речь идет о всем том, что имманентно присуще педагогическому труду по призванию, но в погоне за осязаемыми достижениями обучения смещено на вспомогательное второстепенное место: «Если учитель имеет только любовь к делу, он будет хороший учитель. Если учитель имеет только любовь к ученику, как отец, мать – он будет лучше того учителя, который прочел все книги, но не имеет любви ни к делу, ни к ученикам. Если учитель соединяет в себе любовь к делу и к ученикам – он совершенный учитель» [9, с. 53].

Ожидания самих родителей от педагогического коллектива детской музыкальной школы конкретны и однозначны. Они заключаются в развитии музыкальных способностей детей и их подготовке к поступлению в первый класс музыкальной школы, как основной составляющей, определяющей содержание и направленность взаимодействия семьи и педагога-музыканта. В комплекс мероприятий по сотрудничеству и взаимодействию с родителями обучающихся входит предварительная работа педагога-музыканта по осуществлению

психолого-педагогической помощи семье в детской музыкальной школе. На уровне психолого-педагогической науки определяют следующие модели помощи семье – педагогическую модель, социальную модель, психологическую модель, диагностическую модель и медицинскую модель (предназначена для работы с семьей, воспитывающей ребенка с ОВЗ). Таким образом, для педагога-музыканта является главной задачей определение конкретной модели, отражающей трудности семьи каждого ученика.

В рамках деятельности в музыкальной школе, педагогическая модель основана на недостаточном уровне педагогической культуры родителей по вопросам музыкального развития детей и помощи специалиста по восполнению данного пробела. Социальная модель используется в работе с семьями, находящимися в трудной жизненной ситуации. Это преимущественно неблагополучные семьи и семьи, находящиеся в группе риска [3]. Следует отметить, что такие семьи не являются типичными среди обучающихся детской музыкальной школы, и вероятность взаимодействия педагогов-музыкантов с такими родителями невелика. Психологическая модель строится на сборе семейного анамнеза для психологической диагностики, помогающей установлению сотрудничества и доверия между родителями и педагогическим коллективом детской музыкальной школы. Диагностическая модель сформирована на определении недостаточности у родителей специальных знаний о музыкальном воспитании и обучении ребенка. Вместе с педагогической моделью она наиболее характерна и востребована в работе с родителями на отделении раннего музыкального развития.

Учитывая важность межличностного общения педагога-музыканта с родителями дошкольников и превалирование общепедагогических задач по включению семей в образовательный процесс с целью повышения их музыкальной культуры и просвещенности, а не овладение детьми в короткие сроки профессиональными навыками с показом твердого результата обучения, актуализируются требования к коммуникативной культуре педагога-музыканта. Благодаря развитой коммуникативной компетентности педагога-музыканта у детей формируются на основе врожденных задатков те стимулы для дальнейшего музыкального образования, которые впоследствии дадут результаты после поступления на предпрофессиональные образовательные программы в виде стойкого познавательного интереса к учению и высокой мотивации к игре на



музыкальном инструменте или пению: «личность учителя в обстановке обучения занимает первое место, те или другие свойства его будут повышать или понижать воспитательное влияние обучения» [4, с. 595].

Подготовка педагога-музыканта в музыкальном колледже для работы с родителями дошкольников должна строиться на выработке активной межличностной перцепции, позволяющей молодому специалисту делиться своими эмоциями и впечатлениями от музыкального искусства, что позволит развивать когнитивные способности всех участников и сторон образовательного процесса на основе конгруэнтности. Очевидно, что в настоящее время профессиональная подготовка будущего педагога-музыканта к работе с семьей обучающегося нуждается в значительной модернизации. Изменение содержания по данному направлению работы должно строиться с целью увеличения доли и активизации получения практикоориентированных навыков, максимально приближенных к условиям взаимодействия с родителями обучающихся в детской музыкальной школе. Способствовать этому может изменение содержания педагогической практики студентов музыкального колледжа, наряду с тем, что сама подготовка к взаимодействию с родителями должна выстраиваться по разделам, соответствующим возрасту ученика с учетом его музыкально-эстетических потребностей и индивидуальных возможностей в обучении. Виды и формы сотрудничества с семьями обучающихся, которые необходимы в каждом конкретном классе при дифференцированном подходе, трансформируются вместе с музыкальным и личностным развитием ребенка, совершенствованием его способностей и достижений в музыкально-исполнительской деятельности.

### *Литература*

1. Распоряжение Правительства РФ от 29.05.2015 № 996-р «Об утверждении стратегии развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года».
2. Антонова Н.Л. Особенности взаимодействия родителей и педагогов в дошкольном образовании // Образование и наука. – 2018. – № 2 (20). – С. 147–161.
3. Ефименко В.Н., Рачковская Н.А. Формы и методы подготовки будущих социальных педагогов к сопровождению неблагополучной семьи // Ярославский педагогический вестник. – 2016. – № 5. – С. 68–74.

4. *Каптерев П.Ф.* Избранные педагогические сочинения / Под ред. А.М. Арсеньева. – М., 1982. – 704 с.

5. *Кочергина О.А.* Подготовка будущего учителя к работе с родителями // Международный информационно-аналитический журнал «Crede Experto: транспорт, общество, образование, язык». – 2016. – № 4 (11). – С. 1–12.

6. *Маркарян И.А.* Взаимодействие детского сада и семьи – приоритетное направление в деятельности дошкольной образовательной организации // Науковедение. – 2014. – № 6.

7. *Рачковская Н.А.* Психологические механизмы управления эмоциональным состоянием человека // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Психологические науки. – 2008. – № 4. – С. 12–17.

8. *Сонягина О.И., Пронюшкина Т.Г.* Организация эффективной системы взаимодействия школы и семьи // Международный научный журнал «Инновационная наука». – 2017. – № 04–2. – С. 138–141.

9. Мир «Азбуки Льва Толстого»: книга для учителя / А.В. Шадская; В.Б. Ремизов, Н.А. Трофимов, И.В. Ежов; под ред. В.Б. Ремизова. – Тула, 2005. – 200 с.

## **Фасилитация как педагогическая технология инновационного образования детей дошкольного возраста**

**Павлова К.С.,**

*детский сад № 57 ОАО «РЖД» г. Смоленск;*

*karicha77@yandex.ru*

**Аннотация.** В данной статье рассмотрены некоторые практические и теоретические вопросы технологии фасилитации, формирования развития личности. В современном образовании концепция педагогической фасилитации является востребованной и прогрессивной.

**Ключевые слова:** фасилитация; профессиональная переориентация; проблемы фасилитации педагога; педагог-фасилитатор.

## **Facilitation as a pedagogical technology of innovative education of preschool children**

**Pavlova K.S.,**  
*Kindergarten No. 57 JSC «Russian Railways», Smolensk;*  
*karicha77@yandex.ru*

**Abstract.** The article considers some practical and theoretical issues of facilitation technology, the formation of personality development. In modern education, the concept of pedagogical facilitation is in demand and progressive.

**Keywords:** facilitation; professional reorientation; problems of teacher facilitation; teacher-facilitator.

Представления о науке в современном мире стремительно меняются, мы должны уметь адаптироваться к этим изменениям. И главным условием этой перестройки, помогающей поменять свой взгляд на вещи, является образование. Для этого необходимо приспособиться к новому информационному обществу и пересмотреть традиционные подходы к образованию.

Основополагающими принципами развития современного общества становится развитие личности человека, его познавательных способностей, что дает возможность предположить на сколько велика ценность положения личностно-ориентированной парадигмы образования, как взаимодействия педагога и ученика, взрослого и ребенка.

При изменяющихся условиях профессиональной переориентации, педагог признает приоритетным направлением, способность уважать личность ребенка, принимать его право на ценностное самоопределение.

По Федеральному государственному образовательному стандарту дошкольного образования определен новый взгляд на образовательную деятельность, где в основе лежит индивидуальная особенность ребенка, то есть индивидуализация образования. Так же обеспечение полноценного развития каждого ребёнка путём выявления потребностей и поддержки образовательных инициатив родителей, конструктивно-партнёрского взаимодействия.

Если решение задач по взаимодействию с семьями воспитанников возможно только при построении системы взаимодействия дошкольного учреждения с семьями воспитанников, как полноценной подсистемы образовательного процесса, созданной на основе социального партнерства, то проблема фасилитации педагога в профессии определена

необходимостью активизации его деятельности в условиях современного образования.

Дошкольное образование полностью построено на процессе взаимодействия педагога с детьми. Так как педагог для ребенка является неким эталоном, то именно он ответственен за качество процесса образования и воспитания. Поэтому рядом с ребенком всегда должны присутствовать высокопрофессиональные педагоги. И так как они находятся в равных партнерских отношениях, то это является полноценным условием для развития и психологический комфорта ребенка. При этом важно не только формирование необходимых профессиональных качеств и познавательных процессов, но и стремление к трем «С» – самостоятельности, саморазвитию и самореализации личности. Дошкольной педагогике важен «новый педагог», стремящийся правильно реагировать на происходящие изменения, оперативно изменять свою собственную деятельность исходя из определенной ситуации.

Одной из возможностей к профессиональному росту педагогического мастерства является фасилитация.

Фасилитация, как навык, который поможет перейти на новый уровень профессионализма педагога, раскрывающий потенциал всех детей.

Это двусторонний процесс взаимовлияния педагога с ребенком.

По мнению одного из психологов К. Роджерса, исследовавших теоретические и практические разработки в области обучения и воспитания, необходимо акцентировать внимание в процессе обучения не на преподавание, а на фасилитацию учения. Он считал такие изменения в обучении проявлением нового мышления, а новую реформу образования подлинной, которую невозможно совершенствовать навыками, умениями, знаниями и способностями педагога, а также внедрения новых экспериментальных разработок и самых современных технических средств обучения.

Фасилитация не имеет четких границ. Её можно сравнить с творчеством, целью которой является намерение ребенка к генерации новых идей, мыслей, предложений. Все должны чувствовать себя естественно и непринужденно.

«Свобода – это не вседозволенность» (Мария Монтессори). Важно понять, фасилитация предполагает совместную работу между всеми участниками образовательного процесса, которые уважают друг друга, искренни, открыты к диалогу, новым идеям и переменам. Хороший педагог-фасилитатор всегда сможет создать подобную атмосферу в команде.

Это вдохновитель, проводник, посредник, тонкий психолог, миротворец, хранитель порядка, хвалитель». Именно таким должен быть современный педагог.

Для активизации и вовлеченности в образовательный процесс воспитанников педагог – фасилитатор должен уметь: правильно задавать вопросы; дать возможность всем воспитанникам включаться в работу; уметь обобщать и правильно выделять главную мысль в разговоре; уделять одинаково внимание всем; демонстрировать ярко выраженную поддержку, поощрять детей; уметь благодарить; ценить детский опыт – удачный или не очень; постоянно поддерживать зрительный контакт; активно использовать использует визуальные средства; заранее готовить вспомогательные материалы, чтобы во время обсуждений не отвлекаться на технические моменты; сочетать разные инструменты и техники в процессе работы с группой; быстро реагирует на изменение обстановки; уметь создавать проблемные ситуации.

Фасилитация, как и любая другая технология, имеет свои плюсы и минусы. Её лучше использовать как дополнительный инструмент. Одной из главных черт фасилитации, это проявлении инициативы детей, активизация учебно-познавательной деятельности, максимально раскрыть потенциал каждого ребенка.

Процесс фасилитации в педагогической деятельности, по сути, представляет собой стимулирующее, развивающее и поддерживающее взаимодействие [5].

### *Литература*

1. *Вилкинсон М.* Секреты фасилитации. SMART-руководство по работе с группами. – М., 2019. – 515 с.
2. *Жижина И.В., Зеер Э.Ф.* Теоретические исследования. Психологические особенности педагогической фасилитации // Образование и наука. – 1999. – № 2 (2).
3. Приказ Минобрнауки России от 17.10.2013 № 1155 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования».
4. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 № 273-ФЗ.
5. *Филь Т.А.* Фасилитация в педагогической деятельности // Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения. – 2013. – № 32. URL:

<https://cyberleninka.ru/article/n/fasilitatsiya-v-pedagogicheskoy-deyatelnosti>  
(дата обращения 20.09.2021).

6. *Шахматова О.Н.* Педагогическая фасилитация: особенности формирования развития // Научные исследования в образовании. – 2006. – № 3. – С. 118–125.

## **Педагогические условия формирования ценностного отношения к региональным музыкальным традициям в деятельности Дома детского творчества**

**Сушкова Л.Н.,**

*кафедра искусства народного пения,  
ГБОУ ВО «Белгородский государственный  
институт искусств и культуры»;  
ludmila\_7.03@mail.ru;*

**Донченко Я.Р.,**

*кафедра искусства народного пения,  
ГБОУ ВО «Белгородский государственный  
институт искусств и культуры»*

**Аннотация.** В статье приведена актуальность воссоздания системы передачи опыта традиционной музыкальной культуры молодому поколению, выявлена система педагогических условий формирования ценностного отношения региональным музыкальным традициям в деятельности Дома детского творчества.

**Ключевые слова:** педагогические условия, молодёжь, региональные традиции.

## **Pedagogical conditions for the formation of a value attitude to regional musical traditions in the activities of the Children's Creativity House**

**Sushkova L.N.,**

*Department of Folk Singing Art,  
Belgorod State Institute of Arts and Culture;  
ludmila\_7.03@mail.ru;*

**Yana Donchenko,**

*Department of Folk Singing Art,  
Belgorod State Institute of Arts and Culture*

**Abstract.** The article shows the relevance of recreating the system of transferring the experience of traditional musical culture to the younger generation, reveals the system of pedagogical conditions for the formation of a value attitude to regional musical traditions in the activities of the Children's Creativity House.

**Keywords:** pedagogical conditions, youth, regional traditions.

Сегодняшняя культурная ситуация в России, характеризующаяся утратой бытовых форм народной культуры, указывает на то, что формирование ценностного отношения к музыкальным традициям у молодого поколения преимущественно может быть осуществимо только специалистами сферы этномузыкального образования. Наш научный интерес связан, прежде всего, с деятельностью Дома детского творчества, как одной из важнейших структур по формированию ценностного отношения молодёжи, не ориентированной на получение в дальнейшем профессионального музыкального образования, к региональным музыкальным традициям, чему может способствовать выполнение определённых педагогических условий.

Их выявлению и апробации посвящены работы таких учёных, как Н.В. Журавская, И.Б. Игнатова, Н.В. Ипполитова, А.В. Круглый, А.В. Лысенко, Л.Н. Сушкова и др. В нашем случае, речь идёт о педагогических условиях формирования ценностного отношения к региональным музыкальным традициям в деятельности Дома детского творчества, и, поэтому, мы будем придерживаться точки зрения учёных, которые рассматривают условия с позиции совокупности обстоятельств, в которых они реализуется и способствуют успешности формирования ценностных ориентаций у обучающихся в подобных ситуациях.

Ведя поиск по выявлению педагогических условий формирования ценностного отношения к народной культуре, и ориентируясь на основную целевую группу, задействованную в работе Дома детского творчества – детей и подростков, мы предполагаем следующие педагогические условия формирования ценностного отношения к региональным музыкальным традициям:

– наличие необходимой материальной базы для работы с детьми (помещение для реализации данного вида деятельности, техническое наполнение данного помещения необходимой аудио и видео аппаратурой, компьютерной техникой с выходом в интернет и др.);

– *привлечение к деятельности с детьми компетентных специалистов*, обладающих большим запасом знаний о культуре своего народа и обладающих навыками работы с молодёжью;

– *привлечение детей к творческой деятельности* (как пассивной – в качестве слушателей, зрителей, так и активной – непосредственное включение в творческие процессы для погружения в национальное культурное пространство);

– *включение детей в регулярную концертную деятельность* Дома детского творчества с результатами работы с фольклорным материалом, освоенным в ходе педагогической работы.

Предложенный нами комплекс педагогических условий можно разделить на два типа: организационно-педагогические и психолого-педагогические по степени их удалённости от целевой группы – обучающихся [1, с. 95]. Так, организационно-педагогические условия призваны создать необходимую базу для педагогической работы с детьми, а психолого-педагогические характеризуют собой непосредственный педагогический процесс. При этом, каждая группа типов педагогических условий даёт свой промежуточный результат, направленный на достижение основной задачи по формированию ценностного отношения к региональным музыкальным традициям. Таким образом, организационно-педагогические условия дают организацию текущего учебного процесса, реализуя подготовительную составляющую условий, а психолого-педагогические условия способствуют формированию у детей творческих навыков, реализуя деятельностный аспект работы.

Приведённая система педагогических условий показана на рис. 1.

Рассмотрим выявленные нами в ходе исследования педагогические условия подробнее.

В качестве наполнения первого педагогического условия – *наличие необходимой материальной базы* для работы с детьми (помещение для реализации данного вида деятельности, техническое наполнение данного помещения необходимой аудио и видео аппаратурой, компьютерной техникой с выходом в интернет и др.) мы также предполагаем привлечение обязательной методической документации, содержащей как программный материал для организации педагогического процесса, так и дидактические материалы, отвечающие основной цели нашей педагогической работы – формированию ценностного отношения к



региональным музыкальным традициям в деятельности Дома детского творчества.

Дидактические материалы, в свою очередь, учитывая современные тенденции в развитии технических устройств и принципов хранения массивов данных в сети Интернет, могут включать как печатную продукцию (нотный материал, или научные публикации исследователей музыкальных региональных традиций), так и аудио и видеоматериалы, находящиеся как в фоно и видеотеке Дома детского творчества, так и в свободном доступе в Интернет пространстве.

Включение в работу педагогов сегодня возможностей ресурсов Интернет очень важно, поскольку всё чаще ценные публикации, в том числе, посвящённые музыкальным традициям, издаются в электронном виде, и доступны для работы удалённо. Большое количество библиотек постепенно переходят на электронные каталоги, с которыми также можно ознакомиться через работу в сети.



**Рис.1.** Педагогические условия формирования ценностного отношения к региональным музыкальным традициям в деятельности Дома детского творчества

Также, при помощи государственных программ сегодня создаются ресурсы для знакомства с музыкальными традициями различных регионов, такие, как Культура.РФ, где публикуются ведущие исследователи музыкального фольклора и где есть возможность ознакомиться в редкими фото, аудио и видеоматериалами, которые могут быть применены и в работе с детьми в условиях Дома детского творчества.

События последних лет также показали необходимость создания условий для удалённой работы педагогов с обучающимися через Интернет, к которой не каждая образовательная организация была готова, зачастую, из-за слабого наполнения материальной базы компьютерной техникой с возможностью выхода в сеть.

Всё вышесказанное указывает, на то, что выполнение первого выявленного нами педагогического условия также должно включать в себя, помимо привычного понимания материальной составляющей образовательного и воспитательного процессов и возможность работы педагога в сети Интернет.

Второе выявленное нами педагогическое условие указывает на *привлечение к деятельности с детьми компетентных специалистов*, обладающих большим запасом знаний о культуре своего народа и обладающих навыками работы с молодёжью.

Данное педагогическое условие объединяет в себе два основных направления проблемы: работа с молодёжью специалистов, не всегда обладающих необходимыми комплексными знаниями в вопросе музыкальных традиций, или работа компетентного специалиста в данной области, но не имеющего навыков работы с молодёжью. Как показывает практика, долгое время в системе дополнительного образования не всегда учитывались эти две составляющие, которые, в условиях работы с детьми, должны гармонично сочетаться в каждом педагоге этномузыкального образования.

Апеллируя к первому педагогическому условия, где важное наполнение было отведено методическим и дидактическим материалам, мы можем предполагать, что недостаточность подготовки специалистов в том, или ином направлении (компетентность в вопросе музыкальных традиций, или опыт работы с детьми и молодёжью), влечёт ошибки педагога при выборе дидактического материала для непосредственной работы с детьми, или подготовку не вполне корректной сопроводительной

документации (рабочих программ дисциплин, календарных планов и др.), что, в свою очередь, снижает эффективность всего процесса обучения. Всё это указывает на неразрывную связь между этими двумя педагогическими условиями, выполнение которых способно обеспечить полноценный учебный процесс по формированию ценностного отношения к региональным музыкальным традициям в деятельности Дома детского творчества.

Третье выявленное нами педагогическое условие формирования ценностного отношения к региональным музыкальным традициям в деятельности Дома детского творчества указывает на необходимость *привлечения детей к творческой деятельности* (как пассивной – в качестве слушателей, зрителей, так и активной – непосредственное включение в творческие процессы для погружения в национальное культурное пространство).

Данное условия охватывает непосредственный педагогический процесс с детьми в условиях работы Дома детского творчества. Здесь мы указываем на работу по разным учебным дисциплинам, охватывающим как теоретическую подготовку детей, так и их непосредственную практическую деятельность.

И, конечно же, особое внимание в выполнении третьего педагогического условия, конечно, отводится практической работе с детьми, когда ребёнок в процессе творчества может погрузиться в национальное культурное пространство, постичь его синкретические связи, осознать ценность комплексной информации о культурных объектах.

Сегодняшняя проблема работы с детьми в направлении изучения музыкальных традиций своего региона заключается в том, что у современных детей нет опять общения с фольклором в повседневной жизни. Как правило, уже ни у кого из городских детей нет в семье носителя традиции, от которого ребёнок мог бы почерпнуть необходимые базовые знания о своей культуре. Поэтому механическая работа по включению детей в исполнительскую деятельность в отрыве от традиционного этнографического наполнения не всегда приносит ожидаемые результаты, поскольку ребёнок не всегда способен осознать ценность данного материала.

Именно поэтому важно, чтобы педагог, работающий с ребёнком, не просто знал особенности музыкальных традиций, но и умел их грамотно, с учётом психологических и возрастных особенностей

преподнести детям в том виде, в котором они способны его воспринять на начальном этапе, а в дальнейшем – помочь ребёнку «взрастить» в себе способность понимать образцы своей родной культуры. И здесь мы апеллируем ко второму педагогическому условию, где оговаривается необходимость привлечения к деятельности с детьми компетентных специалистов, обладающих большим запасом знаний о культуре своего народа и обладающих навыками работы с детьми и молодёжью.

Четвёртое педагогическое условие указывает на *включение детей в регулярную концертную деятельность* Дома детского творчества с результатами работы с фольклорным материалом, освоенным в ходе педагогической работы. Мы считаем, что данное педагогическое условие способствует формированию у детей целостной картины культурного мира, когда он не просто учится, но и видит реальный результат своей работы, может этот результат показать окружающим, увидеть положительную реакцию слушателей.

Тем самым ребёнок закрепляет свой статус исполнителя музыкальных традиций, отчасти – носителя музыкального фольклора, может ощутить себя частью сообщества любителей музыкальных традиций. Но, опять же, всё это возможно только при выполнении предыдущих педагогических условий, когда на основе грамотно выстроенной материальной базы компетентные специалисты корректно выстраивают текущий образовательный процесс и приводят ребёнка к качественному результату.

В ходе выполнения всех вышперечисленных педагогических условий в деятельности Дома детского творчества у детей формируются важные творческие навыки музыкального традиционного исполнительства, освоение которых способствует формированию у детей ценностного отношения к региональным музыкальным традициям.

Ценностное отношение формируется при этом не через созерцание, а через практическую деятельность, когда ребёнок может не только посмотреть, или услышать что-то, а пропустить это через свою личность, погрузиться в изучаемое явление, осознав его важность, уникальность и ценность.

### *Литература*

1. *Игнатова И.Б., Сушкова Л.Н.* Экспериментальные проектные технологии в этнокультурном образовании студентов музыкальных колледжей // *Человек и образование.* – 2011. – № 2 (27). – С. 92–97.

2. Академический вестник Института образования взрослых Российской академии образования – базовой организации государств-участников СНГ по образованию взрослых и просветительской деятельности. – СПб., 2011. – С. 92–98.

3. *Сушкова Л.Н.* Педагогические условия реализации этнокультурного образования как интегративной системы, в музыкальных колледжах: (на примере Белгородского музыкального колледжа им. С.А. Дегтярёва БГИКИ) // *Музыкальный фольклор в контексте современных социокультурных процессов: Материалы III Всероссийской (с международным участием) научно-творческих «Маничкиных чтений».* – Белгород, 2009. – С. 231–235.

### **Практическая подготовка педагогов дошкольного образования: опыт и перспективы**

**Толкачева Г.Н.,**

*кафедра дошкольной педагогики,*

*Факультет дошкольной педагогики и психологии,*

*ФГБОУ ВО «Московский педагогический*

*государственный университет»;*

*gtolkacheva@mail.ru*

**Аннотация.** В статье представлен опыт практической подготовки педагогов дошкольного образования на факультете дошкольной педагогики и психологии Московского государственного педагогического университета, предложены основные направления ее совершенствования.

**Ключевые слова:** практическая подготовка, практика, высшее образование, подготовка педагогов.

### **Practical training of preschool teachers: experience and prospects**

**Tolkacheva G.N.,**  
*Department of Preschool Pedagogy,  
Faculty of Preschool Pedagogy and Psychology,  
Moscow Pedagogical State University;  
gtolkacheva@mail.ru*

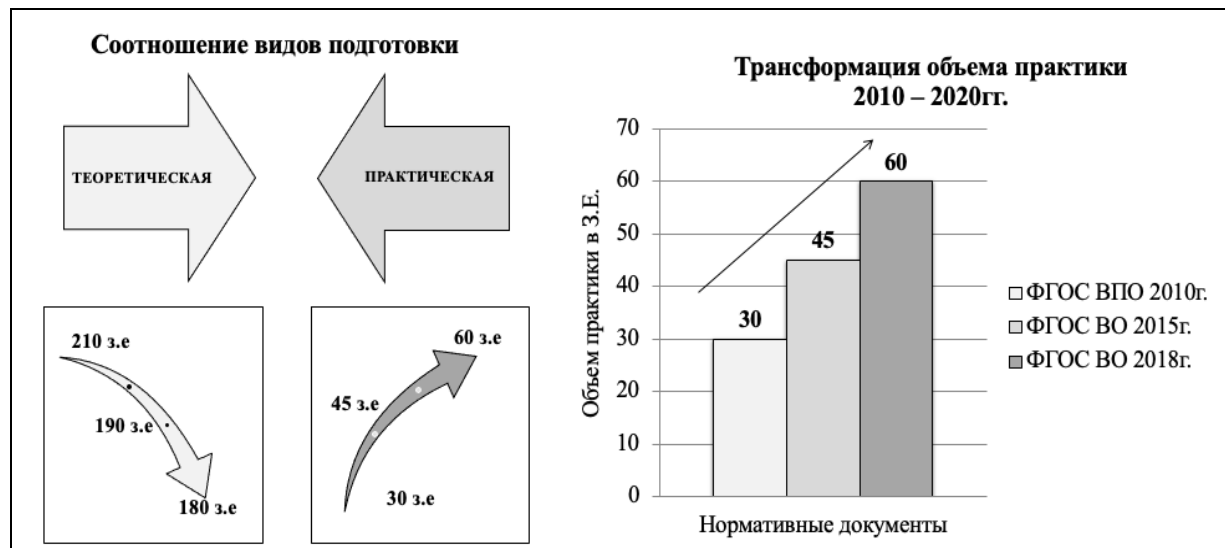
**Abstract.** The article presents the experience of practical training of preschool teachers at the Faculty of Preschool Pedagogy and Psychology of the Moscow State Pedagogical University, the main ways of its improvement are proposed.

**Keywords:** practical training, practice, higher education, teacher training.

Практическая подготовка становится стратегическим направлением в процессе профессиональной подготовки выпускников педагогических вузов, в том числе будущих педагогов дошкольного образования. Исторический экскурс показывает, что поиск путей совершенствования практической подготовки осуществлялся в рамках проблем, которые являются актуальными и в наши дни: использование опыта работы с детьми при проведении практических занятий в вузе, вовлечение студентов в воспитательную работу на протяжении периода обучения; усиление практической составляющей учебных дисциплин психолого-педагогического цикла; введение в образовательный процесс новых видов практики (общественно-педагогической, вожатской, стажерской) [1]. В исследованиях, выполненных на кафедре дошкольной педагогики и психологии МПГУ, практика рассматривалась как средство формирования у студентов профессионально-педагогических умений (К.Е. Прахова, Ж.А. Абишева, Н.И. Пинчук, Л.Ф. Самборенко), педагогического творчества (Л.И. Павлова). Изучались возможности общественно-педагогической, педагогической, методической практики, лабораторного практикума в профессиональном становлении будущего педагога дошкольного образования. Результаты исследований, выполненных под руководством В.И. Ядэшко, нашли отражение в программах практик, лабораторного практикума, методических пособиях, дневнике практики.

В последние годы практическая подготовка студентов в вузе претерпела значительные изменения. Анализ федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования,

принятых во втором десятилетии XXI века, свидетельствует об увеличении объема практики в два раза с 30 до 60 з.е. (рис. 1).



**Рис. 1.** Трансформация объема теоретической и практической подготовки

Новые возможности для совершенствования подготовки педагогов появились в связи с выходом ряда нормативных документов [2; 3; 4], в которых дано понятие практической подготовки, определены ее компоненты, способы проведения. На основе положений нормативных документов нами составлена наглядная модель практической подготовки (рис. 2).



**Рис. 2.** Модель практической подготовки

Анализ представленной модели позволил выделить ее сущностные характеристики:

- практическая подготовка является формой образовательной деятельности при освоении образовательной программы и включает определенные компоненты согласно учебному плану;
- учебные предметы, курсы, дисциплины включены в компоненты практической подготовки, наряду с практикой;
- цель практической подготовки состоит в формировании, закреплении, развитии практических навыков и компетенции по профилю соответствующей образовательной программы;
- содержание практической подготовки на практике и учебных дисциплинах отличается объемом выполняемых видов работ: в ходе практики студенты осваивают виды работ, связанные с будущей профессиональной деятельностью, а в процессе освоения учебных дисциплин – только отдельные их виды;
- объем практической подготовки во время практики определен ФГОС ВО и составляет 60 з.е., объем практической подготовки во время освоения учебных дисциплин определяется образовательной организацией и явно, будет меньше объема практики. Следует



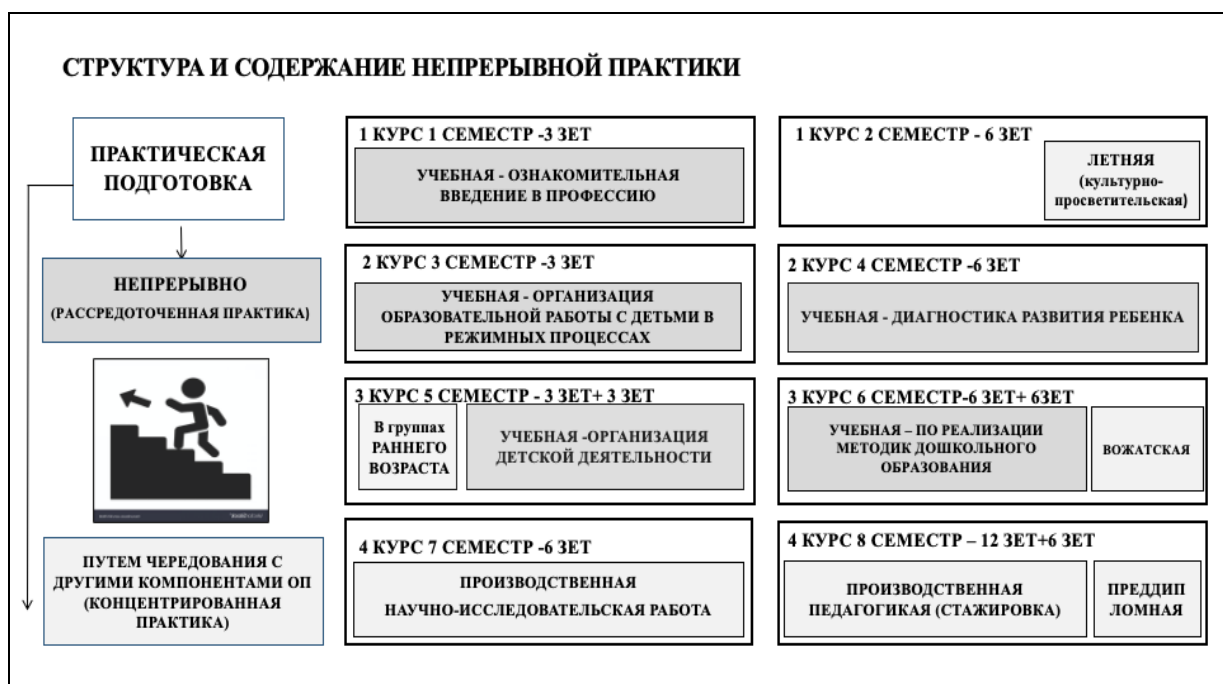
признать, что практика по-прежнему будет являться основным компонентом практической подготовки.

Закономерно возникает вопрос: как должен быть построен образовательный процесс в вузе, обеспечивающий практическую подготовку педагогов дошкольного образования?

Поиск ответа на этот вопрос побуждает обратиться к опыту реализации практико-ориентированной модели подготовки педагогических кадров в условиях бакалавриата на факультете дошкольной педагогики и психологии МПГУ [5]. Она была разработана в рамках проекта, инициированного Министерством образования и науки в 2014–2015 годах. Модель апробировалась в 10 вузах и 41 дошкольной образовательной организации и получила поддержку вузов-соисполнителей. Участие в проекте, опыт реализации модели и ее элементов позволили извлечь уроки, которые могут быть учтены при осуществлении практической подготовки педагогов дошкольного образования.

**Урок 1.** Практическая подготовка должна осуществляться непрерывно на протяжении всего периода обучения студента в вузе (рис. 3). Непрерывность практической подготовки предполагает поступательное вхождение обучающихся в профессиональную деятельность, постепенное наращивание объема компетенций и расширение видов работ, связанных с будущей профессией (рис. 3). Существенным является интеграция теоретической и практической подготовки. Практика сопровождает процесс теоретического освоения образовательной программы. Например, рассредоточенная практика «Диагностика развития ребенка», реализуемая на 2 курсе в 4 семестре, сопровождает освоение дисциплин «Возрастная психология и психология развития», «Психология ребенка раннего и дошкольного возраста», «Дошкольная педагогика с практикумом по педагогической диагностике» и др. (рис. 3).

Но это сопровождение имеет особый алгоритм, выраженный в проблематизации обучения.



*Рис. 3.* Структура и содержание непрерывной практики

Студенты погружаются в реальную профессиональную ситуацию (практика), выполняют пробное трудовое действие, оценивают результат в соответствии с образцом профессиональных действий опытного педагога (наблюдение), осознают несоответствие собственных действий образцу, констатируют дефицит знаний и умений (обсуждение). Далее обучающиеся мотивированно накапливают знания и умения в процессе освоения учебных дисциплин (лекционные и практические занятия), воспроизводят отдельные виды работ в квазиреальных ситуациях, созданных на практических занятиях, апробируют их во время рассредоточенной практики.

Образовательные результаты практической подготовки обучающихся в процессе освоения учебных дисциплин могут быть представлены составленными на основе наблюдений кейсами, разработанными и апробированными диагностическими картами, статистическими данными, полученными при обработке результатов диагностических методик, составленными рекомендациями, индивидуальными образовательными маршрутами, картами личностного развития ребенка и др. Завершается процесс освоения видов работ, связанных с будущей профессией, рефлексивной и экспертной оценкой эффективности их выполнения. Данный цикл повторяется на каждом этапе освоения образовательной программы (семестре, курсе).

**Урок 2.** Квинтэссенцией в организации непрерывной практики

должна стать длительная практика (стажировка). Именно она предоставляет студентам возможность включиться в целостный процесс профессиональной деятельности, провести анализ профессиональной самооффективности.

**Урок 3.** Содержательная деятельность студентов в практической подготовке должна сценироваться и воплощаться в образовательном продукте, который может быть оценен как преподавателем, так и педагогом-практиком (наставником), внешним независимым экспертом. Это требует пересмотра оценочных средств на предмет их соответствия компетентному подходу. Они могут включать практикоориентированные материалы (проекты, разработанные на практических занятиях и реализуемые студентами на практике, сценарии развития детской деятельности, перспективные планы, кейсы, интерактивные упражнения и викторины для детей, электронные книги для родителей и др.), которые существенно пополняют портфолио студента.

**Урок 4.** Освоение видов работ, связанных с будущей профессией, целесообразно осуществлять в определенной последовательности: наблюдение образцов профессиональных действий; участие в анализе способов их выполнения, планирование деятельности вместе с педагогом-наставником; выполнение видов работы под контролем наставника и вместе с ним (сотрудничество); самостоятельное выполнение профессионального действия.

**Урок 5.** Практическая подготовка должна включать элементы научно-исследовательской работы, в процессе которой студенты познают особенности развития детей раннего и дошкольного возраста, учатся оценивать достоинства и недостатки образовательных технологий и др. Этому могут служить исследовательские задания типа: «Рольные отношения: как они складываются и от чего зависят?», «Ребенок общается с другими. Как?», «Ум ребенка находится на кончиках пальцев: почему?», «Мальчики и девочки: что общее и в чём отличие?» и др. Исследовательский подход повышает качество подготовки выпускника к профессиональной деятельности, формирует его профессиональную мобильность, гибкость, чувствительность к изменениям концептуального и инструментального уровней образовательной среды.

**Урок 6.** Практическая подготовка эффективно осуществляется в рамках сетевого взаимодействия образовательных организаций высшего и дошкольного образования, что повышает заинтересованность всех

участников образовательного процесса в формировании компетентного, конкурентоспособного педагога-профессионала.

Глобальные вызовы современного общества обозначили необходимость расширения спектра компетенций педагога дошкольного образования, которые могут быть сформированы в процессе практической подготовки. Перспективным нам представляется разработка их состава, индикаторов достижения, компетентностных оценочных средств.

### *Литература*

1. *Кириллина И.В., Кувырталова М.А.* Практическая подготовка студентов педвуза: традиции и инновации // *Время науки.* – 2016. – № 4. – С. 3–13.
2. Федеральный закон № 273-ФЗ от 29.12.2012 «Об образовании в Российской Федерации».
3. Федеральный закон № 403-ФЗ от 02.12.2019 «О внесении изменений в Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» и отдельные законодательные акты Российской Федерации».
4. Приказ Минобрнауки России и Минпросвещения России от 05.08.2020 № 885/390 «О практической подготовке обучающихся».
5. Концептуальное обоснование и этапы моделирования программы практико-ориентированной подготовки педагогических кадров (воспитателей) в условиях сетевого взаимодействия образовательных организаций ВО и ДО / Г.Н. Толкачева, Е.И. Изотова, Л.М. Волобуева, М.Ю. Парамонова // *Психологическая наука и образование.* – 2014. – Т. 19. – № 3. – С. 168–185.

## Коммуникативная культура педагога

**Чугайнова О.Г.,**

*кафедра теории и методики дошкольного образования,  
Факультет дошкольной педагогики и психологии,  
ФГБОУ ВО «Московский государственный  
педагогический университет»;  
chugaynova@mail.ru*

**Аннотация.** В статье раскрываются значение профессиональной подготовки современного квалифицированного, конкурентоспособного педагога, некоторые из компонентов его профессиональной компетентности, как важной составляющей профессионализма. Даются определение и краткая характеристика коммуникативной культуры, перечисляются критерии ее оценки, подчеркивается важная роль в профессиональной подготовке будущего педагога.

**Ключевые слова:** профессионализм, компетентность, коммуникативная культура, педагог, педагогическая деятельность.

## Communicative culture of the teacher

**Chugaynova O.G.,**

*Department of Theory and Methods of Preschool Education,  
Faculty of Preschool Pedagogy and Psychology,  
Moscow Pedagogical State University;  
chugaynova@mail.ru*

**Abstract.** The article reveals the importance of professional training of a modern qualified, competitive teacher, some of the components of his professional competence, as an important part of professionalism. There is the definition and brief characteristics of the communicative culture, evaluation criteria are listed.

The important role in professional training of the future teachers is emphasized in the article.

**Keywords:** professionalism, competence, communicative culture, teacher, pedagogical activity.

Профессионализм педагогической деятельности складывается из совокупности общекультурных, общетеоретических, специальных и психолого-педагогических знаний, умений передавать их обучающимся, анализировать, исследовать объект и результат труда, формулировать на этой основе педагогические задачи, выбирать возможные способы их решения, устанавливать положительные взаимоотношения со всеми участниками образовательного процесса, осуществлять коррекцию профессиональной деятельности.

Показатель профессионализма – высокий уровень *компетентности*, компонентами которого среди прочих, являются:

- система мировоззренческих установок и свойств личности, выражающих ее отношение к педагогической деятельности;
- индивидуально-типологические свойства личности, обуславливающие реализацию мотивов деятельности и поведения педагога;
- система умений и навыков, необходимых для организации целостного процесса развития личности, реализации в педагогической деятельности своей личной и профессиональной позиции.

Сюда же, по нашему мнению, можно отнести: умение соотносить свою деятельность с лучшими образцами зарубежной и отечественной педагогики; умение обобщать и продуктивно использовать опыт коллег, проявлять творчество в создании нового в педагогической реальности; способность к анализу собственной деятельности и своих возможностей. Все составляющие компетентности тесно переплетаются, образуя идеальную модель педагога.

Как подчеркивают А.А. Печеркина, Э.Э. Сыманюк, Е.Л. Умникова, особую значимость профессиональная компетентность приобретает в связи с повышением роли инновационной деятельности в образовании. Педагог, чтобы быть успешным и востребованным, должен быть способен к эффективной коммуникации, «быть готовым к любым изменениям, уметь быстро и эффективно адаптироваться к новым условиям, проявлять стремление быть профессионалом, постоянно обновлять свои знания и умения, стремиться к саморазвитию» [2, с. 5].

Отсюда вытекают критерии, позволяющие оценить уровень компетентности педагога, которые также многообразны. Среди прочих можно выделить:

– профессиональные знания, которые включают в себя такие показатели как знание данных педагогических наук: факты, идеи, понятия, современное состояние проблемы, различные точки зрения на проблему, эрудиция, свободное изложение материала;

– стремление к профессиональному росту, которое подразумевает наличие таких показателей как осознание его необходимости и значимости, владение методами решения профессиональных задач, умение достигать поставленных целей;

– способность к рефлексии, то есть умение реально оценить себя, выделяя положительные и отрицательные стороны в личностно-профессиональной сфере;

– развитую коммуникативную культуру, которая включает в себя следующие умения: выразить мысли в письменной и устной форме, заинтересовать и объяснить, вести дискуссию, понимать и выслушивать собеседника, аргументировано, тактично, корректно высказать свое мнение, конкретно отвечать на поставленные вопросы.

Далее остановимся на характеристике коммуникативной культуры педагога, как важного компонента компетентности и профессионализма. Коммуникативная культура по мнению Е.Ю. Сыроевой понимается как совокупность культурных норм, знаний, ценностей, умений и навыков, используемых в процессе коммуникации и способствующих ее эффективности и включает в себя: способность к согласованию и соотношению своих действий с другими, принятие и восприимчивость другого, подбор и предъявление аргументов, способность к выдвижению альтернативных объяснений, обсуждение проблемы, понимание и уважение мнений других, готовность к гибкому и тактичному взаимодействию. Уровень развития коммуникативной культуры педагога проявляется в коммуникативной деятельности [3, с. 6].

Коммуникативная культура не только способствует обмену информацией, но и созданию благоприятной психологической атмосферы и может выступать как форма активности педагога, направленная на других людей и, прежде всего, на детей, их чувства, мотивы, поступки. Она выражается через жесты, мимику, слова, побуждается соответствующими мотивами и выступает как результат нравственного развития и зрелости личности. Развить ее гораздо сложнее, нежели овладеть знаниями, однако это существенно

необходимо для построения всех форм коммуникаций в педагогической деятельности, обеспечения ее успешности.

Готовность и способность к эффективной коммуникативной деятельности, как показывает опыт, не возникают сами по себе, они являются предметом тщательной подготовки по формированию необходимых знаний и обучению рефлексии, что выдвигает определенные задачи перед системой подготовки педагога в вузе.

Между тем следует отметить, что коммуникативная культура будущего педагога в вузе часто формируется стихийно, самопроизвольно, являясь второстепенной задачей профессиональной подготовки. В этой связи необходимость целенаправленной культурологической подготовки педагога не вызывает сомнений и обусловлена целым рядом факторов:

- введением профессиональных стандартов и четкостью современных требований к педагогу, уровню его соответствия заданной модели, где предполагается большая свобода выбора форм, способов и технологий деятельности;

- ориентацией в подготовке педагога на исследовательскую компетентность, где предъявляются требования к грамотному научному стилю речи, научной этике;

- большей, нежели ранее, открытостью современного отечественного образования и его интеграции с зарубежным опытом;

- повышением роли культуры общения и этики во взаимоотношениях с обучающимися, родителями, коллегами, как условие успешного взаимодействия, ведь чем лучше знают и понимают партнеры друг друга, тем больше у них возможностей для формирования положительных личных и деловых отношений [1, с. 20].

Уровень коммуникативной культуры характеризуется степенью сформированности ее компонентов, в качестве которых можно выделить:

- культуру речи, подразумевающую владение языковыми нормами, лексическими, стилистическими, правильный выбор и употребление грамматических конструкций согласно требованиям, умение уместно использовать выразительные языковые средства в разных условиях общения в соответствии с его целью и содержанием;



– соблюдение этических норм, нравственных требований общества, регулирующих и контролирующих поступки и действия человека, наличие чувства такта, что особенно важно, когда вопрос касается национальных, религиозных, политических вопросов, социального статуса, здоровья обучающихся, коллег и других участников образовательного процесса;

– умение преодолевать коммуникативные барьеры (социальные, возрастные, психологические, когнитивные), возникающие из-за разницы в уровне культуры, тревожности, стремлении защититься, непонимания возрастных особенностей других людей, сложность информации.

Говоря, как о литературных нормах, так и этических, важно подчеркнуть, что педагогу не должны быть свойственны такие крайности как полное неприятие изменений и новшеств в языке, но и не следует допускать размытости языковых нормативов. Особенно это важно в общении с обучающимися, так как педагог выступает носителем норм, традиций языка, наглядным примером. Соблюдение этических норм – это важный спектр качеств, которые проявляются в общении педагога со всеми участниками образовательного процесса, где на первое место должны выступать: доступность, доброжелательность, искренность, культура поведения, такт. Особенно важно, когда речь идет о подготовке будущих педагогов, которые часто ориентируются на личность преподавателя как на образец идеальной нормы и далее транслируют и стиль общения, и коммуникативную культуру своим ученикам, воспитанникам.

Важно также учить будущего педагога особенностям коммуникации не только с детьми, но и с воспитывающими ребенка родителями, администрацией, понимать специфику общения, формировать умение соблюдать коммуникативное равновесие с партнером по общению, преодолевать барьеры.

Воспитание коммуникативной культуры будущего педагога – процесс длительный и весьма сложный, и здесь нужно суметь дать объективную и своевременную оценку ее сформированности уже на этапе обучения, оценив также и уровень коммуникативной открытости, мотивации к общению, эмпатии, доброжелательности, что позволит в дальнейшем реализовывать функции

профессиональной педагогической деятельности на более высоком уровне.

### *Литература*

1. *Биктуганов Ю.И.* Взаимодействие педагога с семьей и общественностью: Учеб. пособие. – Екатеринбург, 2016. – 148 с.
2. *Печеркина А.А и др.* Развитие профессиональной компетентности педагога: теория и практика: Монография. – Екатеринбург, 2011. – 233 с.
3. *Сысоева Е.Ю.* Коммуникативная культура преподавателя вуза: Учеб. пособие. – Самара, 2014. – 144 с.

## **Использование технологии правополушарного рисования в профилактике психоэмоционального выгорания педагогов детского сада**

**Шурова П.А.,**

*ЧОУ ДО,*

*Детский сад № 25*

*ОАО «РЖД»;*

*doshkoliatki@mail.ru;*

**Носова И.А.,**

*ЧОУ ДО,*

*Детский сад № 25*

*ОАО «РЖД»;*

*nevanika@mail.ru*

**Аннотация.** В статье анализируется понятие «психоэмоциональное выгорание педагогов», рассматриваются технологии и методики профилактики и коррекции психоэмоционального выгорания, особое внимание уделяется технологии правополушарного рисования в работе с педагогами детского сада.

**Ключевые слова:** психоэмоциональное выгорание, педагоги, правополушарное рисование.

## **The use of right-hemisphere drawing technology in the prevention of psychoemotional burnout of kindergarten teachers**

**Shurova P.A.,**  
*Kindergarten № 25 of JSC «Russian Railways»;*  
*doshkoliatki@mail.ru;*  
**Nosova I.A.,**  
*Kindergarten № 25 of JSC «Russian Railways»;*  
*nevanuka@mail.ru*

**Abstract.** The article analyzes the concept of «psychoemotional burnout of teachers», discusses technologies and methods of prevention and correction of psychoemotional burnout, special attention is paid to the technology of right-hemisphere drawing in working with kindergarten teachers.

**Keywords:** psychoemotional burnout, teachers, right-hemisphere drawing.

Современные тенденции общественной жизни накладывают на людей различных профессий свой отпечаток. Постоянное общение с людьми, преобладание режима многозадачности, ускоренный ритм жизни, большой объем информации, сложность и многогранность межличностных отношений, высокие требования в личности педагога создают условия для постоянного психоэмоционального напряжения. Такое состояние становится хроническим, вызывая, в свою очередь беспокойство в среде психологов.

Изучением проблемы эмоционального выгорания педагогов занимались авторы как отечественной, так и зарубежной психологии. Среди наиболее известных концепций, можно выделить работы отечественных психологов В.В. Бойко [4], Н.В. Гришина, Э.Ф. Зеер, В.Е. Орел [11], Т.В. Форманюк [15], а также зарубежные исследования К. Маслач [10]. Однако, несмотря на множество исследований, среди специалистов, отсутствует какое-либо единое понимание данного феномена. Отмечено, что недостаточно изучены особенности проявления, причины возникновения эмоционального «выгорания» у педагогов детских садов с учетом специфики их профессиональной деятельности.

В результате развития психоэмоционального выгорания педагог проходит ряд стадий, которые имеют свои особенности: эмоциональное истощение, деперсонализация (расстройство самовосприятия), редукция (обесценивание) персональных достижений.

Эмоциональное истощение педагогов характеризуется эмоциональным перенапряжением, усталостью, опустошенностью. Деперсонализация характеризуется циничным, бездушным отношением к коллегам в ходе трудового процесса. Редукция персональных достижений характеризуется нивелированием своих собственных достижений, своих успехов, профессиональных достоинств. Человек негативно себя оценивает, сознательно или неосознанно ограничивает свои возможности [10]. Еще более негативное влияние на психоэмоциональное состояние педагогов оказывают условия, вызванные пандемией.

Эмоциональное выгорание педагогов детских садов необходимо рассматривать как современную проблему, которая требует поиск инновационных технологий работы с педагогами. Одной из технологий работы с педагогами нашей образовательной организации стала технология правополушарного рисования.

Методика основана на теории американского невролога, лауреата Нобелевской премии 1981 года за достижения в области работы головного мозга, Роджерса Уолта Сперри. Далее метод доработан художником Бэтти Эдвардс [4].

Физиологической основой правополушарного рисования является деятельность соответствующих нейронных структур головного мозга, которые обеспечивают активизацию правого полушария и стимулирует творческую активность человека.

Главное отличие такого рисования от левополушарного режима заключается в том, что человек учится не изображать объекты, а видеть их, воспринимать. Используются приемы для отключения логики и активизации интуиции. Рисование картин происходит очень быстро, потому что человек не думает о результате, а получает наслаждение от процесса.

Кроме того, следует обратить внимание на факторы, усиливающие эффективность данной методики: попадание в зону ближайшего развития почти каждого человека, не являющегося художником; положительное эмоциональное подкрепление в виде повышения самооценки и уверенности в себе; активизация, пробуждение «внутреннего ребёнка», что стимулирует творчество и спонтанность.

Таким образом, технология правополушарного рисования позволяет создать творческую продуктивную деятельность, которая оказывает

непосредственное влияние на проявление симптомов эмоционального выгорания педагогов детского сада.

Нами разработана система онлайн-занятий для педагогов с целью профилактики эмоционального выгорания и формирования позитивного образа «Я» педагога, преодоления тревожности, утомления и других симптомов возможного психоэмоционального напряжения, развития креативности.

Работа по реализации данного направления была проведена в течение 2020–2021 учебного года. В течение года было проведено 8 онлайн-занятий с педагогами учреждения в рамках семинаров-практикумов «Арт-личность». Упражнения в рамках тренинга выстроены с использованием техник правополушарного рисования, разработанной автором технологии Бетти Эдвардс.

Процесс работы ориентирован на создание визуальных образов, метафор и взаимодействие с ними в контексте здесь и сейчас, а также другие творческие проявления участников группы. Взаимодействие с образами обеспечивает высвобождению чувств, эмоций и переживаний педагогов, их осознания, за счет формирующейся рефлексивной позиции. В результате создаются условия для преодоления возможных симптомов эмоционального выгорания педагогов.

Групповая форма работы с педагогами в данном направлении наиболее эффективна, поскольку педагоги сензитивны к ситуациям общения, наиболее открыто выражают свои эмоции и чувства в группе, нежели индивидуально, это способствует достижению развивающих целей.

Структура занятия включает: приветствие (позволяет настроить участников группы на совместную работу, в том числе игры энергизаторы); реализацию темы занятия (с использованием правополушарного рисования); обратную связь.



Темы занятий были подобраны в зависимости от овладения педагогами техническими приемами, времени года, а также ориентированы на запрос участников (см. табл. 1).

Мы отметили, что использование технологии правополушарного рисования в профилактике психоэмоционального выгорания педагогов через серию семинаров-практикумов «Арт-личность» позволила вызвать интерес, создать положительный эмоциональный настрой, благоприятную атмосферу для осуществления профессиональной деятельности, снизить симптомы профессионального выгорания.

Таблица 1

## Тематическое планирование семинаров «Арт-личность»

№	Дата	Тема	Результат
1.	01.10.2020	Семинар-практикум по правополушарному рисованию «Арт-личность», тема «Пальмы».	
2.	08.10.2020	Семинар-практикум по правополушарному рисованию «Арт-личность», тема «Осень».	
3.	10.09.2014	Семинар-практикум по правополушарному рисованию «Арт-личность», тема «Водопад».	
4.	21.01.2021	Семинар-практикум по правополушарному рисованию «Арт-личность», тема «Зимушка».	
5.	18.02.2021	Семинар-практикум по правополушарному рисованию «Арт-личность», тема «Зима».	
6.	25.02.2021	Семинар-практикум по правополушарному рисованию «Арт-личность», тема «Лаванда».	

7.	09.03.2021	Семинар-практикум по правополушарному рисованию «Арт-личность», тема «Сирень».	
8.	18.03.2021	Семинар-практикум по правополушарному рисованию «Арт-личность», тема «Цветы в горшке».	

### *Литература*

1. *Архарова О.Н.* Психоэмоциональное выгорание педагогов // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. – 2010. – № 1. – С. 73–80.

2. *Бабич О.И.* Профилактика синдрома профессионального выгорания педагогов: диагностика, тренинги, упражнения: в помощь школьному психологу / Под ред. А.В. Перепелкиной. – Волгоград, 2014. – 122 с.

3. *Бойко В.В.* Синдром «эмоционального выгорания» в профессиональном общении: Монография. – СПб., 1999. – 105 с.

4. *Бетти Эдвардс.* Откройте в себе художника. – М., 2009.

5. *Грабе М.* Синдром выгорания – болезнь нашего времени. – СПб., 2008. – 96 с.

6. *Елисеев О.П.* Практикум по психологии личности: Практикум. – СПб., 2010. – 498 с.

7. *Кригер Е.Э.* Профессионально-психологические риски здоровья педагогов // Мир науки, культуры, образования. – 2012. – № 3. – С. 20–23.

8. *Кротов В.Ю.* Экспериментальное исследование процесса профилактики эмоционального выгорания педагогов // Человек и образование. – 2010. – № 3. – С. 107–111.

9. Маслач К. Профессиональное выгорание: как люди справляются. URL: <http://psy.piter.com/library/?tp=1&rd=1> (дата обращения 22.09.2021).

10. *Орел В.Е.* Феномен «выгорания» в зарубежной психологии: эмпирические исследования // Психологический журнал. – 2001. – Т. 22. – № 1. – С. 90–101.

11. *Пряжников Н.С.* Стратегии преодоления синдрома «эмоционального выгорания» в работе педагога // Психологическая наука или образование. – 2008. – № 2. – С. 83–86.
12. *Саенко Ю.В.* Регуляция эмоций: психологический практикум. – СПб., 2011. – 238 с.
13. *Сипайлова Н.А.* Профилактика профессионального выгорания воспитателя ДОУ // Коррекционная работа в ДОУ. Советы специалиста. – 2015. – № 4. – С. 16–23.
14. *Форманюк Т.В.* Синдром эмоционального сгорания как показатель профессиональной дезадаптации учителя // Вопросы психологии. – 1994. – № 6. – С. 57–63.
15. *Хайдарова М.Ю.* Профилактика эмоционального выгорания педагогов // Образование. Карьера. Общество. – 2014. – № 2. – С. 77–79.
16. *Шац И.К.* Психологические аспекты профессионального выгорания педагогов // Вестник Ленинградского государственного университета имени А.С. Пушкина. – 2013. – № 3. – С. 49–53.



## РАЗДЕЛ XI. ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩИЕ ТЕХНОЛОГИИ И КОРРЕКЦИОННАЯ РАБОТА С ДОШКОЛЬНИКАМИ

### Здоровьесберегающие технологии в ДОУ. Опыт использования образовательной кинезиологии

**Багдасарян Е.М.,**  
ЧОУ ДО,  
Детский сад № 37  
ОАО «РЖД», Москва;  
*e.bagdasaryan@rambler.ru*

**Аннотация.** В статье описан опыт использования здоровьесберегающих технологий в ДОУ.

**Ключевые слова:** здоровьесберегающие технологии, дошкольное образовательное учреждение.

### **Health-saving technologies in a preschool educational institution. Experience in the use of educational kinesiology**

**E.M. Bagdasarian,**  
*Kindergarten № 37 open joint stock company*  
*«Rossiyskie zheleznye dorogi», Moscow;*  
*e.bagdasaryan@rambler.ru*

**Abstract.** The article describes the experience of using health-saving technologies in preschool educational institutions.

**Keywords:** health-saving technologies, preschool educational institution.

Дошкольное учреждение призвано создать условия для сохранения и укрепления физического и психического здоровья детей их интеллектуального, творческого, эмоционального развития. Сегодня это ведущий вектор организации воспитательно-образовательного процесса в детском саду. В копилке педагогов и специалистов новые, и уже хорошо зарекомендовавшие себя здоровьесберегающие технологии, позволяющие реализовывать эту работу. Для снятия избыточного нервно-психического напряжения детей в течении дня чаще всего

используются динамические паузы. Простые, доступные упражнения, которые выполняются под музыку или рифмовку и позволяют предупредить перенапряжение и утомление, расслабить перегруженные мышцы (например, мышцы рук при рисовании) или, напротив активизировать тело после статичной позы. Такая смена деятельности необходима и приятна для ребенка, активизирует внимание, и даже кратковременно повышает работоспособность. Это повышает интерес к деятельности, содействует активизации мышления, содействует сохранению положительного эмоционального климата в детском коллективе. Использование этой технологии легко и доступно, не требует специального оборудования или инвентаря, может реализовываться в условиях ограниченного пространства, может занимать 2–4 минуты. Динамические паузы хорошо сочетаются с дыхательной гимнастикой, еще одним видом здоровьесберегающих технологий. Дыхательные упражнения не только активизируют систему органов дыхания, улучшают кровообращение и питание различных тканей и систем организма, повышают устойчивость организма к инфекциям, но и позволяют совершенствовать волевою регуляцию и входят весомой составной частью в комплекс коррекционно-развивающей работы по укреплению как общего здоровья детей, как и частных его проявлений. Дыхательная гимнастика способствует концентрации и выравниванию эмоционального фона, позволяет успокоиться и справиться с волнением или аффективными проявлениями. Особенно эффективны дыхательные упражнения на свежем воздухе или в хорошо проветренном помещении. Они также не требуют особой формы одежды или специального оборудования, дорогостоящих атрибутов или специальных условий образовательной среды. Достаточно, чтобы педагог уделял внимание правильности характера вдохов и выдохов детей (вдох через нос (более короткий и легкий), а выдох через рот (более продолжительный)), а также упражнению задержки дыхания, одновременно контролируя, при необходимости, снятие чрезмерного напряжения с мышц тела и плеч.

Для развития мелких дифференцированных движений пальцев рук, чередования видов деятельности, а также активного содействия речевому развитию используется традиционная и любимая с детства пальчиковая гимнастика – здоровьесберегающая технология, способствующая развитию чувствительности, осязания и совершенствует координацию движений кисти рук и пальцев. Чаще всего этот вид деятельности осуществляется в виде инсценирования стихотворных строк посредством

активных и пассивных движений пальцев, кистей рук и плеч.

Для снятия напряжения с глаз, профилактику и коррекцию различных нарушений зрения у детей используется гимнастика для глаз. Эти упражнения помогают предупреждать утомление глазных мышц, тренировать их, укреплять весь глазной аппарат. Часто гимнастика для глаз сопровождается рифмовками, стихами и может включать упражнения с таблицами, яркими предметами или природными объектами (небо, гладь воды, проплывающее облако), таблицами, схемами или ИТК.

Полезно упомянуть такие здоровьесберегающие технологии, как песочная терапия, психогимнастика, игротерапия, ароматерапия, фитотерапия, цветотерапия, музыкотерапия, технологии, позволяющие рационально организовывать образовательный процесс (в соответствии как с возрастными, так и индивидуальными особенностями каждого ребенка); формировать у детей бережное отношение к своему физическому и психическому здоровью; актуализировать важнейшие социальные навыки, способствующие успешной адаптации в обществе.

Но сегодня хочется остановиться на наиболее, перспективной технологии, направленной на снижение учебного стресса и укрепление психического и соматического здоровья, которая, по нашему мнению, успешно сочетает некоторые элементы вышеперечисленных и превосходит их по эффективности в реализации коррекционно-развивающей работы. Это технология образовательной кинезиологии. Она позволяет использовать целостный комплекс согласованных и последовательно выстроенных специально организованных, но естественных, экологичных для ребенка движений, которые позволяют оптимизировать деятельность мозга и тела, содействуют согласованной работе обеих полушарий головного мозга. Согласованность межполушарных взаимодействий, эффективное функционирование мозолистого тела, позволяют активизировать процесс развития и восстановления природных возможностей человека, его уникальных индивидуальных способностей. Эта технология позволяет сформировать навыки самопомощи и самокоррекции в повседневной жизни, как детей, так и взрослых (педагогов, родителей). Почему технология образовательной кинезиологии может быть особенно эффективна использована в дошкольном учреждении?

Начинаясь внутриутробно, психическое развитие детей формируется в соответствии с генетической программой, наиболее интенсивно до

девяти лет, поэтому так важно уделять внимание развитию базовых способностей ребенка в этом возрасте. Уделять пристальное внимание развитию интеллектуальных и творческих способностей дошкольника и младшего школьника, а не подменять психологическое развитие информационным, наполняя жизнь ребенка интенсивным обучением (математики, иностранным языкам и т.д.). Опыт показывает, что преждевременное обучение ребенка может иметь самые неприятные последствия, например, спровоцировать ситуацию, когда развитие одного участка мозга, происходит быстрее за счет другого (так называемые минимальные мозговые дисфункции) что может в дальнейшем послужить причиной трудностей при концентрации и распределении внимания, запоминании, неуспешности в учебной деятельности, проблемам в эмоциональной сфере, задержке речевого развития. Сегодня, к сожалению, количество таких детей, приходящих в детский сад, не уменьшается, а зачастую увеличивается. По этой причине педагогам-психологам, дефектологам, логопедам, воспитателям, различным специалистам развивающей и коррекционной работы, так необходимы инструменты позволяющие решать эти проблемы эффективно. И технология образовательной кинезиологии нам помогает в этом. Упражнения помогают гармонизировать работу мозга и эффективно нами используются, в том числе, в работе с детьми с речевыми патологиями. А речевые патологии, еще одна из актуальнейших проблем организации развивающей и коррекционной работы в ДОУ. Реализация речевого акта – это результат сложно организованной деятельности различных зон и областей коры головного мозга. Артикуляционный аппарат человека лишь реализует программы, алгоритмы, команды посылаемые головным мозгом, который при этом согласует, дифференцирует и обрабатывает одновременные сигналы многих зон и областей коры головного мозга, нарушения этой согласованной работы могут иметь патологические последствия. Важно, что гармонизации этих процессов возможна, в том числе, через специально организованную двигательную активность, которая позволяет преодолеть различные трудности, на этом, собственно, и построены все нейропсихологические коррекционно-развивающие и формирующие программы. Поэтому в нашем образовательном учреждении мы активно взяли на вооружение здоровьесберегающую технологию, которая, на наш взгляд, позволяет сочесть положительный эффект означенных выше (динамические паузы, пальчиковая,

глазодвигательная и дыхательные гимнастики, растяжки и т.д.) и преумножает его, за счет структурированного комплекса специально организованных, естественных и экологичных для ребенка упражнений. Комплекса «Гимнастика Мозга» образовательной кинезиологии, который включает в себя систему дыхательных, глазодвигательных, перекрестных (реципрокных) и релаксационных упражнений, как всем телом, так и определенными группами мышц левой и правой стороны тела, специальные упражнения на растяжку различных групп мышц, а также массаж и самомассаж акупунктурных точек, специальный питьевой режим. Каждое из упражнений Гимнастики Мозга (разработанной еще в 1970-х годах Пол и Гейл Деннисонами, для коррекционной работы с детьми, имеющими различные трудности интеллектуального, психического и физического развития), нацелено на активизацию определенного участка головного мозга, а в комплексе, воздействие на механизмы осуществляющие интеграцию движения и мысли, механизмы восприятия и обработки сигналов внешней среды, внимания, запоминания, мышления, творчества. Всего упражнений двадцать шесть, каждое направлено на формирование, актуализацию или тренировку определенного сенсомоторного навыка, которые, в свою очередь, опосредованно влияют на способности к обучению (высшие когнитивные функции). При этом выполнение кинезиологических упражнений, а также комплекса «Гимнастика мозга» практически и реализуемо в условиях дошкольного учреждения, не требует длительного времени, подходы могут выполняться поэтапно, в течении всего дня, в начале, середине или завершении различной образовательной деятельности детей. Не требуют дорогостоящего оборудования или специальной экипировки, и в тоже время, существенно повышают эффективность развивающей и коррекционной работы. Наш опыт использования кинезиологических технологий показал возможность их реализации в условия детского сада и успешность применения этой технологии при коррекции различных нарушений, в том числе, речевых. За счет гармонизации работы левого и правого полушарий, межполушарных связей и взаимодействия возможно стимулировать развитие памяти, быстроту реагирования, совершенствовать внимание ребенка, при улучшении интегративных возможностей мозга у многих детей, в том числе, детей логопатов, наблюдается значительный прогресс в развитии познавательных функций, способностей к обучению, повышается не только познавательная, но и учебная мотивация,

работоспособность, и, что немаловажно, значительно возрастает способность к управлению своими эмоциями. Важно отметить, что педагоги, практикующие с детьми кинезиологические тренировки отмечают, что могут сами, на основании своих ощущений отслеживать наличие в своем организме положительных структурных изменений, что соответствует одной из главных, задач современного дошкольного образования- задачи охраны, сохранения, поддержки и обогащения здоровья всех субъектов образовательного процесса. Активно практикующие эту технологию педагоги, также отмечают – чем более целостна и интенсивна выполняемая при тренировке нагрузка (но оптимальная для выбранных условий), чем продолжительнее период непрерывной практики занятий, тем заметнее изменения. Возрастает уровень силы и выносливости, подвижности и пластичности, нервных процессов, механизмы синхронизации процессов совершенствуются, совершенствуя, в свою очередь, регулирующие и координирующие возможности нервной системы, расширяя возможности человека. Динамическое наблюдение, а также отзывы педагогов и родителей наших воспитанников, позволяют уверенно говорить о том, что в ходе систематических занятий с использованием кинезиологических упражнений у детей улучшается память и концентрация внимания, ребенок значительно успешнее справляется с обучающими заданиями, снижаются проявления негативизма, импульсивности, эмоциональной лабильности, дети лучше сохраняют работоспособность в течении дня и демонстрируют более продуктивное общение со сверстниками и взрослыми, более успешную социализацию.

Остается отметить, что позитивное воздействие на здоровье детей различных оздоровительных мероприятий, определяется как качеством используемой образовательной технологии, так и разумным сочетанием технологий, их уместным использованием, профессионализмом педагогов реализующих эти задачи. Мы будем продолжать эту работу, продолжать ориентировать всю систему воспитательно – образовательного процесса в детском саду, прежде всего на охрану, сохранение и укрепление здоровья наших воспитанников.

### *Литература*

1. Комплексная методика психомоторной коррекции / Б.А. Архипов, Е.А. Воробьева, А.В. Семенович и др. – М., 2014.
2. Комплексная нейропсихологическая коррекция когнитивных

процессов в детском возрасте / В.А. Воробьева, Н.А. Иванова, Е.В. Сафронова и др. – М., 2001.

3. *Кольцова М.М.* Двигательная активность и развитие функций мозга ребенка. – М., 2019.

4. *Васильева Л.Ф.* Прикладная кинезиология. Восстановление тонуса и функций скелетных мышц. – М., 2018.

5. *Деннисон ПИ, Деннисон ГИ* Образовательная кинестетика для детей. Базовое пособие по Образовательной Кинезиологии для родителей и педагогов, воспитывающих детей разного возраста / Пер. с англ. – М., 1998.

6. *Сиротюк А.Л.* Обучение детей с учетом психофизиологии: Практическое руководство для учителей и родителей. – М., 2001.

7. Актуальные проблемы нейропсихологии детского возраста / Под ред. Л.С. Цветковой. – М., 2001.

8. *Колесников А.В.* Гимнастика мозга или легкие способы развития ребенка. – М., 2009.

9. *Ханнафорд К.* Мудрое движение. Мы учимся не только головой / Пер. с англ. – М., 1999.

## **Методика обучения дошкольников основным движениям и развитие физических качеств в исследовании Е.Н. Вавиловой**

**Борисова М.М.,**

*департамент педагогики,  
Институт педагогики и психологии образования,  
ГАОУ ВО «Московский городской  
педагогический университет»;  
borisovamm@mgpu.ru;*

**Морозова Л.Д.,**

*департамент педагогики,  
Институт педагогики и психологии образования,  
ГАОУ ВО «Московский городской  
педагогический университет»;  
morozovald@mgpu.ru*

**Аннотация.** В статье рассматривается вклад автора в методику развития физических качеств у дошкольников и методику обучения основным движениям детей дошкольного возраста.

**Ключевые слова:** физические качества; обучение движениям; методика обучения; двигательные умения и навыки.

**The methodology of teaching preschoolers basic movements  
and the development of physical qualities in the study of  
E.N. Vavilova**

**Borisova M.M.,**  
*department of pedagogy,  
Institute of Pedagogy and Educational Psychology,  
Moscow city Pedagogical University;  
borisovamm@mgpu.ru;*

**L.D. Morozova,**  
*department of pedagogy,  
Institute of Pedagogy and Educational Psychology,  
Moscow city Pedagogical University;  
morozovald@mgpu.ru*

**Abstract.** The article examines the author's contribution to the methodology for the development of physical qualities in preschoolers and the methodology for teaching the basic movements of preschool children.

**Keywords:** physical qualities; movement training; teaching method; motor skills and abilities.

Ретроспективный анализ идей прошлого становится основой для выявления общих тенденций и закономерностей педагогики, а том числе и вопросов физической культуры дошкольника, составляющей основу развития, здоровья, воспитания и образования.

В связи с этим наибольший интерес, на наш взгляд, представляет деятельность замечательного отечественного педагога, теоретика и методиста дошкольного воспитания, одного из создателей отечественной теории и методики физического воспитания Елены Николаевны Вавиловой.

В диссертационном исследовании (1971) на тему «Исследование средств и методов воспитания двигательных качеств у детей дошкольного возраста» [1]. Еленой Николаевной была раскрыта методика и показаны эффективность средств и методов физического



воспитания, способствующих одновременному формированию у детей двигательных навыков и качеств скоростно-силовой направленности.

Вследствие высокой пластичности детского организма, оказываемые на него воздействия могут носить как положительный, так и отрицательный характер. Поэтому выбор и методика предлагаемых детям упражнений должны находиться в соответствии с возрастными анатомо-физиологическими особенностями организма и, в частности, с особенностями формирования двигательной функции детей.

С целью выявления эффективности средств и методов воспитания двигательных качеств Е.Н. Вавиловой был организован педагогический эксперимент, в который была включена система упражнений с целью развития скоростно-силовых качеств и быстроты движений. Методика проведения этих упражнений обеспечивала возможность большего числа повторений за счет разной организации детей.

Помимо педагогического эксперимента Елена Николаевна использовала педагогические наблюдения и хронометраж с целью осуществления контроля за объемом, содержанием, рациональной организацией занятий, распределением материала, его последовательностью, интенсивностью, определения общей и моторной плотности занятий.

Для контроля за уровнем физической подготовленности детей в исследовании Е.Н. Вавиловой использовался метод контрольных испытаний в виде тестовых заданий.

При разработке методики воспитания двигательных качеств наряду с общепринятыми методами для изучения основных движений у дошкольников был апробирован ряд тестов, применяемых для выявления двигательных качеств у дошкольников. В исследовании регистрировались и вычислялись следующие характеристики:

- время пробегания 10 и 30 метров с хода и с места;
- длина и высота прыжков с места;
- дальность метания мешочка с песком (вес 200 г) одной рукой и набивного мяча (вес 1 кг) двумя руками из-за головы в положение стоя.

Кроме того, были использованы специальные лабораторные методы:

- определение латентного времени простой двигательной реакции на хронорефлексомере;
- измерение кистевой и становой силы с помощью динамометра;
- выявление темпа вращения педалей велоэргометра.

С целью выявления эффективности средств и методов воспитания

двигательных качеств был организован педагогический эксперимент с детьми 6–7 лет. Для опытных групп была разработана система упражнений с целью развития скоростно-силовых качеств и быстроты движений, предусматривающая разнообразные беговые и прыжковые упражнения в усложненных условиях, комплексы упражнений с набивными мячами. Была тщательно продумана методика проведения и организация детей при их выполнении, обеспечивающая возможность большего числа повторений путем выполнения упражнений по подгруппам, в виде серий, поточным способом.

Экспериментальная работа, проведенная Еленой Николаевной Вавиловой, подтвердила доступность выбранных тестов для детей 5–7 лет и позволила разработать организацию и методику их проведения в условиях детского сада.

Для характеристики двигательных навыков следует использовать количественные и качественные показатели время бега на 30 метров со старта, длины прыжка с места, метания на дальность мешочка с песком (200 г) правой и левой рукой.

Для оценки двигательных качеств целесообразно применять следующие виды упражнений и тесты:

- для выявления быстроты движений – бег на 10 м с хода, максимальную частоту вращения педалей велоэргометра и латентное время простой двигательной реакции;

- для оценки ловкости – бег «змейкой»;

- выносливость оценивать по времени прохождения дистанции 300 м, 50-метровые отрезки, которые дети выполняют, чередуя бег и ходьбу по типу «Челнока»;

- для характеристики скоростно-силовых качеств – бега 10 м с хода, прыжок вверх с места толчком двух ног, бросок набивного мяча (вес 1 кг) из-за головы двумя руками в положении стоя;

- измерение мышечной силы (становой и силы мышц кисти руки) проводить с помощью динамометра.

Особое внимание было обращено на выявление эффективности методики физического воспитания, предусматривающей включение упражнений скоростно-силовой направленности, воздействующих одновременно, как на развитие двигательных качеств, так и на совершенствование навыков основных движений.

Педагогический эксперимент, проводимый Е.Н. Вавиловой, выявил, что дополнительно к существующей программе по обучению основным

движениям необходимо использовать упражнения, способствующие воспитанию у детей умения быстро развивать максимальный темп бега и поддерживать его некоторое время, умения регулировать длину шага и ширину расстановки стоп, а также ряд других упражнений. В частности, желательно включить в работу упражнения с отягощением.

Таким образом, использование в экспериментальной работе методики возрастания трудностей движений, усложнение условий выполнения, изменение темпа, активное использование в подвижных играх и упражнениях спортивного характера, а также при самостоятельной двигательной деятельности позволили Елене Николаевне Вавиловой сделать выводы о том, что использованные ею средства и методы, наряду с воспитанием двигательных качеств и развитием навыков, способствуют расширению двигательного опыта детей, повышению уровня их физической подготовленности, содействуют воспитанию двигательных и морально-волевых качеств.

В период работы младшим научным сотрудником НИИ дошкольного воспитания АПН СССР под руководством А.В. Запорожца, а затем в отделе физиологии ребенка НИИ педиатрии и детской хирургии Министерства Здравоохранения РСФСР и по результатам исследования Еленой Николаевной был создан ряд публикаций для педагогов детей дошкольного возраста.

В работе «Развивайте у дошкольников ловкость, силу, выносливость» [2] автор дает характеристику и особенности развития физических качеств в дошкольном возрасте, раскрывает методику определения уровня двигательных качеств у детей. Е.Н. Вавилова в работе выделяет общие принципы физического воспитания, на основе которых необходимо осуществлять отбор содержания для развития двигательных качеств. Это такие принципы как: принцип развивающего обучения, воспитывающего обучения, принцип всесторонности, систематичности, сознательности и активности детей, индивидуального подхода. В книге предложено большое количество упражнений и игр, которые помогут воспитателям систематически развивать у дошкольников физические качества и двигательную активность.

В пособии для воспитателя детского сада «Учите бегать, прыгать, лазать, метать» [5] Е.Н. Вавиловой раскрывается методика обучения основным движениям детей дошкольного возраста, уделено большое внимание проведению физических упражнений, подвижных игр, соревнований. В пособии автором раскрываются особенности развития

основных движений у дошкольников разных возрастных групп, представлено физкультурно-спортивное оборудование и инвентарь для обучения основным видам движений.

Е.Н. Вавилова в своей книге «Укрепляйте здоровье детей» [6], показывает необходимость систематических занятий физической культурой и спортом для детей различного возраста в целях укрепления их здоровья. Делается вывод о высокой профилактической значимости занятий физической культуры в целях сохранения здоровья. Автор раскрывает систему оздоровления детей средствами физической культуры в условиях семейного воспитания. Акцентируется внимание на совместной деятельности детей и родителей в процессе выполнения различных физических упражнений, соблюдения гигиенических норм и правил, следовании здоровому образу жизни. Пособие содержит материал, который можно использовать для бесед воспитателя с родителями по вопросам укрепления здоровья средствами физической культуры.

Пособие «Развитие основных движений у детей 2–3 лет: система работы» [3] направлено на обучение основным движениям, раскрываются особенности обучения видам основных движений в данный возрастной период.

В книге «Развитие основных движений у детей 3–7 лет: Система работы» [4] автором представлена система обучения основным движениям (ходьба, бег, метание, лазанье, прыжки, равновесие) у детей 3–7 лет, которая может быть реализована, как в непосредственно образовательной деятельности по физическому развитию (физкультурные занятия), так и в повседневной жизни. В играх и упражнениях, представленных в пособии, раскрывается последовательность работы над каждым видом движений, что позволяет воспитателям и специалистам по физической культуре эффективно реализовать процесс обучения движениям.

Методические пособия Е.Н. Вавиловой в настоящее время актуальны и необычайно полезны для педагогов дошкольного образования т.к. созданы на основе глубокого педагогического исследования. К сожалению, эти пособия не переиздаются, но их можно найти в библиотеках, а некоторые и в электронных версиях.

### *Литература*

1. *Вавилова Е.Н.* Исследование средств и методов воспитания двигательных качеств у детей дошкольного возраста: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – М., 1971. – 15 с.
2. *Вавилова Е.Н.* Развивайте у дошкольников ловкость, силу, выносливость: Пособие для воспитателя дет.сада. – М., 1981. – 96 с.
3. *Вавилова Е.Н.* Развитие основных движений у детей 2–3 лет: Система работы. – М., 2007. – 46 с.
4. *Вавилова Е.Н.* Развитие основных движений у детей 3–7 лет: Система работы. – М., 2008. – 160 с.
5. *Вавилова Е.Н.* Учите бегать, прыгать, лазать, метать: Пособие для воспитателя дет. сада. – М., 1983. – 144 с.
6. *Вавилова Е.Н.* Укрепляйте здоровье детей: Пособие для воспитателя дет. сада. – М., 1986. – 125 с.

### **Коррекция речи дошкольников в театрализованной деятельности**

**Бынзарь Е.А., Емельянова А.А., Кирман Н.Ю.,**  
*детский сад № 204 ОАО «РЖД»,  
г. Абакан, Республика Хакасия;  
evgeniyabynzar@mail.ru*

**Аннотация.** В статье раскрывается решение проблем речевого развития в дошкольном возрасте. Широко известно, что у детей с общим недоразвитием речи существуют следующие проблемы: скудный словарный запас, неумение согласовывать слова в предложении, нарушение звукопроизношения, бедный словарный запас, поэтому театрализованная деятельность является отличным средством развития творческих и речевых способностей ребенка.

**Ключевые слова:** театральная деятельность, детский сад.

### **Speech correction of preschoolers in theatrical activities**

**Bynzar E.A., Yemelyanova A.A., Kirman N.Yu.,**  
*Kindergarten № 204 of JSC «Russian Railways»,  
Abakan, Republic of Khakassia;  
evgeniyabynzar@mail.ru*

**Abstract.** The article reveals the solution of the problems of speech development in preschool age. It is widely known that children with general speech underdevelopment have the following problems: poor vocabulary, inability to coordinate words in a sentence, violation of sound pronunciation, poor vocabulary, so theatrical activity is an excellent means of developing creative and speech abilities of the child.

**Keywords:** theatrical activity, kindergarten.

Совместная театрализованная деятельность помогает детям увидеть окружающий мир через образы, краски, звуки. Любимые герои становятся образцом для подражания, ребенок начинает отождествлять себя с ними. Все это оказывает положительное влияние на воспитание ребенка в целом, в том числе, и на речевое развитие. Театрализованная деятельность сочетает в себе средства и способы развития творческих и речевых способностей ребенка, развитие эмоционально-волевой сферы, формирует его творческое воображение, коммуникативные навыки.

Поэтому в нашей группе «Любознайки» в Детском саду № 204 ОАО «РЖД» г. Абакана, которую посещают дети с ОНР, театрализация является приоритетным направлением коррекции речевых нарушений. Начиная с первых дней поступления ребенка в группу, мы подбираем и проводим коллективные развивающие и специальные театральные игры. При этом стараемся создать веселую и непринужденную атмосферу, подбодрить зажатых и скованных детей, не акцентировать внимание на промахах и ошибках. Это помогает пробудить у детей интерес к театру, к желанию овладеть навыками в области театрального искусства (использовать мимику, жесты), научиться говорить выразительно. Все это способствует обогащению словаря, развитию связной речи, памяти, воспитывает уверенность в себе. Очень важно, что родители детей проникаются этой проблемой, понимают ее важность, являются хорошими помощниками, участниками совместной деятельности. Они вместе с детьми изготавливают атрибуты для совместной деятельности, обновляют и пополняют развивающую среду. В нашей группе есть несколько видов театра (настольный театр сказок, театр на палочках, на тарелках, платковый театр, театр масок и др), театральный уголок с костюмами, функциональные зоны (домик, ширма) – все это продукт совместной деятельности педагогов, детей и родителей.

Нами были разработаны и реализованы проекты «В театр играем-

речь развиваем», «Словесная мозаика», в основе которых лежит театрализованная деятельность. Дети узнали, что такое театр, какие профессии есть в театре, захотели попробовать себя в этих профессиях. Они познакомились с театральными терминами, научились оформлять афишу, придумывали театральные костюмы. Кроме этого, продемонстрировали себя как настоящие артисты, участвуя в театрализованных представлениях: «Волк и козлята», «Сказка о глупом мышонке», «Сказка о непослушном огурчике», «Гуси-лебеди» и др. Сценарии к театрализованным представлениям, в основном, мы сочиняем сами, стараясь привлечь всех детей к выступлению на сцене. Музыкальное сопровождение обеспечивает музыкальный руководитель, с которым мы работаем в тесном сотрудничестве. Интеграция образовательных областей и взаимодействие специалистов обеспечивает эффективность коррекционного воздействия на детей с нарушениями речи. На музыкальных занятиях педагог уделяет большое внимание решению речевых проблем. Прежде всего – выработка дикции. Это специальные дикционные упражнения для развития гибкости и подвижности артикуляционного аппарата, для формирования правильного произношения звуков речи, для усвоения произношения трудно сочетаемых звуков и слов. Дети знают, что для артистов речь очень важна, что говорить надо понятно и выразительно. Все это способствует автоматизации поставленных звуков речи и формированию коммуникативных качеств.

Большое внимание мы уделяем подбору словесного, музыкального и хореографического материала при проведении календарных праздников, обязательно включая в них элементы театрализации, используя обрядовый фольклор: праздники «Осень», «Рождество», «Масленица», интегрированные занятия.

Таким образом, коллективная театрализованная деятельность способствует развитию у детей ведущих психических процессов, их творческих способностей, формированию самоконтроля за произношением звуков, корректирует коммуникативные качества, помогает осознанию чувства удовлетворения, радости, успешности. Наши дети с удовольствием играют в театр, участвуют в публичных выступлениях. При этом разыгрываются импровизированные диалоги, как у артистов, так и у зрителей. Поводом к общению может стать принесенная новая книга, игрушка, журнал или новые знания, полученные на занятиях. У детей начинает формироваться культура

дискуссии, умение выслушать другого собеседника, говорить по существу. Все это способствует созданию ситуации коммуникативной успешности и помогает в коррекции имеющихся недостатков в развитии речи и психических процессов.

## **Сокращение рисков адаптации детей дошкольного возраста к условиям детского сада через реализацию проекта «Лёгкая адаптация»**

**Кандыкова А.Д., Думчева Е.В., Барсукова Е.И.,**  
*частное дошкольное образовательное учреждение,*  
*детский сад № 191 ОАО «РЖД», г. Ачинск;*  
*detckijcad@mail.ru*

**Аннотация.** В докладе раскрывается суть многолетней практики педагогов ЧДОУ «Детский сад № 191 ОАО «РЖД» по сокращению рисков адаптационного периода у детей раннего возраста к условиям детского сада. Практика разработана на основе методических рекомендаций Светланы Николаевны Теплюк. В ходе реализации практики проводятся разнообразные мероприятия с родителями с целью налаживания тесного взаимодействия с семьями воспитанников раннего возраста. Материал может быть использован педагогами детских садов, родителями для установления доверительных отношений между родителями и детским садом.

**Ключевые слова:** сотрудничество родителей и педагогов, адаптация, ранний возраст, предметная и игровая деятельность.

## **Reducing the risks of adaptation of preschool children to kindergarten conditions through the implementation of the «Easy Adaptation» project**

**Kandykova A.D., Dumcheva E.V., Barsukova E.I.,**  
*Private preschool educational institution «Kindergarten № 191*  
*of the open joint stock company «Russian Railways», Achinsk city;*  
*detckijcad@mail.ru*

**Abstract.** The report reveals the essence of the long-term practice of



teachers of the Kindergarten No. 191 of JSC «Russian Railways» to reduce the risks of the adaptation period in young children to the conditions of kindergarten. The practice was developed on the basis of the methodological recommendations of Svetlana Nikolaevna Teplyuk. During the implementation of the practice, various events are held with parents in order to establish close interaction with the families of young children. The material can be used by kindergarten teachers, parents to establish a trusting relationship between parents and the kindergarten.

**Keywords:** cooperation of parents and teachers, adaptation, early age, subject and game activity.

**Актуальность практики:** Самый первый и важный период адаптации к социуму – это поступление в детский сад и период адаптации ребенка в детском саду. Взрослые – и педагоги, и родители – должны понимать насколько это ответственный момент и насколько серьезные последствия для здоровья ребенка он может спровоцировать.

Создание адаптивной среды, соответствующей особенностям и потребностям развития детей – одна из основных задач дошкольного образования. Решить проблему адаптации детей раннего возраста к условиям детского сада можно только при условии сотрудничества родителей, детей и педагогов. При этом педагоги – помощники родителей. Для успешной адаптации ребенка необходимо создать положительную установку, как у родителей, так и у детей, положительное впечатление о детском саде и людях, работающих там.

**Описание технологии практики:** Вопрос, как помочь ребенку адаптироваться к детскому саду, мы ставим перед родителями задолго до того момента, как двери детского сада гостеприимно распахнутся перед воспитанниками. Предполагаемые проблемы и способы их решения ставятся на организационных собраниях, которые традиционно проводятся ежегодно в марте, незадолго до комплектования групп. На этих собраниях родители могут познакомиться с условиями, которые созданы для детей раннего возраста; увидеть фильм о традициях дошкольной организации; прожить один виртуальный день в детском саду. В дальнейшем мероприятия проекта «Легкая адаптация» проходят один раз в месяц.

**Опыт реализации:** с 2012 года в детском саду реализуется ежегодный проект «Лёгкая адаптация» и действует отработанная система организации адаптационного периода ребенка в детском саду. Данный

проект имеет место претерпевать изменения и трансформации с учетом тенденций развития образования. Разрабатывая данный проект, мы опирались на основные концепции и рекомендации КПП Светланы Николаевны Теплюк, которые, помимо изучения из научной литературы, педагоги ЧДОУ «Детский сад № 191 ОАО «РЖД» получили в личном общении на курсах повышения квалификации, организованных ОАО «РЖД» в 2009 году в Москве.

Целью оптимизации развития нашего детского сада является поиск и освоение инноваций и в плане адаптации детей к детскому саду. Инноваций, способствующих качественным изменениям в деятельности дошкольного образовательного учреждения в целом, что выражается в переходе учреждения в режим развития и конкурентоспособности на рынке образовательных услуг. А также необходимо оценить насколько эти инновации удовлетворят интересы и потребности детей, родителей, педагогов.

Вопрос, как помочь ребенку адаптироваться к детскому саду, мы ставим перед родителями задолго до того момента, как двери детского сада гостеприимно распахнутся перед воспитанниками. Предполагаемые проблемы и способы их решения ставятся на организационных собраниях, которые традиционно проводятся ежегодно в марте, незадолго до комплектования групп. На этих собраниях родители могут познакомиться с условиями, которые созданы для детей раннего возраста; увидеть фильм о традициях дошкольной организации; прожить один виртуальный день в детском саду.

Участники проекта: заведующий детского сада, старший воспитатель, педагог-психолог, медсестра, воспитатели, дети, родители.

Предполагается, что каждый участник выполняет следующие функции:

- работает в одной команде;
- занимает активную позицию для достижения общей цели;
- обладает рефлексивными возможностями.

В течение всего периода реализации проекта формы проведения организационных собраний были разные: квесты, мастер-классы, гостиные, родительский университет, работа клуба «Молодая семья» размещена на сайте «Открытый урок. Первое сентября» 15.03.2021.

Родители с детьми могут посещать прогулку и другие режимные моменты в детском саду по согласованию с медицинской сестрой детского сада и воспитателем группы. Во время таких посещений педагог

заполняет на каждого ребенка таблицу «График посещения мероприятий по проекту «Легкая адаптация», отражая в ней реакцию ребенка на окружающую действительность (см. табл. 1).

*Таблица 1*

**График посещения мероприятий по проекту «Легкая адаптация»**

№	Фамилия имя ребенка	(дата, время)		(дата, время)	
		Режимный момент	Реакция ребенка	Режимный момент	Реакция ребенка
1	...	...	...	...	...

***Результативность реализации проекта***

На организационном родительском собрании совместно подводятся итоги проекта «Легкая адаптация». Родители заполняют «Рефлексивный лист» с вопросами: Что нового я узнал? Какие моменты мне больше всего запомнились? Какие новообразования я заметил у своего ребенка?

А родители от педагогов принимают «отпечаток ручки» своего ребенка с записью новообразований, которые были отмечены педагогами у их ребенка. Например: У ребенка преобладает радостное, устойчиво-спокойное эмоциональное состояние. При эмоциональной поддержке взрослого ребенок проявляет познавательную и поведенческую активность. Он активно контактирует со взрослыми, детьми, окружающими предметами. Научился собирать пирамидку и т.п. Спокойный сон, хороший аппетит. В итоге указывается степень адаптации: легкая, средняя, тяжелая.

Анализируя проделанную работу можно сделать выводы:

- проект «Легкая адаптация» учитывает возрастные особенности детей раннего возраста, что положительно повлияло в целом на адаптацию детей к детскому саду;

- у 89% детей отмечается положительная реакция и эмоциональный отклик на предложенную предметную и игровую деятельность, 100% детей проявляют интерес и желание играть, отмечается речевая активность 68% у детей, что положительно повлияло на самостоятельную игровую деятельность детей;

- в ходе реализации данного проекта адаптация детей к детскому саду проходит без осложнений (75% детей с легкой адаптацией; 25% – средней);

– эмоциональное напряжение детей понизилось. Игра помогла детям успокоиться, развить коммуникативные способности. Дети стали больше играть рядом и общаться друг с другом.

– высокая посещаемость родителями мероприятий, организованных в детском саду (родительские собрания, консультации, праздники и развлечения, викторины и т.д.);

– повышенная социальная ответственность родителей в вопросах развития и воспитания детей раннего возраста;

– объединение родителей в рамках работы клуба «Молодая семья»;

– доверительные отношения между родителями и ЧДОУ.

### *Литература*

1. *Роньжина А.С.* Занятия психолога с детьми 2–4 лет в период адаптации к дошкольному учреждению. – М., 2015.

2. *Соколовская Н.В.* Адаптация ребенка к условиям детского сада. – Волгоград, 2008.

3. *Теплюк С.Н.* Актуальные проблемы развития и воспитания детей от рождения до трех лет. – М., 2010.

## **Профилактика тревожности у детей дошкольного возраста**

**Климова О.В.,**

*ЧОУ ДО,*

*Детский сад № 100*

*ОАО «РЖД», г. Воронеж ;*

*Lesya\_81@bk.ru*

**Аннотация.** В статье анализируется понятие «тревожности», рассматриваются способы ее профилактики и коррекции у детей дошкольного возраста.

**Ключевые слова:** тревожность, повышение самооценки, саморегуляция, мышечное напряжение, ролевые игры.

## **Prevention of anxiety in preschool children**

**Olesya Klimova,**  
*Private preschool educational institution*  
*Kindergarten № 100 of JSC «Russian Railways», Voronezh city;*  
*Lesya\_81@bk.ru*

**Abstract.** The article analyzes the concept of «anxiety», considers ways of its prevention and correction in preschool children.

**Keywords:** anxiety, self-esteem enhancement, self-regulation, muscle tension, role-playing games.

Тревожность – это устойчивое состояние проявления тревоги.

### **Причины возникновения тревожности**

#### *1. Нарушение детско-родительских отношений:*

- Противоречивые требования, предъявляемые взрослыми.
- Неадекватные требования (чаще всего завышенные).
- Негативные требования, которые унижают ребенка, ставят его в зависимое положение.

- Недостаток тепла, ласки со стороны взрослых.

*2. Уровень тревожности окружающих взрослых.* Высокая тревожность родителей передается ребенку.

#### *3. Авторитарный стиль воспитания.*

#### *4. В семьях, где часто возникают конфликты.*

П. Бейкер и М. Алворд советуют присмотреться, характерны ли для поведения ребенка следующие признаки.

### **Критерии определения тревожности у ребенка**

1. Постоянное беспокойство.
2. Трудность, иногда невозможность сконцентрироваться на чем-либо.
3. Мышечное напряжение (например, в области лица, шеи).
4. Раздражительность.
5. Нарушения сна.

Можно предположить, что ребенок тревожен, если хотя бы один из критериев, перечисленных выше, постоянно проявляется в его поведении.

### **Как помочь тревожному ребенку**

Работа с тревожным ребенком сопряжена с определенными трудностями и, как правило, занимает достаточно длительное время.

Рекомендуется проводить работу с тревожными детьми в трех направлениях:

1. Повышение самооценки.
  2. Обучение ребенка умению управлять собой в конкретных, наиболее волнующих его ситуациях.
  3. Снятие мышечного напряжения.
- Рассмотрим подробнее каждое из названных направлений.

### **Повышение самооценки**

Конечно же, повысить самооценку ребенка за короткое время невозможно. Необходимо ежедневно проводить целенаправленную работу. Что мы делаем? Мы играем. Желательно, чтобы тревожные дети почаще участвовали в таких играх в кругу, которые помогут им узнать много приятного о себе от окружающих, взглянуть на себя “глазами других детей”, побыть в роли водящего, главного.

### **Игры на повышение самооценки ребенка**

#### *«Мне нравится в тебе»*

Цель: развитие групповых отношений, повышение самооценки, предоставление возможности узнать много приятного о себе от окружающих.

Описание: «Дети садятся по кругу и передают друг другу белого мишку.

Тот, кто передает мишку, говорит комплименты тому ребенку, которому передает.

#### *«Я могу»*

Цель: укреплять у детей уверенность в своих силах, упражнять в умении самовнушения, повышать самооценку.

Ведущий: »Взрослый предлагает детям сесть в круг и, поочередно продолжая фразу «Я могу...», говорить о себе что-то хорошее. Если ребенок затрудняется с ответом, остальные дети должны прийти на помощь и подсказать продолжение фразы».

#### *«Слепой танец»*

Цель: развитие доверия друг другу, снятие излишнего мышечного напряжения.

Ведущий: «Разбейтесь на пары. Один из вас получает повязку на глаза, он будит «слепой». Другой остается «зрячим» и может водить «слепого». Теперь возьмитесь за руки и потанцуйте друг с другом под легкую музыку (1–2 мин). Теперь поменяйтесь ролями. Помогите партнеру завязать повязку. Потом дети меняются ролями. Если тревожный ребенок отказывается закрывать глаза, успокоить его и не настаивайте. Пусть танцует с открытыми глазами. По мере избавления

ребенка от тревожных состояний можно начинать проводить игру не сидя, а двигаясь по помещению».

*«Смелый капитан»*

Цель: повысить самооценку, развить уверенность в себе.

Описание: тревожный ребенок назначается капитаном.

Ведущий: «Представьте себе, что мы на корабле. При словах: «Тихая, спокойная погода, светит солнышко, вы должны изображать хорошую погоду». При словах «Буря!», дети начинают создавать шум, кораблик качается все сильнее. Капитан должен перекричать бурю: «Я не боюсь бури, я самый сильный матрос!»

*«Герой дня»*

**Цели:** Сильная концентрация на положительных моментах в межлических отношениях помогает всем участникам игры развить в себе чувство самоуважения. Попробуйте проводить эту игру эту игру ежедневно в течение длительного периода времени, лучше всего в конце каждого учебного дня. Пусть у каждого ребенка появится возможность хотя бы раз побыть «героем дня». Для этого упражнения важно, чтобы между детьми уже установились хорошие доверительные отношения.

Инструкция: Пожалуйста, встаньте в круг... Сейчас я объясню вам, как нужно играть в эту игру. Я хотела бы, чтобы сегодня героем дня была назначена Даша. (В первый раз выберите ребенка, которая имеет достаточно бесспорное положение среди одноклассников, чтобы детям было легче настроиться на необычный для них стиль взаимоотношений.)

Даша, встань, пожалуйста, в центр круга... Остальные пусть обступят Дашу как можно плотнее... Представьте, что у каждого из вас в одной руке волшебная кисточка, а в другой – большая банка, наполненная теплым солнечным золотым светом. Теперь мы будем мягко закрашивать Дашу с головы до ног нашим теплым солнечным светом, не касаясь ее при этом. Пусть расстояние от ваших рук до Даши будет не меньше 20 см. А ты, Даша, можешь закрыть глаза и почувствовать, каково это, когда тебя все окрашивают золотым светом. Украшая Дашу, представьте себе, что вы заливаете ее не только солнечным светом, но и своим теплым дружеским отношением и любовью. При этом вы можете говорить ей разные приятные вещи, например: «Я рад, что ты со мной в одной группе», «Я люблю с тобой играть», «Ты моя подружка», «Ты мне нравишься» и т.д. Вы можете высказать ей свои пожелания, например: «Я желаю тебе прекрасного и приятного дня», «Я желаю тебе, чтобы твоя мама выздоровела», «Я хочу, чтобы у тебя было много хороших друзей»

и т.д. А тебе, Даша, возможно, удастся почувствовать, как мы все любим тебя и дарим тебе свои самые лучшие чувства.

А теперь начнем окрашивать Дашу золотыми красками и своей любовью...

Всякий раз сами принимайте участие в «окрашивании» и говорите «герой дня» приятные слова. Через две-три минуты подайте сигнал окончания этого небольшого ритуала со следующими словами: «Теперь вы можете отвести руки и остановиться. Даша, ты можешь снова открыть глаза и взять с собой домой все те хорошие вещи и все добрые чувства, которые ты получила в дар».

*Игра «Что я люблю делать?»*

Цели: Осознание детьми того, что они любят делать, способствует развитию у них большего самоуважения. Нарисованный ими рисунок позволяет просто и доступно поделиться с другими своим внутренним миром. Это упражнение Вы можете часто повторять, меняя лишь постановку вопроса: «Во что ты больше всего любишь играть?», «Чем ты больше всего любишь заниматься в выходные?», «Что ты больше всего любишь делать в каникулы?», «Что тебе больше всего нравится делать, когда идет снег?».

Материалы: Каждому ребенку нужны бумага и восковые мелки.

Инструкция: Вы можете перечислить мне вещи, которые вы вообще не любите делать? А что вы делаете с большой неохотой? А можете ли вы назвать мне несколько занятий, которые вам на самом деле нравятся?

А теперь нарисуй картину, глядя на которую, сразу станет понятно, что ты делаешь что-то, что тебе действительно очень нравится. Покажи на рисунке, где ты при этом находишься, один ли ты или с тобой есть еще кто-то... (10 минут.)

Если дети уже научились к этому времени писать, попросите их сделать под рисунком краткую подпись, объясняющую, что они на рисунке делают и что при этом чувствуют.

По окончании упражнения каждый ребенок представляет свой рисунок группе.

### **Обучение детей умению управлять своим поведением**

Как правило, тревожные дети не сообщают о своих проблемах открыто, а иногда даже скрывают их. Поэтому, если ребенок заявляет взрослым, что он ничего не боится, это не означает, что его слова соответствуют действительности. Скорее всего, это и есть проявление тревожности, в которой ребенок не может или не хочет признаться. В



этом случае желательно привлекать ребенка к совместному обсуждению проблемы. В детском саду можно поговорить с детьми, сидя в кругу, об их чувствах и переживаниях в волнующих их ситуациях.

*Совместное со взрослым сочинение сказок и историй со счастливым концом, драматизация готовых сказок.*

Сказки рожают у ребенка ощущение, что его понимают, что взрослых интересуют его проблемы, возможность для ребенка открыть свою душу. В результате работы с «помогающими» историями у детей формируется «механизм самопомощи»: в сложной ситуации необходимо искать ресурсы внутри самого себя.

Сказка дает россыпь возможных вариантов выхода из сложнейших жизненных ситуаций.

Организация работы строится по триаде «рассказ-рисунок-драматизация». Рисунок – диагностическая информация, огромная возможность для терапии (Оклендер). Драматизация: ведущий назначает главного героя, а тот в свою очередь назначает остальных. Оставшиеся дети – зрители, массовка. Герой сказки обязательно добивается успеха, хотя на его пути иногда встречаются преграды.

Ребенок выражает словами свою тревогу и страх. И даже если он приписывает их не себе, а вымышленному герою, это поможет снять эмоциональный груз внутреннего переживания и в какой-то мере успокоит ребенка. Очень полезно применять в работе с тревожными детьми ролевые игры. Разыгрывать можно как знакомые ситуации, так и те, которые вызывают особую тревогу ребенка.

### **Снятие мышечного напряжения**

Желательно при работе с тревожными детьми использовать игры на телесный контакт. Очень полезны упражнения на релаксацию (я использую игры в основе которых лежит релаксация по Джейкобсону, напряжение – расслабление), техника глубокого дыхания.

*Упражнение Волшебное перо*

*Материалы:* вам понадобится большое красивое перо. Также вы можете использовать кончики ваших собственных пальцев.

*Возраст участников:* с 3 лет.

*Инструкция детям.* Сядьте в круг на пол. У меня есть волшебное перо, которым буду касаться разных мест вашего тела. Оно приятно на ощупь, и его прикосновение будет вселять в вас бодрость и веселье. Я поочередно буду подходить к каждому ребенку. Ребенок, рядом с которым я останавливаюсь, закрывает глаза. Тогда я нежно касаюсь

волшебным пером его лица, шеи, ладони или руки. Не открывая глаза, ребенок должен дотронуться указательным пальцем до того места, которого коснулось перо. После этого он может открыть глаза, а волшебное перо коснется другого ребенка.

*(Прикоснитесь пером к каждому ребенку. Помните о том, что дети учатся наблюдая. Работая с более старшими детьми, через некоторое время вы сможете доверить волшебное перо одному или нескольким детям.)*

#### *Упражнение «Гамак»*

*Описание.* Эта игра дает возможность хорошо расслабиться под музыку. Каждый ребенок может понежиться и стать необычным «подарком» для взрослых участников игры. Дети любят подобные игры.

*Возраст участников:* с 3 лет.

*Материалы:* шерстяное одеяло либо простыня и спокойная инструментальная музыка. Очень хорошо подходят «Колыбельная» Брамса и «Мечтания» («Traumerei») Шумана.

Я постелю на пол одеяло, и один ребенок может на некоторое время улечься в гамак. Один взрослый становится у его головы, а другой – у ног, затем мы немного приподнимаем одеяло, и ребенок начинает медленно качаться в гамаке в такт музыки. Все остальные дети стоят вокруг гамака и могут, приветливо улыбаясь, подпевать звучащей мелодии. Через некоторое время мы мягко опускаем ребенка на пол. И гамак становится свободен для следующего ребенка.

*(Присмотрите за ребенком, который качается в гамаке; напевайте мелодию вместе со всеми и ощущайте своим телом ее ритм.)*

#### *Волшебный воздушный шарик*

*Описание.* Это замечательная возможность для детей потренироваться управлять своим телом. Одновременно ребята расслабляются и концентрируют внимание. Они могут использовать свою фантазию и развивать чувство формы и пропорции.

*Возраст участников:* с 4 лет.

*Инструкция детям.* Давайте вместе поколдуем и превратимся в воздушные шарики. Каждый должен мне сказать, какого цвета он хочет быть...

Теперь ложитесь на пол. Сейчас вы – не надутые шарики, вы совсем без воздуха. Я хочу, чтобы вы приобрели разные формы. Приступаю немедленно: я вдохну в вас немного воздуха, так что вы сразу станете больше и красивее. Каждый раз, когда я вдуваю в вас воздух, вы можете

чуть-чуть приподниматься. (*Выдохните воздух с четким звуком.*)

Старайтесь поддерживать свою форму до тех пор, пока я не вдохну в вас еще воздуха.

Теперь я задую в вас еще немного воздуха, и вы сможете стать еще чуть больше и медленно приподняться. (*Громко выдохните.*)

Сохраняйте и эту новую форму, пока я не подышу...

Теперь я вас опять немного увеличу. (*Снова выдохните.*)

Выпрямитесь и станьте еще больше. (*Снова выдохните.*)

Старайтесь сохранить свою форму и не двигайтесь. Кому-нибудь нужен еще воздух? Я буду обходить вас и наполнять ваши руки дополнительным воздухом до тех пор, пока не увижу красивые, тугие шары. И тебе я даю еще воздуха... и тебе...

Теперь ложитесь на пол. В вас больше не осталось воздуха... Я сделаю обход и проверю, вправду ли весь воздух из вас вышел.

(*Переходите от ребенка к ребенку, и если вы видите, что у какого-либо ребенка остались напряженными плечи или колени, обратитесь к нему.*) Я помогу тебе выпустить отсюда воздух, чтобы ты смог лежать на полу более расслабленно и легко. (*Нежно прикоснитесь к нужной части его тела, произнося «сс-с...»*).

### ***Литература***

1. Аракелов Н.Е., Лысенко Е.Е. Психофизиологический метод оценки тревожности // Психологический журнал. – 1997. – № 2.

2. Аракелов Н.Е., Шмикова Н. Тревожность: методы её диагностики и коррекции // Вестник МУ. Серия Психология. – 1998. – № 1.

3. Бернс Э. Игры, в которые играют люди. Психология человеческих взаимоотношений. Люди, которые играют в игры. Психология человеческой судьбы / Пер. с англ. – М., 1995.

4. Психолог в детском дошкольном учреждении: Методические рекомендации к практической деятельности / Под ред. Т.В. Лаврентьевой. – М., 1996.

5. Рогов Е.И. Настольная книга практического психолога в образовании: Учебное пособие. – М., 1999. – 529 с.

6. Тренинг с тревожными детьми. 2006. URL: <http://www.psyint.ru/library.php?part=article&p=12> (дата обращения 23.09.2021).

**Развитие эмоциональной идентификации у старших дошкольников с задержкой психического развития в настольно-печатных играх**

**Кокорева О.И.,**

*кафедра специальной психологии,  
ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого»;  
oxiko@list.ru;*

**Башинова С.Н.,**

*кафедра дошкольного образования,  
Институт психологии и образования,  
ФГАОУ ВО «Казанский федеральный университет»;  
svetlana-bashinova@mail.ru*

**Аннотация.** В статье представлена критериальная база диагностики развития эмоциональной идентификации, дается характеристика коррекционно-развивающей программы для детей с задержкой психического развития.

**Ключевые слова:** эмоциональная идентификация, дети старшего дошкольного возраста, задержка психического развития.

**Development of emotional identification in older preschoolers with mental retardation in board and print games**

**Kokoreva O.I.,**

*Department of Special Psychology,  
Tula State Pedagogical University;  
oxiko@list.ru;*

**Bashinova S.N.,**

*Department of Preschool Education,  
Institute of Psychology and Education,  
Kazan Federal University;  
svetlana-bashinova@mail.ru*

**Abstract.** The article presents the criterial base of diagnostics of development of emotional identification, gives the characteristic of the

corrective and developing program for children with delayed mental development.

**Keywords:** emotional identification, children of the senior preschool age, mental retardation.

Предпосылки активного социального взаимодействия человека с другими людьми формируются в период дошкольного детства, и немалую роль в этом играет развитие у детей эмоциональной идентификации. При нормальном онтогенезе этот процесс активно протекает в дошкольном возрасте, в то же время различные категории дизонтогенеза значительно затрудняют его. Особенности задержанного психического развития проявляются и в эмоциональной сфере, обуславливая трудности в понимании и интерпретации эмоций детьми, что приводит к проблемам в межличностном взаимодействии, препятствует накоплению социального опыта, а, следовательно, нарушениям процесса социализации в целом.

Исходя из этого, целью нашего экспериментального исследования было выявить психолого-педагогические условия развития эмоциональной идентификации у дошкольников с задержкой психического развития (ЗПР) в настольно-печатных играх. Исследование проводилось на базе дошкольных образовательных организаций Тулы и Казани.

Для определения уровня развития эмоциональной идентификации у была составлена диагностическая программа, методики для которой были отобраны в соответствии со следующими показателями: способность выделять экспрессивные и импрессивные признаки эмоций; способность дифференцировать эмоциональные состояния (различать эмоции, сходные по модальности и внешним экспрессивным признакам); способность дифференцировать эмоции других людей; способность дать наименование наблюдаемому эмоциональному состоянию.

На основе выделенных показателей были охарактеризованы уровни развития эмоциональной идентификации детей старшего дошкольного возраста. Оптимальный: дети способны выделять экспрессивные и импрессивные признаки эмоций, безошибочно дифференцируют эмоциональное состояние на картинке, дифференцируют эмоции других людей, способны точно назвать наблюдаемое эмоциональное состояние.

Допустимый: дети почти безошибочно выделяют экспрессивные и импрессивные признаки эмоций, допускают ошибки при

дифференциации эмоций других людей и идентификации эмоциональных состояний на изображениях, заменяют название эмоции описанием при ее адекватном опознании.

Критический: дети не могут выделять экспрессивные и импрессивные признаки эмоций, плохо дифференцируют эмоциональные состояния, не способны дифференцировать эмоции других людей, не могут дать правильное наименование воспринимаемой эмоции [1, с. 145].

Результаты констатирующего эксперимента показали, что для определения эмоционального состояния большей части детей требуется помощь взрослого. Большинство старших дошкольников с ЗПР дают неадекватную оценку эмоционально-экспрессивных проявлений, неправильно соотносят эмоциональные состояния с их названием или отказываются от выполнения заданий.

Полученные нами экспериментальные данные свидетельствуют о том, что у большей части детей недостаточно развиты восприятие и распознавание эмоций, преобладает критический (63% детей) и допустимый (37% детей) уровень эмоциональной идентификации.

Нами была разработана коррекционно-развивающая программа, целью которой было развитие эмоциональной идентификации у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития в настольно-печатных играх,

Задачи коррекционно-развивающей программы ставились в соответствии с критериями оценки эмоциональной идентификации у старших дошкольников: развивать способность выделять экспрессивные и импрессивные признаки эмоций; развивать способность дифференцировать эмоциональные состояния; развивать способность дифференцировать эмоциональные состояния других людей на предъявляемых изображениях; развивать эмоционально-оценочную лексику, характеризующую эмоциональные состояния различной модальности.

При составлении коррекционно-развивающей программы мы опирались на следующие принципы. Принцип возрастания сложности в нашей программе реализовывался через постепенное усложнение предъявляемого материала. Вначале детям предлагалось рассмотреть набор фотографий реалистичных изображений базовых эмоций различной модальности, затем социально обусловленных, по мере успешности выполнения задания предоставляются набор карточек схематичного изображения эмоций и эмоциогенных ситуаций, которые

нужно сопоставить.

Принцип учета возрастно-психологических и индивидуальных особенностей ребенка реализуется с учетом того, что ведущим видом деятельности для ребенка дошкольного возраста является игра. Поэтому она выступает универсальным средством коррекции отклонений и трудностей в развитии ребенка старшего дошкольного возраста. Также при реализации этого принципа учитывались результаты индивидуальной диагностики, так, например, в большей мере использовались задания на развитие у дошкольников умения распознавать эмоциональное состояние по мимике.

Принцип единства коррекции и диагностики реализовывался с учетом критериев диагностики, на основе которой строилась коррекционно-развивающая программа. В соответствии с результатами, полученными в процессе диагностического исследования, в коррекционно-развивающей программе учитывались следующие нарушения: недостаточная сформированность механизмов понимания эмоциональных состояний других людей, слабая дифференцированность эмоциональных состояний нейтрального спектра.

Принцип учета объема и степени разнообразия материала. В процессе реализации коррекционно-развивающей программы детям к рассмотрению предлагаются портретные картинки с изображением различных эмоциональных состояний, схематические изображения, пиктограммы базовых и социальных эмоций, сюжетные картинки.

Содержание нашей коррекционно-развивающей программы по развитию эмоциональной идентификации было построено поэтапно, с учетом последовательного развития способности идентифицировать эмоции [2, с. 56].

1 этап «Идентификация базовых эмоций» включает блоки:  
1. Идентификация базовых эмоциональных состояний на предметных изображениях; 2. Идентификация эмоций на схематических изображениях; 3. Использование эталона эмоций при анализе ситуации, (способность выделять экспрессивные (мимика, пантомимика, жесты) и импрессивные признаки эмоций, которая базируется на наличии у ребенка сформированного эталона эмоций, представлений об эмоциях); 4. Категоризация эмоциональных состояний (способность давать правильное наименование эмоции, испытываемой другим человеком).

В первый блок входили игры, направленные на развитие у детей способности идентифицировать базовые эмоциональные состояния на

предметных изображениях («Веселые-грустные», «Разрезные картинки», «Собери эмоцию», «Домино», «Забавные зверюшки»). Подбирались изображения людей (детей и взрослых), животных и сказочных персонажей с ярко-выраженными эмоциями.

Во второй блок входили игры, направленные на развитие у детей способности идентифицировать базовые эмоциональные состояния на схематических изображениях («Разрезные картинки», «Угадай настроение», «Найди пару»). Подбирались пиктограммы-символы, соответствующие тому или иному настроению, фиксирующие внимание детей на выражении глаз, положении губ, бровей, характерных для каждого эмоционального проявления.

В третий блок входили игры, направленные на развитие у детей способности идентифицировать базовые эмоциональные состояния при анализе ситуации (игра-лото «Эмоции-загадки», «Парные картинки», игра-ходилка «Эмоции»). Подбирались сюжетные картинки, по которым дети могли бы определить, что случилось с тем или иным персонажем.

В четвертый блок входили игры, направленные на обогащение эмоционально-оценочной лексики, характеризующей эмоциональные состояния различной модальности («Конструктор эмоций»; игра-лото «Зоопарк настроений», «Театр одного актера»). Подбирались игры, в которых детям приходилось не только правильно определять эмоции, но и называть их, объяснять причину их возникновения.

2 этап «Идентификация социальных эмоций» включает блоки: 1. Идентификация базовых эмоциональных состояний на предметных изображениях; 2. Идентификация эмоций на схематических изображениях; 3. Использование эталона эмоций при анализе ситуации; 4. Категоризация эмоциональных состояний (способность давать правильное наименование эмоции, испытываемой другим человеком).

На втором этапе коррекционно-развивающей программы (идентификация социальных эмоций) игры подбирались по такому же принципу, что и на первом, но с заметным усложнением. Социальные эмоции труднее воспринимаются детьми, имеют более сложное мимическое выражение, предполагают развитие понимания эмоций на уровне их осмысления в форме хотя бы элементарного описания.

Суждения детей основываются на более сложных причинно-следственных заключениях о социальных ситуациях, возрастает осознание присущего эмоциям свойства вызывать продолжительные переживания, способные повлиять на дальнейшее поведение; кроме того,



дети приходят к выводу о различной оценке участниками одного и того же события.

В играх типа «Парные картинки» требуется подобрать реалистичное изображение или пиктограмму с идентичной или противоположной эмоцией, в «Разрезных картинках» – собрать картинку, изображающую эмоцию, из 2-6 частей. Игра «Эмоциональное домино» строится по принципу обычного домино, на каждой фишке по два изображения лица с определенным эмоциональным состоянием. Игроки должны составить цепочку, выбирая из своих фишек идентичные изображения и называя их при каждом своем ходе. В играх типа «Лото» единичные изображения эмоций на маленьких карточках подбираются к большим картам, состоящим из 3-6 фрагментов, на которых изображены люди в разных жизненных ситуациях.

На контрольном этапе эксперимента допустимый уровень развития эмоциональной идентификации был диагностирован у 75%, а критический у 25% старших дошкольников с ЗПР, что свидетельствует о об эффективности коррекционно-развивающей работы.

### *Литература*

1. Кокорева О.И., Полякова Т.П. Развитие эмоциональной идентификации у старших дошкольников с задержкой психического развития // Социокультурные и психологические проблемы современной семьи: актуальные вопросы сопровождения и поддержки: Материалы III Всероссийской науч.-практич. конференции с международным участием. – М., 2018. – С. 145–146.

2. Кокорева О.И., Полякова Т.П. Развитие эмоциональной идентификации у старших дошкольников с задержкой психического развития в настольно-печатных играх // Университет XXI века: научное измерение: Материалы науч. конф. науч.-пед. работников, аспирантов и магистрантов ТГПУ им. Л.Н. Толстого. – Тула, 2018. – С. 55–57.

## **Фитнес-технологии в системе здоровьесберегающего образования дошкольников**

**Коновко О.В.,**  
ЧОУ ДО,  
Детский сад № 98  
ОАО «РЖД», г. Тимашевск;  
oksana-konovko@mail.ru

**Аннотация.** В статье описываются фитнес-технологии в системе здоровьесберегающего образования дошкольников.

**Ключевые слова:** фитнес; дошкольное образование; здоровьесбережение; фитнес-технология.

## **Fitness technologies in the system of health-saving education for preschoolers**

**Konovko O.V.,**  
ChDOU «Kindergarten № 98  
of JSC «Russian Railways», Timashevsk city;  
oksana-konovko@mail.ru

**Abstract.** The article describes fitness technologies in the system of health-saving education for preschoolers.

**Keywords:** fitness; preschool education; health saving; fitness technology.

Современное поколение детей страдает от гиподинамии, проводя большую часть времени в малоподвижном положении (за столами, телевизорами, компьютерами). Это провоцирует утомление различных мышечных групп, а как следствие, нарушение осанки, искривление позвоночника, плоскостопие, задержку в развитии основных физических качеств: быстроты, ловкости, координации движений, выносливости. А ведь дошкольный возраст – самое сензитивное время для формирования привычки «быть в форме». Главная задача взрослых выработать у детей такую привычку, создать все необходимые условия для утоления «двигательного голода», найти новые подходы к физическому воспитанию и оздоровлению дошкольников. В определенной мере

помочь в этом может детский фитнес. Что же это такое?

Многие путают занятия детским фитнесом с обычной физкультурой, но это в корне неверно, так как детский фитнес имеет ряд преимуществ. В первую очередь фитнес – это целая философия существования, органично сочетающая в себе занятия спортом, правильное питание и активный отдых. Популярность фитнеса основана на его отличительных чертах: эффективности, доступности, эмоциональности и внешней привлекательности. Возможности применения направлений фитнеса широки, диапазон упражнений огромен. Под умелым руководством педагога они являются комплексным средством и методом воздействия как в оздоровительном, образовательном, так и в воспитательном направлениях развития личности ребенка. На таких занятиях царит непринужденная обстановка, свобода движения, возможность отступления от правил, бесконечность вариаций со спортивно-игровым оборудованием.

Изучив программы по фитнесу и методическую литературу таких авторов, как Е.Г. Сайкина, С.В. Кузьмина, Е.В. Сулим, Н.Ч. Железняк, я разработала программу дополнительного образования для детей старшего дошкольного возраста «Веселый фитнес».

Целью программы является создание условий для всестороннего развития личности ребенка, оздоровления, развития двигательных навыков, профилактики и коррекции различных заболеваний, приобщения к активному образу жизни.

Программа включает в себя несколько видов фитнеса:

- «Гимнастика»;
- «Ритмика»;
- «Атлетика»;
- «Фитбол-коррекция»;
- «Фитбол-игра»;
- «Степ-аэробика»;
- «Zumba»;
- «Стретчинг».

«Гимнастика» содержит упражнения и комплексы общеразвивающей направленности, которые служат базой для овладения ребенком основных видов движений.

«Ритмика» является основой для развития чувства ритма, что позволяет детям свободно, красиво и координированно выполнять движения под музыку соответственно ее структурным особенностям,

характеру, ритму, темпу и другим средствам музыкальной выразительности.

«Атлетика» имеет общеукрепляющую аспект и включает упражнения на формирование и укрепление различных мышечных групп (рук, ног, корпуса), развитие силовой и общей выносливости. Один из приемов работы в данном направлении – занятия с использованием тренажеров. В работе с детьми дошкольного возраста используются как простейшие, так и тренажеры сложного устройства: гимнастические роллеры, детские резиновые эспандеры, скамьи для пресса, велотренажеры, беговые дорожки, мини-батуты, тренажеры для силовых тренировок. На таких занятиях тренируется сердечно-сосудистая, дыхательная системы, развивается общая выносливость.

«Фитбол-коррекция» состоит из упражнений профилактико-корректирующей направленности, которые являются основой оздоровления и развития детского организма, формирования у ребенка сознательного стремления к здоровому образу жизни, а также способствуют профилактике различных заболеваний и быстрому восстановлению после физической нагрузки. В этот раздел входят упражнения для формирования, закрепления и совершенствования правильной осанки, профилактики плоскостопия, упражнения пальчиковой гимнастики, игрового самомассажа.

«Фитбол-игра» предусматривает выполнение творческих заданий, включение музыкально-подвижных игр и проведение сюжетных занятий.

«Zumba» формирует владение широким диапазоном танцевальных средств; освоение техники основных базовых танцевальных шагов. Разучивание связок, блоков и программ с использованием основных движений в танцевальном стиле.

«Степ-аэробика» – это аэробика с применением специальных невысоких платформ – степов, развивает подвижность в суставах, формирует свод стопы, тренирует равновесие.

Стретчинг – это целый ряд упражнений, направленных на совершенствование гибкости и развитие подвижности в суставах. Делать стретчинг упражнения можно в любом возрасте. При выполнении стретчинг упражнений усиливается кровообращение, что очень хорошо влияет на выведение из мышц молочной кислоты. Методика игрового стретчинга основана на статичных растяжках мышц тела и суставно-связочного аппарата рук, ног, позвоночника, позволяющих предотвратить нарушения осанки и исправить ее.

Все занятия для дошкольников проходят в игровой форме. Каждый раз ребята превращаются в понятных им героев (животных, персонажей мультфильмов, сказок) и действуют согласно сюжету игры или замыслу занятия. Часто мы с ребятами обсуждаем, какими качествами должен обладать тот или иной герой. Например, лиса, должна быть очень гибкой и ловкой, а волк – сильным и выносливым. С подражания образу малыши познают технику спортивных и танцевальных движений и игр, развивают творческую и двигательную деятельность, память, быстроту реакции, ориентировку в пространстве, внимание. Я всегда стараюсь услышать голос ребенка и не боюсь отойти от плана занятия, творчески подхожу к интерпретации содержания в зависимости от желания и запросов детей.

Программа «Веселый фитнес» предусматривает 2 занятия в неделю, но на этом не ограничивается мое общение с детьми и пропаганда идей фитнеса. Я организую флешмобы, спортивные челленджи, мини-велопробеги, создаю видеоролики о проходящих мероприятиях, транслирую свою деятельность на сайте ДООУ, в холле учреждения и социальных сетях.

Помимо собственно спортивных занятий я веду работу с дошкольниками по формированию основ правильного питания. В доступной для детей форме, объясняю, какие продукты полезны, а какие могут навредить. Для лучшего запоминания детьми информации использую прием театрализации: перевоплощаюсь в Витаминку-апельсинку, или вредную Простуду, или доктора Всезнайкина. В опытно-экспериментальной деятельности наглядно показываю детям, что происходит с организмом при нехватке кальция или витамина D, как газированные напитки влияют на стенки желудка или как красители окрашивают внутренние органы человека. Закрепляю знания детей с помощью дидактических игр, эстафет, продуктивной деятельности.

Использование фитнес-технологий в педагогической работе нашло широкий отклик у родителей дошкольников. Они активно включаются в совместные спортивные мероприятия, поддерживают концепцию активного отдыха, систематически дают «обратную связь» через мессенджер WhatsApp и социальную сеть Instagram<sup>11</sup>. Провожу для родителей мастер-классы по фитнесу, веду консультативную деятельность в вопросах физического развития детей, допустимых нагрузках, питания и тд.

---

<sup>11</sup> Instagram принадлежит компании Meta, признанной экстремистской организацией и запрещенной в РФ.  
– Ред.

Результатом моей работы стало значительное улучшение физических качеств и умений дошкольников. В ходе педагогического мониторинга на начало и конец учебного года средний показатель физического развития увеличился на 8,2%, заболеваемость снизилась на 4,9%, включенность родителей в педагогический процесс возросла на 20%.

Таким образом, планомерное использование фитнес-технологий в работе с дошкольниками способствует привлечению детей и родителей к систематическим занятиям спортом, активному и здоровому досугу, формирует представление о фитнесе как о способе организации активного отдыха и является эффективным средством оздоровления.

### *Литература*

1. Сайкина Е.Г., Кузьмина С.В. Фитбол-аэробика для дошкольников «Танцы на мячах». Парциальная программа. – СПб., 2016.
2. Сулим Е.В. Детский фитнес. Физическое развитие детей 5–7 лет. – 2-е изд. – М., 2018.
3. Железняк Н.Ч. Занятия на тренажерах в детском саду. – М., 2009.
4. Машукова Ю.М. Степ-гимнастика в детском саду // Инструктор по физкультуре. – 2009. – № 4.

## **Здоровый ребенок XXI века**

**Матафонова И.М.,**

*ЧОУ ДО,*

*Детский сад № 241*

*ОАО «РЖД»,*

*Амурская область, Магдагачинский район, село Тыгда;*

*det-sad241@yandex.ru*

**Аннотация.** В статье рассматривается роль песочной терапии, как один из методов образовательно – информационной работы с современными дошкольниками и родителями, формы деятельности, где приобретается опыт символического разрешения множества жизненных ситуаций.

**Ключевые слова:** песочная терапия; песочная арт – терапия; метод sandplay (песочная игра); психопрофилактика.

## A Healthy Child of XXI Century

**Matafonova I.M.,**

*Private Preschool Educational Institution*

*«Kindergarten № 241»*

*Open Joint Stock Compony “Russian Railways”»,*

*Amur region, Magdagachinsky district, village of Tygda;*

*det-sad241@yandex.ru*

**Abstract.** The author reveals the role of sand therapy as one of the methods of educational and informational work with modern preschoolers and parents, as a form of activity where they can get experience of symbolic resolution of living situations.

**Keywords:** sand therapy, sand art therapy, sandplay method, psychoprophylaxis.

Воспитание, как передача накопленного поколениями опыта, существовало долгими веками. XXI век выдвинул новые вызовы перед работниками дошкольных учреждений, которые должны быть успешно преодолены. Самым главным глобальным вызовом XXI века, с которым в силах справиться педагоги и воспитатели, я считаю – кризис ценностей нашей цивилизации. Что же нужно, чтобы наши дети выросли, не растеряв свои уникальные качества в процессе воспитания, и были физически и психически здоровы? Ребенок не рождается на свет нравственным или безнравственным, на него влияет среда, в которой он живет и получает воспитание. Воспитание малоэффективно без опоры на семью. Я считаю, что знания и умения, заложенные в семье, являются первыми ступеньками к вершинам высокого уровня культуры детей. Но в последнее время наблюдается тенденция, что родители всё чаще отстраняются от процесса воспитания своих детей, ссылаясь на занятость, не компетентность, перекладывая всё на плечи дошкольного учреждения. В нашем детском саду педагогами найдены эффективные формы работы с родителями: обратная связь на сайте учреждения, работа в группе WhatsApp, подача текстовой и видеоинформации в социальной сети Instagram<sup>12</sup>. С помощью этих форм перед взрослыми ставятся

---

<sup>12</sup> Instagram принадлежит компании Meta, признанной экстремистской организацией и запрещенной в РФ.  
– Ред.

задачи, помогающие совместному взаимодействию родителей с детьми. Дети XXI века развиваются в самовоспитании и самосовершенствовании. Очень важно поддержать их в этом правильно и осознанно.

Основная цель ФГОС ДО – полноценное развитие личности на основе формирования универсальных учебных действий, освоения и познания мира (в форме игры, познавательной и исследовательской деятельности, творческой активности). На протяжении последнего десятилетия в системе образования происходит активное внедрение педагогических инноваций и компьютерных методологий обучения с целью улучшить качество обучения и его результаты.

Какой же он, современный ребёнок? Он и умный, и упрямый, добрый и агрессивный, общительный, раскрепощённый и застенчивый, поверхностный и глубоко мыслящий, беззаботный и деятельный – в общем, противоречивый.

Работая с детьми 5–7-летнего возраста, исходя из наблюдений и изучив литературу, хочется сказать, что, не смотря на большую информированность, возникает проблема: очень быстро увеличивается число детей с ослабленным здоровьем, с замедленным психическим развитием, с нарушениями речи и эмоционально-волевой сферы, много детей гиперактивных.

Современные дети говорят много, но плохо. Дети часто не могут сконцентрироваться на каком-либо занятии, рассеянны, не проявляют интереса. Их трудно удержать на одном месте. У них повышена возбудимость и гиперактивность. Задача воспитания дошкольника должна состоять в создании условий для снижения гиперактивности, развития концентрации внимания, а также двигательного опыта и физического здоровья.

У современных детей повышены тревожность и агрессия – это тоже не мало важная проблема, на мой взгляд.

Как бы ни были успешны традиционные методы воспитания и обучения, современная реальность требует поиска новых и эффективных форм.

В настоящее время у педагогов нашего детского сада значительно возрос интерес к специально организованным занятиям с детьми с использованием песочной терапии, не случайно ведь игра с песком, как процесс развития самосознания ребенка и его спонтанной «самотерапии», известна с древних времен. Детским садом приобретены светопесочные столы для индивидуальных и групповых занятий.



Игры с песком для детей дошкольного возраста – это не просто увлекательный игровой процесс, но также и естественная природная среда, в которой гармонично создаются благоприятные условия для развития творческого потенциала и познавательной сферы детей, активизации эмоциональных резервов, оказания терапевтического эффекта. Именно поэтому песочную терапию с успехом применяют в дошкольных образовательных учреждениях.

Изучив метод sandplay (дословно – песочная игра) педагоги увлеклись этой необычной техникой, благодаря которой ребенок строит собственный мир в миниатюре из песка и небольших фигурок. Ребенок чувствует себя хозяином своего маленького мира, то, что прежде таилось в глубине детской души, выходит на свет. В это время педагог наблюдает и получает бесценную психодиагностическую информацию об особенностях коммуникации и состоянии ребенка. После чего педагог делится полученной информацией с родителями ребенка в виде индивидуальной консультации и составляет карту развития ребенка.

Почему именно песок? Потому что игры на песке одна из форм естественной деятельности ребенка. Песок развивает творческие способности ребёнка и воображение. Созданная ребенком картина из песка является творческим продуктом. Игры в песке развивают фантазию малыша. Основной акцент делается на творческом самовыражении ребенка, благодаря этому происходит выход внутреннего напряжения и поиск путей развития.

Наблюдения и опыт показывают, что игра с песком позитивно влияет на эмоциональное самочувствие детей, снимают психическое напряжение у ребенка.

### **Рисование песком**

Данная техника, под названием «Песочная арт-терапия» удивительна тем, что предлагает использовать песок и технику рисования песком, как основу для творчества и самопознания. Для занятий использую световые столы и кварцевый песок. Рисование песком, песочная анимация – все это названия одного и того же занятия, которое стало в последнее время необычайно популярным. Рисование песком – это необычное искусство создания картин с помощью песка, это возможность выразить свои чувства и эмоции без слов.

Наблюдения и опыт показывают, что игра с песком позитивно влияет на эмоциональное самочувствие детей. Происходит «заземление» негативных эмоций, которые словно «уходя в песок» – тем самым

успокаивают состояние ребенка, делают его более уверенным в себе, гармоничным. Особенно в холодный период времени удачно проходят сеансы песочной терапии в индивидуальной и подгрупповой работе. Развивающие занятия с песком эффективнее, чем стандартные приемы:

- во-первых, существенно усиливают желание ребенка узнать что-то новое, экспериментировать и работать самостоятельно;

- во-вторых, мощно развивают тактильную чувствительность как основу «ручного интеллекта»;

- в-третьих, более гармонично интенсивно развивают все высшие психические функции (память, мышление, восприятие, внимание), а также речь и моторику;

- в-четвертых, совершенствуют развитие предметно-игровой деятельности, что в дальнейшем способствует развитию сюжетно-ролевой игры и коммуникативных навыков ребенка.

- в-пятых, песок способен «заземлять» отрицательную энергию, что особенно актуально в работе с «особыми» детьми.

Психологи и воспитатели младших групп могут использовать игры с песком в качестве психопрофилактического средства в период адаптации детей к жизни в детском саду.

Через игру в песок у ребенка рождается или усиливается чувство доверия, принятия и успешности, а также решаются следующие задачи.

1. В песочнице быстрее устанавливаются доверительные отношения между воспитателем и ребенком. Для ребенка роль воспитателя становится понятной, предсказуемой и значимой, что укрепляет его базисное доверие к миру.

2. В играх с песком происходит спонтанное снижение высокого уровня психического напряжения, как ребенка, так и воспитателя, тоже испытывающего в этот период нервные перегрузки. Это ведет к сокращению сроков психофизической адаптации.

3. В песочнице, взаимодействуя с взрослым и сверстниками, ребенок более осмысленно и быстро осваивает нормы и правила поведения и общения в группе.

4. В песочных играх с миниатюрными фигурками ребенок с помощью взрослого проигрывает психотравмирующую ситуацию расставания с родителями, встречу с неизвестным, осваивает позитивные способы поведения.

5. Воспитатель становится для ребенка проводником в освоении умений, навыков и знаний об окружающем мире и самом себе в этом мире.

## **Результаты использования песочной терапии**

- Налаживается эмоциональное общение детей со сверстниками и взрослыми.
- Достигаются положительные эмоции, снижаются негативные проявления, уменьшается проявление отрицательных эмоций.
- Совершенствуются гуманные чувства детей.
- Развивается речь, мышление, познавательные процессы и творческие способности детей.
- Приобретается первый опыт рефлексии, умение понимать себя и других.

В заключение следует сказать, что сравнивая современного дошкольника со сверстником конца XX века, становятся очевидными различия в мировосприятии, темпах развития, поведении и осознании самого себя. И невозможно в воспитании и обучении современного ребёнка применять традиционные подходы и методы. Залог успеха современного педагога – личностно-ориентированный подход в воспитании и обучении, владение инновационными технологиями.

Что дает детский сад ребенку? Благодаря наличию детского сообщества создается пространство социального опыта ребенка. Главное преимущество детского сада – наличие детского сообщества. Только в условиях детского сообщества ребенок познает себя в сравнении с другими, усваивает способы общения и взаимодействия, адекватные различным ситуациям.

## ***Литература***

1. *Грабенко Т.М.* Игры с песком, или песочная терапия. // Дошкольная педагогика. – 2014. – № 5. – С. 26–29.
2. *Киселева М. В. Кулганов В. А.* Арт-терапия в психологическом консультировании. – СПб., 2012. – С. 336.
3. *Ратникова Е.В.* Игры на песке. Работа с семьей и детьми. – СПб., 2013. – 137 с.
4. *Сапожникова О.Б. Гарнова Е.В.* Песочная терапия в развитии дошкольников. – М., 2010. – 61 с.
5. *Тинникова О. А. Хакимова М. Е.* Использование песочной терапии в коррекционном образовании дошкольников // Молодой ученый. – 2016. – № 17. – С. 172–174.
6. *Эль Г.Н.* Человек, играющий в песок. Динамическая песочная терапия. – СПб., 2010. – С. 208.

## **Предупреждение функциональной неграмотности старших дошкольников с общим недоразвитием речи третьего уровня**

**Неустроева Е.С.,**

*кафедра коррекционной педагогики и специальной психологии,*

*Институт психологии и педагогики,*

*ФГБОУ ВО «Шадринский государственный*

*педагогический университет»;*

*neustroewa.lenus05@yandex.ru*

**Аннотация.** В статье раскрывается понятие «функциональная неграмотность». На основе анализа связных высказываний детей с общим недоразвитием речи оцениваются риски ее возникновения на школьной ступени образования. Внимание акцентируется на превентацию функциональной неграмотности старших дошкольников с общим недоразвитием речи третьего уровня посредством творческого метода.

**Ключевые слова:** функциональная неграмотность, общее недоразвитие речи, старший дошкольник, связная речь, творческое рассказывание, цельность.

## **Prevention of functional illiteracy of older preschoolers with general speech underdevelopment of the third level**

**Neustroeva E.S.,**

*Department of Correctional Pedagogy and Special Psychology,*

*Institute of Psychology and Pedagogy,*

*Shadrinsky State Pedagogical University;*

*neustroewa.lenus05@yandex.ru*

**Abstract.** The article reveals the concept of «functional illiteracy». Based on the analysis of coherent statements of children with general speech underdevelopment, the risks of its occurrence at the school level of education are assessed. Attention is focused on the prevention of functional illiteracy of older preschoolers with general underdevelopment of speech of the third level through the creative method.

**Keywords:** functional illiteracy, general underdevelopment of speech,

senior preschooler, coherent speech, creative storytelling, integrity.

Педагоги начальной школы часто сталкиваются с проблемами речевой неготовности детей, препятствующей освоению академических навыков. Причиной этому является стремительный рост числа детей с речевыми нарушениями, а также ежегодное усложнение дефектов в развитии.

Поэтому готовность речевого развития детей остается одной из первостепенных задач на дошкольной ступени образования.

Основой академических навыков, усваиваемых ребенком в школе, является связная речь. Поэтому логопедическая работа по предупреждению функциональной неграмотности прежде всего будет связана с ее коррекцией.

Так, целью нашего исследования становится оценка состояния связной речи старших дошкольников с речевым недоразвитием и определение методов устранения ее недостатков.

В научной области изучением особенностей связной речи и разработкой мер по ее коррекции занимались Ф.А. Сохин, В.П. Глухов, В.К. Воробьева, О.С. Ушакова и т.д.

По мнению А.Д. Нассибулиной, связная речь – это развернутое, композиционно и грамматически оформленное смысловое высказывание, отражающее своей структурой единую смысловую линию [2, с. 213].

В исследованиях О.С. Ушаковой обозначены основные критерии, характеризующие связную речь: осознанность, произвольность, логичность.

Несформированность названных признаков у дошкольников с общим недоразвитием речи диагностируется более длительное время, чем у детей с норма-типичным развитием речи. Это повышает риск возникновения функциональной неграмотности.

Функциональную неграмотность следует интерпретировать как неполноценность речевых навыков, при которой они могут быть сформированы, но не осознаны, вследствие наличия семантических нарушений речи (механизация навыка).

Последствиями семантических нарушений могут стать: непонимание воспринятого связного высказывания (инструкции, литературного образца), невозможность выделения главной мысли воспринятого или прочитанного, неспособность воспроизвести связное высказывание и быть понятым.

В совокупности такие расстройства негативно сказываются на процессах познания (получение новых знаний), регуляции (планирование и сопровождение собственной деятельности).

В.К. Воробьева семантическую сторону речи «измеряет» критерием цельности (полнота, логичность, последовательность, завершенность) связного высказывания.

По экспериментальным данным у детей с речевыми нарушениями расстройства критерия цельности состоят в следующем:

- Использование неполных предложений, выражающихся одним главным или второстепенным членом («Съел», «Утонул», «Уплыла»).

- Многократные отступления от единой смысловой линии, предполагающие паузы, перескакивание на новообразованные речевые детали, не связанные между собой («Он сачала исовал потом, потом каски высаял вол-ка. А потом он вышел и собаку увидел они игали. Потом он лес какой-то ашел здесь поход како-то увидел. Исовал сначала волка, потом след потом собаку и вот десь такие геозумыки есть. А потом ещо лес лисоял нолку какую-то, а потом он вышел Алеша его звали, увидэл нолку какую-то, он тогда лопату зял. Туда испустился в голу до домика. Стустился. (пауза) А потом он, вот этот даденка осамлел ко-то. А потом он вышел а, а в деевни снег. А потом он вышел, (пауза) вышел он, а снег а ёлках»).

- Частые застревания или возвращения к одному из моментов высказывания, не предполагающие его динамического развития («А, ачала, сачала, сначала ню, нет они попали в укуы. Потом, потом, потом, потом, потом, потом, потом, потмом он оказал, что он один, потом он услышал, услышал звук волка. Потом он побежал. Потом он походу моёго Мячика. Это Мячика подумал это. Он победал туда, потом он увидел этого. Потом, потом, потом они остались волк, зайчик, ааа еще там, там осталось миша иии зайчик»).

- Резкое обрывание речевого высказывания, обусловленное отсутствием альтернативной развязки («Это девашка и мальчик они сделали комушку для пичков. А потом дядя, это стул, а это что пила? Дядя сделал опять комушку. Сделали пичков, дальше не знаю я. Это что доска? Стул, тинь-тинь-тинь. Дядя тик молоток вот это комушку. И повесил. Пички вон там»).

С позиции С.Д. Томиловой, причиной семантических нарушений являются мнестические дефекты, проявляющиеся компенсаторными «вкраплениями» речевых элементов в организованное высказывание,

основанных на образах и представлениях из личного опыта ребенка [3, с. 105].

Е.Е. Денисова установила связь названных расстройств с несформированностью у детей способности организовать структуру связного высказывания (завязка, развитие, кульминация, развязка) [1, с. 55].

Так, этиология неполноценности связной речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи третьего уровня кроется в неосознанности смысловой композиции высказывания.

В результате изучения данного аспекта, мы пришли к выводу, что одним из эффективных методов по формированию представлений, оперированию структурой и восстановлению композиционной сложности связного высказывания является метод творческого рассказывания.

В основе метода лежит деятельность мышления (ТРИЗ-приемы) и воображения (свободное выражение).

Так, достижение цели нашего исследования опиралось на апробацию логопедической программы по коррекции связной речи старших дошкольников с общим недоразвитием речи третьего уровня посредством использования приемов творческого рассказывания.

В процессе реализации логопедической разработки, мы выявили наиболее эффективные приемы творческого рассказывания.

1. Схематизация – выделение главной мысли текста («Снеговик снежный и большой. Он подметает снег, а потом стоит полчаса. Снеговик хороший. Он просто супер!»).

2. Регенерация – восстановление сюжетной линии текста («Мальчик пошел в лес за ягодами. Ушел далеко и заблудился. Стал думать куда идти. Пошел по тропинке. Там он увидел какой-то домик. А это оказался его дом»).

3. Синтезирование – соединение двух смысловых линий, посредством установления причинно-следственных связей («мальчик пошел домой по склону. Вдруг он увидел волшебную палочку. Он загадал погладить животных. А потом загадал свой дом. Взмахнул.фи домик появился»).

Подготовительными упражнениями к использованию представленных приемов творческого рассказывания стали следующие, соответственно: определение главного героя, выделение его основных характеристик на основе содержания текста; составление рассказа по

серии сюжетных картинок или символов, схематически отображающих элементы текста; дополнение предложений, рифмованных рече-образцов; восстановление деформированной фразы, дополнение фрагментов предложений; установление последовательности картинок по прочитанному речевому образцу; нахождение связи между парой картинок, добавление новых элементов в текст.

На основе качественного анализа речевых высказываний детей, полученных в ходе апробации логопедической программы и после его завершения, были выявлены следующие изменения.

1. Воспроизведение краткого рассказа (пересказа) в виде передачи главной смысловой линии текста («Вошел медведь в лес и под лапой у него хрустнула ветка. Белка выронила шишку, и она упала на зайца (пауза). Заяц испугался и побежал. И медведь напугался»).

2. Удержание главной мысли текста до конца высказывания («Дед пошел в лес, потому что охотился. Он выстелил в зайчика, и он убежал. Зайчик перепрыгнул огонь. Вдруг загорелся лес, и он что-то слышал. Он увидел зайца, а заяц напугал, а потом выскочил. Потом у него лапы какие-то стали бракованные. Они были бракованные. А дед вылечил и оставил»).

3. Сохранение динамики сюжета высказывания (движение в направлении завязка-развитие-кульминация-развязка) («Встретились как-то в лесу два Мороза. Увидели они, что едут четыре человека на санях. Бедный, богатый, старший и младший. Заморозить получилось только двух: богатого и старшего, потому что они не кололи дрова. А бедного и младшего заморозить не получилось»);

4. Логическое завершение связного высказывания («Лодка привернулась, потому что Алеша встал и не удержался. Он упал в воду. А Олег прыгнул под воду спасти дуга. Он спас. А лодка осталась в воде, потому что они забыли по нее»).

Полученные данные свидетельствовали о положительной тенденции в становлении связной речи после коррекционного воздействия. Особенно это выражалось в осознании, запоминании и воспроизведении смысла предъявленных и трансформированных детьми речевых высказываний.

Так, использование приемов творческого рассказывания, связанных с коррекцией связной речи, показало эффективность в практическом применении, соответственно, способствовало предупреждению функциональной неграмотности детей на последующих этапах развития.



Таким образом, анализ проблемы превентации функциональной неграмотности детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи третьего уровня имел результаты:

Дети с общим недоразвитием речи третьего уровня в структуре дефекта демонстрируют несформированность связной речи. Этиопатогенез, как правило, кроется в трудностях развития семантической (смысловой) составляющей, что обусловлено типологическими проявлениями развития дошкольников названной категории.

Семантика речи раскрывается в критерии ее цельности, который складывается из признаков объемности, логичности, последовательности, завершенности и целостности. Нарушение критерия ведет к трудностям восприятия и воспроизведения речевых высказываний, что может вызвать функциональную неграмотность ребенка (неадекватное употребление речевых образований).

Коррекция внутренней (семантической) составляющей связной речи, а соответственно, предупреждение функциональной неграмотности, прогнозирует эффективность при использовании доступных приемов творческого рассказывания. Некоторые из них (схематизация, регенерация, синтезирование) были включены нами в логопедическую программу по коррекции связной речи старших дошкольников с общим недоразвитием речи третьего уровня, где реализовались в общей системе логопедических упражнений (мыслительного, творческого и речевого характера) и дали положительный результат.

### *Литература*

1. *Денисова Е.Е.* Методы и приемы обучения дошкольников рассказыванию // Карельский научный журнал. – 2014. – № 4 (9). – С. 54–57.

2. *Нассибулина А.Д.* Использование ТРИЗ-технологии в процессе развития навыков творческого рассказывания у старших дошкольников с общим недоразвитием речи // Проблемы современного педагогического образования. – 2018. – № 71–2. – С. 213–216.

3. *Томилова С.Д.* Формирование художественно-речевых умений старших дошкольников в процессе творческого рассказывания // Инновационные технологии в филологическом образовании. – 2009. – № 2. – С. 100–107.

## **Дошкольный туризм как эффективное средство оздоровления и всестороннего развития личности ребенка**

**Трубаева И.В.,**  
ЧОУ ДО,  
Детский сад № 98  
ОАО «РЖД»;  
г. Тимашевск Краснодарского края;  
*irinatrubaeva@mail.ru*

**Аннотация.** Статья посвящена раскрытию возможностей дошкольного туризма в оздоровлении и формировании физических, умственных, личностных качеств детей дошкольного возраста. Внедрение элементов туризма происходит в ходе проектной деятельности, которая захватывает не только контингент детей, но также родителей и педагогов. В ходе реализации идей детского туризма создаются условия для сохранения и укрепления здоровья, повышения двигательной активности, успешного проживания периода детства, дальнейшей адаптации и социализации детей в современном обществе.

**Ключевые слова:** здоровьесбережение; дошкольный туризм; проектная деятельность.

## **Preschool tourism as an effective means of health improvement and all-round development of the child's personality**

**Trubaeva I.V.,**  
*PSEI «Kindergarten № 98 JSC «Russian Railways»,  
Timashevsk, Krasnodar region;  
irinatrubaeva@mail.ru*

**Abstract.** The article is devoted to the disclosure of the possibilities of preschool tourism in health improvement and the formation of physical, mental, personal qualities of preschool children. The introduction of elements of tourism takes place in the course of project activities, which captures not only the contingent of children, but also parents and teachers. In the course of implementing the ideas of children's tourism, conditions are created for

maintaining and strengthening health, increasing physical activity, successfully living the period of childhood, further adaptation and socialization of children in modern society.

**Keywords:** health preservation; preschool tourism; project activities.

Сегодня проблема сохранения и укрепления здоровья особенно остро встает в дошкольном возрасте. Снижение показателей здоровья – это производные пассивного образа жизни и ухудшение экологической ситуации в мире. В связи с этим активизируется поиск подходов для формирования физических качеств и оздоровления дошкольников, развития познавательных и умственных способностей. Многие ученые (Н.М. Амосов, И.А. Аршавский, А.Г. Щедрина и др.) главным фактором укрепления и сохранения здоровья считают систематическую двигательную активность, формирующуюся в процессе физического воспитания. Изучение методической литературы, анализ существующих форм, методов и условий реализации оздоровительной работы в детском саду позволили найти новые решения и возможности в этом направлении через использование элементарных форм детского туризма.

Детский туризм позволяет легко решать задачи социализации личности ребенка, осуществлять нравственно-экологическое воспитание. Не случайно большая значимость простейших туристических походов для разностороннего развития дошкольников отмечена во многих исследованиях В.Я. Лыковой, Л.В. Кармановой, Н.И. Бочаровой, Н.А. Казимирской. Анализ имеющихся исследований показывает, что именно ценности: личностные, национальные, государственные, семейные, общечеловеческие должны стать фундаментом, на котором происходит формирование культуры здорового образа жизни.

В ЧДОУ «Детский сад № 98 ОАО «РЖД» идеи дошкольного туризма реализуются в двух направлениях:

– внедрение элементов туризма в педагогический процесс в течение учебного года. Создано методическое пособие, которое содержит практический материал, позволяющий творчески подходить к организации образовательного процесса с детьми, педагогами и родителями. Пособие включает три модуля: виртуальный туризм, спортивное ориентирование и туристические походы и прогулки.

– распространение дошкольного туризма в летний период. В 2021 году разработан эко-туристический проект «ТопоТропа». Данный проект имеет успех среди всех участников образовательного проекта в силу

востребованности заявленных идей и грамотной творческой реализации. Проект предназначен для детей старшего дошкольного возраста, их родителей и педагогов.

Цель проекта: создание условий для укрепления физического, психического и социального благополучия дошкольников и их родителей.

Мероприятия проекта предполагают еженедельную смену тематики и разнообразие форм взаимодействия. Проект состоит из нескольких блоков, в каждом из которых решаются определенные задачи. Проект «ТопоТропа реализуется в форме увлекательных путешествий и уникальных квест-походов. За одно такое путешествие дошкольники получают дозированную информацию из различных модулей проекта, что позволяет комплексно влиять на формирование у малышей основ здорового образа жизни.

Любое путешествие начинается с подготовки. Школа Топы Тропыча – это центр обучения элементарным туристическим навыкам. Здесь ребята знакомятся с компасом, картой, снаряжением, простыми способами ориентирования на местности и правилами поведения в природе.

Погода – важный фактор удачного путешествия. Определять погодные условия дошкольники учатся в метеостанции. Если погодные явления благоприятные – значит, идём выбирать маршрут!

В туристическом бюро можно определить желаемое направление. Это такие модули проекта, как:

- мини-музей, где ребята могут попасть на этноэкскурсию в «Кубанское подворье», познакомиться с традициями и обычаями прошлого;

- центр «Спасайкин» – знакомство с основами безопасности жизнедеятельности и профессиями, связанными со спасением людей (например, экскурсия по пожарной машине или правила безопасного путешествия в поезде);

- фаунтека «Музыка природы» – знакомство со звуками живой и неживой природы. Ребята расширяют представление об окружающем мире, учатся понимать, какие звуки могут таить опасность, как действовать при приближении опасных звуков, а какие, наоборот, – доставляют радость, удовольствие, успокоение;

- фитнес- тур «Zumba», где ребята могут зарядиться бодростью, повысить физические качества и выносливость;

– кафе «Лакомка» – центр знакомства с правильным питанием и основами организации общественного питания. Здесь дошкольники могут применить полученные знания, организовав сюжетно-ролевые игры, примеряя на себя роль повара, официанта, продавца, гостя.

Какой же поход без привала?! Палаточный городок всегда рад гостям – импровизированный костёр, карематы, палатки. Привал это место отдыха, душевного единения и тепло костра. В тени деревьев приятно послушать историю, спеть под гитару, поиграть.

Из путешествия мы все привозим домой сувениры и впечатления. В центре творчества «Сувенирная мастерская» дети превращаются в мастеров-ремесленников, скульпторов или художников. Здесь они могут научиться некоторым ремеслам (например, бондарству, лозоплетению) или выразить свои эмоции в рисунке, аппликации, поделке. За работу ребята получают плату – местную валюту «тропарики». Все изделия «Сувенирной мастерской» попадают на прилавок «Экологической ярмарки». Ярмарка начинает работу вечером, мамы и папы могут увидеть творчество своих детей, а ребята купить на заработанные тропарики любую понравившуюся вещь.

Все события недели, реализуемые в рамках эко-туристического проекта «ТóпоТропá», освещаются в телепередачах медиа-центра «Родники». Репортёры, операторы и телеведущие – сами дети.

Дошкольный туризм – хорошее средство познавательной мотивации и двигательной активности, потому что ориентирован на интерес и увлечения детей и родителей. Так, узнав, что среди контингента родителей есть семьи, увлекающиеся байкерством, педагоги организовали веломотопробег в детском саду. Байкеры возглавили колонну веломотопробега на мотоциклах, а ребята и педагоги – на велосипедах и самокатах. Маршрут пролегал по территории дошкольного учреждения с остановкой в палаточном городке. Во время привала байкеры познакомили детей со специальной экипировкой для мотоциклистов, вспомнили с ребятами правила дорожного движения. Дошкольники до самого вечера обсуждали подробности пробега и делились впечатлениями с родителями.

Неоспоримо, что туристические прогулки оказывают ни с чем не сравнимый оздоровительный эффект, получаемый в результате разнообразной двигательной активности, а так же комплексного воздействия на организм природных факторов: солнца, воздуха, воды. Турпоход – это всегда положительные впечатления, радостное общение,

творчество, эмоциональный баланс, что тоже является немаловажным аспектом оздоровления. Эко-туристический проект «ТопоТропа» позволяет решать не только физкультурно-оздоровительные задачи, но и задачи воспитания всех интегративных качеств личности дошкольников.

Проследить результативность реализации работы по дошкольному туризму со старшими дошкольниками позволяет педагогическое обследование, составленное на основе разработок разных авторов. Цель – выявление знаний, простейших туристических умений и навыков, двигательных способностей детей и потребности к здоровому образу жизни.

Итогом реализации систематической работы по дошкольному туризму за прошедший год явилась положительная динамика общего состояния здоровья детей. По сравнению с прошлым годом уровень заболеваемости дошкольников снизился на 7,2%. Увеличилось количество детей с высокими показателями физических качеств, произошло повышение теоретических знаний в области основ безопасности жизнедеятельности и здорового образа жизни. У 43% воспитанников появились полезные привычки (активный отдых, здоровое питание, гигиена). Увеличилось количество семей, участвующих в мероприятиях дошкольного учреждения.

Таким образом, система работы по дошкольному туризму со старшими дошкольниками не только актуальна, но и носит характер новизны, так как позволяет создавать и использовать в ДОО новые формы и методы работы с детьми по формированию элементарных навыков укрепления здоровья, оптимизировать двигательную активность детей в естественных природных условиях, приобщать дошкольников к здоровому образу жизни и всесторонне развивать личность ребенка.

### *Литература*

1. *Чеменева А.А., Мельникова А.Ф., Волкова В.С.* Парциальная программа рекреационного туризма для детей старшего дошкольного возраста «Весёлый Рюкзачок». – 2-е изд. – М., 2019. – 80 с.
2. *Завьялова Т.П.* Методика обучения и воспитания в области дошкольного образования. Туризм в детском саду: Учеб. пособие для вузов. – 2-е изд., испр. и доп. – М., 2020. – 228 с.

## РАЗДЕЛ XII. СОВРЕМЕННЫЕ ТРЕНДЫ РАЗВИТИЯ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

### Развитие художественного опыта детей старшего дошкольного возраста в изобразительной деятельности

**Барехова А.М.,**

*кафедра эстетического воспитания детей дошкольного возраста,  
Факультет дошкольной педагогики и психологии,  
ФГБОУ ВО «Московский педагогический  
государственный университет»;  
am\_barekhova1@student.mpgu.edu*

**Аннотация.** В статье анализируется понятие «художественный опыт», рассматриваются компоненты развития художественного опыта детей дошкольного возраста.

**Ключевые слова:** художественный опыт, изобразительная деятельность, воспитание, развитие, обучение.

### Development of artistic experience of senior preschool children in visual activity

**Barekhova A.M.,**

*Department of Aesthetic Education of Preschool Children,  
Faculty of Preschool Pedagogy and Psychology,  
Moscow Pedagogical State University;  
am\_barekhova1@student.mpgu.edu*

**Abstract.** The author analyzes the concept of «artistic experience», examines the components of the development of the artistic experience of preschool children.

**Keywords:** artistic experience, visual activity, education, development, training.

Приоритетной задачей российского образования в современных условиях является развитие творческих способностей детей, развитие детской активности и самостоятельности. В настоящее время усилия

педагогов и психологов направлены на решение важнейшей цели – максимального раскрытия личностного потенциала ребёнка [3].

Образование через искусство является одним из самых правильных способов обучения, пишет Л.С. Выготский, так как именно образование открывает человеку путь к самому себе, к своему духовному миру: такое образование незаменимо на пути самоактуализации [2].

При организации образовательной работы с дошкольниками по художественно-эстетическому развитию необходимо учитывать особенности детского восприятия. В психологических исследованиях Г.А. Широковой акцентируется внимание на том, что восприятие человека зависит от его социального опыта общения с окружающим его миром, поэтому оно так сильно отличается у взрослых и детей, имеющих различный опыт.

С точки зрения В.А. Сластенина, художественно-эстетическое образование – это способность полноценного восприятия и правильного понимания прекрасного в искусстве и действительности.

Исходя из обширного круга мнений исследователей, изучавших проблемы, связанные с художественно-эстетическим восприятием и воспитанием детей дошкольного возраста, мы можем дать характеристику следующих понятий: «эстетическое развитие», «художественное воспитание», «художественное развитие» и «художественный опыт». Соотнеся данные понятия, можно увидеть связь между собой всех представленных определений, понимание смысла которых так необходимо для развития гармоничной личности ребенка. А художественный опыт играет немаловажную роль в становлении подобной личности.

В.А. Сластенин понимал под определением «*эстетического развития*» формирование в человеке его эстетического отношения к действительности, системы ориентации в мире эстетических и художественных ценностей. В.П. Шестаков дал следующую интерпретацию: «*эстетическое развитие*» – гармония сил воображения и мышления, основанные на искусстве, выступающем средством формирования и развития человеческой чувственности».

Понятие «*художественного воспитания*» по М.С. Кагану – это становление отношения человека к искусству как носителю высшей эстетической ценности.

«*Художественное развитие*» описывается Н.А. Ветлугиной, В.А. Езикеевой как воспитание у ребенка способности воспринимать,



чувствовать, понимать прекрасное в жизни и искусстве; приобщение ребенка к художественной деятельности и развитие его художественно-творческих способностей.

«Художественный опыт», по мнению В.Н. Шацкой – воспитание способности целенаправленно воспринимать, чувствовать, правильно понимать и оценивать красоту в окружающей действительности. Г.В. Лабунская охарактеризовала «художественный опыт» как развитие у ребенка элементарных эстетических чувств в процессе накопления опыта восприятия произведений искусства и приобщение к первоначальным исполнительским навыкам.

Таким образом, выделенные понятия являются взаимосвязанными понятиями. Художественно-эстетическое развитие является результатом развития личности со свойственным ей проявлением художественных и эстетических чувств.

Главная особенность организации образовательной деятельности в дошкольной образовательной организации на современном этапе – это уход от учебной деятельности, повышение статуса игры, как основного вида деятельности детей дошкольного возраста; включение в процесс эффективных форм работы с детьми: проектной деятельности, игровых, проблемно-обучающих ситуаций в рамках интеграции образовательных областей, необходимость учета психологических особенностей детей дошкольного возраста.

Современное дошкольное образование основывается на реализации деятельностного подхода к организации целостного развития и воспитания ребенка дошкольного возраста как субъекта детской деятельности и поведения. Оно направлено на обеспечение единого процесса социализации-индивидуализации личности через осознание ребенком своих потребностей, возможностей и способностей. Таким образом обеспечивается органическое вхождение ребенка в современный мир широким взаимодействием дошкольника с различными сферами культуры: изобразительным искусством и музыкой, детской литературой и родным языком, экологией, математикой, игрой и трудом. На первый план выдвигается развивающая функция образования, обеспечивающая становление личности ребенка и раскрывающая его индивидуальные особенности.

Психология подчеркивает важность художественно-эстетического развития для всестороннего развития личности каждого человека.

В программе «Детская одаренность» Р.Г. Казакова и Л.Г. Белякова делают акцент на эстетическом развитии личности ребенка, а точнее, эстетического восприятия, эстетических представлений, эстетических переживаний, эстетической деятельности и эстетического идеала. Важным фактором в данной программе является процесс усвоения детьми художественно-творческого опыта, накопленного человечеством и интерпретация этого опыта в собственной художественной деятельности ребенка путем создания ранее не существовавшего, по-своему оригинального, образа. Необходимо отметить тот факт, что процесс создания этого самого выразительного образа проходит с использованием разнообразных техник и материалов [6].

Что касается программы С.К. Кожохиной «Путешествие в мир искусства», то в ней важная роль отводится изобразительной деятельности в психическом развитии детей дошкольного возраста. Приводится множество примеров развивающих игр и терапевтических техник. Автор программы неоднократно упоминает тот факт, что развитие чувственности, восприятия ребенком окружающей действительности неразрывно связаны с основами художественной грамоты.

С.В. Погодина в своей парциальной программе «Шаг в искусство» отмечала значимость экспериментирования с различными изобразительными материалами для детей дошкольного возраста, что, по ее мнению, является не только интересным и захватывающим для ребят, но и необходимым для художественно-эстетического развития детей дошкольного возраста. Здесь важно отметить, что изобразительные материалы относятся непосредственно к материально-техническому обеспечению, это значит, что материально-техническое оснащение является необходимым компонентом работы по изобразительной деятельности. У программы «Шаг в искусство» есть такая отличительная черта, как блочно-модульная структура. Подобная структура дает возможность выбирать подходящую технологию, а педагоги могут с помощью этой структуры планировать свою работу по художественно-эстетическому развитию и изобразительному творчеству детей с учетом регионального компонента.

Основываясь на анализе литературы и парциальных программ, мы считаем необходимым выделить три компонента развития художественного опыта, так как именно уровень развития художественного опыта детей может дать ясную картину динамики в

развитии художественно – эстетического аспекта в обучении и воспитании детей старшего дошкольного возраста. Вернемся к определению самого художественного опыта.

Художественным опыт понимается нами как процесс приобретения ребенком умений и навыков с последующим их совершенствованием, накоплением знаний о средствах выразительности и мире искусства, а также применением всего вышеуказанного в собственном творчестве в новой, оригинальной, форме. Исходя из определения понятия «художественный опыт», нами были выделены три компонента развития художественного опыта детей дошкольного возраста:

*Компонент I. Опыт восприятия ребенка.*

Отечественные психологи А.В. Запорожец и Б.М. Теплов в своих работах определяют общие группы важных психических процессов, составляющих основу художественно-творческого развития детей-дошкольников, основу формирования у них художественного образа: восприятие; образное мышление; воображение; творчество. Авторы многих работ раскрывают средства и носители выразительности, освоив которые дети могут воспринимать и создавать выразительные образы, а именно: чувство цвета (А.В. Бакушинский, В.С. Мухина, Е.А. Флёрина); форма, пропорции (Т.С. Комарова, Т.Г Казакова и др.); композиция (Е.В. Шорохов); чувство ритма (З.А. Богатеева, Н.Н. Волков, Т.Н. Доронова, В.Ф. Котляр, В.В. Юртайкин,); «ручная умелость» (владение техникой рисования) (Т.Г. Казакова, Т.С. Комарова и др.), эмоциональная выразительность образов (Т.А. Буянова).

*Компонент II. Знания, представления ребенка об искусстве (знания о средствах выразительности).*

Т.С. Комарова, исходя из анализа продуктов детской художественно-творческой деятельности детей, считает, что для создания художественного образа в рисунке требуется еще и умение выразить свой замысел в интересной и разнообразной форме. Исходя из этого, Т.С. Комарова видит один из путей повышения выразительности художественного образа в детских рисунках в обучении дошкольников технике рисования. Она пишет, что нужно «научить детей технике рисования», чтобы они могли «свободно ею распоряжаться», наиболее «полно» выражать в рисунке свои впечатления. Овладение техникой понимается Т.С. Комаровой не только как основа возникновения художественного образа, но и как средство достижения его выразительности [5].

*Компонент III. Изобразительная грамотность ребенка, то есть средства выразительности.*

Т.Г. Казакова подчеркивает, что художественный образ в искусстве есть «выразительное изображение как реальных, так и фантастических явлений», в которых концентрированно отражаются «эмоциональные стороны действительности», а поэтому выражаются «общезначимые чувства, характеры людей» [4].

По мнению И.А. Лыковой, проблема формирования художественного образа в рисунках старших дошкольников определяется интересом к изучению особенностей детского изобразительного творчества. Современная эстетико-педагогическая литература раскрывает точку зрения, согласно которой сущность художественно-творческого развития состоит в «формировании у детей эстетического отношения», посредством развития умения понимать и создавать художественные образы [1].

И.А. Лыкова пишет: «Художественный образ лежит в основе передаваемого детям эстетического опыта и является центральным, связующим понятием в системе эстетических знаний. Эстетическое отношение может быть сформировано только в установке на восприятие художественных образов и выразительность явлений» [6].

В исследованиях авторов педагогические условия формирования художественного опыта, развития детей дошкольного возраста (Н.В. Бутенко, А.М. Вербенец, В.И. Волынкин, А.Г. Гогоберидзе, И.А. Лыкова, и др.) рассматриваются как культурные ресурсы: эстетизация образовательного пространства детского сада; организация творчески наполненной, содержательной жизни ребёнка; взаимосвязь организованных занятий с экспериментированием и самостоятельным творчеством; интеграция изобразительного искусства с разными видами детской деятельности и др. Если все это возможно реализовать в одном пространстве внутри дошкольной образовательной организации, тогда процесс воспитания и обучения дошкольников будет полным и насыщенным.

### *Литература*

1. *Борев Ю. Б.* Эстетика – 4-е изд., доп. – М., 1989. – 496 с.
2. *Выготский Л.С.* Психология. – М., 2011. – 1007 с.
3. *Демкович В.И., Рачковская Н.А.* Психологические механизмы развития эстетического вкуса и эстетическое воспитание детей дошкольного

возраста // Традиции и новации в профессиональной подготовке и деятельности педагога: Сборник научных трудов Международной научно-практической конференции. – Тверь, 2020. – С. 68–72.

4. Казакова Т.Г. Теория и методика развития детского изобразительного творчества: Учеб. пособие для студентов вузов. – М., 2006. – 255 с.

5. Комарова Т.С. Детское художественное творчество. Методическое пособие для воспитателей и педагогов. – М., 2013. – 160 с.

6. Лыкова И.А. Программа художественного воспитания, обучения и развития детей 2–7 лет «Цветные ладошки». – М., 2011. – 144 с.

7. Рачковская Н.А., Прокофьева Л.А. Использование нетрадиционных пластичных материалов в лепке для формирования изобразительных умений дошкольников // Актуальные проблемы теории и практики психологических, психолого-педагогических и педагогических исследований: Сборник трудов Международной научно-практической конференции «XV Левитовские чтения» (Москва, 15–16 апреля 2020 г.): В 3 т. Т. 3. / Ред. колл.: Т.С. Комарова (отв. ред.), Т.Н. Мельников, В.К. Виттенбек, А.С. Москвина и др. – М., 2020. – С. 292–297.

## **Художественное образование детей дошкольного возраста в ДОУ Амурской области**

**Бортновская И.А.,**  
*кафедра специальной и дошкольной  
педагогике и психологии,  
ФГБОУ ВО «Благовещенский государственный  
педагогический университет»;*  
*bortnovskaya@mail.ru*

**Аннотация.** В статье рассматриваются вопросы художественного образования в дошкольном образовательном учреждении, раскрываются основные условия эффективного использования разнообразных изобразительных техник в работе с детьми дошкольного возраста и проблемы их использования в работе педагогов.

**Ключевые слова:** художественное образование; творческая деятельность; нетрадиционные техники изобразительной деятельности.

## **Art education for preschool children in the preschool educational institution of the Amur region**

**Bortnovskaya I.A.,**

*Department of special and preschool  
pedagogy and psychology,  
Blagoveshchensk State Pedagogical University;  
bortnovckay@mail.ru*

**Abstract.** The article discusses the issues of art education in a preschool educational institution, reveals the main conditions for the effective use of various visual techniques in working with preschool children and the problems of their use in the work of teachers.

**Keywords:** art education; creative activity; non-traditional art techniques.

В настоящее время, как в российской, но и в зарубежной психолого-педагогической науке активировались поиски педагогических условий, содействующих творческому развитию человека. В идущем в ногу со временем сообществе все более устойчивым и доминантным становится осознание приоритета творчества как слагаемого успеха и индивидуального благополучия ребенка.

На современном этапе в систему художественного образования включены следующие компоненты: эстетическое воспитание, художественно-педагогическое, а также профессиональное художественное образование. Программы художественного образования реализуются в разнообразных образовательных учреждениях, начиная с детских садов и заканчивая послевузовским профессиональным образованием.

По мнению Б.Т. Лихачева, для каждого этапа художественного образования некоторые стороны этого процесса выступают как доминирующие, ведущие, другие же – как дополнительные, причем важную роль при этом играют возрастные особенности.

На современном этапе художественное образование дошкольников осуществляется в основном в двух формах.

1. Общеобразовательное учреждение, где проходят занятия изобразительной деятельностью, обязательные для каждого

дошкольника.

2. Кружковая работа, студии, центры развития – формы «необязательного» обучения и воспитания, существующие и в детском саду, и вне его стен, охватывающие только желающих.

Художественное образование в дошкольном образовательном учреждении ставит перед собой не только цель обучения ребенка навыкам в области изобразительного искусства и художественного творчества, но и, в большей степени, эстетическое развитие и художественное воспитание.

Р.Г. Казакова считает, что в дошкольном возрасте важнейшую роль играет формирование эстетического отношения к окружающему миру, которое, в основном, реализуется через художественные проявления ребенка, органически вписанные в его собственную жизнедеятельность [3].

Художественное начало и эстетика жизни ребенка в этот возрастной период влияют на его дальнейшее интеллектуально-творческое развитие и личностное становление, способствуют выработке стандартов поведения в социуме, форм взаимодействия с действительностью.

Изобразительная деятельность ребенка, по мнению художника, педагога Н.В. Квач, приобретает художественно-творческий характер по мере овладения способами изображения [4].

Продуктом художественно-творческой деятельности является выразительный образ. В настоящее время стремительно меняются точки зрения на проблему художественного развития и условия формирования художественных способностей. Сменяются детские поколения, а, следовательно, меняются их предпочтения.

Идея использования нетрадиционных техник в процессе обучения изобразительной деятельности не является новой. Необходимость использования нетрадиционных техник в организации изобразительного творчества детей дошкольного возраста не подвергается сомнению.

Педагоги-методисты Н.Е. Веракса, Р.Г. Казакова, И.П. Проколова предлагают комбинированное использование традиционных и нетрадиционных техник рисования, которые помогут ребёнку овладеть методами творческого самовыражения, откроют новый радостный мир необычных художественных техник, привьют вкус к исследовательской деятельности, обогатят словарный запас [1].

К примеру, И.А. Лыковой разработана программа «Цветные ладошки», в которой имеется перспективное планирование и цикл

занятий с применением нетрадиционных техник по возрастам. В журналах по дошкольному образованию «Дошкольное воспитание», «Воспитатель ДООУ», «Дошкольная педагогика» «Старший воспитатель», «Обруч», «Современное дошкольное образование» и других публикуется много статей, посвященных проблеме использования техник в изобразительной деятельности детей дошкольного возраста. В них представлен опыт работы педагогов, описание нетрадиционных техник, а также предлагаются конспекты занятий с использованием разнообразных нетрадиционных техник.

При обучении студентов заочной формы обучения (а это как правило уже работающие воспитатели в дошкольных образовательных учреждениях), при ознакомлении их с теоретическими и практическими аспектами применения нетрадиционных изобразительных техник в художественном образовании дошкольников были обозначены определенные трудности.

Полноценное, гармоничное развитие личности ребенка в условиях дошкольного образовательного учреждения, можно гарантировать только в том случае, если с ним работают грамотные, творческие педагоги. Изучение теоретических положений использования нетрадиционных техник изобразительного творчества в работе с детьми дошкольного возраста позволяет нам с уверенностью говорить о том, что они являются эффективным средством художественно-творческого развития детей, но только в том случае, если уровень квалификации педагога, работающего с детьми, достаточно высок. Основным условием эффективного использования разнообразных изобразительных техник в работе с детьми выступает знания педагога по данному вопросу. И вот здесь прослеживается, к сожалению, такая тенденция. Многие педагоги детских садов Амурской области недостаточно компетентны в вопросах использования нетрадиционных изобразительных техник в силу различных причин:

1) это узкое применение данных техник в рамках основной образовательной программы. В настоящее время в дошкольных образовательных учреждениях используется относительно небольшой спектр нетрадиционных техник, которые применяются в настоящее время в работе с детьми, используются не систематически.

2) это ограниченность их применения по времени и в связи с определенным режимом дня у дошкольника. Применение нетрадиционных техник зачастую реализуется в рамках кружковой работы.



Анализируя результаты проведенного мониторинга, можно сделать вывод, что детские сады Амурской области при реализации кружковой работы в этом направлении в основном ориентируются на программу Лыковой «Цветные ладошки».

3) это заинтересованность самих педагогов. Художественное творчество дошкольников требует положительного отношения, заинтересованности со стороны педагога.

4) это недостаточность знаний педагогов по вопросу использования нетрадиционных изобразительных техник в работе с детьми дошкольного возраста, неправильное понимание специфики использования нетрадиционных техник в изобразительной деятельности, как следствие и недостаточность овладения нетрадиционными техниками самими педагогами. Недостаточная осведомлённость педагогов выражается в недостаточной подготовке к занятиям и кружковой работе по изобразительной деятельности. А ведь есть определенные разработанные рекомендации исследователей Н.П. Сакулиной, И.А. Лыковой, Г.Н. Давыдовой и др. о правильном возрастном применении данных техник. На каждом возрастном этапе существует свой перечень применяемых техник. Есть также определенная последовательность, поэтапность освоения той или иной техники (например, техники граттаж), которая не соблюдается [2].

5) это и ограниченность изобразительных материалов. В образовательном процессе современных образовательных учреждений нетрадиционные техники используются недостаточно в силу финансовых обстоятельств. На сегодняшний день изобразительные материалы представлены в богатом достаточно ассортименте. Каждый год появляется что-то новое, необычное. Но обеспечить образовательный процесс ДОУ всем необходимым не представляется возможным.

Недостаточность знаний педагогов по вопросу использования нетрадиционных изобразительных техник в работе с детьми дошкольного возраста можно восполнить при грамотном обучении в вузе, курсах повышения квалификации.

Заинтересованность педагогов в использовании нетрадиционных изобразительных техник можно повысить определенным мотивированием, методической поддержкой.

Необходимо привлечь внимание к проблеме ограниченности изобразительных материалов в группах ДОУ. Мы должны помнить, что нетрадиционные техники рисования – это способы создания нового,

оригинального произведения искусства, в котором гармонирует все: и цвет, и линия, и сюжет. Это огромная возможность для детей думать, пробовать, искать, экспериментировать, а самое главное, самовыражаться.

Опыт показывает, что одно из важных условий успешного развития детского художественного творчества – разнообразие и вариативность работы с детьми на занятиях. Это помогает не допустить в детскую изобразительную деятельность шаблонность, однообразие и скуку, обеспечивает живость и непосредственность детского восприятия и деятельности. Важно, чтобы мы создавали такую благоприятную обстановку, чтобы с одной стороны дети могли применить усвоенные ранее знания, навыки, умения, с другой стороны искали новые решения, творческие подходы. Именно это вызывает у ребенка положительные эмоции, желание созидательно трудиться.

Необходимо обратить внимание и осмыслить значимость использования нетрадиционных изобразительных техник в художественном образовании дошкольников. Не относиться к их использованию как к чему-то просто развлекательному и необязательному.

По мнению О.В. Афанасьевой, доктора филологических наук, почетного профессора МГПУ, с научно-преподавательским стажем более 40 лет, современное состояние художественного образования в России определяется не скудным финансированием и не косностью тех или иных нормативов или административно-правовых схем; все это только следствие, или симптомы болезни. Нужно начинать не с них, а с основной причины – глубоко ошибочного, невежественного, а для русской культурной традиции необъяснимого отношения общества и властей к художественной культуре и художественному образованию в целом. В стране, где художественная культура традиционно являлась сферой воплощения духовно-нравственных ценностей, самопознания и самосовершенствования человека, утвердилось прямо противоположное отношение к ней. Она обретает в общественном сознании статус некоего «десерта», необязательного украшения реальной жизни, воспринимается как частность, не имеющая серьезной жизненной значимости. Такое отношение к культуре стремительно нарастает в условиях крайнего прагматизма, всевластия рынка, активного формирования «рыночного сознания» человека и деформирует само профессиональное искусство. Но вся история человечества свидетельствует, что явление, которое мы

называем искусством, или художественной культурой, это неотъемлемая составляющая человеческого способа существования в мире. И ее деградация, утрата новыми поколениями понимания ее жизненной ценности, утрата ответственности за ее сохранение, развитие и «трансляцию» в будущее – это прямой путь к расчеловечиванию данного общества. Что может превосходно уживаться с «компетентностью» во многих других отношениях.

По мнению О.В. Афанасьевой, основные проблемы художественного образования в России можно условно разделить на две большие группы: организационные и методические.

Организационные причины связаны с преподаванием художественной культуры и искусства, начиная с дошкольного образования и заканчивая образованием в вузах.

Занятия продуктивной деятельностью давно воспринимают как необязательные и неважные, забывая, что с психологической точки зрения дошкольный возраст максимально сенситивен для начала систематических занятий искусством, и основы дальнейшего художественного развития закладываются именно в этом возрасте.

В программах детских садов Амурской области искусство, во всяком случае, с формальной точки зрения, занимает достойное место. Однако очень велик разрыв между садами с высоким уровнем оснащенности и преподавания и большинством остальных, где при формальном выполнении программы дети фактически не приобщаются к искусству.

Рассматривая вторую группу проблем художественного образования, следует отметить парадоксальность ситуации, заключающейся в том, что, отставая от развитых стран по определенным параметрам, мы обладаем теоретическими разработками, методическими достижениями и конкретными учебными программами высокого уровня. Это хорошо, но имеет и обратную сторону: недостаточная или односторонне-традиционная квалификация педагога может приводить к потере новой педагогической идеи. Распространение других программ, более традиционных, напротив, очень невелико, что объясняется неготовностью педагогического состава к работе по инновационным методикам. Порой возникают трудности с изданием разработок самих воспитателей, вариативных программ художественного образования дошкольников, поскольку право решающего голоса в этих вопросах нередко получают авторы конкурирующих программ или эксперты.

Таким образом, следует обратить внимание к вышеизложенным

проблемам художественного образования дошкольников и к конкретной проблематике использования в этом направлении нетрадиционных изобразительных техник. Использование нетрадиционных изобразительных техник требует повышения интереса со стороны педагогов современных дошкольных образовательных учреждений. Изобразительная техника является основой для детского художественного развития. Большое разнообразие изобразительных техник дает возможность их применения во всех видах деятельности дошкольников. Именно от педагога, от его заинтересованности, компетенции, зависит, насколько эффективным будет использование нетрадиционных техник в практике работы с детьми.

Педагоги должны обеспечить ребенку свободу творческого развития, что невозможно без внедрения в практику работы, как можно большего числа нетрадиционных изобразительных техник. А это возможно только при условии, если педагоги будут уделять этому больше внимания, уголки для самостоятельной художественной деятельности будут оснащаться необходимыми материалами, как требует того современное образование дошкольников.

### *Литература*

1. *Веракса Н.Е.* Развитие ребенка в дошкольном детстве: Пособие для педагогов дошкольных учреждений. – М., 2014. – 203 с.
2. *Давыдова Г.Н.* Нетрадиционные техники рисования. – М., 2003. – 256 с.
3. *Казакова Р.Г.* Рисование с детьми дошкольного возраста. – М., 2016. – 372 с.
4. *Квач Н.В.* Развитие образного мышления и графических навыков у детей 5–7 лет. – М., 2016. – 254 с.
5. *Комарова Т.С.* Как научить ребенка рисовать. – М., 2016. – 275 с.

## **Особенности развития познавательных интересов у детей старшего дошкольного возраста**

**Волкова О.Е.,**

*Институт педагогики и психологии образования,  
ГБОУ ВПО «Московский городской педагогический университет»;  
oksana\_alyasova@mail.ru*

**Аннотация.** Автор рассматривает познавательный интерес; выделяет четыре компонента познавательного интереса, а также описывает педагогические условия развития познавательного интереса. В данной статье приведена характеристика психолого-педагогических особенностей детей старшего дошкольного возраста; указан ряд компонентов, которые поощряют развитие познавательного интереса.

**Ключевые слова:** познавательный интерес, старший дошкольный возраст, педагогические условия развития.

## **Features of the development of cognitive interests in older preschool children**

**Volkova O.E.,**

*Institute of Pedagogy and Psychology of Education,  
Moscow City Pedagogical University;  
oksana\_alyasova@mail.ru*

**Abstract.** The author considers cognitive interest; identifies four components of cognitive interest, and also describes the pedagogical conditions for the development of cognitive interest. This article describes the characteristics of the psychological and pedagogical characteristics of older preschool children; a number of components that encourage the development of cognitive interest are indicated.

**Keywords:** cognitive interest, senior preschool age, pedagogical conditions of development.

Обществу нужен человек не только употребляющий знания, а тот, который умеет добывать эти знания. В наше динамичное время очень важно иметь представление и широту интересов. Познавательный

интерес в педагогическом процессе играет одну из главных ролей. Можно сказать, что интерес выступает именно как стимулятор деятельности в развитии ребенка. В Федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования одной из главных задач познавательного развития указана задача развития интересов детей (любопытность, познавательность, мотивация). Таким образом, в центре внимания педагогов должна быть ориентация образовательного процесса на познавательные возможности дошкольников и на их реализацию.

Старший дошкольный возраст – это возраст, когда у воспитанников происходит личностное формирование, у них образуются новые психологические механизмы деятельности и поведения. С помощью взрослых, как в игровой форме, так и в жизни – они знакомятся с различными ситуациями, учатся правилам поведения и т.д.

Особенностью развития детей старшего дошкольного возраста является повышение уровня внимания. Благодаря тому, что ребенок начинает ориентироваться во внешней среде, эмоционально к ней относиться, он становится более внимательным. Дошкольник начинает сознательно управлять своим вниманием и удерживать его на конкретных предметах. В начале это происходит неосознанно. Дети подражают взрослым, а потом уже нарабатывают данный механизм с помощью различных дидактических игр, заданий и т.д.

Память также у детей данного возраста носит непроизвольный характер. Дошкольники знакомятся с окружающим миром и запоминают большое количество новой информации. Однако, легче и проще они запоминают только то, что им интересно, что их сильно впечатляет. Так, педагогу необходимо часто мотивировать детей, всегда стараться их увлекать тем или иным материалом [1, с. 524].

Также в данном возрасте дети очень наблюдательно и внимательно относятся к взрослым. Они знакомятся с их жизнью, узнают различные профессии, смотрят, как реагируют люди в той или иной ситуации, какие слова и выражения используют в своей речи, а также уделяют внимание мимике и жестам взрослых. Дети с удовольствием смотрят, как взрослые работают, занимаются своими делами, слушают их рассказы, сказки и стихотворения.

В старшем дошкольном возрасте воспитатель уже может просить детей, чтобы они выражали свое отношение к различным предметам, оценивали свои действия. У детей в данный период становится больше

обязательных правил поведения; зарождаются личные мотивы. Таким образом, можно сказать, что дошкольники находятся на одном из важнейших периодов своей жизни, в котором происходит интенсивное психическое развитие. В старшем дошкольном возрасте начинает появляться вне ситуативно-личностная форма общения, так же преобразуются и личностные мотивы общения ребенка.

В жизни ребенка наступает такой этап, когда его игровая деятельность постепенно меняется на учебную и познавательную, ребенок становится более самостоятельным и зависящим от социального окружения.

Существует четыре компонента познавательного интереса, выделенные Г.И. Щукиной: эмоциональный, интеллектуальный, регулятивный, творческий. Рассмотрим данные компоненты подробнее:

1. Эмоциональный компонент – положительное отношение к деятельности, процессу принятия решения [2, с. 65]. Этого можно достичь с помощью использования на занятиях различного вспомогательного материала (картинки, иллюстрация, музыка, игрушки, книги, интерактивные технологии).

2. Интеллектуальный компонент – связан с развитием анализа и синтеза, обобщения, классификации, пониманием причинно-следственных связей [2, с. 65]. Для развития данного компонента можно использовать задания, связанные с тем, чтобы дети смотрели картинки и выполняли какое-либо задание. Например, нужно посмотреть на картинки животных и отметить только тех, в названии которых присутствует заданный звук. Далее обвести только диких/домашних животных. Так, дошкольники будут ориентироваться на зрительное внимание, слуховое свойство предметов, классификацию животных.

3. Регулятивный компонент – принятие решений, отношение к результатам деятельности, самооценка и самоконтроль. Он относится к предпосылкам учебной деятельности ребенка [2, с. 66]. Педагог в своей профессиональной деятельности часто даёт возможность дошкольникам самостоятельно принимать решения о том, как они будут выполнять то или иное задание. У них нет строгой инструкции. Также можно предлагать детям на специальном листе отмечать цветом своё настроение, оценивать свои работы и т.д.

4. Творческий компонент – самостоятельный перенос ранее усвоенных способов деятельности в новую ситуацию [2, с. 66]. Для развития данного компонента можно использовать следующее задание: с

одной стороны расположить картинки с предметами, а с другой – несколько букв. Дошкольникам предлагается соединить предметы с буквами, на которые начинается тот или иной предмет.

В свою очередь, можно выделить ряд компонентов, которые поощряют развитие познавательного интереса.

- Положительные эмоции. Необходимо искренне хвалить, радоваться успехам ребенка, неважно, большим или маленьким.

- Разнообразие оценок. Следует не оценивать, как «хорошо»/«плохо». Необходимо отмечать положительные стороны, а недостатки выражать без каких-либо отрицательных эмоций. Любой недостаток должен рассматриваться как недочет, который необходимо исправить, доработать, изменить, все это нужно должным образом объяснить ребенку, направить его деятельность, замотивировать на получение новых знаний для исправления тех или иных ошибок. Таким образом, все проблемные места будут восприниматься ребенком, как толчок к изучению нового вместо боязни «плохой» оценки и негативной реакции воспитателя.

- Свобода в рамках определенных правил. Можно воспитанникам позволить творить, но четко показав границы.

Познавательный интерес – это стремление ребенка узнать что-то новое, выявить качества и свойства выбранного объекта. Он может выражаться в любопытстве, любознательности, творческой заинтересованности и, собственно, в самом познавательном интересе [2, с. 63].

Так, познавательный интерес направлен на открытие ещё неизвестного. В центре внимания не готовые знания, информация и не сама деятельность по подражанию и образцу, а познавательная задача (игровая обучающая ситуация), которую следует решить [2, с. 64]. Дошкольники должны самостоятельно искать способ её решения. Например, задаётся ситуация: ребенок должен написать, как мычит корова и как мяукает кот. При этом ребенок смотрит на яркие и красивые тематические картинки. Ответ он должен будет написать в заданные клеточки. Так, дошкольник самостоятельно понимает следующее: сколько клеточек, столько и должно быть букв. Далее записывается ответ.

Э. Баранова установила этапы развития познавательных интересов у детей: проявление эпизодических и кратковременных интересов, возникающих при восприятии яркого и внешнего в предмете или явлении; в результате стремления к обучению и систематизации фактов,



к проникновению в глубину их содержания и установлению причинных связей, происходит углубление познавательных интересов; устойчивое проявление интереса в познавательной деятельности детей [1, с. 527].

Рассматривая педагогические условия развития познавательного интереса, можно выделить следующие.

#### 1. Предметно-пространственная развивающая среда.

Среда должна соответствовать возрасту воспитанников; уметь трансформироваться; должна нести функциональные возможности; быть вариативной, доступной, насыщенной и безопасной.

#### 2. Продуманные дидактические занятия.

У педагогов большой сектор выбора форм занятий. Это: занятия-экскурсии, путешествия, занятия-игры, соревнования. Также можно выбирать различные методы и приемы работы с детьми (наглядность, устные беседы, применение хоровых ответов, коллективная работа, работа с мини-группами или индивидуально). На занятиях нужно использовать все групповое пространство.

Воспитатель должен внимательно относиться к каждому ребенку, поддерживать неуверенных в себе воспитанников. Робкие, не коммуникабельные дошкольники на занятиях часто открыто не проявляют свой интерес из-за своей неуверенности и страха привлечения внимания. Безусловно, задачей воспитателя является раскрепостить детей, включить их в активную работу, помочь им в достижении успеха.

#### 3. Использование проблемных образовательных ситуаций.

Дошкольникам всегда интересно проводить различные опыты и эксперименты на занятиях по заданным темам. Таким образом, теоретический материал лучше усваивается, и группа активно, с удовольствием занимается. Воспитателю важно задавать различные вопросы и внимательно выслушивать ответы. Педагогу следует задавать такие вопросы, которые будут предполагать расширенные ответы. Так, дети смогут порассуждать, у них получатся разные примеры и т.п. Дети поймут, что решение ситуации возможно имеет сразу несколько выходов, и все эти решения будут правильными. Проблемные ситуации педагог может создавать не только на занятиях, но и на прогулках, во время одевания детей и т.п.

#### 4. Применение технологий ТРИЗ.

Использование данной технологии позволяет существенно увеличить вероятность решения нестандартных задач и решить стандартные задачи нестандартным способом.

## 5. Использование развивающих игр.

Это очень эффективное условие развитие познавательных интересов дошкольников. Существует технология В.В. Воскобовича, палочки Кюзнера, блоки Дьенеша, кубики Никитина и т.д.

## 6. Коллекционирование.

В детях природой заложена тяга к собирательству (поиску сокровищ). В группе можно предлагать воспитанникам собирать сокровища. Так, каждый ребенок будет собирать свою коллекцию в отдельную шкатулку. При этом, важно, чтобы он самостоятельно пополнял коллекцию, умел делать выставки, презентовать её для окружающих и ухаживать за ней. Нужно выбирать тему коллекции с учетом возраста детей, отталкиваться от качества материала, обращать внимание на разнообразие тем с учетом безопасности объектов.

Таким образом, исследование показало, что с соблюдением всех данных условий педагог сможет эффективно проектировать работу, направленную на развитие познавательных интересов детей старшего дошкольного возраста. Так, воспитанники будут стремиться узнать что-то новое. Не следует насыщать ребенка информацией, нужно развивать и подталкивать его к поиску новых путей решения той или иной ситуации, поиску новой информации. Тогда дошкольник приобретет собственный опыт, который он сможет применить на практике, в любых жизненных ситуациях. Существует прямая взаимосвязь: чем выше будут развиты познавательные интересы у ребенка, тем успешнее будет его учеба в школе, жизненная позиция.

## *Литература*

1. Теленкова М.А. Особенности развития познавательного интереса дошкольников // Студенческая наука Подмосковью. – 2018. – № 3. – С. 524–528.

2. Шавшаева Л.Ю., Хайрулина Н.П. Особенности развития познавательного интереса старших дошкольников // Развитие науки и техники: механизм выбора и релаксации приоритетов: Сб. статей по итогам Международной научно-практической конференции: В 3 ч. – Уфа, 2018. – Т. 1. – С. 64–69.

## **Выявление уровня сформированности нравственных качеств у детей старшего дошкольного возраста**

**Волкова Н.А.,**

*Институт педагогики и психологии детства,  
ФГБОУ ВО «Уральский государственный  
педагогический университет»;  
volnataly75@yandex.ru;*

**Эрлих Н.А.,**

*Институт педагогики и психологии детства  
ФГБОУ ВО «Уральский государственный  
педагогический университет»;  
masalkovaerlih@mail.ru*

**Аннотация.** В статье описана диагностика выявления сформированности нравственных качеств у детей старшего дошкольного возраста, рассмотрена сущностная характеристика нравственных качеств дошкольников, предложена перспективная работа по формированию нравственных качеств у детей старшего дошкольного возраста в процессе экологического образования. Применение разработанной диагностики констатировало недостаточный уровень сформированности нравственных качеств у детей старшего дошкольного возраста, что потребовало разработки и внедрения в практику экологического образования дошкольников системы мероприятий.

**Ключевые слова:** нравственность, диагностика нравственных качеств, старший дошкольный возраст.

## **Identification of the level of formation of moral qualities in older preschool children**

**Volkova N.A.,**

*Institute of Pedagogy and Psychology of Childhood,  
Ural State Pedagogical University;  
volnataly75@yandex.ru;*

**Erlich N.A.,**

*Institute of Pedagogy and Psychology of Childhood,  
Ural State Pedagogical University;  
masalkovaerlih@mail.ru*

**Abstract.** The article describes the diagnostics of identifying the formation of moral qualities in older preschool children, considers the essential characteristics of the moral qualities of preschoolers, and suggests a promising work on the formation of moral qualities in older preschool children in the process of environmental education. The application of the developed diagnostics revealed an insufficient level of moral qualities formation in older preschool children, which required the development and implementation of a system of measures in the practice of environmental education of preschool children.

**Keywords:** morality, diagnostics of moral qualities, senior preschool age.

На сегодняшний день проблема воспитания нравственных качеств у детей дошкольного возраста занимает значительное место в системе дошкольного образования. Это обусловлено общим снижением уровня нравственного воспитания населения, что является актуальной проблемой современности. Нравственное воспитание подрастающего поколения, как компонент общенациональной культуры – одна из ведущих проблем педагогики. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования указывает на необходимость духовно-нравственного воспитания дошкольников, а также определяет в качестве одной из задач объединение обучения и воспитания в целостный образовательный процесс на основе духовно-нравственных и социокультурных ценностей и принятых в обществе правил и норм поведения в интересах человека, семьи, общества [5].

У детей в старшем дошкольном возрасте нравственные навыки и привычки развиваются на основе осмысленного отношения детей к нравственному содержанию поступков и становятся более прочными. Это указывает на необходимость воспитания у детей осознанного поведения, подчиненного нормам морали, основанного на конкретных примерах, на понимании того, как следует себя вести в той или иной ситуации.

Л.С. Выготский, Д.Б. Эльконин, А.В. Запорожец и др. среди условий развития нравственных качеств детей дошкольного возраста выделяют развитие произвольности психических процессов и поведения ребенка, развитие самооценки и способности эмоционально отзываться на переживания других людей. Согласно мнению вышеперечисленных ученых, игровая деятельность содействует формированию этих свойств психических процессов и личности дошкольников. Л.С. Выготский

показывает: для того, чтобы ребенок понял объективное значение усваиваемых норм и требований и проникся к ним соответствующим нравственным отношением, должен быть накоплен собственный практический опыт ребёнка [1].

Опираясь на труды Е.Н. Бородиной, О.С. Богдановой, И.А. Каирова были определены критерии и показатели воспитания нравственных качеств детей старшего дошкольного возраста:

– образно-содержательный критерий и его показатель (наличие эмоционально-образного тезауруса, воплощающего образы нравственного поведения, выразительности окружающего мира и мира нравственных человеческих чувств);

– эмоционально-мотивационный критерий и его показатель (эмоциональная отзывчивость на художественные образы, носителей нравственных ценностей, способность к самовыражению и гармонизации собственных эмоциональных состояний и нравственных представлений в изобразительной деятельности);

– действенно-практический критерий и его показатель (способность к идентификации себя с положительными героями в игровых ситуациях, визуализация собственной нравственной позиции в творчестве, выражение своих нравственных чувств в продуктах изобразительной деятельности и повседневной жизни).

К нравственным качествам, характерным для детей старшего дошкольного возраста относятся: гуманность, этика, коллективизм, гражданственность и патриотизм, ценностное отношение к труду.

В рамках нашего исследования мы провели диагностирование сформированности нравственных качеств у детей старшего дошкольного возраста на базе Муниципального бюджетного дошкольного образовательного учреждения – детский сад комбинированного вида № 62 г. Екатеринбурга. В диагностике принимали участие 15 воспитанников подготовительной группы.

На основании проанализированной литературы, мы выделили критерии и показатели сформированности нравственных качеств у детей старшего дошкольного возраста:

1. Образно-содержательный: наличие эмоционально-образного тезауруса, знание пословиц, поговорок, сказок и других современных произведений для детей, в которых в художественно-образной форме

выражены нравственные ценности: бережное, заботливое и ответственное отношение к природе.

2. Эмоционально-мотивационный: эмоциональная отзывчивость к объектам живой и неживой природы, сформированность интереса к явлениям природы.

3. Практическо-действенный: желание и готовность взаимодействовать с объектами природы.

Изучение сформированности нравственных качеств у детей старшего дошкольного возраста осуществляется с помощью следующих методик:

1. «Беседа» (по И.Б. Дермановой, М.В. Корепановой, Е.В. Харламповой). Данная методика способствует выявлению наличия у детей знаний и представлений о таких нравственных качествах, как: гуманность, бережливость, бережность, ответственность.

2. «Сюжетные картинки» (по М.В. Корепановой, Е.В. Харламповой). В ходе диагностики дошкольникам предлагалось разложить картинки с изображением положительных и отрицательных поступков сверстников: с одной стороны – положительные поступки, а с другой – отрицательные, объясняя при этом, куда кладёт каждую картинку и почему [3].

3. Наблюдение за воспитанниками в процессе их взаимодействия с природными объектами. В ходе данной методики проводилось наблюдение за дошкольниками в процессе труда в природе (дети поливали цветы), наблюдений за объектами природы на прогулке в соответствии с критериями: гуманность, бережливость, бережность, ответственность, рациональность.

Оценка результатов осуществлялась по трехбалльной шкале: 3 балла – высокий уровень, 2 балла – средний уровень, 1 балл – низкий уровень.

Результаты диагностического исследования демонстрируют, что высокий уровень сформированности нравственных качеств у детей старшего дошкольного возраста проявляется у одного воспитанника, средний уровень – у четырех воспитанников, низкий уровень – у десяти воспитанников. В целом результаты диагностики свидетельствуют о недостаточной сформированности нравственных качеств у детей старшего дошкольного возраста (рис. 1).



**Рис. 1.** Результаты диагностики сформированности нравственных качеств у детей старшего дошкольного возраста

Таким образом, выявленный уровень сформированности нравственных качеств у детей старшего дошкольного возраста демонстрирует необходимость целенаправленной и систематической работы по формированию нравственных качеств у старших дошкольников в процессе ознакомления с природой. Данная работа предполагает разработку и внедрение в практику системы мероприятий.

Цель данной системы мероприятий: формирование нравственных качеств детей старшего дошкольного возраста средствами экологического образования.

Комплекс мероприятий по формированию нравственных качеств детей старшего дошкольного возраста средствами экологического образования состоит из 18 занятий, которые проводятся в течение учебного года (с сентября по май) два раза в месяц, наряду с НОД по ознакомлению детей с окружающим миром.

#### ***Литература***

1. *Выготский Л.С.* Педагогическая психология / Под ред. В.В. Давыдова. – М., 1999. – 536 с.
2. *Лихачев Б.Т.* Педагогика. – М., 2002. – 273 с.
3. Методика «Сюжетные картинки» // Диагностика эмоционально-нравственного развития / Ред. и сост. И.Б. Дерманова. – СПб., 2002. – С. 35–46.
4. *Урунтаева Г.А.* Практикум по дошкольной психологии: Пособие для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений. – 2-е изд., стереотип. – М., 2000. – 304 с.
5. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования. Утв. приказом Минобрнауки России от 17.10.2013 № 1155.

## **Приобщение детей старшего дошкольного возраста к семейным ценностям в процессе взаимодействия дошкольной образовательной организации и семьи<sup>13</sup>**

**Гончарова И.И., Ефимова О.Е.,**  
*кафедра дошкольного и специального образования,  
Институт непрерывного педагогического образования,  
ФГБОУ ВО «Хакасский государственный  
университет им. Н.Ф. Катанова;  
olga2ef@mail.ru*

**Аннотация.** В статье анализируются различные подходы к определению понятия «ценность» и «ценностные ориентации», представлены результаты эмпирического исследования формирования представлений о семейных ценностях у родителей и детей старшего дошкольного возраста в процессе взаимодействия ДОО и семьи.

**Ключевые слова:** семья, дети старшего дошкольного возраста, ценность, семейные ценности, ценностные ориентации.

## **Introduction of older preschool children to family values in the process of interaction between the preschool educational organization and the family**

**Goncharova I.I., Efimova O.E.,**  
*Khakass State University named after N. F. Katanov;  
olga2ef@mail.ru*

**Abstract.** The article analyses various approaches to the definition of «value» and «value orientations» presents the results of an empirical study of the formation of ideas about family values in parents and children of older preschool in the process of interaction between DOE and the family.

**Keywords:** family, older preschool children, value, family values, value orientations.

---

<sup>13</sup> Исследование выполнено при финансовой поддержке гранта РФФИ в рамках научного проекта № 20-013-00661



Семья и общество тесно связаны между собой. Преобладающие в обществе социальные нормы и культурные эталоны формируют определенные стандарты представлений о семейных ценностях и традициях, о том, какими должны быть супруги по отношению друг к другу и по отношению к родителям, родители по отношению к детям, дети по отношению к родителям.

Семья так же воздействует на отношения в обществе, она влияет на различные социальные процессы, поскольку каждый член семьи входит в различные социальные группы (учебные, профессиональные, группы по интересам, спортивные, политические и т.д.) и представляет в этих группах либо интересы своей семьи, либо свои собственные взгляды, которые сформировались в семье [1, с. 102].

Любая семья создаётся с целью удовлетворения каких-то значимых для ее членов потребностей, которые впоследствии дополняются общесемейными и общественными потребностями. При этом в качестве ведущей деятельности семьи правомерно рассматривать деятельность по сохранению, развитию, преобразованию и передаче последующим поколениям определённых ценностей, которые на субъективном уровне выступают как ценностные ориентации семьи. В своем исследовании авторы рассматривают семью как социальный институт, то есть систему связей, взаимодействий и отношений индивидуумов, которые выполняют репродуктивные функции человеческого рода и регулируют свою деятельность на основе определенных ценностей и норм, которые подлежат обширному социальному контролю через систему позитивных и негативных санкций [2, с. 246].

Понятие «ценность» в общем плане означает то, что человек особенно ценит в жизни, чему он придает особый, положительный жизненный смысл [5], она представляет собой особый человеческий образ значительности предметов и явлений

Семья является непреходящей ценностью для развития каждого человека, играет важную роль в жизни государства, в воспитании новых поколений, обеспечении общественной стабильности и прогресса. Именно в семье ребенок получает первые ценностные ориентации.

Ученые считают, что «система ценностей семьи является динамичной системой, создающаяся в ходе целого этапа воспитания и социализации, играющая основную роль в процессе принятия решения, позволяющая разрешать, что для человека имеет большое значение в

семейной жизни. Условием нормального развития и функционирования семьи является наличие у родителей ценностных ориентаций» [3, с. 54].

«В каждой семье человек проходит стихийную социализацию, итоги которой определяются её объективными характеристиками, ценностными установками, стилем жизни и взаимоотношений членов семьи. Семейное воспитание определяется личностными ресурсами семьи, которое зависит от состава семьи, от состояния здоровья, от образования, индивидуальных интересов, уровня притязаний, но самое главное – системы ценностных ориентаций семьи. Именно семья выступает как носитель системы ценностей, с которой ребенок выходит в мир. Опыт, который приобретает ребенок в семье, бесценен, если система семейных взаимоотношений поддерживает ребенка» [6, с. 8].

Ценностные ориентации определяют цели порождения и пути воспитания детей в семье. В последние десятилетия в обществе отмечается кризис семейных ценностей, что потребовало со стороны государства выработки новой стратегии, связанной с возрождением традиционных культурных и исторических ценностей [4, с. 38].

Именно в семье происходит приобщение детей к семейным ценностям. В толковом словаре русского языка С.И. Ожегова «приобщение рассматривается как прибавление, добавление, присоединение, присовокупление, знакомство» [7, с. 653].

Под приобщением к семейным ценностям мы, вслед за Козловой А.В., будем понимать процесс усвоения детьми духовного содержания жизни семьи. Важными элементами системы ценностных ориентаций семьи являются «ценности, на основе которых строятся отношения между членами семьи, такие как:

- чувство значимости и необходимости, для каждого человека важно, чтобы каждый член семьи знал, что его любят, ценят и в нем нуждаются;

- гибкость в решении семейных проблем – путь к счастью и ощущению комфорта;

- уважение, важно привить членам семьи чувство уважения друг к другу;

- честность образует глубокую связь между членами семьи;

- умение прощать, необходимо научиться прощать людей, которые когда-то обидели;

- щедрость – давая, не думая о том, что вы получите взамен.

- общение, в процессе которого происходит передача информации, чувств как важного элемента становления семейных отношений;
- ответственность;
- любовь – это тепло, нежность, радость, это главная движущая сила развития человечества, то ради чего существуем человек.
- семейные традиции, задающие и сохраняющие основные семейные ценности;
- круг семейных событий и праздников, порождающих ценностные приоритеты семьи;
- идеал семейной жизни, определяющий ценностно-смысловую направленность семьи [8, с. 76].

Признание в настоящее время приоритета семейного воспитания потребовало совершенно иных отношений семьи и дошкольного учреждения. Основой этих отношений становится взаимодействие. Родители являются основными социальными заказчиками ДОО, поэтому взаимодействие педагогов с ними невозможно без учета интересов и запросов семьи. Основной целью взаимодействия с родителями является возрождение традиций семейного воспитания и вовлечение семьи в воспитательно-образовательный процесс.

Именно это положение и стало основой нашей опытно-экспериментальной работы в МБДОУ «Детский сад комбинированного вида «Мастерок», г. Абакан, Республика Хакасия.

На первом этапе исследования выявлялись представления о семейных ценностях у детей и родителей. Использовались следующие методы исследования: анкетирование родителей, анкетирование воспитателей, комплексная диагностика О.В. Дыбиной: беседа с детьми (когнитивный компонент), опрос родителей (поведенческий компонент), проективная рисуночная методика «Рисую семью» (эмоциональный компонент).

Проведенная комплексная диагностика родителей, педагогов, и детей старшего дошкольного возраста показала отсутствие достаточно четких представлений у родителей о том, что такое ценность, ценностные ориентации, семейные ценности. Родители не обладают представлениями об общепринятых духовных ценностях, не всегда адекватно их понимают и, следовательно, не могут сделать личностный выбор ценностей. Ценности семьи многие родители связывают с материальными ценностями, ценностью «здоровья» и благополучной жизни. Кроме того, мы выявили, что ценность семьи и детей находится у

современных родителей далеко не на первом месте, что свидетельствует о снижении установок родителей на семью в целом, и наличие детей как основной ценности семьи.

Анкетирование воспитателей показало большую осведомленность в данном вопросе, чем у родителей. Однако мнения участников исследования в выборе семейных ценностей разошлись: преобладание нравственных ценностей (уважение человека, здоровье) над материальными не означает того, что они не признают материальных благ. В качестве материальных ценностей признаны благосостояние, жилье, деньги, достаток в доме. А любовь и взаимопонимание в семье следуют после этих ценностей.

Парадоксальность ценностных ориентаций современных воспитателей состоит в том, что многие признают самоценность духовно-нравственных категорий добра, уважения, любви, но не всегда соотносят это с личным выбором. Иначе говоря, наблюдается разница между желаемыми и реальными представлениями педагогов, в частности, воспитание ребенка как ценность оказалось в ряду второстепенных. Есть категория педагогов, которая считает, что на предпочтение человека влияет конкретная ситуация, поэтому при стремлении к высшим идеальным ценностям необходимо руководствоваться и практической целесообразностью. Поэтому необходима специальная подготовка педагогов для работы с родителями.

Комплексная диагностика представлений о семейных ценностях показала преобладание среднего и низкого уровня сформированности (когнитивного, эмоционального и поведенческого) компонентов у детей дошкольного возраста. Это обусловило проведение целенаправленной работы со всеми участниками педагогического процесса, и начинать такую работу необходимо, прежде всего, с воспитателей.

Формирующий этап был направлен на организацию работы с педагогами, детьми и родителями целью которой являлось формирование представлений о семейных ценностях у родителей и детей старшего дошкольного возраста в процессе взаимодействия ДОО и семьи.

Начальным этапом работы было повышение компетентности воспитателей ДОО по данному вопросу. Были проведены лекции с приглашением ведущих преподавателей кафедры «Дошкольного и специального образования Института непрерывного педагогического образования ФГБОУ ВО «Хакасский государственный университет им. Н.Ф. Катанова». Тематика лекций включала в себя такие аспекты, как:

современная семья в зеркале социальных перемен; ценности семьи в контексте социальных преобразований общества; семейные традиции в контексте общечеловеческих ценностей; семейные традиции как основа национальных ценностей хакасской семьи.

Были проведены педагогические советы: «Формирование семейных ценностей у детей дошкольного возраста», «Традиции современной семьи», «Русские семейные традиции», «Подготовка к семейным праздникам», «Трудовое воспитание дошкольников в семье», «Спорт – основа здоровой семьи», регулярно проводились консультации ведущих преподавателей кафедры дошкольного и специального образования Института непрерывного педагогического образования ФГБОУ ВО «Хакасский государственный университет им. Н.Ф. Катанова».

Также был проведен научно-методический семинар «Ценность семейных традиций в воспитании ребенка-дошкольника». В семинаре приняли участие не только педагоги Хакасии, но и сопредельных районов Красноярского края и Республики Тыва.

Для реализации программы формирующего эксперимента был разработан и реализован долгосрочный (годовой) проект «Семья» в старшей группе «Радуга». Его цель заключалась в приобщении детей старшего дошкольного возраста к семейным ценностям в процессе взаимодействия ДОО и семьи. Представленный в нем широкий спектр форм взаимодействия ДОО с родителями в контексте приобщения к ценностям семьи и общечеловеческим ценностям, создают атмосферу доверия и сотрудничества в коллективе взрослых, окружающих ребенка. Чем лучше налажено общение между семьей и группой детского сада, тем большую поддержку получит ребенок, тем вероятнее, что его жизнь в детском саду будет полна впечатлениями, любовью и доверием к окружению, принадлежностью к миру семьи.

Проведённая работа не могла не способствовать формированию семейных ценностей у детей старшего дошкольного возраста. Педагогическая поддержка родителей является целенаправленной профессиональной помощью семье с целью реализации права ребёнка на полноценное развитие и образование, формирование семейных ценностей и традиций.

### *Литература*

1. *Буткевич В.В.* Гражданское воспитание детей и учащейся молодёжи: Учебное пособие для педагогов. – Минск, 2007. – 280 с.

2. *Goncharova I.I., Gorbunova O.F., Dobrya M.Y., Dorofeeva T.A., Sultanbaeva K.I.* The Peculiarities of Senior Preschool Children's Representations of Family in Russian and Khakass Ethnic Groups // Encyclopaideia. – 2018. – № 22 (52). – P. 73–87.

3. *Дыбина О.В.* Диагностика направленности ребенка на мир семьи: Учеб.-метод. пособие. – М., 2009. – 77 с.

4. *Ефимова О.Е., Левых Н.Н.* Формирование представлений о семейных ценностях у младших школьников // Поиск. – 2020. – № 4 (72). – С. 38–40.

5. *Злотникова Е.А., Гончарова И.И.* Гендерные особенности проявления социальных эмоций в старшем дошкольном возрасте (по результатам исследования) // Студенческий научный журнал. – 2017. – Ч. 1. – № 18 (18). URL: <https://sibac.info/archive/meghdis> (дата обращения 21.09.2021).

6. *Кокуева Л.В.* Духовно-нравственное воспитание дошкольников на культурных традициях своего народа: Метод. пособие. – М., 2005. – 144 с.

7. *Ожегов С.И.* Толковый словарь русского языка. – М., 2012. – 1376 с.

8. *Козлова А.В.* Работа ДОУ с семьей. – М., 2004. – 112 с.

## **Эмоциональное благополучие детей этнических диаспор в образовательном пространстве ДОО**

**Горбунова О.Ф.,**

*кафедра дошкольного и специального образования,  
Институт непрерывного педагогического образования,  
ФГБОУ ВПО «Хакасский государственный  
университет им. Н.Ф. Катанова;  
ofgorbunova@mail.ru*

*Исследование выполнено при финансовой поддержке гранта РФФИ  
в рамках научного проекта № 20-013-00661*

**Аннотация.** В статье анализируются различные подходы к определению понятия «эмоциональное благополучие» и эмоциональное неблагополучие», представлены результаты эмпирического исследования эмоционального благополучия детей этнических диаспор, посещающих

дошкольное образовательное учреждение (на примере г. Абакана Республики Хакасия).

**Ключевые слова:** семья, дети дошкольного возраста, диаспоры, этнические диаспоры, эмоциональное благополучие, эмоциональное неблагополучие, эмоциональное самочувствие, психологическое благополучие, психологическая безопасность, положительная эмоциональная атмосфера.

## **Emotional well-being of children of ethnic diasporas in the educational space of a preschool educational organization**

**Gorbunova O.F.,**

*Khakass State University named after N. F. Katanov;*

*ofgorbunova@mail.ru*

**Abstract.** The article analyzes various approaches to the definition of «emotional well-being» and emotional distress, «presents the results of an empirical study of the emotional well-being of children of ethnic diasporas attending a preschool educational institution (using the example of Abakan of the Republic of Khakassia).

**Keywords:** family, children of preschool age, diaspora, ethnic diasporas, emotional wellbeing, emotional trouble, emotional health, psychological wellbeing, psychological safety, positive emotional atmosphere.

Миграция населения стала характерной приметой нашего времени. В силу как объективных, так и субъективных причин (политических, экономических, религиозных, экологических и т.д.), этнические изменения, происходящие во всем мире и в различных регионах страны, привели к добровольной или принудительной миграции семей, проживающих в новых районах своего расселения. Не миновало это Республику Хакасия. На ее территории сегодня проживает более 10 этнических диаспор, представителей Азербайджана, Армении, Дагестана, Киргизии, Таджикистана, Грузии, Узбекистана, и других республик. Диаспора в переводе с греческого языка означает «рассеяние» – «это часть народа (этноса), проживающая вне страны своего происхождения, образующая сплочённые и устойчивые этнические группы в стране

проживания, и имеющая *социальные институты* для поддержания и развития своей идентичности и общности [5, с. 28].

Для этнических общностей характерным является сохранение национальной самобытности своего народа: сохранение языка, культуры, этнического сознания. Поэтому эмоциональное благополучие детей-представителей этнических диаспор является вполне естественным и закономерным, поскольку оно является важным фактором развития и организации жизнедеятельности ребенка-дошкольника.

В русле исследуемой нами проблемы особый научный интерес для нас представляет понятие «эмоциональное благополучие» как интегративной характеристики эмоциональной сферы детей дошкольного возраста. Рассмотрение понятия «эмоциональное благополучие» в научной литературе показало сложность и неоднозначность данного термина, который является многомерным и многоуровневым феноменом, имеющим различные толкования. В научных исследованиях в психологии сегодня выделяется несколько направлений, в определении понятия эмоциональное благополучие. В первом случае эмоциональное благополучие рассматривается в тесной взаимосвязи с эмоциональным самочувствием детей. О.И. Бадулина определяет эмоциональное благополучие как «положительную направленность, (положительный знак) эмоционального самочувствия, которое является противоположностью понятия эмоциональное неблагополучие [1, с. 38].

В исследованиях Л.В. Куликова, Л.В. Дмитриева, М.С. Долина эмоциональное благополучие определяется как «неотъемлемая часть психологического благополучия личности, как интегральная характеристика, интегральное переживание, в котором находится точка фокусировки всех чувств, обусловленных успешным или неуспешным функционированием всех ведущих сторон личности» [2, с. 343]. Авторы отмечают, что феномен психологического благополучия имеет также тесную связь с такими характеристиками психологической безопасности личности, как удовлетворенность жизнью, счастье и субъективная оценка качества жизни [2, с. 348].

Л.В. Тарабакина рассматривает эмоциональное благополучие в контексте эмоционального здоровья личности [6, с. 303]. Таким образом, рассмотрение различных подходов к определению понятия «эмоциональное благополучие» позволяет заключить, что оно является многомерным явлением, определяющим эмоциональное самочувствие



личности, показателем его эмоциональной сферы, и имеет неразрывную связь с психологическим благополучием человека.

В качестве критериев эмоционального благополучия выделяет следующие содержательные характеристики: преобладание положительного эмоционального фона; ощущение субъективного переживания счастья; состояние удовлетворенности, спокойствия и уверенности, которые являются доминирующими. Это отношения с другими людьми, характеризующиеся направленностью на позитив, заботой и доверием. Опираясь на определение А.А. Пахалковой, под эмоциональным благополучием мы будем понимать «устойчивое эмоционально-положительное самочувствие ребенка в образовательном учреждении, которое является основой его возрастных социальных потребностей» [4, с. 48].

К показателям эмоционального благополучия в дошкольном возрасте можно отнести общую положительную эмоциональную атмосферу в детском саду, характеризующуюся ощущением радости, возможность достигать позитивные результаты в выбранном виде деятельности, переживание собственного успеха, удовлетворенность во взаимоотношениях со взрослыми и сверстниками. На эмоциональное благополучие ребенка-дошкольника могут влиять как внешние, так и внутренние факторы. К внешним факторам можно отнести: обстановку в городе, в стране в целом, состояние здоровья и общее физическое самочувствие ребенка, ситуацию в семье, благополучие семьи, ее материальный достаток, статус семьи в обществе.

Среди внутренних факторов особое значение имеет общий психологический климат в группе, взаимоотношения со взрослым и сверстниками, жизнерадостное поведение детей, желание ходить в детский сад, интересная и содержательная деятельность, которая дает ребенку положительные эмоции.

Ориентируясь на выделенные критерии и факторы, мы провели эмпирическое исследование эмоционального благополучия детей старшего дошкольного возраста различных этнических диаспор, посещающих дошкольное образовательное учреждение. Исследование проводилось в МБДОУ «Центр развития ребенка – Детский сад «Хрусталик» г. Абакана Республики Хакасия. Этот детский сад был выбран не случайно, поскольку его посещают более 70 детей дошкольного возраста, представителей этнических диаспор, самой

многочисленной из которых является киргизская диаспора – 60%, тувинцы составляют – 30%, узбеки – 10%.

В сентябре 2021 г. на при кафедре Дошкольного и специального образования ХГУ им. Н.Ф. Катанова в рамках реализации гранта РФФИ № 20-013-00661 «Влияние систем семейного воспитания современных диаспор на социальное благополучие и образование детей (на примере Южно-Сибирского региона)» на базе детского сада «Хрусталик» была открыта экспериментальная площадка (научный руководитель, канд. пед. наук, доцент О.Ф. Горбунова). В контексте гранта была определена тема опытно-экспериментальной работы – «Педагогические традиции семей этнических диаспор как фактор обеспечения социального благополучия детей дошкольного возраста». В рамках аналитико-прогностического этапа исследования (сентябрь 2021 – июнь 2022 г.), целью которого является изучение состояния проблем семейного воспитания детей этнических диаспор, диагностики исходной ситуации и формулирования проблем воспитания детей; определения основных направлений экспериментальной работы ДОУ с последующей разработкой программы психолого-педагогического сопровождения детей и родителей семей этнических диаспор для обеспечения социального благополучия детей дошкольного возраста в образовательном процессе ДОУ, было проведено эмпирическое исследование эмоционального благополучия дошкольников, представителей этнических диаспор.

В исследовании принимали участие дети старшего дошкольного возраста в количестве 30 человек, из них: 16 девочек (53%) и 14 мальчиков (47%). В качестве основного метода исследования мы использовали опрос детей, который включал в себя 16 вопросов и наблюдение. Вопросы касались: социального состава семьи, в которой проживает ребенок; комфортного состояния ребенка в семье и в детском саду; наличия друзей и отношений с ними; занятия и увлечения ребенка, желание ходить в детский сад и другое. Возможно, это не полный список факторов, определяющих эмоциональное благополучие детей дошкольного возраста, но в силу возрастных особенностей детей можно было использовать только минимум вопросов.

Анализ опроса детей показал, что большинство из них охотно вступали в беседу, называли свое имя и имена членов семьи, рассказывали о своих друзьях, увлечениях и интересах. Характеризуя социальный состав семей, необходимо отметить, что семьи, в которых живут и воспитываются дети, в основном многодетные: 6 детей имеют

23%; 5 детей имеют 30% семей; 4 ребенка – 30% семей; 3 ребенка – 7,6%, одна семья имеет 7 детей, что составило 3% от общего состава опрошенных. Дети проживают в основном в полных семьях с братьями и сестрами и другими близкими родственниками: бабушками (50%), дедушками (28%), тетями и дядями (20%). Примечателен тот факт, очень часто в близкое окружение в качестве членов семьи дети называли бабушку и дедушку, которые всегда проживают в их семье.

Практически все дети говорили о том, что у них есть близкие родственники, с которыми они часто общаются (78%). Родственники часто приходят к ним в гости, покупают вещи и продукты (50%); дарят подарки (60%). Такие семьи объединяют крепкие родственные и духовные связи, являющиеся для данных этносов традиционными. Дети хорошо знают своих родственников и любят общаться с ними.

На вопрос: «Нравится ли тебе ходить в детский сад», положительно ответили 93% дошкольников, при этом дети говорили, что им интересно играть в игры, заниматься интересными делами (лепить, рисовать, делать различные поделки, экспериментировать), нравятся праздники и развлечения, которые часто проходят в детском саду; гулять на прогулке, общаться с друзьями. Среди любимых игр девочки отметили игру в куклы, в «дочки-матери» (40%); мальчики любят играть в догонялки (26%) и в машинки – 13%. На вопрос: «Кто твой самый лучший друг?», – 53% опрошенных отметили сверстников, посещающих детский сад; 27% – брата или сестру; 17% назвали воспитателя. В основном в круг друзей они включали сверстников своей национальности, но нередко среди них были и русские дети.

На вопрос: «Нравятся ли тебе воспитатели?», 73% воспитанников ответили положительно. Дети говорили о том, что с ними всегда интересно, проиллюстрируем сказанное ответами детей: «она всегда играет с нами»; «можно интересно заниматься»; «она добрая», «никогда не ругает»; «не кричит»; «хвалит меня, когда я помогаю»; «меня всегда называет ласково».

Последние вопросы были связаны с традициями семьи и языком, на котором разговаривают с ребенком в семье. Большинство детей (47%) отметили, что родители общаются с детьми на двух языках «своим и русским»; 30% родителей разговаривают с детьми только «на своем» языке; и 33 % родителей общаются с детьми только на русском языке.

На вопрос: «Знаешь ли ты семейные традиции», – затруднялись ответить большинство из дошкольников (60%), возможно, само слово

«традиция» было непонятно для большинства детей, однако 40% детей в качестве семейных традиций назвали празднование дня рождения, «Нового года», семейный ужин по вечерам, совместный отдых на природе, совместные прогулки, совместные игры «в кости». Дети не смогли назвать ни одного национального праздника, которые отмечаются в семье.

Таким образом, результаты проведенного эмпирического исследования, в целом, показывают «благоприятную картину» эмоционального благополучия дошкольников – представителей этнических диаспор. Об этом свидетельствует комфортная атмосфера дошкольного образовательного учреждения, которое любят посещать дети, где большинство из них чувствует себя спокойно и уверенно. Дети любят общаться со сверстниками и воспитателями, заниматься интересными видами деятельности, которых нет дома. Отношения с педагогами характеризуются направленностью на позитив, проявлением заботы и наличием внимательного отношения к детям.

Однако, тревожным симптомом, на наш взгляд, является состояние языка и соответственно этнической культуры, опрос детей позволил зафиксировать тенденцию активного функционирования национально-русского двуязычия.

Мы не претендуем на полноту раскрытия факторов эмоционального благополучия дошкольников – представителей определенных этносов, напротив, проведенное исследование открывает множество аспектов для проведения научных исследований в данном направлении.

### *Литература*

1. *Бадулина О.И.* Педагогические основы эмоционального благополучия дошкольников: Дис. ... канд. пед. наук. – М, 1998. – 125 с.
2. Факторы психологического благополучия личности / Л.В. Куликов, М.С. Дмитриева, М.Ю. Долина и др. // Теоретические и прикладные вопросы психологии: Материалы Юбилейной конф. «Ананьевские чтения – 97». – Вып. 3. – Ч. 1. – СПб., 1997. – С. 342–350.
3. *Милитарев А.О.* О содержании термина «диаспора» (к разработке дефиниции) // Диаспоры. – 2005. – № 3. – С. 8–17.
4. *Пахалкова А.А.* Эмоциональное благополучие как компонент безопасной образовательной среды // Психолог. – 2015. – № 1. – С. 44 – 65. DOI: 10.7256/2409-8701.2015.1.13783

5. Социология: Энциклопедия / Сост. А.А. Грицанов, В.Л. Абушенко, Г.М. Евелькин и др. – Минск, 2003.

6. Социология: Энциклопедия / Сост. А.А. Грицанов, В.Л. Абушенко, В.Л. Евелькин и др. – Минск, 2002.

7. *Тарабакина Л.В.* Эмоциональное здоровье школьника: теория и практика психологического сопровождения: Дис. ... д-ра психол. наук наук. – Нижний Новгород, 2000. – 324 с.

## **Использование педагогом методов театральной педагогики в музыкальном воспитании дошкольников и младших школьников**

**Губанова Н.Ф.,**  
*кафедра начального и дошкольного образования,  
ГОУ ВО МО «Государственный  
социально-гуманитарный университет»;  
ngubanova-post@mail.ru*

**Аннотация.** В статье рассматриваются подходы к воспитанию детей дошкольного и младшего школьного возраста в музыкальной деятельности; приводятся эффективные методы театральной педагогики; методы помогают педагогу развивать детское воображение, образное мышление; анализируется роль игры в музыкальном воспитании детей.

**Ключевые слова:** методы театральной педагогики, музыкальное воспитание дошкольников и младших школьников, музыкальная деятельность.

## **The use of theatrical pedagogic' techniques by the teacher during music education of preschool and elementary-school aged children**

**Gubanova N.F.,**  
*State University for Social,  
Studies and Humanities, Kolomna, Russia;  
ngubanova-post@mail.ru*

**Abstract.** The article touches upon different approaches to the education of preschool and elementary-school aged children within their musical

activity. Effective theatrical pedagogics' techniques that help the teacher to develop a child's imagination and visual thinking are shown in the article. The role of play within the children' musical education is analyzed.

**Keywords:** theatrical pedagogics' techniques, music education of preschool and elementary-school aged children, a musical activity.

В современном образовании в России вопросы художественно-эстетического воспитания детей младшего возраста являются наиболее актуальными, так как лежат в области духовного облагораживания личности. Музыка – искусство всецело духовное, так как через эмоционально чувственную сферу она действует на мировоззрение человека, пополняет его внутренний мир, дает ему возможность приобщиться к вековым культурам через музыкальные образы.

Методика музыкального воспитания детей обогащена исследованиями замечательных ученых, как педагогов, так и психологов (Б.В. Асафьев, Н.А. Ветлугина, Д.Б. Кабалевский, А.В. Кенеман, Б.М. Теплов, Б.Л. Яворский и др.), которые создавали собственные музыкально-педагогические системы воспитания. В этих системах рассматривались условия эффективного развития навыков и способностей детей (чувства ритма, чувства лада, звуковысотного чувства и др.), и, в первую очередь, с помощью правильно выстроенной педагогом методики.

В современной педагогике появляются разнообразные игровые методики, в которых вовлечение детей в музыкальное искусство происходит в форме игры. В наших исследованиях мы неоднократно выявляли игровой потенциал музыкальных произведений для детей и писали о том, что музыкальная игра влияет на активность процесса музыкального развития ребенка, но эта активность не могла бы возникнуть без усилий со стороны педагога [3, с. 25]. Игра проникает в жизнь ребенка дошкольного возраста с самого раннего возраста, и, можно сказать, что он рождается с игровым мировосприятием – видит окружающее сквозь призму игры. У детей преддошкольного возраста игра носит предметный характер, а у дошкольников – сюжетно-ролевой, значит, дети могут вступать в роль, действовать от имени другого человека. Это говорит об их развитии воображении, способности придумывать сюжеты, варьировать и комбинировать полученные от жизни впечатления.

В музыкальном произведении дети могут различать художественные образы, в которых они находят выразительные средства, могут их определить и сравнить между собой. В любом музыкальном произведении заложена возможность игры, которая воплотится в реальные действия играющих, если у них включится воображение [1, с. 15]. Помочь в этом призван педагог, способный раскрыть детям особый чувственный мир музыкального искусства. Известно, что смысловой код музыки закрыт в музыкальной ткани произведения, и слушателю предстоит его открыть. Если бы идеи музыкального произведения лежали «на поверхности», то музыкальные звуки не обладали бы таким сильным воздействием.

Педагог с помощью правильно подобранных методов ставит ребенка в позицию субъекта образовательного процесса, то есть активного и сознательного участника, который идет навстречу обучению, а не ведет себя пассивно. Педагог должен наметить канву занятия, урока и идти творческим путем. По словам Д.Б. Кабалевского, необходимо острее видеть ситуацию, создать план для развертывания основной идеи занятий, творить, а не строить их по одному шаблону [4, с. 190].

Задача педагога (учителя, музыкального руководителя) на музыкальных занятиях (уроках) создать атмосферу, способствующую постижению произведений искусства, проявлению эмоциональной отзывчивости на них, воспитанию нравственных эмоций. Этому соответствуют сущность и ведущие цели педагогической деятельности.

Педагогика профессиональной деятельности выделяет определенные качества личности педагога в иерархической последовательности: гражданская позиция и социальная активность, любовь к детям как способность отдать им свое сердце, подлинная интеллигентность, духовная культура, желание и умение работать вместе с другими, высокий профессионализм, инновационный стиль научно-педагогического мышления, готовность к созданию новых ценностей, к принятию творческих решений, к постоянному самообразованию и др. Данные качества объединяются в три основные группы: общегражданские, специфические личностные и специфические профессиональные. В истории педагогики предметом дискуссий всегда был вопрос о соотношении данных качеств в одном педагоге, о том, какие качества должны преобладать. На этот вопрос педагогика отвечает: в педагогической деятельности у педагога складываются две основных

позиции – социально-нравственная и профессиональная, но первая преобладает над второй.

В истории музыкального образования известно, что на протяжении многих веков музыка всегда играла воспитательную роль, так как использовалось ее воздействие на чувства и эмоции людей. Проявление педагогом своих личностных качеств во время слушания музыкального произведения, в период работы над образом в играх-драматизациях позволяет педагогу стать как бы ближе своим воспитанникам, вместе с ними прочувствовать особенности игровых ситуаций, столкновения характеров в литературном сюжете. В этом сказывается сила музыкального искусства, однако, это же является причиной отражения музыкальных образов в действиях людей, слушающих и подражающих музыке. Музыкальный образ может вызывать игровые проявления, желание сыграть роль героя, который отражен в музыке. Театральное искусство, сопряженное с музыкальным, делает игровые проявления людей вдвойне убедительными и сильными, благодаря артистизму, с которым воплощается тот или иной образ [2, с. 120].

В педагогике существует немало методик использования театральной игры в воспитании детей (Л.В. Артемова, Т.Ф. Коренева, Т.В. Надолинская и др.). Нами разработана программа формирования творческой активности дошкольников средствами игр-драматизаций. Под игрой-драматизацией мы понимаем вид художественно-игровой деятельности детей творческого характера, заключающемся в эмоционально-интеллектуальном освоении окружающей действительности посредством интонационно-ролевого воплощения образа [3, с. 126]. Занятия с детьми строились в свободной форме, в досуговое время, предлагались в виде интересных, захватывающих игр, проектных ситуаций. Формирование творческой активности дошкольников строилось поэтапно. На первом этапе преобладающим было пополнение художественных впечатлений детей. На этом этапе ведущим была деятельность восприятия: дети смотрели кукольные и драматические спектакли силами театра педагогов. На втором этапе параллельно с восприятием искусства дети включались в самостоятельные театрализованные игры, постигали искусство перевоплощения. На третьем этапе педагоги уделяли больше внимания детскому исполнительству с целью овладения детьми артистическими навыками. На четвертом этапе приоритетным было развитие умений оценивать свою и чужую игру и способы воплощения в роли.



В самом начале работы с детьми мы заостряли свое внимание работе по обеспечению целостного восприятия произведений искусства, которые были специально отобраны по определенным критериям (высокой художественности, педагогической целесообразности в использовании и др.). Художественные полотна, музыкальные произведения, театральные постановки сказок пополняли впечатления детей, способствовали созданию художественного образа. Восприятие обогащалось впечатлениями детей от спектаклей, показанных воспитателями. Особый интерес вызывали кукольные постановки, показанные в различной технике (театр картинок, бибабо, вязаный, из фанерных фигурок, театр перчаток, марионеток, ростовых кукол и др.). В кукольном спектакле наиболее рельефно воспринимается интонация, особенно при недостаточном внешнем движении фигурок. Дети усваивали и в дальнейшем тренировали интонацию речи, сопровождая ее определенными движениями.

Затем дети непосредственно включались в театрализованную игру – от простейших импровизаций до специально созданных спектаклей силами детей и взрослых. Педагог в спектакле играл цементирующую роль, брал на себя наиболее сложные монологи, а в диалогах находился в более инициативной позиции. Музыкальные произведения для оформления спектакля подбирались с учетом: жанра спектакля, национальных особенностей сюжета, характеристик героев. Так, народные сказки сопровождались народной музыкой разных стран, в зависимости от принадлежности сказки к национальной традиции. Современные истории и сказки сопровождались современным репертуаром, исполнением на синтезаторе, в записи.

В итоге мы увидели, что дети стали активнее воспринимать предложения воспитателя «поиграть в героев», «поставить спектакль» и с интересом включались в игры-драматизации, находили новые краски в выразительном изображении героев, самостоятельно вносили новизну в интерпретацию роли.

Театральная педагогика позволяет по-новому взглянуть на процесс работы над сказкой, над литературным сюжетом: в игровой форме педагоги и воспитанники приобщаются к культуре театра, к театрализованной игре. Вдохновленные интересным сюжетом, богатством артистических красок, которыми можно расцветить каждый образ, они с полной отдачей проживают жизнь героя, с глубоким чувством воспринимают игровую ситуацию.

### *Литература*

1. *Губанова Н.Ф.* Игровая деятельность в детском саду. Для работы с детьми 2–7 лет. – М., 2015. – 128 с.
2. *Губанова Н.Ф., Губанов М.В.* Социокультурное развитие личности ребенка: Монография. – Коломна, 2017. – 220 с.
3. *Губанова Н.Ф.* Формирование творческой активности дошкольников в процессе игры-драматизации: Монография. – Коломна, 2016. – 221 с.
4. *Кабалевский Д.Б.* Воспитание ума и сердца: Кн. для учителя. 2-е изд., испр. и доп. – М., 1984. – 206 с.
5. *Комарова Т.С.* Школа эстетического воспитания. М., 2009. – 352 с.

### **Проектирование программ сопровождения родителей воспитанников в дошкольной образовательной организации: персонифицированный подход**

**Езопова С.А.,**

*кафедра дошкольной педагогики,  
ФГБОУ ВО «Российский государственный педагогический  
университет им. А.И. Герцена»;  
esal@mail.ru*

**Солнцева О.В.,**

*кафедра дошкольной педагогики,  
ФГБОУ ВО «Российский государственный педагогический  
университет им. А.И. Герцена»;  
sololv@mail.ru;*

**Суханова Е.Е.,**

*заведующий  
ГБОУ № 19 Центрального района Санкт-Петербурга;  
e.sukhanova2008@gmail.com*

**Аннотация.** В статье представлен замысел исследования региональной инновационной площадки – ГБДОУ № 19 Центрального района г. Санкт-Петербурга при поддержке Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. Обосновывается важность проектирования программ сопровождения

родителей воспитанников в ДОО с позиции персонифицированного подхода и использования потенциала дистанционного взаимодействия.

**Ключевые слова:** дошкольное образование, взаимодействие с родителями, сопровождение, персонификация.

## **Designing support programs for parents of pupils in a preschool educational organization: a personalized approach**

**Ezopova S.A.,**

*Department of Preschool Pedagogy,  
The Herzen State Pedagogical University of Russia;  
esal@mail.ru;*

**Solntseva O.V.,**

*Department of Preschool Pedagogy  
The Herzen State Pedagogical University of Russia;  
sololv@mail.ru;*

**Sukhanova E.E.,**

*State preschool educational institution No. 19;  
e.sukhanova2008@gmail.com*

**Abstract.** The article presents the idea of researching a regional innovation platform – State preschool educational institution No. 19 Saint Petersburg with the support of the Herzen State Pedagogical University. The importance of designing programs for accompanying parents of pupils in preschool educational institutions is substantiated from the perspective of a personalized approach and using the potential of remote interaction.

**Keywords:** preschool education, interaction with parents, pedagogical support, personification.

На современном этапе общество придает огромное значение детству и родительству. Это отражается в законодательстве, закрепляющем первостепенное значение на уровне стратегии развития РФ вопросам семьи и детства (Указ Президента РФ от 29.05.2017 № 240 «Об объявлении в Российской Федерации Десятилетия детства»; Распоряжение Правительства РФ от 25.08.2014 № 1618-р «Концепция государственной семейной политики в Российской Федерации на период до 2025 года», Федеральный закон от 29.12.2006 № 256-ФЗ «О

дополнительных мерах государственной поддержки семей, имеющих детей» и др.).

Вместе с тем, исследователи в области философии, социологии, психологии и педагогики детства (А.Д. Андреева, Е.Е. Данилова, О.А. Карabanова, В.Н. Ослон, К.Н. Поливанова, Е.О. Смирнова, В.С. Собкин, Д.И. Фельдштейн) отмечают, что ключевой трудностью для современного родительства является «распад традиционных практик воспитания, возрастание их вариативности, отсутствие образцов воспитания детей в семье» [1; 2]. Это приводит родителей к необходимости самостоятельно или с профессиональной поддержкой выстраивать собственное родительское поведение. По мнению, Поливановой К.Н. «растущая ценность знания о воспитании ребенка побуждает родителей обращаться к экспертному мнению, а затем делать выбор между различными моделями воспитания и принимать на себя ответственность за все, что происходит с их ребенком – сегодня и в будущем» [1; 4]. Носителями экспертного знания для родителей могут выступать специалисты системы образования, готовые к сопровождению и поддержке родителей в вопросах воспитания детей.

Различные аспекты взаимодействия представителей дошкольной образовательной организации (ДОО) с родителями изучались Е.П. Арнаутовой, Т.А. Березиной, Л.М. Волобуевой, Т.Н. Дороновой, С.А. Езоповой, Т.И. Ерофеевой, О.Л. Зверевой, Т.А. Куликовой, Л.В. Свирской и др. В работах последних лет особое внимание уделяется различным аспектам взаимодействия: включение родителей в оценку качества образовательной деятельности ДОО [3], психолого-педагогическому сопровождению различных форматов дистанционного взаимодействия [4].

Анализ качества взаимодействия ДОО с родителями воспитанников показал, что оно далеко не всегда отвечает ключевым положениям практики сопровождения, педагоги не готовы к поддерживающей деятельности. Так, зачастую педагоги занимают авторитарную либо «отстранённую» позицию при взаимодействии с родителями, предлагают им единые шаблонные рекомендации, не учитывая разнообразные жизненные ситуации в семье и индивидуальные запросы родителей. Это приводит к пониманию актуальности разработки программ сопровождения семей воспитанников как нового формата сотрудничества ДОО с родителями воспитанников. Нам видится, что программы сопровождения семей воспитанников различных категорий (в

том числе семей с детьми с ОВЗ, семей при переходе ребенка на новую ступень обучения, семей «группы риска» и социально незащищенных семей) основаны на единстве методологии, ценностных установок, структуры организации сопровождения и позволяют обеспечить качество сопровождения, его преемственность на различных этапах становления и развития семьи и взросления детей.

В качестве ключевых характеристик сопровождения можно выделить направленность на обучение человека искусству самостоятельно и эффективно решать проблемы, которые возникают в процессе жизнедеятельности (М.Н. Певзнер, О.М. Зайченко, Е.И. Казакова, Л.Н. Бережнова, В.И. Богословский, В.А. Новицкая и др.). Сопровождающий не решает за сопровождаемого проблему, а помогает найти способ решения. Это осуществляется не за счет трансляции готовых образцов поведения в той или иной ситуации, а выработке персональной модели решения проблемы, ориентированной на конкретного родителя. При этом важно, чтобы между нахождением способа решения проблемы и практическим использованием данного способа прошло минимальное количество времени. Важнейшее условие сопровождения – это создание благоприятных условий для сопровождаемого, в этом случае обеспечивается не только эффективное решение проблемы, но и саморазвитие сопровождаемого, усиливается доверие к сопровождающему [5].

Сегодня в системе социальной поддержки семей накоплен опыт реализации модельных программ сопровождения семей, воспитывающих детей-сирот сложных категорий, обозначены уровни и этапы ее реализации [6].

Исходя из идеологии сопровождения, в основе проектирования **программ сопровождения семей** воспитанников заложена необходимость учета и гибкого реагирования службы сопровождения на изменяющиеся потребности семьи. Это будет обеспечиваться *урвневой системой сопровождения, включающей базовый, специализированный, кризисный уровни* (см. табл. 1).

Таблица 1

**Уровни сопровождения семей с различными потребностями**

Уровень сопровождения	Характеристика потребностей семей
Базовый	Сопровождение семьи в решении типичных проблем в развитии ребенка дошкольного

	возраста в условиях ДОО. Например, семей при адаптации ребенка к условиям ДОО или при переходе ребенка на новую ступень обучения
Специализированный	Сопровождение семей воспитанников, определенной категории, в том числе семей с детьми с ОВЗ, семей «группы риска» и социально незащищенных семей
Кризисный	Сопровождение семьи в решении уникальных, нетипичных, междисциплинарных проблем в развитии ребенка дошкольного возраста

Данные уровни выступают как инструмент, который позволяет четко организовывать и структурировать деятельность специалистов ДОО в соответствии с потребностями семьи на различных уровнях сопровождения, могут мобилизовывать и координировать их ресурсы. Предполагается, что структура программ индивидуального сопровождения семей воспитанников должна, прежде всего, включать требования и механизмы реализации социально-педагогической и психологической помощи. Особое внимание следует уделять включенности в программу сопровождения различных специалистов (педагогов, учителей-логопедов, педагогов-психологов, учителей-дефектологов), координации их деятельности и степени интенсивности сопровождения. Сопровождение семей со сложной категорией детей должна организовываться по технологии «работы со случаем», что позволяет выстроить поэтапную, пошаговую работу с семьей на протяжении дошкольного детства ребенка. Следует отметить, что в ГБДОУ детском саду № 19 Центрального района СПб такой опыт существует, т.к. в учреждении реализуется модель совместного образования и функционируют группы для детей со сложной структурой дефекта.

Осознание многообразия потребностей и запросов родителей, позволяет определить в качестве ключевого принципа проектирования программ сопровождения семей **персонифицированное психолого-педагогическое взаимодействие**. Создание персонифицированной ситуации позволит каждому участнику взаимодействия самостоятельно определять, что ему необходимо, какой уровень поддержки и в какой ситуации, к чему он стремится, во что он вкладывает ресурсы. Ведущей задачей педагогов в условия персонификации взаимодействия становится развитие рефлексивных качеств родителей, поддержка в определении

уникальности их запросов, самобытности ситуации развития собственного ребенка. Это позволит родителям включаться в выстраивание траектории развития ответственного родительства, свободного сознательного выбора модели воспитания и развития ребенка. Принципиально важно при проектировании программы сопровождения с учетом персонифицированного подхода сохранять направленность на диалогизацию и позитивность взаимодействия, учет потенциальности развития позиции родителей и опоры на персональный личностный опыт [7].

Думается, что особым потенциалом при реализации персонифицированных моделей сопровождения родителей обладают форматы дистанционного взаимодействия стейкхолдеров. Значимым аргументом в поддержку дистанционных форматов является нестабильность и динамичность современного мира, ситуация пандемии и преобразование форматов образования, ограничение возможностей непосредственного общения педагогов и родителей. Вместе с тем, в последние два года в исследованиях всё чаще обозначается в качестве дефицита компетенций педагогов ДОО – неготовность к реализации технологий дистанционного взаимодействия дошкольной образовательной организации с семьями воспитанников. Анализ организации дистанционного взаимодействия педагогов с семьями воспитанников в ДОО г. Санкт-Петербурга в марте-сентябре 2020 года показал (на основе изучения сайтов 60 дошкольных образовательных организаций г. Санкт-Петербурга), что воспитатели, которые овладели информационными технологиями, готовы размещать материалы для родителей в виртуальной среде. Но, как уже было сказано выше, в основном они носят общий информационно-рекомендательный характер, без ориентации на разнообразные запросы родителей и возможность обратной связи. Таким образом, необходимо совершенствовать форматы дистанционного взаимодействия, обеспечивая его персонификацию и интерактивность.

Как показывает уже имеющаяся практика инновационной деятельности, дистанционные форматы взаимодействия обладают наибольшим потенциалом при сопровождении семей воспитанников с особыми образовательными потребностями, в том числе, с детьми с ОВЗ, семей при переходе ребенка на новую ступень обучения, семей «группы риска» и социально незащищенных семей и семей, оказавшихся в трудной жизненной ситуации. Для реализации программ сопровождения

семей воспитанников требуется создание и функционирование онлайн-платформы в условиях дистанционного формата взаимодействия.

Таким образом, разработка программы сопровождения семей воспитанников на сегодняшний день может быть осуществлена с позиции персонифицированного подхода и использованием потенциала дистанционного взаимодействия, что в целом будет способствовать развитию родительской позиции в вопросах воспитания и развития детей.

### *Литература*

1. *Поливанова К.Н.* Современное родительство как предмет исследования // Психологическая наука и образование psyedu.ru. – 2015. – Т. 7. – № 2. – С. 1–11.

2. *Зверева О.Л.* Теоретические и методические основы взаимодействия воспитателя с родителями: Учебное пособие для СПО. – Ростов-н/Д., 2020. – 160 с.

3. Практика включения родителей в независимую оценку качества образования в ДОО: Методическое пособие / Под ред. С.А. Езоповой, О.В. Солнцевой. – СПб., 2019. – 96 с.

4. *Шабас С.Г.* Психолого-педагогическое сопровождение семьи в детском саду в период самоизоляции // Современное дошкольное образование. – 2020. – № 4 (100). – С. 13–22.

5. *Бережнова Л.Н.* Сопровождение в образовании как технология разрешения проблем развития // Известия Российского государственного педагогического университета имени А.И. Герцена. – 2005. – № 5 (12): Психолого-педагогические науки (психология, педагогика, теория и методика обучения). – С. 109–122.

6. *Ослон В.Н.* Модельные программы сопровождения семей, воспитывающих детей-сирот сложных категорий // Психологическая наука и образование. – 2017. – Т. 22. – № 3. – С. 82–92.

7. *Каргина З.А.* Индивидуализация, персонализация, персонификация – ведущие тренды развития образования в XXI веке: обзор современных научных исследований // Наука и образование: современные тренды. – 2015. – № 2 (8). – С. 172–187.



## Воспитание дошкольника в современной семье

**Желещикова Г.М.,**

*частное общеобразовательное учреждение*

*«Школа-интернат №1*

*среднего общего образования*

*открытого акционерного общества*

*ОАО «РЖД», г. Котлас;*

*geleshikovi@mail.ru*

**Аннотация.** В статье рассматриваются актуальные проблемы воспитания ребенка в современных условиях, роль современных родителей в становлении личности дошкольника.

**Ключевые слова:** современное общество, воспитание, раннее развитие, дефицит общения.

## Raising a preschooler in a modern family

**Zheleshchikova G.M.,**

*Private educational institution*

*«Boarding school № 1*

*secondary general education*

*Open joint-stock company*

*“Russian Railways”», Kotlas city;*

*geleshikovi@mail.ru*

**Abstract.** the article examines the current problems of raising a child in modern conditions, the role of modern parents in the formation of the personality of a preschooler.

**Keywords:** modern society, education, early development, lack of communication.

Воспитание ребенка – ответственный и сложный процесс, который начинается задолго до того, как ребенок станет осознавать себя самостоятельной личностью. В реалиях развития и изменения современного общества проблема воспитания детей дошкольного возраста стоит особенно остро, так как воспитание напрямую зависит от

установок и представлений родителей, а за последние годы и окружающий мир, и установки и представления родителей коренным образом изменились, что в свою очередь негативно сказывается на психофизическом развитии детей.

Личностное развитие и осмысленное воспитание возникает задолго до того, как ребенок появляется на свет. От того, насколько молодые родители сами развиты, духовно и нравственно обогащены, во многом зависит, каким станет их будущий ребенок [2, с. 20]. Между тем реальность такова, что молодые родители первым делом озадачены и обеспокоены преумножением своего материального положения или пропагандируют бездетный образ жизни во имя личной свободы и не стремятся реализовать важную функцию семьи – функцию продолжения рода.

В традиционной русской культуре семья отличалась многодетностью, уважением и соблюдением традиций, определенным семейным укладом, серьезным отношением к браку и, безусловно, глубокому и серьезному подходу к вопросу воспитания детей. В современном обществе развод и рождение ребенка вне брака стали нормой, вырос процент неполных семей. Если в традиционной культуре каждый взрослый член общества проявлял ответственное отношение к соблюдению норм и правил, то в современном мире у людей есть большая свобода выбора. На первый взгляд человек стал независим и может прервать отношения без угрызений совести и порицания со стороны общества, однако такой шаг влечет за собой неблагоприятное влияние на гармоничное существование всех членов семьи и в особенности детей. Не исключено, что в будущем ребенок из такой семьи, который не видел в период взросления образца межличностного взаимодействия, не сумеет выстроить прочные, крепкие и гармоничные отношения сам. Кроме того, дети, которые воспитываются одним родителем, в основном матерью, практически лишены общения с отцом. Тем не менее отец важен на всех стадиях развития ребенка, так как в сознании детей родители существуют неразрывно. Одному родителю будет проблематично вырастить полноценную личность, как мальчика, так и девочку.

Под воздействием модернизации расширенная семья, состоящая из нескольких поколений, начинает разрушаться, и ей на смену приходит нуклеарная семья, которая слишком мала, слишком изолирована. Очень часто в нуклеарной семье воспитывается только один единственный

ребенок. Отношения между сиблингами являются значимым элементом в социализации подрастающего поколения, а также во взрослой жизни человека. Ребёнок, растущий в окружении братьев и сестёр, обретает ценные навыки общения и обычно ему легче выстроить коммуникацию с детьми из других семей. В отношениях, которые возникают между сиблингами, ребенок приобретает опыт, который невозможно получить в отношениях между ним и родителями.

В условиях современной действительности дети, в своем большинстве, ограничены в общении со сверстниками и значительную часть времени проводят в окружении взрослых. Естественно, дети, посещающие дошкольные учреждения не лишены возможности общаться друг с другом. Однако серьезной потерей для социализации ребенка является разрушение давней традиции добрососедства, когда дружили домами и квартирами. Современные семьи, которые живут в одном подъезде, в одном дворе, избегают общения, держаться обособленно, и у детей нет общности, нет естественной среды для общения и совместных игр. Буданцова А.А. считает, что исчезновение дворовой игры как культурного феномена привела к тому, что дети стали испытывать затруднения в усвоении системы моральных норм и нравственных принципов, как следствие, в приобретении навыков эмпатийного поведения, необходимого в коммуникации [1, с. 23].

В то же время существует еще одна особенность воспитания современных детей – это повышенная занятость родителей. Естественно, родители работали всегда, но в последнее время в сложившихся в стране социальных и экономических условиях работа отнимает все время трудоспособного населения, практически не оставляя времени на отдых. Работают не только папы и мамы, но и бабушки, и дедушки, которые еще два-три десятилетия назад с радостью и удовольствием проводили время с внуками, брали роль воспитателей подрастающего поколения на себя, забирая своих внуков из садиков и школ, водя в кружки, проводя совместно каникулы. Сейчас, даже после достижения пенсионного возраста, многие активно работают и вынуждены сводить общение с детьми и внуками, как это ни печально, к минимуму.

Постоянная занятость решением проблем, быт, необходимость зарабатывания денег приводят к тому, что родители уделяют общению с детьми все меньше и меньше времени. Взрослые члены семьи живут своей жизнью, а дети своей. Это приводит к отчуждению детей и взрослых, к разрыву и взаимному отсутствию интереса. Большинство

современных молодых родителей с трудом представляют, чем нужно заниматься со своим ребенком. Они не знают, в какие игры играют их дети, о чем они думают, как воспринимают окружающий мир. Смирнова Е.О. делает следующий вывод: «Совместная игра детей и родителей – это сегодня уже что-то архаическое и экзотическое» [3].

Отстраненность родителей от совместных игр и занятий с детьми создает непреодолимое препятствие для становления внутреннего мира ребенка, которое происходит непосредственно в совместной жизнедеятельности со взрослым. Первоначально все высшие психические функции ребенка (образы, представления, переживания, интересы) складываются при общении со значимым и близким взрослым, а не внутри самого ребенка. Все предметы, окружающие ребенка, не воздействуют на него непосредственно и не вызывают желаний или эмоций. Ребенок сможет открыть внутреннюю суть окружающих его вещей только совместно со взрослым, благодаря тому, что близкий человек ведет с ним диалог, помогает осмыслить, осознать, побудить к собственной активности. При таком подходе, при помощи и поддержке, ребенок начнет самостоятельно пробовать себя в разных видах деятельности, будет уверен в своих силах, будет знать и чувствовать свои возможности.

Подавляющая часть родителей стремятся начать развитие своего ребенка как можно раньше, чуть ли не с пеленок. Стало модно и «в тренде» отдать чадо во всевозможные студии, кружки, секции, центры раннего развития, зачастую не задумываясь, а есть ли такая необходимость? Современный образовательный рынок переполнен всевозможными инновационными авторскими методиками раннего развития, которые гарантируют научить читать, писать, считать, при чем выполнить все обещанное в кратчайшие сроки компетентно и безупречно. В основном такие методики и пособия по факту направлены только на обучение маленьких детей, то есть они исключают настоящую игру, предполагающую развитие социальной и эмоциональной сферы ребенка, его творчества, самостоятельности.

Развитие – процесс перехода из одного состояния в другое, более совершенное, переход от старого качественного состояния к новому качественному состоянию. Оно подразумевает появление чего-то качественно нового. По отношению к детскому развитию – это появление новых интересов, новых мотивов, желаний, способностей. Это появление инициативности, когда ребенок самостоятельно придумывает,

создает, стремится что-то сделать сам. А действия, совершаемые под диктовку взрослого, не могут иметь никакого отношения к развитию ребенка. Даже наоборот, могут спровоцировать негативное воздействие на развитие, поскольку ребенок в такой ситуации не имеет собственной активности и действует исключительно по данной ему инструкции. Ребенок потеряет интерес к обучению, если его постоянно подталкивать к достижениям. Дети, которых родители норовят развивать с раннего возраста не проявляют творческих способностей, растут менее уверенными в себе, чем их сверстники, у них повышена тревожность. Достижения в определенных знаниях и умениях, например, умение читать или знать цифры, не несет за собой каких-либо преимуществ в умственном развитии и в освоении школьной программы. Когда маленького ребенка учат, он не чувствует себя самостоятельным, активным, свободным. Такого рода «раннее развитие» не только не способствует, но и препятствует действительному развитию личности ребенка [3].

В современном мире мы, взрослые, с трудом представляем себя без гаджетов, которые облегчают не только нашу жизнь, но и родительскую заботу о детях. Телевизор, телефон, планшет уже с первых лет и даже месяцев жизни прочно входят в жизнь детей. Порой малыши еще не умеют толком сидеть, а ему уже предлагают посмотреть на экран с яркими и притягательными картинками. И этот экран начинает постепенно вымещать живое общение между маленьким человечком и мамой и папой. Он заменяет колыбельные песенки, которые могла бы петь мама, игрушки и погремушки, которыми мог бы играть с малышом папа, сказки из красочной книги, которые могла бы почитать бабушка. По данным ЮНЕСКО 93% современных детей 3–5 лет смотрят на экран 28 часов в неделю, то есть около 4-х часов в день, что намного превосходит время общения со взрослыми [4, с. 254]. Наибольшие опасения вызывает тот факт, что это на первый взгляд вполне безобидное занятие целиком и полностью устраивает и родителей, которые якобы проявляют заботу о ребенке, думают о его развитии. Покупая подчас компьютерные новинки, игры, приставки, родители намереваются занять детей чем-то интересным и занимательным, не осознавая, что такое увлечение может привести к серьезной опасности и повлечь за собой весьма плачевные последствия, как для здоровья ребенка, так и для его психического развития. Экран все чаще и в большей степени замещает такое важное и первостепенное для детей общение между членами семьи: душевные

разговоры, чтение книг, настольные игры в кругу семьи. Принципиальное значение в формировании еще только начинающем возникать внутреннем мире ребенка играет все то, что он получает от взрослых. И бесконтрольный просмотр телевизионных программ, в свою очередь, не лучшее для ребенка времяпрепровождение. Ведь дети не просто смотрят в голубой экран, они впитывают и усваивают всю информацию, которая формирует ум и душу ребенка, воспитывает вкусы и взгляд на мир, а значит, закладывает фундамент будущей личности.

Последствия дефицита общения, замены живого общения детей и взрослых с каждым годом становятся все более очевидными. Растет число детей с отставанием в развитии речи, дети не способны к концентрации на каком-либо занятии, многим детям сложно воспринимать информацию на слух, отмечается резкое снижение фантазии и творческой активности, дети теряют способность и желание чем-то себя занять, общение со сверстниками стало более поверхностным и формальным.

Д.И. Фельдштейн выделяет из факторов, влияющих на психические и личностные изменения современного ребенка ориентацию общества и, соответственно, детей на потребление, маргинализацию, рост девиаций, ограничение детской самостоятельности родителями. Итог – «омоложение» болезней, повышение тревожности и агрессивности, снижение контроля поведения и развитие зависимостей. Появились дети, не желающие взрослеть [5, с. 22].

Формирование мировоззрения, развитие внутреннего мира, становление личности наиболее интенсивно происходит в детском возрасте. Миссия взрослых – не упустить этот сензитивный период, дать ребенку все для полноценного развития: не сводить общение с ребенком к минимуму, выстраивать доверительные отношения, воспитывать у ребенка интерес к разнообразным играм, несмотря на занятость и нехватку свободного времени, развивать умение контактировать со сверстниками, с другими людьми, строго дозировать допуск к информационной технике, постараться исключить целенаправленное обучение и раннее развитие, для того, чтобы ребенок чувствовал и ощущал себя именно ребенком, а не маленьким взрослым, который предоставлен сам себе и в полном одиночестве пытается разобраться в большом потоке обрушившейся на него информации.

### *Литература*

1. Буданцова А. А. Современный ребенок: новый тип сознания // Вестник Московского государственного гуманитарного университета им. М.А. Шолохова. Педагогика и психология. – 2012. – № 1. – С. 21–28.
2. Клемантович И.П., Чуйкина Е.В. К вопросу о воспитании в современном российском обществе // Вестник Московского государственного гуманитарного университета им. М.А. Шолохова. – 2015. – № 1. – С 19–25.
3. Смирнова Е.О. Дошкольник в современном мире // Тезисы III международного конгресса «Молодое поколение XXI века: актуальные проблемы социально-психологического здоровья». Портал психологических изданий PsyJournals.ru. URL: <https://psyjournals.ru/authors/a1241.shtml> (дата обращения 24.09.2021).
4. Смирнова Е.О., Лаврентьева Т.В. Дошкольник в современном мире. – М., 2008. – 270 с.
5. Фельдштейн Д. И. Приоритетные направления психолого-педагогических исследований в условиях значимых изменений ребенка и ситуации его развития // Бюллетень Высшей аттестационной комиссии Министерства образования и науки Российской Федерации. – 2010. – № 4. – С. 20–32.

### **Развитие мелкой моторики у детей среднего дошкольного возраста**

**Иксанова Е.Н.,**  
СП № 1 ЧОУ ДО,  
Детский сад № 15, г. Челябинск  
ОАО «РЖД»

**Аннотация.** В статье раскрываются вопросы развитие мелкой моторики у детей 4–5 лет. Также отмечается влияние мелкой моторики на развитие мышление и речи у детей. В качестве способов развития кистей рук рассматривается нанизывание, шнуровка, пальчиковая гимнастика и т.д.

**Ключевые слова:** мелкая моторика, пальчиковые игры, самомассаж, дети среднего дошкольного возраста.

## Development of fine motor skills in children of middle preschool age

Iksanova E.N.,

*SP № 1 Kindergarten No. 152 of JSC «Russian Railways», Chelyabinsk*

**Abstract.** The article reveals the development of fine motor skills in children 4–5 years old. The influence of fine motor skills on the development of thinking and speech in children is also noted. Stringing, lacing, finger gymnast, etc, are considered as ways of developing the hands.

**Keywords:** fine motor skills, finger games, self-massage, children of middle preschool age.

С самого раннего возраста необходимо развивать мелкую моторику детей. Для развития мелкой моторики существует множество приемов: пальчиковые игры, упражнения с различными предметами (карандашами, мелками, шишками, счетными палочками, всевозможные игры-шнуровки), массаж и самомассаж. Подобные занятия дают возможность активизировать у детей работу мозга, улучшать произношение и обогатить словарный запас.

Самый благоприятный период для развития интеллектуальных и творческих возможностей человека от 3-х до 9-ти лет, когда кора больших полушарий еще окончательно не сформирована. Известно, что уровень развития речи детей находится в прямо зависимости от степени сформированности тонких движений пальцев рук. И если развитие движений пальцев отстает, то задерживается и развитие ребенка. С помощью речи мы выражаем свои мысли, желания, передаем свой жизненный опыт. Мыслительные операции развиваются и совершенствуются в процессе овладения речью. Развитие речи оказывает большое влияние на формирование личности, можно сказать, что речь человека- его визитная карточка. Сейчас у многих детей дошкольного возраста распространены проблемы с речью, ребенок либо вообще не разговаривает, либо разговаривает плохо.

Игры, упражнения, пальчиковые разминки, конструирование, рисование, лепка, ручной труд помогают детям уверенно держать карандаш и ручку, самостоятельно заплетать косички и шнуровать ботинки, мастерить подарки своим близким.



Обычно ребенок имеет высокий уровень развития мелкой моторики, умеет логически рассуждать; у него достаточно хорошо развиты память, мышление, связная речь.

Если будут развиваться пальцы рук, то будут развиваться речь и мышление ребенка. В процессе деятельности мышцы рук выполняют три основные функции: органов движения, органов познания, аккумуляторов энергии и для самих мышц, и для других органов.

Следует помнить, что развитие тонкой коррекции движений и ручной умелости предполагает известную степень зрелости структур головного мозга, от них зависит управление движениями руки.

Движения пальцев рук настолько положительно влияют на развитие нашей речи, что стали вспомогательной частью нашего языка. Вот почему проблема развития мелкой моторики и координации пальцев рук детей дошкольного возраста, остается актуальной, на мой взгляд, и сегодня.

В своей педагогической детальности я стараюсь развивать у детей мелкую моторику на основе пальчиковых игр и упражнений.

В качестве задач развития мелкой моторики я выделяю следующие:

1. Сочетать игры и упражнения для тренировки пальцев с речевой деятельностью детей.
2. Совершенствовать мелкую моторику через пальчиковые игры.
3. Повысить компетентность родителей в значимости пальчиковых игр, упражнений для детей дошкольного возраста.

При подборе игровых упражнений на развитие мелкой моторики с сопутствующим развитием речи я придерживаюсь следующих принципов:

1. Наглядность и учет возрастных индивидуальных особенностей детей.
2. Развивающий характер обучения.
3. Систематичность и последовательность.

В своей педагогической работе я использую следующие виды упражнений и тренировок на развитие мелкой моторики у детей:

1. Составление фигур из счетных палочек. В работе с дошкольниками я использую счетные палочки.

Данный вид упражнений способствует развитию ручной умелости, ловкости, координации, речи, мышления, воображения, сообразительности; позволяют закрепить представления о геометрических фигурах, помогут детям овладеть конструктивными

навыками. В процессе выполнения задания необходимо объяснить ребенку, как называется та или иная фигура, как ее сложить.

## 2. Использование прищепок.

Прищепки – прекрасный способ тренировать щипковый захват у детей. Кроме того, система заданий, направлена на развитие речи, делает упражнения с прищепками интересными, познавательными. Необходимо иметь 50–70 прищепок разного цвета, фигуры из картона (желтый круг – солнышко, коричневая полоска – змея, фигура ежика (без иголок), дерево без листьев). На этом этапе работы ребенок прикрепляет прищепки к одной из фигур для получения образа.

Найти прищепке «домик» нужного цвета.

Оборудование: прозрачные пластиковые стаканчики, по краю которых наклеены цветные полоски; набор цветных прищепок. Дети берут по одному стаканчику, на котором наклеены цветные полоски и крепят прищепки на стаканчик нужного цвета.

## 3. Пальчиковая гимнастика, пальчиковые игры.

Пальчиковые игры дают возможность развивать речь и мелкую моторику. Благодаря таким играм ребенок получает разнообразные сенсорные впечатления, у него развивается внимательность и способность сосредотачиваться.

4. Использование сухого бассейна. Сухой бассейн представляет собой пластиковую коробку, наполненную крупой. Разработаны задания, позволяющие развивать мелкую моторику рук в форме игры и попутно развивать речь детей. Можно рисовать на крупе прямые или извилистые дорожки. Шагать по ней пальчикам. Нарисовать на крупе букву или цифру. Найти спрятанную игрушку и наощупь определить, что это.

5. Нанизывание. Величину нанизываемых предметов нужно варьировать в зависимости от возраста ребенка. Чем он старше, тем успешнее он будет справляться с более мелкими деталями.

6. Шнуровка – это продевание шнура в отверстие. Основа для шнуровки может быть выполнена из разных материалов, в которых сделаны отверстия-дырочки. Кроме этого, основа для шнуровки может быть не плоской, а объемной; яблоки с дырочками, в которые пролезает червячок; ботинок, который надо зашнуровать; кусок сыра с дырками и др.

Материал. Для нанизывания используется самый разнообразный: пуговицы с крупными и мелкими дырочками, макароны, разрезанные на части, трубочки для сока. Учу детей брать бусины двумя пальцами или щепотью, другой рукой держать шнурок и продевать его в отверстие

бусины. На другом конце шнура можно сделать бант или узел, чтобы бусины не скатывались. В настоящее время в продаже есть разнообразные игрушки, в основу действий с которыми положен принцип нанизывания.

7. Игра с пазлами. Пазлы – это картинка- головоломка, которую составить из отдельных фрагментов картинку. В таких играх необходимо плотно соединять детали друг с другом, что требует определенного уровня развития ловкости рук. Пазлы бывают разного размера и выполнены из разного материала.

8. Вдавливание деталей в пластилин. Полезно вдавливать различные мелкие детали в слой пластилина для развития силы рук. Это могут быть бусины, детали мозаики, камушки или ракушки. Можно использовать фасоль, горох, семечки подсолнуха.

9. Сортировка круп. Детям предлагают перемешанные в коробке крупы, и малыш раскладывает их по другим коробкам, руководствуясь определенным принципом (по размеру, цвету, форме). Необходимо следить, чтобы ребенок брал по одной штучке, захватывая ее щепотью или двумя пальцами.

10. Опускание мелких предметов в сосуд с узким горлышком. Для этого нужно подобрать сосуд с узким горлышком (можно использовать небольшую пластиковую бутылку) и мелкие предметы- это могут быть камешки, фасоль, шарики или бусинки, детали мозаики. Предлагается малышу опускать их в бутылочку. Следите, чтобы ребенок брал по одной детали, обратите его внимание на то, то бутылочку нужно поддерживать второй рукой. По окончании работы детям нравится закрывать бутылку крышкой и погремать содержимым.

11. Использование мозаики. В своей работе использую разнообразные виды мозаик – с шестигранными пластинками, круглые, напольные. Предлагайте малышу вставить детали мозаики сначала в любое отверстие (куда попадает) затем покажите, как можно выполнить из мозаики, выложить дорожки и столбики. Более сложным заданием станет выполнение изображений – цветы, трава, солнышко, зверушки и др.

12. Раскручивать и закручивать крышки. В таких играх развиваются соотносящиеся действия рук. Необходимо подобрать разнообразные коробки, банки и бутылки с крышками. Желательно, чтобы принцип закрывания крышек был разным. Сначала можно предложить ребенку открывать коробки и бутылки, затем, закрывать (что сложнее). Чтобы

малышу было интереснее играть, можно прятать внутри интересные предметы.

13. Функциональные застежки. Советую начинать с расстегивания пуговиц, кнопок, молний и крючков. Навыки очень полезны для развития самообслуживания. Такую работу можно проводить как в ситуациях обучения самообслуживанию, когда малыша учат одеваться и раздеваться, то в игре используются специальные дидактические игрушки.

14. Самомассаж. С помощью массажа развивается ловкость движения пальцев и кистей рук. Возможно движения вперед-назад, в стороны, круговые движения. Для этой цели хорошо использовать шарики Су-Джок, они укладывают детские ладошки, активизируют нервные окончания, снимают напряжение.

15. Определи наощупь. Детям предлагается определить наощупь сколько фасоли в мешочках: много-мало, одна – ни одной. При перебирании пальчиками фасоли у ребенка улучшается микроциркуляция крови; монотонные действия концентрируют внимание, а в целом, этот вид деятельности доставляет ребенку положительные эмоции и приятные ощущения.

16. Рисование и лепка. На своих занятиях я стараюсь использовать нетрадиционные приемы рисования и лепки, которые непосредственно влияют на развитие мелкой моторики дошкольников. Очень нравится детям «рисование» фасолью, пальчиками, приемы пластилинографии.

Все выше перечисленные составляющие компоненты способствуют развитию мелкой моторики и координации движений у детей и в целом, речевому развитию. Данный вид работы – мобильная структура, в которую можно вносить изменения, дополнения, исправления. Ее можно использовать для детей с нарушениями речи и для детей с нормальным уровнем развития речи; в детском саду и в домашних условиях. При проведении данной работы очень важно соблюдать технику безопасности. Для достижения положительных результатов в развитии ребенка невозможно ограничиваться только работой, проводимой в стенах детского сада.

Родители – самые заинтересованные и активные участники воспитательного процесса. Я же, в свою очередь, при взаимодействии с родителями использую папки-передвижки, регулярно провожу индивидуальные беседы: рекомендую родителям давать больше самостоятельности при одевании: самостоятельно застегивать и

расстегивать пуговицы. Кнопки, молнии, т.к. эти действия формируют речевую умелость. Провожу консультации «Развитие мелкой моторики рук у детей дошкольного возраста». Так же родители принимают активное участие в изготовлении поделок. Понимание родителями значимости и сущности современной диагностики кистевой моторики и педагогической коррекции сохраняет не только физическое и психическое здоровье ребенка, но и оградит его от дополнительных трудностей обучения, помогут сформировать навыки письма.

### *Литература*

1. *Афонина Н.* Массаж карандашом: Приемы для развития мелкой моторики рук // Дошкольное воспитание. – 2019 – № 8 – С. 26–31.
2. *Борисова М.М.* Пальчиковые игры: играем с детьми дома // Дошкольник. Методика и практика воспитания и обучения. – 2012. – № 8. – С. 36–38.
3. *Косинова Е.М.* Новые подходы к построению системы упражнений по развитию сложнокоординированных движений кистей и пальцев рук: (с использованием пальчиковой гимнастики) // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2009. – № 4. – С. 59–65.

## **Приобщение детей старшего дошкольного возраста к культурным ценностям народов Прибайкалья**

**Кананчук Л.А.,  
Ербаева В.В.,**  
*кафедра психологии и  
педагогики дошкольного образования,  
Педагогический институт,  
ФГБОУ ВО «Иркутский  
государственный университет»;  
kananchuk.la@yandex.ru*

**Аннотация.** В статье рассматриваются подходы и формы приобщения дошкольников к культурным ценностям народов Прибайкалья в образовательном процессе.

**Ключевые слова:** культурные ценности, приобщение к ценностям, дошкольное образование, образовательный процесс.

## **Introducing older preschool children to the cultural values of the peoples of the Baikal region**

**Kananchuk L.A.,**

**Yerbaeva V.V.,**

*Department of Psychology and  
Pedagogy of Preschool Education,*

*Pedagogical Institute,*

*Irkutsk State University;*

*kananchuk.la@ yandex.ru*

**Abstract.** The article discusses the approaches and forms of introducing preschool children to the cultural values of the peoples of the Baikal region in the educational process.

**Keywords:** cultural values, introduction to values, preschool education, educational process.

Проблема приобщения детей старшего дошкольного возраста к основам культуры своего и других народов очень актуальна на современном этапе, решение данного вопроса открывает возможности для формирования ценностных установок личности. В Примерной рабочей программе воспитания для образовательных организаций, реализующих образовательные программы дошкольного образования (от 01.07.2021 № 2/21) продиктованы важные задачи в пункте 2.1.1. Патриотическое направление воспитания, такие как, формирование любви к родному краю, родной природе, родному языку, культурному наследию своего народа; воспитание любви, уважения к своим национальным особенностям и чувства собственного достоинства как представителя своего народа, воспитание уважительного отношения к гражданам России в целом, своим соотечественникам и согражданам, представителям всех народов России, к ровесникам, родителям, соседям, старшим, другим людям вне зависимости от их этнической принадлежности и др.

В ФГОС дошкольного образования определяется задача приобщения детей к социокультурным нормам, традициям семьи, общества и государства; подчёркивается необходимость формирования у детей

первичных представлений о культурных традициях, о многообразии культур стран и народов мира, что нацеливает педагогов на решение вопросов в данном направлении.

Целью статьи является определение педагогических условий по приобщению к культурным ценностям своего и других народов Прибайкалья.

Национальный состав Прибайкальского региона очень разнообразен. В настоящее время здесь проживают представители разных субъектов России (татары, чуваша, марийцы, удмурты), основную группу населения составляют русские (88,5%), вторую по численности украинцы (3,4%), третью – буряты (2,7%), четвертую – татары (1,4%) и другие.

Социокультурное развитие тесно связано с воспроизводством общепринятых норм и правил, с помощью которых обеспечивается сохранение традиций народов. Ведь традиция – это «ценностная социокультурная коммуникация между поколениями людей, определяющая все последующее развитие культуры»; множество представлений, обрядов, привычек и навыков практической и общественной деятельности, передаваемых из поколения в поколение, выступающих одним из регуляторов общественных отношений [3, с. 125].

Известны работы многих исследователей по социокультурному развитию (Н.Я. Большунова, Т.В. Соколова, К.И. Чижова, С.В. Каганович и др.). Они отмечают, что социокультурное развитие определяется способностью сопоставлять жизнь с образцами, представлениями о системе человеческих установок и стилей общения, а также ритуалов в проведении праздников, чтении сказок, пословиц и поговорок, проведении подвижных и сюжетно-ролевых игр, тематических проектов, выставок, которые находят отражение в организации образовательного процесса современного дошкольного образования.

Правильно организованные педагогические условия дают возможность детям самостоятельно осваивать социокультурные ориентиры, которые в дальнейшей жизни будут ими использоваться. Педагогам необходимо отобрать содержание, которое будет доступно и интересно дошкольнику, разработать планирование, обогатить развивающие центры материалами, содействовать организации самостоятельной деятельности [4, с. 86; 5, с. 145].

Формирование социокультурных ценностей взаимосвязано с теми условиями, в которых ребенок непосредственно проживает, воспитывается и здесь очень большую роль играет семья, ведь первыми и главными воспитателями детей являются родители. В формировании ребенка как личности, становлении его нравственной позиции, главная роль принадлежит семье, именно семья закладывает фундамент нравственных ценностей ребенка. И отклонения в воспитании могут серьезно осложнить его дальнейшую жизнь, так как его представления о правде и лжи, добре и зле, могут не совпасть с представлениями других [1, с. 153].

Современные концепции развития личности ребенка, а также региональные подходы к образовательному процессу в дошкольных учреждениях предполагают включение отдельных элементов народной культуры в процесс развития ребенка. Наследие каждого народа содержит ценные идеи и опыт воспитания. В нашем исследовании в основе приобщения детей старшего дошкольного возраста к культурным ценностям сибирского народа используются игровые технологии.

Одной из значимых разработок по приобщению к культурному наследию своего и других народов в дошкольной организации является парциальная программа, разрабатываемая участниками образовательных отношений.

Цель разработанной парциальной программы достигается через решение следующих задач:

1. Обогащение представлений у детей старшего дошкольного возраста о социокультурных ценностях народов Прибайкалья (русские, буряты, тофалары, эвенки) средствами игровых технологий.

2. Создание благоприятных условий развития способностей и творческого потенциала каждого ребенка как субъекта отношений с другими детьми, взрослыми и миром.

3. Формирование уважительного отношения к представителям своей и других этнических групп.

Парциальная Программа по приобщению к социокультурным ценностям русского народа с использованием игровых технологий реализует следующие подходы к организации совместной деятельности взрослого и ребенка, среди которых: культурологический, аксиологический, этнопедагогический и работают на компоненты



сформированности уровней представлений о социокультурных ценностях у детей старшего дошкольного возраста.

В программе представлено комплексно-тематическое планирование. Реализация содержания осуществляется в рамках следующих тематических недель: «Быт и уклад сибирского народа», «Костюмы и головные уборы сибирского народа», «Подвижные игры народов Прибайкалья».

Планирование деятельности педагогов опирается на результаты педагогической оценки индивидуального развития детей и должно быть направлено в первую очередь на создание психолого-педагогических условий для развития каждого ребенка. Реализация программы происходит через планирование мероприятий в различных видах детской деятельности.

Ниже представлен перспективный план (в сокращении) по реализации игровой технологии приобщения детей старшего дошкольного возраста к социокультурным ценностям русского народа (см. табл. 1).

*Таблица 1*

**Перспективный план по реализации игровой технологии приобщения детей старшего дошкольного возраста к социокультурным ценностям сибирского народа**

<b>Информационно-обучающий шаг</b>
1. Цель: создать условия для обогащения опыта детей представлениями и способами действий, связанными с социокультурными ценностями русского народа
Задачи работы с детьми 1. Уточнить имеющиеся у детей представления о социокультурных ценностях русского народа. 2. Активизировать желание познавать социокультурные ценности (быт, уклад русского народа, мужской и женской одежды, подвижных, режиссерских, дидактических игр). 3. Развивать умение устанавливать причинно-следственные связи между предметами быта и их назначением. 4. Формировать эмоционально-положительную направленность к социокультурным ценностям (быту и укладу русского народа, их национальной мужской и женской одежды, национальным играм). Упражнять в способах проявления сопереживания к ним. <i>Организационно-методическая задача</i> 1. Подобрать, оформить иллюстративный материал для дидактических игр.

Форма работы	Программное содержание	Материал	Предварительная работа	Рекомендации по проведению работы
<b>Игры-раскладки</b>				
1. «Собери русскую избу»	Уточнить представления детей о том, где живет русский человек, что находится в русской избе. Закрепить представления о назначении предметов быта.	Иллюстрации и русской избы. Фотографии старинных русских изб. Заготовки изб (по количеству детей) и различных предметов быта (по количеству детей).	Обращение к родителям и детям принести иллюстрации, открытки, фотографии русских изб и жилищ других национальностей.	Воспитатель предлагает каждому ребенку показать, где находится русская изба, рассказать из чего она построена, для чего нужна. Предлагает подумать над смыслом выражения «Нам нужна, и без нее никуда» Далее педагог предлагает детям собрать русскую избу: разложить и приклеить части избы. В избе по желанию детей приклеиваются предметы быта.
<b>Игры-объединения</b>				
Игра «Что лишнее»	Активизировать представления детей о том, кто какую носит одежду. Закреплять умения объединять по парам, выявлять лишние карточки, объяснять почему.	Карточки с изображением одежды русского человека. Карточки с изображением людей.	Привлечение детей к подготовке иллюстративного материала.	
<b>Игры-описания</b>				
Волшебный сундучок	Формировать у детей представления о интересных предметах быта	Большой красивый сундучок, в него сложены	Задание детям: побеседовать с родителями	Каждый ребенок выбирает из сундучка предмет и придумывает о нем рассказ: как он

	русского народа», умение придумывать рассказ о них.	предметы быта русского народа (самовар, сито, чугунок, кочерга, утюг)	о предметах быта русского народа, принести (по возможности) не которые из них.	называется, как его использовать, и др. Затем историю данного предмета рассказывает ребенок, принесший данный предмет.
Путешествие по русской избе	Закрепить у детей представления о русской избе, уточнить представления о том из чего строится изба, что самое главное в избе. Воспитывать уважение к социокультурным ценностям русского народа.	Набор фотографий о русской избе.	Привлечение детей к оформлению комплекта фотографий к русской избе.	Воспитатель приглашает детей на воображаемую экскурсию по русской избе. Дети выбирают фотографии любимых предметов, элементов одежды. Воспитатель предлагает ребенку пригласить всех детей и рассказать о том предмете или элементе одежды, который он выбрал: чем тебе нравится русская печь, для чего она нужна в избе.
<b>Игры-загадки</b>				
Отгадай и расскажи	Развивать память, внимание в процессе составления описания предмета быта, умение подмечать характерные особенности.	Картинки с условными обозначением предмета быта, коробочка. План-схема загадки.	Составление совместно с детьми плана - схемы загадки.	Воспитатель предлагает детям составить по схеме загадку – описание одного предмета или элемента одежды русского народа. Можно описать из чего состоит, какой формы, его

				предназначение.
<b>Игры-ситуации</b>				
Русская печь	Обогатить личный опыт детей способами действия, связанными с русской печью. Воспитывать у детей желание пользоваться с «сердцем» русской избы. Приобщать детей к социокультурным ценностям.	Фотографии или картинки с изображением русской печи, или картинки с изображением предметов (ухват, чугунок, кочерга).	Подготовка игрового материала	Воспитатель показывает детям фотографию русской печи, спрашивает «Для чего в русской избе нужна печь?» Предлагает детям объяснить свой ответ с помощью картинок, на которых изображены предметы, с которыми связывает печь (ухват, кочерга, чугунок и др.)
<b>2. Деятельностно-реализующий шаг</b>				
Цель: создание условий для реализации направленности ребенка по приобщению к социокультурным ценностям русского народа				
Задачи работы с детьми				
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Закреплять правила и нормы поведения ребенка и взрослых в приобщении к социокультурным ценностям русских.</li> <li>2. Способствовать приобретению опыта подтверждения и закрепления социокультурных ценностей русского народа.</li> <li>3. Приобщать к социокультурным ценностям русского народа.</li> <li>4. Стимулировать самостоятельность в принятии решений и выбор действий.</li> </ol>				
Организация режиссерских игр на основе готового содержания	Стимулировать умения детей реализовывать представления о социокультурных ценностях (быте, играх русского народа, мужской и женской национальной одежды). Обогащать опыт режиссерских игр детей путем использования	Макеты русской избы, фигурки предметов быта, одежда русского народа. Письмо от Сибирячка. Лента игры	Подготовка игрового материала	Ситуация 1. «Электронное письмо от Сибирячка» Воспитатель с помощью прима «Письмо от сибирячка», в котором Сибирячок рассказывает о своей русской избе, предлагает детям готовый сюжет (например: гости пришли на чай»). Далее создается

	<p>готовых игровых сюжетов.</p> <p>Развивать умения сюжетосложения в совместных играх на основе готового сюжета и на основе преобразования готового сюжета.</p>			<p>игровая обстановка: вместе с детьми подбираются необходимые атрибуты.</p> <p>Воспитатель занимает позицию игрового партнера, который играет вместе с детьми и оказывает педагогическую поддержку (подсказывание событий, реплик, способов действий с игрушкой, придумывание новых событий, которых нет в готовом сюжете)</p>
<p>Организация режиссерских игр по мотивам русских сказок</p>	<p>Стимулировать отражение детьми представлений и знаний о социокультурных ценностях русского народа.</p> <p>Обогащать игровой опыт детей новым содержанием на основе организации художественного восприятия литературного произведения.</p> <p>Воспитывать уважение и почитание к социокультурным ценностям русского народа.</p>	<p>Полифункциональный игровой материал как смысловое пространство, на котором разворачиваются игровые события.</p> <p>Фигурки персонажей произведения.</p>	<p>Чтение художественного произведения.</p> <p>Обсуждение с детьми характеров, эмоциональных состояний героев.</p> <p>Рисование портретов героев и составление рассказов по рисункам.</p>	<p>Ситуация 1. Воспитатель вносит игровое поле и фигурки персонажей прочитанного произведения, рассматривает с детьми. Дети распределяют роли, разыгрывает сюжет.</p> <p>Ситуация 2. Воспитатель создает проблемно-игровую ситуацию с помощью вопросов, направляет и координирует предлагаемые детьми способы ее решения. Предлагает их разыграть.</p>

Представленная часть методической разработки по приобщению дошкольников к культурному наследию народов Прибайкалья продолжается педагогами в проводимых исследованиях.

### *Литература*

1. *Абрамова О.С.* Формирование системы духовно-нравственных ценностей у детей дошкольного возраста в процессе реализации программы «Истоки» и «Воспитание на социокультурном опыте». – М., 2019. – 165 с.
2. *Бондаревская Е.В.* Ценностные основания личностно-ориентированного воспитания // Педагогика. – 2015. – № 4. – С. 29–36.
3. *Гасанова Р.Х.* Социокультурное развитие детей дошкольного возраста: Монография. – Уфа, 2011. – 144 с.
4. *Князева О.Л.* Приобщение детей к истокам русской народной культуры. Программа: Учеб.-метод. пособие. – 2-е изд., перераб. и доп. – СПб., 2015. – 300 с.
5. *Кананчук Л.А., Фабер Н.Б.* Приобщение дошкольников к социокультурным ценностям сибирского народа. Новые методы обучения и воспитания детей и подростков: монография / Отв. ред. А.Ю. Нагорнова. – Ульяновск, 2019. – С. 143–151.

### **Практика коучингового подхода в дошкольном образовании**

**Козлова О.С., Красносельских Е.В.,**  
*МАДОУ «Култаевский детский сад “Колокольчик”»;*  
*Katuha2006.88@mail.ru*

**Аннотация.** В статье представлен опыт работы дошкольной образовательной организации по применению коучингового подхода в работе с родителями.

**Ключевые слова:** инновации, коучинг, обучение, образование родителей в ДОУ, семья, развитие личности ребёнка.

### **The practice of a coaching approach in preschool education**

**Kozlova O.S., Krasnoselskikh E.V.,**  
*MADOU «Kultaevsky kindergarten “Little Bell”»;*  
*Katuha2006.88@mail.ru*

**Abstract.** The article presents the experience of a preschool educational organization on the use of a coaching approach in working with parents.

**Keywords:** innovation, coaching, training, education of parents in preschool, family, development of the child's personality.

В современном образовании ФГОС меняют представление о результате обучения. Теперь задача образовательного процесса состоит не столько в передаче знаний, умений и навыков, а в создании условий для личностного результата, формирования осознанной позиции ученика и будущего гражданина с активной позицией. Важна, прежде всего, личность самого ребенка и происходящие с ним в процессе обучения изменения, а не сумма знаний, накопленная за время обучения в школе. Здесь уместно вспомнить основы гуманистической педагогики и личностно-ориентированного обучения (К. Роджерс, Е.В. Бондаревская, В.В. Сериков, И.С. Якиманская).

Анализ и сравнение целей и принципов обучения, требований к метапредметным результатам по ФГОС и технологических возможностей коучинга показывает, что коучинг и коучинговый подход можно применять в образовании. И действительно, в последнее время коучинг приобретает популярность как технология обучения, причём, популярность эта растёт [9].

Коучинг входит в каждодневную профессиональную деятельность педагога. Это позволяет создать среду, в которой максимально раскрывается потенциал обучающихся и растёт их внутренняя мотивация к познавательной деятельности. По отношению к образованию коучинг можно понимать, как продолжительное сотрудничество субъектов образовательного процесса, которое помогает достигать высоких результатов во всех сферах жизнедеятельности, в том числе и в сфере обучения. Один из идеологов коучинга в образовании – Н.М. Зырянова. Она рассматривает понятие коучинга в широком и узком смысле этого слова. В широком смысле коучинг – это «такая форма консультативной поддержки, которая помогает человеку достигать значимых для него целей в оптимальное время путём мобилизации внутреннего потенциала, развития необходимых способностей и формирования новых навыков». В

узком понимании коучинг – это «процесс выявления целей человека и выработка оптимальных путей их достижения» [7].

В данной ситуации субъектов образования выступает родитель, как непосредственный участник образовательного процесса. В дошкольном образовательном учреждении функционирует система взаимодействия *ребенок-родитель-педагог*. В соответствии с запросами родителей, предъявляемых требования к образовательным организациям, наша задача как специалистов помочь родителям включиться в процесс образования своих детей. Побудить родителей взять на себя ответственность за решения задач в развитии своих детей. Именно «коучинг» заставляет субъектов работать в системе, учит нести ответственность за результаты своей деятельности. «Коучинг» позволяет сформировать у родителей необходимые компетенции, благодаря мобилизации внутреннего потенциала родителя и развитию у него необходимых навыков и способностей.

Основываясь на приоритетных направлениях работы дошкольного образовательного учреждения, учета ФГОС была разработана программа родительского образования «Родительству стоит учиться, родительству стоит учить». В основу, которой включен коучинговый подход в обучении родителей, как технология реализации современного образования, которые дает возможность повысить эффективность в развитии родительских компетенций.

Объем занятий составляет 11 занятий. 1 занятие в неделю с продолжительностью в 1 час.

Целевая группа: Программа рассчитана на родителей воспитанников ДОУ старшего дошкольного возраста, желающих получить навыки развития потенциала своего ребенка.

Социально-психологические особенности участников:

Состав родителей сельской местности, имеет явные различия по культурному, образовательному и социальному уровню.

Особенности сельской местности: многодетные семьи. Участниками группы являются представители разных поколений, со своими установками и нормами;

Временные ограничения включенности родителей в образовательный процесс. Большинство родителей работают в городе, что влияет на занятость родителей.

Принципы организации работы с родителями

Основные принципы коучингового подхода в работе с родителями:



1. Принцип осознанности и ответственности. Здесь важно перейти от мотивации «избегания неудач» к мотивации «достижения успеха», изменение движения «от» на движение «к». ]

2. Принцип единства и взаимодействия предполагает, что позитивные результаты в одной сфере деятельности приводят к достижениям в других. Осознанность личностных проблем во взаимоотношениях влияет на другие виды деятельности.

3. Принцип гибкости. Формирование гибкости мышления, осознание стереотипов и алгоритмов своего поведения. Почти каждый испытывает большие затруднения при попытке сделать что-то новое, изменить себя.

4. Принцип партнёрства предполагает сотрудничество, так называемые – субъект-субъектные отношения.

5. Принцип иерархичности развития. Альберт Эйнштейн указывал: «Наиболее важные проблемы, с которыми мы сталкиваемся, не могут быть решены на том же уровне мышления, на котором мы были, когда их создавали».

*Требования к специалистам, задействованным в реализации программы*

В качестве специалистов, реализующих развивающую образовательную программу для родителей, могут выступать педагоги-психологи дошкольных образовательных организаций:

- обладающие знаниями в области психологии личности;
- способные организовать, провести встречи с родителями;
- знающие принципы работы в группе;
- знакомые с коучинговым подходом в работе;
- имеющие базовые знания и представления о групповой динамике.

Материально-техническое и дидактическое обеспечение:

- аудиовизуальные материалы в программе Power Point (презентации, видеоролики и т.д.);
- компьютерная техника: ноутбук; принтер; проектор;
- место проведения: музыкальный зал;
- раздаточный материал.

*Ожидаемые результаты реализации программы*

Участники программы демонстрируют основные психологические и педагогические знания в вопросах индивидуальных особенностей ребенка, необходимые для эффективного формирования личности ребенка;

Повышена мотивация и уверенность родителей в работе над собой, самопознании и самосовершенствовании в сфере семейных отношений;

Сформированы навыки эффективной наблюдательности за поведением ребенка;

Сформированы навыки планирования в развитии ребенка

Сформированы компетентности родителей в решении актуальных жизненных проблем детей;

*Факторы, влияющие на достижение результатов программы*

Факторы, которые будут способствовать полноценному достижению результатов программ:

Актуальность программы для участников;

Эффективное соотношение предъявляемого теоретического материала и практических приемов для отработки того или иного навыка, умения;

Высокая мотивация участников на отработку практических навыков, а также их применение в жизни;

Открытость к новому опыту участников программы;

Наличие необходимых материально-технических средств.

*Факторы, негативно влияющие на достижение результатов программ:*

– потеря интереса участников, в связи с отдаленностью результатов;

– эмоциональная и физическая перегрузка участников;

– занятость участников;

– ограничение очных встреч в связи с карантинами и пандемиями.

*Основные этапы реализации программы*

1 этап – подготовительный

Сроки: сентябрь-октябрь

Подготовка и принятие нормативно-правовой базы ДООУ в сфере семейного образования и воспитания.

Организация диагностической работы по изучению запроса родителей.

Определение цели и постановка задач программы.

Анализ научно-методической базы возможных подходов и методов организации работы. Подбор методической литературы.

Составление плана работы и разработка мероприятий направленных на реализацию программы.

2 этап – практический

Сроки: ноябрь–февраль

Реализация программы согласно тематическому планированию (приложение 1).

3 этап – аналитический

Сроки: август

1. Выходная диагностика с целью определения динамики совершенствования навыков (опрос).
2. Систематизация, обобщение и анализ результатов.
3. Оценка эффективности программы и методической базы.
4. Определение перспектив развития программы.

*Сведения об апробации проекта*

Программа была реализована на базе МАДОУ «Култаевский детский сад «Колокольчик» в 2020–2021 учебном году. Реализация программы проходила с родителями, детей старшего дошкольного возраста. На 2020–2021 учебный год, в ДОУ находилось 3 группы старшего дошкольного возраста: 1 – подготовительная группа; 2 – старшие группы. Общее количество семей – 93 из них по результатам опроса, интерес проявили 34 человека. Встречи проходили 1 раз в неделю в вечернее время после 18 часов, продолжительностью 1 час, в течение 3 месяцев. Место проведения: музыкальный зал или площадка ZOOM. Явка на встречах составило примерно 90% участников.

В связи с эпидемиологической ситуацией и приказом об ограничениях массовых мероприятий, в программу были внесены корректировки в части организации встреч. Часть встреч была реализована в дистанционном формате с использованием программ Zoom. Основная часть встреч проходила в очном формате, с ограничением количества в группе до 6 человек.

Количественный результат:

Опрос, проведенный перед началом занятий, показал, что 97% родителей хотят развивать способности своих детей, из них 87% знают, как развивать, но не имеют практических навыков, 45% не знают и не умеют развивать способности своего ребенка.

По итогам завершения реализации программы:

- 95% поняли, как развивать способности своего ребенка;
- 84% получили практические навыки в развитии способностей своего ребенка;
- 100% осознали важность развития способностей своего ребенка.

На встречах родители смогли ответить для себя на главные вопросы обучения.

Видите ли Вы своего ребенка?

Каким вы хотите видеть своего ребенка?

Почему для вас это важно?

Что для вас успех ребенка?

Как поймете, что он его достиг?

Какие самые первые ваши шаги на пути к цели?

Когда вы готовы сделать первый шаг?

Родители знают индивидуальные особенности своего ребенка: тип восприятия, тип интеллекта, тип темперамента, способности. Описывают психологический портрет своего ребенка.

Родители, готовы помогать своим детям, развивать в них новые навыки и компетенции. Обращаются к специалистам, задают вопросы воспитателям, записывают детей на кружки, строят планы на будущее ребенка.

У родителей сформированы компетентности в моделировании «линии времени» развития способностей своего ребенка, с учетом его особенностей.

Из вышесказанного можно сделать вывод о высокой эффективности реализованной программы, ее практической направленности и возможности использования другими специалистами в рамках трудовых функций профессионального стандарта педагога-психолога, по направлению работы с семьями воспитанников.

В дальнейшем мной будет организовано дополнительное психологическое сопровождение родителей, в формате консультаций в очном и дистанционном формате, на протяжении всего времени пребывания ребенка в ДООУ. Анализ результатов, полученных родителями, с корректировками на будущее.

В мои профессиональные планы входит продолжение реализации программы «Родительству стоит учиться, родительству стоит учить» в МАДОУ «Култаевский детский сад «Колокольчик», с углубленным курсом коуч-практик для «продвинутых» родителей (#родительвтренде). Дополнить программу проектами «дополнительное образование для детей дошкольного возраста» и «Родительская компетентность в воспитании одаренных детей».

Таблица 1

## Тематическое планирование

№	Тема	Кол-во часов	Формы работы
1 часть: Исследование особенностей своего ребенка «Я ВИЖУ»			
1.	Что видит родитель	1	Технология коучинга: ✓ колесо развития; ✓ шкалирование
2.	Типы темперамента	1	Анализ жизненных ситуаций
3.	Типы интеллекта	1	Моделирование ситуаций. Ролевая игра.
4.	Типы восприятия	1	Семинар с элементами тренинга
5.	Задатки и способности	1	Мини-лекция. Анализ видеокейсов
2 часть: Обучение планированию моделированию развития ребенка «Я АНАЛИЗИРУЮ»			
6.	Проектируем будущее вместе	3	Технология коучинга: ✓ линия времени; ✓ вопросы
3 часть: Тренировка родительских навыков «Я ПОМОГАЮ»			
7.	Как слушать своего ребенка?	1	Моделирование ситуаций. Интервью. Анализ жизненных ситуаций.
8.	Как разговаривать со своим ребенком?	1	Моделирование ситуаций. Интервью. Анализ жизненных ситуаций.
9.	Как направлять своего ребенка?	1	Моделирование ситуаций. Интервью. Анализ жизненных ситуаций.
10.	Подведение итогов. Анализ продуктов. Планы на будущее.	1	Технология коучинга: ✓ шкалирование

## Литература

1. Андреева Т.В. Психология семьи: Учеб. пособие. – СПб., 2007.
2. Бенилова С.Ю. Влияние стиля общения с детьми на их развитие, деятельность и интеграцию. – М., 2015. – 184 с.
3. Выготский Л.С. Вопросы детской психологии. – СПб., 2009.

4. Горлова Е.Л. Родительская компетентность: подходы к изучению и развитию // Вестник РГГУ. Серия: Психология. Педагогика. Образование. – 2010. – № 17 (60). – С. 214–244.
5. Гиппентрейтер Ю.Б. Самая важная книга для родителей. – М., 2016. – 752 с.
6. Данилова И.С. К вопросу о сущности понятия «компетентностное родительство» в педагогическом зарубежном дискурсе // Современное педагогическое образование. – 2018. – № 4. – С. 3–11.
7. Зырянова Н.М. Коучинг в обучении подростков // Вестник практической психологии образования. – 2004. – № 1. – С. 46–49.
8. Приказ Минтруда России от 24.07.2015 № 514н «Об утверждении профессионального стандарта «Педагог-психолог (психолог в сфере образования)».
9. Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации».
10. Филиппова Г.Г. Психология материнства: Учебное пособие. – М., 2002. – 240 с.

**Влияние современного спортивного оборудования  
на формирование двигательной активности детей  
старшего дошкольного возраста**

**Кокурина Ю.С.,**  
*Нижегородский государственный педагогический  
университет им. К. Минина;  
МБДОУ «Детский сад № 111»;  
kokurina\_83@mail.ru;*  
**Успенская С.Е.,**  
*МБДОУ «Детский сад №111», г. Нижний Новгород;  
uspenskaya1978@yandex.ru*

**Аннотация.** В статье изучается влияние современного спортивного оборудования на формирование двигательной активности детей старшего дошкольного возраста. Показано, что физкультурные занятия с применением специального оборудования, соответствующего возрастным и физиологическим особенностям старших дошкольников,

стимулируют развитие интереса к двигательной деятельности и занятиям спортом, тем самым, укрепляя детский организм.

**Ключевые слова:** физическое воспитание, физическое развитие, двигательная активность, спортивное оборудование, двигательная деятельность дошкольников.

## **Influence of modern sports equipment on the formation of motor activity in older preschool children**

**Kokurina Yu.S.,**

*Minin Nizhny Novgorod State*

*Pedagogical University,*

*Kindergarten № 111;*

*kokurina\_83@mail.ru;*

**Uspenskaya S.E.,**

*Kindergarten № 111, Nizhny Novgorod;*

*uspenskaya1978@yandex.ru*

**Abstract.** The article studies the influence of modern sports equipment on the formation of motor activity in older preschool children. It is shown that physical culture exercises with the use of special equipment corresponding to the age and physiological characteristics of older preschoolers stimulate the development of interest in physical activity and sports, thereby strengthening the child's body.

**Keywords:** physical education, physical development, physical activity, sports equipment, physical activity of preschoolers.

Физическое развитие, на сегодняшний день, является одной из наиболее значимых областей развития в программах дошкольных образовательных учреждений. Многие современные дети, как показывают результаты исследований, страдают излишней массой тела, серьезными нарушениями опорно-двигательного аппарата и другими отклонениями состояния здоровья. Исходя из этого, задача физического воспитания детей по-прежнему остается первостепенной и значимой. Ее актуальность подтверждена Федеральным законом «Об образовании в Российской Федерации» и требованиями ФГОС дошкольного образования [4].

По мнению большинства специалистов, в области физического развития дошкольников (Д.В. Хухлаева, Ж.К. Холодова, Э.Я. Степаненкова, В.И. Козлова, А.В. Кенеман, В.П. Дудьева и др.), физическое развитие следует рассматривать как процесс увеличения массы и длины тела, совершенствования всех физиологических систем организма. Отметим, что в дошкольном возрасте процесс физического развития происходит наиболее интенсивно, как указывала Э.Я. Степаненкова [1, с. 45]. У детей закладываются основы физического развития, здоровья и двигательной сферы.

Успешное физическое развитие ребенка невозможно без целенаправленной организации процесса стимулирования двигательной активности, оказывающей первостепенное влияние, прежде всего, на становление физических качеств дошкольника. Движения, упражнения, особенно физические, жизненно необходимы детскому организму. Физическая активность детей определяется, в первую очередь, оптимальным двигательным режимом, который, включает как самостоятельную, так и организованную детскую деятельность, совместно с педагогом и/или сверстниками.

Согласно новым требованиям СанПиН 2.4.1.3049-13, объем необходимой двигательной активности для детей старшего дошкольного возраста определяется в диапазоне не менее 6-8 часов в неделю, с учетом психофизиологических особенностей детей. Ученые и специалисты доказали, что организованная двигательная активность детей должна составлять не менее 45–50% от всего объема оптимальной суточной двигательной активности [2].

Проведение занятий по физическому воспитанию с использованием спортивного инвентаря убедительно показывает, что увеличение двигательной активности детей возможно, как за счет эффективности методов обучения и увеличения моторной плотности, так и за счет применения самодельного и приобретенного спортивного инвентаря. Продуктивность его использования позволяет оперативно формировать у детей соответствующие возрасту двигательные навыки и умения. Занятия следует проводить согласно программным требованиям во всех возрастных группах, преимущественно, в утренний отрезок времени, что соответствует естественным биоритмам ребенка и его максимальной двигательной активности.

Ребёнку на занятиях физической культурой, прежде всего, должно быть интересно. Яркие, разнообразные по форме и цвету пособия



повышают интерес детей к физкультуре, радуют и придают эмоциональную окраску занятию. Выполняя упражнения на нетрадиционных спортивных снарядах, дети разных возрастов с большим желанием и удовольствием добиваются высоких результатов. Использование спортивных средств добавляет разнообразия занятиям физкультурой, придает эффект новизны, позволяет в большей степени использовать знакомые упражнения, модифицировать задания.

Использование специального спортивного оборудования обеспечивает формирование у детей более полных и конкретных представлений о точности и последовательности выполнения движений, формирующихся на основе ощущений и восприятия. Самостоятельная двигательная активность детей определяется наличием специфических знаний о различных способах выполнения физических упражнений с использованием спортивного инвентаря [3]. Дети, выражая свою двигательную активность, действуют в определенной пространственной зоне, которая может быть разной по форме и размерам, предметной насыщенности, во время прогулок, на групповом участке, спортивной площадке, в близлежащем парке или лесу.

Параметры спортивно-физической экипировки такие, как габариты, размер, вес и др., должны обязательно основываться на возрастных особенностях детей, антропометрических показателях. Отбор количества спортивного инвентаря определяется на основе степени активности детей в разных процессах двигательной деятельности. При этом стоит учитывать, что габариты оборудования обязательно ориентируются на возрастные особенности детей (поскольку дети дошкольного возраста зачастую способны переоценить собственные возможности, подражая детям более старшего возраста или взрослым).

Дети старшего дошкольного возраста – быстрые, активные, умело используют свой двигательный аппарат, их движения достаточно скоординированы и точны. Двигательная активность становится все более зависимой от эмоционального состояния и мотивов, которыми они руководствуются в своей деятельности. Уверенность в себе, чувство удовлетворения, самостоятельность являются хорошим стимулом для развития и воспитания целенаправленной двигательной активности.

Проводя исследование по вопросу изучения влияния современного спортивного оборудования на двигательную активность детей старшего возраста, в детском саду № 111 осуществляется специальная работа по созданию и внедрению вариативных усложненных условий. Выполняя

разные виды физических упражнений с использованием ряда пособий: массажных ковриков, стен для осанки, массажеров разного вида, гимнастических палок, кистевых экспандеров, дартсов для метания, дуг для подлезания, бумов для равновесия (или же бревно-балансиров), различных мячей (баскетбольный, футбольный, волейбольный), др., дети проявляют повышенный интерес к двигательным заданиям, предлагаемым в нестандартных условиях, и, как следствие, показывают хорошие результаты.

Итак, физкультурные занятия с использованием спортивной атрибутики играют приоритетную роль в процессе последовательного формирования, систематического закрепления и совершенствования основных двигательных навыков и способностей детей, развития необходимых физических качеств. Применение современного спортивного оборудования несет в себе эффект новизны, разнообразия в физических упражнениях, позволяет более широко использовать знакомые упражнения, изменяя исходные задачи для выполнения. Современное оборудование разработано с учетом специфики возраста детей, поэтому интегрирование спорта и игры, помогает ребенку самореализоваться в процессе двигательной деятельности.

### *Литература*

1. *Змановский Ю.Ф.* Здоровый дошкольник // Дошкольное воспитание. – 2005. – № 6. – С. 11–17.
2. *Малозёмова И.И.* Физическое воспитание дошкольников: теоретические методические основы. – Екатеринбург, 2018. – 94 с.
3. *Москвичева А.С., Целовальникова Е.А., Ханова Т.Г.* Средства совершенствования двигательных умений и навыков у детей дошкольного возраста // Дошкольное и начальное образование: опыт, проблемы, перспективы развития: Сборник статей по материалам Всероссийской научно-практической конференции. – Нижний Новгород, 2018. – С. 243–246.
4. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 № 273-ФЗ.

## **Игра как форма образовательной деятельности в современной дошкольной образовательной организации**

**Комарова О.А.,**

*Факультет дошкольной педагогики и психологии  
ФГБОУ ВО «Московский педагогический  
государственный университет»;  
kontrast.kom@mail.ru*

**Аннотация.** В статье анализируется игра как форма образовательной деятельности дошкольников, приводится характеристика игровой среды для образовательной деятельности детей в современной дошкольной образовательной организации, обозначаются проблемные зоны современных педагогов в ее создании.

**Ключевые слова:** игра; признаки игры дошкольников; образовательная деятельность дошкольников; игровая среда; современная дошкольная образовательная организация.

### **The Game as a form of educational activity in a modern preschool educational organization**

**Komarova O.A.,**

*Faculty of Preschool Pedagogy and Psychology,  
Moscow Pedagogical State University;  
kontrast.kom@mail.ru*

**Abstract.** The article analyzes the game as a form of educational activity of preschoolers, provides a characteristic of the play environment for the educational activity of children in a modern preschool educational organization, identifies the problem areas of modern teachers in its creation.

**Keywords:** the game; signs of preschoolers' play; educational activities of preschoolers; game environment; modern preschool educational organization.

Общепризнанным в педагогической и психологической науке является понимание игры как ведущего вида деятельности. Право ребёнка на игру закреплено в рамках нормативной документации: Декларации ООН о

правах ребёнка, во ФГОС дошкольного образования и др., а также в современных образовательных программах.

Ж. Пиаже видел в игре специфическую для ребенка дошкольного возраста форму усвоения окружающего мира, форму обучения, которую невозможно заменить никакими дидактическими упражнениями. Л.С. Выготский утверждал, что значение игры для развития в дошкольном возрасте можно сравнить со значением учебы в школьном возрасте.

Очевидно, что именно игра является наиболее эффективной формой образовательной деятельности. Однако реализация данного положения на практике требует от педагогов осознания сущности игры как ведущего вида деятельности дошкольников, ее признаков, навыков создания игровой среды, активности в игровой деятельности, включенности в нее.

На основе анализа и обобщения положений авторов, которые внесли существенный вклад в теорию игровой деятельности (Л.С. Выготский, П.Я. Гальперин, А.В. Запорожец, П.И. Зинченко, А.Н. Леонтьев, Ж. Пиаже, Д.Б. Эльконин и другие), представляется возможным выделить признаки игровой деятельности:

- свобода, удовольствие, интерес (осуществление деятельности на основе интереса, без принуждения);

- исключительность и обособленность (игра существует для тех, кто в нее играет, все остальное пока не важно, есть игровая ситуация, игровые роли, пространства и пр.);

- социальная основа (отражение интересных, доступных возрасту социальных явлений);

- самостоятельность, самодеятельность (ребенок/дети – «хозяева» ситуации в игре, педагог – поддерживает, направляет и пр., ребенок самостоятельно принимает решения, предлагает способы игровых действий и пр.);

- наличие вымышленной ситуации (К.С. Станиславский: «игра ребенка отличается верой в подлинность и правду вымысла. Стоит ребенку сказать себе «как будто бы», и вымысел уже живет в нем. При этом у ребенка замечается еще одно свойство: дети знают то, чему они могут верить, и то, чего надо не замечать»);

- сочетание и взаимосвязь образа, игрового действия и слова (в игре ребенок живет действиями и чувствами изображаемого героя, говорит от его лица);

- речевое сопровождение игры (дети не играют молча. Даже тогда, когда ребенок один, он разговаривает с игрушкой, ведет диалог с

воображаемым участником игры, говорит за себя и за маму, за больного и врача и т. д.);

– игровая обстановка (в игре комната может быть и морем, и лесом, и станцией метро, и вагоном железной дороги. Дети придают обстановке то значение, какое обусловлено замыслом и содержанием игры).

Анализ образовательной деятельности на предмет наличия вышеуказанных признаков поможет ответить на вопрос: «Осуществляем ли мы образовательную деятельность в форме игры?»

Ключевым моментом в организации образовательной деятельности в игре является создание соответствующей игровой среды.

Игровая среда для организации образовательной деятельности детей дошкольного возраста в современной ДОО является трехкомпонентным образованием. Сделаем акценты на роли педагогов в каждом компоненте среды.

- Предметный компонент включает в себя соответствующие возрасту и интересам игрушки, материалы, возможность использования в образовательном процессе различных частей помещения (столы, ковер, Центры активности/Уголки, пространство спальни, вариативность и многофункциональность в использовании различных игрушек и пр.). Педагог здесь принимает активное участие в подборе игрушек, выявлении их соответствия возрасту, интересам, решаемым задачам. Важна активность и осознанность педагога в создании пространства.

- Деятельностный компонент отражает особенности игрового взаимодействия с принятием на себя игровых ролей и игровой ситуации и нахождения в ней до завершения игры, максимальная вовлеченность и активность в игре и педагогов, и всех детей, наличие у педагога максимального вхождения в роль, принятия на себя роли.

- Эмоциональный компонент отражает наличие эмоционального накала в игре, возможности пребывания в различных состояниях, недопустимости ограничения эмоций в игровом взаимодействии, наличие у педагога позитивного эмоционального отношения к игре, создания соответствующей обстановки, благоприятной для игровой деятельности.

Анализ образовательной среды, создаваемой и используемой в дошкольной организации, на предмет наличия вышеуказанных компонентов поможет ответить на вопрос: «отвечает ли среда специфике ведущего вида деятельности детей дошкольного возраста?»

Интересным оказалось для нас проведение опросов среди действующих педагогов с целью выяснения проблемных зон в создании

игровой среды для организации образовательной деятельности дошкольников.

Нами были проведены опросы, в которых приняли участие более 600 педагогов из разных городов России, 80 % из которых, согласно их ответам, организуют образовательную деятельность в игровой форме. Но так ли это в действительности?

Мы предлагали им ответить на ряд вопросов, которые были зафиксированы как в опросниках, так и предложены в специальных формах в социальных сетях (Facebook<sup>14</sup>, Instagram<sup>15</sup>).

Приведем обобщенные данные по результатам данных опросов.

1. Для ряда педагогов оказывается сложным продолжительное нахождение в игровой ситуации. Наши опросы показали, что только 15% педагогов могут играть с детьми в течение 1,5 – 2 часов, 30 % педагогов могут играть с детьми в течение 1 часа, 50% педагогов – полчаса, 5% – целый день.

2. Не все педагоги испытывают повседневную готовность к игровой деятельности. Только 40% педагогов ответили, что им очень нравится играть, 50% педагогов ответили, что готовы играть «по настроению», 10% педагогов ответили, что им вообще не нравится играть.

3. Не всегда педагоги используют все пространство группы для организации игровой деятельности. Только в 30–40% случаев от общего количества используется ковер, зона спальни, Центры активности, уголки, в 60–70% приоритет остается за столами.

4. Педагоги в течение всего дня организуют образовательную деятельность, но выступают при этом не с позиции партнерства, а с позиций своего авторитета, стремления научить и проконтролировать. И в данном случае игровая среда часто теряет свою эмоциональную насыщенность.

5. Ориентируясь на режим дня, педагоги предоставляют возможность детям организовывать игру только в строго отведенное для этого время. А во время организации образовательной деятельности продолжают использовать по сути классно-урочную систему с элементами игрового взаимодействия. Несмотря на то, что многие педагоги используют разные части пространства группы для обучения, образовательный процесс

---

<sup>14</sup> Facebook принадлежит компании Meta, признанной экстремистской организацией и запрещенной в РФ. – Ред.

<sup>15</sup> Instagram принадлежит компании Meta, признанной экстремистской организацией и запрещенной в РФ. – Ред.

продолжает отражать формат передачи знаний от педагога к ребенку (80 % педагогов).

Очевидным является вывод о том, что на современном этапе, как показали результаты наших исследований работающих в детских садах России, возникают трудности в создании игровой среды для организации образовательного процесса, связанные с интересом педагогов и их вовлеченностью в игру, их позицией в игровой деятельности, использованием пространства ДОО (деятельностный и эмоциональный компоненты).

Возникает необходимость в организации специальной работы с педагогами в данном направлении. Нами запланирован и реализуется цикл вебинаров по данной проблематике, разработана методика организации образовательной деятельности в игровой среде «Бумажное путешествие», которая апробируется в ряде детских садов России.

### *Литература*

1. *Выготский Л.С.* Психология развития ребенка. – М., 2005. – 512 с.
2. *Пиаже Ж.* Избранные психологические труды / [Пер. с фр.]. – М., 1969. – 659 с.
3. *Эльконин Д.Б.* Психология игры. – М., 2012. – 228 с.

## **Сотрудничество ребенка и взрослого как современная тенденция образования**

**Кричевцова Е.И.,**  
*кафедра дошкольной педагогики,  
Факультет дошкольной педагогики и психологии,  
ФГБОУ ВО «Московский педагогический  
государственный университет»;  
ekrichevtsova@gmail.com*

**Аннотация.** В данной статье автор рассматривает сущность организации взаимодействия детей дошкольного возраста со взрослыми на различных этапах дошкольного детства, анализирует понятие «сотрудничество» и определяет основные принципы организации сотрудничества в дошкольной образовательной организации.

**Ключевые слова:** сотрудничество, взаимодействие, деятельность, общение, игра.

## **Cooperation between a child and an adult as a modern trend in education**

**Krichevtsova E.I.,**

*Department of Pre-school Pedagogy  
Faculty of Pre-School Pedagogy and Psychology,  
Moscow Pedagogical State University*

**Abstract.** In this article, the author examines the essence of the organization of interaction between preschool children and adults at various stages of preschool childhood, analyzes the concept of «cooperation» and defines the basic principles of organizing cooperation in a preschool educational organization.

**Keywords:** cooperation, interaction, activity, communication, playing activity.

Человек биосоциален. Источником развития личности является социальная среда и возможность вступить с ней во взаимодействие. Природная активность ребенка мотивирует его с самого рождения контактировать с окружающими его людьми. В процессе развития ребенок взаимодействует со средой, перенимает различные формы деятельности, осваивает разнообразные действия, необходимые ему для познания окружающего мира. Посредством общения со взрослым ребенок осваивает все многообразие предметной и социальной действительности, приобретает культурно-исторический опыт, обогащает свои знания. Таким образом, взаимодействие в форме общения присуще индивиду на протяжении всего его онтогенеза.

Зависимость новорожденного от взрослого, с одной стороны, и природная активность, с другой, побуждают ребенка с первых дней жизни вступать во взаимодействие со взрослым. На первых этапах это взаимодействие носит рефлекторный характер, однако, ко второму месяцу жизни происходит развитие социальных форм общения между ребенком и взрослым. Целью такого общения является не только удовлетворение



физиологических потребностей ребенка, но и получение новой информации об окружающем мире.

Эмоциональное общение со взрослым, которое является ведущим видом деятельности в период младенчества, в период раннего дошкольного детства сменяется совместной деятельностью ребенка и взрослого, нацеленной на манипулирование с различными предметами. Ситуативно-деловое общение помогает ребенку овладеть навыками взаимодействия с различными предметами, образцами действий. Для гармоничного развития ребенка взрослый должен быть активным соучастником его деятельности.

Дети дошкольного возраста активно включаются в игровую деятельность. На данном этапе посредством игры взрослый помогает ребенку узнавать многообразие причинно-следственных связей, приобщается к культурным образцам человеческой деятельности, удовлетворяет потребности ребенка в общении и коммуникации, творчестве и познании.

Таким образом, на протяжении всего дошкольного детства ребенок взаимодействует со взрослым в различных формах: общении, предметной деятельности, игре. При этом важно подчеркнуть, что данный процесс будет результативным только при условии, если взрослый будет выступать в роли партнера, равноправного участника, а не руководителя. Согласно исследованиям М.И. Лисиной, для дошкольного возраста характерно наличие у ребенка потребности в доброжелательном отношении и уважении со стороны взрослого, в сотрудничестве с ним [2, с. 24].

Согласно современным педагогическим воззрениям, базирующимся на принципах, выдвинутых Л.С. Выготским, А.Н. Леонтьевым, Д.Б. Элькониным, Ш.А. Амонашвили и др., сотрудничество и содействие, признание ребенка полноправным субъектом образовательных отношений являются определяющими идеями педагогического взаимодействия. Сотрудничество определяется как «целенаправленная, согласованная и ценностно значимая для субъектов совместная деятельность, приводящая к достижению общих целей и результатов» [1, с. 95]. Сотрудничество является одним из способов развития и реализации ребенка дошкольного возраста. В его основе лежат идеи мотивации и стимулирования различных интересов ребенка. Ребенок и взрослый – равноправные партнеры по взаимодействию, направленного на достижение единых целей. Взаимодействие на основе сотрудничества носит личностно-развивающий, гуманистический характер [3]. При этом Н.А. Короткова отмечает, что «мотивированность детей к деятельности, их активность значительно выше

при использовании взрослым партнерских позиций, нежели позиции учителя (объясняющего и контролирующего)» [2, с. 25].

Сотрудничество детей дошкольного возраста со взрослыми характеризуется соприсутствием участников, наличием единой цели, установлением позитивных межличностных отношений, специфических для дошкольного детства видов деятельности, свободой в выборе форм, методов и средств достижения цели, поддержкой детской инициативы. Для организации сотрудничества взрослого и детей на в рамках дошкольной образовательной организации целесообразно придерживаться следующих принципов:

- взрослый участвует в деятельности наравне, вместе с детьми, в едином образовательном пространстве;
- члены коллектива могут свободно общаться в процессе деятельности, не мешая друг другу;
- включение в деятельность происходит на основе личного интереса, а не принуждения;
- темп выполнения деятельности может быть различным у каждого из участников деятельности;

Описанная выше организация взаимодействия способствует развитию у детей различных позитивных качеств. Дошкольники учатся самоорганизации, взаимному уважению, работе в команде; развивается ответственность, уверенность, самостоятельность и инициативность. Таким образом, сотрудничество взрослого и ребенка являются наиболее эффективной формой построения образовательной деятельности в дошкольном детстве.

### *Литература*

1. Социально-педагогический словарь / М.Н. Бурмистрова, Л.Л. Васильева, А.В. Кащеева и др. – Саратов, 2007. – 116 с.
2. *Короткова Н.А.* Образовательный процесс в группах детей старшего дошкольного возраста. – М., 2007. – 208 с.
3. Приказ Минобрнауки России от 17.10.2013 № 1155 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования».

## **Проблемы организации проектной деятельности в дошкольной образовательной организации**

**Лисина В.Р.,**

*кафедра дошкольной педагогики,  
ФГБОУ ВО «Московский педагогический  
государственный университет»;  
L1998@bk.ru@mail.ru*

**Аннотация.** В статье представлены результаты исследования проблемы организации проектной деятельности педагогом в дошкольной образовательной организации, выполненное автором. Выделены подходы в изучении феномена проектной деятельности, определены проблемы, испытываемые педагогами в процессе организации проектной деятельности детей дошкольного возраста. Представлены результаты анкетирования педагогов и родителей и анализа педагогического опыта. Определены условия успешной организации проектной деятельности детей дошкольного возраста.

**Ключевые слова:** проектная деятельность, особенности метода проекта, этапы проектной деятельности, виды проектов

## **Problems of the organization of project activities in the preschool educational organization**

**Lisina V.R.,**

*Department of Preschool Pedagogy,  
Moscow Pedagogical State University;  
L1998@bk.ru@mail.ru*

**Abstract.** The article presents the results of a study of the problem of organizing project activities by a teacher in a preschool educational organization, carried out by the author together. The approaches to the study of the phenomenon of project activity are highlighted, the problems experienced by teachers in the process of organizing project activities of preschool children are identified. The results of the questionnaire survey of teachers and parents and the analysis of pedagogical experience are presented. The conditions for

the successful organization of project activities of preschool children have been determined.

**Keywords:** project activities, features of the project method, stages of project activities.

Одним из актуальных направлений модернизации отечественной и зарубежной системы образования является поиск и разработка инновационных технологий, среди которых важное место принадлежит проектной деятельности.

Метод проектов, как педагогическая технология возникла во второй половине XIX века в США. Теоретические основы по определению сущности метода проектов, возможностей использования в учебно-воспитательном процессе были разработаны в рамках прагматической педагогики философом, педагогом и психологом Джоном Дьюи.

Выделенные Дьюи Дж. особенности метода проектов в настоящее время являются крайне актуальными :ребенок выступает как субъект интегрированной деятельности (познавательной-исследовательской, игровой, продуктивной, творческой, коммуникативной); для успешности организации проектной деятельности необходим интерес ребенка к выдвижению и самостоятельному решению проблемы; значимым для ребенка может стать практическое представление полученных результатов, что может стать не только основой для расширения собственного кругозора, проявления познавательной активности, но и возможность для взаимообучения детей и развития коммуникативной инициативы; проектная деятельность представляет стихийный, недостаточно управляемый процесс [1]. Внедрение метода проектов прошло сложный и непростой путь как в зарубежной, так и в отечественной системах образования. Анализ психолого-педагогической литературы по проблеме использования метода проекта в историческом контексте позволил сделать следующий вывод: нет общепринятого понятия «метод проекта», оно неправомерно используется как синоним проектной деятельности.

1. В характеристике понятия «метод проекта» ключевым словом является слово метод, как способ педагогического взаимодействия с участниками образовательных отношений, направленный на создание условий для развития самостоятельности у детей

2. В характеристике понятия «проектная деятельность» ключевым словом является слово деятельность, имеющий важные характеристики,

цель, задачи данной деятельности, предполагающей процессы планирования и реализации выдвинутых задач в виде косвенных методов педагога и практический результат в форме наглядно представленного образовательного продукта.

В настоящее время в период модернизации системы образования современные исследователи и педагоги – новаторы (Н.Е. Веракса, Е.Е. Евдокимова, С.Н. Николаева, Е.Г. Кагаров и др.) и изменений направленности в личностном развитии детей с точки зрения успешной социализации вновь обратились к изучению особенностей организации и возможностей использования проектной деятельности в общеобразовательной школе, в частности и в дошкольных образовательных организациях. Анализ взглядов современных исследователей о сущности проектной деятельности помог сделать вывод о разных подходах в ее определении: некоторые исследователи соотносят эту деятельность с целенаправленным совместным педагога с ребенком поиском ответов на проблемные вопросы по разным направлениям содержания (А.В. Сазонова, Л.Д. Морозова), в работах Н.Е. Вераксы и А.Н. Вераксы подчеркнуто, что проектная деятельность – сложноорганизованные системные преобразования в учебно-воспитательном процессе, инициатором которых может быть только педагог и администрация образовательной организации, в исследовании Н.Б. Крыловой данное понятие раскрывается с точки зрения культурных практик детей в процессе взаимодействия педагога с ребенком.

Основой культурных практик являются наблюдение, экспериментирование, моделирование, творческая деятельность.

В работах Н.Ю. Пахомовой, В.А. Деркунской определены этапы организации проектной деятельности, основой которого является взаимодействие педагога с родителями: погружение в проект, планирование, реализация проекта, представление результатов проекта.

Таким образом, анализ психолого-педагогических исследований позволил сделать следующие выводы:

1. Определена сущность понятия проектная деятельность, подчеркнута специфика этой деятельности.
2. Разработаны этапы проектной деятельности и значимость каждого из этапов.
3. Определены возможности использования проектной деятельности в образовательном процессе ДОО.

4. Однако во многих работах можно выделить противоречивость взглядов разных исследователей и педагогов-новаторов.

Анализ сайтов образовательных организаций, изучение и анализ практикоориентированных статей из научно-педагогических журналов показал, что большинство практических разработок отражают проекты, возникающие по инициативе педагогов. Большую часть организаторских функций по планированию и реализации проектной деятельности воспитатели берут на себя. Темы проектов достаточно интересные, в основном соответствуют возрасту детей, чаще проектная деятельность направлена на ознакомление с разными сторонами действительности, однако не всегда учитывается специфика организации проектной деятельности, не в полной мере разработана задача по формированию мотивации активного участия детей дошкольного возраста и родителей в проекте и поддержки их самостоятельной и коммуникативной инициативы.

Для разрешения противоречий и определения оптимальных условий организации проектной деятельности в целостном образовательном процессе в рамках магистерских диссертаций В.Д. Блохиной и П.А. Макеенко было проведено исследование. На констатирующем этапе были разработано и проведено анкетирование 120 педагогов, работающих в разных регионах РФ, большинство проживают в Москве и Московской области (80 педагогов с разным педагогическим стажем от 2 лет до 45 лет и основная часть респондентов имеют средне специальное, незаконченное высшее педагогическое и высшее педагогическое образование), остальная часть респондентов проживают в Нижегородской области (20 педагогов), Тульской области (10 педагогов), Новосибирская, Брянская область (10 человек).

Анализ результатов анкетирования позволил определить, что половина педагогов (65 человек) имеют точные представления о сущности проектной деятельности, причем большинство (у 40 воспитателей педагогический стаж 15–20 лет и высшее в основном педагогическое образование). Многие педагоги отмечали, что проектная деятельность представляет процесс совместной деятельности педагога с ребенком, направлено на развитие у него самостоятельности. Большинство педагогов (70 человек) сумели назвать этапы проектной деятельности, однако только некоторые имеют представление о содержании каждого этапа.

Отвечая на вопросы о факторах, определяющих тематику, задачи и вид проекта, часть педагогов (50 воспитателей) отмечали, что на выбор влияют годовые задачи образовательной организации, направления, выделенные в актуальных нормативно-правовых документах. Большинство педагогов (80 воспитателей) утверждают, что инициатором проекта является педагог или руководители образовательных организаций. Только 15 педагогов назвали инициатором проекта – детей группы.

Многие респонденты отметили следующие трудности в организации проектной деятельности: трудности по вовлечению в эту деятельность родителей (90 воспитателей), неумение создавать мотивацию у участников проекта (70 воспитателей), в изучении и изменении развивающей предметно-пространственной среды для реализации задач проекта (60 воспитателей), организация командной работы. Среди причин, выделенных трудностей, педагоги назвали следующие: нехватка времени, несформированность навыков взаимодействия педагогов, детей и родителей, недостаток представлений о косвенных способах педагогического взаимодействия на этапе реализации проекта. Кроме того, необходимо отметить, что была обнаружена разница в определении трудностей и возможных причин опытными и начинающими педагогами. В частности, наиболее популярными трудностями, по мнению опытных педагогов, являются: организация совместной работы детей, определение наиболее эффективных форм презентации результатов проекта, использование дистанционных форм организации проекта с детьми группы. Причины: нехватка времени и недостаточная информированность в области дистанционных инструментов в активизации детей и родителей.

По мнению начинающих педагогов, трудности в организации проектной деятельности детей и родителей: вовлечение родителей в этот процесс, способы мотивации проявлений активности детей и родителей, способы организации совместного планирования проектной деятельности. Причины названных трудностей: недостаточное владение умениями к рефлексии, установления контакта с участниками проекта, организация индивидуально-дифференцированной работы с детьми и родителями на разных этапах проектной деятельности. Анализ педагогического опыта и результатов анкетирования педагогов позволил определить: тема организации проектной деятельности педагога с детьми и родителями безусловно актуальна, практически все педагоги

используют метод проекта в собственной деятельности, осознают значимость и необходимость организации проектной деятельности; многие педагоги отмечают трудности в организации проектной деятельности; была выявлена разница в испытываемых трудностях и причинах начинающими и опытными педагогами.

Это свидетельствует о необходимости планирования и организации целенаправленной индивидуально-дифференцированной методической работы с педагогами, использование разнообразных интерактивных форм взаимодействия, направленных на формирования способности и готовности к проведению содержательной диагностики, совместного обсуждения тем проектов и планирования проектной деятельности.

### *Литература*

1. Дьюи Д. Демократия и образование / Пер. с англ. – М., 2000. – 382 с.
2. Российская педагогическая энциклопедия: В 2 т. / Гл. ред. В.В. Давыдов. – М., 1993 – Т. 1 – 430 с.
3. Полат Е.С., Бухаркина М.Ю. Современные педагогические и информационные технологии в системе образования: Учебное пособие. – М., 2007. – 368 с.

## **Использование интерактивных форм взаимодействия с родителями воспитанников детского сада**

**Миняева Т.Г.,**  
ЧОУДО,  
Детский сад № 261  
ОАО «РЖД»;  
*tasyanskaya@yandex.ru*

**Аннотация.** В статье представлен опыт работы социального педагога детского сада с родителями воспитанников с использованием интерактивных форм взаимодействия.

**Ключевые слова:** интерактивное взаимодействие, детский сад, социальный педагог, работа с родителями.



## Using interactive forms of interaction with a parents of kindergarten pupils

**Minyaeva T.G.,**

*Kindergarten No. 261 of JSC Russian Railways;  
tasyanskaya@yandex.ru*

**Abstract.** The article presents the experience of a social kindergarten teacher with the parents of pupils using interactive forms of interaction.

**Keywords:** interactive interaction, kindergarten, social kindergarten teacher, work with parents.

Перед социальным педагогом детского сада стоит ряд задач: охрана и укрепление физического и психического здоровья детей, в том числе их эмоционального благополучия; обеспечение равных возможностей для полноценного развития каждого ребенка в период дошкольного детства независимо от места проживания, пола, нации, языка, социального статуса, психофизиологических и других особенностей (в том числе ограниченных возможностей здоровья); создание благоприятных условий развития детей в соответствии с их возрастными и индивидуальными особенностями и склонностями, развитие способностей и творческого потенциала каждого ребенка как субъекта отношений с самим собой, другими детьми, взрослыми и миром; формирование общей культуры личности детей, в том числе ценностей здорового образа жизни, развитие их социальных, нравственных, эстетических, интеллектуальных, физических качеств, инициативности, самостоятельности и ответственности ребенка, формирование предпосылок учебной деятельности и др.

Решение этих задач невозможно без обеспечения психолого-педагогической поддержки семьи и повышения компетентности родителей (законных представителей) в вопросах развития и образования, охраны и укрепления здоровья детей. Именно это остается нашей главной целью в условиях работы с родителями в плане педагогического просвещения родителей; удовлетворения их запросов в индивидуальных и групповых формах работы с привлечением традиционных и инновационных методов.

Именно поэтому в нашем детском саду организован и успешно работает уже много лет клуб думающих родителей «Молодая семья». Клуб осуществляет свою деятельность по следующим направлениям:

1. Оказание психолого-педагогической помощи родителям детей младшего и среднего возраста.
2. Согласование и объединение усилий образовательного учреждения и семьи в создании условий для разностороннего развития личности ребенка.
3. Организация общения детско-родительского коллектива в ходе игр и продуктивной деятельности.
4. Повышение психолого-педагогической компетентности родителей в области воспитания детей дошкольного возраста;
5. Обогащение семейного досуга.

Клуб дает возможность организовать совместное общение, в интересной игровой форме передать друг другу знания, которыми владеют и педагоги, и родители. Обязательное условие детско-родительских встреч: нет зрителей – все участники. Именно поэтому большой интерес со стороны родителей вызывают встречи с использованием интерактивных форм взаимодействия. Тематика интерактивов прописана в рабочей программе и включает проведение семинаров, практикумов, мастер-классов, театрализованных представлений с участием детей и родителей, презентаций семейного опыта. Так, например, в 2021–2022 учебном году нами запланирован семинар «Проблемы адаптации ребенка в детском саду»; интерактив-практикум «Коммуникативные игры для детей дошкольного возраста»; работа театральной студии «Умелые руки не знают скуки», в рамках которой проводится мастер-класс по изготовлению театральных игрушек; оздоровительная лаборатория и тренинг «С папой вместе»; практическое занятие по развитию социально-эмоциональной сферы ребенка посредством игровой деятельности у старших дошкольников «На что похоже настроение» и др. Так же наши родители активно участвуют в проводимых детским садом акциях (например: «За безопасность дорожного движения», «Берегите птиц!», «Цветок надежды», «Подарите книгу детям!» «Начни с себя»), традиционных праздничных мероприятиях с изготовлением поделок своими руками («Осенины – осени именины», «Мастерская дедушки Мороза», «Одень куклу», «Новогодняя сказка», «Наши друзья – эколята», «Забавные пушистики», «Во имя Победы»), волонтерском движении, о результатах

которых мы рассказываем на страницах нашего детского сада и в социальных сетях.

Кроме того, в настоящее время, в период распространения новой коронавирусной инфекции (Covid-19) и сезонного роста заболеваний острыми респираторными вирусными инфекциями, когда жизнь людей изменилась и встала необходимость работать по-новому, искать новые форматы взаимодействия социального педагога и родителей воспитанников детского сада, на первый план активно вышли дистанционные формы сотрудничества с семьей, главный элемент которых – переход от очного общения и взаимодействия к общению виртуальному, с использованием различных мобильных приложений и социальных сетей.

Для социально-педагогического сопровождения семей воспитанников нашего детского сада нами был разработан план мероприятий дистанционного взаимодействия с родителями, который включает несколько аспектов: знакомство родителей с нормами психофизического развития ребенка соответственно возрасту; консультирование родителей по вопросам воспитания и развития детей, рекомендации по режиму дня, выбору литературы для чтения детям и родителям по вопросам укрепления здоровья детей; оказание содействия по созданию благоприятного морального психологического климата в семье.

Формат дистанционного взаимодействия социального педагога и родителей в настоящее время отвечает следующим требованиям: оно способствует коммуникации, как возможному процессу по обмену информацией между участниками дистанта; координирует действия участников; есть возможность кооперации для решения социально-коммуникативных и здоровьесберегающих задач. В дистанте формы организации интерактивного взаимодействия остаются прежними: это и индивидуальная работа с конкретной семьей, где основным средством является мобильный мессенджер WhatsApp (любой родитель воспитанника нашего детского сада имеет возможность задать вопрос и уточнить информацию по любому интересующему вопросу и сразу получить обратную связь), и групповое общение посредством участия в конференциях на платформе Zoom. Однако новый формат приобрело оформление информационных листов и буклетов для родителей; анкетирование и выявление родительских потребностей, а также консультирование перешло в режим онлайн.

Главной проблемой является некомпетентность родителей в использовании дистанционных форм взаимодействия. Для ее решения мы подключаем родителей в работу всех официальных платформ детского сада: нами был создан информационный плакат с QR-кодами сайта детского сада № 261 ОАО «РЖД» и официальными группами в социальных сетях. Мы постоянно обновляем информацию по вопросам воспитания и образования детей, что привлекает внимание родителей, приобщает их к жизни дошкольного учреждения. Родители узнают о достижениях и победах детей, смотрят фото- и видеоматериалы с различных мероприятий и ежедневных занятий с детьми, задают вопросы, комментируют информацию.

Таким образом, использование интерактивных методов (и в дистанционной форме) позволяет нам решить несколько психолого-педагогических задач.

1. Интерактивные методы ставят родителей в активную позицию. В обычной ситуации традиционного родительского собрания сделать это достаточно сложно: призывы высказать свое мнение, предложить свои варианты, как правило, остаются безрезультатными, поскольку ведущая роль остается у педагога. Интерактивные методы позволяют сделать родителей активными участниками, в результате чего они начинают вести себя принципиально иначе.

2. Интерактивные методы ломают традиционные стереотипы родительского собрания: оно становится особым пространством, наделенным специфическим смыслом и содержанием.

3. Повышается готовность родителей к взаимодействию не только с воспитателем конкретной группы, но и с другими педагогами и специалистами нашего детского сада. Социальный педагог, психолог, логопед, организующие оригинальные, непривычные мероприятия, вызывают большой интерес у родителей и детей.

4. С помощью интерактивных методов проясняются родительские ожидания, представления, тревоги и страхи, причем, поскольку их диагностическая направленность для родителя неочевидна, то можно получить информацию, на которую значительно меньшее воздействие оказывает фактор социальной желательности. Именно в интерактивах «обнажаются» и становятся актуальными многие проблемы: чему нужно научить ребенка, как с ним играть, как справляться с его капризами и непослушанием? В детском саду ребенок – равноправный член социальной группы, а в семье – объект обожания, всепрощения; в

детском саду характер воспитания целенаправленный, в семье – зачастую стихийный, с использованием отдельных семейных традиций.

Мы не ставим перед собой цели давать родителям глубокие знания в назидательной манере, мы знакомим их с основными положениями, подходами в воспитании детей, открыто и честно осуществляем с ними взаимодействие. Поэтому многие родители хотят научиться психологически и педагогически грамотно воспитывать своих детей, им нужны средства и методики, они могут использовать и психотерапевтические методы на доступном для них уровне. Кроме того, родители начинают понимать, что для успешного развития их детей огромное значение имеют занятия, беседы, упражнения, чтение книг, наблюдение, обсуждение различных ситуаций, поощрение взаимопомощи и сотрудничества детей, их нравственных поступков. Ребенок очень глубоко воспринимает прекрасное – значит, можно и нужно заниматься с ним совместным творчеством. Дети становятся более раскрепощенными и самостоятельными, целеустремленными и уверенными в себе, общительными, более внимательными и заботливыми по отношению к сверстникам и взрослым; способными к взаимопониманию и сотрудничеству. У детей формируется способность совместно принимать решения и следовать их выполнению. И наша общая, совместная с родителями задача – правильно и умело помочь ребенку приобрести социальные навыки.

### *Литература*

1. *Антипина Г.А.* Новые формы работы с родителями в современном ДОУ // Воспитатель ДОУ. – 2011. – № 12. – С. 88–94.
2. *Борисова Н.П.* Детский сад и родители. Поиск активных форм взаимодействия // Дет. сад. управление. – 2007. – № 2. – С. 5–6.
3. *Доронова Т.Н., Глушко Г.В.* и др. Вместе с семьей. – М., 2006. – 191 с.
4. *Елжова Н.В.* Работа с детьми и родителями в ДОУ. – Ростов-н/Д., 2008. – 283 с.
5. *Зверева О.Л., Кротова Т.В.* Общение педагога с родителями в ДОУ. Методический аспект. – М., 2007. – 112 с.
6. *Козлова С.А.* Социальное развитие дошкольника. Советы родителям. – М., 2003. – 32 с.
7. *Солодянкина О.В.* Сотрудничество ДОУ с семьей: Пособие для работников ДОУ. – М., 2004. – 79 с.

8. Тонкова Ю.М. Современные формы взаимодействия ДОУ и семьи // Проблемы и перспективы развития образования: Материалы межд. заоч. конфер. – Пермь, 2012. – С. 71–74.

### **Теоретические аспекты проблемы формирования познавательной активности дошкольников**

**Мишина С.В.,**

*кафедра педагогики и педагогического образования,  
Институт психологии, педагогики и социальной работы,  
ФГБОУ ВО «Рязанский государственный  
университет имени С.А. Есенина»;  
s.mishina@365.rsu.edu.ru*

**Аннотация.** В статье анализируются понятия «активность», «познавательная активность»; рассматриваются подходы к воспитанию активной личности в зарубежной и отечественной педагогике.

**Ключевые слова:** активность, дошкольный возраст, познавательная активность, познавательная деятельность.

### **Theoretical aspects of the problem of forming the cognitive activity of preschoolers**

**Mishina S.V.,**

*Department of Pedagogy and Pedagogical Education,  
Institute of Psychology, Pedagogy and Social Work,  
Ryazan State University named after S. A. Yesenin;  
s.mishina@365.rsu.edu.ru*

**Abstract.** The article analyzes the concepts of «activity», «cognitive activity»; approaches to the education of an active personality in foreign and domestic pedagogy are considered.

**Keywords:** activity, preschool age, cognitive activity, cognitive activity.

Изменения, происходящие в различных сферах общества, диктуют необходимость повышения активности личности как субъекта жизнедеятельности. В связи с этим активизация познавательной

деятельности детей, формирование их творческого отношения к окружающему миру являются важнейшими задачами дошкольного образования на современном этапе.

Проблема формирования познавательной активности давно и плодотворно рассматривается в психологии и педагогике. Ей посвящены исследования психологов (К.А. Абульханова-Славская, Г.С. Батищев, Д.Б. Богоявленская, Л.И. Божович, Л.С. Выготский, А.И. Красило, Н.С. Лейтес, М.И. Лисина, А.К. Маркова, А.М. Матюшкин, С.Л. Рубинштейн и др.) и педагогов (Б.П. Есипов, Г.М. Лебедев, Л.А. Парамонова, Н.Н. Поддъяков, В.В. Щетинина, Г.И. Щукина, Т.И. Шамова и др.) [5, с. 3].

Понятие «познавательная активность» включает две составляющих: «активность» и «познавательность». Ключевым словом в этом словосочетании мы считаем понятие «активность», которое исследовалось и исследуется до сих пор в различных аспектах (философском, биологическом, психологическом, педагогическом и др.).

Слово «активность» происходит от латинского *activus* и означает «деятельное участие в чем-либо, энергичную деятельность» [1, с. 33].

В биологическом аспекте активность рассматривается в связи с приспособлением организма к окружающей среде, как реакция на раздражения внешней среды.

А.И. Крупнов определяет активность человека «как особое состояние, предрасположенное к тому или иному взаимодействию, или относительно устойчивое свойство, проявляющееся в уровне интенсивности реализации поведения, деятельности и их результате, устойчивости и объеме взаимодействия, исходящего из внутренней его инициативы» [3, с. 26]. М.И. Лисина активность противопоставляет пассивности и отмечает, что это «готовность к деятельности». В исследованиях ряда авторов (К.А. Абульханова-Славская, М.А. Данилов, В.И. Лозовая и др.) активность рассматривается как свойство (черта) личности, которая предполагает отношение к деятельности и проявляется в деятельности.

Несмотря на широкие исследования проблемы развития познавательной активности в различных областях, единого общепризнанного определения данного понятия нет. Разные авторы определяют ее по-разному.

Так, в «Современном словаре по педагогике»: это «свойство личности учащегося, которое проявляется в его положительном

отношении к содержанию и процессу учения, к эффективному овладению знаниями и способами деятельности за оптимальное время, в мобилизации нравственно-волевых усилий на достижение учебно-познавательной цели» [6, с. 9].

М.И. Лисиной познавательная активность рассматривается в связи с познавательной деятельностью. Познавательная деятельность, по М.И. Лисиной, «... имеет специфический предмет и результат: предметом познавательной деятельности является информация, заключенная в предмете, на который направлено внимание ребенка, а ее результатом – отражение свойств предмета, их образ» [4, с. 228]. М.И. Лисина, исследуя познавательную активность детей раннего возраста, определяет ее как состояние готовности к деятельности, то состояние, которое предшествует деятельности и порождает ее.

Т.И. Шамова подчеркивает, что познавательная активность как свойство личности проявляется и формируется в деятельности. Так, автор трактует данное понятие как активность в учении, которая определяется как качество деятельности, в которой проявляется личность ученика, с его отношением к содержанию, характеру деятельности и стремлением мобилизовать свои нравственно-волевые усилия на достижение учебно-познавательной цели [9, с. 12].

Применительно к детям дошкольного возраста, познавательная активность рассматривается С.А. Козловой как «активность в процессе познания, выражающаяся в заинтересованном принятии информации, желании углубить, уточнить свои знания и представления, в проявлении элементов творчества, в умении усвоить способ познания и применять его на другом материале».

В.В. Щетинина определяет познавательную активность как интегративное качество личности, которое порождается потребностью в познании, предполагает устойчивый интерес к поиску новых знаний, проявляется в готовности к деятельности (поисковой), в стремлении к самостоятельности и выражается в интенсивном изучении действительности для последующей творческой реализации приобретенных знаний и умений [8, с. 12].

Понятие познавательной активности тесно связано с рядом близких понятий, образующих единое семантическое поле: «интеллектуальная активность» (Д.Б. Богоявленская), «умственная активность» (Н.С. Лейтес, В.Ф. Сибирякова), «креативность» (Дж. Гилфорд, П. Торранс, Т.М. Землянухина и др.), «любопытность» (Б.Г. Ананьев,



Д.Е. Берлайн, Н.Б. Шумакова и др.), «исследовательская инициативность» (А.Н. Поддьяков). В этом отношении познавательная активность находится в одном ряду с такими фундаментальными понятиями как научение, интеллект, творчество, образуя с ними неразрывную связь.

Н.Н. Поддьяков, автор научных трудов «Мышление дошкольника», «Умственное воспитание дошкольников», «Творчество и саморазвитие детей дошкольного возраста» и др. считал, что познавательный интерес является основным мотивом учения в дошкольном возрасте. Он подчеркивал, что именно наличие у ребенка познавательного интереса к учению повышает эффективность процесса обучения и вместе с тем насыщает его положительными эмоциями [7, с. 12]. Таким образом, Н.Н. Поддьяков ориентировал специалистов, работающих с дошкольниками особое внимание уделять созданию специальных условий и ситуаций, в которых дети в полной мере начинают ощущать радость первых открытий, радость самостоятельного добывания новых знаний и конструирования способов умственной деятельности.

Интересен, на наш взгляд, зарубежный опыт воспитания активной личности. Так, одним из первых реформаторов дошкольного образования, придававших большое значение активности ребенка в обучении, был известный немецкий педагог Фридрих Фребель (1782–1852). Он считал, что ребенок наделен природой четырьмя инстинктами: деятельности (проявление единого, божественного творческого начала); познания (заложенное в человеке стремление познать внутреннюю сущность всех вещей); художественным и религиозным.

Основные положения дидактической системы французского педагога О. Декроли (1871–1932) – воспитание и обучение по «центрам интересов», самообучение, которое осуществляется посредством исследовательского поведения, развития наблюдательности ребенка, его экспериментирования. Решение воспитательных задач он связывал с созданием особой развивающей среды, в которой ребенок мог бы находить стимулы для своего развития.

Американский ученый Дж. Дьюи настаивал на том, что ребенок – центральная фигура в процессе обучения. Его силы должны быть выявлены, интересы удовлетворены, его способности должны упражняться. Дьюи считал, что в центре разработки содержания образования должен стоять не всезнающий взрослый с какими-то заранее заготовленными планами и программами обучения, а ребенок с его

собственными индивидуальными желаниями, интересами и потребностями. На практике это означало, что не взрослый (педагог, родители и др.) должен диктовать, чему и как учить, а взрослый и сам ребенок, исходя из склонностей, интересов, потребностей последнего, должны определять содержание обучения.

Известный русский педагог К.Н. Вентцель был последовательным сторонником свободного воспитания. Он писал о том, что на ребенка надо смотреть не как на ученика, а как на маленького искателя истины. Призывал поддерживать дух неутомимого искания истины, лелеять проснувшуюся жажду знания и стараться самим являть для ребенка пример неутомимого искания истины.

В рамках исследуемой проблемы нельзя обойти вниманием американского педагога У. Килпатрика, разработавшего широко известную в мировой педагогике «проектную систему обучения» (дальтон-план). Суть ее заключалась в том, что дети, исходя из своих интересов, вместе с педагогом выполняли проект, решая какую-либо практическую задачу и, таким образом овладевали новыми знаниями.

Эти уходящие корнями в историю педагогики идеи повлияли и на отечественную образовательную практику. В настоящее время существует множество российских исследований проблемы развития познавательной активности детей: выделены средства и методы, определены условия эффективного протекания данного процесса. Многими авторами необходимым условием стимуляции познавательной активности детей признается общение (Д.Б. Годовикова, Т.М. Землянухина, М.И. Лисина, С.Ю. Мещерякова, 1981 и др.).

Мы поддерживаем точку зрения ученых, считающих, что одним из главных условий успешного становления активности и любознательности дошкольников является включение ребенка в разнообразные виды деятельности, причем ребенок должен выступать в качестве субъекта собственной деятельности при поддерживающей и направляющей роли взрослого. Отечественные исследователи (А.Н. Леонтьев, С.Л. Новоселова, Н.Н. Поддьяков и др.) считают элементарное экспериментирование и опытническую деятельность дошкольников эффективным средством развития познавательной активности. Они справедливо утверждают, что именно в детском экспериментировании наиболее мощно проявляется собственная активность детей, направленная на получение новых сведений, новых знаний, на получение продуктов детского творчества. Именно в детском

экспериментировании наиболее ярко выражены процессы возникновения и развития целеобразования, новых мотивов личности, лежащих в основе самодвижения, саморазвития дошкольников [2, с. 8]. В настоящее время имеется ряд исследований по экспериментированию детей в различных областях: Н.В. Абакелия, И.С. Фрейдкин – в области физических явлений, Т.И. Ерофеева, Н.Е. Веракса – в области пространственно-временных отношений, Е.Д. Бодрова – экспериментирование с художественными текстами, Л.А. Парамонова и Г.В. Уродовских – на материале конструктивной деятельности, В.И. Каразану – с географическими объектами, Д.В. Цихвинская – с дидактическими играми и игрушками, Т.А. Куликова, Л.М. Маневцова, Н.К. Постникова, – в области живой природы.

Таким образом, познавательная активность выступает внешним стимулом процессов воспитания и обучения детей, эффективным инструментом педагога, позволяющим сделать процесс обучения привлекательным и эффективным.

### *Литература*

1. Большой толковый словарь русского языка / Гл. ред. С.А. Кузнецов. – СПб., 2002. – 1536 с.
2. Ребенок в мире поиска: программа по организации поисковой деятельности детей дошкольного возраста / О.В. Дыбина, Н.Н. Поддьяков, Н.Н. Рахманова, В.В. Щетинина / Под ред. О.В. Дыбиной. – М., 2005. – 64 с.
3. *Крупнов А.И.* Психологические проблемы исследования активности человека // Вопросы психологии. – 1984. – № 3. – С. 25–33.
4. *Лисина М.И.* Развитие познавательной активности детей в ходе общения со взрослыми и сверстниками // Общение, личность и психика ребенка. – М.; Воронеж, 1997. – С. 227–259.
5. *Сидорук Г.Н.* Формирование познавательной активности дошкольников на интегрированных занятиях по математике и конструированию: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 2006. – 26 с.
6. Современный словарь по педагогике: словарь / Автор-сост. Е.С. Рапацевич. – Минск, 2001. – 925 с.
7. Умственное воспитание детей дошкольного возраста / Под ред. Н.Н. Поддьякова, В.А. Сохина. – М., 1984. – 207 с.

8. *Щетинина В.В.* Формирование познавательной активности детей старшего дошкольного возраста в процессе поисковой деятельности: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 2006 – 26 с.

9. *Шамова Т.И.* Активизация учения школьников. – М., 1982. – 208 с.

## **Ментальная арифметика как средство развития интеллектуальных способностей детей дошкольного возраста**

**Никулина Е.В.,**  
*ЧОУ ДО,*  
*Детский сад № 75*  
*ОАО «РЖД», г. Орёл;*  
*ds75Orel@yandex.ru*

**Аннотация.** В статье говорится о значимости курса «Ментальная арифметика» для детей дошкольного возраста. Используя данную методику, возможно, добиться высоких результатов в обучении детей.

**Ключевые слова:** ментальная арифметика, развитие интеллектуальных способностей.

## **Mental arithmetic as a means of developing the intellectual abilities of preschool children**

**Nikulina E.V.,**  
*Private preschool educational institution*  
*Institution «Kindergarten No. 75 Open*  
*Joint Stock Company «Russian Railways», Orel city;*  
*ds75Orel@yandex.ru*

**Abstract.** The article talks about the importance of the course «Mental Arithmetic» for preschool children. Using this technique, it is possible to achieve high results in teaching children.

**Keywords:** mental arithmetic, development of intellectual abilities.

Важной целью современного образования является поиск и развитие способностей каждого ребенка в максимально допустимом объеме его личных возможностей.

Необходимость общества в людях, которые способны неординарно решать вопросы, включать новое содержание во все этапы жизненной сферы постоянно растет.

Общесоциальный заказ государства ставит перед современной педагогической наукой цель по созданию условий, которые обеспечивают нахождение и развитие детской гениальности, через внедрение инновационных образовательных технологий.

Итогом поиска прогрессивных образовательных методик по всей планете стал курс «Ментальная арифметика».

«Ментальная арифметика» – это программа интеллектуального развития детей, применяя математические вычисления на японских счетах Абакус, а также решения необычных задач, выполнения заданий социально-педагогической направленности.

В рамках изучения «Ментальной арифметики» находится методика восточных стран устного счета, которая применяется более 600 лет. Данная методика остается обязательной при обучении устному счету с помощью счетов Абакус до настоящего времени в Японии и ряде других азиатских стран.

Методика «Ментальная арифметика» является одной из самых развивающихся способов образования детей. Практика и отзывы родителей доказывают, что ментальная арифметика весьма полезна и действенна.

Она может быть удачно внесена в обязательную программу образования или являться, как в настоящее время, дополнительным, развивающим занятием для детей.

«Ментальная арифметика» стала одной из ступеней к становлению развитой во всех сферах личности. Допустимый ресурс мозга, включающийся во время занятий, позволяет воспитать успешного и здорового ребенка, который, получив такой прочный фундамент, в будущем способен перевернуть мир.

В отличие от занятий по традиционной программе, где ребенок на одном занятии, например, математике, задействует в основном левое полушарие головного мозга для логических расчетов, а на следующем занятии, например, рисование, работает в основном правое полушарие головного мозга, то есть мыслит творчески.

На занятиях ментальной арифметике, синхронно используется два полушария головного мозга – ребенок визуализирует абакус – при этом он задействует правое полушарие головного мозга и делает логические расчеты, подключая левое полушарие. Ребенок с раннего возраста привыкает к такому стилю мышления. В дальнейшем при решении различных жизненных вопросов он будет использовать одновременно оба полушария головного мозга, что приводит к генерации новых идей и очень эффективному выходу из любых жизненных ситуаций.

Целью курса «Ментальная арифметика» является максимальное развитие интеллектуальных и творческих способностей детей, а также возможностей восприятия и обработки информации, через использование методики устного счета.

«Ментальная арифметика» для детей дошкольного возраста – это отличное начало процесса обучения малыша. Ребенок использует абакус как игрушку, но при этом позволяет показать ребенку наглядно, в чем смысл сложения и вычитания. Ребенок учится, играя с абакусом.

Занятия проводятся по 25–30 минут 2 раза в неделю.

Свою работу я начала с того, что познакомила ребят с понятием «Ментальная арифметика». На доступном детям языке я им рассказала, что такое ментальная арифметика, что их ждут увлекательные, интересные занятия, какой их ждет результат.

На каждом занятии мы одновременно рисуем двумя руками, тренируем свои пальцы, используя кинезиологическую гимнастику, такую как «Колечко», «Кошечка», «Кулак – ребро – ладонь», «Лезгинка», «Зайчик – колечко – цепочка» и др. Эти упражнения не только развивают мелкую моторику рук, но и полезны для координации движений детей.

Обязательно работаем с абакусом, что позволяет развивать мелкую моторику.

Продолжаем гармонично развивать умственные способности и в этом нам помогут занятия по рабочим тетрадам. Благодаря работе в тетрадах дети знакомятся с первым столбиком абакуса, где живут единицы от 1 до 9.

Работаем с ментальной картой. Ментальная карта помогает детям лучше визуализировать абакус. Дети учатся мысленно передвигать косточки. Но не стоит путать ментальный счет и устный счет.

При ментальном счете ребенок представляет перед собой абакус, а не просто складывает числа.

Отрабатываем навык устного счета.

На каждом занятии, проводятся различные задания на развитие памяти.

1. Игра «Матрица памяти» построена на простом и понятном алгоритме – необходимо запоминать положение указанных объектов. Готовим квадрат размером 3х3 или 4х4 (или больше), закрашиваются квадратики в произвольной форме. Дети зарисовывают в тетради квадрат, а педагог показывает им заготовку 2–3 секунды. Дети обозначают на своих квадратах, те квадратики, которые закрашены на исходном варианте.

2. Цветные картинки – у педагога цветная картинка, у детей – черно-белая. Показываем детям цветную в течении 3–5 секунд и убираем. Задача детей – обозначить цвета, которые они запомнили на своем ч.-б. варианте (не нужно раскрашивать, только обозначить черточками).

3. Числа – показываем детям сначала одно число, например, 652, затем меняем цифры местами (625) и показываем снова. Спрашиваем. Что изменилось? Показать картинку: 742 и потом 247.

#### 4. СТРУП ТЕСТ.

Отлично тренирует внимание детей. Ребенку нужно внимательно читать слова и называть не слово, которое написано, а цвет, которым это слово написано.

#### 5. АНАГРАММЫ. Составляем слова (это для детей 6–7 лет)

Написать на доске буквы и объяснить правила игры (придумать слово из этих букв).

ЛКНУО – 3 слова (клоун, кулон, уклон).

РТВОА – 4 слова (отвар, рвота, товар, автор).

ЕИЩНАТ – 2 (щетина, нищета).

#### 6. Упражнение «Слова наоборот»

Вы говорите детям слово, а они должны произнести его наоборот. Необходимо стараться проделывать упражнение на довольно быстрой скорости.

Слова из 3-х букв: дом, кот, Том, лев, чиж, ком, бок, рог, сок.

Слова из 4-х букв: волк, бобр, гром, ушат, нора, кета, сруб, мозг, море.

Слова из 5-ти букв: баран, комар, моряк, барак, ослик, мячик, кофта, масло, батон, багет.

#### 7. «Таблица Шульте»

Данная методика заключается в представлении таблицы, которая состоит из 9 (16 или 25) клеток (3 по вертикали и 3 по горизонтали). В каждую клетку в произвольном порядке вписана цифра от 1 до 9. Задача ребенка – как можно быстрее найти цифры в прямой последовательности или в обратной.

В конце занятия дети играют в одну из следующих игр, которые тренируют память, логику, скорость: «Тик-так Бум», «Скоростные колпачки», «Мемори», «Живые картинки», «Соображарий», «Дубль 2».

В итоге, каждое занятие насыщено работой по полноценному интеллектуальному развитию детей.

Освоение ментальной арифметики способствует:

- умению концентрации внимания;
- проявлению самостоятельности и уверенности в себе;
- активизации слуховой и зрительной памяти;
- совершенствованию смекалки и интуиции;
- креативному мышлению;
- быстрому освоению иностранных языков;
- реализации способностей в будущем.

### *Литература*

1. *Артур Б., Майкл Ш.* Магия чисел. Ментальные вычисления в уме и другие математические фокусы. – М., 2014. – 500 с.
2. *Вендланд Д.* Изучение арифметики с помощью абакуса. – М., 2018. – 320 с.
3. *Кац Е.* Необычная математика. ФГОС. – М., 2016. – 70 с.
4. *Филиппс Ч.* Левое и правое полушарие. 25+25 задач для всесторонней тренировки мозга». – М., 2011. – 157 с.



## От традиций к инновациям в экологическом воспитании и образовании дошкольников

**Орешкина Н.А.,**  
*детский сад № 205 ОАО «РЖД»,  
Красноярская железная дорога;  
ndou205@yandex.ru*

**Аннотация.** Статья представляет описание опыта работы дошкольного учреждения по экологическому образованию и воспитанию дошкольников в условиях современной образовательной организации. Анализируются традиционные и инновационные подходы и педагогические практики экологического воспитания детей.

**Ключевые слова:** экологическое воспитание и культура, традиционные и инновационные условия, экологическая тропа, музейная педагогика.

## From traditions to innovations in environmental education and education of preschoolers

**Oreshkina N.A.,**  
*Kindergarten No. 205 of JSC «Russian Railways»  
Krasnoyarsk railway;  
ndou205@yandex.ru*

**Abstract.** The article presents a description of the experience of a preschool institution in environmental education and upbringing of preschoolers in the context of a modern educational organization. Traditional and innovative approaches and pedagogical practices of ecological education of children are analyzed.

**Keywords:** ecological education and culture, traditional and innovative conditions, ecological path, museum pedagogy.

Актуальность экологических проблем в современном обществе выводят вопросы экологического воспитания и образования на первый план. В нормативно-методических документах последних лет подчеркивается необходимость непрерывного экологического

образования на всех ступенях от дошкольной до высшей профессиональной.

В дошкольном учреждении решается важное задание – не только раскрыть перед детьми красоту природы, но и научить их самостоятельно ее замечать и ценить. Экологическое воспитание дошкольников по ФГОС ДО – это непрерывный процесс развития детей, направленный на формирование у них экологической культуры. Это не просто объем знаний об окружающей природе и необходимости ее сбережения. Это система экологического образования, реализуемая на основе деятельностного подхода.

Природа – один из важнейших факторов педагогики. Она не только среда обитания, но и родная сторона, Родина. Поэтому в процессе знакомства с природой своего края, у ребёнка – дошкольника воспитывается любовь к каждому объекту в природе, что в свою очередь, способствует и решению природоохранных задач. Для их решения на каждом этапе экологического образования и воспитания необходимы как традиционные формы и подходы, методы, приёмы так и новые инновационные инструменты, программы, проекты, решения, технологии и мероприятия. Лучшие практики по этому направлению в нашем учреждении это симбиоз традиций и инноваций в данном направлении.

Важным воспитательным аспектом, влияющим на формирование экологической культуры у дошкольников, является создание в детском саду благоприятной среды, как в групповых помещениях, так и на прогулочных участках. Это непрерывный процесс, который подразумевает организацию экологического пространства и проведение регулярных действий, направленных на поддержание в нем необходимых для природы условий (табл. 1).

*Таблица 1*

**Условия для воспитания и формирования экологической культуры в детском саду**

	<b>Традиционные</b>	<b>Инновационные</b>
Групповые комнаты	Уголки природы во всех возрастных группах	Центры природы совмещены с экспериментальными и исследовательскими центрами «Хочу все знать»

Групповые комнаты	Уход за комнатными растениями	Мини-музей «Коровки-матушки»; мини-музей «Народных промыслов»; мини-музей «Дерева»; мини-музей «Эколят»
Участки на территории учреждения	Уголок леса для наблюдения за природой; птичья столовая; огород.	Детская мини метеостанция; экологические уголки: фитополяна, зеленая аптека, биотоп, фонтан.
Экологическая тропа		Интерактивные маршруты, экскурсии с заданиями по экологической тропе

По традиции, но с инновационным подходом в групповых помещениях и холлах детского сада создаются и работают мини – музеи экологического направления: «Коровки-матушки» во 2 младшей группе, «Народных промыслов» в средней группе, «Дерева» в старшей группе и «Эколят» в холле детского сада. Действующие мини-музеи позволяют в системе вести работу с воспитанниками. Педагогами спланированы музейные уроки и познавательные минутки, а для воспитанников старших дошкольных групп проходит «Школа юного экскурсовода», где ребята учатся проводить экскурсии по музеям детского сада.

Решая задачи экологического образования и воспитания детей, музейная педагогика в интеграции с новыми подходами позволила выйти на новые инновационные решения.

С 2016 года учреждение становится участником федерального образовательного природоохранного проекта «Эколята – дошколята», мы не только учим детей, любить природу, а уже с детских лет говорим о важном правиле бережного отношения к ней, как через традиционные формы: прогулки, целевые экскурсии, наблюдения, так и через инновационные: организацию музейных экологических уроков (как в онлайн, так и офлайн режиме), детских мини-конференций экологической направленности «Сохраним Ёлочку», «Дружим с природой», работу детской Агитбригады по пропаганде экологических знаний. Для нас важно, чтобы у детей формировались не только экологические знания, но и был опыт использования этих знаний в практической деятельности. Стараемся заложить детям азы волонтерского движения, активно участвуя со всеми участниками образовательных отношений в природоохранных акциях и конкурсах разного уровня.

Анализ за последние три учебных года показывает высокую активность участия педагогов, воспитанников и родителей (табл. 2).

Таблица 2

Форма	2018-2019 уч.год	2019-2020 уч.год	2020-2021 уч.год
Экологические акции	3 акций	4 акции	5 акций
Экологические конкурсы	5 конкурсов	7 конкурсов	8 конкурсов
Приняло участие воспитанников: родителей:	123 воспитанника 145 родителей	125 воспитанников 167 родителей	146 воспитанников 186 родителей

Одна из инноваций учреждения – разработка и реализация творческой группой педагогов долгосрочного проекта «Экологическая тропа» на территории дошкольного учреждения. Модель тропы, включает 14 видовых экологических точек. Экологическая тропа представляет собой «познавательный маршрут в мир природы». Тропа расположена на территории дошкольного учреждения и соединяет в себе несколько функций: эколого-познавательную, оздоровительную, развивающую и эстетическую. Используется педагогами для проведения наблюдений, экскурсий, экологических праздников, игр, театрализованных занятий. Для создания мотивации, игровых моментов подключены игровые персонажи Эколята. Свои впечатления об увиденном дети выражают на занятиях по музыке, изобразительной деятельности, в театрализованной деятельности, экологических и познавательных минутках.

Для нашего дошкольного учреждения важно привлекать к процессу воспитания все дополнительные образовательные ресурсы. Одним из ресурсов является институт социального партнерства, чьи возможности подходят для социализации и формирования экологической культуры дошкольников.

Созданная модель позволила расширить спектр сотрудничества и вывела нас на сетевое взаимодействие (табл. 3).

## Виды взаимодействия дошкольного учреждения

Традиционное взаимодействие с социальными партнерами	Инновационное сетевое взаимодействие
Мемориальный литературный Дом-музей имени писателя В.А. Чивилихина и «Двор Природы»	Педагогический колледж имени императрицы Марии Александровны
Музей «Береста Сибири»	ЗАО «КРИСМАС+»
«Модельная библиотека для детей и юношества»	СМИ «ЭКО Вестник»; Кузбасский региональный институт развития профессионального образования
Совет ветеранов станции Мариинск	«Эко – волонтеры РЖД»

По традиции ежегодно проводя внутреннюю и внешнюю экспертизу, получаем высокую оценку, как со стороны наших родителей, так и от социальных партнеров.

В заключение хотелось бы отметить, что в данной статье рассматривалось формирование экологической культуры дошкольников посредством обеспечения педагогических условий в дошкольном учреждении, кратко представлены лучшие практики по экологическому образованию и воспитанию дошкольников, а также спектр социального партнерства, способствующий формированию экологической культуры и продвижению эковолонтерства начиная с дошкольного возраста.

## Литература

1. *Гашук Е.А.* Технология музейной педагогики. – М., 2020.
2. *Захарова, Т.Н.* Социальное партнерство как средство развития личности дошкольника // Ярославский педагогический вестник. – 2009. – № 2 (59). – С. 60–62.
3. *Маханева М.Д.* Экология в детском саду и начальной школе: Методическое пособие. – М., 2010.
4. *Николаева С.Н.* Методика экологического воспитания дошкольников. – М., 2009.
5. *Орликова Е.К.* Наблюдаем, делаем, познаем. Наблюдения и экспериментирование с природными объектами в детском саду: Метод. пособие – руководство для воспитателей детских садов и родителей. – СПб., 2019.

6. Рыбак Е.В. Реальность и перспективы развития социального партнерства в современном детском саду // Детский сад: теория и практика. – 2013. – № 10. – С. 16–22.

## **Особенности символизации в дошкольном возрасте**

**Подзорова Е.Л.,**  
*кафедра дошкольной педагогики и психологии,  
ФГБОУ ВО «Московский государственный  
психолого-педагогический университет»;  
Elena7772@yandex.ru*

**Аннотация.** В статье анализируются понятия «символизация», «символ», рассматриваются особенности символизации в разные периоды дошкольного детства. Также особое внимание уделено механизмам символизации и условиям, при которых символизация становится возможной.

**Ключевые слова:** символизация; символ; знак; эмоциональный образ; дошкольный возраст.

## **Features of symbolization in preschool age**

**Podzorova E.L.,**  
*Department of preschool Pedagogy and Psychology,  
Moscow State University of Psychology & Education;  
Elena7772@yandex.ru*

**Abstract.** The article analyzes the concepts of «symbolization», «symbol», examines the features of symbolization in different periods of preschool childhood. Special attention is also paid to the mechanisms of symbolization and the conditions under which symbolization becomes possible.

**Keywords:** symbolization; symbol; sign; emotional image; preschool age.

Проблема символизации в дошкольном возрасте является достаточно актуальной и перспективной, поскольку уже исходя из тех многочисленных исследований, которые проводились в последние

двадцать лет, можно считать, что способность к символизации обуславливает высокие показатели развития многих сфер личности ребенка. Это и ценностно-смысловая сфера [1; 9], и познавательная [3], и мотивационная [12]. При этом, опираясь на данную способность, можно активно воздействовать – развивать эти сферы личности, используя данные исследований в практике психолого-педагогического и воспитательного процессов.

В последнее время отмечается тенденция к увеличению интереса ученых и практиков к проблеме символизации у детей. Происходит это как в нашей стране, так и за рубежом. Некоторое время назад таких работ и исследований было достаточно мало, и символизация рассматривалась чаще всего не как процесс создания и использования собственно символов, а скорее, как использование знаков. Существует термин знаково-символическая функция, где знак и символ недостаточно разделены и определяются как средства репрезентации действительности. Однако в последнее время понятие «символ» уже достаточно изучено именно в своей специфике, сопоставлено с другими категориями, такими как знак, эмблема, метафора и т.д. И поэтому можно говорить о собственно символизации, как о процессе «порождения» ребенком символа (индивидуального), или «проникновении» в смысл символа культурного, а также использовании этих символов в качестве средства ориентировки в различных ситуациях, в некоторых познавательных процессах, например, мышлении. Также есть исследования, посвященные изучению функционирования символа, как средства развития ценностно-смысловой сферы личности, как средства формирования представлений и понятий [2], как средства формирования двигательных навыков.

Разберем основные понятия, фигурирующими в данной статье. Прежде всего это сама «символизация», которая, как было упомянуто выше, представляет собой процесс «порождения» человеком символа и ориентация на него в какой – либо деятельности или ситуации.

В образовательной традиции символизация активно используется в программах дошкольных образовательных учреждений, но здесь она, в основном, определяется как функция замещения одного предмета другим и в основном представлена в игре, когда ребенок использует предмет-заместитель или воспроизводит смысл человеческих отношений [17]. Также символизация в дошкольном образовании представлена обучением использованию детьми различных графических средств

представления информации (модели, схемы). Все перечисленное представляет собой знаковые средства, а не собственно символы. Однако к настоящему времени в психологии понятие «символ» уже достаточно разработано. Одной из отличительных характеристик символа от знака является его эмоциональная составляющая, переживания, личностный смысл и индивидуальный опыт. Знак всегда имеет прямое отношение к обозначаемому. Его значение можно передать и запомнить. Что же касается символа, то здесь невозможно просто познакомить ребенка со значением символа, невозможно просто передать ему смысл. Ребенок должен этот смысл пережить в эмоциональном плане. Таким образом, мы подходим к необходимости определить, что же такое «символ» и в чем его специфика.

Символ достаточно сложная конструкция, это полисемантическое понятие, а также полифункциональное. Поэтому достаточно сложно дать ему краткое и лаконичное определение. Но можно перечислить основные, наиболее существенные характеристики: образная природа символа [10; 11; 16]; смысловое отражение действительности [14]; объединение символом эмоциональных и интеллектуальных компонентов [8]; побуждающий к действию характер символа [18; 19]. Символ является носителем ценностей и смыслов, а его образная природа позволяет воплощаться его смыслу в различных предметах [8]. В символе связь между обозначаемым и обозначающим всегда внутренняя [8]; он может выступать средством ориентировки в ситуации неопределенности, возникающей в познавательной деятельности субъекта [2; 12].

Таким образом, исходя из понимания символов, символизация представляется многокомпонентным процессом, который может протекать только при стечении некоторых условий: ситуация должна быть эмоционально окрашена, личностно значима для субъекта для того, чтобы возник личностный смысл этой ситуации, который и будет закреплен в символе. Также символизация обязательно должна происходить в целенаправленной деятельности субъекта.

Теперь остановимся на вопросе о возрастных особенностях символизации. Здесь большинство исследователей говорит о том, что данная способность появляется в дошкольном возрасте. Есть ряд зарубежных исследований, проводимых под руководством DeLoache J.S., где способность к символизации изучалась в раннем возрасте. Однако в них символ – это просто замещающий объект или модель, отражающая внешние характеристики обозначаемого. В более поздних исследованиях



DeLoache J.S. приходит к выводу о том, что для символизации необходима эмоциональная составляющая [20]. Ученые показали, что возрастом, в котором начинает формироваться способность к символизации, является младший дошкольный возраст. В нашем исследовании [12] также показано, что младший дошкольный возраст – это период, когда способность к символизации только зарождается и не имеет системного характера (проявляется у небольшого количества детей). А вот средний дошкольный возраст уже является тем периодом, когда статистически значимому большинству детей присуща способность к символизации, когда возникает индивидуальный символ определенной эмоционально окрашенной, значимой ситуации (в исследовании, ситуации решения познавательных заданий) и он выступает средством ориентировки в похожей ситуации, а также проявляется и в другой деятельности (игре по сказочному сюжету).

Н.Е. Веракса и О.М. Дьяченко прослеживают возрастную динамику возможности решения детьми дошкольного возраста «задачи на смысл», используя символические средства. Они показали, что в младшем дошкольном возрасте, когда одним из основных направлений развития ребенка является развитие восприятия, ребенок ориентируется, прежде всего, на отдельные признаки действительности, и средством такой ориентировки при решении «знаковых» задач является сенсорный эталон, который приобретает символический характер. Символами становятся отдельные свойства предметов (цвет) [4].

В среднем дошкольном возрасте, года ребенок начинает ориентироваться на различные наглядные структуры, основным средством решения «символических» задач становится композиция.

В старшем дошкольном возрасте дети переходят к выделению скрытых, ненаглядных характеристик действительности. Здесь в решении «символических» задач появляется метафора, которая определяется как передача с помощью образа некоторой обобщенной идеи [4].

Продолжая исследования символизации в дошкольном возрасте, А.Н. Веракса показал, что использование символов в качестве средств – это передача эмоционального отношения когнитивными структурами [3]. Также автор говорит о том, что символическое опосредствование начинается с дошкольного возраста. Далее происходит развитие этой способности в младшем школьном и подростковом возрастах. При этом, важным является то, что ребенок сначала ориентируется на

индивидуальные символы, затем групповые и в дальнейшем переходит к культурным [3]. Также необходимо отметить, что исследования А.Н. Вераксы, В.А. Якуповой и М.Н. Мартыненко показали специфику символизации в старшем дошкольном возрасте по сравнению с младшим школьным. Она заключается в том, что «в дошкольном возрасте символизация входит в структуру общих способностей и не выделяется в отдельный фактор, то в младшем школьном возрасте ситуация меняется – символизация входит в отдельный общий фактор с креативностью» [6, с. 53].

Особый интерес представляет вопрос о способах и механизмах символизации. Каким образом, в какой деятельности происходит становление символа, наполнение его смыслом? Существует ряд исследований, как в философии, так и в психологии, посвященных становлению культурных или коллективных символов. Но человек их не порождает, а проникает в их смысл. Это происходит через различные формы совместной деятельности людей. Здесь выделяются активные формы: ритуалы и обряды [10; 13]; праздники и карнавал [5]; и основанные на более пассивной сопричастности – мифы, сказки [13]. Символизация же, как процесс построения и возникновения индивидуального символа, описан в литературе достаточно мало.

В нашем исследовании [12] мы показываем, что индивидуальные символы возникают на основе особых образов – «эмоциональных».

Понятие «эмоциональный образ» было введено и исследовано А.В. Запорожцем и его коллегами [7]. Ученые показали, что эмоциональный образ – это «эмоционально-гностический комплекс», где переплетены и обуславливают друг друга познавательные и эмоциональные компоненты ситуаций. Эмоциональные образы отражают ту часть действительности, которая имеет непосредственное отношение к потребностям и интересам человека. Они возникают в определенных значимых для человека ситуациях. При чем эти ситуации должны отвечать ряду требований: быть проблемными, т. е. не иметь определенного единственного решения, отвечать интересам человека (ребенка) и вызывать внутреннее напряжение. Главной функцией эмоциональных образов является эмоциональное предвосхищение, которое в свою очередь обуславливает поведение ребенка в других схожих ситуациях. Таким образом формируется сложная система отношений ребенка к предметам, явлениям. Такие образы составляют

основу индивидуального опыта взаимодействия человека с окружающей действительностью.

Воздействие эмоционального образа на переживания и поведение человека схоже с действием символа (трансляция смыслов, побуждение к действию, эмоционально-гностическая природа). Отождествлять эти понятия нельзя, но можно говорить о том, что индивидуальный символ может возникать на основе эмоционального образа, как его часть. Поскольку известно, что содержание эмоционального образа очень разнообразно – это и внешние предметы и явления, и внутренние переживания человека [7], то необходимо понять, что именно приобретает символический характер. Данные нашего исследования [12] показывают, что определенные внешние объекты, включающиеся в содержание эмоционального образа, могут становиться индивидуальными символами. В качестве таких символов может выступать некоторый предмет, попавший в поле зрения ребенка в экспериментальной ситуации. Затем этот предмет-символ становится регулятором поведения ребенка, транслирует отношение к ситуации и определяет желание/нежелание ребенка выполнять то или иное познавательное задание [12].

Таким образом, проведенный анализ показывает, что в настоящее время понятие «символизация» продолжает наполняться собственным смыслом. Показано, что именно дошкольный возраст является периодом активного становления и развития способности детей к символизации. Описаны специфические механизмы символизации в дошкольном детстве.

Полученные данные об особенностях символизации в дошкольном возрасте позволяют поставить ряд новых психологических проблем для дальнейших исследований в этой области: проблема связи символизации и мотивации, символизации и эмоциональной регуляции поведения, взаимозависимости эмоциональных и интеллектуальных процессов в структуре способности к символизации, развития символического опосредствования у дошкольников. Исследования этих проблем может вестись в рамках различных областей психологической науки.

### *Литература*

1. Буякас Т.М., Зевина О.Г. Опыт утверждения общечеловеческих ценностей – культурных символов – в индивидуальном сознании // Вопросы психологии. – 1997. – № 5. С. 44–55.

2. *Веракса А.Н.* Символическое опосредствование в познавательной деятельности дошкольников и младших школьников: дис... доктора психол. наук. – М., 2014. – 370 с.
3. *Веракса А.Н.* Роль символического и знакового опосредствования в познавательном развитии // Вопросы психологии. – 2006. – № 6. – С. 14–24.
4. *Дьяченко О.М., Веракса Н.Е.* Способы регуляции поведения в дошкольном возрасте // Вопросы психологии. – 1996. – № 3.
5. *Дьяченко О.М., Веракса Н.Е.* Элементы карнавальной культуры // Вопросы психологии. – 1994. – № 2. – С. 77–87.
6. *Веракса А.Н., Якупова В.А., Мартыненко М.Н.* Символизация в структуре способностей детей дошкольного и школьного возраста // Культурно-историческая психология. – 2015. – Т. 11. – № 2. – С. 48–56.
7. *Запорожец А.В.* Избранные психологические труды: В 2-х т. Т.1. Психическое развитие ребенка. – М., 1986. – 316 с.
8. *Кулагина Н.В.* Символ как средство мировосприятия и миропонимания: Дис. ... канд. филос. наук. – М., 2003. – 188 с.
9. *Лебедева Т.А.* Символ как средство развития ценностно-смысловых представлений дошкольника // Психологическая наука и образование. – 2011. – № 2. – С. 61–70.
10. *Лосев А.Ф.* Проблема символа и реалистическое искусство. – М., 1995. – 320 с.
11. *Мамардашвили М.К., Пятигорский А.М.* Символ и сознание. Метафорические рассуждения о сознании, символике и языке. – М., 1999. – 216 с.
12. *Подзорова Е.Л.* Эмоциональное предвосхищение результатов решения познавательных задач в дошкольном возрасте: Дис. ... канд. психол. наук. – М., 2008. – 193 с.
13. *Пропт В.Я.* Исторические корни волшебной сказки. – М., 1998.
14. *Рубцов Н.Н.* Символ в искусстве и жизни: философские размышления. – М., 1991. – 176 с.
15. *Салмина Н.Г.* Знак и символ в обучении. – М., 1988. – 288 с.
16. *Трессидер Дж.* Словарь символов / Пер. с англ. С. Палько. – М., 1999. – 448 с.
17. *Урунтаева Г.А.* Дошкольная психология: Учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений.– 5-е изд., стереотип. – М., 2001. – 336 с.
18. *Хабалова С.К.* Символ как форма мировидения и миропонимания: Дис. ... канд. филос. наук. – Улан-Удэ, 2001. – 149 с.

19. Эльконин Д.Б., Эльconiнова Л.И. Знаковое опосредствование, волшебная сказка и субъектность действия // Вестник московского университета. Серия 14. Психология. – 1993. – № 2. – С. 62–70.

### **Формирование эмоционального интеллекта в дошкольном возрасте как психолого-педагогическая проблема**

**Прокофьева А.С.,**  
*факультет психологии,*  
*ФГБОУ ВО «Тульский государственный*  
*педагогический университет им. Л.Н. Толстого»;*  
*anastasiyaprokofeva15@gmail.com*

**Аннотация.** В статье рассматривается понятие «эмоциональный интеллект», освещается проблема и специфика его формирования в период дошкольного детства. Подчеркивается значимость развития эмоционального интеллекта в контексте его последующего влияния на жизнедеятельность личности.

**Ключевые слова:** интеллект, эмоциональный интеллект, эмоции, эмоциональное развитие, эмпатия, дошкольный возраст, ребенок.

### **Formation of emotional intelligence in preschool age as a psychological and pedagogical problem**

**Prokofieva A.S.,**  
*psychology faculty,*  
*FSBEI HE «Tula State Pedagogical University*  
*named after L.N. Tolstoy»;*  
*anastasiyaprokofeva15@gmail.com*

**Abstract.** The article examines the concept of «emotional intelligence», highlights the problem and the specifics of its formation in the period of preschool childhood. The importance of the development of emotional intelligence in the context of its subsequent influence on the vital activity of the individual is emphasized.

**Keywords:** intelligence, emotional intelligence, emotions, emotional development, empathy, preschool age, child.

Современный мир ребенка сложно представить без электронных технологий. Смартфоны, планшеты, видеоигры являются распространенным атрибутом дошкольника. Цифровизация несет в себе не только прогрессивное развитие, но и утрату эмоциональной взаимосвязи детей со сверстниками, родителями и значимыми близкими. Именно поэтому актуальной является проблема формирования эмоционального интеллекта у дошкольников.

Период дошкольного детства характеризуется активным формированием многих психических процессов. Одним из показателей успешно выстроенной взаимосвязи когнитивной и аффективной областей является высокий уровень эмоционального интеллекта. Находясь в дошкольном возрасте, ребенок уже способен усваивать навыки эффективной коммуникации с другими детьми и взрослыми. Данные способности формируются в том числе и благодаря развитой эмпатии и эмоциональному интеллекту [6, с. 46]. По словам Д. Гоулмана «Главной социальной способностью является эмпатия – способность понимать чувства других людей и принимать их точку зрения, уважать различное отношение людей к обстоятельствам» [4, с. 415]. Термин «эмоциональный интеллект» присутствует не только в психологии, но и в педагогике, социологии, политологии и других научных сферах. В разделе 2.6 федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования (ФГОС ДО) говорится о социально-коммуникативном развитии дошкольника через формирования эмоционального интеллекта, отзывчивости, сопереживания [7, с. 12].

Дэниел Гоулман в работе «Эмоциональный интеллект. Почему он может значить больше, чем IQ» пишет: «Умение сопереживать, находить общий язык, интересоваться и быть интересным – вот ключи к продуктивному и постоянному общению» [4, с. 172]. В широком смысле эмоциональным интеллектом можно назвать способность человека распознавать, классифицировать и контролировать собственные эмоции, а также применять данные навыки по отношению к другим людям [2, с. 25].

Дошкольный период сензитивен для развития эмоционального компонента психики ребенка. Дошкольник открыт для новых впечатлений, чувствителен, впечатлителен, способен понимать и принимать культурные и социальные ценности, а также имеет потребность к принятию себя другими людьми [5, с. 298]. Процессы

мышления, воображения, внимания, ощущения, восприятия в этом возрасте неотделимы от эмоций. Психологи, занимающиеся изучением эмоционального интеллекта, отмечают, что включенность в чувственную составляющую мира либо исключение из нее влияет на дальнейшую способность ребенка исследовать и проживать собственный эмоциональный опыт, что в дальнейшем принимает характер жизненной установки. Социально-коммуникативный аспект развития, обозначенный во ФГОС ДО, это именно тот компонент, на который следует обращать внимание при формировании эмоционального интеллекта дошкольника. Однако реализация его в полном объеме не всегда происходит по причине акцентуации на другие сферы развития ребенка. Зачастую педагоги формально относятся к области формирования у дошкольника эмоционального интеллекта либо включены в процесс без какой-либо структурной программы и методик [1, с. 59].

В дошкольном возрасте проявляются познавательные способности ребенка. Этот период благоприятен для развития эмпатии и овладения дошкольником умения испытывать эмоции. С помощью игры, являющейся ведущей деятельностью в данном возрасте, ребенок учится взаимодействовать с другими детьми и взрослыми. Подобная коммуникация позволяет сформировать у дошкольника навыки познавательной активности. Наличие неблагоприятных условий для формирования эмоционального интеллекта, таких как социальная и эмоциональная изоляция, отсутствие сверстников, родителей, либо присутствие в окружении людей с низким эмоциональным интеллектом может способствовать искаженному формированию чувственного Я ребенка.

Ребенок-дошкольник по мере взросления осваивает базовые эмоции: гнев, радость, страх, отвращение, грусть, стыд, любовь, робость и др. В этом возрасте можно успешно формировать позитивные эмоциональные способности. Например, учить ребенка адекватным и безопасным для себя и окружающих способам выражать эмоции, учить проживать их и соотносить с чувствами других людей. Именно в дошкольном возрасте закладываются навыки, которые по мере взросления личности станут ее характерными чертами и способом эмоционального взаимодействия с окружающими. Степень и характер сформированности эмоционального интеллекта в дошкольном возрасте играют ключевую роль во всей жизнедеятельности человек [3, с. 13].

Ребенок с высоким эмоциональным интеллектом намного легче адаптируется в социуме, способен к эмпатии, он успешнее в различных сферах деятельности. Ввиду детской открытости и восприимчивости дошкольник в равной степени эффективно усваивает положительный и отрицательный опыт. Педагогическому персоналу в своей работе необходимо учитывать этот изменяющийся фактор и постоянно наблюдать за изменениями, происходящими в эмоциональной сфере дошкольника. Включенное участие в жизнедеятельности ребенка позволит укрепить имеющиеся эмоциональные навыки и доразвить отстающие. Следствием взаимодействия «педагог-ребенок» будет целостно развивающая личность с балансом между интеллектом (IQ) и эмоциональным интеллектом (EQ). Не просто нахождение, а активная коммуникация ребенка в детском саду служит фундаментом развития его чувственной сферы.

Воспитательная деятельность педагогического персонала должна быть направлена на:

- обучение детей понимать, принимать и свободно отреагировать эмоции;
- способность развивать у дошкольника навык осознанности своих потребностей и соотнесение их с интересами других людей;
- формирование культурного взаимодействия ребенка с социумом [8, с. 62].

В работе педагогического персонала (воспитателя, педагога-психолога, логопеда, дефектолога) важно использовать такие способы взаимодействия с дошкольником, которые в наибольшей мере способствуют его возможностям, нуждам и ожиданиям. В первую очередь педагогу необходимо выстроить доверительные взаимоотношения с ребенком, быть чутким к его потребностям. Дошкольники, ощущая на себе теплоту, внимание, участие и принятие собственной индивидуальности, смогут транслировать данные чувства на сверстников, родителей и значимых близких. Иными словами, от педагога, родителей и других взрослых людей, степени их включенности в чувственный мир ребенка и выстроенных доверительных отношений зависит уровень развитости его эмоционального интеллекта.

Эмоции являются неотъемлемой частью личности каждого человека, в разной степени присутствуя и влияя на его повседневную жизнедеятельность. При кажущейся хаотичности эмоциональная сфера



поддается контролю, идентификации и классификации. Гармоничное развитие личности ребенка включает в себя выстраивание адекватного воспитательного режима. В нем учитываются не только актуальные показатели эмоциональной сферы, но гипотетические, которые могут сформироваться при грамотном воздействии педагогов и родителей на дошкольника. Именно в период дошкольного детства у ребенка закладываются основы эмоционального интеллекта и поэтому так важно уделять внимание чувственному развитию личности без ущерба остальным сферам психической деятельности человека.

### *Литература*

1. *Буянова А.Ю.* Теоретические аспекты развития эмоционального интеллекта у детей дошкольного возраста // *Образование и воспитание.* – 2015. – № 3 (3). – С. 59–61. – [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://moluch.ru/th/4/archive/9/167>.
2. *Гарскова Г.Г.* Введение понятия «эмоциональный интеллект» в психологическую теорию // *Ананьевские чтения: Тезисы науч.-практ. конф.;* редкол.: А.А. Крылов. – СПб., 1999. – С. 25–26.
3. *Готтман Д.* Эмоциональный интеллект ребенка. Практическое руководство для родителей. – М., 2018 – 272 с.
4. *Гоулман Д.* Эмоциональный интеллект. Почему он может значить больше, чем IQ / Пер.с англ. А.П. Исаевой. – М., 2021 – 544 с.
5. *Кудряшова Т. Ю.* Особенности развития компонентов эмоционального интеллекта на этапе дошкольного детства // *Проблемы современного педагогического образования.* – 2018. – № 61–4. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-razvitiya-komponentov-emotsionalnogo-intellekta-na-etape-doshkolnogo-detstva> (дата обращения 20.09.2021).
6. *Нгуен М.А.* Психологические предпосылки возникновения эмоционального интеллекта в старшем дошкольном возрасте // *Культурно-историческая психология.* – 2007. – Т. 3. – № 3. – С. 46–51.
7. *Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования.* Утв. приказом Минобрнауки России от 17.10.2013 № 1155.
8. *Хухлаева О.В., Хухлаев О.Е., Первушина И.М.* Тропинка к своему Я. Как сохранить психологическое здоровье дошкольников. – М., 2017 – 176 с.

## **Развитие речевого творчества детей старшего дошкольного возраста в художественно-эстетической деятельности в условиях учреждений дополнительного образования**

**Савушкина Е.В., Абрамова Е.А.,**  
*кафедра педагогики и педагогического образования,*  
*ФГБОУ ВО «Рязанский государственный университет*  
*им. С.А. Есенина»;*  
*eli5177@yandex.ru*

**Аннотация.** В данной статье раскрывается содержание понятия «речь», говорится об исследователях, которые в разные временные периоды занимались изучением вопросов, касающихся связной речи, методики обучения детей дошкольного возраста творческому рассказыванию, сочинительству сказок, стихотворений. Рассматриваются и описываются некоторые методы и приемы, влияющие на развитие связной речи у детей старшего дошкольного возраста, а также говорится об эмпирическом исследовании, проведенном на базе Центра детского творчества «Феникс» в г. Рязани. Целью данной работы было выявить уровень развития связной речи детей старшего дошкольного возраста и наметить курс на формирование речи в данных группах.

**Ключевые слова:** дошкольное детство, развитие речи, художественное творчество, словесное творчество, старший дошкольный возраст, эстетическое воспитание.

## **The development of speech creativity of older preschool children in artistic and aesthetic activities in the conditions of additional education institutions**

**Savushkina E.V., Abramova E.A.,**  
*department of Pedagogy and Pedagogical Education,*  
*Russian State University named after S.A. Yesenin;*  
*eli5177@yandex.ru*

**Abstract.** This article reveals the content of the concept of «speech», it is said about the researchers who at different time periods were engaged in the study of issues related to coherent speech, methods of teaching preschool

children creative storytelling, writing fairy tales, poems. Some methods and techniques that affect the development of coherent speech in older preschool children are considered and described, and an empirical study conducted on the basis of the Phoenix Center for Children's Creativity in Ryazan is discussed. The purpose of this work was to identify the level of development of coherent speech in older preschool children and to outline a course for the formation of speech in these groups.

**Keywords:** preschool childhood, speech development, artistic creativity, verbal creativity, senior preschool age, aesthetic education.

Речь – это одна из главных линий развития ребенка дошкольного возраста. С помощью речи и благодаря родному языку ребенок входит в наш мир и получает широкие возможности общения с другими людьми. Речь помогает понять друг друга, формирует взгляды и убеждения, а также оказывает огромную услугу в познании мира, в котором мы живем. Развитие связной речи является важнейшей задачей речевого воспитания детей, в системе дошкольного образования оно занимает одно из ведущих мест. Для развития связной речи детей старшего дошкольного возраста необходимо обеспечить хорошую языковую среду, создавать речевые ситуации, которые будут стимулировать дошкольников к самостоятельной речи. Ребенок, освоивший нормы и правила русского языка, сможет легко и гибко мыслить, творчески подходить к решению любого вопроса.

Первой ступенькой в развитии творческого потенциала ребенка является дошкольная организация, будь то детский сад или учреждение дополнительного образования, где закладываются основы творческой личности детей. Важную роль в развитии речевого творчества играет ознакомление детей с произведениями русской и зарубежной литературы, фольклорных жанров, изобразительного искусства, музыки, которые обогащают внутренний мир ребенка, помогают ему почувствовать художественный образ и передать его в своих сочинениях.

У всех людей способности к творчеству разные, его развитие обуславливается целым рядом аспектов: это и особенность среды, в которой воспитывается ребенок, и особенности обучения и воспитания, которые в комплексе влияют на развитие психических процессов. Пересказы литературных произведений отечественных и зарубежных авторов, самостоятельные детские сочинения развивают фантазию,

воображение, выразительность речи, обогащают художественно-речевой опыт.

Искусство воздействует на психику и разум человека, его интеллект и чувства, поэтому необходимо максимально использовать возможности детей дошкольного возраста для их общения с миром прекрасного. Искусство – одно из мощных средств воспитания чувств, поэтому надо научить детей понимать и любить произведения живописи, литературы, музыки, научить понимать, что чрезвычайно важную роль играют художественные средства, с помощью которых художник создает образ. В литературе это выразительные средства языка, в изобразительном искусстве линии и краски, в музыке – звуки, в танце – движения. Искусство расширяет эмоциональный опыт человека, не только отражая чувства, знакомые и близкие ему, но и открывая новые, ранее неведомые.

Каждый вид искусства уникален, но главным, объединяющим все виды искусства является художественный образ, который доступен пониманию и детей дошкольного возраста. Чувственно-образный характер детского мышления делает этот период развития личности особенно актуальным для творчества во всех его проявлениях. Эти проявления следует поощрять и находить такие стимулы влияния, которые побуждали бы детей «сочинять». Источниками детского творчества могут быть как окружающая действительность, так и различные виды искусства, с которыми знакомят детей взрослые.

Воспринимая литературные произведения, понимая его содержание и нравственный смысл, ребенок обнаруживает способность замечать и выделять средства художественной выразительности. Позднее, создавая свое сочинение (сказку, рассказ, стихотворение) на тему литературного произведения, ребенок отражает какое-либо явление действительности, включает воображение, придумывает событие, развивает действие, строит образ. При этом он использует разнообразные языковые средства, усвоенные из литературного материала, которые делают его высказывание образным и выразительным.

Психолого-педагогические исследования показали, что при целенаправленном обучении детям дошкольного возраста доступно понимание произведений изобразительного искусства, их содержания и средств выразительности (Л.С. Выготский, А.В. Запорожец, Б.М. Теплов, П.М. Якобсон, Е.А. Флерина, Н.П. Саккулина, Н.А. Ветлугина и др.). В изобразительной деятельности дети сталкиваются с образной эстетической характеристикой предмета или явления, воспринимают

художественный образ живописного произведения и соотносят это восприятие с созданием словесного образа, который передают в собственном сочинении.

Речевое творчество детей развивается на основе восприятия литературных произведений, музыки и изобразительного искусства. Обогащение детского творчества новыми эмоциями и впечатлениями дает мощный толчок словесному творчеству. И на речевых занятиях большое внимание уделяется каждой стороне речи – грамматической, лексической, фонетической, развитие связной речи и ознакомление детей с художественной литературой.

Сам термин «творческое рассказывание» обозначает особый вид детского рассказывания. Этот вид детских сочинений предполагает самостоятельное содержание, которому соответствует правильная словесная форма. Словесное творчество, по мнению О.С. Ушаковой, проявляется в нахождении слов, словосочетаний, высказываний, наиболее тесно отражающих конкретность образов. Это образы-представления, сложившиеся на основе прошлого опыта, но не являющиеся точным повторением, копией увиденного, услышанного, пережитого ребенком. Основываясь на анализе исследований по творческому рассказыванию, можно рассматривать в числе характерных признаков творческого рассказывания следующее: композиционную целостность рассказа, его художественную выразительность, самостоятельность в поиске образов и развития сюжета, целенаправленность в изложении мыслей по поводу данного сюжета, идеи рассказа, а также вариативность, как показатель творческой деятельности.

На наш взгляд, вариативность – умение детей на одну тему придумывать несколько вариантов рассказа – должна быть показателем деятельности творческого рассказывания, потому что в нем является важным не только результат – сам рассказ, но и процесс его создания. Сочиняя несколько рассказов на одну тему, ребенок создает новые варианты, ищет различные приемы и средства, создавая произведения. Каждое новое сочинение обогащается по линии характеристики героев, создает новые ситуации, эпизоды и т.п. Возможность создания вариантов рассказа способствует возникновению и поддержанию интереса к этой деятельности, формируя гибкость ума, раскрывает возможности ребенка. Поэтому вариативность можно считать важным показателем творческого рассказывания.

Для оценки развития связной речи детей старшего дошкольного возраста в МБУДО Центре детского творчества «Феникс» было проведено диагностическое исследование. В нем приняли участие 30 детей 6–7 лет. Дети проходят обучение в Центре с четырехлетнего возраста, с частотой занятий два раза в неделю. Дети в данных группах, в большинстве своем, не посещают детских садов. Много занимаются в объединениях дополнительного образования, получают домашние задания.

Для проведения эксперимента использовалась диагностическая методика по выявлению уровня связной речи в рассказывании по репродукции, предложенная О.С. Ушаковой, Е.В. Савушкиной. Произведения живописи выступают как наглядная модель структуры связного повествовательного высказывания, стимулирует поиск наиболее точных языковых средств.

Проведенный эксперимент поставил задачи наметить и реализовать систему совершенствования работы по развитию связной речи детей старшего дошкольного возраста в ходе обучения творческому рассказыванию по произведениям изобразительного искусства с опорой на исследование Е.В. Савушкиной.

В конспекты занятий, разработанных О.С. Ушаковой, была включена дополнительная работа на основе методики Е.В. Савушкиной, которая использовала авторские картины для совершенствования связной речи детей старшего дошкольного возраста в процессе восприятия произведений изобразительного искусства.

Основные методы и приемы работы по развитию связной речи у детей старшего дошкольного возраста: наблюдение, пример взрослого, демонстрация авторских картин, рассматривание картин, рассказ педагога, рассказы детей, беседа, чтение художественной литературы, положительная оценка, похвала, организация педагогических ситуаций, в которых ребенок упражняется в развитии связной речи, совместное выполнение с детьми, пальчиковая гимнастика.

Для работы в экспериментальной группе были подобраны репродукции картин И.И. Левитана, В.Е. Маковского И.И. Шишкина, В.Д. Поленова, Т.Н. Яблонской, Н.Н. Дубовского и других. Большое внимание уделялось развитию умения видеть и понимать образ художественного произведения, развитию умения высказываться, выделять в произведениях живописи главное. Для обучения детей были

задействованы произведения разных видов искусства: живопись, литература, музыка.

В процессе работы над произведениями живописи необходимо было научить детей высказываться на тему картин разных жанров. При этом использовались различные методические методы и приемы: упражнения по работе с синонимами и антонимами, придумывание названия картинам, вопросы педагога, дети учились фантазировать на тему картины.

Яркие зрительные образы картин эмоционально воспринимаются детьми и дают содержание их речи. Дети учатся видеть в картине главное, точно и живо описывать изображенное, излагать свои мысли в логической последовательности и не только описывать содержание картины, но и придумывать предшествующие и последующие события.

Помимо обучения в детском саду или в других дошкольных образовательных учреждениях необходимо организовывать посещение художественных музеев, выставок, галерей и т.д., где дети могут общаться с подлинными произведениями искусства. Экскурсии целесообразно проводить на определенные темы: «Знакомство с музеем», «Правила поведения в музее», «Жанры живописи», «Выставочная экспозиция». Именно в таком комплексе решаются следующие задачи:

- научить детей при описании картины видеть художественный образ произведения;
- сформировать умение высказываться на тему произведения живописи;
- развивать умение создавать творческий рассказ на тему картины, структурно оформленный и выразительный.

### *Литература*

1. *Савушкина Е.В.* Взаимодействие речевой и изобразительной деятельности в развитии ребенка // Развитие языковых и творческих способностей в дошкольном детстве: Материалы Международной практической конференции, посвященной 85-летию Ф.А. Сохина / Под ред. О.С. Ушаковой, В.Я. Яшиной. – М., 2013. – С. 102–106.
2. *Савушкина Е.В.* Ребенок. Речь. Живопись: Метод. пособие для воспитателей детских садов. – Рязань, 1998. – 33 с.
4. *Ушакова О.С.* Методика развития речи детей дошкольного возраста. – М., 2010. – 147 с.

5. Ушакова О.С., Савушкина Е.В. Развитие речи и творчества детей старшего дошкольного возраста в процессе интегрированного обучения // Психолого-педагогический поиск. – 2013. – № 2 (26). – С. 169–175.

## **Проблема формирования коммуникативных навыков у дошкольников**

**Силиванова Е.А.,**

*Факультет дошкольной педагогики и психологии,  
ФГБОУ ВО «Московский педагогический  
государственный университет»;  
silivanova.kate@mail.ru*

**Аннотация.** В статье рассматриваются этапы формирования коммуникативных компетенций и пути сопровождения ребёнка в дошкольном возрасте.

**Ключевые слова:** коммуникативные умения; общение; онтогенетическое развитие; игровая деятельность.

## **The problem of the formation of communication skills in preschoolers**

**Silivanova E.A.,**

*Faculty of Preschool Pedagogy and Psychology,  
Moscow Pedagogical State University  
silivanova.kate@mail.ru*

**Abstract.** The article examines the stages of the formation of communicative competencies in preschool age and the ways of a child's development in this age range.

**Keywords:** communication skills; communication; ontogenetic development; play activity.

Коммуникативные умения в дошкольном возрасте являются одной из самых важных этапов в развитии ребёнка. Этот этап жизни включает в себя различные изменения, которые мы рассмотрим в данной работе.



Актуальность данного направления определяется, во-первых, необходимостью увеличения качества образования в российской системе образования. Во-вторых, потребность общества в правильном информационном поле о правильном воспитании и реализации потенциала ребёнка, в том числе и развитие коммуникации.

Общение можно разделить на три основных типа: вербальное общение, при котором слушаем человека, чтобы понять его, письменное сообщение, и невербальное общение, при котором наблюдаем за человеком и из этого выходит вывод о его посылках. У каждого способа есть свои преимущества, недостатки.

Так, Б.Ф. Ломов определяет общение как «взаимодействие субъектов», в процессе которого осуществляется связь одного субъекта с другим субъектом [6].

В.Н. Мясищев определяет общение как процесс взаимодействия конкретных личностей, определенным образом отражающих друг друга и воздействующих друг на друга [6].

Существует множество определений термина «общение», но все эти определения объединяются тем, что коммуникация играет значимую роль в развитии ребёнка дошкольного возраста. Онтогенетическое развитие общения у детей от 3 до 7 лет, в данном возрастном промежутке выделяют личностное общение. Становление произвольности в выборе средств общения с взрослыми [2].

Исследованием общения дошкольников занимались многие психологи и педагоги, в том числе М.И. Лисина. Проведенные исследования под руководством М.И. Лисиной [3] показали, что в возрасте 4-5 лет дети рассматривают сверстников как равных, под этим предполагается сравнения себя и других.

А вот 5–7 годам ребенок оценивает сверстника по индивидуальным аспектам. Образуется интерес к товарищам, который может проявляться в виде активного подражания, стремления к соперничеству. На данном этапе взрослый здесь отходит на второй план.

К 7-ми годам ребёнок свободно излагает свои мысли, а также его речь ориентирована на партнёра и на вид общения. Стремительно развивается коммуникативная и логическая функция речи. Все изменения происходят с помощью накопления языковых средств, которые ребёнок получает из коммуникации со сверстниками и взрослым окружением. Стоит отметить, что коммуникативное развитие происходит

внутри целой системы личности, в эту систему может входить несколько факторов, к примеру, интеллект ребёнка и его опыт [5].

Через общение со сверстниками возникает образ другого человека, а через это – образ самого себя (по М.И. Лисиной) [1]. На развитие коммуникативных компетенций влияют множество факторов, рассмотрим их. Стоит выделить два вида формирования коммуникативных компетенций: вербальные и невербальные.

К невербальным относятся: умение слушать и слышать собеседника, задавать вопросы, давать ответы, принимать критику и работать совместно.

Также к ним относятся: выражение лица, поза, контакт глаз, интонация, паузы, дистанция и прикосновения.

Хотелось бы отметить то, что на развитие коммуникации в дошкольном возрасте влияет игра. Игра – это один из видов деятельности, заключающийся в воспроизведении детьми действий взрослых и отношений между ними. Для развития вербальных и невербальных компетенций также возможно использовать различные игры, это позволяет создать неформальную обстановку.

По мнению Д.Б. Эльконина формы игровой деятельности позволяют сделать смысл вещей более явным для ребенка. С помощью игры ребенок приближает к себе смысл этих вещей. В дошкольном возрасте игра имеет существенное значение. Она позволяет овладеть высокими общественными мотивами поведения [7].

В дошкольном возрасте ребёнок открывает для себя мир человеческих взаимоотношений, используя сюжетно-ролевую игру. Ребёнок может повторять действия взрослых, пытаясь действовать как взрослый. Социальная ситуация развития характеризуется распадом совместной деятельности ребёнка с взрослым. В данном возрастном промежутке ребёнок более чувствителен, активен, пытается занять более «взрослое» положение и также теперь ребёнок осознает расхождение между тем, какое положение он занимает среди других людей, и тем, каковы его реальные возможности. Поэтому сюжетно-ролевая игра помогает сформировать коммуникативные умения посредством «примерки» ролей.

По мнению Л.С. Выготского: «Игра – есть потребность растущего детского организма. В игре у ребенка развиваются как психические так и физические функции. В начальной школе особенно в первом классе игра

стоит уделять особое внимания. Надо не забывать, что игра для обучающихся – это самая настоящая учеба» [4].

Таким образом, можно сделать вывод о том, что коммуникация в этот период играет важную роль, ведь в данный период времени формирует социальные механизмы общения, которые в дальнейшем помогут ребёнку в общении. Правильное развитие коммуникации, в это время, влияет на результат обучения детей и на их процесс социализации, а также на развитие личности в целом. Не стоит забывать про игровую деятельность. Игра – популярный метод обучения межличностному общению. Творческие игры пробуждают у детей интерес к художественному слову, демонстрируют индивидуальное восприятие мира ребёнком и улучшают его способность к самовыражению. Общение с детьми старшего возраста положительно влияет на развитие коммуникативных навыков ребенка.

Во время игровой деятельности дети развиваются и взаимодействуют с окружающим миром, со сверстниками и взрослыми, развивается их речь: увеличивается объем словарного запаса, грамматическая структура речи, умение слушать и думать, выражать свои потребности и чувства вербально и невербальные средства общения.

В контексте коммуникации восприятие определяется, как сложный процесс приема и обработки смысловой и оценочной информации. Благодаря различной деятельности воспитатель может реализовать план развития коммуникативной компетенции ребёнка. Игровая деятельность способствует индивидуальности, идентификации, сопереживанию и умению общаться с взрослыми и детьми. Воспитатель и родитель должен сформировать у детей умение включаться в игровую деятельность, навык построения межличностных отношений, мотивацию общения и способствовать проявлению навыков приспособления в разных ситуациях.

### *Литература*

1. *Волков Б.С., Волкова Н.В.* Возрастная психология: В 2 ч. Ч. 2: От младшего школьного возраста до юношества: Учеб. пособие для студентов вузов, обучающихся по пед. специальностям (ОПД.Ф.01 – Психология) / Под ред. Б.С. Волкова. – М., 2008.
2. *Выготский Л.С.* Психология развития ребенка. – М., 2004. – 512 с.
3. *Лисина М.И.* Развитие общения дошкольников со сверстниками. – М., 2013. – 215 с.

4. Лисина М.И. Формирование личности ребенка в общении. – СПб., 2009. – 320 с.

5. Лисина М.И., Галигузова Л.Н. Изучение становления потребности в общении со взрослыми и сверстниками // Исследования по проблемам возрастной и педагогической психологии. – М., 1990. – 254 с.

6. Методика М.И. Рожкова «Диагностика изучения сформированности коммуникации как общения у младших школьников» // Матрица научного познания. – 2018. – № 7. – [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://multiurok.ru/index.php>.

7. Эльконин Д.Б. Психология игры. – 2. изд. – М., 1999.

## **Размышления о воспитании в современном обществе**

**Слепцова В.В.,**

*МБДОУ детский сад № 50, г. Красногорск;  
sleptsova.vali@yandex.ru*

**Аннотация.** В статье освещены вопросы организации воспитания в детском саду.

**Ключевые слова:** воспитание, воспитатель.

## **Reflections on education in modern society**

**Sleptsova V.V.,**

*MBDOY kindergarten № 50, Krasnogorsk city;  
sleptsova.vali@yandex.ru*

**Abstract.** The article is devoted to the study of the manifestation of various learning difficulties at primary school age.

**Keywords:** learning difficulties, primary school age.

Изменяется общество и изменяется воспитание детей. В современном обществе все больше требований предъявляется к личностным, коммуникативным возможностям человека, при этом не уменьшается необходимость высокого интеллектуального развития.

Задумываясь о будущем, понимаешь, что воспитание детей в детском саду должно соответствовать не только современным

требованиям к личности и разуму человека, но и возможным требованиям ближайшего будущего.

Воспитание как общественный феномен стало предметом изучения разных наук – философии, педагогики, психологии, социологии и др.: И.Б. Котова, Е.Н. Шиянов, Ш.А. Амонашвили, Ю.К. Бабанский, И.П. Подласый, М.Я. Басов, А.Н. Леонтьев и многие другие.

Основные цели и задачи современного воспитания детей отражены в Федеральном законе от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании Российской Федерации», федеральных государственных образовательных стандартах дошкольного образования, в программах дошкольного воспитания и образования («Истоки» и др.), в других документах, например, «Стратегия развития воспитания в Российской Федерации до 2025 года».

В современном воспитании большая роль отводится родителям детей. Мы поставили вопрос: какое место воспитателя детского сада среди всех тех особенностей воспитания ребенка, на которые указывают нормативные документы.

Каждый воспитатель на основе этих документов составляет свою программу деятельности с целью полноценного использования воспитательного потенциала основных и дополнительных образовательных программ.

Миссия детского сада, миссия воспитателя – чтобы дети были здоровыми и счастливыми, познавательно активными!!!

Многие говорят о том, что много бумажной работы и нет возможности творить с детьми- это психологическая проблема самих людей, два воспитателя во главе со старшим воспитателем и заведующей детским садом всегда решат все вопросы – было бы желание.

Для решения всех вопросов одно решение – делать! Распределить действия во времени!

С чего начинается деятельность? Осознаем структуру деятельности по А.Н. Леонтьеву: потребность-мотив-действие-операции. Воспитание в современном обществе можно осознать через деятельность воспитания. Потребности и мотивы отражены в нормативных документах, действия и операции зависят от самого воспитателя. Можно скучно выполнять основные необходимые действия, а можно придумать костюм «медведя», «зебрёнка» и т.д. и весело поиграть с детьми при изучении природы, правил дорожного движения и т.д.

На наш взгляд, немаловажное значение в деле воспитания детей в

детском саду играет личность самого воспитателя. Деятельность в детском саду основана на активной личностной позиции воспитателя в подготовке занятий, прогулок, развлечений, праздников.

Для современного воспитания характерно понимание необходимости деятельности не только специалиста- воспитателя, но и родителей, а также особо выделяется необходимость создания условий для развития, самоопределения, самореализации. Создание условий, которые дают возможность ребенку понять самого себя, свои возможности, сформировать свои желания.

Итак, воспитание в современном обществе имеет отличительные черты: ответственны за воспитание – родители, а воспитатели – их помощники; основные цели и задачи отражены в нормативных документах, а их реализация «в руках» детского сада и конкретного воспитателя; обогащаются средства и методы воспитания (использование средств интернет-связи и компьютерных программ). Навсегда остается главным – воспитание истины, красоты и добра.

Подвести итоги можно словами классиков литературы и науки, чьи мысли очень актуальны во все времена:

Первоначальное воспитание должно видеть в дитяти не чиновника, не поэта, не ремесленника, но человека, который мог бы впоследствии быть тем или другим, не переставая быть человеком (В.Г. Белинский).

Целью всякого воспитания должно быть создание деятельной личности в лучших идеалах общественной жизни, в идеалах истины, добра и красоты (В.М. Бехтерев).

### *Литература*

1. Барсукова Т.И. Воспитание в современном российском обществе: социокультурный анализ: Автореф. дис. ... д-ра социол. наук. – Ставрополь, 2006. – 45 с.

2. Медведева И.Я. Проблемы воспитания в современном мире. Цифровая аудиокнига. URL: [https://www.litres.ru/irina-yakovlevna-med/lekciya-problemy-vospitaniya-v-sovremennom-m-34328624/#buy\\_now\\_noreg](https://www.litres.ru/irina-yakovlevna-med/lekciya-problemy-vospitaniya-v-sovremennom-m-34328624/#buy_now_noreg) (дата обращения 25.09.2021).

3. Селиванова Н.Л. Воспитание в современном обществе: взгляд на проблему // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2016. – № 1 (28). – С. 18–19.

**Роль сетевого взаимодействия педагогов и родителей  
в социокультурном воспитании дошкольников  
с ограниченными возможностями здоровья**

**Смирнова Е.А.,**

*МУ «Информационно-методический центр»  
управления образования  
администрации городского округа Кинешма;*

**Крайнова Е.М., Рыбина Т.В.,**

*МБДОУ детский сад № 25; г. Кинешма  
kindetsad25@yandex.ru*

**Аннотация.** В статье рассматривается проблема социокультурного воспитания дошкольников с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ); представлены традиционные и современные взгляды на формирование социокультурных ценностей; описываются педагогические технологии на основе данных принципов в условиях сетевого взаимодействия педагогов и родителей.

**Ключевые слова:** социокультурное воспитание, ценности, педагогические технологии, сетевое взаимодействие, дети с ограниченными возможностями здоровья.

**The role of network interaction of teachers and parents  
in sociocultural education of preschoolers with disabilities**

**Smirnova E.A.,**

*MU «Information and Methodological Center»  
Department of Education of the Administration  
of the City District of Kineshma;*

**Kraynova E.M., Rybina T.V.,**

*MBDOU Kindergarten №25; c. Kineshma,  
kindetsad25@yandex.ru*

**Abstract.** The problem of sociocultural education of preschool children with disabilities are dealt with in article; the article provides information on the presents traditional and modern views on the formation of sociocultural

values; The teaching technologies on the basis of these principles in the network interaction of teachers and parents are described in this article.

**Keywords:** socio-cultural education, values, teaching technologies, network interaction, children with disabilities.

Конституционные и национальные ценности российского общества основаны на воплощении национального воспитательного идеала, который понимается как высшая цель образования, нравственное (идеальное) представление о человеке, и сформулированы в Стратегии развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года, федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования.

Гражданское общество и государство выстраивают концепцию образования подрастающего поколения, намечают цель и определяют принципы для первого и основного института воспитания – семьи. Затем образовательные и культурные учреждения вместе с семьей в условиях сетевого взаимодействия формируют мировоззренческие установки и социокультурные ценности, которые являются смыслами жизни, определяют отношение к ней, влияют на выстраивание модели поведения людей в обществе.

Проблема развития ценностных представлений всегда занимала в культуре русского народа, в отечественной педагогике определенное место. Образовательные идеи, воспитательный опыт поколений включали в качестве ценностей миролюбие, трудолюбие, честность, веру, Отечество, уважение к старшим.

И сегодня педагогическая аксиология базируется на философии, антропологии, культурологии, этики, логики, психологии, основывается на гуманистических ценностях отечественной теории и практики (В.А. Слостенин, Е.П. Белозерцев, Н.Д. Никандров, О.В. Леднева, В.Д. Шадриков, В.И. Слободчиков, А.А. Остапенко, О.С. Ушакова, В.И. Яшина и др.), является одним из условий развития новых подходов в воспитании, реализации образовательной политики в целом.

Изучение и анализ исторического опыта психолого-педагогической науки позволяет вскрыть противоречия между традиционными ценностными установками и современными взглядами на жизнь, новыми веяниями, влияниями западной культуры. В условиях социокультурного кризиса изучение аксиологических основ отечественного воспитания становится актуальным, и, несомненно, что именно взаимосвязь лучших



традиций и инноваций в дошкольном образовании даст должные результаты. Необходимо отметить, что впечатления детства формируют нравственные установки, культурные навыки человека на всю жизнь, а ценности и компетентность приобретаются только самостоятельно, поэтому дети должны быть активными участниками воспитательного процесса в целом.

Воспитание – категория вечная и остается неизменной для людей всех поколений, а особо значимые ценности (Родина, человек, семья, здоровье, вера, труд, язык) одинаково формируются у всех детей, будь то нормотипичные дошкольники или дети с ограниченными возможностями здоровья. В настоящее время педагогическая деятельность включает задачу социализации, интеграции детей с ОВЗ в общество сверстников и взрослых, формирование социально-коммуникативных компетенций, развитие навыков культуры невербального и речевого общения.

Социокультурная компетентность всех участников сетевого взаимодействия включает в себя знание этикета, способность осуществлять речевое поведение в соответствии с национально-культурными особенностями языка и речи в различных ситуациях общения. Это влечет за собой изменения содержания, средств, способов, технологий в воспитании.

Психолого-педагогическая наука и практика располагают богатой методикой дошкольного воспитания социокультурных ценностей ребенка, которая дает определенную результативность. Эта система средств одинаково подходит и здоровым дошкольникам, и детям с ОВЗ: познавательные занятия, беседы, экскурсии в социум, знакомство с художественной литературой, посещение музеев, театров и др.

Однако, несмотря на изменение отношения общества и государства к нуждам детей с ограниченными возможностями здоровья, в том числе, детей-инвалидов, семьи с такими детьми испытывают большие трудности при организации их интеграции в общество, начиная с отсутствия доступной безбарьерной среды и заканчивая неготовностью профессиональных экскурсоводов адаптировать познавательную программу для «особенных» детей. Нельзя не отметить и психологический дискомфорт родителей, который они зачастую испытывают при посещении общественных мест: это и нескромный интерес окружающих к их малышу, и стеснение за его нестандартное поведение, что влечет за собой возникновение чувства одиночества среди людей.

Поиск способов решения обозначенной проблемы привел нас к разработке инновационной формы совместной деятельности семьи, дошкольной образовательной организации и социума. Такой формой может быть (а у нас стал) маршрут выходного дня, удачно сочетающий в себе механизм формирования мировоззрения, социально-коммуникативного развития ребенка с ОВЗ и взаимодействия с его семьей.

Педагогическая технология организации маршрута выходного дня создана в условиях сетевого взаимодействия дошкольных образовательных учреждений по проблеме социокультурного воспитания дошкольников. Она представляет собой продуманный во всех деталях алгоритм совместной с родителями, детьми, социальными партнерами деятельности педагога с применением специальных образовательных и воспитательных методов и средств, с целью обеспечения наиболее эффективных и комфортных условий получения образования детьми с ОВЗ. Это особый вариант проведения образовательной экскурсии – краткосрочное путешествие по местам культурных и природных достопримечательностей города по предварительно составленному плану и под руководством педагога.

Выбор времени маршрута именно в выходной день обусловлен психофизическими возможностями и особыми образовательными потребностями дошкольников с ОВЗ: с одной стороны, они остро нуждаются в расширении границ образовательного пространства, а с другой – маломобильны и трудно поддаются произвольной организации. Участие членов семьи в мероприятии снимает проблему организованной перевозки детей к месту экскурсии и перемещение по территории маршрута, обеспечивает необходимую безопасность «особенному» ребенку и удовлетворение индивидуальных потребностей по состоянию его здоровья. Близкий человек из семьи создает для своего ребенка ситуацию психологического комфорта, при необходимости снимая стресс во время нахождения в незнакомой обстановке.

Содержание любой экскурсии выстраивается по формуле: «Чувства + знания + деятельность+ речь». Для детей это, в первую очередь, позитивные эмоции, познание, приобретение социального опыта и речевое общение, а для родителей – еще и обогащение способами обучения и воспитания своего ребенка, организации его досуга.

Алгоритм маршрута включает три этапа (подготовительный, основной и заключительный), в которых пошагово и конкретно

выстроена деятельность взаимодействия педагога с детьми, родителями, социальными партнерами. Первый этап представляет собой подготовку к проведению мероприятия. Основной этап – взаимодействие взрослых, направленная на осуществление разных видов детской деятельности. Познавательная-исследовательская, социально-коммуникативная и игровая деятельность ребенка в коллективе сверстников и взрослых при активной организующей роли педагога снижает уровень напряженности членов семьи, придает уверенности в себе. Равноправное участие дает возможность и ребенку, и взрослым почувствовать себя полноценными членами общества, преодолеть вынужденную изоляцию, способствует социализации «особенного» малыша, создает условия для духовно-нравственного воспитания и формирования социокультурных ценностей. На заключительном этапе предлагаются формы экспертизы результативности маршрута (анкетирование, отзывы, продукты творческой деятельности, фото- и видеоматериалы и другое).

Сетевое взаимодействие родителей, педагогов и социума в реализации данной технологии прослеживается при распределении функций:

- семья обеспечивает совместную с ребенком подготовку к маршруту (знакомство с темой, подготовка необходимых материалов, атрибутов), отвечает за прибытие на место маршрута ребенка и обеспечение его безопасности, участвует в непосредственной организации детской деятельности;

- педагоги являются непосредственными организаторами маршрута выходного дня, составляют план его проведения, договариваются с учреждениями социума, профессиональными экскурсоводами, которым предстоит установить контакт с «особенными» детьми, адаптировать доносимую до детей с ОВЗ информацию по объему, содержанию и форме преподнесения, гибко регулировать длительность экскурсии;

- активное включение экскурсовода-специалиста допускается при условии предварительной подготовки: беседы с воспитателем детского сада об особенностях восприятия информации детьми с ОВЗ, изучения поведения таких детей и взаимодействия с педагогом и родителями.

При соблюдении вышеперечисленных условий ожидаемой активностью ребенка как участника маршрута является соблюдение правил поведения в общественных местах, эмоциональное восприятие предлагаемой информации, участие в различных видах детской

деятельности, выражение благодарности организаторам маршрута, отражение полученных впечатлений.

Применение серии маршрутов выходного дня (на Волжский бульвар, в Кинешемский художественно-исторический музей, Музей валенок, в частный зоопарк «Птичий рай», Детскую школу искусств, Театр юного зрителя им. Народного артиста СССР Л.В. Раскатова, на стадион «Волжанин» и др.) и разработанной технологии даст для участников сетевого взаимодействия следующие результаты:

- ребенок с ОВЗ получит более широкие возможности для приобретения представлений о социокультурных ценностях;

- семья приобретет полезный опыт организации совместного с детьми отдыха в выходной день, познакомится со специальными приемами преподнесения ребенку познавательной информации, увидит своего ребенка со стороны в процессе игровой, исследовательской и коммуникативной деятельности, установит дружеские взаимоотношения с педагогами, с другими родителями и их детьми, лучше узнает другие семьи, получит новые знания и впечатления, расширит свой кругозор;

- педагог повысит свою профессиональную компетентность в области решаемой проблемы, приобретет в лице родителей партнеров, сможет дать характеристику стилю общения и взаимодействия между членами семьи воспитанников; выявит положительные стороны и проблемы коммуникации; получит возможность подобрать наиболее эффективные индивидуальные методы коррекционно-педагогического воздействия на ребенка с ОВЗ во время их активного общения с разными партнерами, как с постоянными, так и незнакомыми; научится определять потребности родителей и выстраивать мотивацию деятельности детей.

На наш взгляд, в целом сетевое взаимодействие детского сада и семьи в организации маршрута выходного дня является одним из эффективных средств воспитания и всестороннего развития детей с ОВЗ, сближения родителей между собой и с педагогами, а также расширения социокультурных и педагогических границ образовательного учреждения.

## **Практики поддержки детского чтения в дошкольной образовательной организации**

**Солнцева О.В.,**

*кафедра дошкольной педагогики,  
ФГБОУ ВО «Российский государственный педагогический  
университет им. А.И. Герцена»;  
sololv@mail.ru;*

**Езопова С.А.,**

*кафедра дошкольной педагогики,  
ФГБОУ ВО «Российский государственный педагогический  
университет им. А.И. Герцена»;  
esal@mail.ru;*

**Каганец С.В.,**

*ГБОУ № 143 Невского района Санкт-Петербурга;  
kaganets.gbdou143@obr.gov.spb.ru*

**Аннотация.** В статье представлены результаты пилотного исследования региональной педагогической лаборатории – ГБДОУ № 143 Невского района Санкт-Петербурга при поддержке Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. В рамках проектирования инфраструктуры детского чтения были проанализированы и частично апробированы такие практики поддержки детского чтения, как игровые практики, «сторисек», «книга как провокация», практика визуального чтения. Обозначены изменения, происходящие в мире детской литературы и круге детского чтения, которые требуют обновления читательских коммуникаций в дошкольных образовательных организациях.

**Ключевые слова:** детское чтение, современная детская книга, практики поддержки детского чтения, читательские коммуникации.

## **Practices of supporting children's reading in a preschool educational organization**

**Solntseva O.V.,**

*Department of Preschool Pedagogy,  
Herzen State Pedagogical University;*

*sololv@mail.ru;*

**Ezopova S.A.,**

*Department of Preschool Pedagogy,  
Herzen State Pedagogical University;*

*esal@mail.ru;*

**Kaganets S.V.,**

*State preschool educational institution No. 143,*

*Nevsky district of Saint Petersburg;*

*kaganets.gbdou143@obr.gov.spb.ru*

**Abstract.** The article presents the results of a pilot study of a regional pedagogical laboratory – state preschool educational institution No. 143 of the Nevsky district of St. Petersburg with the support of the Herzen State Pedagogical University, Saint Petersburg, Russia. As part of the design of the infrastructure for children's reading, such practices of supporting children's reading as play practices, “storysack”, “book as a provocation”, and the practice of visual reading were analyzed and partially tested. The changes taking place in the world of children's literature and the circle of children's reading, which require updating of reader communications in preschool educational organizations, are indicated.

**Keywords:** children's reading, modern children's books, children's reading support practices, reader communications.

Актуальность обращения к практикам поддержки детского чтения обусловлена стремительными изменениями в мире детской литературы. Наряду с книгами, составляющий хорошо знакомый педагогам золотой фонд детской литературы, в круг детского чтения входит современная детская литература. Говоря о современной детской литературе важно подчеркнуть, что это не всегда книги написанные и изданные в последние годы, часто это книги, созданные в разное время, но актуальные по затрагиваемым в них проблемам, литературному языку для детей 20-х годов XXI века.

Для современной детской книги характерен ряд особенностей:

– это книга полифункциональная, которая развлекает ребенка, расширяет его кругозор, обучает, развивает фантазию, рисует картину современного мира;

– это книга интерактивная, которая побуждает ребенка к активному взаимодействию со взрослыми и окружающим миром, так как происходит размывание границ между чтением, созерцанием, рассуждением, диалогом, творчеством, игрой;

– это книга, в которой иллюстрации обретают новый смысл, функция картинки кардинально изменилась. Если в книгах детства середины XX века иллюстрация часто была приложением к тексту, то современная иллюстрация работает наравне с текстом – рассказывает о деталях, дополняет историю. Иллюстрация стала важна, не менее чем текст. Появился большой пласт современной литературы, которая основана именно на картинках, например, виммельбухи, при помощи которых ребёнок может сочинить свою собственную историю;

– это книга двуадресная, так она вовлекает и взрослых в совместный с детьми процесс рассматривания и чтения. Современная детская книга, как правило, интересна для взрослого читателя, который также открывает в ней смыслы, часто через призму художественных образов учится лучше понимать ребенка;

– часто, это книга, для которой характерна простота языка, выразительных средств меньше, но они очень точные. Во многих книгах отсутствуют выраженные антагонистические отношения между персонажами, нет их явного противостояния. Часто присутствуют прямые и краткие оценок происходящего, что так важно для дошкольника и воспринимается им абсолютно адекватно, так как ребенок примеривает ситуации на себя, учится оценивать себя и других.

Обновление круга детского чтения часто вызывает вопросы о том, как педагогам дошкольных образовательных организаций отбирать детские книги с учетом запросов и интересов воспитанников, меняет отношение к практике детского чтения. Под «детским чтением» здесь и далее мы будем понимать деятельность, которая обозначена в стандарте дошкольного образования как «восприятие художественной литературы и фольклора». Безусловно, ребенок дошкольного возраста выступает, в первую очередь, как слушатель. Но при этом термин «детское чтение» позволяет достаточно широко говорить о его разнообразных практиках доступных уже на данном этапе становления читателя: «визуальное чтение», «медленное чтение», «чтение как игра» и др.

На современном этапе вопрос о смыслах детского чтения, его функции в жизни ребенка и в образовательном процессе вновь обретает

актуальность. Поднимаются проблемы связанные с пониманием специфики детского чтения как эстетического вида деятельности, который должен доставлять удовольствие от самого процесса чтения, запускать работу воображения; рассматриваются вопросы образовательной и воспитательной функции чтения, которая побуждает взрослого и ребенка к обсуждению важных жизненных вопросов при помощи прочитанного, необходимости организации читательских коммуникаций (Е.А. Асонова). При этом основное внимание к читательским коммуникациям уделяется на этапе, когда ребенок становится читателем в прямом смысле этого слова – младшем школьном и подростком возрасте (Е.А. Асонова Е.С. Романичева, К.С. Киктева, О.В. Сененко). Практикам поддержки чтения дошкольников уделяется внимание в меньшей степени. Необходимость обращения к читательским коммуникациям, начиная с дошкольного детства, может стать пропедевтикой тенденции снижения интереса детей к чтению как на этом возрастном этапе, так и на последующих.

Анализ практик поддержки детского чтения, который складывается в России и за рубежом представляется важным для приобщения к нему педагогов дошкольных образовательных организаций.

Традиции отечественной детской психологии и дошкольной педагогики позволяют успешно разрабатывать и применять игровые читательские коммуникации. Основы данного подхода были заложены в исследованиях А.В. Запорожца, Л.М. Гурович, и, в настоящее время развиваются О.В. Солнцевой, С.А. Езоповой, М.С. Аромшам. В данных работах поднимаются вопросы близости игры и чтения, говорится о том, что игра позволяет ребенку присвоить то, что лежит в глубине художественного текста, является способом обсуждения прочитанного и размышлением о нем. Авторами приводятся различные примеры игровых практик поддержки чтения, которые могут успешно использоваться в условиях детского сада, в том числе, событийных практик.

При этом нужно подчеркнуть, что успех использования игровых читательских коммуникаций во многом зависит от читательской компетенции взрослого, который взаимодействует с ребенком, его способности к постижению смыслов детской книги, установления их связи с теми вопросами о жизни, которые волнуют дошкольника. От взрослого здесь требуется мягкое и ненавязчивое привлечение игры, особая зрительская позиция по отношению к ребенку-игроку и ребенку-читателю, аккуратность в обсуждении замысла книги и художественных образов. Поэтому встает о подготовке педагога к использованию игровых



читательских коммуникаций, определения круга компетенций, которые позволят воспитателю успешно использовать данный подход.

Интересен проект «Сторисек» («Мешок историй»), который в 1994 году был разработан в Великобритании Нейлом Гриффитсом. Основная цель сторисека – это получение удовольствия от чтения книги вслух и от самой книги. В рамках данного подхода взрослый много читает детям вслух, а вокруг чтения разворачиваются различные истории, которые поддерживают у детей интерес к книге. Например, рассматривание реальных предметов, о которых в книге идет речь, слушание звуков, изучение научно-популярной книги, обыгрывание содержания при помощи игрушек и реквизита. Книга и все, что требуется для организации различных коммуникаций помещается в большой полотняный мешок (отсюда и название «мешок историй»), постепенно различные предметы извлекаются и используются по мере чтения книги. Цель такой коммуникации – помочь детям понять образы героев книги, прожить ее содержание, освоить некоторые «книжные» слова, расширить представления о мире, раздвинув границы книги.

За последние 2–3 года проект «Сторисек» начал приобретать популярность среди российских педагогов дошкольного образования. На порталах <https://infourok.ru/>, <https://nsportal.ru/>, <https://www.1urok.ru/> и др. обнаружено достаточное количество опубликованных методических разработок в рамках данного подхода. Их анализ свидетельствует о том, что большинство авторов уходят в разработках от чтения книги и погружения в неё в некий набор видов деятельности вокруг книги, теряют замысел сторисека как разновидности читательской коммуникации. Детские виды деятельности организуются на фоне выбранной книги, которая уходит на второй план. Использование сторисека в качестве читательской коммуникации представляется перспективным при понимании и соблюдении правил его использования.

Так, например, использование сторисека при чтении книги «Поцелуй в ладошке» Одри Пенн (опыт работы ГБДОУ № 143 Невского района г. Санкт-Петербурга) показал, что использование детской энциклопедии помогает разобраться, почему Честер ходил в школу по ночам, есть ли у енота пальчики, с кем вместе Честер оказался в школьном классе, с кем он сможет подружиться и почему. Сторисек позволил в большей степени разобраться особенностями образа Честера, при опоре на иллюстрации Рут Харпер и Нэнси Лик, представленные в книге. При этом в рамках сторисека

не затрагивалась линия отношений мамы и Честера, разговор о которой требует особой душевной чуткости и иных читательских коммуникаций.

При использовании сторисека важно, КАК организовано чтение вслух, какая атмосфера создается во время чтения. Анализ практик, размещенных в сети, показал, что педагоги обращают внимание в основном на то, что это «громкое чтение». Как правило, дети сидят на стульчиках полукругом, а педагог напротив детей. Но чтение, это очень личностный процесс, его организация требует удобного размещения слушателей и педагога, позиции «глаза в глаза». В ГБДОУ № 143 принципиально изменено пространство детского чтения. Дети размещаются на мягких диванах и пуфах вокруг педагога. Есть возможность облокотиться на подушку, можно завернуться в уютный плед. Это позволяет создать общность атмосферы чтения, эффект «присутствия», который так важен, чтобы книга захватила всех.

Проект «Книга как провокация» описан в связи с характеристикой практик поддержки чтения в детских садах Реджио Эмилия. Книга (и знакомая ребёнку, и незнакомая) может появиться в провокации. Иногда она просто лежит (открытой на нужном развороте) рядом с провокацией, в которой используется что-то по теме. Например, книга с изображением дома рядом с коллекцией материалов для конструирования.

Читая вместе с ребенком какую-то историю, ему предлагают соответствующее «приглашение к игре» – по-английски это называется *storytelling basket*, «корзина (или коробка) для рассказывания историй». В такую корзину взрослый кладет фигурки, подходящие для изображения персонажей истории, и немного реквизита – это могут быть куски разноцветной ткани, песок, соленое тесто, разные мелочи (*loose parts*). Затем эта корзина, как любая провокация в Реджио, оставляется на видном месте рядом с игрушками и творческими материалами (книгу после чтения можно положить прямо в эту корзину или рядом с ней).

В рамках исследования педагогами была использована данная практика в условиях младшей группы детского сада при знакомстве детей с произведением Джованны Зоболи «Мышки – дружная семья». В игровом пространстве были размещены материалы, которые послужили для создания домика для мышек и проигрывания детьми разнообразных семейных ситуаций. Со временем педагогами был сделан из коробок домик для мышек, а одна из мам изготовила его жителей, представителей мышиною семейства, в технике вязания. Следует отметить, что сюжет книги настолько понятен и близок детям, что её герои надолго поселились в группе. Прошло уже 3 года с момента знакомства детей с семьей мышек, но

интерес и привлекательность игры с любимыми героями не снижается: обновляется домик, появилась школа, в которую пойдут мышки-малышки, новые локации и реквизит для развития сюжета. Сегодня жизнь сюжета поддерживается и развивается детьми при минимальном участии взрослых.

Читательские коммуникации могут выстраиваться на основе практик визуального чтения. Визуальное чтение – это чтение-понимание смысла книги на основе иллюстрации, предугадывание развития сюжета, умение увидеть какие значимые фрагменты текста визуализированы при помощи иллюстрации, умение замечать несоответствие между текстом и иллюстрацией (Е.А. Асонова).

В практике работы ДОУ № 143 было апробировано «чтение по иллюстрациям» – возможность создания разных вариантов смысла книги в зависимости от интерпретации конкретного читателя. Для исследования была выбрана книга «Улитка и кит» (Дональдсон Дж., 2019), в переводе Марины Бородицкой. Было выявлено, что для детей младшего дошкольного возраста в книге «Улитка и кит» оказались наиболее привлекательными познавательные аспекты, рассматривание на иллюстрациях различных природных зон. В процессе рассматривания иллюстраций дети предполагали, что книга рассказывает про: Кита, Улитку, вулканы, море/океаны, спасателей. Детей 4–5 лет в большей степени, привлекла событийная сторона книги. До чтения они предположили, что книга рассказывает про приключение Улитки и Кита, про то, что с ними происходило «как они познакомились в порту», «как путешествовали по океану», как их «спасали спасатели». Большинство детей отметили, что эта книга «точно про Кита, ведь он большой и главный». Дети старшей возрастной группы (5–6 лет) в результате рассматривания иллюстраций книги высказывали предположения, что книга посвящена «дружбе Улитки и Кита», «их приключению», «их спасанию в разных ситуациях». Большинство детей в своих высказываниях отмечали «общность Улитки и Кита», акцентировали, что книга посвящена взаимоотношениям главных героев.

Независимо от возраста визуальное чтение настраивало детей на слушание текста, сопоставление собственных догадок с авторским замыслом. При этом явное внимание к слову было характерно для детей начиная с 5-6 лет. Существенные отличия при предварительном рассматривании и восприятии текста книги в своих рассуждениях продемонстрировали дети подготовительной к школе группы (6,5–7 лет). Большинство детей при самостоятельном прочтении названия и знакомстве

с иллюстрациями отметили, что главная героиня книги Улитка. По результатам чтения и при последующем обсуждении дети подтверждали высказанные ранее предположения об Улитке ее текстовыми характеристиками: малютка-улитка, счастливая храбрая, мечтающая, находчивая, сообразительная, смелая, отважная, бесстрашная, удивлённая. Многие из них указывали, что стиль изложения и иллюстрации оживляют события книги «как будто мультфильм посмотрели». Следовательно, визуальное чтение уводит от традиционной диалогической «чтение – беседа по произведению» к коммуникации взрослого с детьми по поводу прочитанного, а не препарированию литературного текста.

Таким образом, изменение практик поддержки детского чтения во многом обусловлено появлением детской литературы нового поколения. Понимание того, что интерес к чтению появляется в дошкольном детстве требует обращения к современным читательским коммуникациям, их анализу, исследованию возможностей применения в условиях дошкольной образовательной организации. Обращение к данной проблеме вызывает ряд новых исследовательских вопросов: о роли и месте книги в образовательной процессе детского сада, о готовности педагога к использованию читательских коммуникаций, о возможности обновления круга детского чтения.

### *Литература*

1. *Абелюк Е.С.* Практика чтения: Учеб.-метод. пособие. – М., 2016. – 236 с.
2. *Аромитам М.С.* Игра и чтение: что общего? – URL: <https://www.paprambook.ru/articles/648> (дата обращения 24.09.2021).
3. Инфраструктура чтения: опыт описания с позиций субъекта / Е.А. Асонова, Е.С. Романичева, К.С. Киктева, О.В. Сененко // Вопросы образования. – 2018. – № 2. – С. 26–45.
4. *Асонова Е.А.* Визуальное в литературе, или О современном компетентном ребенке. Детские чтения. URL: <https://doi.org/10.31860/2304-5817-2019-2-16-416-424> (дата обращения 23.09.2021).
5. *Езопова С.А., Солнцева О.В.* Образовательное событие от чтения к игре // Дошкольное воспитание. – 2020. – № 10. – С. 16–21; № 11. – С. 20–24.
6. *Запорожец А.В.* Психология восприятия сказки ребенком – дошкольником // Дошкольное воспитание. – 1948. – № 9. – С. 34–41.

7. Немного об использовании книг в Реджио. URL: <http://reggionfamily.com/reggio/knigi-v-reggio.html> (дата обращения 23.09.2021).

8. *Гурович Л.М., Береговая Л.Б., Логинова В.И.* Ребенок и книга: Учеб. пособие. – М., 1992.

9. *Солнцева О.В., Езопова С.А.* Как Улитка и Кит приплыли в детский сад: практика обогащения игровой деятельности детей // Современное дошкольное образование. – 2020. – № 3 (99). – С. 40–50.

10. *Griffiths Neil. Picture Book. Activity & Game. Resource Pack. – STORYSAK LTD, 1997.*

## **Взаимосвязь стилей педагогического общения и личностных качеств воспитателей учреждений дошкольного образования**

**Сотникова Е.И.,**

*кафедра педагогики, частных методик и менеджмента образования,*

*ГУДОВ «Витебский областной институт развития образования»;  
elenasotnikova@tyt.by*

**Аннотация.** В статье рассматриваются стили педагогического общения (демократический, авторитарный, либеральный), а также личностные качества, используемые педагогами в непосредственном общении с детьми.

**Ключевые слова:** стиль педагогического общения; эмпатия; дошкольный возраст.

## **Interrelation of pedagogical communication styles and teachers' personal qualities in preschool education institutions**

**Sotnikova E.I.,**

*Department of Pedagogy, Private Methods and Management of Education,*

*State institution of additional education for adults «Vitebsk Regional Institute for the Development of Education»;  
elenasotnikova@tyt.by*

**Abstract.** The article discusses the styles of pedagogical communication (democratic, authoritarian, liberal), as well as personal qualities used by teachers in direct communication with preschool children.

**Keywords:** style of pedagogical communication; empathy; preschool.

Ребенок дошкольного возраста большую часть времени проводит в учреждении дошкольного образования и в непосредственном общении с воспитателем, фигура которого выступает значимой в системе отношений. Важность этого взаимодействия заключается и в личностных качествах педагога, умении расположить к себе детей, понять их чувства и настроение, учитывая его индивидуальные и возрастные особенности, с опорой на личностно-ориентированный подход. Поэтому стоит отметить, что эффективность педагогического общения как правило определяется личностными качествами педагога.

Существуют множество дефиниций общения. В одной плоскости оно рассматривается как специфический вид деятельности (Б.Г. Ананьев, Н.П. Аникеева, М.И. Лисина, И.Ю. Кулагина), в другой как процесс субъект-субъектного взаимодействия (А.А. Бодалев, Б.Ф. Ломов, А.В. Петровский), в третьей включает значимость социального аспекта во взаимоотношениях (Ю.Б. Алешина, А.В. Петровский, А.А. Леонтьев, П.М. Якобсон, Т.С. Яценко). При этом важнейшей характеристикой педагогического общения выступает стиль отношений и характер взаимодействия, а в совокупности создают стиль педагогического общения.

Так, наиболее распространенная на сегодняшний день является классификация педагогического общения, включающая в себя демократический, авторитарный и либеральный стиль, впервые предложенная немецким психологом Куртом Левином. В практической деятельности воспитателя каждый из вышеперечисленных стилей педагогического общения в «чистом» виде встречается редко, а проявляются в «смешанном стиле» взаимодействия с детьми.

Следует отметить, что при использовании педагогом определенного стиля педагогического общения стоит учитывать и важные качества, среди которых эмпатия занимает лидирующую позицию (К. Рождерс, Ф.Н. Гоноболин, П.Ф. Каптерев, Г.С. Сухобская, И.П. Подласый, С.А. Козлова, М.А. Пономарева, Я.Л. Коломинский, Г.Ф. Михальченко) [1]. Как правило у воспитателей эмпатия выражается в эмоциональной отзывчивости и поддержке на переживания воспитанника, в чуткости,

доброжелательности, заботливости, тактичности, в готовности прийти на помощь, влияет на самосознание детей и становление их личности. Без эмпатии становится невозможным эмоциональное воспитание.

Цель исследования – выявить и описать взаимосвязь стилей педагогического общения с личностными качествами воспитателей.

Эмпирическое исследование проводилось на базе Государственного учреждения дополнительного образования взрослых «Витебский областной институт развития образования». В исследовании приняли участие 30 воспитателей в возрасте от 31 до 65 лет, с педагогическим стажем работы 9–44 года. Все педагоги имеют высшее образование. Для диагностики стилей педагогического общения воспитателей использовалась «Методика диагностики стилей педагогического общения» (В.Л. Симонов) [2], содержащая в себе 10 вопросов и опросник личностных свойств «Межличностный индекс реактивности» (М. Дэвис), адаптированный Н.В. Кухтовой, включающий в себя 28 вопросов и направлен на изучение когнитивных и эмоциональных типов эмпатии: децентрация (когнитивная эмпатия); эмпатическая забота (ориентирована на эмоциональную эмпатию); фантазирование; личностный дистресс [3].

Результаты исследования по оценки педагогического общения позволили установить, что наиболее предпочитаемым стилем среди воспитателей является демократический (93,3%). Такие педагоги отличаются наличием широкого контакта с воспитанниками, доверительными и уважительными отношениями между ними, вызывают у детей положительные эмоции, стимулируют умственную активность и познавательную деятельность, тактичен в своих высказываниях. Однако среди опрошенных выявилось 2 респондента (6,7%), которые применяют авторитарный стиль в своей деятельности. Это говорит о том, что воспитатели не позволяют проявлять воспитанникам самостоятельность и инициативу, акцентирует внимание на негативных поступках, проявляют избирательность по отношению к детям, строгость и наказание выступают основными педагогическими средствами воспитания. Социально-психологическая атмосфера в таких группах, как правило, некомфортная. Либерального стиля выявлено не было.

Согласно данным по измерению личностных качеств было выявлено, что все респонденты имеют высокий уровень по шкале «децентрация» и «личностный дистресс» (100%). Так, педагог способен принять точку зрения коллег, родителей, в том числе детей, понимать чувства других. Данная позиция напрямую связана с социальным

функционированием и более высоким уважением, а именно понимание чужого эмоционального состояния. В свою очередь, личностный дистресс позволяет выявить собственные чувства неловкости и дискомфорта в реакции на эмоции или боль (физическая, психологическая) других. Например, если чужие проблемы или негативные ситуации вызывают тревогу, то это означает, что педагог способен испытывать собственные переживания (беспокойство, вину).

Высокий уровень по шкале «фантазирование» наблюдается у 93,3% воспитателей, что говорит о способности переноситься в вымышленную ситуацию, понимать чувства, эмоции, сочувствовать персонажем и героям, ставить себя на их место, сравнить с собой, и напрямую связано с эмоциональностью и интеллектуальной способностью, а также умению сопереживать другим в реальности. И средний уровень наблюдается у 6,7%, не всегда проявляют определенные эмоции во время просмотра фильма или чтения книг, эмпатия носит выборочный характер.

В свою очередь, по шкале «эмпатическая забота» также 93,3% педагогов имеют высокий уровень и средний – 6,7%. В первом случае это объясняется как тенденция испытывать чувства теплоты, симпатии, беспокойства о других, побуждает человека к помощи другому: чем более устойчивы альтруистические мотивы человека, тем шире круг людей, которым он, сочувствуя, помогает. Во-втором, желание позаботиться или помочь возникает исходя из ситуации, личностных мотивов и антипатий.

Так, согласно ранговой корреляции Спирмена была выявлена сильная прямо пропорциональная связь уровня педагогического общения и шкалами «децентрация» ( $r = 0,865$ , при  $p \leq 0,01$ ), «фантазирование» ( $r = 0,751$ , при  $p \leq 0,01$ ), «эмпатическая забота» ( $r = 0,751$ , при  $p \leq 0,01$ ) и «личностный дистресс» ( $r = 0,865$ , при  $p \leq 0,01$ ). Следовательно, стоит отметить, что стиль педагогического общения зависит от преобладания вышеупомянутых характеристик, в частности децентрации и личностного дистресса.

Согласно U-критерия Манна-Уитни достоверных различий между уровнем педагогического общения и стажем работы выявлено не было ( $U_{\text{эмп}} = 435$ ,  $p \leq 0,05$ ). Другими словами, в независимости от стажа работы педагогами используется демократический стиль.

Таким образом, из полученных данных можно выявлено, что наиболее предпочитаемым стилем общения у воспитателей является демократический: дружелюбные отношения с воспитанниками, принятие



каждого ребенка, уважение его прав и свобод. Выраженным качеством педагогов является эмпатия, которая проявляется в умении понимать и распознавать эмоциональные состояния, выражать сочувствие и сопереживать, а также испытывать собственные эмоции на чужие переживания, тем самым показывая взаимосвязь между стилем и качеством педагогов.

### *Литература*

1. Ковалевская А.В. Проблемы эмпатии в философии и психологической науке // Психология. – 2001. – № 2 (23). – С. 10–24.
2. Кухтова Н.В. Экспресс-диагностика специалистов помогающих профессий: методические рекомендации. – Витебск, 2013. – 55 с.
3. Симонов В.П. Диагностика личности и профессионального мастерства преподавателя. – М., 1995. – 192 с.

## **Условия развития диалогической речи детей старшего дошкольного возраста в общении со сверстниками**

**Ставцева Е.А.,**  
*кафедра теории и технологий дошкольного образования,*  
*Институт педагогики и психологии,*  
*ФГБОУ ВО «Орловский государственный университет*  
*имени И.С. Тургенева»;*  
*lena15.72@mail.ru*

**Аннотация.** В статье описаны педагогические условия развития диалогической речи детей в общении со сверстниками. Среди них: наличие доброжелательных отношений детей со сверстниками; целенаправленное формирование диалогических умений в различных формах общения со сверстниками; подготовка детей к общению со сверстниками в процессе общения со взрослыми.

**Ключевые слова:** дети дошкольного возраста, диалогическая речь, дидактическая игра, сюжетно-ролевая игра, общение.

## **Conditions for the development of dialogic speech of older preschool children in communication with peers**

**Stavtseva E.A.,**

*Department of Theory and Technologies of Preschool Education,  
Institute of Pedagogy and Psychology,  
Orel State University named after I. S. Turgenev;  
lena15.72@mail.ru*

**Abstract.** The article describes the pedagogical conditions for the development of children's dialogical speech in communication with peers. Among them: the presence of friendly relations of children with peers; purposeful formation of dialogical skills in various forms of communication with peers; preparation of children for communication with peers in the process of communication with adults.

**Keywords:** children of preschool age, dialogical speech, teaching the game, role-playing, communication.

Овладение родным языком, развитие речи является одним из самых важных приобретений ребенка в дошкольном детстве.

Основная функция языка – коммуникативная. Коммуникативная функция языка включает не просто обмен интеллектуальной информацией, но и социальные контакты, обмен личностно значимой информацией, эмоциями, чувствами, деятельностью (С.Л. Рубинштейн [4]), налаживание «диалогических отношений» (М.М. Бахтин [2]), партнерских отношений как со взрослыми, так и со сверстниками. При этом в качестве основной формы речевого общения выступает диалог.

На первый взгляд, представляется, что диалог прост, естественен и присущ человеку изначально (Л.В. Щерба [7], Л.П. Якубинский [8]). Однако при более глубоком рассмотрении оказывается, что диалог многолик и в своих развитых формах выступает как содержательное личностно значимое общение, связанная контекстная произвольная речь. Диалог имеет свою историю и развивается от формы «дуэта» (Н.И. Лепская [3]) матери с младенцем и «коллективного монолога» (С.Н. Цейтлин [6]) в обществе сверстников к подлинному личностно значимому общению, взаимопониманию и взаимодействию.

Диалог – сложная форма социального взаимодействия. Участвовать в диалоге иногда бывает труднее, чем строить монологическое высказывание. Обдумывание своих реплик, вопросов происходит одновременно с восприятием чужой речи. Участие в диалоге требует сложных умений: слушать и правильно понимать мысль, выражаемую собеседником;

формулировать в ответ собственное суждение, правильно выражать его средствами языка; менять вслед за мыслями собеседника тему речевого взаимодействия; поддерживать определенный эмоциональный тон; следить за правильностью языковой формы, в которую облакаются мысли; слушать свою речь, чтобы контролировать ее нормативность.

Развитие коммуникативно-речевых умений у детей старшего дошкольного возраста является необходимым условием успешности взаимодействия с окружающим миром, важнейшим направлением социально-личностного развития. Современные дети испытывают значительные трудности при организации и выполнении совместной деятельности. Низкий уровень развития диалогических умений сказывается на интеллектуальном и нравственном развитии, на психологической готовности детей к обучению в школе.

В содержание образовательной деятельности по развитию диалогической речи дошкольников целесообразно включать проведение сюжетно-ролевых и дидактических игр, беседы в повседневном общении и в рамках организованной образовательной деятельности на занятиях, организацию совместных продуктивных видов деятельности.

Формирование диалогического взаимодействия невозможно при враждебном, отчужденном отношении к другому, когда ребенок не видит сверстника, пытается продемонстрировать свои преимущества, не хочет учитывать его интересы. В этом случае деятельность детей не может стать по-настоящему совместной и, соответственно, успешного диалогического взаимодействия не произойдет. Общая деятельность, успешный диалог возможны только при сложившихся положительных межличностных отношениях. В связи с этим представляется важным проведение игр, способствующих налаживанию доброжелательных отношений со сверстниками (например, предложенных Е.О. Смирновой [5]).

Благоприятные возможности для развития диалогической речи создаются в сюжетно-ролевых играх. В них взаимоотношения детей и диалогическое взаимодействие разворачиваются в двух направлениях: ролевом (в плане реализации соответствующих ролей, например, продавец – покупатель) и реальном (при распределении ролей, в процессе отбора оборудования, продумывания сюжета игры).

Содержательные диалоги дошкольников в сюжетно-ролевых играх возможны лишь при условии наличия богатых представлений, связанных с игровым сюжетом. В связи с этим важно знакомить детей со спецификой ведения диалога в различных ситуациях социального взаимодействия людей

(водитель – пассажир, учитель – ученик, заказчик – портной и т.д.). В дальнейшем полученные знания дети смогут включить в диалоги, связанные с характером выполняемой роли. Например, в игре «Библиотека»:

– читатель: «Здравствуйте, у вас есть книга про животных?... Что вы мне можете посоветовать прочитать моему маленькому сыну?»;

– библиотекарь: «Здравствуйте, конечно, у нас есть много книга о животных. Выберите сами, вот, на этой полке... Я советую вам прочитать сыну...».

Развитию диалогического взаимодействия способствует также организация совместной продуктивной деятельности, в которой созданы условия для общения дошкольников, для возникновения диалога и для формирования умения применять различные типы реплик.

Примерами совместной продуктивной деятельности дошкольников могут быть:

– коллективная аппликация «Снеговики»; «Осенний лес», «Цветочная поляна»;

– коллективное рисование «Вселенная», «Зоопарк»;

– коллективное конструирование из строительного материала «Замок», «Автопарковка».

В процессе организации этих видов деятельности необходимо вызывать у детей потребность во взаимодействии с партнером, помочь ребятам разрешать конфликтные ситуации, проявлять чувствительность к партнеру по общению. При выполнении совместной деятельности нужно учить детей проявлять инициативу в общении, знакомить с разными типами инициативных реплик, давать образец речи в той или иной ситуации. Часто реплики детей носят комментирующий характер только своих действий, ребята не всегда реагируют на реплики своих собеседников. Поэтому важно формировать умение слышать партнера и учитывать его мнение, поощрять реплики, обращенные к сверстнику и помогающие осуществлять и планировать совместную деятельность. Таким образом, дошкольники начинают понимать, что от того, насколько они сумеют договориться, будет зависеть успех всей деятельности в целом.

Благоприятные условия для развития «диалогических отношений» сверстников возникают «дидактических играх парами» (А.Г. Арушанова [1]), в которых в одной игре объединяются двое играющих, а правила игры специально направлены на поддержание диалога.

Успех диалога не возможен без усвоения этикетных формул общения. В этом плане эффективен образец речи окружающих взрослых, а также проведение специально организованных бесед, направленных на формирование культуры ведения диалога. Приемами, обеспечивающими успех подобных бесед, могут быть: инсценировки, сюрпризные моменты, проблемные ситуации, чтение художественных произведений, в которых встречаются вежливые слова или рассказывается о правилах речевого поведения, игровые упражнения по ведению диалога с использованием этикетных формул. В этих беседах можно целенаправленно обратить внимание ребят на правила употребления вежливых слов; правил общения с людьми в зависимости от возраста (взрослый или сверстник); правил ведения диалога при встрече гостей, приглашении в гости, разговоре по телефону и т.д.

В повседневной жизни создаются благоприятные возможности для закрепления умений вести диалог при сборах на прогулку, на музыкальное или физкультурное занятие, при выполнении обязанностей дежурного по уголку природы, по столовой и т.д. При этом важно обращать внимание не только на культуру ведения диалога, но и на выполнение правил обращения с товарищем (не толкаться, уступать место девочкам и т.д.).

Таким образом, педагогическими условиями развития диалогической речи могут быть: наличие доброжелательных отношений детей со сверстниками; целенаправленное формирование диалогических умений в сюжетно-ролевых и дидактических играх, совместной продуктивной деятельности, повседневном общении; подготовка детей к общению со сверстниками в процессе общения со взрослыми (накопление содержания для речевых высказываний, знаний о правилах ведения диалога).

### *Литература*

1. *Арушанова А.Г.* Истоки диалога (5–7 лет). – М., 2004. – 186 с.
2. *Бахтин М.М.* Эстетика словесного творчества. – М., 1986. – 444 с.
3. *Лепская Н.И.* Язык ребенка (онтогенез речевой коммуникации). – М., 1997. – 151 с.
4. *Рубинштейн С.Л.* Развитие связной речи: Хрестоматия по теории и методике развития речи детей дошкольного возраста. – М., 1999. – С. 354–358.
5. *Смирнова Е.О.* Особенности общения с дошкольниками. – М., 2000. – 151 с.

6. *Цейтлин С.Н.* Некоторые особенности диалога «взрослый – ребенок»: функции реплик-повторов // Ребенок как партнер в диалоге. – СПб, 2001. – С. 9–25.
7. *Щерба Л.В.* Избранные работы по русскому языку. – М., 1957. – 188 с.
8. *Якубинский Л.П.* Язык и его функционирование. – М., 1986. – 205 с.

## **Игры-занятия с куклой, как средство формирования культурно-гигиенических навыков у детей раннего возраста**

**Томчук Н.В.,**

*ГБОУ Школа «Бескудниково», Москва,  
общейинститутская кафедра психологии образования,  
Институт педагогики и психологии,  
ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет»;  
tomchuk.natasha@yandex.ru  
Научный руководитель: д.п.н., доцент А.Ш. Шахманова*

**Аннотация.** Статья содержит материалы об основах формирования культурно-гигиенических навыков. В статье приводится материал о методических основах формирования данных навыков у детей раннего возраста. Приводится актуальность использования игры-занятия как средства формирования таких навыков.

**Ключевые слова:** игры-занятия с куклой, культурно-гигиенические навыки, ранний возраст, развитие детей раннего возраста.

## **Games-classes with a doll as a means of forming cultural and hygienic skills in young children**

**Tomchuk Natalya Viktorovna,**

*State Budgetary Educational Institution School «Beskudnikovo, Moscow,  
All-institute Department of educational psychology,  
Institute of Pedagogy and Psychology,  
Moscow City Pedagogical University;  
Tomchuk.natasha@yandex.ru  
Academic Supervisor: Doctor of Pedagogy, Associate Professor  
Shakhmanova Aishat Shikhakhmedovna*

**Abstract.** The article contains materials on the basics of the formation of cultural and hygienic skills. The article provides material on the methodological foundations of the formation of these skills in young children. The relevance of using the game-lesson as a means of forming such skills is given.

**Keywords:** games-classes with a doll, cultural and hygienic skills, the young children, the development of young children.

Ребенок с первых дней жизни входит в мир человеческих отношений, учится жить в обществе других людей, усваивает нормы и правила поведения в нем. Уже в раннем детстве у малыша формируются определенные привычки, которые имеют очень стойкий характер в силу большой впечатлительности и восприимчивости данного возраста. Большое значение раннее детство имеет как период формирования первых культурно-гигиенических навыков у детей, как одного из компонентов базовой культуры личности.

ФГОС ДО делает также акцент на требованиях к формам, в которых должен быть реализован воспитательно-образовательный процесс в дошкольном учреждении. Следует отметить, что основным моментом является соблюдение возрастных норм. С детьми дошкольного возраста требуется проводить занятия с использованием игровых форм. На основе таких требований педагоги могут организовать успешный процесс воспитания и образования детей дошкольного возраста. Первые навыки по самообслуживанию следует начинать формировать уже в раннем возрасте. В данный период психическое состояние ребенка особенно восприимчиво к внешним факторам, следовательно, ранний возраст – оптимальный возраст для формирования культурно-гигиенических навыков.

Детские культурно-гигиенические навыки – это одна из приоритетных задач воспитателя. Вопросам изучения актуальности культурно-гигиенических навыков в жизни детей раннего и дошкольного возраста были посвящены работы таких авторов как: И.В. Дубровина, Г.К. Зайцев, Е.М. Белостоцкая, Т.В. Виноградова, Л.Я. Каневская, В.А. Деркунская, С.В. Петерина и др.

В исследованиях Е.М. Белостоцкой рассматриваются культурно-гигиенические навыки как умения соблюдать правила гигиены, входящее

в неотъемлемую часть культуры поведения, составляющее основу гигиенического воспитания, как часть общего воспитания» [1, с. 23].

Большинство авторов в содержании понятия «культурно-гигиенические навыки» выделяют четыре основные категории или показатели культурно-гигиенических навыков:

- 1) гигиенические навыки;
- 2) навыки культуры поведения;
- 3) навыки элементарного самообслуживания;
- 4) навыки культуры еды.

Важно отметить, что в воспитании детей раннего возраста особое значение имеют особенности их развития. В частности в этот период у детей развивается наглядно-образное мышление. На основе этого должен быть выстроен процесс формирования культурно-гигиенических навыков. Педагоги должны использовать приемы демонстрации и словесного объяснения действий. При этом педагоги демонстрируют как правильно можно помыть руки, как задвигать стул после еды, как держать столовые приборы. При этом важно и словесное сопровождение таких действий. При этом успешная организация процесса формирования навыков уменьшает время их формирования. При этом на первых порах важно соблюдать контроль над действиями дошкольников. Если не следить за дошкольниками, то это может привести к неправильным привычкам и неверно сформированным навыкам [3, с. 45]. К педагогическим условиям развития гигиенических навыков также стоит причислить:

- использование в качестве приучения разных заданий и упражнений;
- демонстрации на своем взрослом примере действия для дошкольников;
- создание условий для оптимального развития дошкольников;
- пояснение детям дошкольного возраста важности гигиены;
- использование похвалы и поощрения детей;
- взаимодействие с семьей;
- проводить упражнения систематично и поочередно;
- увеличивать нагрузку на ребенка в соответствии с его ростом и развитием.

В соответствии с тем, что игра – это основная форма организации детей в этом возрасте, то важно отметить, что формирование



представлений о гигиене и чистоте также следует проводить на основе игры. В частности, на основе игровых занятий. В данном случае воспитатель организует такую игру, управляет ее проведением, контролирует направление сюжетной линии, способствует общему развитию ребенка в игре.

Игры-занятия с куклами в раннем возрасте являются актуальными, так как эта игрушка заинтересовывает детей, она привлекает внимание каждого ребенка. Смотря на куклу и внимательно запоминая все действия, которые дети делают с куклой, они также запоминают последовательность и очередность таких действий, а самое главное – запоминают смысл и значение. Затем с течением времени дети будут переносить эти действия на самих себя.

Впервые форма «игра-занятие» с детьми раннего возраста была внедрена в педагогике и в практике дошкольного образования выдающимся педагогом Р.И. Жуковской. Она разработала несколько игр-занятий с куклой для ознакомления детей младшего школьного возраста с социальным миром [2, с. 56].

А.Н. Фролова также занималась исследованиями игр-занятий с куклой для развития детей раннего возраста. По мнению А.Н. Фроловой «игры-занятия – это форма совместной игры воспитателя с детьми по заранее намеченному плану, в котором учитывается последовательное становление самостоятельной игры» [4, с. 67]. Название «Игры-занятия» произошло за счет сочетания компонентов, присущих как игре, так и занятиям, в которых выделена обучающая задача.

Игровое действие в период дошкольного развития детей реализуется с игровыми предметами, однако оно полностью повторяет деятельность взрослых. Подражание деятельности взрослого – это основа для игровой деятельности ребенка. Игры в этот период развития детей отличаются процессуальным характером. Особое значение имеет повторение действий взрослого и на словах, и в процессе реализации игровой деятельности.

Исследователями обозначаются методические требования к проведению игр-занятий. Так, можно отметить, что важной частью такой деятельности являются различные игровые приемы. К их числу можно отнести разные неожиданные моменты, внезапное появление и исчезновение предметов, поиск предмета. Важным средством игровой деятельности является наблюдение, вопросно-ответная форма проведения, проблемный характер вопросов и заданий, активная речевая

деятельность детей, исследование игрового предмета с помощью рук, сопоставление предметов.

Дети раннего возраста играют с разными предметами, однако самым распространенным является кукла. Игра-занятие с куклой обладает множеством преимуществ для развития ребенка:

- изучение и закрепление знаний о частях тела;
- изучение и закрепление знаний о различных предметах, их свойствах, параметрах, предназначении;
- закрепление речевых навыков дошкольников;
- развитие коммуникативных способностей детей.

Игры-занятия проходят в форме разговора педагога с воспитанниками, сопровождаемого игровыми действиями. В ходе таких занятий дети находятся в активной речевой деятельности, в процессе которой закрепляются знания детей и расширяется их словарный запас.

Представим основные дидактические игры-занятия с куклой для формирования и воспитания культурно-гигиенических навыков детей раннего возраста.

#### 1. «Умываем куклу»

Условия проведения: в ходе проведения данной игры дети знакомятся с основными правилами умывания на непосредственном примере куклы. В процессе игры дети запоминают очередность, в свою очередь воспитатель способствует введению в игру куклы и реализации дальнейших действий с ней. Такая игра может быть проведена в рамках игры-занятия. Вместе с тем у детей происходит увеличение также и словарного запаса.

#### 2. «Кукла купается»

Условия проведения: при реализации данной игры дети учатся хорошим взаимоотношениям, воспитываются в соответствии с требуемыми нормами. Вместе с тем у детей происходит увеличение также и словарного запаса. В ходе проведения данной игры дети знакомятся с основными правилами принятия ванны, купания на примере куклы.

#### 3. «Как нашей кукле раздеться»

Условия проведения: в рамках такой игры дети с использованием куклы смотрят за процессом раздевания и тренируются в самостоятельном исполнении. В том числе дети запоминают сам процесс и последовательность действий. Вместе с тем прививаются навыки

аккуратности и чистоплотности. Такая игра может быть проведена в рамках игры-занятия. Вместе с тем у детей происходит увеличение также и словарного запаса.

#### 4. «Наша кукла проснулась»

Условия проведения: в ходе реализации игры дети запоминают, что нужно делать после пробуждения и сна. Педагог с использованием куклы показывает детям последовательность действий, включая процесс одевания. Дети учатся сопереживать кукле, заботе о ней. Такая игра может быть проведена в рамках игры-занятия.

Таким образом, к числу актуальных и популярных средств организации процесса воспитания можно отнести игру. Одним из эффективных средств в формировании культурно-гигиенических навыков на сегодняшний день является организация с детьми раннего возраста игр-занятий с куклами. Внимательное отношение к игрушке впоследствии переносится на сверстников и на свои действия и поступки ребенка.

### *Литература*

1. *Белостоцкая Е.М.* Гигиенические основы воспитания детей от 3 до 7 лет: Книга для работников дошкольных учреждений / Сост. В.И. Теленчи. – М., 1987. – 40 с.
2. *Жуковская Р.И.* Игра и ее педагогическое значение. – М., 1975. – 112 с.
3. *Петерина С.В.* Воспитание культуры поведения у детей дошкольного возраста. – М., 2008. – 96 с.
4. *Фролова А.Н.* Развитие культурно-гигиенических навыков посредством сюжетно-ролевых игр в детском саду: Методическое пособие для воспитателей. – М., 2015. – 144 с.

## **Методика формирования грамматического строя речи дошкольников**

**Тхоренко Д.А.,**

*кафедра дошкольного образования,*

*ГОУ ВО*

*«Московский государственный областной университет»;*

*DA.Tkhorenko@mgou.ru*

**Аннотация.** В статье анализируется грамматический строй родного языка, особенности усвоения детьми грамматического строя, описываются задачи и содержание работы по формированию грамматической стороны речи, а также обосновывается методика развития грамматической стороны речи применительно к каждой из групп детского сада.

**Ключевые слова:** грамматический строй; дошкольный возраст; задачи и содержание работы; морфология; синтаксис; словообразование.

## **Methodology for the formation of the grammatical structure of speech of preschoolers**

**Tkhorenko D.A.,**

*Department of Preschool Education,  
State educational institution of higher education of the Moscow region  
Moscow State Regional University;  
DA.Tkhorenko@mgou.ru*

**Abstract.** The article analyzes the grammatical structure of the native language, the peculiarities of the grammatical structure assimilation by children, describes the tasks and content of work on the formation of the grammatical side of speech, and also substantiates the methodology for the development of the grammatical side of speech in relation to each of the kindergarten groups.

**Keywords:** grammatical structure; preschool age; tasks and content of the work; morphology; syntax; word formation.

В рамках данной статьи мы воспользуемся терминами «грамматика», «морфология», «синтаксис» и «словообразование». Под первым из терминов мы понимаем науку о строе языка и о его законах. Под морфологией мы будем понимать науку, изучающую грамматические свойства слова и его формы, а также грамматические значения в пределах слова. Синтаксис изучает словосочетания и предложения, порядок следования слов и их сочетаемость. Под термином «словообразование» мы будем понимать процесс образования слова на базе другого однокоренного слова или слов [3, с. 37].

Грамматический строй является продуктом исторического развития и относительно устойчив. Морфологические элементы (приставки, суффиксы, окончания) мы можем рассматривать как определенные грамматические формы, имеющие определенное значение. Окончание показывает род, число и падеж. Так, например, в слове «звезда» окончание *a* говорит о женском роде и единственном числе, а в слове «звёзды» *ы* говорит о множественном числе.

Усвоение грамматики позволяет дошкольнику развивать умение мыслить логично и последовательно, обобщать, правильно излагать мысли, совершенствует самосознание, обеспечивает возможность понимания грамматических правил при поступлении в школу [1].

Обратимся кратко к особенностям усвоения ребенком грамматического строя русского языка. При элементарном осознании ребенком явлений грамматики у него вырабатывается определенный динамический стереотип изменения грамматических форм (существительных, глаголов, прилагательных и т.д.). На начальном этапе освоения грамматики ребенок допускает много ошибок, например, в неправильном подборе рода слова, обусловленных большим количеством исключений из правил в русском языке. В исследованиях А.Н. Гвоздева установлено, что уже в возрасте 1 г. 4 мес. в речи ребенка начинают проявляться первые морфологические элементы. Примерно в возрасте 1 г. 10 мес. ребенок способен усвоить категорию числа. Повелительная форма глаголов усваивается среди первых, так как реализует спектр удовлетворения его первичных потребностей. Особую сложность у детей вызывает усвоение образования окончаний у существительных, освоение основ глагола, образование сравнительной степени прилагательных.

Традиционно выделяют три периода освоения грамматического строя. В первом периоде (от 1 г. 3 мес. до 1 г. 10 мес.) дети используют в неизменном виде аморфные слова-корни в качестве предложений. Второй период (от 1 г. 10 мес. до 3 лет) связан с усвоением грамматической структуры предложения. В третий период (от 3 до 7 лет) дети усваивают морфологическую систему, типы склонений и спряжений. Усвоение грамматики связано не только с подражанием речи взрослых, оно обеспечивается когнитивным развитием и формированием психологического механизма усвоения языка [2].

Рассмотрим кратко типичные морфологические ошибки детей.

1. Неправильные окончания имен существительных:

– родительный падеж, множественное число: карандашов, платьёв;

- родительный падеж, единственное число: у зонте, у доме;
- винительный падеж: мама держит кукла;
- предложный падеж: о саду.

2. Склонение несклоняемых существительных: в кинe, на пальте.

3. Образование множественного числа существительных, обозначающих детенышей животных: свинёнки, утёнки, жеребёнки.

4. Изменение рода существительных: мама ушёл, кофта зелёный.

5. Образование глагольных форм:

– повелительное наклонение: ехай, склады;

– спряжение глаголов: дадишь, сплут.

6. Неправильная форма причастий: оборватая, ломатая.

7. Образование сравнительной степени прилагательных: зелёнее, красивше.

8. Окончание местоимений в косвенных падежах: у мене бант, в этом сумке.

9. Склонение числительных: с двум, по троих.

Усвоение синтаксических норм происходит несколько легче, хотя считается, что синтаксические ошибки носят более устойчивый характер. Неполные простые предложения, состоящие из двух слов, появляются в период от 1 г. 8 мес. до 1 г. 10 мес. Предложения с однородными членами появляются около 1 г. 9 мес. Примерно к двум годам в речи ребенка появляются трех и четырёхсловные предложения. Синтаксические ошибки обычно связаны с тем, что ребенок, желая выделить какое-то слово ставит его на первое место: «Книгу мама принесла?».

Для овладения различными способами словообразования дошкольник должен освоить словообразовательные модели, лексические значения основ слов, а также смысл частей слова (приставка, корень и т.д.). Процесс словотворчества ребенка свидетельствует об усвоении грамматического строя и выполняет «пробующую» функцию. Этап интенсивного словотворчества ребенка обычно приходится примерно на период с 3 лет 6 мес. до 6 лет.

Перейдем к изучению задач и содержания работы по формированию грамматической стороны речи у детей. В качестве задач такой работы можно выделить помощь в освоении морфологической системы (изменение слов по числам, родам, лицам и временам), в освоении синтаксиса (правильное согласование слов в предложении) и помощь в освоении способов словообразования.

При решении первой из задач педагог проводит с детьми упражнения на правильное употребление падежных форм, на согласование существительного с прилагательными в роде, числе и падеже, на согласование существительных с полными и краткими прилагательными, на согласование существительных с глаголами, а также упражнения на употребление местоимений, предлогов, союзов и наречий. Для решения второй задачи – освоение синтаксиса – педагог учит детей строить повествовательные, вопросительные и побудительные предложения, дает элементарное представление о структуре предложения, знакомит с интонационным оформлением предложения. При решении третьей задачи воспитатель учит дошкольников находить однокоренные слова к слову, образовывать слова с помощью аффиксов (окончания, приставки, суффиксы), например, суффиксальным (продавать – продавец), префиксальным (делать – переделывать) и смешанным способом (стол – настольная).

Отметим кратко пути формирования грамматической стороны речи у дошкольников. Среди них можно выделить языковую среду, дающую образцы грамотной речи, повышение речевой культуры взрослых; специальные занятия, развивающие грамматическую грамотность детей, а также исправление грамматических ошибок детей [4].

В качестве методов формирования у детей грамматически правильной речи можно выделить словесные упражнения, дидактические игры, игры-драматизации, рассматривание картин и пересказ рассказов и сказок детьми. Рассмотрим более подробно примеры словесных упражнений на закрепление правил морфологии:

- мамино сердце. Мягче всего (что?). Терпеливее всего (что?).

Для усвоения синтаксических правил можно использовать упражнения:

- играл. Кто? Где? Когда? Как? С кем? С чем?

В качестве пример упражнений на усвоение правил словообразования можно привести следующие:

- лапа медведя или медвежья лапа, хвост белочки или ..., крыло птицы или...

Рассмотрим в конце методику формирования каждой из перечисленных сторон речи. Применительно к младшему дошкольному возрасту формирование морфологической стороны речи осуществляется преимущественно в форме дидактических игр и игр-драматизаций.

Можно, например, использовать игру «Что изменилось?» для уточнения использования детьми предлогов с пространственным значением (в, под, на, около, за). Для освоения детьми падежей и предлогов можно провести игру в прятки. Игра «Угадай, чего не стало?» используется для усвоения формы родительного падежа множественного числа существительных.

В работе с детьми среднего дошкольного возраста содержание обучения усложняется. Педагог формирует монологическую речь детей, учит рассказыванию. Для дидактической игры «Чего не стало?» подбираются более сложные слова: сапоги – сапог, сандалии – сандалий. Для усвоения родовой принадлежности можно использовать игру: дети рассматривают овощи, лежащие на столе.

Что это? (Яблоко) Какое оно? (Зеленое, большое, сочное, сладкое, вкусное)

Что это? (Лимон) Какой он? (Кислый, шершавый, желтый).

Далее детей можно спросить:

Желтый, шершавый, кислый. Что это?

Также специальных речевых упражнений требуют разноспрягаемые глаголы, например, глагол *хотеть*.

В старшем дошкольном возрасте воспитатель учит дошкольников тем формам, которые вызывают у них затруднение, воспитывает критическое отношение к грамматическим ошибкам в собственной речи, формирует потребность говорить правильно.

Методика формирования синтаксической стороны речи дошкольников вытекает из задачи формирования построения разных типов предложений и умения соединять их в связное высказывание. В беседе по картинке дети младшей группы учатся односложно отвечать на вопросы. Затем педагог учит детей строить простые предложения. Задание «Закончи предложение» используется для формирования умения строить распространенные предложения. Дети учатся употреблять обобщающие слова перед однородными членами предложения. Педагог говорит:

Повар готовит вкусные блюда: суп, котлеты, кашу.

Дети пробуют дополнить такие предложения.

В работе с детьми средней группы воспитатель формирует синтаксическую сторону речи, основываясь на развитии связной речи детей. Дошкольники в этом возрасте овладевают более широким спектром глагольной лексики. Возможность строить более сложные



предложения также связана с процессом осмысления детьми значения сочинительных и подчинительных союзов.

С детьми старшего дошкольного возраста можно проводить работу по составлению сложносочиненных предложений по двум картинкам. Педагог использует упражнения по подбору однородных определений для согласования существительного с прилагательным:

Какая сегодня погода? (Хорошая, теплая.)

Какой бывает день, когда тепло? (Хороший, теплый, погожий.)

Завершим краткий обзор методики развития грамматического стороны речи у детей выводом по методике формирования способов словообразования. В младшей группе педагог учит детей образованию глаголов разными способами, например, от звукоподражательных слов:

Мяу-мяу-мяу! Кто это? (Кошечка.) Что она делает? (Мяукает.)

В средней группе воспитатель проводит занятия по развитию навыка образования названий посуды суффиксальным способом. В старшем дошкольном возрасте детей знакомят с типичными способами словообразования, объясняют семантику некоторых слов, учат образовывать названия профессий от разных частей речи.

Методика формирования грамматического строя речи тесно связана с развитием других сторон речи: фонетической и лексической. Также она напрямую зависит от решения задачи развития связной речи дошкольников. Поэтому методы развития грамматической стороны речи тесно переплетаются и взаимодополняются методами по развитию всех сторон речи. Все они призваны решить задачу всестороннего развития личности ребенка дошкольного возраста.

### *Литература*

1. Москвина А.С. Актуальные тренды развития современного дошкольного образования // Проектирование образовательных систем в условиях реализации ФГОС: Матер. Междунар. науч.-практ. конф. – Армавир, 2018. – С. 48–54.

2. Сохин Ф.А. Психолого-педагогические основы развития речи дошкольников. – М.; Воронеж, 2002. – 224 с.

3. Тхоренко Д.А. Теория и методика развития речи детей дошкольного возраста: Учебно-методическое пособие для студентов направления подготовки 44.03.01 «Педагогическое образование», профиль «Дошкольное образование», академический бакалавриат; направления подготовки 44.03.05 «Педагогическое образование» (с

двумя профилями подготовки), профиль «Дошкольное образование и иностранный (английский) язык», профиль «Дошкольное образование и иностранный (немецкий) язык», академический бакалавриат. – М., 2021. – 107 с.

4. Ушакова О.С. Теория и практика развития речи дошкольника. – М., 2008. – 240 с.

### **Организация Baby Skills в ДОУ как инновационной площадки для соревнований детей дошкольного возраста в освоении начальных профессиональных навыков**

**Удова О.В.,**

*кафедра психологии и педагогики дошкольного образования,  
Педагогический институт,  
ФГБОУ ВО «Иркутский государственный университет»;  
udovao@yandex.ru;*

**Крамник Л.М., Михайлова И.В.,**

*Детский сад № 220 ОАО «РЖД», Иркутск;  
detsad220-rzd@yandex.ru*

**Аннотация.** В статье рассмотрено одно из направлений инновационной деятельности коллектива детского сада; представлен опыт подготовки к проведению детского чемпионата Baby Skills в дошкольном образовательном учреждении.

**Ключевые слова:** инновационная деятельность, ознакомление с профессиями, ранняя профессиональная ориентация, чемпионат Baby Skills.

### **Organization of Baby Skills in the Preschool Educational Institution as an innovative platform for competitions of preschool children in the development of initial professional skills**

**Udova O.V.,**

*Department of Psychology and Pedagogy of Preschool Education,  
Pedagogical Institute,  
Irkutsk State University;  
udovao@yandex.ru;*

*Kramnik L.M., Mikhailova I.V.*  
*Preschool Educational Institution,*  
*Kindergarten No. 220 of JSC «Russian Railways»;*  
*detsad220-rzd@yandex.ru*

**Abstract.** The article considers one of the directions of innovative activity of the kindergarten team; the experience of preparing for the children's championship Baby Skills in a preschool educational institution is presented.

**Keywords:** innovative activity, familiarization with professions, early professional orientation, Baby Skills championship.

Инновационная деятельность для коллектива частного дошкольного образовательного учреждения «Детский сад № 220 открытого акционерного общества «Российские железные дороги» – это не только комплекс мер и технологий по обеспечению инновационного процесса, но и сам этот процесс, постепенно становящийся потребностью каждого педагога. Инновационная деятельность способствует изменению компонентов педагогического процесса: целей, содержания образования, средств, методов и форм обучения, системы управления и результатов, что всецело способствует повышению качества дошкольного образования.

Среди основных направлений инновационной деятельности нашего учреждения: проектирование реализации индивидуализированного подхода в дошкольном образовании, развитие основ инженерного мышления у детей, ранняя профориентация на профессии железнодорожного транспорта, участие в региональном проекте «Родительский университет Иркутской области», реализация проекта «Здоровый коллектив» и другие.

В 2021 году мы стали победителями конкурса Фонда президентских грантов с проектом «Мультстудия для детей и взрослых в детском саду – успех каждого ребенка», начало реализации которого – сентябрь этого года.

В настоящее время мы осваиваем ещё одно из направлений инновационной деятельности коллектива – организация Baby Skills в ДОУ.

Современное дошкольное образование ориентирует практиков на социокультурное развитие личности ребёнка дошкольного возраста. В этом случае мы говорим о ранней профориентации не как о раннем

профессиональном выборе, а как о формировании у ребёнка ценностно-смысловой компетенции как запускающего механизма, который обеспечит ему успешное вхождение в социум и прямо или косвенно повлияет на его дальнейшее профессиональное самоопределение на следующей ступени образования.

Мы, конечно, осуществляем раннюю профессиональную ориентацию детей дошкольного возраста на профессии железнодорожного транспорта, но, учитывая интересы и потребности воспитанников, осознаем, что их могут привлекать и другие профессии, и что любая деятельность способствует развитию. Поэтому сюжетно-ролевые игры дошкольников в профессии переросли в чемпионат Baby Skills, который в этом году будет проходить для воспитанников нашего ДОУ.

***У каждого ребёнка – участника Baby Skills есть возможность попробовать свои силы в различных компетенциях, а затем, при желании, стать осознанным участником чемпионата WORLDSKILLS и продолжить профессионально самоопределяться и совершенствовать свои способности.***

Baby Skills, на наш взгляд, это интересное, трудоемкое и значимое профориентационное мероприятие нового формата, которое объединяет детей, родителей и педагогов и дает возможность увидеть результаты совместного труда.

Подготовка детей к данному чемпионату – это еще один этап выстраивания деловых, сотруднических отношений с семьей, в которых открываются ресурсы для построения траектории развития каждого ребенка.

Разработка и осуществление идеи проведения Baby Skills в ДОУ позволили нам определить алгоритм подготовки:

Организационно-подготовительный модуль включает в себя.

1) Определение рабочей группы педагогов, принимающих активное участие в организации мероприятия и подготовке конкурсантов. Остальные педагоги не остаются в стороне, оказывают помощь, поддержку, организуют мероприятия открытия и закрытия соревнований.

2) Обсуждение и выбор компетенций, соответствующих интересам детей и т.д.

На сайте чемпионата Baby Skills изучили конкурсную документацию (Положение, Регламент проведения, Техническое описание компетенций).

Некоторые компетенции нам показались приемлемыми только для младших школьников, другие достаточно легки для освоения детьми старшего дошкольного возраста (5–7 лет).

Остановили выбор на 3-х компетенциях: «Инженерно-строительное дело», «Физическая культура, спорт и фитнес», «Ресторанный сервис». Результаты освоения этих компетенций соответствуют возможностям детей дошкольного возраста, однако, требуют уточнения представлений и совершенствования умений.

Компетенция «Физическая культура, спорт и фитнес» стала предметом выбора неслучайно. Современные дети вместе с родителями посещают фитнес клубы, любят занятия физической культурой в детском саду, совместно со взрослыми приобщаются к ЗОЖ.

Дошкольники очень любят играть в поваров, готовить вместе с родителями по-настоящему, но еще больше любят угощать других и делать это красиво. Удовлетворению этой детской потребности и посвящена компетенция «Ресторанный сервис».

Третья, выбранная нами компетенция, направлена на освоение начальных умений профессии инженера-строителя. Казалось бы, она достаточно сложна для детей дошкольного возраста. Но, наши воспитанники с удовольствием занимаются робототехникой, что позволяет развиваться их конструктивным способностям,

Предварительное ознакомление детей с профессиями мы осуществляем по выделенному алгоритму в процессе интеграции детских видов деятельности и объединения усилий специалистов (воспитателей, педагогов-психологов, инструкторов по физической культуре, музыкальных руководителей учителей-логопедов, педагогов дополнительного образования) в разностороннем развитии детей.

У каждого ребенка есть предпочтение той или иной профессии, но не у всех хватает внутренних ресурсов (стремления, настойчивости, усердия) для подготовки к Чемпионату. Проведение диагностики способностей и выявление желаний детей помогает выявить будущих участников соревнований.

Бывает, что воспитанников привлекают внешние атрибуты (спецодежда, инструменты, оборудование), а не предполагаемая польза и результат деятельности. Поэтому задача педагогов – сформировать представление о разных сторонах конкретной сферы деятельности и осознанное отношение к профессии.

Содержание конкурсных заданий и требования к результатам их демонстрации способствовали пересмотру форм организации образовательной деятельности с детьми.

Сотрудничество с учреждением среднего профессионального образования – **государственным автономным профессиональным образовательным учреждением Иркутской области «Иркутский техникум индустрии питания»** позволило самим педагогам-наставникам, осуществляющим подготовку детей к Чемпионату, освоить тонкости компетенции «Ресторанный сервис».

Оказывают помощь и родители, так или иначе связанные с определенной профессией, которые информированы о предстоящем чемпионате, и знакомы с продуктами детской деятельности, созданными в процессе подготовки к соревнованиям.

Остановимся подробнее на одной из компетенций – «Инженерно-строительное дело».

Анализ инфраструктурного листа компетенций позволил определить необходимые условия для демонстрации конкурсных заданий.

Например, задание – рассказ о профессии. Рассказ ребенка позволяет понять, какое представление о профессии сформировано: обязанности, действия, качества, профессиональные навыки, результат деятельности инженера-строителя.

Процесс подготовки детей к участию в чемпионате отражается на странице сайта дошкольного учреждения в свободном доступе для родителей, детей, педагогов.

Еще одно конкурсное задание, предлагаемое ребенку для выполнения, выявляет представления о необходимом оборудовании. Алгоритм выполнения задания требует проявления ряда умений (слушать, внимательно выбирать, обосновывать выбор).

Большой интерес для детей и результативность выполненного задания типа «Что необходимо инженеру-строителю для работы?» представляют интерактивные игры и упражнения, разработанные педагогами в сети Интернет на сайте LearningApps.org и WordWall.net. Оценку выполненного задания в такой интерактивной игре дает не педагог, а компьютер. Взрослый же эмоционально поддерживает ребенка, радуется, подбадривает.

Одним из самых интересных заданий для детей (по компетенции «Инженерно-строительное дело») стало задание, связанное с постройкой модели по заданной теме «Животные», «Транспорт» или «Детская

площадка» из образовательного робототехнического конструктора Lego Education WeDo 2.0.

Педагог использует две наиболее подходящие формы организации обучения детей конструированию роботов:

1. Конструирование согласно инструкциям по сборке (по наглядным схемам), которые загружены в планшет. Здесь детям предоставляется возможность для развития внутренних форм наглядного моделирования.

2. Конструирование по готовой модели робота. Детям в качестве образца предъявляют готовую модель робота. Эту модель дети должны были собрать и запрограммировать. Таким образом, предлагают детям определенную задачу, но не дают способа ее решения, эффективно активизируя их мышление.

Наиболее сложное, на наш взгляд, задание – это презентация построенной модели робота ребёнком. В данном задании педагог активно использует говорящую ручку «Знаток» и аудиостикеры (которые озвучивает с ребёнком) для составления связного описательного рассказа (презентации) созданной модели робота (например, робот-мышь), используя метод моделирования. Аудиостикеры служат некой подсказкой ребёнку.

В дальнейшем для составления рассказа (презентации) про робота дома и в группе ребенок использует картинку-модель без говорящей ручки и стикеров.

В процессе подготовки к чемпионату Baby Skills важно продумать всё необходимое для проведения соревнований в соответствии с выбранными компетенциями. Для этого мы приобрели спортивное оборудование (кегли, ленты, обручи и т.д.), сервировочные материалы (скатерти, салфетки, посуду).

Обновлено оборудование для трансляции чемпионата. Это позволит пригласить в качестве наблюдателей родителей, педагогов образовательных организаций.

Таким образом, идеология движения Baby Skills как одно из направлений инновационной деятельности в образовательном процессе ДООУ, способствует повышению квалификации и мастерства педагогов, профессиональному взаимодействию, активизации сотрудничества с семьями воспитанников, разнообразию возможностей выбора будущей профессии или круга интересов детьми дошкольного возраста.

### *Литература*

1. *Дуброва Т.И.* Ранняя профессионально ориентационная работа в конкурсном движении федерального проекта «baby skills»: новые вызовы – новые решения // Результаты современных научных исследований и разработок: Сборник статей XIII Всероссийской научно-практической конференции. – Пенза, 2021. – С. 196–199.

2. *Козлова И.П.* Инновационная деятельность педагога в системе современного дошкольного образования // Инновационная образовательная практика современного педагога: Сборник статей конференции. – Екатеринбург, 2017. – С. 188–192.

3. *Музыченко Л.Г., Быкова И.В.* Инновационная деятельность как средство развития и обновления организации образовательного процесса в учреждении дошкольного образования // Сборник статей Международной научно-практической конференции. – Москва; Пушкино, 2019. – С. 20–25.

4. *Юдина Е.С.* Готовность педагогов к инновационной деятельности в рамках дошкольного образования // Современные научные исследования: Сборник научных трудов по материалам XV Международной научно-практической конференции. – Ярославль, 2019. – С. 124–127.

### **Реализация инноваций в дошкольной образовательной организации на основе внедрения основной образовательной программы «ПРОдетей»**

**Червякова Е.С.,**

*ЧОУ ДО,*

*детский сад № 89*

*ОАО «РЖД», г. Ярославль;*

*Chesss007@yandex.ru;*

**Мясникова К.А.,**

*ЧОУ ДО,*

*детский сад № 89*

*ОАО «РЖД», г. Ярославль;*

*nansydri@yandex.ru*



**Аннотация.** В статье говорится о примере реализации инновационной основной образовательной программы в дошкольной образовательной организации, из опыта внедрения в образовательный процесс ДОО.

**Ключевые слова:** инновации, инновационная образовательная программа, дети дошкольного возраста.

## **Implementation of innovations in a preschool educational organization based on the introduction of the main educational program "PROchildren"**

**Chervyakova E.S.,**

*Kindergarten No. 89 of JSC «Russian Railways»;*

*Chesss007@yandex.ru;*

**Myasnikova K.A.,**

*Kindergarten No. 89 of JSC «Russian Railways», Yaroslavl city;*

*nansydri@yandex.ru*

**Abstract.** The article describes an example of the implementation of an innovative basic educational program in a preschool educational organization, from the experience of implementing pre-school education in the educational process.

**Keywords:** innovations, innovative educational program, preschool children.

Что часто мы слышим от современников, сегодня дети «другие». Нет «других» детей и не было. Они так же хотят играть, быть любимыми, испытывают определенные потребности (в еде, в движении, в познании мира в чем-то еще). Да изменились требования времени, требования общества, требования среды в целом. Мы это замечаем и пытаемся помогать, что-то изменять, додумываем, строим планы, преобразуем реалии, либо не пытаемся этого делать. Возможно, когда-то мы правы, когда-то ошибаемся, но это меняет сам мир ребенка, его позицию быть в данной построенной или подстроенной для него среде. А надо ли это конкретному ребенку? Задаемся ли мы этим вопросом? Возможно, мы пришли к данному через размышления, решения, пробы и ошибки.

Наше дошкольное учреждение «Детский сад № 89 ОАО «РЖД» не оторвано от реалии и данных преобразований, мы живем в одном мире бытия и одном мире возможностей. Однако попытаться использовать максимально возможное и полезное с нашей точки зрения – это наша обязанность, как педагога, воспитывающего и развивающего все стороны маленького человека.

Знакомясь с различными методиками, инновациями в сфере дошкольного образования нами была принята идея апробации и внедрения примерной образовательной программы дошкольного образования «ПРОдетей» как инновационной программы направленной на всестороннее развитие ребенка дошкольного возраста с использованием его ресурсов, потребностей и желаний.

На сегодняшний день мы еще далеки от полного перехода на данную деятельность, предложенную программой поскольку, существуют нюансы технического и технологического плана, но подходы, методы, приемы, предлагаемые данной программой взяты в практику работы, внедряются апробируются и показывают положительные результаты.

Наши так называемые «другие» дети, обучаясь по программе «ПРОдетей» уже второй год со второй младшей группы. Сейчас они умеют самостоятельно планировать свою деятельность на определенное время, целый день, и более продолжительный срок. Данные дошкольники знают как пользоваться своими знаниями и умениями не привлекая к своей деятельности взрослого или пользуясь его помощью минимально. Нашим детям уместно спросить педагога, а как лучше сделать или поступить, если у него не получается, и это ценно именно потому, что желание познания опыта идет от самого ребенка, а не навязывается воспитателем.

Умение планировать, прогнозировать и видеть заранее результат, вот важная задача развития самостоятельной и самодостаточной личности способной к планированию, гибкому мышлению, саморегуляции, концентрации и торможению. А умение педагога идти рядом, не навязывая свое мнение, но умело направляя в правильном русле, вот главная задача воспитания. «Не навязывай, но помогай в познании ребенком мира!» вот наш девиз на сегодняшний день.

С нашей точки зрения методики и технологии программы не самоценны, что определяется и самой программой, а именно в аннотации говорится «конкретное содержание программы строится в

зависимости от образовательной ситуации в стране, регионе, городе, дошкольной организации» [3, с 4] и мы стараемся их дополнить своим видением необходимого, пониманием проблем или потребностей здесь и сейчас конкретного ребенка.

В программе «ПРОдетей» применяются методы, основанные на максимальной индивидуализации обучения и воспитания, что непосредственно используется педагогов в практике, а роль фронтальных методов будет относительно невысока. Предпочтение отдается совместным и совместно-распределенным видам деятельности, в которых дети осваивают основы саморегуляции в процессе планирования и контроля своих действий и активностей партнеров. При этом дети используют специально разработанные обучающие материалы, которые позволяют выполнять задания в диадах и малых группах при минимальном участии педагога.

Способность детей к самоорганизации дает воспитателю возможность индивидуально заниматься с теми, кому необходимо особое внимание. Высокая степень индивидуализации процесса позволяет успешно применять программу в дошкольных учреждениях различных категорий и видов используя ее в работе с одаренными детьми, с детьми с ограниченными возможностями здоровья и с нормотипичными дошкольниками.

Нами раскрыто что методики, используемые в инновационной программе, основаны на культурно-историческом подходе к образованию и направлены на развитие первичных знаний дошкольников в области математики, грамоты, а также на ознакомление с окружающим миром, укрепление понимания времени, чисел и др. Педагоги формируют у ребенка навыки счета, письма, логическое мышление, коммуникативные и социальные навыки.

Особенно ценно в программе, что школьная подготовка не является центральной целью, однако по мере включения ребенка в специфические виды активности (ролевые игры, игры с правилами, продуктивные виды деятельности и т. д.) формируются предпосылки для перехода к учебной деятельности. В непосредственно образовательной деятельности предлагается использовать развивающие технологии, предполагающие игровую форму обучения, делая его интересным и увлекательным для детей, и учитывающие возрастные и индивидуальные особенности каждого ребенка.

Видя положительные стороны введения инновационной программы нами было принято решение организации на базе нашего Дошкольного учреждения площадки по реализации инновационных технологий примерной основной образовательной программы дошкольного образования «ПРОдетей» с учетом специфики работы нашей образовательной организации. В рамках данной площадки успешно проходят обучение наши сотрудники, не получившие знаний и умений от авторов программы, но получившие теоретический и практический материал здесь и сейчас на базе своего учреждения, где они работают от педагогов практиков.

Апробация идет успешно поскольку многие педагогические работники выразили готовность к инновационной деятельности в ходе проведения анкетирования на предмет восприимчивости и определения уровня данной готовности. Анализ выражен в процентном соотношении, а именно 95% сотрудников выразили готовность к введению новых методов и технологий работы с дошкольниками, 93,5% высказались за личное применение новшеств и инноваций в своей работе, 85% выбрали «Группу В» которая отражает интерес педагога к опытно-экспериментальной деятельности, не внедряя ее в слепую, рассчитывая целесообразность нововведения. Данные результаты говорят нам о возможности грамотного применения методик и технологий, предлагаемых в программе «ПРОдетей» в непосредственной работе с нашими так называемыми «другими» дошкольниками, для успешной их социализации в обществе.

### *Литература*

1. Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации».
2. Приказ Минобрнауки России от 17.10.2013 № 1155 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования».
3. ПРОдетей: Примерная основная общеобразовательная программа дошкольного образования. – М., 2019. – 136 с.

## Современные тенденции в подготовке детей к школе

**Чинякова Т.В.,**

ГБУ ТЦСО «Марьино», Москва;

*tamara.tchinyakova@yandex.ru*

**Аннотация.** В статье разрабатываются способы и критерии диагностики психологической готовности к школе, раскрываются возможности ретроинновационного подхода, как совокупности наиболее эффективных средств формирования психологической готовности к школе, взятых из традиционной и инновационной педагогической практики.

**Ключевые слова:** психологическая готовность к школе (школьная зрелость), ретроинновационный подход.

### **Psychological readiness of preschoolers for school education. Retro innovative approach**

***Tamara Chinyakova,***

*Territorial Social Service Center «Maryino», Moscow;*

*tamara.tchinyakova@yandex.ru*

**Abstract.** The article develops methods and criteria for diagnosing psychological readiness to school, reveals the possibilities of a retro-innovative approach as a set of the most effective means of forming psychological readiness for school, taken from traditional and innovative pedagogical practice.

**Keywords:** psychological readiness to school, retro innovative approach.

В настоящее время главной целью дошкольной педагогики стала подготовка детей к школьному обучению, что окончательно утвердилось по включению дошкольного звена в систему российского образования. Если до этого основной функцией дошкольных организаций были досмотр и уход, то теперь основной функцией становится их подготовка к школе. С этим связано то колоссальное внимание, которое уделяется педагогическим и научным сообществом вопросу психологической готовности детей к школе.

Поступление ребенка в школу после семейного или дошкольного воспитания и обучения является достаточно сложным процессом, требующим от ребенка наличия сформированных в ходе предыдущего периода развития сложных умственных, эмоциональных, личностных новообразований и физических способностей.

Для успешного усвоения школьной программы у ребенка должно сформироваться умение учиться, составляемое из ряда различных качеств, среди которых: произвольные мыслительные операции и перцептивные действия, а также критичность к своему поведению, способность адекватно себя оценивать и совершать волевые усилия. Весь комплекс необходимых будущему школьнику качеств принято называть «психологической готовностью к школе» или «школьной зрелостью».

Опыт показывает, что многие дошкольники сталкиваются со значительными трудностями в усвоении материала, в контроле поведения, в необходимости длительное время сохранять произвольное внимание в условиях ограниченной подвижности. Нередко это приводит к дезадаптации, формированию негативного отношения к процессу обучения, самой школе, педагогам, одноклассникам, к снижению самооценки, росту тревожности и т.д. Это ставит перед исследователями актуальную задачу поиска эффективных средств формирования психологической готовности дошкольников к школе.

Многокомпонентность понятия обуславливает большое внимание исследователей к проблеме критериев и диагностики психологической готовности к школе. В науке принято рассматривать школьную зрелость с нескольких сторон: интеллектуальной, эмоциональной и социальной готовности ребенка к требованиям школы. Некоторые авторы упоминают также личностный аспект, включающий состояние мотивационно-потребностной сферы ребенка, который, на наш взгляд, является ключевым фактором успешности адаптации ребенка к школьным условиям и требованиям. Качества, которые школа предъявляет к поступающим в нее, среди которых: ответственность по отношению к процессу обучения и любой другой деятельности, критичность и регуляция поведения, способность планомерно усваивать содержание образовательных программ, вести свободную коммуникацию со взрослыми и детьми, сверстниками. Таким образом, школьная зрелость заключается, прежде всего, в том, что у ребенка уже к моменту поступления в школу присутствуют в форме зачатков необходимые для пребывания в школе качества. В полной мере развиться и состояться они

должны в рамках самого процесса обучения в школе. Главной предпосылкой формирования необходимых школьнику качеств является желание приступить к учебе в школе, видеть себя в более ответственной и серьезной «взрослой» роли ученика. Поэтому основой психологической готовности к школе выступает, прежде всего, состояние мотивационно-потребностной сферы ребенка.

Уделив пристальное внимание данному вопросу, мы в свою очередь, разработали инструментарий для оценки сформированности психологической готовности ребенка к школе через оценку его мотивации, непосредственно, в беседе с самим ребенком, или анкетировании его родителей. Таким образом, нами были разработаны.

1. Анкета с использованием метода выбора или голосования, нацеленная на выявление представления родителей о мотивационном компоненте школьной готовности ребенка, состоящая из 15 вопросов, касающихся различных признаков стремления ребенка к школьному обучению, доступных родителям с критериями и алгоритмом уровневой оценки результатов.

2. Методика составления исследовательской беседы с ребенком, призванную выявить состояние психологической готовности ребенка к школе, прежде всего, его мотивационной составляющей.

Как уже говорилось, фундаментом психологической готовности к школе становятся те новообразования в психической жизни детей, которые закономерны в процессе онтогенеза и социализации. Старший дошкольный возраст характеризуется активным развитием всей перцептивной сферы. Познавательные процессы становятся сознательными, произвольными, формируются эталоны, отражающие общепринятые представления о свойствах и характеристиках окружающего мира. Действия начинают осуществляться после предварительного обдумывания и принятия решения. Старший дошкольник активен и живо интересуется тем, что происходит вокруг него, поэтому данный возраст является благоприятным периодом для психического и личностного развития. Дошкольный возраст – это время вступления ребенка в активные социальные отношения, и соответственно, время начала формирования его личности. Наряду с созреванием эмоциональных и мотивационных процессов происходит закладка мировоззрения: нравственные нормы, ценности, эталоны и правила поведения. Отработка новообразований происходит в рамках ведущей деятельности дошкольного возраста – игре.

Большая часть современных публикаций посвящена вопросам диагностики готовности к школе, но есть также работы, в которых рассматриваются подходы и методы ее формирования у дошкольников (Ю.В. Васильева, С.Н. Федорова, Г.А. Грязнова, Е.В. Сахарова, М.Н. Власова, О.Н. Абобакирова и др.).

Анализ традиционных и инновационных методов и средств, составляющих вместе ретроинновационный подход, позволил сделать вывод о том, что формирование психологической готовности детей к школе предполагает обеспечение полноценного когнитивного, социального и личностного развития, создание психологического благополучия ребенка.

Ретроинновационный подход, который нами понимается, как совокупное применение наиболее эффективных традиционных и инновационных средств к формированию психологической готовности к школе позволил определить, что подготовка ребенка к школе может строиться через внедрение самых разнообразных технологий и средств, среди которых создание безопасной обогащенной среды, использование игровых технологий, применение современных информационно-коммуникативных и интерактивных подходов, работа с родителями. В настоящее время наиболее актуальным становится внедрение в учебный процесс таких технических средств, как компьютеры и другие гаджеты, которые стали для подрастающего поколения актуальной реальностью и наиболее эффективным каналом передачи информации, поддерживающим интерес к учебной деятельности, а, следовательно, и её эффективности.

Таким образом, обобщив все вышеизложенное, можно говорить, что эффективное формирование психологической готовности к школе возможно при следующих условиях:

- определение структуры психологической готовности к школе и критериев ее оценки;
- учет возрастных психологических особенностей старших дошкольников;
- использование как традиционных, так и инновационных подходов при разработке программы подготовки.



### *Литература*

1. *Абобакирова О.Н.* Современные проблемы и инновационные подходы подготовки детей к школе // Молодой ученый. – 2015. – № 3 (83). – С. 891–893.
2. *Васильева Ю.В., Федорова С.Н.* Развитие психологической готовности ребенка к обучению школе в условиях школы будущего первоклассника // Заметки ученого. – 2020. – № 5. – С. 39–44.
3. *Грязнова Г.А.* Создание развивающей среды как условие успешной психологической готовности дошкольников к обучению в школе // Сборники конференций НИЦ Социосфера. – 2014. – № 3. – С. 108–109.
4. *Сахарова Е.В., Власова М.Н.* Формирование социально-психологической готовности ребёнка к школе в системе непрерывного образования // Психология и педагогика: актуальные проблемы и тенденции развития: Материалы II Международной научно-практической конференции. – Борисоглебск, 2016. – С. 283–286.

### **Игра – новые векторы в трансформируемом мире**

**Чумичева Р.М.,**

*кафедра дошкольного образования,*

*Академии психологии и педагогики,*

*ФГАОУ ВО «Южный федеральный университет»;*

*rmchumicheva@sfnedu.ru*

**Аннотация.** В статье раскрыты характеристики трансформации мира и его новые тренды – цифровизация общества и образования. Трансформационные процессы изменили традиционные представления о детской игре как условия социализации и воспитания личностных качеств. Приоритеты виртуальных игр изменили содержание, правила, ролевые позиции, отношения детей в игре. Игра из контента «коллективная» переходит в «игру шансов», «выбора», «самопрезентации личного успеха». Трансформационные процессы в образовании, в игровой деятельности обуславливают изменение подходов в подготовке педагогических кадров.

**Ключевые слова:** трансформация, цифровизация, игра, подготовка кадров.

## **The game – new vectors in a transformable world**

**Chumicheva R.M.,**

*Department of preschool education,  
Academy of Psychology and Pedagogy,  
FSAOU VO «Southern Federal University»;  
rmchumicheva@sfedu.ru*

**Abstract.** The article reveals the characteristics of the transformation of the world and its new trends – the digitalization of society and education. Transformational processes have changed the traditional ideas about children's play as a condition for socialization and education of personal qualities. The priorities of virtual games have changed the content, rules, role positions, and relationships of children in the game. The game from the «collective» content turns into a «game of chances» «choice», «self-presentation of personal success». Transformational processes in education, in play activities cause a change in approaches to the training of teaching staff.

**Keywords:** transformation, digitalization, game, training.

### ***Трансформационные процессы общества***

Современные трансформационные процессы в обществе влияют на стратегии развития образования в целом, и в частности, на отдельные его процессы социализация и ведущий вид деятельности в дошкольном детстве – игровую деятельность. К трансформационным процессам в обществе отнесены отклонения в социальной системе, которые проявлены в изменении общественного сознания (социальная напряженность, этнические конфликты, духовная деградация, индивидуализм, социальный хаос как оружие современного поколения); управленческая трансформация, определившая смену элит, появление «социального дна», смена систем групповых интересов, обнищание большей части социальных слоев; аксиологическая трансформация (доминирование глобализации над социальным, культурным, духовным аспектами жизни, сменяемость культурной идентичности и социальных ролей в обществе и др.).

### ***Традиционная игра и ее законы воспитания***

Ведущий вид в дошкольном детстве – игра, развитие которой обусловлено законами исторического развития [1; 2]. Учеными доказано, что между игрой и повседневной деятельностью существует генетическая связь, определяющая особенности освоения дошкольниками культурных смыслов через игровые действия и правила [1]; образцы человеческого поведения, «характер и направление человека» [3, с. 439–440]; структуры человеческой духовной жизни [4]; формирования «резервного» фонда способностей [5] и развитие детского сообщества [6]. Игра отражает детскую субкультуру: наличие собственного языка игры, детские ритуалы, сакральный смысл игры, игровые правила [7].

В МПГУ (ранее МГПИ им. В.И. Ленина) на кафедре дошкольной педагогики активно изучался педагогический, социальный и культурный ресурс игры в развитии, обучении, воспитании детей дошкольного возраста. Результаты исследований ученых кафедры дошкольной педагогики МПГУ в XX в. составили методологические и методические основы воспитания дошкольников в игре, определили содержание учебников по педагогике для подготовки воспитателей в системе высшего педагогического образования. Ученые кафедры дошкольной педагогики МПГУ составили золотой фонд российской педагогической науки в области игровой деятельности как условия воспитания дошкольников и формирования детских сообществ. Среди ученых кафедры следует назвать такие известные имена.

Д.В. Менджерицкая, определившая игру, как ведущее средство воспитания ребенка дошкольного возраста, его творчества, инициативности, активности, умение придумать замысел и воплощать его в игру [8]. Именно творчество, инициативность, активность в современном ФГОС ДО определены в качестве целевых ориентиров его реализации, показателями качества дошкольного образования и готовности ребенка к школе. Особое внимание Д.В. Менджерицкой уделено воспитанию детей-организаторов игры, говоря современным языком – воспитание лидеров, так востребованных в современном обществе.

Ф.С. Левин-Щириня выявила потенциал игры в развитии у дошкольников способности руководить своим поведением в игре, подчинять свои личные интересы и потребности требованиям

окружающих взрослых и детей, что было характерно для советского образования и педагогической науки [9].

Е.А. Флерина определила фундаментальные положения о развитии игрового творчества дошкольников в различных видах деятельности, обращая внимание на роль правил поведения в игре, поддержку положительных эмоциональной ребенка, которые мобилизуют его силы, стимулируют к достижению поставленной цели [10]. Е.А. Флерина определила требования к организации развивающей пространственно-предметной среде как стимулирующее средство к возникновению творческой игры, которые по-прежнему актуальны и сегодня.

Р.И. Жуковская определяла значимую роль игровых правил, которые способствуют успешному протеканию игры, формированию положительных взаимоотношений в группе детей дошкольного возраста, интересов к окружающему миру, совместных переживаний, коллективной сплоченности, взаимопонимания в среде детей дошкольного возраста [11].

А.П. Усова, исследовавшая становление общественных взаимоотношений дошкольников в игре и воспитание их нравственных качеств [6]. Обозначенная проблема нравственного воспитания в игре актуализирована в современном мире в связи с развитием робототехники, цифровизации образования, изменившее поколение, ребенка-дошкольника и его ведущий вид деятельности – игру.

Советский период развития России требовал от ученых разработки педагогических условий воспитания человека общественного, способного подчиняться интересам коллектива, обладающего общественными качествами. Таким условием выступила игра, потенциал которой изучали ученые для воспитания подрастающего поколения.

### ***Цифровизация – тренд современного образования***

Развитие современного периода России характеризуется цифровизацией общества и образования, обусловившей трансформацию процесса социализации и воспитания нового поколения в новых реалиях. Ученые и педагоги дошкольного образования осваивают цифровые технологии (аудио- и видео, Mathcad, Киберсреда, стриминговая платформа Google Stadia и т.п.) и проектируют игровое пространство как среду воспитания и социализации ребенка дошкольного возраста, интегрируя реальные и виртуальные образы и средства взаимоотношений в детской субкультуре. Цифровая трансформация образования создала гибридную среду для освоения новых правил взаимоотношений в игре,

самопрезентации ребенком своих возможностей, проявления лидерских качеств, востребованных в новых профессиях будущего мира, в котором будут жить и действовать поколение Z, Альфа, осваивая навыки выживания в неопределенном мире робототехники.

### ***Трансформация игры в цифровом пространстве***

Игра выступает категорией культуры, в которой определены границы, смыслы, правила [12], традиционно отражающей отработанные механизмы поведения и социальные роли, реальные и игровые отношения [6]. Цифровизация образования обуславливает появление гибридной игры, в которой раскрываются новые культурные смыслы жизни и взаимодействия с реальными людьми и роботами, работы в команде, самопрезентации своих лучших качеств и достижений и самореализации в ситуации «здесь и сейчас». В игровом пространстве ребенка стираются грани между свободой и запретами, чувственным и рациональным, импровизацией и проживанием вымышленных и реальных ситуаций, индивидуальным и корпоративным, мужским и женским, лидерством и подчинением и т.п. Стирание границ в обозначенных понятиях создает противоречия в детской игре, выступающими активным ресурсом в воспитании и социализации ребенка, требующие от педагога иных методов воспитания, поддержки, сопровождения ребенка в игре, а от ученых изучение содержания современных игр детей в условиях цифровизации и обоснования теоретических основ ее проектирования, организации, руководства и оценки. Цифровизация определяет новый проект бытия в игре, социальные правила игры – «шанс выиграть», «стать лидером», «высказать альтернативу». В играх детей возникает новая этика отношений в виртуальных коммуникациях и игровом сообществе. В виртуальных игровых коммуникациях дети самоизолируются, принимая на себя различные ролевые позиции, скрывая за масками героев свои реальные качества и модели поведения. Освоенные виртуальные роли, ролевые поведения и позиции ребенок приносит в детское игровое сообщество, тем самым по-новому «творить» игровой мир [Л.Т. Ретюнских] и изменяет языковой механизм игры [Р. Барт], уводя реальную игру в виртуальный мир отношений и создавая новые «возможные миры» [Ю. Лотман]. В исследованиях Д.Б. Эльконина отмечалось, что ролевое поведение выступает в качестве эталона в отношениях детей и контрольного образца [13]. Виртуальная игровая среда стирает эталонные характеристики поведения ребенка и тем самым

снижает воспитательные возможности игры, негативно влияет на культурную идентичность ребенка. Трансформация игры в цифровой среде требует изменение стратегий в подготовке педагогических кадров для системы дошкольного образования.

***Стратегии профессиональной подготовки воспитателей в контексте трансформации игры:***

- проектирование игровой стратегически опережающего характера содержания образовательной программы подготовки педагогов;
- обеспечение междисциплинарного подхода в изучении теоретического наследия в вопросах игры как культурного и социального механизма воспитания и социального воспроизводства поколения в новых реалиях;
- интеграция игрового контента в содержания учебных дисциплин и педагогических практик;
- введение цифровых игровых тренажеров как педагогических средств формирования педагогических компетенций в вопросах управления игровой деятельности дошкольников;
- актуализация геймофикации как культурной практики освоения студентами игровых технологий в совместном детско-взрослом сообществе;
- освоение новых проектов игровой деятельности на принципе интеграции виртуальных и реальных игровых средств, ролей, правил, знаков, соответствующих социальным трендам и вызовам, поддерживающих ценности свободы и творчества, личного и командного успеха, социальную и культурную идентичность и т.п.

Таким образом, трансформационные процессы общества изменяют образование в целом и игровую деятельность детей в частности. Традиционная игра детей дошкольного возраста, описанная в исследованиях ученых прошлого века, в трансформационном обществе изменяется по содержанию, ролевым позициям, эталонному поведению под воздействием цифровизации образования. Трансформационные процессы общества и измененные детские игры (виртуальные и реальные) требуют изменения стратегий подготовки педагогических кадров.

***Литература***

1. *Выготский Л.С.* Психология развития ребенка. – М., 2004. – 512 с.

2. *Грос К.* Душевная жизнь ребенка: Избр. лекции / К. Грос, проф. Гиссен. ун-та; Пер. со 2-го 1916. – XVI. – 242 с.
3. *Ушинский К.Д.* Человек как предмет воспитания. – Т. VIII. – М.; Л., 1950.
4. *Юнг К.* Человек и его символы / Пер. с англ. – М.; СПб., 1997. – 367 с.
5. *Смирнова Н.А.* Традиционная игра как культурно-психологический феномен: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. – М., 2000. – 23 с.
6. *Усова А.П.* Роль игры в воспитании детей / Под ред. А.В. Запорожца. – М., 1996.
7. *Осорина М.В.* Секретный мир детей в пространстве мира взрослых. – СПб., 2000. – 277 с.
8. Воспитание детей в игре / Под ред. Д.В. Менджерицкой. – М., 1979. – 175 с.
9. *Левин-Щирин Ф.С., Менджерицкая Д.В.* Творческие игры // Дошкольное воспитание. – 1965.
10. *Флерина Е.А.* Игра и игрушка. – М., 1973.
11. *Жуковская Р.И.* Игра и ее педагогическое значение. – М., 2005.
12. *Хейзинга Й.* Человек играющий. Опыт определения игрового элемента культур. – СПб., 2011. – 416 с.
13. *Эльконин Д.Б.* Воспитательное значение сюжетно-ролевой игры // Дошкольное воспитание. – 2008. – № 8. – С. 17–23.

## **К проблеме досугового общения родителей с детьми дошкольного возраста**

**Шафран Н.М.,**

*кафедра дошкольной педагогики,  
ФГБОУ ВО «Московский педагогический  
государственный университет»;  
shafran\_n@mail.ru*

**Аннотация.** В статье рассматриваются ключевые аспекты взаимодействия членов семьи, актуализирующие досуговое общение родителей с детьми как необходимое условие организации досуга дошкольников. Автор аргументирует значение досуговой деятельности дошкольника для расширения кругозора и формирования комплекса досуговых интересов, а также укрепления внутрисемейных связей. В статье приводятся данные исследования, доказывающие взаимосвязь совместной детско-родительской деятельности и эмоциональной включенности детей, свидетельствующей о формировании доверительных отношений в семье.

**Ключевые слова.** Досуговая деятельность, родители, дети дошкольного возраста, общение.

## **The issue of parents and pre-school children communication in leisure time activities**

**Shafran N.M.,**

*Department of Pre-school Pedagogy,  
Moscow Pedagogical State University;  
shafran\_n@mail.ru*

**Abstract.** The article discusses the key aspects of the interaction of family members, actualizing the leisure communication of parents with children as a necessary condition for organizing the leisure of preschoolers. The author argues the importance of preschoolers' leisure activities for broadening their horizons and forming a complex of leisure interests, as well as strengthening intra-family ties. The article presents research data proving the relationship



between joint parent-child activities and the emotional involvement of children, indicating the formation of trusting relationships in the family.

**Keywords:** Leisure time activity, parents, pre-school children, communication

Досуговое общение родителей с дошкольниками можно рассматривать, как вклад в будущее, как средство познания себя через определение круга интересов, как повышение уровня экспертности в организации своего времени, как условие формирования досуговой культуры, влияющей, в долгосрочной перспективе, на качество жизни.

Расширение досугового кругозора ребенка именно сейчас, в дошкольном детстве, дает нам уверенность в том, что в будущем он сможет самостоятельно и успешно организовать свое свободное время, отдавая предпочтение развивающему, творческому, созидательному времяпрепровождению. У современных родителей имеется большой арсенал возможностей для решения этой задачи. Показывая ему многообразие занятий и увлечений, которые существуют, давая возможность пробовать себя в различных хобби и предоставляя свободу в их выборе, обогащая его сенсорный и эмпирический опыт, взрослые постепенно учат ребенка ответственно подходить к распределению временных ресурсов.

Лидирующая роль в процессе освоения досуга принадлежит родителям. В «Законе об образовании РФ» говорится, что родители являются приоритетными участниками образовательных отношений. Это означает, что, несмотря на то, что специалисты дошкольной образовательной организации вкладывают много сил в решение образовательных задач, их влияние на детей не может сравниться с воспитательным потенциалом семьи. Условия детского сада не позволяют в полной мере обеспечить содержательно и коммуникативно досуговое пространство дошкольника.

Итак, почему это важно именно в дошкольном детстве?

Если в дошкольном возрасте расширять досуговой кругозор, то в дальнейшем, в начальной и средней школе, его усилия скорее будут направлены на конструктивную, а не деструктивную или потребительскую деятельность, как то: шумные компании с бездумными и бесцельными прогулками, безделье, суицидальные попытки или приоритет телевизора, планшета, телефона или компьютера.

Когда у ребенка уже создано представление о многообразии мира и развились широкие познавательные потребности, которые он может реализовать на досуге, то он огражден от нецелесообразного пустого времяпрепровождения. Ребенок становится способен направлять волевые усилия на то, чтобы грамотно распорядиться свободным временем.

Не стоит забывать, что самостоятельность и широкие познавательные потребности – те качества, которые сигнализируют о психологической готовности к школе.

Если у дошкольника преобладает безволие в выборе свободного времени, то часто он попадает под влияние других, зачастую неблагоприятных подростков с агрессивными и деструктивными наклонностями, граничащими с правонарушениями. К сожалению, родители об этом начинают задумываться тогда, когда ребенок попадает в поле внимания представителей опеки несовершеннолетних правонарушителей.

Именно в семье формируются у ребенка ценностные ориентиры и бережное отношение к свободному времени. Происходит это как напрямую – при организации семейного досуга, так и косвенно – через родительский пример. Поэтому задача взрослых на этапе дошкольного детства создать условия для того, чтобы направить психологическое и личностное развитие ребенка на конструктивную деятельность, увлечь его правильными, с социальной точки зрения, занятиями.

Это не значит, что придется каждый день развлекать ребенка различными новыми досуговыми мероприятиями, изобретать игры и развлечения. Даже незначительные бытовые дела могут оказаться средой для совместного досуга, ведь то, что для родителей является простыми домашними обязанностями – это неизведанное поле для ребенка. Для него – это необычное досуговое приключение, которое можно превратить в игру.

Для детей важно видеть в своем окружении людей, которые сами имеют интересы, хобби, увлечения. То, как семья проводит свободное время, дает ему модель, по которой он в дальнейшем будет строить свою жизнь.

Итак, первый значительный вклад досуговой деятельности в формирование личности ребенка – полезный навык управления свободным временем.

Второй немаловажный аспект – досуговое общение. Развитие дошкольника невозможно без разнообразного социального

взаимодействия, прежде всего с родителями и другими близкими взрослыми, и самое главное – какой эмоциональный отклик и удовлетворение ребенок получает от общения. В ранее опубликованном исследовании автора [1] дается ретроспективный анализ детских воспоминаний именитых людей (художников, актеров, писателей, ученых), которые пронесли через свою жизнь теплоту и ценность совместных путешествий, разговоров, занятий... с близкими людьми и родителями.

Досуговая деятельность – это то поле, в котором можно естественным образом наладить контакт. Психологи доказали, что именно в дошкольном возрасте формируются доверительные отношения между родителями и детьми.

Дошкольник общается с широким кругом людей, но приоритет на этапе первичной социализации всегда принадлежит самым значимым для него людям – родителям. Это означает, что все оценки, представления о чем-либо, эмоциональное отношение к событиям ребенок впитывает через них. Когда он переходит в подростковую среду, то, кроме родителей, значимыми людьми для него становятся сверстники. Таковы особенности психологического развития ребенка.

Как указывают психологи, если до восьми лет доверительные отношения с родителями не сложились, то за пределами дошкольного возраста они уже устанавливаются все труднее и труднее. Если наладить с ребенком эмоционально близкое общение, то эта интимная привязанность сохранится на долгие годы.

Досуговая деятельность дает возможность совместного участия детей и родителей. Взаимные интересы располагают к сближению и созданию общей своей семейной истории. Возникают связи – те ниточки, через которые можно будет в дальнейшем найти подход к сердцу и разуму ребенка. Взаимодействуя в досуговом пространстве, родители могут через совместные переживания создать паттерны поведения, основываясь на том, что положительный эмоциональный фон сохранит воспоминания на долгие годы.

Значение досугового общения для дошкольника можно проиллюстрировать материалами исследования. Его цель была определить содержание детских впечатлений после проведенных вместе с родителями выходных. Было получено 1000 протоколов индивидуальных бесед, в которых записывались дословные

высказывания каждого ребенка. Детям предлагалось припомнить, что им больше всего понравилось и запомнилось.

Анализ данных позволил сгруппировать их по ряду характеристик: превалирование потребительских или творческих форм, наличие совместной детско-родительской деятельности, характер взаимодействия в ней, включенность родителей, эмоциональное состояние ребенка. Таким образом, было выделено 4 алгоритма, представляющие типичные «сценарии» организации выходного дня дошкольника:

– организуется совместная детско-родительская деятельность с активной включенностью во взаимодействие всех участников;

– организуются мероприятия, как правило, потребительского характера, в которых родители и дети физически участвуют вместе, но эмоциональных контактов не наблюдается;

– совместное времяпрепровождение обуславливается вынужденным участием детей в досуге взрослых членов семьи;

– совместная детско-родительская деятельность не организуется (или никак не фиксируется в детских воспоминаниях).

Ниже приводятся примеры высказываний дошкольников, иллюстрирующие два диаметрально-противоположные алгоритмы семейного досуга.

Первый пример: воспоминания детей о выходных, которые они провели в совместной с родителями деятельности, отражают эмоциональный отклик на общение с родителями. Таких протоколов оказалось 69 (6,9%). Все они эмоционально окрашены. Дети выражают удовольствие от близости родителей, от совместных переживаний.

*«Понравилось, как мы все вместе убирались». «Мы с мамой вместе плавали, играли в воде, кто быстрее приплывет». «Больше всего понравилось драться с мамой и папой подушками». «Больше всего понравилось делать торты. Мы с Тимофеем (братом) все испачкались, как поросята. Так мама сказала». «Рисовали портреты друг друга. У Арины (сестра) получился портрет смешнее всех». «Понравилось играть с папой в гонки (компьютерная игра). Я постоянно выигрывал».*

*«Веселились, катались на роликах. Мама чуть не упала». «Запомнилось, как мама крутилась на льду». «Понравилось, как мы с папой перевернулись». «Запомнилось, как катались на коньках, маму держали с 2-х сторон». «Я спрятал клад, а мама искала по моей карте». «Вместе с мамой читали, я читала ей про Красную Шапочку». «Играли в*

*снежки с мамой и папой, и я выиграл». «Понравилось играть с мамой и папой в Монополию». «Мы с мамой писали буквы и составляли из них слова». «Мама мне придумала сказку».*

Второй пример: высказывания детей, которые на выходных были полностью предоставлены себе. Эта группа составляет 349 протоколов (34,5%).

*«Папа играл в телефон, мама в компьютер». «Сидел дома, смотрел мультики». «Ничего не запомнилось». «Ничем не занимался». «Сидела дома, играла в компьютер. Мама оставила меня дома одну. Я уже большая». «Дома играл, ничего не запомнилось». «Понравилось, что в садик пошла». «Встречалась на улице с подружкой. Понравилось общение с друзьями». «Занимались делами. Бабушка гладила, дед чинил балкон, мама готовила, папа отдыхал». «Мы все выходные были дома. Мама с папой спали, а я играл в компьютер». «Папе некогда. Гуляла с сестрой и подружкой». «Играла дома, а мама готовила. «На телефоне играла, у папы планшет сломался». «Мне было очень скучно на выходных и хотелось в садик».*

Как мы видим, воспоминания детей ярко демонстрируют досуговую направленность семей и эмоциональную реакцию детей на события их повседневной жизни. Благодаря этим данным мы можем сделать вывод о том, каким образом активная позиция родителей в процессе досуговой деятельности влияет на эмоциональную близость с ребенком, а разнообразие форм организации свободного времени дошкольника способствует формированию системы ценностных ориентиров через досуговой опыт, приобретенный в результате взаимодействия.

Досуг ребенка – это та сфера его жизни, в которой, при правильном отношении и подходе, родители смогут не только реализовать воспитательные задачи по формированию круга интересов и самостоятельности, но, прежде всего, станут близки своему ребенку, сохранив доверительные отношения на долгие годы.

### *Литература*

1. *Шафран Н.М.* Детские впечатления как показатель взаимодействия взрослого с ребенком в семейном досуге // Дошкольное воспитание. – 2016. – № 8. – С. 43–49.

## Экономическое воспитание как инновационный поиск в ДОУ

**Шункова Г.О.,**

*детский сад № 216 ОАО «РЖД», г. Иркутск;*

*jikatokitiko89@yandex.ru*

**Аннотация.** В статье анализируется актуальность и методическое сопровождение экономического воспитания детей старшего дошкольного возраста.

**Ключевые слова:** экономическое воспитание; дошкольное образование; старший дошкольный возраст; сопровождение; методическое сопровождение.

### **Economic education as an innovative search in preschool educational institutions**

**Shunkova G.O.**

*Kindergarten No. 216 «Russian Railways», Irkutsk city;*

*jikatokitiko89@yandex.ru*

**Abstract.** The article analyzes the relevance and methodological support of the economic education of children of senior preschool age

**Keywords:** economic education; preschool education; senior preschool age; support; methodological support.

Требования в современном мире к организации детской деятельности в дошкольном учреждении постоянно повышаются. Социальный заказ государства, родителей (законных представителей) и общества в целом предполагает создание новых и пересмотр старых подходов к обучению и воспитанию. И, на первый взгляд, несовместимые понятия «Ребёнок» и «Экономика» становятся на одну ступень и образуют новое направление в дошкольном образовании «Экономическое воспитание».

Федеральный государственный образовательный стандарт построен на ряде принципов, одним из которых является «приобщение детей к социокультурным нормам, традициям семьи, общества и государства» [9]. Если обратиться к основным понятиям культурологии, которая

изучает культуру, то можно увидеть, что общая культура человека состоит из множества составляющих. Одной из которых будет экономическая культура, формирование и развитие которой может послужить основой для становления будущего экономического благополучия не только отдельно взятой личности, но и государства в целом.

Предпосылки экономического воспитания ребёнка закладываются семьей в дошкольном возрасте и находят свое отражение в активном освоении ребёнком ряда социально-экономических явлений, а также развитию своего понимания и отношения к этим явлениям. Одной из задач, стоящих перед педагогом в финансовом воспитании ребёнка является формирование ориентации ребёнка на ценностное отношение к труду через организацию различных видов деятельности. Ребёнок старшего дошкольного возраста способен освоить такие понятия как «выигрыш» и «проигрыш», «выгодно» и «не выгодно», а также эмоционально воспринимает ситуации успеха или неудачи. Таким образом происходит становление способности к децентрации, т.е. готовности к принятию точек зрения других людей, способности видеть вещи с позиции другого человека. Следовательно, знакомство ребёнка с миром экономики вполне возможно начиная со старшего дошкольного возраста и способно обогатить его социально-коммуникативное и познавательное развитие.

Проблеме экономического воспитания детей дошкольного возраста посвящено множество научных трудов. Так, Н.Л. Беляева рассматривала понятие «экономическое воспитание» через совокупность различных условий в дошкольной организации [1]. Экономическое воспитание через формирование математических представлений прослеживается у А.А. Смоленцевой [6]. У А.Д. Шатовой процесс обучения детей финансовой грамотности представлен как важный фактор экономической социализации, влияющий на становление личности ребенка [7]. Е.А. Курак изучала процесс закладывания основ финансовой культуры у дошкольников [5]. Становлением экономической социализации дошкольников занималась Е.В. Козлова [4]. Л.А. Голуб изучала как дети осознают экономические понятия [2]. Ян Амос Коменский является не только основоположником педагогики как науки, но и первым педагогом, реализующим экономическое воспитание. Его книга «Материнская школа» содержит советы о том, как развивать у ребёнка «экономические познания», а также понимание ведения домашнего

хозяйства. Большое значение в экономическом воспитании Я.А. Коменский уделяет труду детей, как основополагающей категории экономического благополучия. Таким образом видно, что экономическое воспитание – это действительно важный компонент общей культуры человека, предполагающий формирование ценностного отношения к труду, материальным ценностям, деньгам, а также разумных экономических потребностей и экономического мышления.

До недавнего времени реализация модели экономического воспитания в детских садах сводилась к умениям считать, знанию профессий, трудовой деятельности детей, сюжетно-ролевой игре «Магазин». Дошкольники не имели достаточных представлений о таких экономических категориях как труд, стоимость, цена. Однако, современные экономические явления, такие как ипотека, кредит, инвестирование, уже входят в круг интересов детей старшего дошкольного возраста. Они с интересом включают эти термины в сюжетно-ролевую игру «Семья», тем самым задавая направление работы педагогам.

Дети дошкольного возраста – это будущие работники различных сфер деятельности, поэтому формирование основ финансовой грамотности в этом возрасте способствует дальнейшему финансовому благополучию не только отдельно взятого гражданина, но и государства в целом. Формируя позитивные установки к трудовой деятельности в различных её проявлениях, а также в процессе становления основ финансовой грамотности у детей дошкольного возраста формируются навыки элементарного бытового труда, его роли в обществе и жизни каждого человека.

Осознание важности экономического воспитания детей старшего дошкольного возраста приводит к пониманию методического обеспечения данного вопроса в дошкольной организации. Финансовое воспитание также является сегодня социальным заказом государства на финансово грамотных граждан, о чем говорится в рамках Стратегии повышения финансовой грамотности населения в Российской Федерации до 2023 года. Таким образом исследователями в области дошкольного образования были пересмотрены программы по финансовому воспитанию. Однако, по сей день разобраться в финансовом воспитании педагогам дошкольного образования сложно из-за отсутствия системы методического сопровождения в данной области.



Проблемы методического сопровождения педагога освещены во многих научных трудах. Так, Е.И. Казакова, А.П. Тряпицына рассматривают сопровождение как взаимодействие сопровождающего и сопровождаемого, направленное на решение жизненных проблем сопровождаемого [3]. Авторами идеи сопровождения как совместной деятельности специалистов, усилия которых направлены на создание условий для развития дошкольников в определенной образовательной среде, являются М.Р. Битянова, Л.М. Шипицина и И.В. Серебрякова [8].

Таким образом, методическое сопровождение по финансовому воспитанию – это «комплекс взаимосвязанных целенаправленных действий, мероприятий, направленных на оказание всесторонней помощи педагогу в решении возникающих затруднений, способствующих его развитию и самоопределению на протяжении всей профессиональной деятельности» [8; с. 61].

Внедрение методического сопровождения педагогов по финансовому воспитанию дошкольников в дошкольной образовательной организации подводит к осознанию тех вопросов, на которые предстоит ответить в процессе сопровождения, например, какие научные точки зрения будут актуальны и понятны педагогам, какую информацию в рамках методического сопровождения и каким образом подобрать, какие знания, умения и навыки должен усвоить педагог для повышения своего профессионального мастерства. Необходимо понимать важность и объём содержания методического сопровождения по финансовому воспитанию детей старшего дошкольного возраста для того, чтобы процесс сопровождения и, как следствие, процесс экономического воспитания детей был выстроен оптимально.

### *Литература*

1. *Беляева Н.Л.* Экономическое воспитание детей старшего дошкольного возраста: Дис. ... канд. пед. наук. – Челябинск, 2008. – 236 с.
2. *Голуб Л.А.* Экономическое воспитание дошкольников // *Дошкольное воспитание.* – 2003. – № 6. – С. 34–35.
3. *Казакова Е.И.* Педагогическое сопровождение // *Опыт международного сотрудничества.* – СПб., 1995. – Т. 186.
4. *Козлова С.А.* Психологические особенности экономической социализации на разных этапах детства: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. – М., 2000. – 22 с.

5. *Курак Е.А.* Экономическое воспитание дошкольников. – М., 2002. – 77 с.
6. *Смоленцева А.А.* Введение в мир экономики, или как мы играем в экономику. – М., 2008. – 120 с.
7. *Шатова А. Д.* Экономическое воспитание дошкольников: учебно-методическое пособие. – М., 2005. – 256 с.
8. *Виноградова Н.А.* Методическая работа в дошкольном образовательном учреждении. – М., 2020. – 219 с.
9. Федеральный государственный стандарт дошкольного образования. Утв. приказом Минобрнауки России от 17.10.2013 № 1155.
10. Экономическое воспитание дошкольников: формирование предпосылок финансовой грамотности. Для детей 5–7 лет. / Примерная парциальная образовательная программа дошкольного образования. – М., 2018.

## РАЗДЕЛ XIII. ЦИФРОВЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ДОШКОЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ

### Формирование у старших дошкольников представлений об информационной безопасности

**Дмитриев Ю.А.,**

*кафедра дошкольной педагогики,  
Факультет дошкольной педагогики и психологии,  
ФГБОУ ВО «Московский педагогический  
государственный университет»;  
Yua.dmitriev@mpgu.su;*

**Калинина Т.В.,**

*кафедра дошкольной педагогики,  
Факультет дошкольной педагогики и психологии,  
ФГБОУ ВО «Московский педагогический  
государственный университет»;  
Tv.kalinina@mpgu.su*

**Аннотация.** Статья посвящена вопросам формирования у детей старшего дошкольного возраста представлений об информационной безопасности. Рассмотрены компоненты представлений об информационной безопасности старших дошкольников. Представлены уровни развития представлений об информационной безопасности у детей старшего дошкольного возраста, разработаны критерии и показатели их сформированности.

**Ключевые слова:** информационная безопасность; информационная защита детей; безопасный интернет; цифровая безопасность.

### **Formation of ideas among older preschoolers about information security**

**Dmitriev Yu.A.,**

*Department of Preschool Pedagogy,  
Faculty of Preschool Pedagogy and Psychology,  
Moscow Pedagogical State University;  
Yua.dmitriev@mpgu.su;*

**Kalinina T.V.,**  
*Department of Preschool Pedagogy,*  
*Faculty of Preschool Pedagogy and Psychology,*  
*Moscow Pedagogical State University;*  
*Tv.kalinina@mpgu.su*

**Abstract.** The article is devoted to the formation of ideas about information security in older preschool children. The components of ideas about information security of senior preschoolers are considered. The levels of development of ideas about information security in older preschool children are presented, criteria and indicators of their formation are developed.

**Keywords:** information security; information protection of children; safe internet; digital security.

В условиях современного информационного общества, бурного развития сети Интернет бесконтрольная информация зачастую носит не только позитивный, но и двойственный, угрожающий, негативный характер и может оказывать неблагоприятное влияние на психику и социально-нравственные ориентиры детей.

Дошкольник оказывается беззащитным перед лавиной информации, которая не предназначена для детей и с большой вероятностью может нанести вред их моральному и психическому здоровью. Распространение жестокости и насилия средствами СМИ сегодня представляется не только социальной, но и педагогической проблемой. Невозможно создать идеальное информационное окружение для ребенка, но более рационально формировать у него представления об информационной безопасности. Это обучение дошкольника пониманию и оценке информации, ее критическому осознанию на основе нравственных и культурных ценностей. В этом процессе роль педагога ДОО и родителей трудно переоценить, т. к. их мнение для дошкольника очень значимо.

Сегодня проблема информационной безопасности детей и подростков очень актуальна и является предметом многочисленных исследований. Основные правила для обеспечения безопасности детей в интернете предложены в исследованиях Н.И. Саттаровой [6; 7], Н.И. Гендиной [2]. Вопросами информационной безопасности при использовании общеобразовательных коммуникационных технологических ресурсов занимаются А.В. Федоров [3], А.В. Шариков [9] и др. Изучению особенностей взаимодействия детей и подростков с

компьютерами посвящено ряд исследований М.В. Арсентьева [1] и А.В. Шарикова [9] и др.

Согласно Федеральному закону от 29.12.2010 № 436 «О защите детей от информации, причиняющей вред их здоровью и развитию», информационная безопасность детей трактуется, как состояние защищенности детей, при котором отсутствует риск, связанный с причинением информацией вреда их здоровью и (или) физическому, психическому, духовному, нравственному развитию... (статья 2) [8].

В Статье 5 этого закона перечислены виды информации, причиняющей вред здоровью и (или) развитию детей. Подробно описана процедура контроля за качеством информационной продукции, описана ее классификация и принятая возрастная маркировка. Все эти меры призваны показать, что защита детей дошкольного возраста от информационных угроз – это задача исключительно взрослых.

Понятная, необходимая и доступная информация – вот, в чём нуждается ребенок как никто другой, благодаря ей он получит первоначальное представление о мире, научится мыслить и анализировать, будет улучшать и развивать свои способности, память, воображение. Как основу для этого можно выделить детские книги; познавательные журналы; телевизионные программы, мультипликационные и художественные фильмы для детей, развивающие компьютерные игры, общение со сверстниками и взрослыми. Все эти источники информации безусловно адресованы детям, но требуют постоянного контроля со стороны взрослых.

Однако, взрослый не всегда находится рядом и не может полностью контролировать поток информации, который интересует ребенка. Чаще всего родители оставляют детей один на один с гаджетами, компьютером или телевизором, чтобы освободить свое время от общения с малышами для более «важных» дел.

Все более осознается объективная необходимость формирования представлений и соответствующих умений информационной безопасности у самих детей старшего дошкольного возраста.

Потребность в подготовке старшего дошкольника пониманию вероятного манипулирования его поведением и сознанием при использовании информации, которую распространяют СМИ, отдельные группы деструктивных сект, возникла давно. Помимо этого, в нынешнем обществе для устойчивой и безвредной социализации личности

дошкольника следует научить его замечать и противодействовать информационным угрозам.

Формирование информационной безопасности поколения, входящего в XXI век, является социальным заказом нового общества. В качестве одной из важнейших целей был определен переход “от компьютерной безграмотности к информационной безопасности, грамотности и культуре” для молодого поколения. Эту задачу необходимо решать современному образованию, развивая у сегодняшних детей основы информационной безопасности, учитывая при этом возрастные и психологические особенности детей, сохраняя их психическое и физическое здоровье. Характерной особенностью дошкольного возраста является развитие познавательных и мыслительных психических процессов: внимания, мышления, воображения, памяти, речи, что является хорошей основой для формирования у детей представлений об информационной безопасности, а также соответствующих умений, навыков и компетенций.

Вред от информации, встречающейся в Интернет пространстве, может представлять угрозу не только для психического, физического здоровья самого ребенка, но также способен нанести материальный и моральный ущерб семье и близким ребенка, представлять угрозу для компьютерной техники.

К компонентам информационной безопасности старших дошкольников можно отнести.

1. Представления детей о том, что информация может быть не только полезной, но и искаженной, недостоверной, фейковой, асоциальной и потенциально опасной (непосредственно и опосредованно для самого ребенка и для его семьи и близких, своей компьютерной техники).

2. При поиске необходимой информации в сети важно сформировать у детей представления о надежности сайтов Интернета и умение различать их по степени достоверности представленной информации, проявлять осторожность и пользоваться только проверенными контентом информации, не заходить на незнакомые сайты.

3. Умение анализировать и критически оценивать информацию в Интернете, в том числе степени ее безопасности или возможной угрозы. Установка и готовность ребенка при подозрении на возникновение информационной угрозы не пытаться ее скрыть или самостоятельно

решить проблему, а сразу обратиться за помощью к взрослым членам семьи или педагогам.

4. Представления о безопасных способах хранения и защиты личной информации о себе или членах семьи от недобросовестных людей, о возможных рисках при размещении таких сведений в Интернете. Бережно относиться к электронным носителям информации, не передавать их малознакомым людям.

5. Готовность проявлять осторожность в процессе непосредственного и дистанционного общения, по возможности контролировать свои сообщения в электронной почте, СМС, соцсетях и т. п. Не передавать личную информацию о себе и семье, которая может быть использована для нанесения вреда членам семьи ребенка и ему самому.

6. Представления о возможных неблагоприятных влияниях на здоровье (зрение, дефицит двигательной активности – гиподинамия, неправильная осанка, переутомление и др.) при слишком длительном использовании ПК без применения здоровьесберегающих технологий (гимнастика для глаз, физические упражнения и др.).

Информационная культура старших дошкольников закономерно и логично может рассматриваться как основа и необходимое условие для формирования у детей доступных и актуальных представлений об информационной безопасности.

Основы информационной культуры ребенка дошкольного возраста можно характеризовать, как интегративное качество личности, формирующееся в процессе личностно-ориентированного целенаправленного взаимодействия с взрослыми и включающее в себя определенные мотивы, знания, умения и навыки информационной деятельности, позволяющие детям адаптироваться к реалиям современного общества и компетентно использовать современные возможности информационных и коммуникационных технологий (ИКТ) в различных видах деятельности без вреда для своего психического и физического здоровья [5].

Зачастую организованная образовательная деятельность в ДОУ строится таким образом, что старшему дошкольнику необходимо самому найти нужную информацию, пользуясь книгами, энциклопедиями, справочниками, в т. ч. электронными ресурсами (телевидение, Интернет).

Использование медиаресурсов имеет ряд преимуществ:

– представление информации в игровой форме на экране

компьютера вызывает у детей огромный интерес; движения, звук, анимация надолго привлекают внимание ребенка;

– проблемные задачи, поощрение ребенка при их правильном решении самим компьютером стимулируют познавательную активность детей;

– ребенок сам регулирует темп и количество решаемых игровых обучающих задач;

– в процессе работы за компьютером дошкольник приобретает уверенность в себе, в том, что он многое может;

– компьютер очень «терпелив» никогда не ругает ребенка за ошибки, а ждет, пока он сам их исправит;

– игровые обучающие программы приучают дошкольника к самостоятельности, развивают навык самоконтроля.

В отличие от обычных средств обучения медиа-технологии значительно расширяют возможности в сфере раннего развития, способствуют успешной реализации интеллектуальных и творческих способностей ребенка; позволяют не только насытить его большим количеством готовых, соответствующим образом отобранных структурированных знаний, но и учат самостоятельно приобретать новые знания, что актуально в дошкольном возрасте. Взрослый выступает в роли образца, создателя алгоритма формирования информационной безопасности, разработчика условий при которых ребенок включается в активное общение. Активное общение – умение слушать, задавать вопросы, отвечать на них, дает возможность ребенку получить необходимую информацию. Подготовка воспитателя, его настроение, желание помочь ребенку способствуют, как возникновению желания узнавать, так и реализовывать познавательную потребность [4].

В табл. 1 представлены критерии и показатели сформированности представлений об информационной безопасности у детей старшего дошкольного возраста:

*Таблица 1*

<b>Критерии</b>	<b>Показатели</b>
Мотивационный	готовность к преодолению трудностей в получении информации
	стремление к исследовательской деятельности с использованием компьютера
Когнитивный	знание о способах безопасного поиска, получения, передачи, хранения информации



Деятельностный	умение осуществлять безопасный поиск и анализ информации
	умение делать выводы, интегрировать и синтезировать информацию, сохранять ее и защищать

Мотивационный критерий (готовность к преодолению трудностей в получении информации, стремление к исследовательской деятельности с использованием компьютера) – создание мотивации, желания получать новую информацию из разных источников, умение преодолевать трудности при овладении информацией.

Когнитивный критерий (представления и знания о безопасных способах поиска, получения, передачи, хранения информации) – представление об источниках информации (книги, предметы искусства, игрушки; рассказ сверстники, взрослые, телевидение, видеофильмы, Интернет и т.д.).

Деятельностный критерий (умение осуществлять безопасный поиск и анализ информации, умение делать выводы, интегрировать и синтезировать информацию) – умение находить информацию, используя различные источники; умение делать выводы из полученной информации, использовать ее в продуктивной и творческой деятельности.

В табл. 2 представлены уровни развития информационной безопасности у детей старшего дошкольного возраста:

*Таблица 2*

**Уровни развития информационной безопасности у детей старшего дошкольного возраста**

<b>Мотивационный</b>		
<b>Низкий</b>	<b>Средний</b>	<b>Высокий</b>
– не готов бороться с трудностями, возникшими во время получения информации; – нет стремления к исследовательской деятельности	– готов с помощью взрослых бороться с трудностями, возникшими во время получения информации; – ситуативное стремление к исследовательской деятельности	– готов самостоятельно преодолевать трудности, возникшие во время получения информации; – устойчивое стремление к исследовательской деятельности

<b>Когнитивный</b>		
<b>Низкий</b>	<b>Средний</b>	<b>Высокий</b>
– не знание о способах безопасного поиска, получения, передачи, хранения информации	– есть отрывочные знания о безопасных способах поиска, получения, передачи, хранения информации	– знает о безопасных способах поиска, получения, передачи, хранения информации

<b>Деятельностный</b>		
<b>Низкий</b>	<b>Средний</b>	<b>Высокий</b>
- не умеет осуществлять безопасный поиск и анализ информации -не умеет делать выводы, интегрировать и синтезировать информацию	- умеет с помощью взрослых осуществлять безопасный поиск и анализ информации - затрудняется в формулировке выводов, интегрировании и синтезе информации	- умеет самостоятельно осуществлять безопасный поиск и анализ информации - умеет делать выводы, интегрировать и синтезировать информацию

Низкий уровень – не готов к преодолению трудностей в получении информации, низкий познавательный интерес, пассивность в ситуациях информационного взаимодействия.

Средний уровень информационной безопасности характеризуется осознанным освоением знаний, обоснованностью суждений, стремлением к решению поставленных задач различными способами (при помощи взрослых), заинтересованностью в получении информационных знаний и умений.

Высокий уровень – дети с высоким уровнем достижения информационной безопасности отличаются способностью самостоятельно анализировать усвоенные знания и видеть некоторые возможные риски от опасной информации, гибкостью мышления, творческим стилем информационной деятельности.

Информационная безопасность может трактоваться как совокупность специально организованной деятельности взрослых (педагогов ДОО и родителей) по недопущению вреда от информации для физического и психического здоровья детей.

В работе с дошкольниками можно использовать следующие формы и методы формирования представлений об информационной безопасности: беседа как с детьми, так и с педагогами и родителями, по

теме информационная безопасность; наблюдение за детьми и их работой, во время формирования навыков работы с информацией; занятия, полностью посвященные теме информационной безопасности; работа с родителями и их тестирование; игры, такие как компьютерные, ролевые, дидактические и так далее; направленные игровые задания; составление совместной памятки «Как ребенку не потеряться в мире информации»; подбор литературы по заданной теме и создание и презентация творческого проекта.

Процесс формирование представлений об информационной безопасности у детей старшего дошкольного возраста будет эффективным при реализации следующих педагогических условий: уточнение понятия информационной безопасности для детей дошкольного возраста; определение содержания доступных детям знаний об информационной безопасности и соответствующих умений и навыков; подбор и разработка задания в игровой, занимательной форме для формирования у дошкольников представлений об информационной безопасности; обеспечение взаимозаинтересованного сотрудничества педагогов ДОО и родителей в процессе формирования у детей представлений об информационной безопасности (например, создание и реализация программы «Информационная безопасность старшего дошкольника» для педагогов ДОО, разработка и проведение цикла лекций и консультаций для родителей по проблеме информационной безопасности старших дошкольников).

### *Литература*

1. *Арсентьев М.В.* К вопросу о понятии «информационная безопасность» // Информационное общество: сб. науч. тр. – М., 1997. – № 4–6. – С. 50.
2. *Гендина Н.И.* Информационная грамотность или информационная культура: альтернатива или единство? (результаты российских исследований) // Школьная библиотека: сб. науч. тр. – М., 2005.
3. Информационные вызовы национальной и международной безопасности / Под общ. ред. А. В. Федорова и В. Н. Цыгичко. – М., 2001.
4. Информационные и коммуникационные технологии в профессиональной деятельности педагога дошкольного образования. – М., 2016. – 188 с.

5. *Калинина Т.В., Дмитриев Ю.А.* Содержание и методы формирования основ информационной культуры у старших дошкольников: Монография. – М., 2019. –140 с.

6. *Саттарова Н.И.* Информационная безопасность школьников в образовательном учреждении: Дис. ... канд. пед. наук. – СПб., 2003.

7. *Саттарова Н.И.* Учитель информатики рекомендует // Компьютерные инструменты в образовании: сб. науч. тр. – СПб., 2000. – № 3–4. – С. 129–134.

8. Федеральный закон от 29.12.2010 № 436-ФЗ «О защите детей от информации, причиняющей вред их здоровью и развитию».

9. *Шариков А.В.* Если сомневаешься, исключи: Дети и насилие на экране // Культура: сб. науч. тр. – М., 2000. – № 46. – С. 4.

## **Использование цифровых технологий в просветительской деятельности**

**Зверева О.Л.,**

*кафедра дошкольной педагогики,  
Факультет дошкольной педагогики и психологии  
ФГБОУ ВО «Московский педагогический  
государственный университет»;  
zverev59@mail.ru*

**Аннотация.** В статье раскрывается сущность просветительской деятельности, ее содержание и формы, их трансформация. Подробно рассматриваются цифровые технологии и средства массовой информации в этом процессе. Приводятся данные проведенного исследования об отношении родителей к изучаемым источникам.

**Ключевые слова:** цифровизация, просветительская деятельность, педагогическое просвещение, родители, социальные сети.

## **Using digital technologies in educational activities**

**Zvereva O.L.,**

*Department of Preschool Pedagogy,  
Faculty of Preschool Pedagogy and Psychology  
Moscow Pedagogical State University;  
zverev59@mail.ru*

**Abstract.** The article reveals the essence of educational activity, its content and forms, their transformation. Digital technologies and mass media in this process are considered in detail. The data of the conducted research on the attitude of parents to the studied sources are presented.

**Keywords:** digitalization, educational activities, pedagogical education, parents, social media.

Просветительская деятельность направлена на распространение педагогических знаний среди населения. Ее необходимость объясняется тем, что родители являются первыми воспитателями ребенка. Но как показывает практика и научные исследования, порой они испытывают трудности, допускают ошибки в воспитании, связанные с недостатком знаний. Таким образом, возникает противоречие между воспитательным потенциалом семьи и практической реализацией целей, задач воспитания. Это противоречие может разрешить просветительская деятельность.

На современном этапе в Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» с 1 июня 2021 года введены дополнения. Дано определение просветительской деятельности. Под ней подразумевается, что просветительская деятельность – осуществляемая вне рамок образовательных программ деятельность, направленная на распространение знаний, опыта, формирование умений, навыков, ценностных установок, компетенции в целях интеллектуального, духовно-нравственного, творческого, физического и (или) профессионального развития человека, удовлетворения его образовательных потребностей и интересов... [7].

Просвещение родителей осуществлялось в течение многих лет. Представим обобщенно проблематику просвещения, которая предлагалась родителям во все исторические периоды: гигиенический аспект воспитания, всестороннее развитие детей, методы гуманного отношения к детям в семье, который включал в себя проявление заботы, уважения к ребенку, отказ от наказаний, учет возрастных и индивидуальных особенностей ребенка. В то же время в советский период были популярны темы с четко выраженной идеологической направленностью. Использовался термин «пропаганда» педагогических знаний среди родителей и населения [3, с. 30].

Просветительская деятельность осуществляется в самых разнообразных формах. В дореволюционной России для родителей

создавались кружки и союзы, курсы для матерей, издавалась педагогическая литература и др. В советский период были популярными беседы, радиопередачи, наглядный материал, издавалась специальная литература. Для родителей создавались педагогические консультации, но содержание их работы также имело идеологическую и классовую направленность. Проводились родительские собрания в детских садах с целью распространения педагогических знаний.

Работа с родителями велась и за пределами детского сада: в Красном уголке общежития, при бытовом кружке клуба, популяризировались идеи дошкольного воспитания в деревне. В литературе отмечены положительные изменения в практике воспитания детей под влиянием просвещения. Перечисленные формы мы называем традиционными, и они существуют и по сей день. В то же время, следует отметить некий формализм в преподнесении родителям знаний, отсутствие индивидуального подхода, ставка на монолог, монополию педагогов на педагогические знания.

Просветительская деятельность не утратила своей актуальности и сегодня. ФГОС ДО предполагает информирование родителей по вопросам дошкольного образования. В соответствии с законодательной базой, родители имеют право на получение разного вида помощи [7]. С этой целью создаются консультационные центры для родителей без взимания платы, чьи дети не посещают дошкольные образовательные организации.

Содержание просветительской деятельности претерпевает изменения, на современном этапе добавляются такие темы: дети и цифровые технологии, составление семейной родословной, финансовая грамотность детей др. Особое внимание уделяется вопросам воспитания детей раннего возраста в семье, подготовки ребенка к детскому саду, пренатальной педагогики.

В просветительской деятельности нельзя обойтись без современных мультимедиа. Важно учитывать, что современные родители достаточно образованы, имеют доступ к Интернет, пользуются различными гаджетами, меняются их образовательные запросы. В Законе «Об образовании в Российской Федерации» говорится об информационной открытости образовательных организаций, информационные технологии регламентируют внедрение как приоритетного направления взаимодействия ДОО с родителями [7].

В просветительской деятельности сегодня используются разнообразные термины, как, например, «цифровизация», «дистанционное обучение», «информационно-коммуникационные технологии», «виртуальные коммуникации». Иногда они используются как синонимы, хотя имеется некоторое отличие.

Термин «цифровизация» как понятие и научная категория используется как в узком, так и в широком смысле. В узком он понимается как выражение информации в цифровой форме. В широком – как переход к цифровой форме отражения бытия всех сфер нашей жизни [1, с. 5].

Цифровизация – более широкий термин, чем дистанционное обучение или виртуальная коммуникация. Д.Н. Никандров считает цифровизацию огромным достижением современности и рассматривает ее как средство, отличающееся огромной скоростью распространения. Мы согласны с автором, что необходимо разумное соотношение цифровых технологий и живого общения, сочетания как традиционных образовательных, так и современных технологий [5, с. 75].

Цифровые технологии, отвечая на вызовы современности, позволяют реализовать потребности различных категорий родителей, являются дополнительным мощным ресурсом индивидуального сопровождения семьи. Они представляют собой комплекс методов, средств, алгоритмы, способы сбора, хранения, обработки, представления, передачи и отображения информации. По мнению А.Н. Ганичевой, цифровые технологии в образовании сегодня – это определенный инструмент эффективной упаковки и доставки информации для родителей. Применение цифровых технологий в образовании – одна из важнейших тенденций развития современного образовательного процесса [2, с. 587].

Учеными используется термин «виртуальная коммуникация». Под виртуальной коммуникацией понимается общение с удаленным собеседником или группой партнеров, опосредствованное компьютером и телекоммуникационными системам, в глобальной сети [6, с. 605].

Накопленный опыт в этой области еще мало изучен и требует анализа и обобщения. Обзор научных исследований позволил нам выделить формы просветительской деятельности посредством цифровых технологий, а также выявить их плюсы и минусы.

Существуют следующие направления просветительской деятельности в режиме онлайн:

- психологическая профилактика, включающая в себя разработку конкретных рекомендаций педагогам и родителям;
- психологическое дистантное консультирование;
- психологическая диагностика: использование возможностей психодиагностических порталов для выявления текущего психического состояния детей и взрослых, мониторинг, создание онлайн-опросов с помощью интернет-конструкторов (например, Google-формы);
- психологическая коррекционно-развивающая работа: с использованием программ Zoom, Skype, WhatsApp и других цифровых платформ для детей с ОВЗ [8, с. 78].

В данной статье мы рассмотрим наиболее популярные и востребованные формы.

Сайт образовательной организации. В соответствии с Федеральным законом от 29.12. 2012 №-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» каждая организация обязана создавать свой сайт в сети Интернет (ст. 28). Информация на сайте обеспечит открытость ДОО и сформирует доверие родителей, представителей общественности, социальных партнеров. Также посетители сайта создают свои форумы, на их основе специалисты могут выявлять образовательные запросы родителей и их реализовывать [7; 4, с. 46].

Большую популярность приобретают блоги и странички педагогов. В них размещается информация о профессиональной деятельности, достижениях, рекомендации по развитию и воспитанию детей.

Электронная почта обеспечивает пересылку письменного ответа специалиста на заданный вопрос родителю ребенка дошкольного возраста. При этом рекомендуется готовить и направлять ответ на заданный вопрос в течение 3 рабочих дней со дня его поступления [4, с. 47].

Мессенджеры позволяют быстро обмениваться информацией, передавать текстовые сообщения, изображения, видео. В WhatsApp можно создать родительскую группу, что является удобным средством заочного общения, передачи информации и фотографий. В данной группе семьи делятся впечатлениями, советами, предложениями, получают оперативную информацию и т.д.

Социальные сети – дополнительный образовательный контент и на данном этапе они востребованы среди различных категорий пользователей. Социальные сети дают разнообразный инструментарий



взаимодействия между воспитателем и родителями: голосование, прямые эфиры, обмен опытом в комментариях и отправке личных сообщений, распространение фото – видеоконтент и полезные статьи. Наличие группы в социальной сети позволяет популяризировать деятельность ДОО, информировать родителей об интересных событиях, обсуждать достижения педагогов и воспитанников [2, с. 587].

Сегодня создано большое количество сайтов для родителей, например «Материнство», «Развитие ребенка» и др., существует множество телевизионных передач: «Школа доктора Комаровского», «Мамина школа» и др. Созданы педагогические программы на базе видео-хостинга YouTube: «Родительское собрание», «Школа для родителей онлайн», «Любящие мамы», «Мамина школа» и др. Родители могут найти видео, передачи и блоги, касающиеся воспитания детей дошкольного возраста по своим запросам, задать вопросы в комментариях непосредственно автору видео. Положительным является установление «обратной связи». Вместе с тем, телепередачи несистематичные, выходят в неудобное для родителей время.

Подкасты – это новая форма просвещения, которая работает по принципу аудиокниг. Это тематические аудиоканалы, которые можно скачивать и слушать. К ним относятся «Лазарева», «Это надолго» (выходит при поддержке РИА «Новости»), «Зеленая лампа». Ведущие приглашают в студию экспертов, вместе с которыми они ищут ответы на острые вопросы о рождении и воспитании детей. На наш взгляд, положительной стороной таких форм является ставка на диалог, интерактивность.

Следует отметить, что содержание рассмотренных форм может быть сомнительным, педагогически некорректным. Мы предлагаем для анализа сайта и телепрограмм опираться на следующие критерии: актуальность, научность, результативность и эффективность, доступность, обновление содержания, форм и методов, наличие «обратной связи», адресность.

Проведенный опрос 50-ти родителей детей дошкольного возраста показал, что среди интернет-ресурсов особой популярностью пользуются сайты – 38 респондентов (73,1%), вторыми по частоте оказались блоги в Инстаграм и YouTube каналы – это было отмечено 24 опрошенными (42,6%), 10 человек (19,2%) используют подкасты для получения педагогических знаний. В то же время большинство опрошенных затруднились дать ответ на вопрос, какими сайтами они пользуются, не

помнят названия ресурсов или полагаются на случайные сайты, каналы и посты. Данный факт говорит о том, что получение педагогических знаний у большинства родителей носит несистематический характер, а ресурсы являются непостоянными и не анализируются должным образом. Многие из числа опрошенных полагаются на простой поиск, не отдавая предпочтения проверенным источникам. Хотя сайты и имеют большую популярность среди родителей, мониторинг показал, что они менее эффективны по сравнению с другими источниками.

Обобщая сказанное, применение цифровых технологий в просветительской деятельности имеет свои плюсы: [2; 6; 8].

- возможность педагогам дошкольных образовательных организаций создавать видеоконтент, инструкции, вебинары, коллекции мультфильмов, детских фильмов для семейного просмотра, ссылки на полезные для занятий с детьми, электронных образовательные ресурсы для детей и родителей;

- организация обучения дошкольников и их родителей в период карантинных мер; например, сейчас проводятся виртуальные экскурсии с детьми, развивающие игры;

- проведение мероприятий в удобное для родителей время и экономия времени всех субъектов образовательного процесса;

- взаимодействие с другими участниками диалога асинхронно;

- отсутствие психологического барьера между педагогом и родителями детей;

- оперативность и мобильность;

- установление «обратной связи» с участниками образовательного процесса. Возможность вернуться к переписке, к высказанным идеям и рекомендациям, важным сообщениям, проведение дискуссий.

В каждом нововведении есть свои минусы:

- общение онлайн может свести к минимуму живое общение с родителями;

- возникают психоэмоциональные и социально-психологические проблемы;

- к группе могут присоединиться посторонние пользователи, они могут размещать рекламу и т.д.;

- низкий уровень навыков владения компьютером у участников образовательного процесса;

- имеют место технические сбои.

Следует выделить и необходимые условия применения цифровых технологий в просветительской деятельности. К ним относятся:

- организация рабочего места в домашних условиях;
- подбор инструментария с возможностью использования в дистантной форме;
- освоение всеми участниками образовательного процесса цифровых технологий;
- повышение квалификации педагогов в данной области;
- учет запросов родителей в знаниях;
- сочетание традиционных форм с цифровыми формами.

В просветительской деятельности с применением цифровых технологий важно уделять внимание «обратной связи», учету образовательных потребностей родителей, вовлекать их в диалог. Акцент ставить не только на получение родителями знаний, а умение соотносить их с собственным опытом, анализировать его, делать выводы. Общение должно быть персонифицировано, иначе просветительская деятельность будет носить формальный характер.

### *Литература*

1. Цифровизация как общественное явление, предмет философского анализа и ее влияние на систему высшего профессионального образования и исследования в области социальных наук / Б.Л. Беляков, В.Е. Шинкевич, Н.А. Андреев, Т.В. Дмитриева // Развитие науки в эпоху цифровизации: проблемы, тенденции, прогнозы. – Петрозаводск, 2021. – С. 4–21.

2. *Ганичева А.Н.* Использование социальных сетей в организации взаимодействия с родителями воспитанников // Шамовские педагогические чтения научной школы: управления образовательными системами: Сборник науч.статей XIII Международ. науч.-практич. конф. 23 января – 1 февраля 2021 г.: В 2 ч. Ч. 2. – М., 2021. – С. 587–590.

3. *Зверева О.Л.* Развитие содержания и форм педагогического просвещения родителей дошкольников: Монография. – М., 2011. – 76 с.

4. *Комарова О., Солонченко С.* Как организовать виртуальное общение с родителями: 6 способов // Справочник старшего воспитателя дошкольного учреждения. – 2018. – № 2. – С. 44–48.

5. *Никандров Н.Д.* Цифровизация: потенциал, достижения, риски // Мир психологии. – 2021. – № 1–2 (105). – С. 75–88.

6. *Петраш Е.А., Сидорова Т.В.* Виртуальные формы взаимодействия педагога с родителями в современной образовательной организации // Педагогика. Вопросы теории и практики. – 2020. – Т. 5. – Вып. 5. – С. 604–609.

7. Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации».

8. *Шабас С.В.* Психолого-педагогическое сопровождение субъектов дистанционного дошкольного образования // Мир науки. Педагогика и психология. – 2020. – Т. 8. – № 3. – С. 78.

### **О применении гаджетов в дошкольном возрасте: анализ публикаций**

**Коротаева Е.В.,**

*кафедра педагогики и психологии детства,  
Институт педагогики и психологии детства,  
ФГБОУ ВО «Уральский государственный  
педагогический университет»;  
e.v.korotaeva@yandex.ru*

**Аннотация.** В статье дается сравнительный анализ публикаций отечественных и зарубежных ученых (педагогов, психологов, медиков), исследующих проблему использования гаджетов в работе с детьми дошкольного возраста.

**Ключевые слова:** дошкольник, дошкольный возраст, развитие, применение гаджетов.

### **About using gadgets in preschool age: analysis of publications**

**Korotaeva E.V.,**

*Department of Pedagogy and Psychology of Childhood,  
Institute of Pedagogy and Psychology of Childhood,  
Ural State Pedagogical University;  
e.v.korotaeva@yandex.ru*

**Abstract.** The article provides a comparative analysis of the publications of domestic and foreign scientists (teachers, psychologists, doctors) who study the problem of using gadgets in working with preschool children.

**Keywords:** preschooler, preschool age, development, use of gadgets.

Современная ситуация развития образовательной теории и практики напрямую связана со все ускоряющейся глобализацией, цифровизацией, массовой коммуникацией, пандемией и т.д., и проблемы обучения и социализации подрастающего поколения остаются в приоритете, хотя каждая эпоха имеет свои особые характеристики.

Данный материал представляет собой обзор и анализ некоторых исследований и публикаций, относящихся к проблеме развития детей дошкольного возраста в цифровую эпоху. Мы обратились к публикациям периода с 2016 по 2020 годы, где представлены работы, связанные с вопросами цифровой социализации детей.

В отечественной периодике были проанализированы журналы «Современное дошкольное образование», «Дошкольное воспитание», «Дошкольная педагогика» и др. Подавляющее большинство имеющихся публикаций соотносится с установками, обозначенными в ФГОС ДО, где, несмотря на отсутствие собственной цифровой тематики есть указание на определение методических подходов к реализации основных образовательных программ, а также на содержательную проработку областей развития детей дошкольного возраста.

В «дошкольной» периодике до пандемической ситуации обнаруживаются отдельные материалы, содержание которых выходит за рамки нормативно-методической заданности: «Будущее дошкольного образования в эпоху цифровизации» [4] И.И. Комаровой, «Актуальные проблемы отечественной и зарубежной дошкольной педагогики» [7] Т.В. Шушары, «Развитие дошкольников в эпоху цифровой социализации» [2] Н.С. Денисенковой, Т.А. Красило, где были предложены варианты развития дошкольного образования на ближайшее, среднесрочное и долгосрочное (сто и тысяча лет) будущее, которые не оправдались из-за развернувшейся пандемии.

Имеются и прямые обращения к тематике «ребенок и цифровая эпоха», хотя и носит сугубо практико-ориентированный характер, что подчеркивается термином «использование» в названиях многих публикаций:

«Конструктор LEGO как средство интеграции образовательных областей в процессе обучения старших дошкольников» [6] С.А. Климовой, Ю.А. Чичилановой; «Использование конструктора для формирования у детей дошкольного возраста представлений о мире профессий» [1] Т.С. Вохминой, П. В.Зуева; «Использование компьютерных игр в развитии речи детей дошкольного возраста» [5] Л.В. Красильниковой, Н.В. Валовой; «Использование робототехнических устройств как основы для обучения конструированию и программированию в старшем дошкольном возрасте» [3] В.Е. Евдокимовой, Н.Н. Устиновой и др.

В целом до 2020 года данная тематика представлена не таким уж большим объемом. Возможно, это объясняется тем, что в ФГОС ДОО эта проблематика еще не была обозначена как перспективное направление для развития. При этом нужно понимать, что нормативные документы до некоторой степени сужают тематику научных исследований, поскольку указания в них объективно не успевают за развитием прогресса, науки, технологии и т.д.

Для сравнения обратимся к содержанию подобных исследований, проводимых западными учеными.

Уже в 2016 году была представлена серия из 25 публикаций (следовательно, сами исследования проводились ранее) под названием «Touch-screen tablets touching children's lives». Опишем несколько работ из данной подборки.

Публикация «U Can Touch This: How Tablets Can Be Used to Study Cognitive Development» [10] представляет собой обобщение шести исследований, которые помогли сделать вывод о том, что, начиная с двухлетнего возраста, дети вполне способны освоить планшеты, используя их для ответов на вопросы, которые задаются взрослыми. Ученые с энтузиазмом называют преимущества работы с планшетом – простота использования, высокая мобильность, низкая стоимость и высокий уровень вовлеченности детей, и считают необходимым продолжать исследования в данной области.

В статье «Young Children Learning from Touch Screens: Taking a Wider View» [9] авторы, ставя задачу определить дидактический потенциал использования планшетов в раннем обучении и развитии детей, приходят к выводу о том, что необходимы дополнительные исследования, направленные на оценку эффективности этих гаджетов как в частном, так и в общекультурном контекстах.

В материале «Toddlers Fine Motor Milestone Achievement Is Associated with Early Touchscreen Scrolling Rachel Bedford» [8] исследователи сообщают о том, что не было найдено подтверждений негативной связи между ранним использованием сенсорного экрана и последующими этапами развития ребенка: но при этом отмечается, что использование экрана планшета способствует развитию более тонкой моторики у детей и т.д.

Практически во всех материалах в качестве вывода авторы подчеркивали, что нужны дальнейшие разнообразные исследования в этой области.

И таковые имели место быть, но к 2018 году количество публикаций, обращенных именно к дошкольному возрасту, несколько сократилось. К тому же сменилась и тональность этих материалов. Более отчетливо стали звучать предположения о рисках, связанных с ранним внедрением планшетов и других гаджетов в мир дошкольника.

Так, в материале В. Rocha, С. Nunes «Benefits and damages of the use of touchscreen devices for the development and behavior of children under 5 years old-a systematic review» авторы приходят к выводу о том, что у детей до 5 лет «ущерб от использования устройств с сенсорным экраном превосходит преимущества, которые могут возникнуть» [11]. Данное резюме все чаще и настойчивее звучит как в зарубежных, так и в отечественных исследованиях.

Однако стоит принять во внимание то обстоятельство, что распространение коронавируса в мире и в Российской Федерации, приведшее к самоизоляции семей, актуализировало проблему занятости детей в этот непростой период. Многие родители использовали и продолжают использовать гаджеты для развлечения, для отвлечения и для развития своих детей. Однако это проходит достаточно хаотично и бессистемно.

Стоит признать, что гаджеты становятся неотъемлемой частью современной жизни. При этом они сами динамично меняются, совершенствуются, подстраиваются под запросы потребителей. Но вместо того, чтобы искать пути оптимизации, адаптации и управления этим процессом, теоретики и практики склонны констатировать негативные последствия интеграции гаджетов и дошкольного детства. Что и так очевидно и не так сильно нуждается в исследованиях, подтверждающих этот факт.

Необходимо признать, что полностью изолировать детей от гаджетов не получится, особенно там, где цивилизация опирается на соответствующие технологии. Следовательно, уже недостаточно констатировать риски от использования гаджетов в области дошкольной педагогики и перекладывать ответственность за эти риски на создателей соответствующих сервисов, программистов, журналистов, педагогов и психологов.

Более продуктивным оказывается подход, в рамках которого не только обозначаются границы и допустимые пределы, но и выявляются возможности для оптимизации, адаптации имеющихся цифровых средств в процессе сбалансированного развития и социализации дошкольников.

В этом ряду стоит отметить рекомендации Школа образования Шеффилдского университета по оптимизации организации взаимодействия детей раннего возраста с сенсорными экранами [12]. А также изучить исследования Центра Фреда Роджерса, направленность которых обозначена следующим образом: «сочетание интерактивных технологий и личного взаимодействия с другими людьми является наиболее перспективным для использования технологий в качестве инструмента для полноценного развития ребенка в цифровую эпоху» [130].

Подведем некоторые итоги.

Прежде всего отметим, что зарубежные публикации в этой области отличаются большей психологичностью, исследовательским подходом, что воплощается в четкой характеристике самого исследования: определение возраста участников, предмета исследования, обосновании и подборе соответствующего инструментария и т.п.

Отметим, что сегодня практика во многом опережает теорию и методологию (видимо, согласно Экклезиасту, это «время собирать камни»).

Но при более глубоком знакомстве с материалами в данной области – как отечественными, так и зарубежными – рано или поздно возникает вопрос о методологической основе, о целевой – интегративной или интегрирующей – направленности данных исследований. Другими словами, при достаточно детально описываемой процедуре исследования, эксперимента, количественных данных и пр., итоговая оценка носит несколько абстрактный характер. И возникает закономерный вопрос – что же делать с полученными результатами?



Пойти ли по пути отказа от «использования компьютерных тачскрин-устройств детьми младенческого возраста до тех пор, пока у них не сформировались первичные когнитивные структуры для восприятия базовых характеристик реального»? Или искать варианты психолого-педагогического «окультуривания» этой составляющей дошкольного (и не только) образования?

Очевидно, что сегодня как никогда нужны серьезные психолого-педагогические исследования с объективными выводами и взвешенными рекомендациями по поводу использования (применения) гаджетов в занятиях с детьми дошкольного возраста. В них нуждаются и воспитатели, и педагоги, и родители и др.

Полагаю, что здесь уместно обратиться к сути самой технологии, обозначенной «тачскрин». Этот термин образован слиянием слов – touch и screen, а описываемый объект представляет собой экран для ввода, вывода, изменения информации в результате непосредственного прикосновения к самому экрану. Главное отличие сенсорного экрана от обычного дисплея заключается в том, что последний предназначен для показа, передачи информации, а технология touchscreen разработана для *управления* этой информацией без «посредников».

Перенесем этот образ (эту технологию) в область исследований дошкольного детства. И возникает следующая аналогия: необходимо изменить позицию взрослых в исследованиях с чисто исследовательской (аспектной) на иную, обусловленную идеей развития детей. Да, ученые, педагоги, родители должны не только наблюдать за этим процессом, но и адекватно подключаться к целенаправленному руководству (тачскрин-управлению), находя оптимальные возможности для интеграции современных гаджетов в процесс воспитания и образования дошкольников психологически обоснованным, педагогически оправданным, отвечающим актуальным и перспективным тенденциям развития индивида и общества. Как подчеркивает Дж. Захарис, успешность технологической программы «измеряется не столько частотой используемых технологий, сколько тем, как и для чего вы это используете» [13].

Необходимо менять вектор исследовательской деятельности в осмыслении проблемы «дети и гаджеты в их жизни», что должно, с одной стороны, стать актуальным направлением развития отечественной дошкольной педагогики и психологии, а с другой – найти отражение в соответствующих публикациях.

## *Литература*

1. *Вохмина Т.С., Зуев П.В.* Использование конструктора для формирования у детей дошкольного возраста представлений о мире профессий // Педагогическое образование в России. – 2018. – № 3. – С. 35–39.
2. *Денисенкова Н.С., Красило Т.А.* Развитие дошкольников в эпоху цифровой социализации // Современное дошкольное образование. – 2019. – № 6 (96). – С. 50–57.
3. *Евдокимова В.Е., Устинова Н.Н.* Использование робототехнических устройств как основы для обучения конструированию и программированию в старшем дошкольном возрасте // Мир науки культуры образования. – 2018. – № 2 (69). – С. 250–252.
4. *Комарова И.И.* Будущее дошкольного образования в эпоху цифровизации // Современное дошкольное образование. – 2018. – № 8. – С. 16–25.
5. *Красильникова Л.В., Вялова Н.В.* Использование компьютерных игр в развитии речи детей дошкольного возраста // Перспективы науки и образования. – 2018. – № 3 (33). – С. 217–225.
6. *Чичиланова Ю., Климова С.* Конструктор LEGO как средство интеграции образовательных областей в процессе обучения старших дошкольников // Дошкольное воспитание. – 2015. – № 4. – С. 95–99.
7. *Шушара Т.В.* Актуальные проблемы отечественной и зарубежной дошкольной педагогики // Мир науки культуры, образования. – 2019. – № 3 (76). – С. 193–194.
8. *Bedford R., Saez de Urabain Irati R., Cheung C.H.M., Karmiloff-Smith A., Smith T.J.* Toddlers' Fine Motor Milestone Achievement Is Associated with Early Touchscreen Scrolling. URL: <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2016.01108/full> (дата обращения 28.09.2021).
9. *Lovato S.B., Waxman S.R.* Young Children Learning from Touch Screens: Taking a Wider View. URL: <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2016.01078/full> (дата обращения 27.09.2021).
10. *Nordt M., Sommer K., Röhnke R., Mount L., Prüfer H., Terwiel S., Meissner Tobias W., Koldewyn K., Weigelt S.* U Can Touch This: How Tablets Can Be Used to Study Cognitive Development. URL: <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2016.01021/full> (дата обращения 28.09.2021).

11. *Rocha Br., Nunes Cr.* Benefits and damages of the use of touchscreen devices for the development and behavior of children under 5 years old-a systematic review. URL: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/33128692> (дата обращения 20.09.2021).

12. *Toddlers and touchscreens: a parent's guide.* URL: <https://medium.com/soereseach/toddlers-and-touchscreens-aparents-guide-341531447214> (дата обращения 28.09.2021).

13. *Technology and Interactive Media in Early Childhood Programs: What We've Learned from Five Years of Research, Policy, and Practice.* URL: <https://www.naeyc.org/resources/pubs/yc/sep2017/technology-andinteractive-media> (дата обращения 23.09.2021).

### **Телемост в экологическом воспитании дошкольников**

**Ляшенко М.И.,  
Сташкова Т.Н.,**  
*ЧОУ ДО,  
детский сад № 47  
ОАО «РЖД», г. Александров;  
st.tatiana.ps@mail.ru*

**Аннотация.** В статье рассказывается об организации сетевого взаимодействия в форме телемоста в целях экологического воспитания дошкольников в рамках ФГОС ДО.

**Ключевые слова:** телемост, экологическое воспитание дошкольников, природа.

### **Teleconference in environmental education of preschoolers**

**Lyashenko M.I.,  
Stashkova T.N.,**  
*Private pre-school educational institution  
«Kindergarten No. 47 of the Open Joint Stock Company  
«Russian Railways», Alexandrov city;  
St.Tatiana.ps@mail.ru*

**Abstract.** The article describes the organization of network interaction in the form of a telecom in order to environmental education of preschoolers in the framework of the Federal State Unitary Enterprise.

**Keywords:** teleconference, environmental education of preschoolers, nature.

В связи с пандемией короновирусной инфекции и соответствующими ограничениями в общении мы поставили цель: сетевое экологическое воспитание дошкольников.

Задачи: создать единое информационное пространство с воспитанниками детских садов другого региона и нашего города по экологическому воспитанию; организация телемостов с воспитанниками детского сада № 1 г. Волгореченска Костромской обл. и МБДОУ ЦРР № 12 г. Александрова; мониторинг диагностики экологического воспитания дошкольников в соответствии с ФГОС ДО; по итогам мероприятий – публикации в местной прессе и заполнение книжки волонтера на сайте Добро.ru.

Актуальность: формирование гуманного отношения к природе – основная задача экологического воспитания, которая реализуется путем развития в детях сострадания, сопереживания и сочувствия ко всем живым существам на планете. Формирование активной позиции «защитника и друга» мира природы является основой в воспитании экологической культуры дошкольников. Дети особенно впечатлительны и отзывчивы, поэтому активно включаются во все мероприятия по защите тех, кто в этом нуждается. Важно показать детям, что люди занимают более сильную позицию по отношению к миру природы (например, растения завянут без полива, птицы зимой погибнут от холода без кормежки). Поэтому нам следует направить все усилия на то, чтобы все живое на земле развивалось и приносило радость (например, утреннее пение птиц под окном будет приятно тем, кто их кормил зимой, а цветущий цветок на окне порадует тех, кто его поливал) [1]. Педагоги дошкольного образования охватывают тот период, когда закладываются основные структуры личности ребенка.

Предполагаемые результаты: формирование объективных представлений о процессах, происходящих в природе; формирование бережного отношения к природе.

С каждым годом экологическая ситуация в мире ухудшается, и наша цель, – воспитать экологически образованных людей, которые будут

относиться к природе как к другу, беречь ее, совершенствовать методы по ее спасению.

Экологическое воспитание в детском саду осуществляется в нескольких направлениях: непосредственно с главными участниками образовательного процесса – с детьми, на педагогическом уровне, во взаимодействии с родителями [2].

Формы работы с детьми включают **экологические занятия и беседы**. С детьми обсуждаются правила безопасного поведения в природе, проводятся занятия «Кладовая природы», «Лес – помощник человека», «Полезные изобретения» и другие. Во время целевых прогулок, экскурсий воспитатель вместе с детьми проводит **наблюдения в природе**. Это может быть как непосредственное знакомство с окружающей флорой и фауной, так и образовательная работа, например, с шедеврами изобразительного искусства: рассматривание пейзажных картин.

**Практический опыт** дети получают, помогая ухаживать за растениями и животными. По мере взросления ребенка круг его обязанностей расширяется. Часто привлекаются дети более старшего возраста к совместным проектам с дошкольниками из ясельных и младших групп. Например, младшие ребята выращивают овощи на огороде, а их старшие товарищи проводят показательные мастер-классы по приготовлению салатов и других блюд из этих овощей.

Дети подготовительной группы ведут **«экологический дневник»**, в который заносят все наблюдения, заметки, опыты.

Во время самоизоляции воспитанники участвовали в виртуальных экскурсиях, родители обучились на мастер-классах по экологическому воспитанию, получали консультации по различным вопросам воспитания детей и организации их досуга во время самоизоляции. Особой популярностью пользовались квесты, например «Где что растет», «Полезные растения». Созданы интересные проекты «Круговорот воды», «Добрые крышечки», «День Земли». Лучшие практики работы были представлены в группу заведующих и старших воспитателей Московской железной дороги, где получили положительные отзывы.

Одной из интересных форм работы по экологическому воспитанию является организация телемостов.

3 марта, во Всемирный день дикой природы, в рамках волонтерства и экологического воспитания, в детском саду прошел телемост «Всемирный день дикой природы» между детьми группы «Непоседы»

(6–7 лет) и детьми подготовительной группы детского сада № 1 города Волгореченска Костромской области (6–7 лет), на котором воспитанники познакомились с Красной книгой, провели конкурс загадок о дикой природе, сделали тематическую зарядку, ознакомились с презентацией о редких и исчезающих животных.

В газете «Новый город» от 17.03.2021 опубликована статья «День дикой природы в детском саду» родителями групп «Непоседы» и «Улыбка». Также получен положительный отзыв о проведении Дня дикой природы в Инстаграм от педагогов детского сада № 1 г. Волгореченска.

7 апреля прошел телемост «Всемирный День здоровья» между II младшей группой «Солнышко», II младшей группой детского сада № 1 г. Волгореченска и группой детей детского сада № 12, в ходе которого с нескрываемым любопытством и желанием воспитанники знакомились друг с другом, эмоции сопровождались восхищением и гордостью. Дети и с той и с этой стороны задавали вопросы друг другу познавательного характера, что, безусловно, порадовало нас, педагогов. Такая среда общения позволила воспитанникам демонстрировать свои способности и умения, дети стали активными участниками творческой деятельности, цель которой – активизация собственных ресурсов.

В газете «Новый город Александров» от 14.04.2021 также была опубликована статья родителей детского сада «Всемирный день здоровья в детском саду».

22 апреля, в день Земли прошел телемост между детьми группы «Непоседы» (6–7 лет) и детьми подготовительной группы детского сада № 1. Воспитанники познакомились с животными Арктики и Антарктики, прошла совместная физкультминутка «Солнышко лучистое». Воспитатель детского сада Емельянова О.Ю. составила и подарила кроссворды «Дикие животные» и «Животные Арктики и Антарктики» детям, участвующим в телемосте.

По итогам мероприятия в газете «Новый город Александров» от 05.05.2021 традиционно представлена статья родителей «Всемирный День земли».

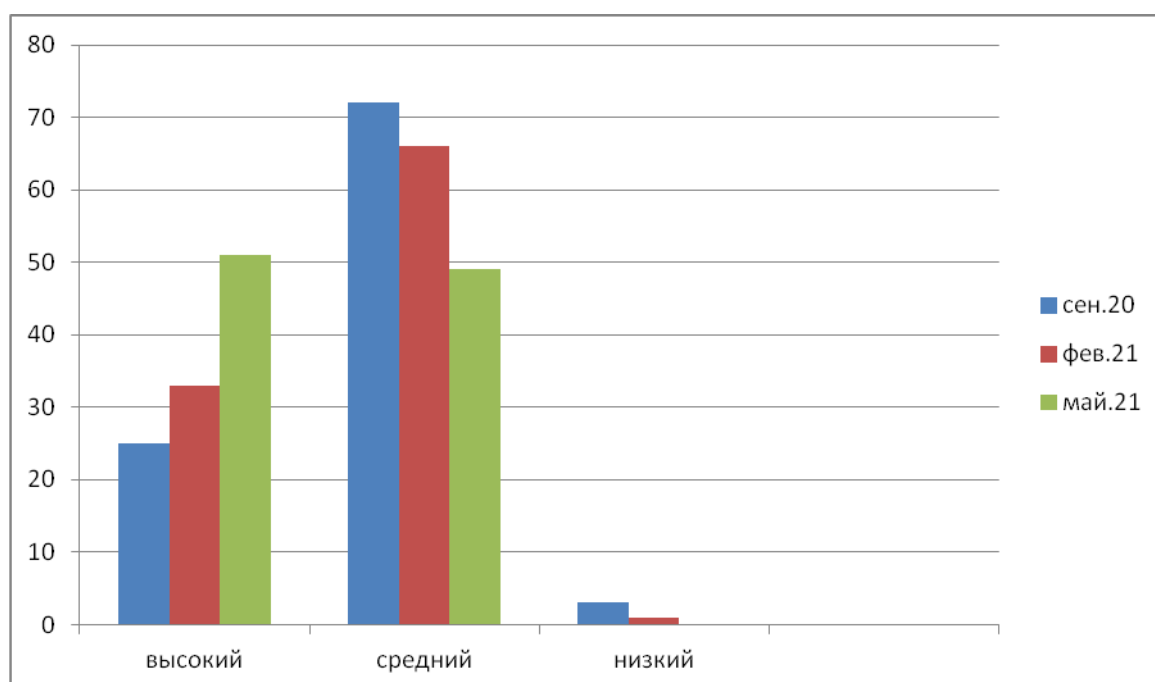
Все телемосты оформляются как волонтерские мероприятия на сайте Добро.ru. Все педагоги-участники телемостов получили в книжку волонтера баллы на этом портале.

В рамках волонтерства осуществляется сетевое взаимодействие в виде телемоста с Балакиревским психоневрологическим интернатом и

МБДОУ д/с № 24 через экологическую библиотеку. Дети своими руками изготавливают поделки из искусственного материала и дарят их людям, проживающим в интернате и детям-инвалидам – воспитанникам детских садов. В ответ мы также получили подарки-самоделки и поздравительную видеозапись.

Эта работа по сетевому взаимодействию отражена на страницах детского сада в социальных сетях.

Мониторинг диагностики экологического воспитания представлен на рисунке.



**Рис. 1.** Мониторинг диагностики экологического воспитания дошкольников 5-7 лет детского сада № 47 ОАО «РЖД» показал, положительную динамику за 2020–2021 гг. (в %)

Таким образом, такая специальная система занятий в форме телемоста помогла ознакомлению с растениями и животными нашей страны показала хорошие результаты и высоко оценена родителями. Дошкольники проявили интерес ко всем природным объектам, интересуются характеристиками растений и животных нашей страны. С помощью телемостов дошкольникам наглядно показывались объекты природы, где ребята видели, как и где произрастает растение, какие климатические условия ему необходимы [3]. С животным миром знакомство осуществлялось как на занятиях с привлечением наглядного материала, так и с показом видеороликов и презентаций с

изображениями диких животных. Рассматривая процесс формирования экологической культуры у старших дошкольников, мы пришли к выводу, что в детском саду развитие всех сторон познания, и ознакомления с природой, следует рассматривать, как один из важных компонентов воспитательно-образовательной работы, в которой кроме ознакомительных, решаются общие задачи: воспитание чувства патриотизма к родному краю, формирование таких нравственных качеств личности маленького гражданина как: сочувствие, осознанно-правильное отношение к природным явлениям и объектам, гуманное отношение к животным, чувство ответственности, привязанности к родным местам, чуткость, отзывчивость, доброе отношение ко всему живому.

В перспективе мы планируем расширить границы взаимодействия и охватить данной работой воспитанников из других областей и стран.

### *Литература*

1. Детский сад и ребенок. Информационный портал о государственных и частных детских садах. – [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://deti-club.ru/ehkologicheskoe-vozpitanie-v-detskom-sadu>.
2. Экологическое воспитание в детском саду – [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://womanadvice.ru/ekologicheskoe-vozpitanie-v-detskom-sadu>.
3. Инфоурок. Дипломная работа «Экологическое воспитание в детском саду». URL: <https://infourok.ru/diplomnaya-rabota-ekologicheskoe-vozpitanie-v-detskom-sadu-1552361.html> (дата обращения 28.09.2021).



## **Использование мультимедийных презентаций в развитии природоведческой лексики детей дошкольного возраста**

**Макарова В.Н.,**  
*кафедра теории и технологий дошкольного образования,*  
*Институт педагогики и психологии,*  
*ФГБОУ ВО «Орловский государственный университет*  
*имени И.С. Тургенева»;*  
*vn\_makarova@mail.ru*

**Аннотация.** В статье обосновывается целесообразность использования мультимедийных презентаций в процесс ознакомления детей с природой и развития их словаря. Описаны особенности методического сопровождения и условия эффективного использования мультимедийных средств в развитии словаря природоведческой тематики у детей дошкольного возраста.

**Ключевые слова:** мультимедийные презентации, природоведческая лексика, дети дошкольного возраста, словарная работа.

## **The use of multimedia presentations in the development of natural science vocabulary of preschool children**

**Makarova V.N.,**  
*Department of Theory and Technologies of Preschool Education,*  
*Institute of Pedagogy and Psychology,*  
*Orel State University named after I. S. Turgenev;*  
*vn\_makarova@mail.ru*

**Abstract.** The article substantiates the expediency of using multimedia presentations in the process of familiarizing children with nature and developing their vocabulary. The article describes the features of methodological support and conditions for the effective use of multimedia tools in the development of a vocabulary of natural science topics in preschool children.

**Keywords:** multimedia presentations, natural science vocabulary, preschool children, vocabulary work.

Компьютерные средства, мультимедийные технологии активно проникают в жизнь детей. Отечественные и зарубежные исследования убедительно доказывают не только возможность и целесообразность использования мультимедийных технологий, но и их особую роль в развитии интеллекта и в целом личности ребенка (С.Л. Новоселова, И. Пашелите, Г.П. Петку, Б. Хантер и др.).

Ещё К.Д. Ушинский заметил: «Детская природа требует наглядности» [5]. Сейчас эта наглядность выступает не только в виде традиционных картинок, таблиц, моделей. Воспитатели все чаще используют для наглядного сопровождения компьютер, который позволяет задействовать все каналы восприятия – зрительный, слуховой, чувственный.

На наш взгляд, особое значение имеют компьютерные технологии в процессе ознакомления современных детей с природой и совершенствования их природоведческого словаря. Что дает нам основания так утверждать?

В настоящее время наблюдается процесс отчуждения ребенка от природы, которое проявляется в разных формах. Быстрый рост городов и, соответственно, численности городского населения привел к тому, что многие дети живут в практически искусственной среде, не имеют возможности видеть многие природные объекты. Как следствие этого, у них недостаточно развита природоведческая лексика. Это показали и исследования, выполненные студентами магистратуры на базе детских садов города Орла.

В двух экспериментальных старших группах детей с высоким уровнем усвоения лексики природоведческого содержания не оказалось, только 10–15% испытуемых показали уровень выше среднего, 50–60% – средний, остальные – уровень ниже среднего и низкий. Среди детей со средним уровнем менее половины продемонстрировали умения использовать природоведческую лексику в различных коммуникативных ситуациях. Эти факты подтверждает необходимость проведения специальной работы с детьми по обогащению их природоведческого словаря.

Кроме того, было установлено, что использование таких ранее широко распространенных форм и методов непосредственного ознакомления детей с природными объектами, как наблюдение, рассматривание и обследование объектов природы, целевые прогулки и экскурсии, в настоящее время затруднено или вовсе невозможно в силу

ограничений и организационных сложностей. Особенно это очевидно при ознакомлении с удаленным от дошкольного учреждения природным окружением. Безусловно, в этом случае целесообразно использовать методы опосредованного ознакомления: рассказы педагога, рассматривание фотографий, картинок. Сочетать две группы методов, на наш взгляд, возможно в фотоэкскурсиях в форме мультимедийных презентаций по территориально удаленным от дошкольного учреждения местам.

Под мультимедиа понимаются информационные технологии, использующие различные программные и технические средства для наиболее эффективного воздействия на человека (Некрасова А.Н., Семчук Н.М. [2], Цапина О.В. [4]). В образовании мультимедийные технологии используются как компьютерное дидактическое средство, позволяющее предъявлять содержание учебного материала в эстетически организованной форме с помощью графики, аудио, видео, объединить данные (информацию), звук, анимацию и графические изображения.

Мультимедийные презентации – довольно простой в создании, доступный вид представления демонстрационных материалов, поэтому они могут получить широкое распространение в образовательной практике. Это отличное пособие, помогающее рассказать ребёнку об окружающем мире, не выходя за пределы детского сада, представить обучающий и развивающий материал как систему ярких образов, наполненных структурированной информацией. Для ребенка презентация выглядит как обучающий фильм или «мультик» с красивыми картинками. Мультимедийные презентации позволяют формировать и расширять представления детей о природном окружении и развивать их словарь без особых усилий, занятия становятся эмоционально окрашенными, привлекательными, вызывают у ребенка живой интерес. Использование мультимедийных презентаций в непосредственно образовательной деятельности обеспечивает речевую активность детей, основанную на эмоциональном восприятии материала при рассматривании, сравнении, запоминании и зрительном выделении ими тех или иных предметов, явлений, свойств объектов природы.

Все мультимедийные презентации сопровождаются текстом, содержащим все структурные элементы конспекта непосредственно образовательной деятельности. Работа над словарем осуществляется благодаря включению в содержание занятия различных заданий и речевых упражнений. Приведем некоторые примеры таких заданий и

упражнений и их лексического содержания: толкование слов («Что такое аллея? Аллея – это дорога, обычно в парке или в саду, обсаженная по обеим сторонам деревьями или кустарниками), объяснение этимологии слов («Как вы думаете, что значит «дуб-долгожитель?»», «Объясните, почему растение называется кувшинкой?»», «Почему насекомых так называли?»), подбор определений (слоны (*огромные, сильные*), бегемоты (*большие, толстокожие*), львы (*сильные, гривастые*), зебры (*пугливые, полосатые*), жирафы (*пятнистые, длинношеие*), крокодилы (*зеленые, опасные, зубастые*), черепахи (*медлительные, коротконогие*), нахождение сравнений («рога оленя похожи ветки дерева, на корягу). Активизации представлений детей о животных, растениях, явлениях природы, формированию обобщений способствуют дидактические упражнения: «Кто больше назовет?»; «Как назвать одним словом?», «Какие из этих птиц, животных домашние (дикие)?», «Четвертый лишний» и многие другие. Рассказ педагога, сопровождаемый фотографиями-слайдами, позволяет обогатить представления дошкольников о необычных животных, растениях, явлениях природы и ввести новые слова в лексику ребят.

Наш опыт использования мультимедийных презентаций показал целесообразность использования различных аудиоэффектов, (например, голосов птиц и животных, шума деревьев, скрипа снега под ногами, журчания ручья и т.п.), а также анимации. Интересным и полезным оказалось введение в мультимедийную презентацию виртуального персонажа (тетушка Сова, Лесовичок, Старичок-Парковичек, Карлсон и др.), который ведет диалог с детьми, что вызывает особый эмоциональный отклик и стимулирует познавательную активность дошкольников. Многие из разработанных магистрантами под нашим руководством презентаций успешно используются в детских садах («Экскурсия по паркам Орла», «Путешествие в царство комнатных растений», «Знакомство с грибами», «Удивительное рядом», «Насекомые», «Зеленая аптека», «Обитатели реки – рыбы», «Деревья и кустарники» и другие).

Однако необходимо отметить, что использование мультимедийных презентаций является дополнительным, хотя и рациональным, удобным источником информации. Компьютерные технологии не должны заменять классических форм работы с детьми, таких как наблюдения и экскурсии. В.А. Сухомлинский писал: «Природа – «клад» красоты,

общаясь с ней, дети обогащаются духовно, нравственно, заряжаются энергией добра. Общение с природой – воспитание сердца» [3].

При составлении компьютерных презентаций необходимо придерживаться определенных требований не только к их содержанию, но и оформлению. В частности, в работе О.А. Арнаутовой [1] выделены следующие требования.

1. Единый стиль презентации (выполнена на базе одного шаблона).

2. Использование не более трех базовых цветов на одном слайде; излишне пёстрый стиль мешает восприятию.

3. Фон должен подчеркивать информацию, находящуюся на слайде, но не заслонять ее. Для этого должны быть использованы легкие пастельные тона, которые лучше подходят для фона, так как любой активный фоновый рисунок повышает утомляемость глаз детей и снижает эффективность восприятия материала.

4. Каждое изображение в презентации должно нести смысловую нагрузку. Допустимо использовать картинки только хорошего качества, без искажения пропорций.

5. Музыкальное оформление в презентации не требуется, так как она сопровождается речью педагога. Можно при необходимости включать в презентацию звуки природы (например, голоса птиц, журчание ручья и т.п.).

Условиями эффективного использования мультимедийных средств в развитии словаря природоведческой тематики у детей дошкольного возраста являются следующие:

– использование мультимедийных презентаций в комплексе с другими формами и методами ознакомления с природой: рассматривание, наблюдение, чтение литературы и др.;

– применение мультимедийных средств с учетом индивидуальных и возрастных особенностей детей дошкольного возраста;

– соблюдение необходимых санитарно-гигиенических и педагогических требований к использованию компьютерных технологий.

Опыт использования мультимедийных технологий в детском саду доказывает, что они являются эффективным педагогическим средством, с помощью которого можно значительно разнообразить и эмоционально окрасить работу с детьми по расширению их представлений о природном окружении и совершенствованию природоведческого словаря.

### *Литература*

1. *Арнаутова О.А.* Мультимедийная экскурсия как форма ознакомления детей дошкольного возраста с природой // Актуальные проблемы теории и практики педагогики и психологии. – 2014. – Вып. 10. – С. 68–72.
2. *Некрасова А.Н., Семчук Н.М.* Классификация мультимедийных образовательных средств и их возможностей // Ярославский педагогический вестник. – 2012 – № 2. – С. 98–102.
3. *Сухомлинский В.А.* Сердце отдаю детям (новое прочтение). – Киев, 2012. – 563 с.
4. *Цаплина О.В.* Использование средств мультимедийных технологий в работе с детьми дошкольного возраста // Гаудеамус. – 2013. – № 2 (22). – С. 132–134.
5. *Ушинский К.Д.* Родное слово: Книга для детей и родителей. – Новосибирск, 1994. – 424 с.

### **Формирование основ функциональной грамотности детей старшего дошкольного возраста в области работы с информацией**

**Мельникова М.С.,**

*кафедра методик дошкольного образования,  
Белорусский государственный педагогический университет  
имени М. Танка;  
marina\_jaroma@inbox.ru*

**Аннотация.** В статье рассматривается проблема формирования основ функциональной грамотности ребенка старшего дошкольного возраста в области работы с информацией, представлены составляющие функциональной грамотности.

**Ключевые слова:** функциональная грамотность, ребенок старшего дошкольного возраста, работа с информацией.

### **Formation of the basics of functional literacy of older preschool children in the field of working with information**

**Melnikova M.S.,**  
*department of methods of preschool education,*  
*Belarusian State Pedagogical University named after M. Tank;*  
*marina\_jaroma@inbox.ru*

**Abstract.** The article deals with the problem of forming the foundations of functional literacy of an older preschool child in the field of working with information, the components of functional literacy are presented.

**Keywords:** functional literacy, a child of senior preschool age, working with information.

В условиях информатизации современного общества особую актуальность приобретает формирование информационной грамотности личности, под которой ученые понимают оптимальные способы обращения с различной информацией и ее представление для решения теоретических и практических задач [1; 3; 5]. Исследователи рассматривают информационную грамотность как часть информационной культуры, процесс формирования которой происходит в результате жизнедеятельности под влиянием усвоения бытовых знаний и умений, информации, средств массовой коммуникации. Применительно к детям дошкольного возраста информационная грамотность ребенка дошкольного возраста рассматривается как умение получать, осваивать и осмысливать информацию, делать выводы из полученной информации и применять ее в своей повседневной жизни; формирование навыка поиска информации и умения ее анализировать, психологической установки на общение со сверстниками с целью обмена информацией, вовлеченности в социокультурную информационную сферу [2].

Целью формирования основ функциональной грамотности в образовательном процессе учреждений образования, реализующих образовательную программу дошкольного образования является формирование способности применять полученные в различных видах деятельности представления, знания и умения для решения различных игровых, практических задач, развитие позитивных личностных качеств и установок, обеспечение стартовых возможностей, содействующих дальнейшему обращению и развитию своего образовательного потенциала.

Основными задачами формирования основ функциональной грамотности детей дошкольного возраста в области работы с информацией при освоении содержания доминирующих образовательных областей «Ребенок и общество», «Элементарные математические представления», «Развитие речи и культура речевого общения», «Художественная литература» и сопутствующих «Изобразительное искусство», «Музыкальное искусство», «Физическая культура», «Ребенок и природа» образовательных областей учебной программы дошкольного образования, являются:

- формирование знаний о мире, его свойствах и явлениях, ценностях, понятиях, закономерностях, процессах, взаимосвязях; способах познания (на основе умственных умений (анализ, сравнение, классификация, сериация, систематизация, суждения, умозаключения) и способах применения информации в различных жизненных ситуациях;

- формирование умений и навыков, позволяющих воспринимать, анализировать, классифицировать, обобщать, понимать и выделять главное, определять источники и способы поиска информации, передавать и применять информацию в различных видах социокультурной и познавательной деятельности, предлагать варианты собственной интерпретации исходя из контекста и ситуации, на основе выявленной взаимосвязи между прочитанным (увиденным, услышанным) и реальностью;

- формирование ценностного отношения и осознания личной потребности к критическому осмыслению информации, различным источникам информации, способствующим созданию системы ориентировочных действий ребенка, связанных непосредственно с жизненными ситуациями и взаимодействием с окружающими, формированием культуры познания, переживания и преобразования окружающей действительности на основе имеющейся информации, а также ее дальнейшего освоения с целью успешной социализации, образования и саморазвития.

Особое внимание в процессе формирования основ функциональной грамотности следует уделить принципам отбора содержания основ функциональной грамотности детей дошкольного возраста в области работы с информацией относятся:

- принцип культурной обусловленности, подразумевающий включение ребенка дошкольного возраста в культурно-творческий



процесс, направленный на понимание информации и сопоставление ее со своими личными суждениями и результатами в разных видах деятельности;

– принцип единства воспитательного процесса и реального жизненного опыта, способствующий созданию системы ориентировочных действий ребенка, связанных непосредственно с жизненными ситуациями и его взаимодействием со взрослыми и сверстниками, формированию культуры познания, переживания и преобразования окружающей действительности;

– принцип системного подхода позволяет обеспечить целостность, единство представлений о феноменах информации, сформировать единую информационную картину мира ребенка дошкольного возраста.

Организация образовательного процесса в учреждении дошкольного образования, направленного на формирование основ функциональной грамотности в области работы с информацией, способствует формированию готовности воспитанников старшего дошкольного возраста к анализу, поиску, отбору, оценке и интерпретации информации, способствующих целостному восприятию окружающего мира. Система работы в данном направлении также предполагает усвоение *предметных знаний* доминирующих образовательных областей «Ребенок и общество», «Элементарные математические представления», «Развитие речи и культура речевого общения», «Художественная литература» учебной программы дошкольного образования о (об): окружающем мире, его свойствах и явлениях (кто есть Я, взрослые, сверстники, предметы, семья, город, страна, другие страны и народы и т.д.); предметах рукотворного мира, их назначении и функциях; свойствах и отношениях объектов окружающего мира (форме, цвете, размере, материале, звучании, ритме, темпе, количестве, числе, части и целом, пространстве и времени, движении и покое, причинах и следствиях и др.); информационных возможностях компьютера, радио- и телесистем, фото-, аудио- и видеоприборов; ценностях (материальных, культурных и т.д.); понятиях, закономерностях, процессах, взаимосвязях; способах познания (на основе умственных умений (анализ, сравнение, классификация, сериация, систематизация, суждения, умозаключения) и практических навыков (экспериментирование, исследование); способах и источниках информации, местах, где содержится искомая информация (фрагмент текста, рисунок, модель и т.д.); а также *метапредметных*

*знаний о:* способах поиска, получения, передачи, хранения информации человеком: эмпирическом (на основе знаний о функциях органов чувств и их значении в восприятии информации); знаково-символическом (алгоритм, моделирование, кодирование, декодирование информации); способах применения информации в различных жизненных ситуациях; чувствах, мотивах, характерах героев и соотнесение их с изображением, вербальным текстом.

Формирование основ функциональной грамотности в области информации направлено на освоение умений (навыков), способствующих восприятию, анализу, оценке, извлечению, интерпретации и обобщению представленной в них информации и дальнейшему прогнозированию на ее основе событий, течение процесса и осуществления взаимодействия с окружающими взрослыми и сверстниками; нахождению в полученной информации практического смысла и применения ее для решения лично значимых проблем. Вместе с тем, приобретение опыта деятельности в области работы с информацией обеспечивает готовность ребенка старшего дошкольного возраста к восприятию, осмыслению, использованию информации, формирует способность к целостному восприятию окружающего мира, демонстрируя ребенку его многомерную картину, динамичность, множественные связи.

Формирование основ функциональной грамотности в области работы с информацией способствует формированию предметных и метапредметных компетенций, позволяющих мобилизовать знания, умения и ценностное отношение, обеспечивающие ребенку дошкольного возраста возможность:

- находить, обобщать и представлять данные, используя различные источники информации;
- определять разные источники информации (книги, журналы, игрушки; предметы искусства, музыкальные произведения; рассказы сверстников и взрослых; детские сайты, радиопередачи, телевидение, видеофильмы; выставки детского творчества; виртуальные экскурсии по музеям и т.д.);
- сравнивать полученную информацию, находить сходство и различие и делать соответствующие выводы, выражающиеся в эмоционально-познавательной активности детей, которая проявляется в

беседах, обсуждении со сверстниками и взрослыми увиденного и наблюдаемого;

– оценивать информацию, дифференцировать, выделять главное (оценка в рисунках, рассказах; словесная оценка источников информации и поведения сверстников в отборе книг, журналов, в выборе хода детской игры и т.д.);

– понимать информацию, представленную разными способами (рассказ, рисунок, движение др.);

– воспроизводить и использовать информацию (подражание образам из книг, мультфильмов; пересказ любимой сказки с показом соответствующих иллюстраций в книге; презентация книжек-раскладушек; собственное ручное изготовление кукол с рассказом об их характере и отношении ребенка к ним и др.) (предметные);

– осмысливать информацию с помощью детских вопросов, задаваемых для того, чтобы выяснить свойства и особенности предметов и явлений, служащих объектом их интереса для решения жизненных проблем;

– использовать различные способы поиска (при помощи взрослого), сбора, обработки, анализа, организации, передачи и интерпретации информации в соответствии с коммуникативными и познавательными задачами;

– выдвигать собственные гипотезы, чтобы предугадать развитие событий, ситуаций межличностного взаимодействия на основе полученной информации;

– проявлять устойчивый и избирательный интерес, любознательность к предметному, природному и социальному миру;

– проявлять интерес к разнообразным источникам информации, реализовывать познавательную активность в получении дополнительной информации;

– использовать анализирующее восприятие и наблюдение в познании объектов окружающего мира;

– использовать символические средства для познания окружающего мира (знаки, модели, схемы);

– отличать реальный и воображаемый мир, реальные последствия действий, поступков от воображаемых, обосновывать свои выводы;

– извлекать, комбинировать и предлагать собственную интерпретацию полученной информации, исходя из ситуации;

– использовать информацию для установления количественных и пространственных отношений, причинно-следственных связей;

– проявлять креативное мышление, изобретательность (продуктивное действие в ситуациях новизны и неопределенности, при недостатке информации; создание собственного продукта, обладающего субъективной или объективной новизной и оригинальностью);

– положительно относиться к получению новой информации (изучает, задает вопросы и др.), получать удовольствие, испытывать радость от получения новой информации, освоения новых способов ее поиска;

– понимать информацию, осуществлять рефлекссию (размышления о содержании, перенос на себя, в сферу личного сознания);

– использовать информацию для принятия решений в различных жизненных ситуациях (метапредметные).

С целью формирования универсальных составляющих функциональной грамотности в области информации средствами образовательных областей «Ребенок и общество», «Элементарные математические представления», «Художественная литература» (доминирующие) и «Изобразительное искусство», «Музыкальное искусство», «Физическая культура», «Ребенок и природа» (сопутствующие) учебной программы дошкольного образования целесообразно использовать разнообразные виды заданий, направленные на формирование умений: воспринимать, определять возможные источники информации и способы ее поиска, передачи и хранения, а также воспринимать, преобразовывать и представлять информацию в разном виде (рассказ, пантомима, рисунок и др. (критическое мышление); использовать языковые средства (вербальные, невербальные) в обсуждении и передаче информации (коммуникативность); извлекать, комбинировать и предлагать собственную интерпретацию полученной информации, исходя из ситуации; находить новые решения в проблемной, нестандартной ситуации, связанной с поиском и дальнейшим применением информации (креативность); действовать целенаправленно в команде, сосредотачивает внимание на порученном задании, связанном с поиском, обработкой информации (кооперация); выражать эмоции, понимать чувства, мотивы, характеры, отображенные в разных источниках информации (изображениях, музыке и др.) (эмоциональный интеллект);

использовать средства ИКТ как инструменты для поиска, сохранения, передачи и творческого использования различной информации (социальный интеллект); понимать информацию, осуществлять рефлексию (размышления о содержании, перенос на себя, в сферу личного сознания) (устойчивое развитие личности). Средствами формирования основ функциональной грамотности в области информации также могут выступать и образовательные проекты различной тематики (например, «История одного телефона», «Секреты интерактивной книги», «В мире информации», «Наш друг – компьютер» и др.).

Таким образом, проведенное экспериментальное исследование позволило выявить составляющие функциональной грамотности ребенка старшего дошкольного возраста в области работы с информацией, способствующие формированию предметных и метапредметных компетенций, целостному восприятию окружающего мира, демонстрируя ребенку его многомерную картину, динамичность и множественные связи.

### *Литература*

1. *Боякова Е.В.* Особенности развития современного ребенка // Педагогика искусства. – 2011. – № 1. URL: [http://www.art-education.ru/AE-magazine/archive/nomer-1-2011/boyakova\\_07\\_03\\_2011.pdf](http://www.art-education.ru/AE-magazine/archive/nomer-1-2011/boyakova_07_03_2011.pdf) (дата обращения 28.09.2021).
2. *Вдовина И.А.* Информационная культура, информационная грамотность и информационная компетентность // Вестник Института образования человека. – 2017. – № 2. – С. 34–42.
3. *Калинина Т.В.* Основы информационной культуры у детей старшего дошкольного возраста: состояние проблемы и пути решения // Проблемы современного образования. – 2018. – № 1. – С. 149–162.
4. *Мишанова О.Г., Батенова Ю.В.* Информационно-языковая компетенция современного ребёнка в новом культурном контексте цифрового общества // Азимут научных исследований: педагогика и психология. – 2018. – Т. 7. – № 2 (23). – С. 44–48.

## **Медиаобразование детей старшего дошкольного возраста: современное состояние и перспективы развития**

**Сурудина Е.А., Прохорова А.А.,**  
*кафедра дошкольной педагогики,*  
*Факультет дошкольной педагогики и психологии,*  
*ФГБОУ ВО «Московский педагогический*  
*государственный университет»;*  
*surudina@mail.ru*

**Аннотация.** В статье рассматривается процесс формирования медиаграмотности старших дошкольников. Показано, что его эффективность во многом зависит от создания многокомпонентной медиасреды в дошкольной образовательной организации, в которой используются и гармонично сочетаются различные средства медиа.

**Ключевые слова:** медиаобразование; медиаграмотность; многокомпонентная медиасреда.

## **Media education of senior preschool children: current state and development prospects**

**Surudina E.A., Prohorova A.A.,**  
*Department of Preschool Pedagogy,*  
*Faculty of Preschool Pedagogy and Psychology,*  
*Moscow Pedagogical State University;*  
*surudina@mail.ru*

**Abstract.** The article examines the process of the formation of media literacy in older preschoolers. It is shown that its effectiveness largely depends on the creation of a multi-component media environment in a preschool educational organization, in which various media are used and harmoniously combined.

**Keywords:** media education; media literacy; multi-component media environment.

Наше время можно назвать «веком глобального информационного общества», в котором умение воспринимать, преобразовывать и

критически осмысливать информацию, так широко представленную на различных медиаресурсах, является приоритетной задачей образовательной политики, охватывающей все ступени образования, в том числе и дошкольное.

Старший дошкольный возраст является начальным периодом социализации ребенка, приобщения его к нравственным ценностям, общечеловеческой культуре, неотъемлемым элементом которой является медиаграмотность. При этом, по мнению как отечественных, так и зарубежных исследователей (И.В. Жилавская, О.В. Куниченко, А.А. Немирич, А.В. Федоров, А.В. Шариков, Л. Мастерман, Э. Харт, К. Тайнер, А. Силверблэт и др.), современные дети все чаще встречаются с трудностями большого потока информации. Они с трудом проявляют поисковые навыки и затрудняются самостоятельно критически оценить полученную информацию. В связи с чем актуализируется проблема медиаобразования детей дошкольного возраста.

Сегодня дошкольное медиаобразование в России находится в начале своего развития. Его старт задан в 2011 году в рамках реализации проекта «Дошкольное медиаобразование: траектория развития» под патронажем Ассоциации медиапедагогов России.

Несмотря на то, что проблема медиаобразования вызывает огромный интерес исследователей в области педагогики, психологии, культурологии, журналистики, открытыми остаются вопросы, касающиеся научно-теоретического обоснования раннего медиаобразования, его учебно-методического сопровождения в дошкольной образовательной организации, готовности педагогов к осуществлению данного направления работы. Следует также отметить вариативность подходов к определению содержания таких ключевых понятий, как «дошкольное медиаобразование», «медиаграмотность дошкольников» [2].

А.А. Немирич определяет современное дошкольное медиаобразование как процесс всестороннего развития ребёнка дошкольного возраста средствами медиатворчества и медиаобразовательной игры для формирования **медиаграмотности** – значимого качества личности ребёнка дошкольного возраста в современных условиях развития информационного пространства.

А.В Рыжих в своей монографии «Использование медиаобразования в воспитании детей» говорит о том, что «термин «медиаобразование» больше применим к определению педагогического процесса, тогда как

термин «медиаграмотность» определяет сформированное (или не сформированное) качество личности человека» [4].

По определению А.В. Федорова, медиаграмотность относительно дошкольного возраста – это умение формулировать медиаинформационную потребность, искать, отбирать, оценивать и интерпретировать смысловые итоги поиска и представлять их в виде нового медиаинформационного продукта своей точки зрения (собственные фильмы, программы, сайты, журналы и т.п.).

Приведенные различные определения ключевых понятий в области дошкольного медиаобразования не имеют, на наш взгляд, принципиальных различий, но свидетельствуют о многоаспектности анализа изучаемых явлений.

Медиаграмотность детей старшего дошкольного возраста рассматривается нами как результат целенаправленного, поэтапно организованного процесса медиаобразования, включающего следующие компоненты:

– мотивационный (интерес к истории, современному состоянию медиаресурсов, осознание роли информации в жизни общества, стремление к поиску информации с использованием различных источников, желание создавать собственный медиапродукт);

– когнитивный (знать первичную терминологию, краткую историю развития медиакультуры, процесса массовой коммуникации, источники и способы получения информации, информационные и коммуникационные технологии);

– практико-операционный (уметь воспринимать, интерпретировать, обсуждать, оценивать и находить разнообразную информацию, понимать ее необходимость для своей деятельности, задавать вопросы на интересующую тему, владеть навыками защиты от некачественных медиапродуктов);

– креативный (владеть способами самовыражения посредством медиаресурсов, навыками создания нового медиаинформационного продукта).

Все компоненты структуры медиаграмотности старших дошкольников взаимодополняют и обогащают друг друга.

Эффективность формирования медиаграмотности старших дошкольников во многом зависит от создания многокомпонентной



медиасреды в дошкольной образовательной организации, в которой используются и гармонично сочетаются различные средства медиа [1].

Проведенный нами анализ сайтов, беседы с педагогами образовательных организаций (дошкольные отделения ГБОУ Школа №№ 1394, 536, 1547, 1996, 1837, 978 Москвы, детского сада № 737 Московской области) позволяет утверждать, что на современном этапе в дошкольных организациях в той или иной степени используются различные медиасредства: печатные (газеты, журналы, открытки, буклеты), аудио-визуальные (аудиотексты в различных форматах, телевидение, мультипликационное кино, видеофильмы, фотоматериалы, мультимедийные презентации). В части дошкольных организаций созданы медиатеки, которые объединяют в себе библиотеку, аудиотеку, видеотеку и интернет-ресурсы.

Воспитатели выделяют формы и методы работы с детьми с использованием данных медиа: просмотр детских мультфильмов и видеофильмов с последующим обсуждением; создание имитационно-игровых ситуаций на основе увиденного или услышанного; создание виртуальных музеев; прослушивание музыкальных произведений и создание воображаемых ситуаций; выпуск фотофильмов, материалы для которых собираются во время экскурсий и наблюдений; озвучивание диалогов героев из известных сказок и мультфильмов; создание собственных мультфильмов в рисунках [3].

По мнению педагогов в практике медиаобразования дошкольников особое место занимает мультипликационное кино, которое имеет особенности, способствующие эффективному формированию медиаграмотности детей: смешение фантастического и реального, метафоричность представленных художественных образов, яркость и выразительность образов, простота и доступность сюжета, идентичность сюжетной линии личному опыту и жизни дошкольника, наличие нравственных замыслов и идей в содержании.

Педагогический потенциал мультипликационного кино как средства формирования медиаграмотности детей старшего дошкольного возраста заключается в его возможности влиять на образование, воспитание и развитие детей в процессе просмотра, восприятия и обсуждения мультфильма. При этом реализация воспитательного потенциала мультипликационного кино предполагает в первую очередь строгое соблюдение требований к отбору мультфильмов, к которым можно отнести:

– требование к нравственной проблематике фильма, утверждение идеи дружбы, добра и справедливости; наличие в явной или скрытой форме нравственных выводов («морали» мультфильма); связь сюжетной линии фильма с жизненным опытом ребенка, его отношениями со сверстниками и взрослыми;

– требование к положительному психоэмоциональному воздействию, мультфильм должен быть понятным, интересным, воспитывающим положительное отношение к окружающему миру, вызывать как ситуативные амбивалентные чувства, так и обобщенные переживания;

– требования к зрительному ряду: умеренная скорость предъявления видеоматериала; умеренная яркость красок; отсутствие перегруженности спецэффектами;

– требования к звуковому ряду: понятная ребенку лексика; эмоционально окрашенная речь героев, усиливающая смысловую, чувственную нагрузку фильма, использование разнообразных звуковых средств выразительности;

– требования к сюжетной линии: четкость, простота и доступность сюжета;

– требования к образу персонажей: типичность (узнаваемость) представления героев; запоминающийся характер их образов; благородство, смелость, успешность положительных героев как возможность пробуждения желания подражать им.

С целью изучения состояния работы в дошкольных образовательных организациях по формированию медиаграмотности старших дошкольников средствами мультипликационного кино мы провели диагностическое исследование, в котором участвовало 907 педагогов из различных регионов России, из которых – 56% (506) опрошенных педагогов работают в мегаполисе, 40% (362) в городской местности, 4% (39) в сельской; 47% (425) являются дипломированными специалистами с высшим образованием, 27% (248) имеют уровень СПО, 15% (138) имеют степень бакалавра.

Для выявления готовности педагогов к работе по формированию медиаграмотности детей была разработана анкета, которая содержала 15 закрытых и 2 открытых вопроса. Вопросы анкеты были направлены на изучение сформированности компонентов деятельности педагогов в

области медиаобразования: мотивационный, когнитивный, практико-операционный и креативный.

В процессе анализа ответов были получены следующие результаты: 25% (226) опрошенных педагогов считают развитие медиаграмотности у детей старшего дошкольного возраста обязательным, а 62% (554) считают это развитие необходимым, но только с педагогическим сопровождением. Большинство из опрошенных 68% (621 человек) считают необходимым повышать педагогический потенциал и медиаграмотность родителей. Большинство педагогов оценивают образовательный потенциал мультфильмов как наиболее высокий в формировании медиаграмотности детей старшего дошкольного возраста по сравнению с компьютерными играми и детскими журналами. При этом просмотр и обсуждение анимационного кино считают эффективными 52% (468 человек), а наиболее эффективным средством педагоги считают создание мультфильмов с детьми дошкольного возраста 80% (729 человек).

Анализ когнитивного и практико-операционного компонентов медиаобразовательной деятельности педагогов, показал, что только 56% (511) педагогов знают, что такое медиаобразование, а правильное понимание понятия медиаграмотности выбирают только 63% (569 человек), что свидетельствует о недостаточной подготовке педагогов. Объективность данного вывода подтверждают и сами опрошенные, так только 8% из них считают, что обладают достаточными знаниями и умениями для использования мультипликационного кино в обучении детей медиаграмотности. При этом у 47% (425) педагогов имеются неполные знания и умения, которые им бы хотелось развить, а 42% (384) педагога считают, что теоретических и учебно-методических знаний им явно не хватает.

Исследование креативного компонента медиаобразовательной деятельности показало, что 75% (676) педагогов отвечают, что интерес дошкольников при включении в игровую деятельность персонажей мультфильмов повышается. Большинство педагогов 72% (653 человека) считают, что мультипликационное кино влияет на эмоциональное и творческое развитие детей старшего дошкольного возраста. Также по результатам анкетирования мы видим, что дети иногда обыгрывают ситуации с анимационными героями, об этом сообщают 56% (652) опрошенных, а 37% (332) отмечают, что их воспитанники постоянно перевоплощаются в героев мультфильмов.

Таким образом, обобщенные результаты проведенного анкетирования свидетельствуют, с одной стороны о высоком потенциале медиаобразования в развитии и воспитании детей старшего дошкольного возраста, а с другой стороны, необходимости дальнейшего совершенствования данного процесса, перспективными направлениями которого мы считаем:

- научное обоснование и уточнение содержания таких понятий, как дошкольное медиаобразование, медиатворчество, медиаобразовательная игра дошкольников;

- разработка методического сопровождения медиаобразования в дошкольных образовательных организациях;

- подготовка медиапедагогов для дошкольного образования;

- создание более широкого спектра и разнообразия медиатехнологий;

- определение требований к содержанию и организации медиатек в дошкольных образовательных организациях.

Реализация данных направлений требует дальнейших исследований и будет способствовать будущему развитию отечественного дошкольного медиаобразования.

### *Литература*

1. Сурудина Е.А. Медиакомпетентность как фактор модернизации современного образования и обеспечения его непрерывности // Перспективы науки. – 2019. – № 12 (123). – С. 184–186.

2. Сурудина Е.А. Развитие медиаобразования в отечественной и зарубежной педагогике. – М., 2018. – 24 с.

3. Сурудина Е.А. Развитие дошкольного образования в Южной Корее. – М., 2018. – 42 с.

4. Сурудина Е.А. Современные концепции образования за рубежом: Учеб. пособие. – М., 2017. – 180 с.

5. Рыжих Н. П. Использование медиаобразования в воспитании детей. – Таганрог, 2011. – 232 с.

## Робототехника в детском саду

**Шаихова О.Ю.,**

*ЧОУДО,*

*детский сад № 125*

*ОАО «РЖД», г. Екатеринбург;*

*olga.shaikhova.77@mail.ru*

**Аннотация.** В статье представлен анализ применения педагогами ЧДОУ «Детский сад № 125 ОАО «РЖД»», в работе с дошкольниками конструирования и робототехники. Показывается акцент на формирование у детей первоначальных представлений о мире техники, изучение основ алгоритмики и программирования. Занятия по робототехнике позволяют детям научиться моделировать различную среду и ситуации, тем самым активизируется познавательная деятельность воспитанников, дети эффективно приобретают необходимые навыки и знания в процессе игровой деятельности.

**Ключевые слова:** робототехника, конструирование, познавательное развитие, моделирование, алгоритм, образовательная среда.

## Robotics in kindergarten

**Shaikhova O.Yu.**

*Private preschool educational institution «Kindergarten № 125»,*

*Open Joint Stock Company*

*«Russian Railways», Yekaterinburg city;*

*olga.shaikhova.77@mail.ru*

**Abstract.** The article presents an analysis of the use of design and robotics by teachers of the Kindergarten № 125 of JSC Russian Railways in their work with preschoolers. An emphasis is shown on the formation of initial ideas about the world of technology in children, the study of the basics of algorithms and programming. Robotics classes allow children to learn how to simulate different environments and situations, thereby activating the cognitive activity of pupils, children effectively acquire the necessary skills and knowledge in the process of playing activities.

**Keywords:** robotics, design, cognitive development, modeling, algorithm, educational environment.

*Самостоятельные мысли  
вытекают только из самостоятельно  
приобретаемых знаний  
о тех предметах и явлениях,  
которые окружают ребенка.  
К.Д. Ушинский*

Современные дети живут в эпоху активной информатизации, компьютеризации и роботостроения. Технические достижения всё быстрее проникают во все сферы человеческой жизнедеятельности и вызывают интерес детей к современной технике. Технические объекты окружают нас повсеместно, в виде бытовых приборов и аппаратов, игрушек, транспортных, строительных и других машин. Детям с раннего возраста интересны двигательные игрушки. В дошкольном возрасте они пытаются понимать, как это устроено. Благодаря разработкам в области робототехники на современном этапе появилась возможность уже в дошкольном возрасте знакомить детей с основами строения технических объектов.

Особенно действенными в работе с дошкольниками является применение интерактивных технологий, включающих большую группу методов и приемов организации педагогического процесса. Такие методы позволяют перейти от объяснительно-иллюстрационного способа обучения к деятельностному, при этом ребенок становится активным субъектом, а не пассивным объектом педагогического воздействия. Такую стратегию обучения мы используем в своей работе при направлении дополнительного образования Робототехника.

Конечно же, робототехника для дошкольников не имеет ничего общего с эксплуатацией промышленных роботов. И все же, такие занятия являются первым шагом к дальнейшему обучению робототехнике: знакомством с механикой, построением алгоритма, программным управлением, обратной связью и другими элементами.

Робототехника сегодня – одна из самых динамично развивающихся областей промышленности.

Актуальность введения конструирования и робототехники в образовательный процесс ДОО обусловлена: требованиями ФГОС ДО к

формированию предметно-пространственной развивающей среды, востребованностью развития широкого кругозора старшего дошкольника, формированию предпосылок универсальных учебных действий, робототехника успешно решает проблему социальной адаптации детей практически всех возрастных групп.

Цель введения занятий робототехникой в детском саду – реализация интересов детей в сфере конструирования, моделирования, развитие их информационной и технологической культуры. Робототехника в детском саду решает несколько задач: образовательную, развивающую, воспитательную.

И эти задачи сводятся к тому, чтобы создать образовательную среду, облегчающую ребёнку возможность раскрытия собственного потенциала, позволяют ему свободно действовать, познавая эту среду, а через неё и окружающий мир.

Роль педагога состоит в том, чтобы организовать и оборудовать соответствующую образовательную среду и побуждать ребёнка к познанию, к деятельности.

Внедрение робототехники в ДОУ идет по следующим направлениям:

- создание лаборатории робототехники;
- разработка рабочих программ по робототехнике;
- разработка педагогических мероприятий по робототехнике для воспитанников;
- организация дополнительного образования по направлению «Робототехника»;
- сотрудничество с другими образовательными организациями по вопросам образовательной робототехники.

Конструирование робототехникой – это одно из инновационных образовательных средств. Анализ литературы показывает методологическую основу развития элементов технического мышления и творчества ребенка на деятельностном, интегративном и средовом подходах. Образовательная деятельность по робототехнике с детьми строится на комплексно-тематическом, событийном, опытно-экспериментальном принципах организации деятельности ребенка.

Педагоги нашего детского сада смоделировали образовательный процесс, который в своей структуре отражает содержание, формы, методы, приемы и диагностику развития технических способностей у

детей старшего дошкольного возраста средствами образовательной робототехники.

Основные формы и методы образовательной робототехники, которые мы применяем в нашей работе с дошкольниками:

- рассказывание сказок, рассказов;
- просмотр презентаций, настольного театра, видеопросмотр;
- беседа о сборке алгоритма действий, объяснение;
- просмотр схемы;
- совместная работа по выполнению задания по инструкции;
- сюжетно-ролевая игра, поощрение;
- творческое моделирование;
- выполнение вариативных заданий по алгоритму действий;
- соревнования роботов;
- разработка и реализация проекта.

Организация непрерывной образовательной деятельности по робототехнике состоит из 3 этапов:

1. Вводный этап – создание мотивации у детей; опора на личный опыт детей; использование настольного театра и анимации, видеопросмотр; введение персонажа; рассказывание сказок, притчи, басен; обеспечение условий.

2. Основной этап – инструктаж по сборке алгоритма движения робота; ознакомление с деталями; чтение схемы, чертежа; обдумывание, обговаривание; сборка алгоритма движения; создание своего варианта алгоритма движения робота с дополнением или изменениями.

3. Заключительный этап – осмысливание итогов деятельности; оценка модели, ее возможностей; игра роботами; по ситуации – замена деталей, изменение поведения модели; анализ достижений и возможных путей решения проблем.

При организации дополнительного образования детей в нашем детском саду, мы опираемся на следующие приоритетные принципы.

- *Комфортность*: атмосфера доброжелательности, вера в силы ребенка, создание для каждого ситуации успеха.

- *Погружение каждого ребенка в творческий процесс*: реализация творческих задач достигается путем использования в работе активных методов и форм обучения.

- *Опора на внутреннюю мотивацию*: с учетом опыта ребенка создание эмоциональной вовлеченности его в творческий процесс, что обеспечивает естественное повышение работоспособности.



- *Постепенность*: переход от совместных действий взрослого и ребенка, ребенка и сверстников к самостоятельным; от самого простого до заключительного, максимально сложного задания; «открытие новых знаний».

- *Вариативность*: создание условий для самостоятельного выбора ребенком способов работы, типов творческих заданий, материалов, техники и др.

- *Индивидуальный подход*: создание в творческом процессе раскованной, стимулирующей творческую активность ребенка атмосферы. Учитываются индивидуальные психофизиологические особенности каждого ребенка и группы в целом. В основе лежит комплексное развитие всех психических процессов и свойств личности в процессе совместной (дети – дети, дети – родители, дети – педагог) продуктивно-творческой деятельности, в результате которой ребенок учится вариативно мыслить, запоминать, придумывать новое, решать нестандартные задачи, общаться с разными людьми и многое другое.

- *Принцип взаимного сотрудничества и доброжелательности*: общение с ребенком строится на доброжелательной и доверительной основе.

- *Принцип интеграции*: интегративный характер всех аспектов развития личности ребёнка дошкольного возраста: общекультурных, социально-нравственных, интеллектуальных.

После занятий робототехники, наши воспитанники знают – основные правила создания алгоритма движения робота, азы проектирования и сборки алгоритма движения робота, способы и приемы моделирования, закономерности симметрии и равновесия. У детей образное пространственное мышление развито на достаточно высоком уровне, так же можно сказать и про мелкую моторику рук, ориентировку в пространстве, логику. Дошкольники могут применять приобретенные на занятиях навыки командной работы, умеют самостоятельно принимать решения в ситуациях, заданных педагогом.

Таким образом, можно сделать вывод, что занятия робототехникой способствует формированию у детей первоначальных представлений о мире техники, механики и физике, изучению основ алгоритмики и программирования. Занятия по робототехнике позволяют детям научиться моделировать различную среду и ситуации, тем самым активизируется познавательная деятельность воспитанников, дети эффективно приобретают необходимые навыки и знания в процессе

игровой деятельности. В этой деятельности дети все мотивированы довести работу до конца, проявляют большую активность. При затруднениях, непонимании и неумении они обращаются к взрослому, и дети открыты к восприятию его объяснений, т.к. у них возникает реальная потребность в инструкциях взрослого. Возникает настоящий диалог между партнерами в практической деятельности. При анализе итогов детской деятельности по робототехнике проявляются высокие темпы развития творческих способностей и самостоятельности ребенка, его результативность.

### *Литература*

1. *Бывшева М.В., Ханова Т.Г.* Особенности социальной ситуации развития в дошкольном детстве // Вестник Министерского университета. – 2016. – № 3 (16). – С. 22.
2. *Ишмакова М.С.* Конструирование в дошкольном образовании в условиях введения ФГОС: Пособие для педагогов. – М., 2013. – 100 с.
3. *Лашкова Л.Л., Шанц Е.А.* Современные подходы к формированию конструктивных умений у детей дошкольного возраста в детском саду // Концепт. – 2018. – № 7. – С. 518.
4. *Филлипов С.А.* Робототехника для детей и родителей. – СПб., 2013.
5. *Ханова Т.Г., Сунеева И.В.* Развивающий потенциал конструирования и робототехники в дошкольном образовании // Государственный Советник. – 2018. – № 2. – С. 59.

## РАЗДЕЛ XVI. ОТ ПЕДАГОГИКИ К ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ АНТРОПОЛОГИИ

### Новое пространство педагогических практик: госпитальные школы и не только

**Адамян Е.И.,**

*кафедра психологической антропологии,  
Институт детства,  
ФГБОУ ВО «Московский педагогический  
государственный университет»;  
ellena.adamyan@gmail.com;*

**Колосова Е.Б.,**

*кафедра психологической антропологии,  
Институт детства,  
ФГБОУ ВО «Московский педагогический  
государственный университет»;  
lencol@mail.ru*

**Аннотация.** в статье анализируется понятие «пространство детства», включающее детей, находящихся в трудной жизненной ситуации, рассматриваются образовательные технологии, позволяющие будущим педагогам становиться частью вариативной поддерживающей среды.

**Ключевые слова:** пространство детства; педагогическая студенческая практика, госпитальные школы; дети, находящиеся на длительном лечении.

### **A new environment of teaching practice of students: hospital schools and not only**

**Adamyan E.I.,**

*Department of Psychological Anthropology,  
Institute of Childhood,  
Moscow Pedagogical State University;  
ellena.adamyan@gmail.com;*

**Kolosova E.B.,**  
*Department of Psychological Antropology,*  
*Institute of Childhood,*  
*Moscow Pedagogical State University;*  
*lencol@mail.ru*

**Abstract.** the article deals to the concept of «space of childhood» including children in difficulties, examines educational technologies that allow future teachers to become part of a variable supportive environment.

**Keywords:** space of childhood; teaching practice of students; hospital school; children with medical needs.

Педагогическая наука сегодня вынуждена напрямую обратиться к изучению и освоению новых для нее, не привычных пространств. Сфера общего образования должна оперативно и технологично отвечать на актуальные запросы самых разных категорий обучающихся. Среди них: дети с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью; школьники из семей мигрантов и вынужденных переселенцев; дети, оставшиеся без попечения родителей; дети – жертвы вооруженных и межнациональных конфликтов, экологических и техногенных катастроф, стихийных бедствий, школьники, демонстрирующие признаки девиантного поведения, отбывающие наказание в виде лишения свободы в воспитательных колониях и др. [6]. На наш взгляд, отдельного внимания заслуживает категория детей, «находящихся на длительном лечении». Впервые на государственном уровне 2012 г. в Федеральном законе от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» (эта категория была выделена отдельно и определены способы и варианты получения образования такими детьми. Через год появляется письмо Минобрнауки России от 31.08.2015 № ВК-2101/07 «О порядке организации получения образования обучающимся, нуждающимся в длительном лечении», в котором несколько подробнее разъясняются положения, касающиеся образовательного статуса детей, находящихся на длительном лечении. Закономерно, что в 2019 году разрабатываются «Методические рекомендации об организации обучения детей, которые находятся на длительном лечении и не могут по состоянию здоровья посещать образовательные организации» (утв. Министерством просвещения РФ и Министерством здравоохранения РФ, 14 и 17 октября 2019 г.).

Следует отметить, что, с одной стороны, это абсолютно традиционная для наших школ ситуация, когда ребенок по состоянию здоровья вынужден долгое время пребывать в медицинском стационаре, в том числе регулярно уезжать на реабилитацию, прерывая учебный процесс. В XX веке в отечественной системе образования эти обстоятельства рассматривались как частный случай необходимости для школы, в которую официально зачислен ребенок, организовывать так называемое «обучение на дому», когда педагоги проводят учебные занятия на территории проживания или лечения обучающегося. И этот опыт, на наш взгляд, требует отдельного рассмотрения и анализа с точки зрения разных аспектов: правовых, экономических, психологических, узко педагогических, связанных с качеством образования, получаемого таким способом. С другой стороны, развитие медицинской науки и технологий, привело к тому, что в настоящее время значительно увеличилось количество таких учеников, а общий вектор гуманизации в социальной сфере, психолого-педагогические исследования – к пониманию того, что обучающиеся этой категории испытывают специфичные образовательные потребности, которые изучены в гораздо меньшей степени, чем аналогичные нужды у детей со стойкими психофизическими нарушениями. Очевидно, что удовлетворение этих потребностей не сводятся к решению внешних организационных вопросов и, в первую очередь, должно быть обеспечено комплексным медико-психолого-педагогическим сопровождением, опирающимся на современные научные знания и гуманистические подходы.

В то же время анализ зарубежного педагогического опыта, имеющего более чем вековую историю так называемых «госпитальных школ», то есть на государственном уровне организованной системы обучения и психолого-педагогической поддержки «долго болеющих» детей, таких стран, как Великобритания и США, свидетельствует о том, что существуют разные управленческо-административные решения и психолого-педагогические технологии. Так, например, первая госпитальная школа была открыта при больнице в 1907 году в Лондоне, благодаря деятельности Уильяма П. Трелора, убежденного в том, что любой ребенок на длительном лечении, с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью, должен иметь возможность учиться [9]. По всей видимости, это повлияло на то, что на сегодняшний день в Великобритании существует целый комплекс мер, направленных на защиту и поддержку детей, попавших в категорию «находящихся на

длительном лечении»; разработан пакет нормативно-правовых документов, регулирующий права ребенка с медицинскими потребностями и ответственность местных (региональных) органов власти относительно их комплексной поддержке как на уровне лечения, так и получения непрерывного образования, психолого-медико-педагогической реабилитации, психологического сопровождения семьи, социальной помощи и адаптации при возвращении из госпитальных школ в общеобразовательную, массовую. Все эти и другие вопросы решаются системно, при тесном взаимодействии с различными организациями: больницей, основной школой, госпитальной школой или образовательным центром при больнице, психологической службой, службой здравоохранения, социальной службой.

В США федеральная роль в образовании ограничена и определяется уже на уровне отдельного штата/округа, поэтому здесь в большей степени можно говорить об интересных практиках реализации госпитальных школ и образовательных центров при больницах, а также отдельных локальных законов, постановлений, регламентирующих права ребенка на получение непрерывного качественного образования независимо от состояния здоровья.

В России началом системной работы в этом направлении можно считать 2014 год, когда Национальным медицинским исследовательским центром детской гематологии, онкологии и иммунологии имени Дмитрия Рогачева (президент Центра – академик РАН, доктор медицинских наук, профессор А.Г. Румянцев) в сотрудничестве с московской школой №109, ее директором, доктором педагогических наук, академиком РАО Е.А. Ямбургом, был создан социально-образовательный проект «УчимЗнаем» и при поддержке правительства Москвы был учрежден проектный офис [1]. «На данный момент организация находится в активном развитии. На июнь 2020 г. в России открыты 34 госпитальные школы проекта «УчимЗнаем» на базе медицинских учреждений в 20 регионах» [1, с. 20].

Таким образом, в сферу необходимых компетенций современного педагогического работника, в том числе педагога-психолога, входит достаточно объемный тематический блок, связанный со знаниями, умениями, мотивационным и ценностным компонентами, обеспечивающими обучение и психолого-педагогическую поддержку детей, находящихся на длительном лечении. Этот блок должен быть обеспечен практической работой, приобретением опыта взаимодействия

с детьми данной категории студентов бакалавриата, будущих педагогов, и магистрантов, принявших решение освоить данный профиль в рамках программы «Госпитальная педагогика», реализуемой МПГУ. В осмыслении адекватного содержания этого блока мы опирались на следующие культурные идеи, которые определили его принципы, отбор и сквозную логику конкретных заданий:

1) Гуманизация пространства детства (И.Д. Демакова [2]), которая включает в себя понимание феноменологии детства, его ценности, ведущую позицию педагога-фасилитатора; признание прав ребенка (Я. Корчак [3]), принцип педагогического оптимизма (Н.М. Назарова [4]).

2) Концепция здоровья человека, связанная с таким направлением междисциплинарных исследований как салютогенез, который обращен к анализу источников физического, психического и духовного здоровья [7]. Согласно этой концепции, здоровье человека, его психофизический ресурс понимаются не как отсутствие болезни, а как некий континуум. Каждый человек в течение своей жизни может оказываться на разных «участках» этого континуума: испытывать состояния полноты сил, энергии и находиться в той или иной степени ближе к бессилию, ограничениям или даже к смерти. Последствие болезни в этой концепции понимаются не как неотъемлемые характеристики школьника («больной ребенок», «слабый ученик» и т.п.), а как результат взаимодействия с неподготовленной средой, при этом личностные характеристики участников педагогического взаимодействия тоже чрезвычайно важны.

3) Ценность поддерживающего сообщества, событийный подход в воспитании (В.И. Слободчиков [5], И.Ю. Шустова [8]), которые понимаются как необходимость укреплять социальные связи ребенка не только с физически присутствующими в настоящий момент его жизни людьми, но и с потенциально значимыми взрослыми и сверстниками, с расширением «группы поддержки», которая положительно оценивает его успехи, может дать обратную связь по поводу образовательных проб и достижений любого уровня.

Опираясь на вышесказанное, мы считаем, что программа практики должна учитывать.

1) Сложно устроенную многоуровневую среду медицинского стационара как места, где происходит образовательное взаимодействие между ребенком и педагогами, медицинскими работниками, родителями, другими детьми.

2) Предельную направленность на индивидуализацию образовательного процесса. Готовность будущего педагога гибко реагировать на состояние ребенка, его ситуативные психофизические возможности, на смену, временное угасание или, напротив, повышение познавательного интереса. Умение видеть образовательную перспективу и конструировать самые разные образовательные маршруты ребенка: от локальных, внутри конкретной площадки, до выхода на Федеральный уровень (например, сопровождение участия школьника в предметной олимпиаде, творческих фестивалях, проектно-исследовательских конференциях).

3) Педагогическую «дерзость», то есть готовность практиканта регулярно осваивать и применять самые разные методики, приемы, педагогические и методические техники и инструменты.

4) Культуру педагогической работы в цифровом пространстве, умение свободно применять гибридные образовательные технологии, при необходимости чередовать очные и иные форматы обучения.

5) Перспективу взаимодействия с детьми (и отчасти их родителями) из разных регионов Российской Федерации, которые отличаются ярко выраженной культурной спецификой.

6) Необходимость создания и развития персональной системы самоподдержки и эмоциональной саморегуляции будущего педагога, повышением его стрессоустойчивости, необходимость которых обусловлена специфической проблематикой госпитальных педагогических практик, столкновением с разной степенью проявления болезни детей, близостью медицинских процедур, а также напряженным графиком, который должен гибко подстраиваться под актуальное состояние ребенка и режим стационара.

7) Специфику профессиональной позиции, которая заключается в том, что педагог госпитальной школы в определенном смысле не может иметь узкой предметной или дидактической специализации. В связи с объективной оторванностью от привычной ребенку образовательной среды, семейного и школьного уклада, повышается роль и значение психолого-педагогической поддержки, социальной реабилитации учебного занятия. В этой связи будущие педагоги должны так планировать и выстраивать каждое взаимодействие с ребенком, чтобы его коммуникация со взрослым носила вдохновляющий, доверительный характер, чтобы наряду с медицинским, больничным контекстом возникал контекст творческий, в котором ребенок словно возвращается в



«пространство детства», в свойственную его возрасту деятельность, обучения, социализации, игры.

«Дидактической единицей» в практических заданиях выступает образовательная проба студентов. Она включает в себя.

1. Определение педагогического замысла, планирование развивающего взаимодействия с ребенком, которое может быть организовано в различных форматах (учебно-развивающее занятие, урок, беседа, игровая форма, образовательный квест и др.), с возможностью использования дистанционных технологий.

2. Реализацию развивающего взаимодействия, как правило в микрогруппе, когда активная роль передается от одного студента к другому. На этой фазе ведутся аудио и видеозаписи (при согласии родителей/законных представителей обучающихся), которые будут проанализированы в ходе последующей психолого-педагогической супервизии, запланированной в программе практики.

3. «Афиширование» тем или иным способом положительного впечатления от коммуникации с ребенком: например, размещение его «образовательного продукта» в галерее/ учебной выставке, письменное обращение к ребенку с указанием конкретных достижений во время занятия и пожеланиями успехов и открытий. На этом этапе потенциально важно по возможности установить связь ребенка с его школой, а также с другими сверстниками, находящимися в госпитальных школах медицинских стационаров.

Кроме того, работа с образовательной пробой предполагает развитие исследовательской компетентности студента, что, по нашему мнению, в дальнейшей профессиональной практике будет служить также инструментом самоподдержки, позволяя, когда в этом есть необходимость, рефлексивно отнестись к происходящему, сделать осознанный выбор собственных поступков, действий, отношений в непростых условиях госпитальной школы.

Таким образом, организация педагогической практики в пространстве госпитальных школ побуждает к постановке и анализу вопросов из разных научных и практических областей, к междисциплинарному взаимодействию и развитию профессионального сообщества помогающих специалистов.

### *Литература*

1. Появление системы госпитальных школ как развитие заботы общества о детях, нуждающихся в длительном лечении / В.В. Вагарина, А.С. Обухов, А.А. Филатов, С.В. Шариков // Проблемы современного образования. – 2021. – № 1. – С. 17–32.
2. *Демакова И.Д.* Принципы гуманизации пространства детства // Социальная педагогика. – 2018. – № 2–3. – С. 19–24
3. *Корчак Я.* Как любить ребенка. – М., 2021. – 512 с.
4. *Назарова Н.М.* Специальная педагогика: история развития научного знания и подготовка педагогических кадров: Монография. – М., 2009.
5. *Слободчиков В.И.* Очерки психологии образования. – 2-е издание, перераб. и доп. – Биробиджан, 2005. – 270 с.
6. Федеральный закон от 24.07.1998 № 124-ФЗ «Об основных гарантиях прав ребенка в Российской Федерации».
7. Философия здоровья: от лечения к профилактике и здоровому образу жизни: руководство для врачей, специалистов по реабилитации и студентов / Под ред. Е. В. Клочковой. – М., 2015.
8. *Шустова И.Ю.* Событийный подход к воспитанию школьников // Вестник Томского гос. ун-та. – 2019. – № 438. – С. 186–193.
9. Hampshire Archives and Local Studies. The Lord Mayor Treloar Hospital and College: A Life and Legacy on Film, 2018. URL: <https://hampshirearchivesandlocalstudies.wordpress.com/2018/06/20/the-lord-mayor-treloars-cripples-hospital-and-college-a-life-and-legacy-on-film> (дата обращения 30.09.2021).

### **Роль профессора в развитии научных школ**

**Богоявленская Д.Б.,**  
*Центр междисциплинарных исследований  
творчества и одаренности «Психологического института РАО»,  
кафедра психологической антропологии,  
ФГБОУ ВО «Московский педагогический  
государственный университет»;  
tro-120@mail.ru*

**Аннотация.** В статье перечислены этапы, которые проходило в своем развитии отечественное образование. Это этап «Культуры полезности» (1920–1950), на котором основной задачей было ликвидация безграмотности основной части населения. Следующий этап с 1950 по 1990 – это этап «Культуры достоинства». Названный так академиком Асмоловым, он емко отражает развитие отечественной методологии, обеспечившей решение задачи перехода от наличия определенного знания к его пониманию. Третий этап с 1990 по настоящее время, это этап, на котором разработана теория и методы диагностики не только понимания знания, но и его развития. И, наконец, отмечается переход всех цивилизованных стран мира на четвертый этап «Цифрового образования».

**Ключевые слова:** знание, понимание, развитие, творчество, автоматизация.

## **The role of the Professor in the development of scientific schools**

**Bogoyavlenskaya D.B.,**

*Centre for Interdisciplinary Research  
of creativity and giftedness,*

*Psychological Institute of the Russian Academy of Education,*

*Department of Psychological Anthropology,*

*Institute of Childhood,*

*Moscow Pedagogical State University;*

*mpo-120@mail.ru*

**Abstract.** The article lists the stages that domestic education took place in its development. This is the stage of the “Culture of Usefulness” (1920–1950), in which the main task was to eliminate the illiteracy of the bulk of the population. The next stage from 1950 to 1990 is the Dignity Culture stage. This name, given by Asmolov, capaciously reflects the development of the domestic methodology, which provided a solution to the problem of transition from having a certain knowledge to its understanding. The third stage from 1990 to the present time is the stage in which the theory and methods of diagnostics are developed not only for understanding knowledge, but also for its development. And finally, the transition of all civilized countries of the world to the fourth stage of Digital Education is noted.

**Keywords:** knowledge, understanding, development, creativity, automation.

Тема данной статьи повторяет название одной из секций недавно прошедшего профессорского собрания. Роль профессора всегда связана с развитием, но меняется от общественного строя общества и имеет свою эволюцию. Учитывая структуру данной конференции остановлюсь на этапах которые прошла и проходит в настоящее время наша страна.

**Первый этап**, названный Асмоловым [3] «Культурой полезности», начался с построения социалистического государства и доминирующей задачей было дать образование народу в основной массе безграмотному. Поэтому лозунг «Знание, умение, навыки» был необходим. Духовный подъем всего народа обеспечивал труд, в том числе учителю, с высокой степени отдачи и приверженности, что обеспечивало и его творчество

**Второй этап** «Культура достоинства» с 1950 года по 1990 год оправдывает это название. Это период развития и расцвета отечественной методологии. С.Л. Рубинштейн переходит к эмпирическому исследованию мышления. Славской К.А. реализована его философская парадигма, эпицентром которых стал принцип субъекта [1]. Через описание всех стадий процесса мышления в рамках школы С.Л. Рубинштейна раскрывается механизм инсайта (1956–1958) [10]. В монографии 1983 года впервые дается описание механизма творчества [5]. В.В. Давыдов под руководством Д.Б. Эльконина в конце 1950-х годов переходит к проблеме развивающего обучения [7, с. 542]. Главное в этом подходе не запомненное учеником, а открытое самим. Он переоткрывает уже открытое. Система контроля и оценки обеспечивает развитие рефлексии. Движение от знания к пониманию обеспечивает теоретический уровень мышления. В развиваемой теории деятельности А.Н. Леонтьевым фиксируется механизм сдвига мотива на цель. Д.Б. Эльконин и Леонтьев восстанавливают труды Л.С. Выготского, призывающего сменить поэлементный метод анализа, анализом по единицам [6, с. 368]. На этом этапе мы фиксируем развитие науки и системы образования на передовой методологии.

**Третий этап**, эклектика которой до сих пор не определена. Начинается эпоха своеобразного дуализма. Внедрению бихевиоризма сверху противостоит богатство отечественной методологии, которую начинает поддерживать зарубежная наука. Об этом свидетельствует участие зарубежных ученых в конгрессах ISCAR и предстоящем 125-

летию Л.С. Выготского. В числе официальных обращений правительства постоянно доминируют требования выявлять одаренных людей (в том числе детей с раннего возраста), которые будут способны к творчеству. Этот лозунг, имеющий уже 30 срок, на самом деле означает новый принцип, который должно реализовать образование. Знания и понимания уже недостаточно, требуется способность его развития. Это понимают многие ученые и не случайно, что крупный ученый и педагог, выполняющий должность директора одного из элитных институтов РАН выдвинул требование, по которому учить студентов должны не педагоги (естественно прекрасно знающие свою дисциплину), а ученые (развивающие свой предмет). Этот опыт реализован в ВШЭ в течение 6 лет обучения студентов с первого курса по аспирантуру по новой программе с участием ученых-новаторов. В этом опыте реализовано понимание, что занимающийся наукой человек должен не только знать свой предмет, но и быть ему привержен. Первым, это сформулировал Ж. Гальтон, анализируя открытия и биографии тех, кого мы считаем гениями. Он пришел к выводу, что эти одаренные были привержены своей деятельности [11].

К настоящему моменту накоплен достаточный материал для понимания того, что метод решения проблемных ситуаций, позволяющий перейти от ассоциаций к исследованию продуктивного мышления (которое обычно и наделяется эпитетом «творческое»), недостаточен для исследования и выявления способности к творчеству.

Негативные результаты тестирования интеллекта заставили Дж. Гилфорда ввести показатель креативности наряду с показателем интеллекта, но в результате вернутся в ассоцианизм.

Загадочное явление, которое древние греки называли «поризмом» – непредвиденным следствием, выходом в «непредзаданное» (открытием нового знания не в процессе поиска ответа на проблему), было в свое время рассмотрено в работах Ж. Адамара и определено им как новый тип открытий, который доминирует с развитием науки и, открытия все чаще возникают **не** в процессе поиска ответа на возникшие проблемы. Процесс непредвиденных открытий в конечном счете Ж. Адамар объясняет потребностью ученых «все знать и понимать» [1]. Следует отметить, что он фактически первым указал на наличие познавательных действий, теряющих форму ответа, т.е. действий не стимулированных извне. Однако, как в таком случае, не предлагая никакой деятельности, проводить эксперимент по выявлению способности к творчеству?

Решение этой проблемы было найдено нами в построении новой модели эксперимента, еще в 1971 году в качестве которой выступает система однотипных задач, обеспечивающих возможность двух уровней работы для испытуемого [4].

#### *Уровни и типология деятельности*

Возможность фиксации движения испытуемого по уровням предлагаемой деятельности позволила применить к анализу уровни познания выделенные Гегелем.

1. Первый уровень – познания единичного, здесь отмечается работа в рамках заданной деятельности; при всей возможной ее успешности, исполнитель относится нами к стимульно-продуктивному-уровню

2. Второй уровень – эвристический, фиксирует развитие деятельности за рамками решения предъявляемых задач, что приводит к выявлению скрытых закономерностей. Собственно решение задачи оказывается стимулом мыслительной деятельности участника эксперимента ровно до момента отыскания им ответа; дальнейший анализ осуществляется только по инициативе самого испытуемого и не диктуется никаким требованием. Это уже работа на уровне особенного, что выявляет способность к творчеству – т.е. одаренность, и всегда сопровождается эмоциональной реакцией испытуемого (маленькая, но моя!).

3. Третий уровень – креативный, который характеризуется подлинным целеполаганием: найденная испытуемым закономерность интересует его не как прием для решения задачи, а как новая проблема, и становится импульсом к построению теорий. Анализ здесь совершается на уровне всеобщего и обеспечивает познание сущности объекта, что позволяет предсказать качественные скачки в развитии объекта, кроме того, определяет прогностические способности человека.

Наше понимание творчества во многом сродни определению М.М. Бахтина: «Это не техника делания, а духовно-нравственный заряд к действию». «Приверженность делу» по Ф. Гальтону [11] означает поглощенность деятельностью, стремление реализовать новые замыслы, возникшие в ходе работы. Так проявляется познавательная самодеятельность, принцип творческой самодеятельности Рубинштейна, не реализованный им при жизни [9]. Это развитие деятельности по своей инициативе, что определяет выход за пределы заданного – получаемый продукт значительно превосходит первоначальный замысел. Это позволяет определить процесс как акт творчества. Его механизм

фактически базируется на встрече «аффекта и интеллекта» [5], где интеллект обеспечивает успешное овладение деятельностью, а доминирование в структуре личности познавательной мотивации – ее развитие [там же]. В целом, наше раскрытие механизма творчества открывает новое направление анализа проблемы творчества, находящееся на стыке психологии и философии.

**Четвертый этап.** Этот этап носит новый характер. Впервые наша страна включается вместе со всем миром в эпоху «Цифрового образования». Вместе с тем, это переломный этап в развитии культуры человечества который можно сравнить только с появлением письменной речи, что усиливает потребность в новаторстве.

### *Литература*

1. *Абульханова К.А.* Комментарии к книге С.Л. Рубинштейна «Человек и мир». – М., 1997. – С. 113–128.
2. *Адамар Ж.* Исследование психологии процесса изобретения в математике. – М., 1970.
3. *Асмолов А.Г.* Оптика просвещения: социокультурные перспективы. – М., 2012.
4. *Богоявленская Д.Б.* Метод исследования интеллектуальной активности // Вопросы психологии. – 1971. – № 1. – С. 144–146.
5. *Богоявленская Д.Б.* Интеллектуальная активность как проблема творчества. – М., 1983. – С. 176.
6. *Выготский Л.С.* Мышление и речь. – М., 2016.
7. *Давыдов В.В.* Теория развивающего обучения. – М., 1996.
8. Рабочая концепция одаренности / Под ред. Д.Б. Богоявленской, В.Д. Шадрикова. – М., 1998–2003. – С. 94.
9. *Рубинштейн С.Л.* О творческой самодеятельности. – М., 1922.
10. *Рубинштейн С.Л.* Бытие и сознание. – М., 1958.
11. *Galton F.* Hereditary Talent and Character. MacMillan's Magazin. – 1865. – Vol. XII.

## **Взаимодействие педагога и ребенка как условие творческих проявлений в изобразительной деятельности у детей раннего возраста**

**Воробьева И.Н.,**  
*кафедра психологической антропологии,  
Институт детства,  
ФГБОУ ВО «Московский педагогический  
государственный университет»;*  
*in.vorobeva @mpgu.su*

**Аннотация.** В статье раскрываются вопросы взаимодействия педагога и ребенка в процессе изобразительной деятельности. Показано, что это является условием творческих проявлений в изобразительной деятельности у детей раннего возраста.

**Ключевые слова:** взаимодействие педагога и ребенка, дети раннего возраста, изобразительная деятельность, творческие проявления.

## **The interaction of a teacher and a child as a condition for creative manifestations in visual activity in young children**

**Vorobeva I.N.,**  
*Department of Psychological Anthropology,  
Institute of Childhood,  
Moscow Pedagogical State University;*  
*in.vorobeva @mpgu.su*

**Abstract.** The article reveals the issues of interaction between a teacher and a child in the process of visual activity. It is shown that this is a condition for creative manifestations in visual activity in young children.

**Keywords:** interaction of a teacher and a child, young children, visual activity, creative manifestations.

Быстрое изменение современного мира направляет дошкольное образование не только соответствовать приоритетам времени, но и опережать требования сегодняшнего дня. Содержание образования усложняется, акцентируя внимание педагогов дошкольного образования



на развитие творческих и интеллектуальных способностей детей. На смену традиционным методам приходят методы обучения и воспитания, направленные на активизацию познавательного (Д.Б. Богоявленская [1]), художественно-эстетического развития ребенка (А.А. Мелик-Пашаев [7]).

Исследования отечественных ученых-психологов (Л.С. Выготский [2], А.В. Запорожец [3] и др.) и ученых-педагогов (Т.Г. Казакова [4], И.А. Лыкова [5], Н.П. Сакулина [8], Е.А. Флерина [9] и др.) рассматривают раннюю ступень развития ребенка как процесс усвоения им социокультурного опыта. Поэтому изобразительная деятельность детей раннего возраста направлена на развитие художественно-образного начала, формирование способности приобретать необходимые для этого умения. У современных детей, которые быстро вступают в активное общение с окружающим миром через предметную деятельность, восприятие и создание графических изображений возникают довольно рано.

С учетом специфики рисования детей этого возраста педагог обращает особое внимание на содержательную сторону деятельности: обучение изобразительным навыкам и умениям, развитие воображения, целенаправленного восприятия, умения «читать» графические изображения. Также велико значение изобразительной деятельности для эстетического развития детей, приобщения их к искусству.

Реализуя эти задачи, воспитатель направляет внимание ребенка на окружающий предметный мир (яркие по цвету, приятные по фактуре игрушки), старается вызвать интерес к рассматриванию картинок, создает условия для занятий рисованием и лепкой. Показывает, как промывать кисть, аккуратно брать краску, правильно держать карандаш и вести линию, не прорывая бумагу, рисовать на всем пространстве листа. На занятиях лепкой учит ребенка раскатывать комок глины, пластилина ладонями, видоизменять его с помощью пальцев, соединять части, чтобы получились фигурки знакомых персонажей: матрешки, колобка, зайчика и т.д. Поэтому ребенок с интересом экспериментирует с красками, карандашами, глиной, пластилином, создавая простейшие композиции из мазков, пятен, штрихов, линий, форм. Малыш по своему желанию выбирает цвета красок, цвет бумаги для создания образа.

В процессе обучения ребенка изобразительной деятельности педагог учитывает ее особенности. Так, Е.А. Флерина отмечала, что «у детей этого возраста в рисунке, лепке возникает так называемый «временной»

образ. Например, нарисовав дом зайчика, ребенок наносит на него сплошную штриховку: «Дом сгорел, зайчик убежал в лес» [9, с. 20]. Этот пример показывает: для детей важна динамика развития образа. Они воспринимают изображение в определенном временном соотношении, стремятся к активным действиям, поэтому и возникают «живые» образы.

В отличие от более раннего возраста в рисунках, лепке детей двух-трех лет можно увидеть объективное сходство с реальными предметами и явлениями. Узнаваемость образа помогает закрепить в сознании ребенка связь между действиями руки и получившимся изображением, – которую он усваивает, подражая взрослому. Постепенно у малыша формируется произвольность движений. Он уже способен создавать и другие образы, т.е. сам устанавливает новые связи, овладевает ими. Теперь его изображения отличаются устойчивостью, понятной внешней формой. Это уже не случайно вспыхивающие ассоциации, а «преднамеренные» образы.

Способность передавать свои впечатления в художественно-образной форме зависит от того, насколько у ребенка развито воображение, владеет ли он приемами рисования, лепки. Все, что дети воспринимают в окружающем, остается в их памяти и служит основой для последующей творческой деятельности.

Воспитатель заранее выбирает малышу наиболее типичные, яркие явления и события. Для этого рассматривает вместе с ним доступные его пониманию произведения изобразительного искусства: картинки с изображением явлений природы, в разное время года, иллюстрации к сказкам другим художественным произведениям, например, Ю. Васнецова. Эмоционально реагирует на изображения, помогает ребенку научиться видеть наиболее существенное в образе каждого персонажа, понимать смысл «происходящего» на картинке. Так Катя В. (2 года 5 месяцев), внимательно рассматривая вместе с мамой иллюстрации к сказке «Три медведя», сделала вывод: «Мишутка плачет: стульчик поломался».

Педагог знакомит ребенка с предметами декоративно-прикладного искусства: рассматривает цветы на деревянной лошадке-качалке, любуется нарядным сарафаном матрешки. Вызывает у него радость, желание еще раз самостоятельно рассмотреть тот или иной предмет, картинку, народную игрушку, старается вызвать эмоциональный отклик. Для этого использует потешки, песенки, которые помогают ребенку

запомнить тот или иной персонаж, вызывают доброжелательное отношение к нему.

У детей этого возраста только формируется способность отражать окружающую действительность, поэтому они пользуются доступными им, пока еще простейшими средствами выразительности. Взрослый, обучая ребенка, формирует у него отдельные навыки и умения, воспитывает активность, самостоятельность, эмоциональные отношения к изображаемому, так как процесс рисования, лепки – это не только передача отдельных черт, свойств, но и активное вхождение в «образ».

Благодаря развитию формообразующих движений в рисунке, лепке, у детей этого возраста возникают «понятные» изображения предметов. Ребенок отражает наиболее существенные, характерные черты персонажа (у зайчика ушки длинные, у девочки на голове бантик и т.д.). Происходит формирование художественно-образной основы деятельности: дети линиями, мазками, штрихами передают предметы, явления окружающего. Взрослый обращает их внимание на расположение и характер цветочных пятен, которые могут быть «волком», «лисицей», «рыбками», «радугой» или узором для платья. В зависимости от содержания воспитатель меняет цвет бумаги, на которой рисует ребенок: сочетание фона, цвета линий, мазков вызывает ассоциации с определенными образами – зимы, весны, лета, осени и т.д.

В раннем возрасте рисование красками является приоритетным: их яркая цветовая гамма лучше воздействует на эмоциональную сферу ребенка, ассоциативные образы возникают быстрее. Однако, в связи со сложностью уборки после рисования красками, педагоги часто предлагают детям для рисования карандаши, небольшие по размеру листы бумаги. Ребенок вынужден действовать в пределах микропространства, хотя в силу своих физиологических особенностей, в том числе двигательной сферы, ему необходимо макропространство.

На эту особенность обращает внимание Е.И. Чарушин [10]. Он рекомендует чаще проводить занятия рисованием красками на больших листах, чтобы дети могли осваивать макропространство. Кроме того, это дает возможность создавать ритмичные композиции: заполнять весь лист очертаниями разных по размеру, цвету, форме пятен и мазков. Для детей раннего возраста воспитатель использует крупные кисти с мягким ворсом и гуашь разного цвета, тогда ребенок сможет более полно в цветовых образах передать свои впечатления об окружающем. Именно оснащение детей качественными художественными материалами и

создание эстетически оформленной обстановки Е.И. Чарушин считает главным в художественном воспитании. По его мнению, изобразительное творчество малышей является основой для дальнейшего художественного развития.

На занятиях по изобразительной деятельности педагог использует ряд эффективных методов и приемов. Например, метод «пассивных» движений: взрослый берет руку ребенка в свою и начинает рисовать круги, проводит линии в разных направлениях («ленточки», «дорожки», лучики» и т.д.) Действуя вместе с ребенком, воспитатель учит его рисовать, лепить. Подражая им, малыш затем самостоятельно осваивает движения карандашом, кистью. Игровые приемы создают эмоциональное отношение к процессам рисования, лепки.

Как и в более раннем возрасте, в процессе обучения используется сотворчество взрослого с ребенком. Процесс сотворчества педагога и ребенка позволяет детям воспринимать явления в двух вариантах: педагог на листах начинает создавать изображение предмета, несложного сюжета, а ребенок дополняет его, продолжает дорисовывать, что помогает ему сначала видеть незавершенное произведение, а затем – завершенное совместно с воспитателем. В основе совместной изобразительной деятельности педагога и ребенка – это наблюдение, восприятие предметов, явлений окружающей деятельности. При изображении отдельных предметов воспитатель обращает внимание на разнообразие их форм и цветовой гаммы. Все это способствует передаче образа в рисунке: «яркие цветы», «праздничные огоньки», «зайчики на полянке» «колючий ежик в траве» и т.д.

На занятия рисованием, лепкой И.А. Лыкова предлагает педагогу использовать элементы игры-драматизации с участием игрушки-персонажа, беседы с которым рождает у ребенка живой интерес к образу, создают непринужденную обстановку на занятии [6].

Таким образом, в процессе руководства рисованием, лепкой детей раннего возраста педагог использует следующие методы и приемы: наблюдение окружающего, рассматривание доступных детям произведений изобразительного искусства, сотворчества, игровые приемы, взаимосвязь различных искусств. Все эти методы и приемы развивают воображение и творчество, способность видеть характерные признаки окружающих объектов, явлений; формируют умения, связанные с художественно-образным отражением предметов и явлений в рисунках, лепке, аппликации.

Разнообразные формы, цветовые композиции придают рисункам выразительность, вызывают у детей эстетические чувства, желание самостоятельно повторить действия с карандашом, кистью на бумаге. Чувства, возникающие при восприятии работ по рисованию, лепке, пока еще весьма просты по форме выражения: дети радуются яркому пятну, получившим формам. Но этот процесс важен: ребенка все больше интересует содержание изобразительной деятельности, он обращает внимание на выразительность цветовых сочетаний, расположение линий, форм, персонажа, предмета. Процесс становления образа в рисунках, лепке, аппликации имеет значение для развития личности ребенка, его творческих способностей. Он с интересом экспериментирует с материалами и способами изображения, с помощью которых находит новые варианты, иногда оригинальные по содержанию.

### *Литература*

1. *Богоявленская Д.Б.* Психология творческих способностей: Монография. – Самара, 2009. – 416 с.
2. *Выготский Л.С.* Воображение и творчество в детском возрасте. – СПб., 1997. – 96 с.
3. *Запорожец А.В.* Избранные психологические труды: В 2 т. Т. 1. – М., 1986. – 316 с.
4. *Казакова Т.Г.* Развитие изобразительного творчества детей дошкольного возраста. Пособие для студентов вузов. – М., 2019. – 260 с.
5. *Лыкова И.А.* Проектирование образовательной области «Художественно-эстетическое развитие». Новые подходы в условиях введения ФГОС ДО. – М., 2014. – 144 с.
6. *Лыкова И. А.* Приобщаем малышей к народной культуре. Третий год жизни. – М., 2019. – 88 с.
7. *Мелик-Пашаев А.А.* Художник в каждом ребенке. Цели и методы художественного образования. – М., 2008. – 233 с.
8. *Сакулина Н.П.* Рисование в дошкольном детстве. – М., 1965. – 216 с.
9. *Флерина Е.А.* Изобразительное творчество детей дошкольного возраста. – М., 1956. – 158 с.
10. *Чарушин Е.И.* Мой метод обучения малышей рисованию // Дошкольное воспитание. – 2009. – № 4. – С. 4–7.

## **Гуманистические идеи Януша Корчака и их реализация в современном педагогическом образовании**

**Демакова И.Д.,**  
*кафедра психологической антропологии,*  
*Институт детства,*  
*ФГБОУ ВО «Московский педагогический*  
*государственный университет»;*  
*idd1938@yandex.ru*

**Аннотация.** История педагогики – неисчерпаемый ресурс развития современного образования. Педагогическое наследие Я. Корчака содержит теоретическое обоснование ведущих принципов гуманного воспитания: признание самоценности детства, прав ребенка и его свободы в воспитательном пространстве. Обращение к гуманистическим идеям Корчака обогащает подготовку студентов к будущей профессиональной деятельности.

**Ключевые слова:** педагогическое наследие Януша Корчака, гуманизация пространства детства, права ребенка, воспитательная деятельность педагога.

## **Humanistic Ideas of Janusz Korczak and their Implementation in Modern Education**

**Demakova I.D.,**  
*Department of Psychological Anthropology,*  
*Institute of Childhood,*  
*Moscow Pedagogical State University;*  
*idd1938@yandex.ru*

**Abstract.** The history of pedagogy is an inexhaustible resource for the development of modern education. Pedagogical heritage of Y. Korczak contains a theoretical substantiation of the leading principles of humane education: the recognition of the intrinsic value of childhood, the rights of the child and his freedom in the educational space. The appeal to Korczak's humanistic ideas enriches the preparation of students for future professional activities.

**Keywords:** the pedagogical heritage of Janusz Korczak, humanization of space of childhood, the rights of the child, educational activities of the teacher.

Выступая на конференции, посвященной памяти великого педагога-гуманиста Януша Корчака, выдающийся ученый Александр Левин (Варшава) сказал: «Когда мы говорим о педагогах прошлых лет, то нередко допускаем упрощенные трактовки: А.С. Макаренко – коллектив, С. Френе – типография, Я. Корчак – любовь к ебенку. Очевидно, что сегодня нужен иной взгляд на наследие выдающихся педагогов: речь идет об актуальности их достижений для решения современных проблем воспитания. И хотя, строго говоря, педагогические идеи напрямую нельзя переносить из одного времени в другое, мы не имеем права терять то, что уже было достигнуто».

О Корчаке написаны тысячи страниц: книги, научные статьи и диссертации. Сняты художественные и документальные фильмы. Организуются научные симпозиумы и конференции. Не удивительно, что на конференции, посвященной 100-летию открытия педагогического факультета при 2-м МГУ, звучит это имя.

В коротком докладе нет возможности анализировать творческое наследие Корчака. Нет в этом и необходимости, имея в виду высочайший профессионализм аудитории. Поэтому основное внимание я хочу уделить трем вопросам, которые кажутся мне важными.

### **Вопрос № 1. Мой Корчак**

Януш Корчак (Генрик Гольдшмит) погиб в концлагере Трешлинка в августе 1942 года. Прошло 79 лет. Его помнят. Существует Всемирная ассоциация Януша Корчака. Общества Корчака есть в 60 странах.

Корчак – популярная личность в мире, его ставят в один ряд с Сократом, Швейцером. Он был человеком особой индивидуальной дороги. Говорят, что ему были свойственны сейсмографические способности: он остро реагировал на любые изменения в мире образования, воспитания, в мире детства. На каждое изменение он реагировал словом, которое слышали все.

Отношение к Корчаку эмоциональное. В его основе легенда, которая базируется на его святости, на том, что это был совершенный человек, человек без недостатков. В разных странах мира люди говорят о Корчаке одно и то же: «Это необыкновенный человек. Настоящий образец человеческого поведения. Побольше бы таких людей, и жизнь изменится к лучшему!».

Легенда родилась 5 августа 1942 года, когда Я. Корчак и его дети спокойно прошли по улицам Варшавы под зеленым флагом с желтым клевером. Они шли на Умшлагплац, откуда поезда увозили людей на смерть. Легенда гласит, что у Корчака были варианты личного спасения, но это не так: он был с детьми и не обсуждал возможностей ухода от них в страшные минуты их жизни.

### **Януш Корчак педагог**

Более трех десятилетий Корчак руководил в Варшаве детским домом «Дом сирот» и интернатом «Наш дом». Этот богатейший практический опыт стал фундаментом его гуманной, оригинальной, новаторской педагогической системы, главные принципы которой: диалог, взаимоотношение, взаимовоспитание взрослого и ребенка. В основе педагогики Корчака лежит целостное видение ребенка в совокупности его физиологических, психологических и социальных проявлений. Такой подход обусловлен личным опытом Корчака – врача, педагога, писателя. Книги Я. Корчака отражают скрупулезные наблюдения педиатра, но в то же время в них есть пронизательный взгляд психолога, и безграничное внимание к становящейся личности педагога, и, наконец, боль художника, всякий раз «перевосплащающейся» в своего маленького подопечного и героя.

### **Вехи биографии Януша Корчака**

Молодые годы: поиски собственного пути; от медицины к педагогике. Дебют в литературе. Завоевание литературной популярности. Корчак – автор медицинских статей, публицистических педагогических работ, рассказов и повестей.

Практическая деятельность Корчака – педиатра; наблюдения за больными детьми. Работа Корчака в качестве педагога в летних лагерях. Проявление серьезного интереса к проблеме ребенка, прежде всего ребенка обездоленного, страдающего. 1912 год – открытие «Дома сирот».

Корчак – участник четырех войн и трех революций. Преломление истории сквозь призму проблем ребенка. Поиски возможностей совершенствования мира. Зарождение идеи всеобщего примирения как основы мировоззрения. Связь идеи примирения с идеей диалога. Корчаковская диалогическая педагогика в контексте философии диалога Мартина Бубера и других диалогистов XX в. Корчак и трудные вопросы этики. Отношение к проблеме смерти (евтаназия, право ребенка на смерть). Корчак и проблемы двойной национальной идентичности. Притеснение, национальное самоопределение и национальное



самосознание. Отношение Корчака к Богу, религии, христианству и иудаизму. Роль Бога в жизни ребенка.

### **Основные идеи педагогики Януша Корчака**

Педагогика Корчака как наука о человеке. Тезис: «Нет детей – есть люди». Корчаковское понимание ребенка как полноценного, неповторимого человека, но с иным, чем у взрослого, объемом понятий и опытом. Свойства ребенка, в которых он «превосходит» взрослых: эмоциональность, впечатлительность, непосредственность реакций. Необходимость внимания к заботам, трудностям, переживаниям каждого ребенка.

Огромный вклад Я. Корчака в педагогику- его видение прав ребенка: «Право ребенка на уважение его незнания и труда познания; на уважение его неудач и слез; на уважение тайн и отклонений тяжелой работы роста, текущего часа и сегодняшнего дня. Право ребенка на уважение мистерии исправления; на уважение усилий и доверчивости. Право ребенка быть тем, что он есть. Право на участие в рассуждениях о нем и приговорах. Право на внимательное отношение к его проблемам и уважение их. Право на высказывание своих мыслей. Право на самостоятельную организацию своей жизни. Право на использование своих достоинств и сокрытие своих недостатков. Право на протест. На ошибку, на тайну, на движение, на собственность, на игру. Право на смерть.

### **Януш Корчак о воспитании**

Протест Корчака против традиционного представления о воспитании как о воздействии взрослого на ребенка. Корчаковское понимание процесса воспитания как взаимного воздействия взрослого и ребенка. Воспитание как помощь детям в процессе роста. Участие взрослых в воспитании – помощь, а не подчинение. Постепенное ограничение зависимости детей от взрослых. Формирование самостоятельных суждений и убеждений. Формирование собственной системы ценностей.

Детский коллектив в педагогике Корчака. Сосуществование детей и взрослых в едином сообществе. Совместное установление законов и их всеобщее действие. Всеобщее равенство перед законом. Демократические принципы в детском коллективе: самоуправление как принцип, форм и метод воспитания.

Товарищеский суд как форма самоуправления, как институт воспитания, способ обучения демократии, умению различать добро и зло, производить оценку собственных поступков, прививать снисходительность, терпимость, умение прощать. Товарищеский суд как

орган защиты прав ребенка, средство укрепления чувства уверенности, защищенности ребенка, его хорошего самочувствия в коллективе. Товарищеский суд как инструмент развития социальной активности, подготовки к самостоятельной жизни, как средство регулирования отношений между детьми и взрослыми, воспитателями и воспитанниками, а также между детьми.

### **Вопрос № 2. Януш Корчак в курсе «Педагогика»**

Вот уже 30 лет все, о чем мы говорили выше, обогащает наши занятия педагогикой со студентами. Мы изучаем наследие Корчака, читаем его книги, смотрим фильмы, пишем творческие работы, дипломные, магистерские и кандидатские диссертации. Мы делаем это на лекциях, семинарах, во время сентябрьского «Погружения в профессию».

Одно из ярких событий последних лет – Фестиваль памяти Януша Корчака «Зов сердца» (январь-март 2019 года). МПГУ выступил организатором Фестиваля совместно с Польским культурным центром и Еврейским культурным центром. В проведении этого мероприятия приняли активное участие Институт детства и Институт журналистики. На конференции с докладами о Корчаке выступили А.В. Лубков и Л.А. Трубина, президент Российского общества Я. Корчака Р.А. Валеева, президент Польского общества Януша Корчака Барбара Сохань. Стоит ли говорить, какое сильное воздействие это событие произвело на наших студентов?

### **Вопрос № 3. 30 лет под зеленым флагом с желтым клевером**

Всю корчаковскую работу в России организует Российское общество Януша Корчака (РОЯК), официально зарегистрированное 6 июня 1991 года. В мае 2021 года в Казани в рамках У11 Международного Форума по педагогическому образованию было отмечено 30 лет со дня его основания. За эти годы Общество Корчака выступило инициатором множества мероприятий, посвященным педагогическому наследию Януша Корчака, приняло активное участие в научных конференциях практически во всех странах мира, где работают общества Януша Корчака. Одна из последних конференция состоялась в 2018 году в США, в Сиэтле, в Тихоокеанском университете. Книга, вышедшая в 2020 году, по результатам этой конференции, называется «Лелеять, заботиться, уважать, доверять: преобразующая педагогика, вдохновленная Янушем Корчаком». Одна из глав этой книги

рассказывает о нашем опыте. Глава называется «Лагерь «Наш дом» – уникальное пространство детства».

«Международный интеграционный корчаковский лагерь «Наш дом» – главный проект Молодежного корчаковского центра.

Молодежный корчаковский центр был открыт 18 декабря 1991 года на физфаке МПГУ.

В лагере «Наш дом» за прошедшие годы (1993–2021) провели зимние и летние каникулы около 4 тысяч детей. В лагере работают вожатыми на волонтерских началах студенты многих факультетов МПГУ: физики, математики, филологи, дефектологи, студенты факультета иностранных языков. Работают здесь вожатыми и студенты других вузов Москвы, Казани, Санкт-Петербурга и Перми. Общее число вожатых, подготовленных в корчаковских вожатских школах, сегодня составляет около 400 человек из 9 стран мира: Россия, Украина, Нидерланды, Германия, Швейцария, США и т.д.

#### **От первого лица**

В мае 2019 года в моей жизни произошло важное событие: В Казани на Форуме по педагогическому образованию мне был вручен Международный Орден Улыбки за номером 1038. Это единственная в мире награда, которую вручают не правительства, не президенты – ее вручают дети. Кому вручается Орден улыбки? В официальных документах дано краткое объяснение: орден вручается людям, которые несут детям РАДОСТЬ! Я вспомнила об этом сейчас потому, что, как мне кажется, ответ на этот вопрос имеет отношение к нашей конференции. Научить наших студентов нести радость детям – не в этом ли подлинный глубинный корчаковский смысл современного педагогического образования?

#### **Литература**

1. *Асмолов А.Г.* Психология личности. Принципы психологического анализа. – М., 2001 – 416 с.
2. *Валеева Р.А.* Януш Корчак Как любить ребенка. – М., 2016. – 160 с.
3. *Газман О.С.* Гуманизм и свобода // Гуманизация воспитания в современных условиях. – М., 1995. – С. 1–13.
4. *Демакова И.Д.* Януш Корчак: живая педагогика изменяющегося мира. – М., 2013. – 200 с.
5. *Корчак Я.* Как любить ребенка. – М., 1990. – 493 с.

6. Селиванова Н.Л. Воспитание: тенденции развития теории // Вопросы воспитания. – 2009. – № 1. – С. 33–39.

**Психолого-педагогическая практика в госпитальной школе:  
от первого знакомства до формирования  
дидактического портфеля**

**Зорина Е.С.,**

*служба психолого-педагогического сопровождения  
флагманской площадки проекта УчимЗнаем, Москва;  
kotenchik@yandex.ru*

**Аннотация.** Статья посвящена раскрытию специфики организации и реализации психолого-педагогической практики в образовательной среде госпитальной школы. Описывает механизмы формирования ценностно-смысловой позиции педагога, работающего с детьми, находящимися на длительном лечении, отражает взаимосвязь инновационных тенденций госпитальной педагогики и ключевые компоненты маршрутизации практики студентов педагогических специальностей: индивидуализация, компетентностный подход, персонализация и др.

**Ключевые слова:** психолого-педагогическая практика, специфика образовательной среды, обучающиеся с особыми образовательными потребностями, госпитальная педагогика.

**Psychological and pedagogical practice in a hospital school: from  
first acquaintance to formation  
didactic portfolio**

**Zorina E.S.,**

*Psychological and Pedagogical support service  
at the headquarters of project «UchimZnaem», Moscow;  
kotenchik@yandex.ru*

**Abstract.** The article is devoted to the disclosure of the specifics of the organization and implementation of psychological and pedagogical practice in the educational environment of a hospital school. Describes the mechanisms of

the formation of the value-semantic position of a teacher working with children undergoing long-term treatment, reflects the relationship of innovative trends in hospital pedagogy and the key components of routing the practice of students of pedagogical specialties: individualization, competence-based approach, personalization, etc.

**Keywords:** psychological and pedagogical practice, the specifics of the educational environment, students with special educational needs, hospital pedagogy.

Практика занимает важное место в системе подготовки специалистов психолого-педагогического профиля и проводится с целью закрепления, углубления освоенных теоретических знаний и приобретения профессиональных навыков непосредственно в образовательной среде. Безусловно, чем более вариативными будут подходы к организации практики, тем больше опыта и открытий будет пережито студентами. Именно возможность погружения в разные по специфике, формам организации учебного процесса, контингенту детей и учителей образовательные учреждения позволяют молодому специалисту формировать собственную идентичность. Вопросы совершенствования профессионально-практической подготовки студентов изучались многими отечественными исследователями, такими как Е.Г. Башаева (2010), И.А. Бочкарева (2009), М.В. Лазарева (2009), Л.Е. Солянкина (2011) и др., обнаруживая живой интерес к теме и актуальность. Но в настоящее время работ, отражающих механизмы, порядок, специфику организации и реализации овладения психолого-педагогическими компетенциями для работы с детьми, находящимися на длительном лечении, к сожалению, нет. В данной статье мы хотели бы отразить опыт реализации производственной практики в госпитальной школе с учетом характеристик образовательной среды в пространстве медицинского учреждения

Школы в больницах, входящие в сетевое образовательное содружество проекта «УчимЗнаем» являются уникальным явлением и позволяют комплексно организовать полноценную психолого-педагогическую практику с учетом существующих требований Федерального государственного образовательного стандарта и уникальности образовательной среды для детей, находящихся на лечении: обеспечивают компетентностный подход, соответствие требованиям современной нормативно-правовой базы, практико-

ориентированность, распределенный подход при формировании заданий, демонстрацию активных методов обучения, гибридные формы взаимодействия с учениками и коллективом.

Далее рассмотрим организационные модели производственной практики в госпитальной школе флагманской площадки проекта УчимЗнаем в НМИЦ ДГОИ им. Дмитрия Рогачева, Российской детской клинической больнице, НМИЦ онкологии им. Н.Н. Блохина и других крупных столичных медицинских стационарах. В соответствии с количеством часов, предусмотренных учебным планом организации, направляющей студентов, предлагаются 4 варианта проведения практики.

1. Учебно-ознакомительная адаптационная практика «Погружение в профессиональную среду».

2. Психолого-педагогическая (распределенная) практика «Первая проба».

3. Онлайн практика с интерактивными формами взаимодействия (виртуальное образовательное пространство, мобильное электронное обучение, освоение интернет платформ и веб ресурсов для создания профессионального контента).

4. Производственная практика с индивидуальным наставничеством специалистов службы психолого-педагогического сопровождения (дефектологи, логопеды, психологи, тифло-, сурдопедагоги, социальные педагоги) «Овладеваем мастерством».

Обязательными компонентами всех представленных вариантов практик являются:

– работа с нормативно-правовыми актами, регулирующими обучение детей в больницах, оказание им психолого-педагогической помощи, планом работы службы, текущей документацией, циклограммами деятельности, конспектами занятий и т.д.;

– знакомство с формами и способами взаимодействия специалистов службы с администрацией, тьюторами, детьми, родителями, медицинским персоналом;

– непосредственное участие в разных видах профессиональной деятельности специалистов госпитальной школы, образовательных событиях, творческих мероприятиях, встречах с социальными партнерами.

В результате погружения студентов в образовательную среду они получают возможность не только наблюдать за учебным процессом, но и принимать активное участие, выстраивать отношения с той группой школьников, для которых возможны контакты с посторонними людьми с учетом соблюдения всех рекомендаций врачей и санитарно-эпидемиологических норм.

Содержание занятий, консультаций, тренингов направлено на комплексное изучение характеристик каждого школьника, предполагает поиск путей бережного профессионального сопровождения ребенка, поддержку его семьи, умение определить индивидуальный маршрут воспитания и развития, с учетом его психофизиологических особенностей и текущих жизненных обстоятельств. Логика практики выстраивается вокруг ключевых векторов профессиональной деятельности специалистов службы психолого-педагогического сопровождения: профилактики неуспеваемости, дезадаптации, социальной депривации; диагностики когнитивной, эмоционально – волевой сфер личности; комплексной коррекции и развития. Сама организационная модель включает все необходимые компоненты для становления субъектной профессиональной позиции будущих педагогов, такие как содержательно-структурный, личностный и эвристический.

Таким образом, прохождение практики в условиях госпитальной школы является важным этапом в профессиональном становлении студентов психологических и педагогических специальностей и позволяет познакомиться с большой палитрой не только возможностей образовательной среды в условиях медицинских учреждений, но и многообразием подходов в организации индивидуальных образовательных маршрутов детей.

### *Литература*

1. *Демина Л.С.* Актуализация профессиональных проб в процессе организации летней психолого-педагогической практики будущих социальных педагогов // Вестник ТГПУ. – 2015. – № 9 (162). – С. 301–304.
2. *Егорова Л.А., Кошко Н.Н.* Организация практико-ориентированного дополнительного образования и профессиональной подготовки специалистов психолого-педагогического сопровождения // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2018. – № 2 (49). – С. 159–168.

3. *Исхаков Р.Х., Киреева Э.Ф.* Психолого-педагогический аспект в организации практики студентов педагогических вузов // Вестник Шадринского государственного педагогического университета. – 2020. – № 2 (46). – С. 80–86.

4. *Новаковская В. С.* Профессионально-практическая подготовка как средство развития профессиональных компетенций бакалавров психолого-педагогического образования // МНКО. – 2013. – № 2 (39). – С. 13–15.

### **Детский травматический опыт: как создать условия для снижения риска травматизации ребенка в образовательной среде**

**Казенная Е.В.,**  
*кафедра психологической антропологии,  
Институт детства,  
ФГБОУ ВО «Московский педагогический  
государственный университет»;  
kazennayahelen@gmail.com*

**Аннотация.** В статье анализируется проблема последствий травматического опыта, полученного в детстве, приводится анализ современных исследований, посвященных детской травме. Предлагается ввести в школах трехуровневую профилактику последствий травматического опыта, в том числе издевательств в школе и виктимизации ребенка. На первом уровне рекомендуется проводить просветительскую деятельность, а также короткие интервенции в виде регулярных упражнений и игр. На втором уровне – осуществлять диагностику для выявления детей, входящих в группу риска, и создавать карту поддержки подростков, склонных к насилию, жертв и жертв-агрессоров. На третьем уровне предлагается организовать профилактическую работу в рамках психологической службы или выстраивать эффективное взаимодействие с социальными службами города.

**Ключевые слова:** детский травматический опыт; жестокое обращение в детстве; школьная травля; издеательства и запугивание в школе; виктимизация в детстве; травма в образовании; ПТСР.



## **Childhood traumatic experience: creating conditions to reduce the risk of child trauma in the educational environment**

**Kazennaya E.V.,**

*Department of Psychological anthropology,  
Moscow Pedagogical State University;  
kazennayahelen@gmail.com*

**Abstract.** The article analyzes the problem of the consequences of traumatic experience in childhood, provides an analysis of modern research on the problem of childhood trauma. It is proposed to introduce three levels of preventive work in schools to minimize the actual and long-term consequences of traumatic experiences, including bullying at school, child victimization. At the first level, it is proposed to introduce educational activities, as well as short interventions in the form of regular exercises and games. At the second level, it is recommended to diagnose to identify children at risk and create a support map for children prone to violence, victims and victim-aggressors. At the third level, it is proposed to organize the direction of preventive work within the framework of the psychological service or to build effective cooperation with the social services of the city.

**Keywords:** childhood trauma; adverse childhood experiences, school bullying, mobbing, teasing, childhood victimization, PTSD.

За последние десятилетия был достигнут огромный прогресс в понимании психологии травмы (Danese, McCrory, 2015). Травматический опыт, приобретенный в детстве, впоследствии оказывает существенное влияние на психическое здоровье, приводя к серьезным психопатологиям, а также к проблемам физического здоровья (Schaefer et al., 2018). Однако несмотря на научные открытия, доказывающие пагубное воздействие негативных событий на здоровье человека, дети, получившие тяжелый опыт, по-прежнему сталкиваются с долгосрочными последствиями, в том числе с проблемами в обучении (Jaffee et al., 2018) [1; 5].

Говоря о психической травме, мы будем использовать узкое определение, предложенное создателем концепции структурной диссоциации личности Онно ван дер Хартом и его соавторами, чтобы

избежать сложностей в понимании данного феномена. Психическая травма – это «внутреннее состояние человека, страдающего от расстройства, вызванного переживанием экстремального события, а также той или иной степени структурной диссоциации» [2, с. 42]. Данное определение включает психические и соматические последствия неблагоприятного детского опыта, о которых пишут и другие исследователи. В рамках этой концепции травмы речь идет о психоформных и соматоформных диссоциативных симптомах [2, с. 131]. В DSM-5 приводится широкое определение травмы, включающее жестокое обращение со стороны взрослых в детстве и издевательства сверстников (Американская психиатрическая ассоциация, 2013).

Издевательства в школе считаются одной из основных причин возникновения посттравматического стресса. В ходе множества исследований было выявлено, что у людей, подвергшихся издевательствам, симптоматика проблем психического и физического здоровья схожа с симптоматикой посттравматического стрессового расстройства (ПТСР). Тем не менее, пока нельзя однозначно утверждать, что буллинг в школе является причиной посттравматического стрессового расстройства. В среднем 57% жертв издевательства сообщали о симптомах посттравматического стрессового расстройства [3]. Видимо, в данном контексте уместно говорить о неполной форме ПТСР.

Понятие травли (или запугивания) рассматривается как длительная и систематическая форма межличностной агрессии, при которой ребенок, не способный себя защитить, в течение долгого времени постоянно подвергается агрессивным действиям со стороны других учеников (Einarsen & Skogstad, 1996; Olweus, 1993). Конкретный список проявлений агрессивного поведения не составлен, но чаще всего под этим подразумевается травля, включающая в себя неоднократные проявления агрессии в вербальной форме, поддразнивание, высмеивание в классе и игнорирование (Einarsen, 2000; Solberg & Olweus, 2003). Например, в наиболее часто используемых определениях издевательства в школе выделяются постоянные и повторяющиеся негативные и агрессивные действия (в том числе злоупотребление властью участников образовательной системы), которые ученик воспринимает и интерпретирует как враждебные и пугающие (Smith, Singer, Hoel, & Cooper, 2003) [3].

Исследование психологических последствий издевательства, проведенное как среди детей, так и среди взрослых, показало, что

систематическое и продолжительное враждебное и оскорбительное поведение вызывает различные негативные последствия для здоровья, включая соматические и психологические симптомы нарушений здоровья. Ряд исследований доказывает связь между издевательствами (травлей), которым подвергся человек, и появлением различных негативных факторов. К ним относятся симптомы тревоги, депрессии, суицидального поведения, возникновение склонности к преступному поведению, нарушения сна, раздражительность, отсутствие концентрации внимания и жалобы соматического характера, например, на скелетно-мышечную боль, усталость и расстройства желудочно-кишечного тракта (Nielsen, Einarsen, 2012; Arseneault, Bowes, Shakoor, 2010; Bowling, Beehr, 2006) [3; 4].

Данные проблемы со здоровьем в какой-то мере схожи с симптоматикой посттравматического стрессового расстройства (ПТСР), поэтому у исследователей возникло предположение, что издевательства могут привести к посттравматическому стрессу (Kreiner, Sulyok, Rothenhausler, 2008; Tehrani, 2004; Matthiesen & Einarsen, 2004). Важно учитывать, что у пациентов с посттравматическим стрессовым расстройством спектр когнитивных нарушений (внимания, рабочей памяти, скорости обработки данных) более широкий. Это доказано рядом исследований (Yehuda et al., 1995; Vasterling et al., 2002). [3–6]. Преподаватели должны осознавать, что учащихся с такими проблемами эффективность обучения и успеваемость будет существенно снижаться.

Российская школа нуждается в пересмотре отношения к данной проблеме, которую нельзя игнорировать. Результаты многочисленных исследований ставят перед школой новые задачи, которые ей предстоит решать. Главный вопрос данного обсуждения – как организовать безопасные условия обучения для ребенка, чтобы помочь ему справиться с последствиями травмы, полученной вне школы, и в тоже время создать образовательную среду с минимальными рисками травматизации.

Важно выделить несколько уровней помощи учащимся, каждый из которых имеет свои цели и задачи. *На первом уровне* школа должна организовать просветительскую работу среди участников образовательного процесса и выстроить простые в реализации стратегии (интервенции) поддержки учащихся и учителей. Систематическая просветительская работа с педагогическим составом и учащимися позволит сделать проблему видимой и открытой для всех. Например, совместное обсуждение чувств, испытываемых всеми участниками

травли и издевательств, и поиск конструктивного решения для прекращения возникших конфликтов. А также введение регулярных упражнений, выполняемых на внеклассных занятиях, переменах или в начале урока, во время которых учителя и ученики смогут тренировать навыки безопасной коммуникации друг с другом (в том числе в форме игры и с использованием юмора). Это позволит уменьшить риск травматизации из-за издевательств в школе.

Необходимо добиться равнодушного отношения к издевательствам, поощрения учителями активной позиции учащегося, который стремится поддержать того, на кого направлена травля, а не создать конфликт с агрессором.

На первом уровне профилактики следует выделить две главные задачи. Первая – организация просветительской работы. Вторая – внедрение простых интервенций и упражнений для формирования навыков безопасной коммуникации и реагирования на травлю и издеательства в школе.

*На втором уровне* школа должна выявлять учащихся, входящих в группу риска, и создавать условия для минимизации негативных последствий травматического опыта. Социальный педагог, педагог-психолог или оба совместно могут проводить диагностику для выявления и выделения в отдельные группы учащихся, склонных издеваться над другими учениками, и тех, над кем издеваются. А также определять третью категорию учащихся, в которую входят дети, которых условно можно обозначить как «жертва-агрессор»; то есть ученики, которые подвергаются нападкам и одновременно сами являются источником насилия.

Заполнение личных дел детей, входящих в группу риска, требует сохранения конфиденциальности (т.е. соблюдения этических норм, необходимых в работе педагога-психолога) для создания плана психологической помощи ребенку.

*На третьем уровне* школа может, используя психологическую службу, проводить профилактику насилия или, при отсутствии такой возможности, наладить эффективное взаимодействие с городской социальной службой. Совместно они могут организовать психологическую помощь детям, входящим в группу риска. Если нет условий для создания полноценной службы помощи детям, пережившим травматический опыт, и всем участникам травли и издевательств, может быть достаточно проводить в школе профилактические мероприятия

первого уровня, направленные на уменьшение рисков травматизации ребенка.

Травматический опыт, который человек получил в детстве, часто имеет серьезные негативные последствия, поэтому школа должна в обязательном порядке организовывать и проводить мероприятия, направленные на профилактику насилия и травли. Результаты множества исследований, подтверждающих пагубное влияние травматического опыта на здоровье и обучаемость, не дают нам игнорировать эту проблему. Школа XXI века должна активно участвовать в ее решении, защищать детей от травматического опыта и помогать им избавляться от его последствий.

### *Литература*

1. *Danese A.* Annual Research Review: Rethinking childhood trauma—new research directions for measurement, study design and analytical strategies // *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, – 2019. 61. – P. 236–250.
2. *Ван дер Харст О., Нейенхёус Э.Р.С., Стил К.* Призраки прошлого: Структурная диссоциация и терапия последствий хронической травмы / Пер. с англ. – М., 2013. – 496 с.
3. *Nielsen MB, Tangen T, Idsoe T, et al.* Post-traumatic stress disorder as a consequence of bullying at work and at school. A literature review and meta-analysis. *Aggress Violent Beh.* – 2015; 21(0):17–24.
4. *Kerr, D. C. R., Gini, G., & Capaldi, D. M.* Young men's suicidal behavior, depression, crime, and substance use risks linked to childhood teasing. *Child abuse and neglect*, 67, 2017, P. 32–43.
5. *Gould F., Clarke J., Heim C., Harvey F.D., Majer M., Nemeroff C.B.* The effects of child abuse and neglect on cognitive functioning in adulthood. *J Psychiatr Res.* – 2012. 46(4): 500-6.
6. *Yehuda R, Golier JA, Tischler L, Harvey PD, Newmark R, Yang RK, et al.* Hippocampal volume in aging combat veterans with and without post-traumatic stress disorder: relation to risk and resilience factors. *Journal of Psychiatry Research.* – 2007. 41(5):435-45.

## **Медиагерменевтика или герменевтика недоумения и вопрошания как перспективное направление современной психолого-педагогической антропопрактики в образовании**

**Ковалева Н.Б.,**

*кафедра психологической антропологии,*

*Институт детства,*

*ФГБОУ ВО «Московский педагогический*

*государственный университет»;*

*nkovaig@mail.ru*

**Аннотация.** Статья посвящена проблеме поиска новых гуманитарных технологий, позволяющих преодолевать антропологический кризис образования, связанный с противоречивым развитием эпохи цифры. Раскрываются возможности медиагерменевтики, основанной на рефлексивно-позиционном подходе к развитию личности и способностей учащихся, в решении проблемы перестройки образования за счет активного введения психолого-педагогической антропопрактики.

**Ключевые слова:** медиагерменевтика, недоумение и вопрошание, личное знание, позиционность, понимание, культура коммуникации.

## **Mediahermeneutics or hermeneutics of perplexity and questioning as a promising direction of modern psychological and pedagogical anthropopractic in education**

**N.B. Kovaleva,**

*Department of Psychological Anthropology,*

*Institute of Childhood,*

*Moscow Pedagogical State University;*

*nkovaig@mail.ru*

**Abstract.** The article lets into the problem of searching for new humanitarian technologies that would allow to overcome the anthropological crisis of education associated with the contradictory development of the digital era. The possibilities of media hermeneutics, based on a reflexive-positional theory of personal development of students, in solving the problem of

restructuring education through the active introduction of psychological and pedagogical anthropopractic are revealed.

**Keywords:** mediahermeneutics, bewilderment and questioning, personal knowledge, positionality, understanding, culture of communication.

Статус образования в современном информационном обществе нередко фиксируется как «антропологический кризис», связанный с «обнищанием человеческого духа» на фоне роста цивилизационных благ и технологического прогресса, что как раз и задает необходимость преодоления привычных способов предметного или субъект-объектного обучения в соответствии с вызовами новой эпохи [3; 6; 8; 12; 14]. Среди вызовов представляется важным подчеркнуть проблемы, связанные со все большим распространением стихийно сложившимися способами «переживания» цифровой среды детьми и молодежью, которые ведут к возникновению таких, на первый взгляд, неконструктивных феноменов восприятия медиасреды как поверхностное в один клик понимание, культура мнений, снижение способности концентрации внимания, компьютерной зависимости, подверженность манипулятивным воздействиям, снижение образности и культуры выражения мысли, замены ее знаково-атрибутивной культурой.

Таким образом, современная ситуация в образовании вызывает к жизни необходимость пересмотра современных гуманитарных практик с точки зрения их психолого-антропологической составляющей, как практики создания условий для становления «человеческого в человеке», в которой личность трактуется как высшая форма человеческой индивидуальности, раскрывающаяся в постоянном поиске истины (объективных духовных законов мироздания) и смысла жизни [1; 8; 15].

Большим инновационным потенциалом обладает герменевтика [4; 7; 8; 14]. В современном образовании важность герменевтических методов усиливается за счет усложненных коммуникативных процессов, т.е. знания, получаемые в образовательной среде, непрерывно расширяются, в то время как диалоговая форма реальности, в которой находится человек, постепенно разрушается. Создание диалогического пространства – один из центральных принципов, лежащих в основе рассматриваемых герменевтик.

По признанию исследователей [5; 9–11; 14] одной из продуктивных инновационных технологий является медиагерменевтика или герменевтика вопрошания и недоумения, базирующаяся на авторской

рефлексивно-позиционной теории личностного становления учащихся Н.Б. Ковалевой [8]. Важными концептуальными основаниями медиагерменевтики являются теория переживания культурной среды [3], теория событийной детско-взрослой общности и антропология личности В.И. Слободчикова [1; 15], идеи христианской антропологии В.В. Зеньковского и рефлексивная психология творчества [13]. Центральный смысл рефлексивно-позиционной герменевтики состоит в идее саморазвития или метанойи человека в диалогическом пространстве психолого-педагогической антропопрактики, перед которой стоит задача максимального раскрытия всего личностного потенциала человека [8; 17].

Что же нужно, чтобы быть профессионально готовым провести тренинг, или какую-то другую форму имея соответствующий позиционный репертуар в собственном наличном и формирующемся опыте?

Во-первых, принять участие в одном из таких событий как участнику и воодушевиться самой идеей проектирования таких средовых событий. Пережить созидание творческой со-бытийной общности как собственный опыт.

Во-вторых, пройти этапы проблематизации и самоопределения в пространстве совместной работы с другими педагогами или членами команды в специально проектируемом подготовительном событии конкретного проекта. Основная задача – понять для себя, в чем актуальность и значение, например, «Гамлета», что за сила в этом «вечном образе» и как она опрашивает нас, наше время. Что значит «быть или не быть»: Чем? В чем? Для чего? В причастности какого дела? В каком качестве? В устремлении к чему? Ради чего (кого)? Как? Если по каким-то причинам вопросы не возникают, если педагоги или ведущие продолжают двигаться в режиме «мне все понятно», «я все знаю» или закрывают собственные рассуждения готовыми цитатами из текстов (А.А. Аникста, П. Брука или Г.М. Козинцева), то можно констатировать, что попытка осуществить передачу технологий – не состоялась.

В-третьих: а) понять и достроить в совместном обсуждении позицию автора в ее проекции на происходящее здесь и сейчас, породить вариант интерпретации (концептуализации) авторской интенции, ценностей; б) Обнаружить пределы собственного понимания, увидеть ситуацию как творческую, требующую диалога с со-вопросниками. Отталкиваясь от «других» участников и их попыток предел преодолеть, совершить и осмыслить собственное открытие на основе совместного исследования



значения произведения и его места в культуре; в) создать собственный творческий продукт или позиционное высказывание как «реплику в диалоге» с другими акторами события.

Фактически такое совместное проектирование будущего события важнейшая и необходима часть «трансляции гуманитарных технологий». Проектные сессии происходят в разных режимах в зависимости от целевой аудитории и содержания самого события. Например, при переводе этих технологий в систему основного образования, автор технологии проводит специальный мастер-класс, в котором педагоги вначале ставятся в позицию участников, затем в рефлексивно-педагогическую позицию и в конце выходят в позицию проектировщиков. Технологически разворачиваются такие такты формирования отношения к образцу как эмоциональный отклик, выявление непонятого, интерпретация понятого, выделение главных тем, итоговая проблематизация.

В случае подготовки ведущих тренинга – самым сложным оказывается этап разработки идеи собственного сценария работы в группе и сопряжения ее работой в общем пространстве. А также поиск других образцов, идей, которые могли бы создать мотивацию и опору для понимания и творческого осмысления основного произведения уже подростками. Заметим, что проектировщик и основной держатель технологий создает образовательную ситуацию на принципах, схожих с принципами, на которых будет строить работу ведущий группы. Самым важным принципом является то, что он сам не выступает как истина в последней инстанции, а лишь создает условия для совместного творческого поиска и появления уникального продукта. Важно также, что при подготовке такая проектная сессия делится на такты, в конце которых происходит обязательная рефлексия с выходом в педагогическую позицию, чтобы зафиксировать приемы и методы работы, и для того, чтобы получить ускорение именно в проектной работе по получению нового образовательного продукта. Здесь часто приходится привлекать значительно более сложные философские контексты, расширяющие рамки происходящего и позволяющие при последующей конкретизации замысла расширить сферу применения.

Такое устройство образовательного пространства в формате проектной сессии позволяет в конечном итоге обрести ведущим в своем разворачиваемом по ходу подготовки новом опыте – концептуальные представления о принципах и способах проектирования образовательной

ситуации, способствующей развитию личности и ее творческих способностей.

Тем самым, технологическая оспособленность студента как будущего профессионала возникает здесь как результат рефлексии собственного разнопозиционного действия: в качестве участника, в качестве проектировщика, в качестве лица, в отношении которого инициируется приглашение к совместному творчеству. Важной особенностью СД-технологий как на уровне разработки, так и на уровне освоения и реализации является создание модельного художественного пространства, его диалогичность и образная основа любого действия или выбора. Дальнейшие действия по объективации полученных результатов и опыта для его представления и научно-методического оформления относительно стандартны.

Таким образом, герменевтические методы имеют большой потенциал использования в качестве инновационных гуманитарных технологий, так как их главное достоинство в том, что они дают возможность входить в реальные диалогические отношения с учащимися как суверенными личностями и не позволяют эксплуатировать авторитарные формы общения.

Медиагерменевтика как рефлексивно-позиционная технология основывается на ряде принципов, которые и задают во многом потенциал профессионального и личностного развития и направление духовной навигации жизни и ученикам, и их учителям, в том числе: диалог и внимание к каждому тексту, включая автора героя, и всех участников работы, совместное исследование, использование фасилитирующих техник, образность языка и позиционность высказывания.

### *Литература*

1. Антропологический подход в развитии воспитания и социализации детей и молодежи: Монография. – М., 2019. – 487 с.
2. *Выготский Л.С.* Психология развития человека. – М., 2005. – 1136 с.
3. *Богоявленская Д.Б.* Творчество в эпоху социальных перемен // Образование личности. – 2019. – № 2. – С. 62–71.
4. *Демакова И.Д.* Концепция воспитательной деятельности современного педагога с опорой на идеи Я. Корчака // Социальная педагогика. – 2018. – № 2. – С. 33–45.

5. *Дьяконова А.И.* Психолого-педагогические принципы сценирования ситуаций позиционной диалогической коммуникации на уроках литературы // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. – 2016. – № 4. – С. 35–41.
6. *Вербицкий А.А.* «Цифровое поколение»: проблемы образования // Профессиональное образование. Столица. – 2016. – № 7. – С. 10–13.
7. *Закирова А.Ф.* Педагогическая герменевтика: социокультурный контекст и научно-образовательная практика // Вестник Тюменского государственного университета. – 2010. – № 5. – С. 4–10.
8. *Ковалева Н.Б.* Рефлексивно-позиционные основания современной антропопрактики // Мир Психологии. – 2019. – Т. 4. – С. 264–273.
9. *Ковалев Ф.А., Прохоров Е.А., Прохорова Е.Н.* Развитие медиагерменевтики как науки и технологии нового типа в образовательной антропопрактике // Исследователь / Researcher. – 2020. – № 4 (32). – С. 227–241.
10. *Ларионова Д.В.* Роль медиаобразования в обеспечении открытости образовательной среды // Научное обозрение. Сер. 2: Гуманитарные науки. – 2019. – № 3–4. – С. 80–93.
11. *Новиков С., Апанович Д.* Инновационная антропопрактика: программа развития личностной позиции и мировоззрения учащихся и ее реализация в курсе преподавания вероучительных дисциплин // Исследователь / Researcher. – 2020. – № 4 (32). – С. 254–263.
12. *Обухов А.С.* Современные исследования проблемы мотивации и саморегуляции человека в ситуации неопределённости и изменчивости мира // Исследователь / Researcher. – 2019. – № 1–2. – С. 10–21.
13. *Семенов И.Н.* Социокультурная рефлексия столетнего развития российской психологической науки: к 100-летию советской психологии (1918–2018) // Вестник Московского университета. Серия 14: Психология. – 2018. – № 4. – С. 4–31.
14. *Семенов И.Н., Гришин И.С.* Философско-психологические аспекты рефлексивно- педагогического развития человеческого капитала в процессе информационной цифровизации образования // Мир психологии. – 2021. – № 1–2 (105). – С. 20–33.
15. *Слободчиков В.И., Игнатьева Г.А.* Антропологический статус дополнительного профессионального образования педагогов в контексте национальной повестки развития образования // Нижегородское образование. – 2020. – № 1. – С. 4–1.

**Подготовка студентов педагогического вуза к вожатской  
работе во вне учебной деятельности:  
современные цели и смыслы**

**Кузьмина Е.Р.,**  
*кафедра психологической антропологии,  
Институт детства,  
ФГБОУ ВО «Московский педагогический  
государственный университет»;  
erk@list.ru*

**Аннотация.** В статье рассматриваются вопросы содержания курса подготовки студентов к работе вожатыми в летних детских лагерях: история возникновения детских лагерей, основные принципы воспитательной работы, современные цели и задачи.

**Ключевые слова:** вожатый, воспитание, социализация, нормы, ценности.

**Getting students of a pedagogical university ready for a work as a  
camp leader outside of educational activities: modern goals and  
meanings**

**Kuzmina E.R.,**  
*Department of psychological anthropology,  
Institute of Childhood,  
Moscow Pedagogical State University;  
erk@list.ru*

**Abstract.** The article examines the content of the course to prepare students to work as a leader in summer children's camps: the history of the emergence of children's camps, the basic principles of educational work, modern goals and objectives.

**Keywords:** camp leader, education, socialization, standards, values.

В настоящее время детский внешкольный досуг становится все более разнообразным, у детей и родителей появляется выбор среди

различных типов и видов летних и зимних лагерей, в которых можно укреплять здоровье, обучаться, тренироваться.

Помимо стационарных, существуют дневные, трудовые, тематические лагеря, разбиваются палаточные лагеря, открыты круглогодичные санаторные лагеря. В 2021 году в летних лагерях находилось 4,5 млн детей. Из них 1,5 млн тех, которые переживали трудные жизненные ситуации.

Какой бы ни был лагерь, какая бы ни была форма его организации, какие дети в него не собирались, – важной фигурой, от работы которого зависит успех реализации целей лагеря, работы всего коллектива, является вожатый.

Работа вожатого детского лагеря один из самых сложных видов социальной деятельности. Она требует полидисциплинарной подготовки и проходит в условиях многофакторной неопределенности.

Организаторы отдыха, родители и сами дети ожидают от вожатого интересного, разнообразного, содержательного и безопасного отдыха; поддержки и понимания индивидуальных потребностей и особенностей каждого ребенка; создания сплоченного детского коллектива; дружеского отношения, принятия, любви. Достаточно большая группа незнакомых друг другу людей разного возраста за относительно короткий срок на не продолжительное время должна стать единым коллективом. Помимо ответственности за физическую сохранность детей, за их жизнь и здоровье, вожатый отвечает за содержание детского отдыха и психологический комфорт ребенка. Кроме того, вожатые детских лагерей зачастую выполняют диагностические, коррекционные и реабилитационные функции.

То, на что в практике обычной работы педагога с детьми, требуются недели и месяцы кропотливых усилий, должен сделать вожатый детского лагеря за считанные дни. Очевидно, что подготовить такого профессионала, не простая задача и должна включать в себя подготовку по нескольким различным направлениям.

Курс «Вожатская деятельность в инклюзивном образовании» подготовленный и прочитанный студентам дефектологического факультета института детства был составлен таким образом, чтобы подготовить студентов к работе вожатыми с учетом проблем этой деятельности в настоящее время.

Помимо традиционного для подготовки педагога блока, посвященному психологическим особенностям каждого возрастного

периода, с которым сталкивается вожатый в своем отряде, курс содержал блок социально-психологических тем связанных с проблемами социализации, межличностного взаимодействия, взаимодействия личности и группы, с проблемами профилактики и разрешения конфликта. Важнейшей темой курса была тема целей с смысла деятельности вожатого. Парадоксально, но факт, что из 125 опрошенных студентов, которые слушали курс вожатской деятельности, менее двадцати (примерно 16%) имеют личный опыт пребывания в детском лагере и совсем немного тех, кто вспоминает этот опыт с радостью. Разочарования связаны, прежде всего, с формализмом, жесткой дисциплиной и отсутствием личной свободы.

Между тем, детские летние лагеря возникли в конце 19 века как альтернатива улице и безнадзорности, как возможность укрепления здоровья тренировками и гимнастикой, как обучение самым необходимым навыкам выживания на природе и оказания первой помощи пострадавшим в полевых условиях.

Известно, что первый в мире лагерь был построен в 1876 году в швейцарских Альпах для детей рабочих и первыми воспитателями в этом лагере были сами родители-добровольцы. Целью создания этого лагеря было укрепление здоровья детей. Содержанием досуга в этом и возникших по подобию этого последующих лагерях были игры, экскурсии, походы [1]. С тех пор количество летних лагерей стало неуклонно расти и распространяться далеко за пределами Европы. Следующим шагом в развитии детского летнего отдыха было возникновение в 1907 году в Великобритании движения скаутов и распространение скаутских лагерей. Организатором движения был полковник сэр Роберт Стивенсон Смит Баден-Пауэлл, который считал, что искусству разведчика нужно обучаться с детства, потому что эти навыки всегда пригодятся в жизни. Важным шагом развития и оформления общественного движения скаутов было внедрение воспитательной системы с помощью разработанной символики, созданных на ее основе атрибутов, ритуалов и традиций. Так началась формализация движения.

Основными элементами этой воспитательной системы были следующие:

– воспитание на основе обещания – клятвы, которую давали юные скауты.

- ритуал посвящения: салют, девиз, галстук, значок;
- осознание своего долга перед Богом, своего гражданского долга и долга перед самим собой – посредством клятвы и символики атрибутов;
- система микрогрупп позволяющая проявиться каждому;
- личный рост через развитие, преодоление, обучение;
- верность традициям – повторяемость ритуалов и практик;
- обучение через дело – формирование полезных навыков и умений;
- помощь и поддержка взрослого.

Движение скаутов во многом стало прототипом для пионерского движения, у истоков которого учитель географии, скульптор и энтузиаст Иннокентий Жуков, который в Забайкальском крае организовал экспедиционный корпус для ребят. Жуков автор девиза пионерской организации, ее атрибутов. Принципы воспитания в пионерской организации внешне похожи на принципы движения скаутов. Например:

- воспитание на основе обещания – клятвы, которую давали юные пионеры;
- ритуал посвящения: салют, девиз, галстук, значок;
- осознание своего долга перед Родиной (партией) – посредством клятвы и символики атрибутов;
- система отрядов – воспитание коллективизма и осуществление принципа «демократического централизма»;
- верность традициям – повторяемость ритуалов и практик;
- обучение через дело – формирование полезных навыков и умений;
- помощь и поддержка взрослого.

При всей схожести этих воспитательных систем, главное различие в том, что если движение скаутов на ранних этапах опиралась на желание исследовать окружающий мир, природу, на самостоятельность, физическую активность, выносливость, любознательность и ответственность членов детского коллектива, то пионерская организация воспитывала дисциплинированность, коллективизм, готовность подчиняться большинству и жертвовать своими личными интересами в пользу интересов коллектива. Более того, большие отряды, жесткая организация лагерной жизни, постепенно вытесняла спонтанность и индивидуальную свободу, ограничивала пространство освоения природы фактическими границами лагеря, дополняя их организованными выходами за их пределы.

С упразднением пионерской организации возникла необходимость и возможность пересмотреть принципы и содержание работы с детьми во вне учебной деятельности. Появились лагеря, принципы создания и воспитательная деятельность в которых строится на совершенно иных условиях. Например, почти 30 лет работает международный интеграционный лагерь «Наш дом», в котором за это время выработались и устоялись принципы организации воспитательной работы на основе коллективного договора [2]. Это, в свою очередь, подразумевает:

- совместную с детьми выработку и принятие норм и правил жизни в лагере;
- коллективную повседневную жизнь на основе выработанных и разделяемых ценностей, правил и норм;
- возможность и поддержка личной инициативы ребенка;
- воспитание с учетом прав ребенка;
- организацию активной, разнообразной и безопасной среды для каждого ребенка, включая детей с особыми потребностями;
- формирование общности людей разных поколений причастных к лагерю «наш дом»;
- традиции и культурные практики лагеря;
- помощь и поддержка взрослых.

Все эти принципы описывают одну из главных задач как этого возраста, так и детского лагеря, как социального института – социализацию ребенка – освоение и присвоение им социальных ценностей, социальных норм и правил. Более того, у ребенка есть возможность быть активным участником этого процесса, вместе со взрослыми самому обсуждать и принимать эти нормы и правила. Так закладывается прочный фундамент основы мировоззрения.

Ключевая фигура в лагере – вожатый.

Дискуссии на семинарах и высказывания в письменных работах помогают студентам актуализировать и рефлексировать личные житейские представления о том, кто такой вожатый и какова его роль. В результате, чаще всего высказываются ожидания от вожатого быть «папой и мамой», «другом», «самым важным человеком для ребенка в детском лагере». Такое инфантильно-идеалистическое представление, по сути, являются барьером в освоении профессии т.к. с одной стороны, формируют представление о недостижимом идеале, с другой –



обозначают кратчайшую дорогу к эмоциональному выгоранию в связи с невозможностью стать ни мамой, ни папой для всех.

В толковом словаре Ожегова под номером один приводится значение слова вожатый как «Проводник, указывающий дорогу» [3]. В метафорическом смысле такое определение довольно точно отражает социальные ожидания, которые общество ему – вожатому предъявляет. Профессиональный стандарт вожатого определяет основную цель его профессиональной деятельности как «сопровождение детского коллектива в организациях отдыха детей и их оздоровления, создание условий для развития коллектива, планирование и реализация его деятельности» [4].

Именно поэтому, важной частью подготовки вожатого является не только теоретическая подготовка в области теории воспитания, но и операциональный компонент подготовки: овладение современными воспитательными технологиями, методами организации культурного пространства, инструментами мониторинга развития, коммуникативными навыками, навыками профилактики и работы с конфликтами, умением быть организатором и наставником. В конечном итоге, цель подготовки вожатого детского лагеря – стать значимым взрослым.

Вначале курса студенты довольно скептически относились к перспективе поработать вожатым в летнем лагере. Тем не менее, студенты не только поработали вожатыми, но и высоко оценили знания, которые они получили, пройдя курс подготовки к вожатской деятельности.

### *Литература*

1. История вожатского дела: Методические рекомендации / Под общей ред. Е.А. Левановой, Т.Н. Сахаровой. – М., 2017. – 200 с.

2. *Демакова И.Д.* Международный интеграционный лагерь «Наш Дом». Опыт гуманизации пространства детства: методическое пособие для руководителей и педагогов детских оздоровительных лагерей / Под общ. ред. И.Н. Поповой, И.Д. Демаковой. – М., 2020. – 71 с.

3. Толковый словарь Ожегова. URL: <https://slovarozhegova.ru/word.php?wordid=3544> (дата обращения 29.09.2021).

4. Профессиональный стандарт водителя. ГКД:  
<http://fgosvo.ru/uploadfiles/profstandart/01.007.pdf> (дата обращения  
29.09.2021).

**Замочки и ключики: теоретическое обоснование и практика  
применения технологии символической терапии в  
деятельности консультирующего психолога**

**Лопаткова И.В.,**  
*кафедра психологической антропологии,  
Институт детства,  
ФГБОУ ВО «Московский педагогический  
государственный университет»;  
ilopatkova@mail.ru*

*Аннотация.* В статье приводятся данные о теории и практике применения символического метода психотерапии в профессиональной деятельности консультирующего психолога.

*Ключевые слова:* символ, художественная деятельность, метод, психологическое консультирование, технология.

**Locks and keys: theoretical justification and practice of applying  
the technology of symbolic therapy in the activities of a consulting  
psychologist**

**Lopatkova I.V.,**  
*Department of Psychological Anthropology,  
Institute of Childhood,  
Moscow Pedagogical State University;  
ilopatkova@mail.ru*

*Abstract.* The article provides data on the theory and practice of using the symbolic method of psychotherapy in the professional activity of a consulting psychologist.

*Key words:* symbol, artistic activity, method, psychological counseling, technology.

Проблемы, с которыми люди обращаются к психологам, основываются не столько на реалиях жизни, сколько на особенностях их восприятия и понимания жизненной ситуации. Что составляет, что включается в данное поле осознания проблемы? Несомненно, эмоции, когниции и поведенческие реакции. Как человек представляет, понимает и формулирует проблему? Ответ на этот вопрос, вероятно, следует начать с анализа понимания термина «проблема». И в теоретическом, и в практическом, и в технологическом смыслах. Имею в виду, что один из главных вопросов, которые необходимо ставить перед человеком, обращающимся к психологу-консультанту (для краткости и понимания функционального содержания во взаимодействии при психологическом консультировании, обозначим его как «субъект взаимодействия»), это вопрос о проблеме, с которой он обратился. Теоретический аспект анализа – как понимаю, что думаю. Практический аспект анализа – что делаю, что чувствую, что планирую и т.д. Технологический аспект решения проблемы формируется для психолога и для клиента в процессе взаимодействия: что можно сделать, как действовать. При этом обратим внимание на содержание всех трех аспектов: в каждом присутствуют символы, как элементы бессознательного включения образов в поле восприятия и осознания проблемы. Например: понимаю проблему, как препятствие к достижению своей цели (символ), думаю, что препятствием является действие такого-то человека, представляю это препятствие в виде (символ)... Пытаюсь разрушить препятствие за счет сопротивления или подчинения (символы). Соответственно, процесс работы психолога и клиента в случае активного насыщения психической реальности клиента символами, необходимо направить в сторону символической терапии. В частности: работы с символами, касающимися понимания, переживания проблемы в направлении поиска символов, которые помогут преодолеть, разрешить или научиться жить в данном проблемном поле.

Совершим небольшой экскурс в понимание термина «символ». Начнем с самого простого: условное обозначение какого-либо понятия, образ, условно передающий какую-либо мысль, условное обозначение какой-либо величины в науке [1]. Даже при поверхностном анализе всех приведенных выше значений термина «символ» выделяется определение «условное», т.е. находящееся в гипотетическом пространстве между осознанным и непонятым, когнитивным и эмоциональным,

сознательным и бессознательным, точнее, объединяющее эти континуумы.

Частичное подтверждение данному выводу мы можем обнаружить в теории символизма Э. Джонса, который выделяет следующие атрибутивные свойства понятия символ [2]:

1. Обозначение или замена какого-либо представления.
2. Обозначение неких свойств или переживаний.
3. Символ конкретно-чувственен, и в, то же время, обозначающее им представление емкое и отвлеченное.

В данном мнении важным является слово «обозначение»: обозначение смыслов, свойств, переживаний. Опять же в интегрированном варианте. Например, подросток, определяющий проблему социального одиночества, может обозначить ее символом звезды вне вселенной или точки вне хоровода других точек (примеры взяты из практических ситуаций). Даже на первый взгляд ясно видны различия в определении собственной позиции по отношению к социуму: я – звезда и я – точка. В них есть и когнитивная, и эмоциональная, и поведенческая составляющие. Конечно, необходимо прояснять все элементы и их прочтение с субъектом взаимодействия, конкретизировать связанные с ними смыслы, чувства, действия. Мы применяли разные операции при осмыслении созданных в устной, письменной или художественной формах (по выбору) символов (анализ, синтез, обобщение, сравнение и др.). Наиболее эффективным стала интеграция всех способов при условии своевременности их применения и вовлеченности субъекта консультирования в процесс поиска. Результат работы с символом: самоопределение в настоящем и определение вариантов дальнейших действий. То есть работа с символами позволяет расположиться в пространстве проблемы между обнаружением, пониманием, принятием ее причин и обнаружением своего когнитивного, эмоционального и действенного потенциала.

Обобщая информацию о понимании и содержании символа в процессе психологического консультирования, делаем вывод, что он может стать оптимальным инструментом не только для поиска и обнаружения причин наличных проблемных ситуаций, но и для прояснения возможностей личности в их решении. Обратимся к приведенным примерам. В первом варианте причины своего «отрыва от вселенной» подросток пояснил тем, что она ему неинтересна, скучна, он не видит в ней места для себя. Далее мы конкретизировали из чего

состоит эта существующая вселенная, какие в ней «звезды и планеты», какие между ними отношения. В процессе беседы мы нарисовали карту вселенной и фиксировали эмоциональное отношение к каждой звезде во вселенной с помощью цветowych дорожек (они могли быть разными – прямыми, волнообразными, пунктирными, двойными, точечными, зигзагообразными...). Уже на данном этапе прояснились некоторые аспекты взаимодействия субъекта «звезды» с другими звездами, как оказалось, они тоже есть, настоящей вселенной, а также его собственные мнения, предпочтения, особенности поведения в данной вселенной. Далее проводилась работа с символами действия. Хочет ли звезда оставаться в одиночестве, создавать свою вселенную, привлекая к себе другие звезды, приблизиться и стать звездой в какой-то из имеющихся вселенных. Затем осуществлялся перенос в реальную жизнь, работа с планированием и обнаружением целей и способов их достижения. Во втором случае ситуация была намного сложнее, так как восприятие себя как точки создает не действенные, а бездейственные контексты. Пришлось искать аналогии с другими символами, ассоциирующимися в сознании подростка с символом точки. Был обнаружен такой символ, как замок, который выводит на действенный уровень: замок можно повесить, можно открыть, можно взломать, можно не открывать, потому что..., можно подобрать к нему ключи. Замок можешь повесить ты сам (или уже повесил), может повесить кто-то другой, возможно, не кто-то, а что-то. Например, требования ситуации, твой страх, неуверенность... Таким образом определяется содержание проблемы. Далее подобная работа ведется с символом ключа.

Вернемся к теоретическому обоснованию и обратим внимание на то, что сам термин «проблема» имеет ряд символических значений, исходя из которых можно начинать работу с проблемой в процессе консультирования. Попробуем их разобрать с позиций теории символизма.

Известны некоторые общепринятые понимания термина «проблема» на основе которых формируется представление субъекта взаимодействия об объекте исследования в ходе психологического консультирования.

1. Проблема – объективно возникающий в ходе развития познания вопрос или целостный комплекс вопросов, решение которых представляет существенный практический или теоретический интерес [3].

Делаем вывод: в процессе консультирования нам предстоит иметь дело не с одним вопросом, а с комплексом вопросов и, соответственно, предположений, вариантов ответов по решению проблемы. Необходимо определиться с самим пониманием термина «проблема». Как оно обозначается личностью? Какие смыслы, эмоции и отношения вкладываются им в понимание проблемы? Что может быть символом определения проблемы в данном подходе к ее решению? Рассматриваем варианты, полученные как в ходе анализа научной литературы, так и в ходе ситуаций реального психологического консультирования.

2. «Проблема- решение вопросов», т.е. много вопросов, которые надо соотнести между собой и сделать вывод. Символы: вопросы, дороги, перекрестки. Значение символа: поворот в размышлении в новом направлении. Замок: человек по тем или иным причинам не может определить направление решения проблемы. Ключ к решению проблемы – работа с путями, направлениями, возможностями, выявление наиболее эффективного направления.

3. «Проблема – расстояние между тем, что имеешь и что хочешь иметь» (Э. де Боно) [4]. Символы – мост, переход, лазейка... Значение символа: потребность в соединении. Замок: не знаю как действовать. Делаем вывод: Нам необходимо определить способ, который поможет преодолеть расстояние. Ключ к решению проблемы – способ.

4. «Проблема – препятствие». Символ: закрытая дверь, к которой невозможно подступиться, потому что нет «ключа». Как вариант – стена со множеством дверей, одни из которых необходимо закрыть с помощью замков, другие открыть с помощью ключей. Значение символа: закрытый путь. Замок: не могу пойти, мне запрещают, я боюсь. Ключ к решению проблемы: открытие.

5. «Проблема – затруднение». Символ: «не получается: скованные руки», «закрытые глаза», «маска на лице», «спеленнутость». Значение символа: личностная неуверенность, низкая самооценка, непонимание себя. Замок: неуверенность в себе. Ключ к решению проблемы: развитие личностной идентичности, открытие себя.

6. «Проблема – возможность». В последнее время сознание общества направляется в сторону определения проблемы, как возможности исправить, найти новое, обнаружить скрытый потенциал. Символом, в такой интерпретации, может быть, к примеру, «лук со стрелой, направленной не в ту сторону», «река, через которую надо перепрыгнуть для того, чтобы...». Значение символа: есть желаемая цель,

но она пока непонятна, есть препятствие, но я должен и могу с ним справиться, чтобы достигнуть желаемого. Замок: непонимание собственного потенциала. Ключ: определение цели, возможностей личности и путей ее достижения.

Алгоритм практического применения данных символов даже исходя из их названия понятен. Например, субъекту взаимодействия предлагается представить себе свою проблему, как стену со множеством дверей, которые можно закрывать или открывать с помощью замков и ключей. Какие-то ключи и замки уже имеются, какие-то необходимо найти или сделать. Решение принимается в процессе обсуждения, при чем каждый замок или ключ описывается как в виде образов (какой, кем создан или надо создавать), так и в терминах поведения – что надо (можно, необходимо, хотелось бы и т.д.) сделать, чтобы повесить именно этот замок или воспользоваться именно этим ключом.

Напомним, что как «замки», так и «ключи» содержательно определяются совместно с человеком в процессе консультирования. При этом большое значение имеет работа с его текстом и со способами его создания: рассказывать, рисовать, изображать жестами и мимикой, находить похожее в произведениях живописи, литературы и музыки [5]. Способы определяются в зависимости как от предпочтений участников консультирования, т. е. по их желанию, так и экспериментальным путем, например, в процессе игры, тестирования, художественной деятельности. В любом случае, для решения проблемы нужна поисковая активность участников психологического консультирования, нестереотипные подходы к организации его пространства. Например, с помощью технологии художественного поля консультирования, которая предполагает создание среды, способствующей реализации когнитивно-эмоционального напряжения, возникающего в результате столкновения множества значимых, осознаваемых и неосознаваемых взаимозависимых фактов, воспринимаемых и транслируемых в художественных образах и событиях.

### *Литература*

1. Словарь русского языка: В 4 т. / РАН, Ин-т лингвистич. исследований; под ред. А. П. Евгеньевой. – 4-е изд., стер. – М., 1999.

2. *Вербина Г.Г.* Психология эмоций: Учеб. пособие. URL: <https://www.psyoffice.ru/page,60,3715-verbina-g.g.-psikhologija-jemocijj-ucheb.-posobie.html> (дата обращения 29.09.2021).

3. Краткий словарь философских терминов. URL: [https://gufo.me/dict/philosophy\\_dict](https://gufo.me/dict/philosophy_dict) (дата обращения 29.09.2021).

4. Инструменты решения креативных задач / Эдвард де Боно; пер. с англ. – М., 2015. – 381 с.

5. *Лопаткова И.В.* Практическая психология художественного творчества: Монография. – М., 2018. – 264 с.

## **Методологические аспекты прохождения производственной педагогической практики: новый подход**

**Мурафа С.В.,**

*кафедра психологической антропологии,*

*Институт детства,*

*ФГБОУ ВО «Московский педагогический*

*государственный университет»;*

*[murafa.svetlana@gmail.com](mailto:murafa.svetlana@gmail.com)*

**Аннотация.** Педагогическая практика является важнейшим компонентом педагогического процесса и одним из главных условий формирования профессионально-педагогической компетентности будущего учителя. Современная инновационная модель педагогической практики в МПГУ (Московском педагогическом государственном университете) является необходимым элементом базовой подготовки бакалавров. Измененная парадигма педагогической практики с 2014 года в МПГУ для студентов, обучающихся по направлению подготовки «Педагогическое образование», позволяет формировать все необходимые компетенции, необходимые для выполнения всех поставленных задач и целей современного образования в целом. Данный подход в МПГУ: сохранять традиции и внедрять инновации в обучении в высшей школе позволяет сократить разрыв между потребностями современной инновационной школы и готовностью наших студентов к дальнейшей профессиональной деятельности. В процессе прохождения педагогической практики (от детских дошкольных учреждений до старших школьников) студенты, не зависимо от профилей обучения



получают знания и опыт, который способствуют лучшему усвоению теоретического материала по дисциплинам психолого-педагогического и предметного модулей.

**Ключевые слова:** педагогическая практика, инновационная технология, психология, профессиональные компетенции, методология, высшее образование.

## **Methodological aspects of industrial pedagogical practice: a new approach**

**Murafa S.V.,**

*Department of Psychological Antropology,*

*Moscow Pedagogical State University;*

*murafa.svetlana@gmail.com*

**Abstract.** Pedagogical practice is the most important component of the pedagogical process and one of the main conditions for the formation of professional and pedagogical competence of a future teacher. The modern innovative model of pedagogical practice at the Moscow State Pedagogical University (Moscow Pedagogical State University) is a necessary element of the basic training of bachelors. The changed paradigm of pedagogical practice since 2014 at the Moscow State University for students studying in the direction of training «Pedagogical Education» allows them to form all the necessary competencies necessary to fulfill all the tasks and goals of modern education as a whole. This approach at MPSU: to preserve traditions and introduce innovations in higher education allows us to reduce the gap between the needs of a modern innovative school and the readiness of our students for further professional activity. In the process of passing pedagogical practice (from preschool institutions to high school students), students, regardless of the study profiles, gain knowledge and experience that contribute to better assimilation of theoretical material in the disciplines of psychological, pedagogical and subject modules.

**Keywords:** pedagogical practice, innovative technology, psychology, professional competencies, methodology, higher education.

Современному студенту необходимо овладеть целым рядом компетенций, которые будут способствовать успешной реализации

учительской деятельности. С течением времени содержание подготовки учителя постоянно модернизируется, меняется. Поэтому изменения коснулись не только содержательного аспекта учебных планов, но и разработки нового методического подхода для прохождения педагогической практики. С 2015–2016 учебного года на географическом факультете МПГУ внедрялась новая модель обучения будущих учителей географии. Изменения коснулись структуры, содержания психолого-педагогической подготовки, всего учебно-воспитательного процесса. Начиная с 1 курса 1 день в неделю студенты проводили на практике в образовательных организациях, выполняя задания по образовательным модулям практики (рис. 1, 2) [5]. Модульное обучение по дисциплинам психологии и педагогики показало качественное закрепление полученных базовых, теоретических знаний на практике, сформированность профессиональных компетенций учителя у студентов к старшим курсам.



**Рис. 1.** Этапы прохождения педагогической практики на географическом факультете МПГУ с 2016 по 2021 год



**Рис. 2.** Образовательные модули педагогической практики на географическом факультете МПГУ

С 2018 года модуль методики преподавания английского языка был исключен из-за профилей обучения на факультете. С 2015–2016 учебного года по настоящее время включены все представленные образовательные модули.

В процессе прохождения педагогической практики студенты выполняют научно-исследовательские работы. За 5-летний период защищено более 100 курсовых работ по дисциплине психология. Студенты активно участвуют в конференциях, выступают с докладами и делают свои первые исследовательские проекты. Результат этой деятельности публикации студентов в журналах и сборниках.

С 2017 года студенты и преподаватели географического факультета ежегодно являются экспертами Всероссийского *Конкурса юношеских исследовательских работ* имени В.И. Вернадского. Что является важной основой для формирования исследовательской компетенции будущих учителей географии.

Ярким результатом формирования профессиональных компетенций будущих учителей -географии можно считать успешно защищенные выпускные квалификационные работы. Так, за период с 2017 по 2021 год только по теме прохождения педагогической практики защищено 7 ВКР на «отлично»:

– «Формирование исследовательской компетентности студентов-географов в ходе прохождения производственной практики (на примере заданий по психологии)»;

- «Формирование профессиональных компетенций у студентов-географов в процессе производственной педагогической практики на уровне начального образования (на примере заданий по психологии)»;
- «Использование фольклора географического содержания на уроках курса «Окружающий мир» как средства повышения познавательной активности младшего школьника»;
- «Творческие задания как средство развития мышления младших школьников в курсе «Окружающий мир»»;
- «Развитие мнемических способностей младших школьников в курсе «Окружающий мир»»;
- «Технологии развития способностей и поддержки одарённости на уроках курса «Окружающий мир»»;
- «Формирование личностных ориентиров студентов-географов на примере работы с историко-архивными документами».

Две ВКР «Технологии развития способностей и поддержки одарённости на уроках курса «Окружающий мир» и «Формирование личностных ориентиров студентов-географов на примере работы с историко-архивными документами» являются победителями Международного конкурса выпускных квалификационных работ 2020 года в МПГУ.

В ходе прохождения педагогической практики анализируются результаты формирования профессиональных компетенций студентов, это находит свое отражение в научных публикациях. Опубликовано 9 статей (С.В. Мурафа, Е.В. Филатова, А.Н. Гречнева, 2017; С.В. Мурафа, 2017, 2019, 2020, 2021; С.В. Мурафа, Н.Н. Баркова, 2019; С.В. Мурафа, А.А. Павлова, Е.В. Трифонова, 2019) по результатам проведения производственной педагогической практики на географическом факультете и кафедре психологической антропологии МПГУ с 2017 по 2021 годы [1–9].

*Можно выделить несколько условий, при которых процесс прохождения педагогической практики можно оптимизировать, тем самым улучшится методическая подготовка студентов:*

- повышение положительной мотивации у студентов к педагогической практике;
- актуализация теоретических знаний, полученных в стенах университета;

- повышение уровня их самостоятельности и творческого подхода в ходе прохождения практики;
- формирование у практиканта адекватной самооценки уровня своей профессиональной подготовки;
- повышение мотивации к своей профессиональной деятельности;
- внедрение новых форм и методов работы в процесс прохождения практики, в том числе исследовательскую деятельность.

### *Литература*

1. *Мурафа С.В.* Возможности формирования исследовательской компетентности студентов-географов посредством практических заданий психологии // Современное географическое образование: проблемы и перспективы развития: Материалы V Всероссийской научно-практической конференции / МПГУ. – М., 2020. – С. 287–291.
2. *Мурафа С.В.* Формирование исследовательской компетенции будущих педагогов в процессе прохождения педагогической практики // Психология творчества и одаренности: Сборник статей Всероссийской научно-практической конференции с международным участием: В 3 ч. / Под ред. Д.Б. Богоявленской. – М., 2021.
3. *Мурафа С.В.* Технологии формирования исследовательской компетенции будущих педагогов в процессе вузовского обучения (на примере дисциплины психология) // От учебного проекта к исследованиям и разработкам – ICRES'2020: Международная конференция по исследовательскому образованию школьников. – М., 2020. – С. 501–509.
4. *Мурафа С.В.* Педагогическая практика как средство формирования исследовательской компетенции будущих учителей географии // Современное географическое образование: проблемы и перспективы развития: Материалы IV Всероссийской научно-практической конференции. – М., 2019. – С. 278–281.
5. *Баркова Н.Н., Мурафа С.В.* Рассредоточенная педагогическая практика как инновационная технология обучения будущих учителей // Психолого-педагогическая подготовка будущих учителей: история, методология и технологии: Материалы межвузовской конференции (с международным участием), Москва, 14–16 декабря 2018 г. – М., 2019. – С. 177–182.

6. *Мурафа С.В., Павлова А.А., Трифонова Е.В.* Психолого-педагогические условия развития способностей детей и поддержки их одаренности в условиях реализации образовательного процесса // Вестник практической психологии образования. – 2019. – № 2. – С. 8–15.

7. *Мурафа С.В.* Практика развития одаренности // Психология творчества и одаренности: Материалы всероссийской научно-практической конференции / Отв. ред. Д.Б. Богоявленская – М., 2018. – С. 414–420.

8. *Мурафа С.В.* Практика студентов географического факультета – инновационный подход в обучении // Современное географическое образование: проблемы и перспективы развития: Материалы всероссийской научно-практической конференции (Москва, 24 ноября 2017 г.) / Науч. ред. Е.А. Таможня. – М., 2017. – С. 186–1.

9. *Мурафа С.В., Филатова Е.В., Гречнева А.Н.* Тайна дверца приоткрыта // Учительская газета. – 28.11.2017 – № 48. – С. 12. URL: <http://www.ug.ru/archive/72480> (дата обращения 25.09.2021).

## **Профессионально-личностная готовность педагога к деятельности в инклюзивной образовательной среде**

**Сёмина М.В.,**

*кафедра психологии образования,  
психолого-педагогический факультет,  
ФГБОУ ВО «Забайкальский государственный университет»;  
semina-67@mail.ru;*

**Фёдорова Е.П.,**

*кафедра психологической антропологии детства,  
Институт детства,  
ФГБОУ ВО «Московский педагогический  
государственный университет»;  
ep.fedorova@mpgu.su*

**Аннотация.** В статье рассмотрено понятие и представлены некоторые результаты психодиагностического исследования профессионально-личностной готовности педагогов к деятельности в инклюзивной образовательной среде. Подчеркивается необходимость

планомерного формирования компетенций педагога, взаимодействующего с обучающимися с ОВЗ.

**Ключевые слова:** профессионально-личностная готовность, профессиональная деятельность педагога, инклюзивная образовательная среда, компетенции, саморазвитие.

## **Professional and personal readiness of a teacher to work in an inclusive educational environment**

**Syomina M.V.,**

*Department of Educational Psychology,  
Faculty of Psychology and Education,  
Transbaikal State University;*

**Fedorova E.P.,**

*Department of Psychological Anthropology of Childhood,  
Institute of Childhood,  
Moscow Pedagogical State University;  
ep.fedorova@mpgu.su*

**Abstract.** The article examines the concept and presents some results of a psychodiagnostic study of the professional and personal readiness of teachers to work in an inclusive educational environment. The need for the systematic formation of the competencies of a teacher interacting with students with disabilities is emphasized.

**Keywords:** professional and personal readiness, professional activity of a teacher, inclusive educational environment, competencies, self-development.

Введение в современную образовательную практику инклюзивной модели гарантирует обучающемуся право на реализацию качественного образования в соответствии с его познавательными потребностями и возможностями в адекватной его здоровью и уровню притязаний локальной образовательной среде [5, с. 8].

Актуальность рассмотрения данной темы обусловлена противоречием между набирающим темп переходом от интегрированных к инклюзивным образовательным практикам, с одной стороны, и растущей потребностью образования в педагогах, умеющих и готовых эффективно работать с детьми с ограниченными возможностями

здоровья, в условиях общеобразовательных учреждений, с другой стороны.

Проведенное исследование методологически опирается на положения системного подхода, дающего возможность изучать предметы и явления в качестве системных объектов в их развитии (В.И. Андреев, С.И. Архангельский, В.П. Беспалько, Т.А. Ильина, Ф.Ф. Королев, Н.В. Кузьмина, Г.И. Саранцев и др.), в частности, позволяющего системно исследовать деятельность педагога по обучению и воспитанию обучающихся с ОВЗ в ее развитии. Ценными для нас являются положения деятельностного подхода в обучении, транслирующего принцип субъектности, принципы учёта ведущих видов деятельности, со-трансформации, амплификации (обогащения, усиления, углубления развития), обязательной рефлексивности деятельности и др. (Л.С. Выготский, П.Я. Гальперин, В.В. Давыдов, Л.В. Занков, А.Н. Леонтьев, А.В. Петровский, С.Л. Рубинштейн, Д.Б. Эльконин). Новые акценты приобретает тема при ее рассмотрении в русле идей системной антропологической психологии (В.И. Ключко, О.М. Краснорядцева). Теоретически важной представляется нам концепция готовности педагогов к работе с детьми, имеющими отклонения в развитии (Н.В. Александрова, Т.В. Завьялова, А.Ю. Кузнецов, Н.Г. Сушко) [4].

По мнению некоторых современных авторов, «золотым сечением» инклюзии является педагог [2, с. 27]. Именно активная, деятельная позиция участников педагогического сообщества нейтрализует риски декларационных заявлений, имитирующих реальную практику инклюзий в образовании.

Профессиональная деятельность педагога в условиях инклюзивного образования требует совершенно новых компетенций, становление которых происходит в практике образовательного процесса с детьми различных возможностей и потребностей, ибо не проявленная компетентность невозможна [7, с. 31]. Наряду с высокой теоретической подготовкой, педагог сегодня – это профессионал с развитой гуманистической направленностью, мотивированный на обучение и воспитание всех без исключения детей с учетом специфики их образовательных потребностей. В качестве ведущих функциональных способностей педагога выступают владение интерактивными методами обучения и воспитания, готовность и умение разработки адаптивных образовательных программ и индивидуальных планов обучения,



способность работать в команде, открытость новому опыту, личностная мобильность [1; 4, с. 35–37].

Реализация в инклюзивном образовании субъектной направленности тесно связана с идеей педагогического сотрудничества. У педагога при этом происходят изменения в его личностно-профессиональных стереотипах, осваивается поиск новых путей пополнения имеющегося опыта. Для обучающегося процесс реконструкции связан с переосмыслением своего субъектного опыта, причем этот процесс более продуктивен по сравнению с персональной деятельностью.

Под *профессионально-личностной готовностью педагога к работе с обучающимися с ОВЗ* мы понимаем интегральное личностное образование, базирующееся на профессионально-гуманистической направленности личности, включающее комплекс профессионально-ценностных ориентаций, профессионально-личностных качеств и умений педагога, проявляющихся во взаимодействии с детьми, имеющими ОВЗ, и предполагающее способность оказать им компетентную поддержку и помощь, проявить отношения сопереживания, ответственности, заботы; создать эффективные условия роста и развития особым детям.

В контексте системной антропологической психологии личностная готовность понимается как системное качество человека, которое отвечает за открытость человека в мир, за способность «самостроительства» (саморазвитие), за способность действовать профессионально, понимая при этом смысл и ценность своих действий и своего труда, т.е. действовать избирательно и ответственно [3, с. 77]. Педагог, занимающийся образованием человека, в том числе и осуществляющий деятельность в инклюзивной образовательной среде, должен обеспечить «такое взаимодействие ученика с миром культуры, в котором элементы культуры, обретая смысл и ценность, становятся достоянием человека, способным определять смысл и ценность его поведенческих актов, его действий, деятельности и профессионального труда» [3, с. 74].

Теоретический анализ источников, посвященных вопросу структуры профессионально-личностной готовности педагога к работе с обучающимися с ОВЗ, позволяет выделить *эмоциональный, мотивационный, ориентационный, волевой и ценностный* компоненты [2; 4].

Психодиагностический этап исследования проводился на базе средних общеобразовательных школ г. Читы и г. Краснокаменска

Забайкальского края с участием 200 педагогов, работающих с детьми с ОВЗ (стаж работы до 15 лет и более 15 лет – соразмерные возрастные выборки; все испытуемые женского пола) в период 2020–2021 годов. В ходе эмпирического исследования с применением комплекса методик нами были получены следующие результаты, часть из которых представим в данной статье.

По результатам анкеты «*Я и инклюзивное образование*» выяснено, что специальная подготовка опрошенных педагогов к работе в инклюзивном образовании проводилась в форме чтения отдельных лекций и обучения на тематических курсах повышения квалификации. В общей сложности, из группы учителей со стажем более 15 лет такие формы работы освоили 34% опрошенных, в группе учителей, имеющих стаж менее 15 лет, лишь 12% (за последние три года). Если проанализировать качество других ответов на вопросы анкеты педагогов двух групп, то можно отметить признаки негативного настроения у педагогов с большим стажем к работе с детьми с ОВЗ. Инклюзивная практика нарушает привычную для них динамику образовательного процесса, требует новых компетенций, в том числе по разработке адаптивных программ и планов и заполнению усложненных форм отчетности. Педагоги с меньшим стажем оценивают свои возможности в этом нейтрально или позитивно, но при этом часть из них не имеет субъектного практического опыта работы с детьми с ОВЗ в условиях школы. Обе группы педагогов демонстрируют скорее внешнюю мотивацию к работе с такими детьми, вызванную требованиями администрации школы и социальными переменами в принимающем обществе. Таким образом, по этой методике подтверждается не полная готовность к работе педагогов эмпирической группы с детьми с ОВЗ.

Анализ результатов диагностики по методике «*Диагностика и мониторинг инклюзивной готовности педагогов*» (авторы В.В. Хитрюк, И.Н. Симаева) показывает, что как в группе педагогов со стажем свыше 15 лет, так и у педагогов со стажем меньше 15 лет, у 52 и 63% учителей *критический* уровень сформированности инклюзивной готовности (соответственно по эмпирическим выборкам), у 41% педагогов со стажем свыше 15 лет *достаточный* уровень, и только у 26% педагогов со стажем менее 15 лет уровень достаточен для работы с детьми с ОВЗ. Лишь у 7 и 11% педагогов в той и другой группе уровень инклюзивной готовности *оптимальный*. Данные результаты подтверждают, что педагоги со

стажем свыше 15 лет относительно более готовы к инклюзивному обучению детей с ОВЗ, чем педагоги с меньшим стажем.

По методике «Способность педагога к эмпатии» (И.М. Юсупов) были получены следующие результаты. *Нормальный* уровень эмпатийности учителей характерен для 33% и 37% педагогов той и другой группы. Разница между группами педагогов с большим стажем и меньшим стажем заключается в том, что в группе педагогов со стажем более 15 лет выявляется большее количество педагогов с «*очень высоким*» уровнем эмпатийности, тогда как в группе педагогов с меньшим стажем выявляется на одного педагога больше с «*очень низким*» уровнем эмпатийности. В обеих группах не выявлены педагоги с очень низким уровнем эмпатийности и присутствуют педагоги с «*очень высоким*» эмпатийности: это учителя, у которых обнаруживается на высоком уровне развитая способность к сопереживанию. Именно с этими педагогами дети с ОВЗ будут чувствовать свою защищенность, так как именно такой тип педагогов воспринимает проблемы детей и готов оказывать действенную помощь в их разрешении. Между тем следует отметить, что процент таких педагогов не превышает 20% от общего числа участников исследования. При этом, по нашим наблюдениям, эти педагоги достаточно чувствительны и ранимы сами, что создает риски развития их скорого профессионального и эмоционального выгорания, что актуализирует необходимость превентивной работы в этом направлении. С «*нормальным уровнем*» эмпатийности в обеих группах выявляется, соответственно, по 37 и 36% педагогов. Представители данных групп педагогов находятся в постоянном потоке работы, по мере своих возможностей проявляют эмпатию и сопереживание, однако частные детали эмоциональной сферы детей с ОВЗ они могут и не заметить. С «*низким уровнем*» выраженности эмпатийности в обеих группах фиксируется, по данным диагностики, на уровне не более чем у 10% педагогов – участников исследования.

Таким образом, диагностика уровня эмпатии показала, что среди педагогов доминирует по данным исследования высокий уровень выраженности эмпатийности, что позволит заключить о их возможности выстраивать работу с детьми с ОВЗ. У 30–40% педагогов в ходе исследования выявлен недостаточный уровень выраженности эмпатии, что может явиться препятствием для полноценного осуществления педагогической деятельности в инклюзивной образовательной среде. Данные исследования позволяют отметить, что уровень эмпатийности в

группе педагогов со стажем свыше 15 лет немного выше, чем у других педагогов в данной выборке.

Итак, анализ данных исследования диагностики личностно-профессиональной готовности педагогов к деятельности в инклюзивной образовательной среде позволяет заключить, что опрошенные педагоги пока еще не обладают высокой или достаточной готовностью к работе с детьми с ОВЗ. При этом на структурном уровне анализа наиболее критичным является, на наш взгляд, состояние *когнитивного* компонента в структуре профессионально – личностной готовности (дефицит специальных знаний и умений работы с особыми детьми) и *мотивационного* компонентов готовности (отсутствие внутренней положительной мотивации к работе в новых условиях при существующей системе оплаты труда и возросшей мере ответственности). *Эмоционально-чувственный* компонент готовности, мы полагаем на основе данных исследования, относительно благополучен, что подтверждается результатами диагностики эмпатийности, а также проведенным наблюдением за профессиональной деятельностью педагогов в инклюзивной образовательной среде. В группе педагогов с большим стажем педагогической работы результаты по анализируемым показателям несколько выше, чем у педагогов с меньшим стажем.

Мы приходим к выводу, что реализация подготовки педагогов к инклюзивной практике ставит новые задачи перед педагогами, увеличивает их эмоциональные и интеллектуальные затраты, что требует значительного расширения их профессиональных компетенций [4; 7]. Сегодня во многих субъектах РФ активно апробируются способы получения специальной профессиональной подготовки педагогов к работе с детьми с ОВЗ: значительно расширен перечень доступных тематических курсов повышения квалификации, вебинаров и семинаров.

Продолжение исследования предполагает дальнейшее развитие представленной в статье тематики, в частности, составление индивидуальных психологических профилей педагогов инклюзивного образования, построение на основе психодиагностических данных индивидуальных маршрутов по их специальной подготовке и самообразованию, в том числе под руководством опытных наставников из числа коллег и кураторов – педагогов высшей школы.

Важной частью личностно-профессиональной готовности педагогов к работе с детьми с ОВЗ является наличие таких необходимых качеств

как стрессоустойчивость, саморазвитие, профилактика эмоционального выгорания, личностная мобильность [1; 6].

### *Литература*

1. *Артюхова Т.Ю., Федорова Е.П.* Личностная мобильность как необходимое качество современного педагога. // *Ананьевские чтения – 2020. Психология служебной деятельности: достижения и перспективы развития (в честь 75-летия Победы в Великой Отечественной войне 1941–1945 гг.): Материалы международной научной конференции, Санкт-Петербург, 08–11 декабря 2020 года.* – СПб., 2020. – С. 683–684.

2. *Алехина С.В.* Инклюзивное образование: история и современность: Учебно-метод. пособие // Педагогический университет. – «Первое сентября». – 2013. – 33 с.

3. *Клочко В.Е. Краснорядцева О.М.* Образовательная деятельность: концептуальные основания и критериальные признаки // *Развитие многомерного профессионального мышления преподавателей исследовательского университета.* – Томск, 2016. – С. 72–81.

4. Сборник материалов научно-практической конференции «Инклюзивное образование: методология и практика», 6–7 апреля 2017 года, г. Красноярск / Под ред. Е.Ю. Коноваловой. – Красноярск, 2017. – 127 с.

5. Психолого-педагогическая адаптация студентов с ограниченными возможностями здоровья в образовательном пространстве вуза: Учебное пособие. – Чита, 2020. – 150 с.

6. *Семина М.В., Федорова Е.П.* Образовательное пространство как психолого- педагогический феномен // *Вестник академии права и управления.* – 2017. – № 3 (48). – С. 155–160.

7. *Шадриков В.Д.* Новая модель специалиста: инновационная подготовка и компетентностный подход // *Высшая школа.* – 2003. – № 1. – С. 27–31.

## РАЗДЕЛ XV. НАЧАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ: ПРЕЕМСТВЕННОСТЬ И ПЕРСПЕКТИВА

### Проблемы воспитания внимательности у современных школьников

**Артемьева Е.А.,**

*ФГБОУ ВО «Московский педагогический  
государственный университет»;  
eaa220601@gmail.com;*

**Артемьева В.В.,**

*кафедра теории и методики обучения  
естествознанию, математике и информатике в период детства,  
Институт педагогики и психологии детства,  
ФГБОУ ВО «Уральский государственный  
педагогический университет»;  
distantartvv@mail.ru*

**Аннотация.** В статье рассматриваются основные проблемы воспитания внимательности у обучающихся и даются рекомендации по их устранению.

**Ключевые слова:** внимание; мобильные устройства; гаджет; образовательный процесс; учитель; ученики; школьники.

### **Problems of mindfulness education in modern schoolchildren**

**Artemyeva E.A.,**

*Moscow Pedagogical State University;  
eaa220601@gmail.com;*

**Artemyeva V.V.,**

*Department of Theory and Methods of Teaching Natural Science,  
Mathematics and Computer Science during Childhood,  
Institute of Pedagogy and Psychology of Childhood,  
Ural State Pedagogical University;  
distantartvv@mail.ru*

**Abstract.** The article discusses the main problems of mindfulness education in students and provides recommendations for their elimination.

**Keywords:** attention; mobile devices; gadget; educational process; teacher; students; schoolchildren.

XXI век – время новейших технологических открытий, которые неизбежно влекут за собой изменения в образовательной среде. «Перемены ожидаются не только в способах, методах и средствах преподавания, но и в самом восприятии школьниками учебного материала и образовательной программы» [2, с. 265]. Ни для кого не секрет, что на сегодняшний день почти у каждого ребенка в распоряжении имеется собственный гаджет: смартфон или планшет, предназначенный не только для связи с родителями, но и для выхода в Интернет и мобильных игр. Безусловно, яркие игровые персонажи, возможность виртуального общения со сверстниками, а также доступность огромного количества информации в сети Интернет манят и затягивают школьников. Помимо проблемы усвоения детьми учебной программы, перед педагогическим обществом встает новая задача: как перевести вектор внимания учеников с виртуального мира на учение, как понизить уровень их рассеянности и повысить показатель концентрации внимания? «Внимание является неотъемлемой частью познавательных процессов, чувств и воли, оно делает успешным весь процесс образования» [3, с. 611]. «Развитие внимания младших школьников невозможно без участия учителя. Именно он выполняет роль «дирижера» в данном процессе» [3, с. 611].

Полный отказ от мобильных устройств на уроке, вероятно, может способствовать проведению плодотворного занятия. Однако стоит учитывать тот факт, что «запретный плод сладок» и влечение школьника к смартфону может только увеличиться. Необходимо создать на уроке такую обстановку, чтобы ребенок как можно реже вспоминал о своём личном гаджете. Ниже представлены рекомендации для педагогов, которые могут способствовать воспитанию внимательности у современных школьников.

Во-первых, во время занятия телефон ученика должен находиться как можно дальше от него и переведен в «беззвучный режим». «Если телефон физически находится перед школьником, то его оперативная память и подвижный интеллект ухудшаются, так как его мозг экономит свои силы. Подсознательно ребенок осознает, что рядом с ним есть

устройство, в котором хранятся ответы на все вопросы, мотивации запоминать учебный материал не возникает» [1, с. 97].

Во-вторых, особо сложную для восприятия информацию во время урока необходимо разбивать на части. Разделение большого и ёмкого блока учебной темы на подтемы помогает ребенку сосредоточиться, повышает уровень концентрации внимания. Если Вы чувствуете, что материал урока воспринимается учениками всё тяжелее и тяжелее, они выглядят уставшими и часто отвлекаются, то периодически пробуждайте их сознание шутками, неожиданными образами, фразами, тем самым возвращая детей в тему занятия.

В-третьих, постарайтесь сделать урок более интересным, насыщенным и запоминающимся. Каждый ребенок по-своему воспринимает информацию: у многих школьников преобладает визуальный тип восприятия, но есть и дети с преобладающими аудиальным или кинестетическим типами восприятия. Учеными было доказано, что для комплексного усвоения учебного материала необходимо чередовать средства и методы обучения. Таким образом вероятность того, что школьнику станет скучно и он вспомнит о своём смартфоне, в разы уменьшится.

В-четвертых, объяснение темы не должно проходить исключительно в лекционном формате. Школьникам в силу их физиологических особенностей запрещено, как студентам, проводить лекционные занятия. Постарайтесь создать условия для того, чтобы ученики были включены в обсуждение темы, задавали вопросы, высказывали свои идеи и предположения, то есть вели учебный диалог с учителем. Так внимание учащихся будет сосредоточено не только на словах учителя, но и на ответах своих одноклассников.

В-пятых, нужно делать акцент на ошибки учеников, произошедшие по невнимательности, анализировать их регулярность. Школьники должны осознавать необходимость самопроверки и прямую зависимость результатов проверочных работ от обнаружения собственных ошибок. При этом не стоит ругать обучающегося за невнимательность: это может вызвать у ребенка волнение и неуверенность в себе, в результате чего его рассеянность может только возрасти. Лучший вариант – поощрение учеников за их внимательность, например, «плюсиками».

Таким образом, умение сосредотачиваться на уроках, абстрагироваться от отвлекающих факторов, в том числе смартфонов, и осуществлять самопроверку – очень ценный навык для школьника XXI



века. Современному педагогу необходимо знать и принимать особенности мышления и внимания нынешнего поколения для того, чтобы уроки в школах были наиболее плодотворными.

### *Литература*

1. *Артемьева Е. А.* Влияние цифровизации на психологическое здоровье детей // Актуальные проблемы современной семьи: Материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, Грозный, 29 апреля 2021 г. – Грозный, 2021. – С. 95–99. –

2. *Артемьева Е.А.* Воздействие процессов цифровизации на психологическое здоровье учащихся // Мир, открытый детству: Материалы II Всероссийской научно-практической конференции (с международным участием), Екатеринбург, 17 июня 2021 г. / Отв. редактор Е.В. Коротаева. – Екатеринбург, 2021. – С. 263–267.

3. *Тупталова А. С.* Развитие внимания младших школьников в учебной деятельности // Молодой ученый. – 2016. – № 26 (130). – С. 610–612.

### **Опыт в ранней профориентации школьников младших классов в области естествознания**

**Балдов Д.А., Лапенко А.К., Вальчук А.А.,**  
*Отделение биотехнологии,  
Инженерно-физический институт биомедицины,  
Обнинский институт атомной энергетики  
НИЯУ МИФИ (ИАТЭ НИЯУ МИФИ)»;  
dab1999y@gmail.com*

**Аннотация.** Статья посвящена опыту образовательного проекта «Биошкола олимпийского резерва» во внедрении курса, посвященного ранней профориентации школьников начальных классов в области естествознания.

**Ключевые слова:** начальная школа, биология, биошкола, профориентация, инновационное мышление, деятельный подход.

## Experience in early vocational guidance of junior schoolchildren in the field of natural science

**Baldov D.A., Lapenko A.K., Valchuk A.A.,**  
*Institute of Engineering Physics for Biomedicine,*  
*National research nuclear university (NRNU)*  
*MEPhI Obninsk institute*  
*for nuclear power engineering (OINPE);*  
*dab1999y@gmail.com*

**Abstract.** article is devoted to the experience of the educational project «Olympic Reserve Bio-School» in the implementation of a course devoted to early career guidance of primary school students in the field of natural science.

**Keywords:** primary school, biology, bio-school, career guidance, innovative thinking, proactive approach.

Стремительное изменение нашего мира ставит перед образованием новые задачи. Одной из актуальных проблем совершенствования образования в постиндустриальном обществе является проектирование и институциональное обеспечение индивидуальных образовательных траекторий обучающихся. Самым ранним звеном является начальная ступень образования (2–5 класс). Созданный образовательный «фундамент» на данном этапе обеспечивает опору всей системе обучения, которая в настоящий момент так активно модернизируется. То есть, система начального образования является уникальной площадкой, позволяющей детям находить себя, делать свой выбор уже на ранних этапах своей жизни [1].

Но как бы государство не модернизировало систему начального образования, огромную роль в выборе ребенка играют родители. Именно они решают, какие учреждения дополнительного образования будут посещать их дети и, соответственно, в каком направлении им развиваться. В таком подходе родители могут как «угадать» интересы своих детей, так и совершить ошибку, приводящую к потере ребенком интереса к любому образовательному процессу.

Образовательный проект «Биошкола олимпийского резерва» функционирует в городе Обнинск на протяжении 5 лет и в первую очередь направлен на подготовку школьников 7–11 класса к

всероссийской олимпиаде школьников (ВОШ). За это время проект выпустил победителей и призеров ВОШ и многих других конкурсов.

Со временем было замечено, что приходящие на занятия школьники 7 класса не осознают что именно им интересно, в какой отрасли они хотят развиваться. Осознав данную проблему было принято решения открытия особой группы 2–6 классов. Основная концепция для этой группы стал акцент на раннюю профориентацию в области естественных наук. Ребята прежде всего сами должны совершать выбор, окунувшись в биологическую деятельность практически и ознакомившись с ней с разных сторон.

Основной упор в данном курсе стала практикоориентированность и интерактивность заданий. В курс были включены следующие образовательные блоки:

- нейромоделирование;
- классическая биология;
- занимательная физики;
- современное сельское хозяйство;
- экология;
- «Поиск веществ» (начальные представления о химии);
- «Никто не видел ДНК?» (лабораторные работы по выделению ДНК);
- проектория (инновационное мышление и проектная деятельность).

Стоит отметить, что в блоке «Проектория» школьники затрагивали и решали проблемы не только области биологии («Проблема ожогов подушечек лап животных антифризами»), но и другие предложенные ребятами темы («Старшие братья/сестры обижают младших»).

Столь разносторонние направления позволяют сформировать у обучающихся комплексное представление о биологии, физики и химии их связи, и одновременно расширить границы их стандартного понимания биологии как исключительно школьного предмета.

Безусловно, важную роль в становлении представлений о биологии у детей данного возраста играет не только предоставление огромного поля деятельности, но и грамотный подход. Во-первых, личностно-ориентированная работа преподавателя в небольших группах позволяет видеть интерес, способности, осуществлять тьюторскую поддержку каждого ученика. В нашем случае большой интерес в помощи младшей группы проявили старшие участники Биошколы олимпийского резерва. Во-вторых, работа с такой возрастной категорией осложняется

рассеянным вниманием, быстрой сменой деятельности. Это говорит о необходимости игровых перерывов во время занятий, а также увеличения времени взаимодействия между детьми, где они могли бы совместно выполнять работу, удовлетворяя потребность в общении друг с другом.

Таким образом, создание курса, позволяющего с начальной ступени образования углубиться в биологию и создать комплексное представление о специальностях, связанных с этим направлением, является в современном, стремительно меняющемся мире необходимостью, которая при качественной реализации даст прочную опору для дальнейшей деятельности обучающихся.

### *Литература*

1. Зеер Э.Ф., Сыманюк Э.Э. Индивидуальные образовательные траектории в системе непрерывного образования // Педагогическое образование в России. – 2014. – № 3. – С. 74–82.

2. Щербашина И.В. Реализация на начальной ступени образования личностно-ориентированного обучения на основе использования мультисенсорного подхода // Евразийский союз ученых. – 2015. – № 4–6(13). – С. 120–123.

## **Читательская мотивация российских подростков в XXI веке**

**Березина А.В.,**

*отдел социологии, психологии и педагогики детского чтения,  
ФГБУК «Российская государственная детская библиотека»;  
berezina.75@mail.ru*

**Аннотация.** статья посвящена изучению мотивации чтения российских подростков. Представлены результаты исследования мотивов чтения подростков, показаны гендерные отличия и возрастная динамика.

**Ключевые слова:** чтение подростков, мотивы чтения, гендерные особенности мотивации чтения, возрастная динамика мотивации чтения.

## **Reader motivation of Russian teenagers in the 21st century**

**Berezina A.V.,**

*Department of sociology, psychology and pedagogy of children's reading,  
Russian State Children's Library;  
berezina.75@mail.ru*

**Abstract.** the article is devoted to the study of the motivation for reading of Russian teenagers. In the article presented the results of the study of the motives of teenager's reading, described gender differences and age dynamics.

**Keywords:** teenager's reading, reading motives, gender characteristics of reading motivation, age dynamics of reading motivation.

В чтении российских подростков в XXI веке исследователями фиксируются следующие изменения: снижается общий интерес к чтению художественной литературы, уменьшается объем времени для чтения книг; утрачивается интерес к книгам, входивших в круг подросткового чтения в 20 веке, вызывают интерес современные книги [3; 8]; снижается уровень литературного развития подростков, способность распознавать стиль литературного произведения; проявляется явный разрыв между чтением по программе и самостоятельным чтением подростков [5; 7].

В основе любой деятельности лежит определенная мотивация. Мотивация чтения – это те причины и механизмы, которые определяют направленность человека на общение с книгой, организованность и устойчивость читательской деятельности [2]. Какой психологический смысл может иметь чтение для читателя? Во-первых, оно может отвечать потребности в получении эстетического, эмоционального и интеллектуального удовольствия от самого процесса чтения, и тогда мы можем говорить о **внутреннем** мотиве чтения. Во-вторых, чтение может служить средством достижения каких-либо других целей, и здесь мы говорим о **внешних** мотивах чтения.

Как классики психологии и педагогики, так и современные исследователи, говорят о важности внутренней мотивации чтения для развития личности в подростковом возрасте: эмоциональной сферы, личностной рефлексии, становления идентичности и самосознания, социального развития [1; 2; 4; 6].

С целью определения мотивов чтения российских подростков, живущих в XXI веке, нами в 2019 году было проведено анкетирование 11–15 летних школьников (1430 респондентов) из более чем 10 регионов России (57,5% – девочки, 42,5% – мальчики; по возрастам было также

примерно равное распределение). 90% респондентов – подростки, посещающие ту или иную библиотеку (табл. 1).

На вопрос «Читаешь ли ты книги? Как часто?» подростки ответили следующим образом: 31% читают каждый день; 25% читают 2–3 раза в неделю; 9% читают раз в неделю; 9% читают 2–3 раза в месяц; 18% читают только на каникулах; 3% читают очень редко; 5% не читают совсем.

Чтобы понять, каковы мотивы чтения подростков, мы предложили им продолжить утверждение **«Я читаю /не читаю потому что...»**.

10% из полученных ответов были продолжением фразы «Я не читаю, потому что...»: не интересно, скучно; нет времени; есть аудиокниги; лень; есть другие более интересные занятия; не хватает терпения, это утомительно; трудно достать книги, дорого; нет интересных книг.

Ответы подростков, которые продолжили утверждение **«Я читаю, потому что...»**, были распределены нами с помощью метода семантического анализа на следующие группы мотивов.

Таблица 1

### Мотивы чтения подростков

Мотив	Определение	Высказывания подростков
Мотив пользы	читать нужно для того, чтобы что-то улучшить в себе	чтение помогает развивать разные навыки и качества (любопытность, кругозор, грамотность, фантазию, словарный запас, ораторские способности); читать, чтобы познавать, получать знания, поступить в вуз и т.д.
Мотив развлечения	читать нужно для того, чтобы было весело, нескучно	в книге интересный, занимательный сюжет, интересные приключения; читаю, чтобы развеять скуку; это приносит удовольствие; «это умный способ безделья»
Мотив принуждения	читать нужно, потому что их заставляют взрослые	надо по программе; делать домашнее задание; заставляют родители или учителя; «учитель по литературе не дремлет и ждет моих сочинений»
Социальный мотив	чтению придается высокий статус, но	чтение – это круто, это модно; читать нужно; с детства приучили к этому

	само по себе чтение не интересно	родители; читаю, потому что читают мои друзья
Мотив эскапизма	чтение помогает убежать в другую реальность, спрятаться от окружающей действительности	«иногда хочется погрузиться в другой мир, отличающийся от нашего и забыть городскую суету»; забывать о проблемах; это помогает отвлечься; «это помогает мне дышать»; «потому что книги лучше людей, с ними можно провести время, и они не сделают больно»
Внутренний мотив	чтение важно само по себе, осознается важность чтения для личного развития, книга воспринимается как ценность, как собеседник, источник размышлений и самопознания	«Я читаю, потому что книги помогают иначе взглянуть на возможности нашей жизни, понять, как просто сделать неповторимой каждую секунду бытия». «Книга как друг человека в ней можно найти ответ на любой вопрос». «Я читаю, потому что я люблю ...зависать на какое-то время, думая о прочитанном». «Я могу олицетворить героя с собой, оказываюсь в другом мире». «Хочется перенестись в другой мир и прожить жизнь главного героя, я могу ощущать все чувства, эмоции и переживание каждого из героев этой книги». «Люблю проникать в мир книги, радоваться и плакать за героев, чувствовать то, что они чувствуют. Переживать за них. А также обдумывать книгу, когда ложусь спать и самой придумывать/предсказывать сюжет, который я прочитала/буду читать завтра».
Неопределенная читательская мотивация	не осознают, почему читают, или не хотят задумываться над этим вопросом	мне просто нравится; это мое хобби; это интересное занятие; хочу и читаю

Следует также отметить, что не было ни одного ответа подростков, в котором мы могли бы увидеть отношение к книге как к предмету искусства, вызывающего *эстетические* переживания.

Представленность данных мотивов чтения у подростков показана в табл. 2.

Таблица 2

**Представленность мотивов чтения у подростков\***

Мотивы чтения	11–15 лет (1430 чел)	
	чел	%
Мотив пользы	312	22
Мотив развлечения	182	13
Мотив принуждения	145	11
Социальный мотив	83	6
Эскапизм	54	4
Внутренний мотив	77	6
Неопределенная читательская мотивация	506	35
Нет ответа	24	2
Не любят читать	138	10

\*Один подросток мог давать варианты ответов, соответствующие разной мотивации чтения.

Наиболее часто у подростков присутствуют такие внешние мотивы чтения как мотив *пользы* (22%), мотив *развлечения* (13%) и мотив *принуждения* (11%).

В табл. 3 представлена выраженность мотивов у девочек и у мальчиков.

Таблица 3

**Гендерные особенности в мотивации чтения подростков**

Мотивы чтения	Общее	Девочки	Мальчики
	%	%	%
Мотив пользы	22	24	18
Мотив развлечения	13	14	11
Мотив принуждения	11	6	16
Социальный мотив	6	4	8
Эскапизм	4	6	1
Внутренний мотив	6	8	4



Неопределенная читательская мотивация	39	31	35
Нет ответа	2	1	2
Не любят читать	10	7	13

В выраженности некоторых мотивов чтения существуют различия между девочками и мальчиками. У девочек в два раза чаще, чем у мальчиков, проявляется *внутренний* мотив чтения, а из внешних мотивов у девочек чаще более выражены мотивы *пользы, развлечения и эскапизма*. Девочки больше склонны размышлять над прочитанным, идентифицироваться с персонажем книги. Также чтение для девочек чаще является средством для развития когнитивных способностей и получения хорошего образования. Книги для девочек в большей степени являются источником развлечения или возможности «убежать» от реальности. У мальчиков, больше, чем у девочек, выражены мотивы *принуждения* и *социальный* мотив. И они почти в два раза чаще отвечали, что они *не читают совсем*.

Что касается динамики по возрастам (табл. 4), уменьшается количество подростков с *неопределенной читательской мотивацией* и увеличивается количество подростков с *внутренним* мотивом чтения. Спады мотивов *пользы* и *развлечения* приходятся на 12–13 лет. *Социальный* мотив имеет небольшой пик в 13–14 лет. *Эскапизм* в целом увеличивается с возрастом. Отдельного внимания, на наш взгляд, заслуживает мотив *принуждения*, который максимально выражен в 13–14 лет. Педагоги и родители хотят, чтобы подростки читали, но если уроки литературы проходят формально, не дают подросткам возможности для самовыражения, обсуждения и дискуссий, то задача прочитать и «проанализировать произведение», конечно, будет восприниматься подростком именно как принуждение. Возможно, что это ощущение возникает из-за того, что увеличивается количество и объем текстов, которые подросткам приходится читать по программе, и не остается времени для свободного досугового чтения, а книги, которые вызывают у современных подростков интерес, не доходят до них по разным причинам: многие родители не разбираются в современной подростковой литературе и не покупают в домашние библиотеки такие книги, просто не зная о них; на уроках в школе педагоги ограничены рамками школьной программы, и, к сожалению, часто также не знают о существовании современной подростковой литературы, и в библиотеке, даже если подросток туда приходит, ему часто подбирают «проверенную временем классику», которую взрослые читали сами и поэтому

настойчиво предлагают ее подростку. Возможно, что количество не читающих подростков с возрастом увеличивается именно из-за того, что они часто чувствуют принуждение и редко испытывают радость и удовольствие от процесса чтения (табл. 4).

Таблица 4

**Динамика мотивации чтения по возрастам**

<b>Мотивы чтения</b>	<b>11 лет</b>	<b>12 лет</b>	<b>13 лет</b>	<b>14 лет</b>	<b>15 лет</b>
	<b>%</b>	<b>%</b>	<b>%</b>	<b>%</b>	<b>%</b>
Мотив пользы	24	17	19	24	25
Мотив развлечения	10	15	15	13	12
Мотив принуждения	10	11	13	13	5
Социальный мотив	5	4	7	8	6
Эскапизм	2	3	5	3	6
Внутренний мотив	2	3	5	6	10
Неопределенная читательская мотивация	44	41	36	27	30
Нет ответа	2	2	2	2	1
Не любят читать	8	10	7	11	12

Таким образом, результаты нашего исследования говорят о наибольшей выраженности у подростков *внешних* мотивов чтения. В 21 веке явно видно расхождение между свободным чтением подростков, интересом к книгам современных авторов и неумением взрослых создать условия для встречи подростков с нужной им литературой. Можно предположить, что взрослые – родители, педагоги, библиотекари – сами же создают ситуацию снижения интереса подростков к чтению, настаивая на обязательном чтении одних произведений и не обращая внимания на важность для подростков чтения совершенно другой литературы. Важно задуматься о тех мерах, которые необходимо принимать для развития у подростков внутренней мотивации чтения, о необходимости изменения практик и методик приобщения детей и подростков к чтению.

**Литература**

1. *Выготский Л.С.* Психология искусства / Под ред. М.Г. Ярошевского. – М., 1987.
2. *Иванова Г.А.* Психология чтения школьников. – М., 2016.

3. *Колосова Е. А.* Трансформация читательских практик и предпочтений российских подростков (2010–2020) // Поколение Z в онлайн-пространстве: социальное поведение, ориентации, идентичность: Сборник статей Всероссийской научной конференции с международным участием, Уфа, 24–26 ноября 2020 г. / Отв. ред. Р.Б. Шайхисламов. – Уфа, 2020. – С. 354–358.

4. *Левин В.А.* Когда маленький школьник становится большим читателем. – М., 1994.

5. *Собкин В.С.* Опыт структурного анализа возрастных особенностей мотивации чтения подростками художественной литературы // Социология образования. Труды по социологии образования / Под ред. В. С. Собкина. – М., 2012. – С. 192–213.

6. *Собкин В.С., Калашникова Е.А.* Влияние школьной академической успешности и социального статуса в классе на мотивацию чтения художественной литературы учащихся основной школы // Доклады Научного совета по проблемам чтения РАО. – Вып. 13. По материалам Постоянного семинара по проблемам чтения РАО / Под общ. ред. акад. РАН и РАО В.А. Лекторского и д. пед. н., проф. Ю.П. Мелентьевой. – М., 2016. – С. 85–93.

7. *Собкин В.С.* Социально-психологический анализ особенностей литературного развития подростков // Социокультурные трансформации подростковой субкультуры / Российская акад. образования, Центр социологии образования; под ред. Собкина В.С. – М., 2006. – С. 116–138.

8. *Чудинова В.П.* Чтение и литературные предпочтения школьников поколения Z: социокультурный контекст // Обсерватория культуры. – 2018. – Т. 15. – № 6. – С. 668–681.

### **Формирование экологической культуры младших школьников в условиях Байкальского государственного биосферного заповедника**

**Боровая А.С.,**  
*ЧОУ «Школа-интернат № 21*  
*ОАО «РЖД», п. Танхой, Республика Бурятия*

**Аннотация.** В статье рассматривается значимость учета региональных особенностей в процессе формирования экологической

культуры школьников. Представлен комплекс мероприятий в рамках опирающегося на ресурсы микротерритории курса «Мы живем на Байкале», описаны эффективные педагогические условия формирования экологической культуры младших школьников с учетом региональных особенностей Байкальского государственного природного биосферного заповедника.

**Ключевые слова:** экологическая культура, младший школьник, педагогические условия, природа.

## **Formation of ecological culture of primary school children in the conditions of the Baikal state biosphere reserve**

**Borovaya A.S.**

*CHOU boarding school No 21 OAO «RZD»,  
Tankhoy settlement, Republic of Buryatia*

**Abstract.** The article considers the importance of considering regional peculiarities in the process of forming the ecological culture of schoolchildren. A set of measures in the framework based on the resources of microterrain of course «We live on Baikal», the effectiveness of pedagogical conditions of formation of ecological culture of younger schoolboys considering regional peculiarities of Baikal state natural biosphere reserve.

**Keywords:** ecological culture, primary school student, pedagogical conditions, nature.

Важной характеристикой современного мира является экологический кризис, влияющий на состояние окружающей среды. Актуальность имеет решение проблем загрязнения воздуха, воды, почвы, которые обусловлены нарушением взаимоотношений природы и человека, ведущим к истощению и уничтожению природы. Это определяет необходимость гармоничного отношения человека к природе.

Преодолеть экологический кризис возможно при формировании общественного сознания эгоцентрического типа, направленности на охрану окружающей среды и способов рационального природопользования. Особенности жизнедеятельности человека с позиции экологической сообразности взаимодействия с природой находят отражение в ряде документов федерального и регионального уровней. Так,

в федеральной целевой программе «Охрана озера Байкал и социально-экономическое развитие Байкальской природной территории на 2013-2020 годы» обозначена направленность на охрану озера Байкал и защиту Байкальской природной территории от негативного воздействия антропогенных, техногенных и природных факторов.

Наблюдение образовательного процесса в школе позволяет отметить, что учет региональных особенностей природы также осуществляется недостаточно, часто эпизодически при изучении некоторых тем на уроках окружающего мира и проведении отдельных внеурочных воспитательных мероприятий. При этом используются традиционные методы и формы работы, направленные на освоение учениками экологических знаний. В связи с этим уровень сформированности экологической культуры младших школьников является недостаточным в аспекте становления их активной деятельностной позиции. Это обуславливает значимость учета региональных особенностей в процессе формирования экологической культуры школьников.

В ходе работы и взаимодействия со специалистами Байкальского государственного природного биосферного заповедника была составлена программа для учащихся 3 класса «Мы живём на Байкале». Идеей программы является создание условий для воспитания экологически культурной личности.

Цель программы: формирование у младших школьников основ экологической культуры, включающей усвоение начальных представлений о природных и культурных ценностях, бережного отношения к природе и готовности к активным действиям по ее охране с учетом региональных особенностей.

Программа способствует формированию экологической культуры, культурологической грамотности и соответствующих умений и личностных качеств: проявление личных оценочных суждений; принятие ценности и уникальности природы Байкальского заповедника и акватории оз. Байкал; ориентация на субъектно-непрагматическое отношение к животному и растительному миру; проявление активной позиции по заботе об окружающей среде; умения проводить наблюдения в природе, проводить поиск информации в энциклопедиях, видеотеке, электронных носителях, на экскурсиях.

Программа «Мы живем на Байкале» состоит из 3-х разделов и предполагает изучение в течение одного года (3 класс) по одному часу в неделю. Формы занятий: экскурсии, «Живые уроки» на базе Байкальского

заповедника и школьного лесопитомника «Эколята», экологические акции (общешкольные, классного коллектива), игры.

*Раздел 1. «Знатки природы родного края».* Через содержание данного раздела ученики получают знания о природе Байкальского заповедника. Узнают о взаимосвязях между живой и неживой природой, процессах, происходящих в природе, о том, как себя вести в природе, чтобы не нанести ей вреда, о деятельности человека, как положительной, так и отрицательной, о причинах загрязнения окружающей среды.

*Раздел 2. «Исследователи природы родного края».* В рамках данного раздела будут развиваться эмоционально-чувственная сфера личности ребенка в условиях взаимодействия с объектами природы Байкальского заповедника, положительное отношение к объектам и явлениям окружающего мира родной природы, любознательность и интерес к природе как объекту изучения.

*Раздел 3. «Защитники природы родного края».* В данном разделе ребенок должен усвоить, что природа – ценность в жизни человека, нужно нести ответственность за будущее природы в целом и родной природы в частности. Ученики получают возможность оказать помощь объектам природы Байкальского заповедника.

Программа предполагает активную деятельность: уход за природными объектами (саженцами хвойных деревьев, зимующими птицами), внесение реального вклада в изучение и охрану местных экосистем, пропаганду необходимости защиты окружающей среды, участие в природоохранных акциях, изучение объектов живой и неживой природы на экскурсиях.

Проиллюстрируем на примере проведенных занятий, как была реализована программа в каждом разделе.

#### *Раздел «Знатки природы родного края»*

Эмоциональным настроением на изучение курса стало первое занятие раздела «Мы живем в уникальном месте – на побережье Байкала». Оно способствовало пробуждению интереса у детей и позитивному эмоциональному фону восприятия информации курса. Учащиеся учились находить Байкал, заповедник на космоснимках планеты Земля, на глобусе, на карте России. Отвечали на вопросы, почему озеро Байкал – чудо природы.

Логичным и эмоционально-позитивным продолжением курса стали экскурсии, где дети познакомились с историей и достопримечательностями поселка Танхой на южном берегу Байкала. На экскурсии в этно-городок

Байкальского заповедника учащимся рассказали о природоохранных традициях народов Забайкалья (эвенков, бурят, русских), о тотемных животных, особенностях охоты и рыбалки и инвентаре, использовавшемся нашими предками для добычи ягод, грибов, рыбы и зверя.

В классе была проведена подвижная игра с атрибутами «Болотная азбука». Дети изучили животный и растительный мир болот, фильтрующих воду, поступающую в Байкал. Игра являлась одним из элементов формирования когнитивного компонента экологической культуры; цели игры – осознание сложности и важности биоценоза «болото», повышение интереса к его обитателям, подготовка к экскурсии по экотропе Байкальского заповедника «Верхнее болото», снятие негативных ассоциаций со словом «болото». Кроме того, результатом игры стало формирование временной экспозиции детских рисунков «Болотная азбука», размещенной на стене классного кабинета, в которой представлены изображения растений, птиц и животных, обитающих на болотах.

#### *Раздел «Исследователи природы родного края»*

Ученики посетили Музей природы Байкальского заповедника. Они узнали о живой и неживой природе, почему она в равной степени нуждается в охране. В ходе экскурсии учащиеся увидели чучела десятков обитателей Байкальского заповедника, Алтачейского и Кабанского заказников, краснокнижных птиц и млекопитающих, коллекцию бабочек Южного Прибайкалья, произрастающие тут мхи, лишайники, растения-эндемики, услышали истории о том, как травмируются и гибнут животные в результате деятельности человека. Это дало ученикам возможность понять уникальность и неповторимость природы Байкала, сделать выводы, что нужно беречь не только эндемиков озера, но и все природные объекты, т.к. они составляют ценность для человека, а в результате прагматической деятельности человека с позиции только природопользования многие растения и животные станут вымирающими.

На «Живых уроках» учащиеся посещали заповедник, ходили на экскурсию по экологической тропе «Кедровая аллея». Познакомились с хвойными породами деревьев нашего региона, учились отличать ель от пихты, познакомились с кедровым и пихтовым стланником. В ходе экскурсий учащиеся имели возможность увидеть своими глазами бурундуков и несколько видов птиц, обонять запахи тайги, попробовать на вкус клюкву, растущую на верховых болотах, самостоятельно добыть кедровые орешки из шишек-паданки, пощупать кору разных деревьев,

собрать гербарий из опавших листьев, попить воды из горной речки Безголовка. На экскурсии использовалась система поисково-ориентированных заданий, что способствовало более эмоционально-яркому знакомству с «самостоятельно найденными» растениями и более четкой их дифференциации по значимым признакам (когнитивный и эмоционально-ценностный компоненты экологической культуры).

На экотропе Байкальского заповедника «Верховое болото» включили учеников в игру «Найди пару». В процессе игры школьники изучили жизнь животных – обитателей болот. Экскурсии в Байкальский заповедник создавали возможность для изучения, комплексного восприятия и доброжелательного взаимодействия с ближайшими объектами природы. Дети сделали выводы о том, насколько похожи и отличаются охраняемые и неохраняемые участки аналогичных биоценозов, способствовали осознанию последствий своих действий на природе и росту критичности к действиям окружающих взрослых. Это непосредственно влияет на деятельностный компонент экологической культуры, ответственность и готовность к усилиям ради того, чтобы не вредить природе.

Для формирования деятельностного компонента также были организованы акции «Птичья столовая», «Чистые берега Байкала».

#### *Раздел «Защитники природы родного края»*

В рамках этого раздела нами проведен цикл экскурсий в Байкальский заповедник, включавших знакомство с деятельностью заповедника, с его научными сотрудниками и инспекторами. Дети познакомились с работой научного отдела и деятельностью инспекторов. Учащиеся думали, что ученые работают только в научных отделах, институтах, для них стало неожиданностью знакомство с учеными-сотрудниками заповедника – ботаником, почвоведом, орнитологами. На примере их работы была представлена информация о научной деятельности в заповеднике. Беседы проходили на экологической тропе, в музее, на станции кольцевания птиц. Полагаем, что личное знакомство с учеными и с научными задачами, которые они решают, может иметь отсроченный профориентационный эффект.

Наблюдения в природе играют особую роль в формировании положительного отношения школьников к природе, оказывают глубокое воздействие на всестороннее развитие личности ребенка, способствуют обсуждению увиденного с друзьями и членами семьи, вызывают больший эмоциональный отклик, чем аудиторные занятия. Физическая активность



в ходе пеших прогулок позитивно влияет на настроение учащихся и их готовность воспринимать новую информацию. С помощью экскурсий на заповедные тропы, в Музей природы, этно-городок мы обеспечивали личностный опыт взаимодействия с объектами живой природы.

При реализации аудиторной части программы мы вводили экологические физминутки с использованием стихотворений авторов Байкальского региона, которые позволили обратить внимание детей на природу родного края, способствовали позитивному эмоциональному фону на занятиях и повышению качества усвоения информации. Физминутки были специально разработаны для данного курса на основе поэтического творчества региональных авторов и включали элементы символического изображения описываемых природных объектов. Примеры тематических физминуток представлены в табл. 1.

*Таблица 1*

**Физминутка на основе стихотворения  
Ивана Молчанова-Сибирского «Наше озеро Байкал»**

Слова стихотворения	Движения
Между гор и между скал	Исходное положение: стоя. Отводим сначала левую, затем правую руки в стороны.
Блещет озеро Байкал.	Соединяем руки перед собой в овал и раскачиваем получившимся овалом влево-вправо, словно убаюкивая...
Дует с северных низин Сильный ветер Баргузин.	Приближаем кисти рук к груди и отталкиваем их от себя, выпрямляя руки.
Волны бьются в берега,	Выпрямляем перед собой руки и совершаем ими волнообразные движения.
А кругом гудит тайга.	Поднимаем руки вверх и раскачиваем из стороны в сторону.
Проступает сквозь туман Великан Хамар-Дабан.	Соединяем кисти рук над головой, образуя ими острый угол, локти согнуты.
Дальше – белый, как старик, Снеговой Мунку-Сардык.	Кисти рук по-прежнему соединены, но локти разгибаются; встаем на носочки.
С гор бегут вперегонки Триста тридцать три реки.	Поднимаем руки перед собой вверх и показываем руками и пальцами как текут реки вниз, присаживаясь на корточки.
А в середине – между скал Блещет озеро Байкал.	Сидя на корточках, соединяем руки, образуя ими овал, и совершаем убаюкивающие движения.

В их основу положены стихотворения «Наше озеро Байкал» Ивана Молчанова-Сибирского и фрагменты из стихотворения Дамбы Жалсараева «Песнь о родной земле», песни «Изумрудная Волна» группы «Яхонт».

Такие физминутки длятся 1–3 минуты, способствуют положительному эмоциональному фону на занятиях курса «Мы живем на Байкале», поддержанию интереса к изучаемому материалу, обыгрыванию описываемых явлений природы, животных и растений. Это способствует упрочнению эмоционально-личностного компонента экологической культуры.

Занятия программы вызвали большой интерес учащихся, о чем свидетельствуют позитивные отзывы родителей на родительском собрании по итогам реализованной программы. Педагоги школы зафиксировали рост активности учащихся класса в экологически-ориентированных мероприятиях.

Таким образом, создание определенных педагогических условий с использованием ресурсов Байкальского заповедника будет способствовать успешному формированию экологической культуры младших школьников. Программа «Мы живем на Байкале» может быть рекомендована педагогам региона для использования в целях формирования экологической культуры младших школьников в урочной и внеурочной деятельности.

### *Литература*

1. *Брославский Л.И.* Экология и охрана окружающей среды: законы и реалии в США, России и Евросоюзе. – М., 2018. – 582 с.
2. Государственная программа «Охрана окружающей среды» на 2012–2020 годы. Утв. постановлением Правительства РФ от 15.04.2014 № 326.
3. *Данилюк А.Я.* Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России в сфере общего образования. Рос. акад. образования. – М., 2009. – 21 с.
4. *Ковалев Р.С., Тарасова Е.В.* Экскурсия как эффективная форма экологического образования // *Современные проблемы науки и образования.* – 2018. – № 1. – С. 21–27.

## **Скретч-программирование для младших школьников – ранний старт в профессиональное будущее**

**Босова Л.Л.,**

*кафедра теории и методики  
обучения математике и информатике,  
Институт математики и информатики,  
ФГБОУ ВО «Московский педагогический  
государственный университет»;*

*[ll.bosova@mpgu.su](mailto:ll.bosova@mpgu.su);*

**Шилтова О.И.,**

*кафедра математики и информатики  
в начальной школе,  
Институт детства,  
ФГБОУ ВО «Московский педагогический  
государственный университет»;*

*[oi.shiltova@mpgu.su](mailto:oi.shiltova@mpgu.su)*

**Аннотация.** В статье рассматриваются возможности среды Скретч для обучения младших школьников программированию. Анализируется содержание программы курса «Программируем, учимся и играем».

**Ключевые слова:** младший школьник, программирование, Scratch, информатика.

## **Scratch programming for elementary school children – an early start into the professional future**

**Bosova L.L.,**

*Department of Theory and Methods  
of Teaching Mathematics and Informatics,  
Institute of Mathematics and Informatics,  
Moscow Pedagogical State University;*

*[ll.bosova@mpgu.su](mailto:ll.bosova@mpgu.su);*

**Shiltova O.I.,**

*Department of the mathematics,  
computer science and teaching methodology,  
Institute of Childhood,  
Moscow Pedagogical State University;*

*[oi.shiltova@mpgu.su](mailto:oi.shiltova@mpgu.su)*

**Abstract.** The article discusses the possibilities of the Scratch for teaching programming to elementary school children. The authors analyze the content of the program of the course «Program, learn and play».

**Keywords:** elementary school children, programming, Scratch, computer science.

Жизнь современного человека тесно связана с использованием широкого спектра стремительно изменяющихся компьютерных устройств и информационных технологий. Задача современной школы – обеспечить вхождение обучающихся в информационное общество, научить каждого пользоваться информационно-коммуникационными технологиями, целенаправленное изучение которых в отечественной школе в обязательном порядке происходит достаточно поздно, а именно в 7–9 классах; на уровне начального общего образования обязательное изучение информатики не предусмотрено [3, с. 65].

Одна из реальных возможностей реализации широкомасштабного раннего старта в освоение школьной информатики – курс внеурочной деятельности «Программируем, учимся и играем», основная идея которого заключается в том, чтобы своими руками создавать готовые к использованию продукты [1, с. 4]. Курс «Программируем, учимся и играем» нацелен на: развитие алгоритмического, логического и системного мышления обучающегося, формирование у него творческого подхода к решению задач; формирование культуры пользования информационными и коммуникационными технологиями, умений и навыков проектной и исследовательской деятельности; воспитание интереса к программированию как к ключевой технологии XXI века, стремления использовать полученные знания, умения и навыки в учебной деятельности и в повседневной жизни.

В рамках курса «Программируем, учимся и играем» обучающиеся осваивают среду программирования Скретч (англ. Scratch), появившуюся в 2008 году и развивающую идеи языка Лого. Скретч – свободно распространяемое программное обеспечение. В среде Скретч дети и подростки 8–16 лет более чем из 150 стран мира придумывают свои проекты, разрабатывают игры, реализуют свои творческие задумки. Программная среда Скретч переведена на многие иностранные языки, включая русский. Среда Скретч имеет дружественный пользовательский интерфейс, ребенок в ней не боится допустить ошибку при написании программного кода, так как «собирает» программу из разноцветных

блоков-команд, подобно тому, как собираются объекты из разноцветных кирпичиков в конструкторах Лего. В среде Скретч обучающиеся в полной мере могут раскрыть свои творческие таланты, создавая мультфильмы, игры, анимированные открытки, презентации, обучающие программы, тренажеры, интерактивные тесты. Они могут придумывать различные объекты, определять, как эти объекты будут выглядеть в разных условиях, перемещать их по экрану, устанавливать способы взаимодействия между объектами; сочинять истории, рисовать и оживлять на экране своих придуманных персонажей, осваивая при этом технологии обработки графической и звуковой информации, анимационные технологии, – мультимедийные технологии.

Структурно программа курса представлена следующими модулями.

Модуль 1. «Первые шаги в мире Скретч» – 34 часа.

Модуль 2. «Азы программирования в Скретч» – 34 часа.

Модуль 3. «Навыки программирования в Скретч» – 34 часа.

Модуль 4. «Разработка цифровых продуктов» – 34 часа.

Модули 1 и 2 ориентированы на обучающихся 3–4 классов.

Представим содержание этих модулей и достигаемые в процессе их освоения предметные результаты более подробно.

### **Тематическое планирование модуля 1 «Первые шаги в мире Скретч»**

<b>№</b>	<b>Тема</b>	<b>Часы</b>
<b>1.1.</b>	Компьютер и Интернет	3
<b>1.2.</b>	Знакомство с графическим редактором Скретч	2
<b>1.3.</b>	Создание мультимедийной открытки	4
<b>1.4.</b>	Как думают и говорят спрайты	4
<b>1.5.</b>	Планирование последовательности действий	3
<b>1.6.</b>	Компьютерная игра – своими руками	4
<b>1.7.</b>	Интерактивный плакат	3
<b>1.8.</b>	Взаимодействие объектов	4
<b>1.9.</b>	Движение и рисование. Инструмент Перо.	3
<b>1.10.</b>	Презентация проектов, выполненных в рамках модуля.	1
<b>1.11.</b>	Резерв учебного времени	3
	<b>Итого:</b>	34 часа

### **Предметные результаты освоения модуля 1**

*Учащиеся будут иметь представление:*

- об основных устройствах компьютера;
- о правилах работы за компьютером;

- о правилах безопасной работы в сети Интернет;
- о назначении среды программирования Скретч и основных элементах ее интерфейса;
- об алгоритме и исполнителях;
- о сценарном плане;
- о программном коде и составляющих его командах;
- о правилах именования и сохранения документа;
- об объектах авторского права в сети Интернет.

***Учащиеся будут уметь:***

- запускать среду программирования Скретч offline;
- выбирать спрайты и фоны из библиотек среды программирования Скретч;
- создавать и редактировать свои спрайты и фоны в графическом редакторе;
- разрабатывать сценарные планы и создавать на их основе анимации, мультимедийные открытки, интерактивные плакаты и простые игры в программной среде Скретч.

**Тематическое планирование модуля 2  
«Азы программирования в Скретч»**

<b>1.12.</b>	Повторение	2
<b>1.13.</b>	Циклы	4
<b>1.14.</b>	Переменные	3
<b>1.15.</b>	Механика движения	3
<b>1.16.</b>	Координаты	4
<b>1.17.</b>	Спрайты обучаются	2
<b>1.18.</b>	Ветвления	4
<b>1.19.</b>	Диалоги и списки	4
<b>1.20.</b>	Тренажеры и викторины	4
<b>1.21.</b>	Презентация проектов, выполненных в рамках модуля.	1
<b>1.22.</b>	Резерв учебного времени	3
	<b>Итого:</b>	34 часа

**Предметные результаты освоения модуля 2**

Учащиеся будут знать:

- правила работы за компьютером;
- правила безопасной работы в сети Интернет;

- назначение среды программирования Скретч и основные элементы ее интерфейса;
- основные правила работы в сети и на сайте <https://scratch.mit.edu>;
- базовые алгоритмические конструкции (ветвления и циклы) и их реализацию в среде программирования Скретч;
- этапы разработки программы (проекта в среде программирования Скретч): постановка задачи, разработка сценарного плана, алгоритмизация, кодирование, тестирование, отладка.

Учащиеся будут уметь:

- запускать среду программирования Скретч online;
- использовать переменные и списки;
- работать с координатами и случайными числами;
- создавать вспомогательные алгоритмы;
- использовать ветвления и циклы различного вида;
- создавать и редактировать свои спрайты в графическом редакторе;
- разрабатывать сценарный план анимации, игры, тренажера, викторины;
- создавать анимации, игры, тренажеры и викторины в среде программирования Скретч.

Педагогический потенциал среды программирования Скретч позволяет рассматривать её как перспективный инструмент организации междисциплинарной проектной учебно-познавательной деятельности обучающегося, направленной на личностное и творческое развитие ребенка и позволяющей ему воссоздать единую картину мира, наводя мостики между различными изучаемыми в школе предметами [2, с. 65].

Работая над проектами в Скретч, обучающиеся имеют возможность познакомиться с важными вычислительными концепциями, такими как повторения, условия, переменные, типы данных, события, процессы и выразить себя в компьютерном творчестве. Выполняя коллективные проекты, обучающиеся объединяются в группы, распределяя между собой роли программиста, сценариста, звукорежиссера, художника. Выбирая себе дело по душе, ученик может более полно самореализоваться, и, что не менее важно, актуализировать знания, полученные по «формальным» каналам.

Готовность к обучению программированию младших школьников должна быть в наше время сформирована не только у учителя информатики, но и у каждого учителя начальных классов, так как владение формальным языком программирования рассматривается

сегодня как важнейшая составляющая грамотности, закладываемой на уровне начального общего образования.

Все учебно-методические обеспечения для освоения курса «Программируем, учимся и играем», а также методические материалы по организации обучения Скретч-программированию младших школьников размещены в открытом доступе на сайте bosova.ru.

### *Литература*

1. Босова Л.Л. «Программируем, учимся и играем!». Программа курса внеурочной деятельности для учащихся III–VI классов // Информатика в школе. – 2021. – № 6 (169). – С. 1–15. – DOI 10.32517/2221-1993-2021-20-6-3-15.

2. Босова Л.Л., Сорокина Т.Е. Методика применения интерактивных сред для обучения младших школьников программированию // Информатика и образование. – 2014. – № 7. – С. 61–68.

3. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования. Утв. приказом Минобрнауки России от 06.10.2009 № 373.

## **Методологические подходы к формированию информационной культуры учащихся начальных классов средствами медиаобразования: традиции и современность**

**Буторина И.А.,**

*кафедра белорусского и русского языкознания,  
факультет начального образования,  
УО «Белорусский государственный педагогический  
университет имени Максима Танка»;  
irina.butorina2012@yandex.by*

**Аннотация.** В статье обосновываются методологические основания формирования информационной культуры личности; анализируются основные концепции, теории медиаобразования, методологические подходы, на которых базируется процесс формирования информационной культуры младших школьников.



**Ключевые слова:** информационная культура личности, медиаобразование, младший школьник, концепции медиаобразования, теории медиаобразования, методологический подход.

## **Methodological approaches to the formation of the information culture of primary schoolchildren by means of media education: traditions and modernity**

**Butorina I.A.,**

*Department of Belarusian and Russian Linguistics,  
Faculty of Primary Education,  
Belarusian State Pedagogical University;  
irina.butorina2012@yandex.by*

**Abstract.** The article substantiates the methodological foundations for the formation of an individual's information culture; the main concepts, theories of media education, methodological approaches are analyzed, on which the process of forming the information culture of primary schoolchildren is based.

**Keywords:** information culture of a person, media education, primary schoolchild, concepts of media education, theory of media education, methodological approach.

Главным атрибутом нынешней эпохи выступает *информационная культура личности* – один из важнейших факторов развития культурного потенциала общества, средство гармонизации, условие выживания и самореализации личности в социуме.

Поиск решения проблем развития личности в медиасреде (угроза утраты индивидуальности, подмена нравственных ценностей синтетическими, созданными медиа, обусловили оформление медиаобразования – научного направления, объединяющего в едином социокультурном пространстве компоненты образования (содержание и исторически накопленный в педагогике инструментарий) и компоненты медиакультуры (образовательный потенциал медиа; педагогический инструментарий, экстраполируемый в новую проблемную зону; инновационный педагогический инструментарий, созданный под влиянием развития медиа).

Определение концептуальных оснований, на которых базируется процесс формирования информационной культуры учащихся начальных классов, является чрезвычайно важным: «будучи теоретическим фундаментом той или иной педагогической системы, основные положения теории «держат» ее научно-педагогическую ось, определяя технологическое содержание совместной работы педагогов и учащихся [6, с. 22].

До настоящего времени в мировой системе медиаобразования не выработано единых методологических ориентиров для понимания сущности данного понятия. Одновременно существуют три концепции, выступающие истоками медиаобразования в международном значении:

– *концепция визуальной грамотности* (возникла в 60-е годы XX века в США), в основу которой положены идеи обучения невербальным способам коммуникации через освоение их визуальных форм;

– *критическая концепция* (возникла в Великобритании и Франции в конце 60-х – начале 70-х годов), в которой центральную позицию занимает прагматический аспект формирования критического мышления при учете информационно-перцептивного аспекта понимания медиа;

– *социально-педагогическая концепция* (возникла в начале 70-х годов XX века в Финляндии), имеющая ряд сходных позиций с критической концепцией, но фокусирующая внимание на социальных проблемах, связанных с медиа [9].

В данных концепциях присутствует ряд сходных и различных компонентов. В педагогическом плане важно, что их объединяет практическая направленность медиаобразования на освоение новых форм коммуникации, самовыражение с помощью невербальных способов общения, развитие коммуникативных качеств человека.

Из множества теорий, которые развиваются в рамках каждой концепции медиаобразования, с учетом младшего школьного возраста нами выделены *эстетическая, культурологическая, теория развития критического мышления, семиотическая, защитная теории медиаобразования.*

Сущность *эстетической теории медиаобразования* заключается в том, чтобы в процессе анализа лучших произведений медиакультуры развивать эстетическое восприятие, эмоционально-ценностную сферу личности, эстетический вкус. Педагогическая задача согласно этой теории – формировать способности учащихся к самостоятельному полноценному в эмоционально-чувственном плане восприятию и

последующему анализу медиатекста, в том числе и художественному, учить пониманию основных законов медиакультуры и эстетической функции языка медиа.

*Культурологическая теория* ориентирует на понимание учащимися медиатекстов как части культуры, осознание своей роли реципиента медиа, нацеленность на активный диалог с медиа как двигателем культуры. По словам Е.А. Бондаренко, медиаобразование в современной социокультурной ситуации «становится средством формирования не только общей информационной культуры ученика и учителя, но и этнокультуры. Оно нацелено на интеграцию личности в национальную и мировую культуру, формирование человека и гражданина нового общества» [2, с. 26].

Согласно культурологической теории основная цель медиаобразования в педагогическом ракурсе – оказать помощь учащимся в понимании культурного значения медиатекстов, обогащении культурной сферы личности путем усвоения культурных образцов и освоения азов культуротворчества, ведь, по словам А.Я. Флиера, «культура – это и есть воспроизводство освоенных образцов, которое может быть как точным повторением (обычай, традиция, канон), так и развивающим (импровизация, модернизация, трансформация)» [7, с. 25].

*Семиотическая теория медиаобразования* в качестве основного тезиса утверждает, что каждый текст есть система знаков и символов, чтение которых необходимо полноценно освоить каждому человеку. В сообщениях медиа часто скрывается многозначный символический характер текстов, что угрожает свободе потребления информации. Детскую аудиторию можно охарактеризовать как пассивную по отношению к «чтению» медиатекстов, поэтому педагогической целью медиаобразования является обучение учащихся правилам декодирования медиатекста, описания его содержания, ассоциативных связей, языковых особенностей.

Обилие знаков и символов в современных медиатекстах можно рассматривать как позитивную возможность разностороннего развития личности, усвоения культурного опыта, представленного в различных знаковых системах, и создания на этой основе собственных творческих продуктов. Однако негативной приметой времени стала неспособность детской аудитории «прочитать» и понять знаково-символическую сущность тех или иных медиатекстов. Многозначность в сообщениях

медиа нередко приобретает глобальный характер, что представляет угрозу для детской психики.

На необходимость ограждать ребенка от сильного и зачастую негативного влияния медиа указывает и *защитная теория*. Согласно ей аудитория медиа в большинстве своем не может понять сути медиатекстов и нуждается в доступных возрасту знаниях об особенностях медиа и правилах ежедневного информационного взаимодействия. Педагогическая деятельность в данном случае должна быть направлена на ознакомление учащихся с различными рисками взаимодействия с медиа, нивелирование негативного эффекта от чрезмерного увлечения ими.

**Сущность теории развития критического мышления** заключается в понимании аудиторией необходимости осознанного восприятия и критического осмысления информации из медиа, понимании характера репрезентации действительности в медиатекстах; обеспечении знаниями о социальных контекстах, в которых медиатексты произведены с определенными целями; поощрение интереса аудитории к изучению способов понимания значения сообщений. Основное направление педагогической деятельности в рамках данной теории заключается в обучении аудитории выявлению методов и принципов манипулятивного воздействия медиа на людей с помощью закодированной информации (например, в рекламе), ориентированию в информационном потоке, осознанному восприятию и критической оценке информации.

В рамках описанных теорий сформировались *методологические подходы* к формированию различных аспектов информационной подготовки потребителей медиапродукта разного возраста. Среди многообразия подходов с учетом возрастных особенностей младших школьников нами определены те, на которых базируется процесс формирования информационной культуры учащихся начальных классов средствами медиаобразования во внеучебной деятельности. Это *культурологический, семиотико-герменевтический, синектико-средовой, компетентностный* подходы.

*Культурологический подход* детерминирован пониманием текстов культуры (в том числе медиатекстов) как диалога культур, что составляет методологическую основу медиаобразования (М.М. Бахтин, В.С. Библер, А.В. Федоров и др.). Применение культурологического подхода в образовательном процессе руководствуется известной триадой: личность

– образование – культура. Данный подход позволяет трактовать усвоение культуры человеком как процесс личностного открытия, создания мира культуры в себе, при котором осуществляется индивидуально-личностная актуализация заложенных в ней смыслов. Сосредоточивая внимание на человеке как субъекте культуры, рассматриваемый подход вмещает в себя все «старые» смыслы культуры и одновременно позволяет производить новые.

Особенностью современного социума стала возможность нескольких точек зрения, каждая из которых имеет право на существование в рамках системы ценностей и смыслов конкретного человека. В процессе сосуществования различных личностных трактовок сути понятия возникает необходимость принимать во внимание «как наличие субъекта в самом процессе познания, так и феномены сознания познающего субъекта» [1]. В этом контексте необходимо отметить связь культурологического подхода с личностно ориентированным: он направляет на приобщение человека к культуре и в то же время реализует заложенную в культурологическом подходе идею отдачи человеком «во вне» освоенного и приумноженного [3, с. 39].

Широта и многогранность культурологического подхода к формированию информационной культуры учащихся начальных классов средствами медиаобразования во внеучебной деятельности содержит в себе следующие взаимосвязанные содержательные линии:

– культурно-познавательная (введение учащихся в систему знаний о медиакультуре, многообразии жанровых и тематических особенностей медиатекстов, характере внутрикультурных и межкультурных отношений в медиапространстве);

– культурно-воспитательная (информационная социализация и инкультурация учащихся в процессе включения в субъект-субъектное и субъектно-ресурсное взаимодействие с медиатекстами);

– культурно-мировоззренческая (выработка основания и принципов формирования у учащихся целостной системной социокультурной картины мира при освоении механизмов многоаспектного анализа медиатекстов);

– культурно-идентификационная (ориентирование учащихся в системе основных отличительных признаков их национальной культуры);

– культурно-моделирующая (определение социокультурных параметров социально востребованной в современном обществе личности);

– культурно-институциональная (определение профессиональных качеств педагогов, которые осуществляют обучение по всему спектру культурологических проблем образования, анализ и модернизация существующих практик подготовки специалистов путем введения медиаобразовательного блока теоретико-методической подготовки) [7].

*Семиотико-герменевтический подход* обосновывает понимание медиатекстов на основе изучения смысла составляющих их вербальных и невербальных знаковых символов. Рассматриваемый подход включает два взаимодополняющие направления – семиотическое и герменевтическое. Использование семиотической составляющей в процессе формирования информационной культуры учащихся начальных классов средствами медиаобразования позволяет реализовать взаимосвязь педагогической деятельности со знаковыми системами любой природы, рассматривать семиотику не только как средство кодирования и декодирования информации, но и как систему ориентиров, необходимых для подготовки учащегося начальных классов к доступным в данном возрасте видам деятельности в обществе. Применение герменевтической составляющей в рамках рассматриваемого подхода позволяет достичь более глубокого понимания смысла медиатекста, учитывая интерактивный характер осуществления медиакommunikации и личностный смысл (связь усваиваемых или создаваемых значений с реальной жизнью конкретного человека как фактор субъективности человеческого сознания) [4, с. 153].

Средовой подход как «способ организации среды и оптимизации ее влияния на личность школьника» [5, с. 5] в контексте формирования информационной культуры учащихся начальных классов может быть дополнен синектической составляющей. Это позволит вести речь о совершенствовании механизмов взаимодействия учащегося и медиасреды, сделать акцент на активности, гибкости мышления учащегося, адаптивности его взаимодействия с медиасредой на основе информационной открытости и переноса ранее полученных знаний в новые, нестандартные условия.

В рамках *синектико-средового подхода* алгоритм решения информационных задач нестандартными методами в ситуации неопределенности может охватывать все освоенные к данному возрасту

виды деятельности, соединяя разнородные на первый взгляд компоненты в двух направлениях:

– от неизвестного к известному (сделать незнакомое знакомым): овладение новыми представлениями на основе приведения новой ситуации к уже знакомым или подобным обстоятельствам, объяснение выхода из ситуации с опорой на имеющиеся знания и опыт;

– от известного к неизвестному (взглянуть на привычные вещи иным взглядом): выработка новых представлений о предметах и явлениях на основе развития творческого мышления с использованием различных видов аналогий (личной, прямой, символической, фантастической), в которых свойства одного предмета могут отождествляться со свойствами другого.

*Компетентностный* подход ориентирует на решение практических жизненных задач, связанных с использованием медиа, результатом которого станет формирование у учащихся информационных умений, которые впоследствии станут основой метапредметных компетенций, выделенных с опорой на классификацию А. В. Хуторского (ценностно-смысловые, культурные, учебно-познавательные, информационные, коммуникативные, социально-трудовые, компетенции личностного самосовершенствования) [8].

Представленные теоретико-методологические основания формирования информационной культуры учащихся начальных классов, на наш взгляд, будут способствовать качественной информационной подготовке взрослеющей личности в условиях медиатизации и виртуализации пространства детства.

### *Литература*

1. *Бенин В.Л.* Культурологический подход как сущность методологии гуманистической педагогики // Человек в мире культуры. – 2015. – № 3. – С. 85–94

2. *Бондаренко Е.А.* Информационно-коммуникативная среда современного образования: этнокультурные аспекты медиаобразования // Образовательные технологии XXI века. ОТ'08 / Под ред. С. И. Гудиловой, К.М. Тихомировой, Д.Т. Рудаковой. – М., 2008. – С. 23–28.

3. Горбунова М. Б. Реализация культурологического подхода в условиях музыкального воспитания // Печатковая школа. – 2011. – № 11. – С. 38–41.
4. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. – М., 1975. – 304 с.
5. Мануйлов Ю. С. Средовой подход в воспитании. – 2-е изд., перераб. – М.; Н. Новгород, 2002. – 155 с.
6. Фатеева И. А. Медиаобразование: теоретические основы и опыт реализации. – Челябинск, 2007. – 270 с.
7. Флиер А. Я. Культурология образования: цели, задачи, возможности // Вестн. Моск. гос. ун-та культуры и искусств. – 2013. – № 1. – С. 24–31.
8. Хуторской А. В. Методологические основания применения компетентностного подхода к проектированию образования // Высшее образование в России. – 2017. – № 12. – С. 85–91.
9. Шариков А. В. Медиаобразование: мировой и отечественный опыт. – М., 1990. – 66 с.

### **Воспитательный потенциал московской школы как разноуровневой образовательной организации**

**Житнякова Н.Ю.,**

ГБОУ «Школа № 875», Москва;  
*zhitnikovanu@sch875.ru;*

**Петрова Е.А.,**

ГБОУ «Школа № 875», Москва;  
*petrovaeva@sch875.ru*

**Аннотация.** В статье представлен опыт организации процесса воспитания в московской школе, включающей разные уровни образования, рассмотрен потенциал многофункционального педагогического коллектива и система общих мероприятий для разновозрастного коллектива обучающихся.

**Ключевые слова:** воспитание, традиции, уровни образования, разновозрастной коллектив, общешкольные мероприятия.



## Multilevel educational possibilities of a Moscow school in the bringing up process

**Zhitnyakova N.Yu.,**

*GBOU «School 875», Moscow;*

*zhitnikovanu@sch875.ru;*

**Petrova E.A.,**

*GBOU «School 875», Moscow;*

*petrovaea@sch875.ru*

**Abstract.** The article presents the experience of organizing the bringing up process in a Moscow school, which includes different levels of education, based on a multifunctional pedagogical team and a system of common activities for a multi-age group of students.

**Keywords:** bringing up, traditions, levels of education, multi-age team, school-wide activities.

Современная московская школа – это единое пространство, возникшее после объединения в разных сочетаниях детских садов, школ, колледжей, учреждений дополнительного образования и других. Это многоуровневые конкурентоспособные образовательные организации, различные по своей структуре. Вместе с тем у них есть общие черты: в управлении сочетаются единоначалие и коллегиальные формы; интегрируются финансовые, кадровые, интеллектуальные, материально-технические, информационные ресурсы; выстраивается преемственность программ и планов на разных уровнях образования; создаются условия для реализации образовательных возможностей и индивидуальных потребностей обучающихся сообразно их способностям и запросам.

Как и раньше, школа является ведущим институтом процесса воспитания детей разных возрастов и просвещения родителей. Подчеркнем, что в современной ситуации необходимость этой функции школы возрастает, так как именно школа способна заметить и гибко отреагировать на вызовы современного общества, встать на защиту прав ребенка, создать условия для формирования активной жизненной позиции, воспитания патриотических чувств, гуманных отношений и толерантности.

ГБОУ города Москвы «Школа № 875» (далее – школа) объединяет

пять детских садов и две школы. Выстраивая систему воспитания детей и подростков, педагоги принимают во внимание воспитательный потенциал ближайшего окружения: социальных, культурных и спортивных организаций, исторических и природных объектов. Большое значение имеет история того места, где расположена школа и название улиц. Для выделения целевых приоритетов воспитания с дошкольного уровня образования и дальше, мы учитываем возрастные особенности обучающихся, уровень их развития, возможности познать себя, способность усвоить нормы и правила поведения в социуме, умение соотносить свои поступки с общечеловеческими ценностями.

Многофункциональный педагогический состав школы объединяет воспитателей дошкольных групп, учителей начальной школы, предметников, специалистов в единый коллектив. Помимо профессиональной деятельности в рамках своего направления у педагогов появляется возможность участия в мероприятиях, которые объединяют коллег, представляющих разные уровни и направления образования. Взаимодействие методических объединений, предметных кафедр школы позволяет:

- обсуждать содержание программ и применение педагогических технологий;
- разрабатывать планы совместных мероприятий для разновозрастного состава обучающихся;
- участвовать в различных проектах и акциях;
- заполнять профессиональные дефициты не только внутри своей профессиональной деятельности, но и других направлений, а также уровней образования;
- развивать наставничество;
- организовывать взаимообучение;
- выявлять интересные педагогические практики коллег и наиболее эффективные транслировать вне образовательной организации;
- участвовать в определении траекторий развития своей школы, в системе образования города Москвы;
- обсуждать опыт педагогических коллективов других организаций города, страны и возможность его апробации;
- устанавливать межведомственное и социальное партнерство.

Таким образом, на основе профессионального диалога есть возможность выстраивать образовательную деятельность в соответствии

с единой миссией, ценностями, традициями и возможностями современной школы. Следовательно, интеграция ресурсов, в частности педагогических, создает значимые условия обеспечения единого подхода к системе организации процесса воспитания разных уровней образования.

В исследованиях ряда педагогов и психологов показано, что на протяжении детства могут быть выделены особые этапы – сензитивные периоды – оптимальные сроки развития определенных психических особенностей, в которых ребенок бывает особенно чувствителен к определенным влияниям и восприимчив к приобретению определенных способностей. По мере взросления мироощущение и потребности меняются, то, что мотивировало в дошкольном возрасте к начальной школе может не вызывать интерес. А вот желание самореализации может стать хорошей основой для мотивации. Такая мотивация будет лучшим способом привлечь обучающихся к участию в общешкольных мероприятиях, социально-значимых проектах, благотворительных акциях, волонтерской деятельности.

Рассмотрим некоторые общешкольные ресурсы, которые в современных условиях уже доказали свой воспитательный потенциал.

Ключевые дела – это главные традиционные общешкольные акции, инициативы, проекты и пр., в которых принимают участие обучающиеся разных уровней образования нашей школы, при поддержке педагогов, родителей, выпускников и социальных партнеров. Важно подчеркнуть, что это не набор календарных праздников, а комплекс коллективных творческих дел, интересных значимых для обучающихся, объединяющих всех вместе в единую команду.

Интеграция деятельности разновозрастных групп обучающихся направлена на установление психологического контакта между всеми участниками образовательного процесса. Для подготовки и проведения таких мероприятий создаются рабочие группы, куда входят представители разных уровней образования и предметных кафедр, члены управляющего и ученического совета, родители обучающихся, выпускники школы и социальные партнеры. Приведем примеры таких мероприятий нашей школы: театральные фестивали «Серебряная маска – 875» (школьные театральные спектакли) и «Серебряная масочка – 875» (дошкольный уровень образования); литературно-музыкальная гостиная и конкурс творческих работ, посвященный памяти учителя русского языка и литературы нашей школы, поэта Е.В. Кетурко; «Вечер встречи

выпускников», неотъемлемую часть которых составляют совместные концертные номера выпускников прошлых лет, нынешних учащихся и педагогов школы; литературная гостиная ко «Дню учителя», посвященная коллегам учителям – ветеранам педагогического труда и почётным работникам образования района; торжественные церемонии посвящения, связанные с переходом обучающихся на следующий уровень образования, символизирующие приобретение ими новых социальных статусов в школе и развивающие школьную идентичность обучающихся; дни самоуправления, в процессе которых спланируется коллектив педагогов, обучающихся и администрации, развиваются ответственность, коммуникабельность, эмпатия, сотворчество детей и взрослых, обучающихся одной и разных параллелей; благотворительная Пасхальная ярмарка; акция «Коробка храбрости»; флешмобы ко Дню Победы, Дню защиты детей, Дню воинской славы – день начала контрнаступления советских войск в битве под Москвой и другие.

Ежегодные новогодние спектакли и утренники готовят все возрастные группы дошкольников и классы. Направление тематики спектаклей определяется для каждой параллели с учетом возрастных особенностей, интересов и предпочтений детей. Создается общая школьная программа и обязательно проводится фестиваль афиш новогодних спектаклей. По традиции в утренниках и новогодних спектаклях принимают участие не только дети и учащиеся школы, но и воспитатели, учителя, специалисты, администрация. Затем формируется выездная программа новогодних спектаклей для воспитанников ГБУ «Комплексный реабилитационно-образовательный центр» и программа для заслуженных педагогических работников, ветеранов и жителей района.

Современный мир трудно представить без основного поля информационного взаимодействия – медиа-средств массовой коммуникации. Медиа нашей школы представлены газетой «Вестник школы 875». Главный редактор газеты – ученица 9-го класса, которая является членом Ученического совета школы. Корреспонденты газеты – учащиеся средней и старшей школы. Газета выходит один раз в месяц в электронном и бумажном виде. Несмотря на то, что газета выходит в электронном виде, привычном и удобном для современных детей, мы наблюдаем, что ребята очень ждут именно бумажный вариант газеты. Он расходуется очень быстро, некоторые могут прочитать на страницах газеты о своем участии в жизни школы или увидеть свою фотографию.

Разновозрастной редакционный совет освещает наиболее интересные события и моменты из жизни школы, деятельность органов ученического самоуправления, осуществляет обзор общешкольных традиционных мероприятий, деятельность объединений дополнительного образования и пр. Традиционно каждый номер газеты открывается «Колонкой директора» и «Колонкой редактора». Обязательно есть «Актуальное интервью», которое дают газете представители администрации, учителей, учеников, родителей, выпускников школы. В колонке «События» освещаются общешкольные мероприятия. Важная колонка «Вопрос к психологу», где ребята разного возраста могут найти ответы на вопросы, которые их волнуют. «Кулинарная страничка» – всегда очень яркая, здесь можно познакомиться и поделиться полезными рецептами семейной кухни, традициями праздничного стола, секретами вкусных и полезных блюд быстрого приготовления. Познавательная колонка – «Интересные факты». Это рубрика, которую редколлегия подбирает по запросу читателей. «Переменка» – это страничка с комиксами, ребусами и загадками эмодзи, которые рисуют сами дети. «Школьный гороскоп» раскрывает, какие великие люди родились под каким знаком зодиака.

Газета «Вестник школы 875» стала призером Всероссийского Фестиваля школьных СМИ – 2020, заняв третье место. В фестивале приняли участие 48 регионов России, 170 редакций и 208 медиапроектов. Конкурс ежегодно проводит факультет журналистики МГУ имени Ломоносова и победа в нем считается престижной среди школьных изданий. Первое и второе места в конкурсе заняли школьные региональные издания, а среди московских изданий – «Вестник школы 875» оказался лучшим школьным изданием! Воспитательный потенциал школьных медиа – это развитие коммуникативной культуры и сетевого этикета, формирование навыков общения и сотрудничества, поддержка инициативы и творческой самореализации обучающихся.

Важная часть системы воспитания – это взаимодействие с родителями. В нашей школе организована работа «Директорского клуба», который посещают родители обучающихся разных уровней образования. Участие родителей в диалоге о будущем своих детей с воспитателями, учителями, специалистами (педагогами-психологами, учителями-логопедами, учителями дефектологами, социальным педагогом) и администрацией позволяет наладить доверительный контакт между родителями и будущими учителями их детей. Это место,

где можно обсудить волнующие вопросы и договориться, обменяться опытом и мнениями, получить актуальную информацию и предложить свою инициативу. В дальнейшем инициатива может стать общешкольным делом, общешкольное дело стать традицией. Такой диалог позволяет анализировать реальное состояние дел с одной стороны, а с другой быть готовыми реагировать оперативно на возникающие изменения окружающего мира.

Для родителей, у кого дети готовятся перейти на новый уровень образования, нами организуются акции, которые пользуются большой популярностью (до пандемии проходили в очном режиме, после – в дистанционном). Акции «Стань первоклассником на час», «Стань пятиклассником на час», связанные с переходом воспитанников и обучающихся на следующую ступень образования. Во время проведения этих акций родители погружаются в учебную среду и под руководством учителей начальной школы и учителей-предметников становятся учениками. Для родителей первоклассников эта форма помогает определиться с выбором первого учителя для своего ребенка, не ссылаясь на мнение других, а на основе собственных ощущений и полученного опыта общения. В планах подготовить и провести акцию «Стань старшеклассником на час».

Воспитывающее влияние на всех участников образовательных отношений оказывает предметно-эстетическая среда школы. При условии грамотной организации она обогащает внутренний мир детей и взрослых, способствует формированию чувства вкуса и стиля, создает атмосферу психологического комфорта, может служить хорошим средством разрушения негативных установок, предупреждать стрессовые ситуации и поднимать настроение, способствовать позитивному восприятию школы.

Результаты воспитания никогда не будут конечными. Их нельзя определить сиюминутно, так как достоверно не известно, через какой промежуток времени те или иные оказываемые на ребенка влияния отразятся на нем и повлекут за собой те или иные изменения в нем.

## **Проблема развития мнемических способностей младших школьников в учебной деятельности**

**Зотова Т.В.,**

*кафедра психологии младшего школьника,*

*Институт детства,*

*ФГБОУ ВО «Московский педагогический*

*государственный университет»;*

*tv.zotova@mpgu.su*

**Аннотация.** В статье рассматриваются обобщенные результаты работы по теме научно-исследовательской работы кафедры психологии младшего школьника, связанной с развитием мнемических способностей школьников в учебной деятельности, выполненные за многие годы работы на кафедре. Подробно рассмотрен алгоритм формирования приемов запоминания в учебной деятельности.

**Ключевые слова:** мнемические способности, память, познавательные способности, интеллектуальные операции, приемы запоминания.

## **The Problem of the Development of Mnemonic Abilities of Primary Schoolchildren in Educational Activities**

**Zotova T.V.,**

*Department of Primary School Psychology,*

*Institute of Childhood,*

*Moscow Pedagogical State University;*

*tv.zotova@mpgu.su*

**Abstract.** The article examines the generalized results of work on the topic of research work of the Department of Psychology of Primary Schoolchildren, related to the development of mnemonic abilities of schoolchildren in educational activities, carried out over many years of work at the department. The algorithm for the formation of memorization techniques in educational activities is considered in detail.

**Keywords:** mnemonic abilities, memory, cognitive abilities, intellectual operations, methods of memorization.

Проблематика развития мнемических способностей младших школьников входит в тематику научно-исследовательской работы кафедры психологии младшего школьника «Развитие познавательных способностей младших школьников». Методологической базой исследования проблемы развития познавательных способностей, разрабатываемой нашей кафедрой, является теория системогенеза способностей, разрабатываемая академиком, доктором психологических наук, профессором В.Д. Шадриковым [9]. В.Д. Шадриков был бессменным заведующим нашей кафедры с 1992 г. до 1 сентября 2020 года, оставаясь и по сей день научным руководителем, почетным профессором кафедры. Сотрудники кафедры являются учениками Владимира Дмитриевича. В научной школе психологии способностей В.Д. Шадрикова на протяжении многих лет проводятся исследования, связанные с целенаправленным развитием различных видов познавательных способностей школьников в учебной деятельности – внимания, памяти, мышления, воображения. В рамках системогенетической концепции «развитие познавательных способностей осуществляется через развитие интеллектуальных операций. Этот процесс интеллектуализации способностей заключается в вовлечении интеллектуальных операций в реализацию основных психических функций: восприятия, памяти, воображения, мышления» [8, с. 145].

Основываясь на трехкомпонентной модели структуры познавательных способностей В.Д. Шадрикова [9], разрабатываются программы по развитию операционных и регуляторных механизмов способностей, развитию интеллектуальных операций, а также учебно-познавательных мотивов обучающихся.

В рамках проблематики названия статьи с 1994 года и по настоящее время проводятся эмпирические исследования по развитию мнемических способностей учеников с привлечением студентов бакалавриата и магистратуры на уровне написания выпускных квалификационных работ. В частности, развитие мнемических способностей осуществляется на базе различных школьных дисциплин для учеников начальной школы, таких, как «окружающий мир», «русский язык», «литературное чтение», «иностранный язык». «математика», во внеурочной деятельности, для старших дошкольников – на занятиях в группах ДОУ. Разрабатываются



программы по развитию различных видов интеллектуальных операций, а также специальных приемов запоминания: группировки [5], ассоциации, аналогии, структурированию, классификации [4], опорным пунктам [2], ментальным картам [6].

На основе теории поэтапного формирования умственных действий П.Я. Гальперина [1], автором статьи разработан алгоритм формирования операционных механизмов мнемических способностей или приёмов запоминания непосредственно в учебной деятельности, на школьных уроках.

Рассмотрим алгоритм формирования приемов запоминания на школьных уроках более подробно. Мнемические приемы формируются по пути интериоризации внешнего предметного действия во внутренний, умственный план. Принцип интериоризации обеспечивается выполнением учителем последовательных шагов [3]:

1. Учитель ставит цель перед учениками на уроке – освоить прием запоминания.

2. учитель объясняет суть приема, принцип выполнения учебного задания с использованием данного приема на конкретном примере.

3. Ученики вместе с учителем выполняют задание.

4. Используя прием, ученики работают самостоятельно.

5. Учитель предлагает задание на запоминание, проверяя сформированность мнемического приема, т.е. умения использовать умственное действие в мнемических целях (целях запоминания) [3].

Обобщение научной литературы по проблеме развития памяти, в частности, исследований П.И. Зинченко, научной школы психологии памяти А.А Смирнова [7], позволило нам выделить ряд положений, которым необходимо следовать при формировании приемов запоминания в учебной деятельности [3, с. 123].

1. Прием запоминания формируется сначала как умственное действие.

2. Обучение использованию умственного действия в целях запоминания.

После того как интеллектуальная операция будет сформирована, необходимо научить ребёнка, как можно её использовать в целях запоминания.

3. При выборе приема запоминания необходимо учитывать возрастные особенности развития познавательных способностей ребенка.

Не все приёмы запоминания можно сформировать у первоклассников. Существуют сложные приемы, такие, как схематизация, структурирование, требующие определенного уровня развития абстрактного мышления, которое ещё у младших школьников не развито.

4. Каждый мнемический прием имеет свою особую структуру, которую нужно учитывать при разработке программы развития памяти.

Следует смотреть, на каких школьных дисциплинах проще развивать те или иные приёмы запоминания. например, такой приём, как группировка материала проще развивать на дисциплинах, в которых есть различные тексты, такие, как литература, окружающий мир и др. Развитие такого приёма, как ассоциации, хорошо проходит на школьной дисциплине «иностраный язык». Приём запоминания должен хорошо «ложиться» на материал конкретной школьной дисциплины, поэтому не все приёмы запоминания можно развить на базе конкретного школьного предмета.

5. Программа развития мнемических приемов в учебной деятельности должна строиться на материале школьных предметов и встраиваться в урок [3, с. 124].

Студенты нашего факультета создают такие программы развития приёмов запоминания или операционных механизмов мнемических способностей на базе различных школьных дисциплин. И побочным продуктом использования таких программ с младшими школьниками, по словам самих учителей и классных руководителей, является улучшение успеваемости учеников.

Таким образом, разработкой таких программ развития мнемических способностей в учебной деятельности мы реализуем глобальную цель образования – развитие способностей ученика. Мыслительные операции и мнемические приёмы ученики могут использовать дальше в своей учебной деятельности. Такие программы развивают не только память, но и мышление и, по сути дела, общие способности.

### *Литература*

1. *Гальперин П.Я.* Введение в психологию. – М., 1976. – 150 с.
2. *Зотова Т.В.* Развитие приема запоминания «Опорный пункт» на уроках литературного чтения // Начальная школа. – 2017. – № 10. – С. 26–30.

3. *Зотова Т.В.* Развитие приемов запоминания у школьников в учебной деятельности // Педагогика. – 2017. – № 6. – С. 123–124.
4. *Зотова Т.В.* Формирование мнемического действия классификации у младших школьников // Психологическое обозрение. – 1996. – № 2 (3). – С. 31–36.
5. *Зотова Т.В., Будаева Е.О.* Программа формирования приема запоминания «группировка» у старших дошкольников в образовательной деятельности детского сада // Современное дошкольное образование. – 2020. – № 5 (101). – С. 4–17.
6. *Зотова Т.В., Парнас Е.А.* Развитие памяти младших школьников с использованием мнемо-карт // Развитие познавательных способностей младших школьников: Материалы VII научно-практической конференции, г. Москва, 24 октября 2019 г. / Под общ. ред. Т.В. Зотовой. – М., 2020. – С. 43–50.
7. Формирование приемов логического запоминания у детей дошкольного возраста и младших школьников / А.А. Смирнов, З.М. Истомина, К.П. Мальцева, В.И. Самохвалова // Вопросы психологии. – 1969. – № 5. – С. 90–101.
8. *Шадриков В.Д.* Качество педагогического образования: Учеб. пособие. – М., 2012. – 200 с.
9. *Шадриков В.Д.* Способности и одаренность. – М., 2019. – 274 с.
10. *Шадриков В.Д., Черемошкина Л.В.* Мнемические способности: развитие и диагностика. – М., 1990. – 176 с.

### **О разработке информационно-образовательной среды в начальной школе в условиях SMART-образования**

**Ибашова А.Б.,**  
кафедра «Информатика»,  
Южно-Казахстанский государственный педагогический  
университет;  
*almira\_i@mail.ru;*  
**Белесова Д.Т.,**  
кафедра «Информатика»,  
Южно-Казахстанский государственный педагогический  
университет;  
*damira\_belesova@mail.ru*

**Аннотация.** в статье рассматривается создание информационно-образовательной среды в начальной школе по курсам «Scratch» и «Робототехника» в условиях SMART-образования.

**Ключевые слова:** информационно-образовательная среда, начальная школа, методы обучения, Smart-образование.

## **About the development of the information and educational environment in primary school in the context of SMART education**

**Ibashova A.B.,**

*Department of «Informatics»,*

*South Kazakhstan State Pedagogical University;*

*almira\_i@mail.ru;*

**Belessova D.T.,**

*Department of «Informatics»,*

*South Kazakhstan State Pedagogical University;*

*damira\_belesova@mail.ru*

**Abstract.** the article discusses the creation of an information and educational environment in primary school on the courses «Scratch» and «Robotics» in the conditions of SMART education.

**Keywords:** information and educational environment; primary school; teaching methods; Smart education.

В современном мире требования к содержанию образования увеличиваются. Если в прошлом мы придерживались предметного содержания образования, то сейчас это должно охватывать все основные составляющие социализации, такие как система духовных и нравственных ценностей, научных представлений о природе, обществе и всеобщего образования.

Как можно выполнить все эти задачи? Каким должен быть главный инструмент в руках учителя? Что поможет заинтересовать ученика в выполнении новых требований, предъявляемые ему стандартом. Для этого современный учитель должен обладать знаниями в области создания и организации информационно-образовательной среды в учебном процессе. Одним из необходимых стратегически важных аспектов модернизации

казахстанского образования должен быть переход от *e-Learning* к *Smart* (англ. – умный, энергичный) *e-Learning* и *Smart Education* (интеллектуальное образование).

Главные качества, которые школа должна сформировать у подрастающего поколения – умение планировать свои действия, моделировать изучаемые объекты и процессы, умение находить нужную информацию, дисциплина общения и умение структурировать свои сообщения (общение); навыки своевременного обращения к новой технике и новым технологиям в каждой жизненной ситуации (инструментирование деятельности); технические навыки свободного владения наиболее распространенными инструментами информационного общества – компьютерами [1, с. 26].

Появление новых технологий предъявляют новые требования к образованию, формируют новые условия, при которых развивается система образование.

Постоянно растущая роль Интернета в мире образовательного пространства сказывается на активном внедрении в практику образовательного процесса технологий *Smart*: компьютерные программы и информационные технологии, основанные на *Smart*-технологиях, *Smart*-технологии и интеллектуальные образовательные приложения, *Smart*-технологии, основанные на мультимедиа, мобильные *Smart*-технологии.

В связи с введением новых государственных общеобязательных стандартов главным компонентом нового образовательного процесса становится информационно-образовательная среда, основанная на современных информационных технологиях.

В процессе обучения информационно-образовательная среда одновременно выступает как условие современного процесса обучения, а также как средство создания новой системы образования [2, с. 283].

В образовательном процессе информационно-образовательная среда представляет собой открытую педагогическую систему (подсистема), которая направлена на формирование творческих, интеллектуальных и социальных личностей. Она состоит из взаимосвязанных компонентов – банка информационно-образовательных ресурсов и технологий [3].

Поэтому одним из результатов внедрения нового государственного общеобязательного стандарта является создание оптимальных информационно-методических условий – информационно-образовательной среды в школе для реализации основных образовательных программ в условиях *Smart*-образования.

При этом информационно-образовательная среда школы понимается как образовательная система нового типа, которая должна содержать совокупность технологий (компьютеры, базы данных, коммуникационные каналы, и др.), культурных и организационных видов информационно-коммуникационного сотрудничества, компетенцию участников учебного процесса по решению познавательных задач с использованием информационных технологий.

Перед казахстанской системой образования поставлена задача овладения современными методами и программами обучения, повышения уровня преподавания, обучения востребованным знаниям и навыкам, которые будут способствовать подрастающему поколению овладению определенными знаниями, умениями и навыками (планирование, моделирование, поиск, общение, инструментирование деятельности, технические навыки свободного владения компьютерами).

Государственный общеобязательный стандарт образования устанавливает новый уровень развития нашего образования. В нем по-новому сформулированы цели образования, по-новому раскрыто содержание образования, дано новое целеполагание для учащихся и учителей. Современные технологии требуют совершенно новые знания. Одна из них – умение учителя организовать профессиональную деятельность в информационно-образовательной среде.

В государственной программе развития образования и науки Республики Казахстан на 2020–2025 годы говорится о развитии цифровой инфраструктуры, которая является неотъемлемой частью современной системы образования. О необходимости развития в организациях образования IT-инфраструктуры, цифровые образовательные ресурсы, сети и платформы массовых открытых онлайн-курсов, автоматизации государственных услуг.

Государственная программа «Цифровой Казахстан» 2018–2022 гг. подчеркивает важность цифровизации школ, создания удобных, эффективных инструментов для школьников, родителей, педагогов, руководителей системы образования.

Таким образом, одним из ключевых направлений казахстанской модернизации образования должен стать переход от e-learning к Smart Education. Требуется изменить образовательную среду, должно качественно измениться само содержание образования, его методы, инструменты и среды, необходим переход к SMART-образованию.

Основной целью SMART-образования является создание образовательной среды, которая обеспечит реализацию главной цели образования – достижение максимального уровня конкурентоспособности образования, за счет развития у учеников тех знаний и навыков, которое предъявляет современное информационное общество XXI века.

Возможность использования информационных SMART-технологий позволяет реализовать образовательную парадигму, адаптируя ее к процессу обучения, который, в основном, предусмотрен в программе SMART-обучения [4].

Изучение различного теоретического и практического подхода к понятию «информационно-образовательная среда» показала, что существует различные концепции образовательной среды и ее применении в педагогическом процессе [5].

Поэтому одним из результатов введения нового государственного общеобязательного стандарта в Казахстане рассматривается создание в школе информационно-методической развивающей образовательной среды – оптимальных информационно-методических условий для реализации основных образовательных программ.

Таким образом, сейчас особенно актуально проводить научные исследования в сфере формирования информационной грамотности, который невозможен без выстраивания ее информационно-образовательной среды, выполнение которых приводит к гарантированному достижению педагогических целей. Это и является одной из важных комплексных задач, в решении которых мы должны принять участие, что является предпосылкой для определения направления нашего исследования.

Вышеизложенные доводы свидетельствуют о необходимости создания информационно-образовательной среды в условиях SMART-образования и определяют актуальность нашего исследования.

В настоящее время мы занимаемся над разработкой информационно-образовательной среды для учеников начальных классов по курсам «Scratch» и «Робототехника» в условиях Smart-образования, в частности, разработкой методического комплекса (текстовые контенты, развивающие анимационные видеоролики, учебно-методические пособия).

Работа выполняется при финансовой поддержке гранта МОН РК (грант AP09260464 «Разработка информационно-образовательной среды в начальной школе по курсам «Scratch» и «Робототехника» в условиях Smart-образования»).

Методологической основой исследования являются достижения в области дидактики и методики применения информационно-образовательной среды в начальных классах, основные положения теории познания; личностно-деятельностный подход; возрастные, психологические и индивидуальные особенности начальных классов; теоретические положения о взаимосвязи обучения и развития, Концепция развития образовательной системы РК.

Теоретическую основу исследования составили труды ведущих отечественных и зарубежных психологов, дидактов, педагогов.

Для решения поставленных задач были использованы следующие методы исследования: теоретический анализ и синтез психолого-педагогической литературы; педагогическое наблюдение за деятельностью учеников начальных классов; беседы с учителями школ; анкетный опрос учителей; изучение продуктов творческой деятельности учащихся; анализ результатов обучения; педагогический эксперимент; статистическая обработка материалов исследования.

Целью исследования является разработка информационно-образовательной среды в начальной школе по курсам «Scratch» и «Робототехника» в условиях SMART-образования.

В ходе исследования обобщены теории создания информационно-образовательной среды в условиях SMART-образования, основанные на анализе отечественной и зарубежной литературы. На основе анализа рассмотрено создание информационно-образовательной среды (ИОС) начальной школы по курсам «Scratch» и «Робототехника» в условиях Smart-образования.

Перед созданием ИОС проводилось анкетирование среди учителей, чтобы выяснить необходимость создания информационно-образовательного пространства в начальной школе в условиях SMART образования. В опросе приняли участие более 100 преподавателей. Было установлено, что отсутствуют информационно-образовательная среда на родном, казахском языке и о необходимости обучения курсов «Scratch» и «Робототехника» в начальных классах.

Исходя из приведенных выше определений и теоретических выводов о возможностях применения ИОС в обучении мы определили педагогические условия использования ИОС в начальной школе в условиях Smart-образования, которая является объектом нашего исследования:



– нормативно-правовое обоснование использования информационно-образовательной среды в начальной школе по информатике в условиях Smart-образования;

– создание информационно-образовательной среды обучения информатике в условиях Smart-образования в начальной школе;

– развитие методической компетентности учителя информатики, осуществляющего обучение с использованием ИОС;

– разработка методической системы использования ИОС начальной школе при обучении информатики в условиях Smart-образования, основанную на личностно-деятельностном подходе.

Созданная информационно-образовательная среда будет применена при изучении в начальных классах предмета информатики, электронные ресурсы – при проведении факультативных занятий, методические разработки – при обучении языка программирования в школе, для развития детей, а также при проведении занятий по методике преподавания информатики в ВУЗе, при повышении квалификации учителей. А также информационно-образовательная среда создаст мотивацию к обучению на разных этапах развития личности обучающегося. Поможет ученикам стать творческим компонентом образовательного процесса, позволит им самостоятельно осуществить активный поиск и работу с информацией, создаст мотивацию к обучению на разных этапах развития личности. В условиях информационного века, в котором мы живём, это качество, которое должна формировать у ученика школа, становится жизненно-важным и жизненно-необходимым.

В заключении хотелось бы отметить, что в условиях бурного развития ИКТ общество постепенно приближается к новому, информационному этапу своего развития, в котором особое значение приобретает умение работать со средствами ИКТ и использовать их в повседневной деятельности. Внедрение новейших ИКТ во все сферы общественной жизни и развитие информационного общества является одним из приоритетных направлений государственной политики, а уровень современного образования должен соответствовать существующему социальному заказу.

От уровня информационной грамотности растущего поколения в будущем зависит научный, технологический и промышленный потенциал нашего государства.

### *Литература*

1. *Первин Ю.А.* Методика раннего обучения ИКТ. – 2-е изд. – М., 2010.
2. *Mary Webb.* Pedagogy with information and communications technologies in transition. // *Education and Information Technologies.* – June 2014. – Vol. 19. – Issue 2. P. 275–294. – [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://link.springer.com/article/10.1007/s10639-012-9216-x>.
3. *Ibashova A., Orazbayeva E., Baimisheva A., Alimbetova S.* The role of information technologies in the program of preparing children for schools. // *Қазақстанның ғылымы мен өмірі. Наука и жизнь Казахстана. Science and life of Kazakhstan.* – 2019. – № 5 – С. 100–107.
4. *Данченко Л.А., Невоструев П.Ю.* SMART-обучение: основные принципы организации учебного процесса // *Открытое образование.* – 2014. – № 1. – С. 70–74.
5. *Капорская С.А.* SMART-образование в самостоятельной работе // *Молодежь и наука: Сборник материалов X Юбилейной Всероссийской научно-технической конференции студентов, аспирантов и молодых ученых с международным участием.* – Красноярск, 2014.

### **Создание инфографики как приём представления учебного материала в работе учителя начальных классов**

**Кузьминова А.Н.,**

*кафедра начального образования,*

*факультет психологии,*

*ГОУ ВО МО «Московский государственный областной*

*университет»;*

*kant9992008@yandex.ru;*

**Воробьева Ю.М.,**

*кафедра начального образования,*

*факультет психологии,*

*ГОУ ВО МО «Московский государственный областной*

*университет»;*

*yulalala2000@yandex.ru;*

**Чохели К.Т.,**  
*кафедра начального образования,  
факультет психологии,  
ГОУ ВО МО «Московский государственный областной  
университет»;  
kristina.tchoheli@yandex.ru*

**Аннотация.** В статье рассматривается актуальность применения такого приёма представления учебного материала как инфографика, описана история создания инфографики, области применения, критерии качества. Авторы подробно описывают опыт создания инфографики, варианты её использования в работе с детьми младшего школьного возраста, дают свои рекомендации.

**Ключевые слова:** инфографика в образовании, обучение младшего школьника, начальные классы.

## **Creating infographics as a method of presenting educational material in the work of a primary school teacher**

**Kuzminova A.N.,**  
*Department of Primary Education,  
Faculty of Psychology,  
GOU VO MO «Moscow State Regional University»;  
kant9992008@yandex.ru;*

**Vorobyeva Yu.M.,**  
*Department of Primary Education,  
Faculty of Psychology,  
GOU VO MO «Moscow State Regional University»;  
yulalala2000@yandex.ru;*

**Chokheli K.T.,**  
*Department of Primary Education,  
Faculty of Psychology,  
GOU VO MO «Moscow State Regional University»;  
kristina.tchoheli@yandex.ru*

**Abstract.** The article considers the relevance of using such a method of presenting educational material as infographics, describes the history of

creating infographics, areas of application, quality criteria. The authors describe in detail the experience of creating infographics, options for its use in working with children of primary school age, give their recommendations.

**Keywords:** infographics in education, primary school student education, primary classes.

Мы все живём в эпоху стремительного развития информационных технологий и нескончаемого объёма доступной информации, которую необходимо не только проанализировать, но и понять, «разложить по полочкам». Отсюда и вытекает проблема необходимости более совершенных способов обработки и представления информации, которая будет понятна как студентам, так и младшим школьникам. Наиболее важным условием для правильного усвоения предоставляемой информации является её краткость и простота. Не случайно великий русский прозаик и публицист Антон Павлович Чехов писал: «Краткость – сестра таланта».

На данный момент мы находимся в совершенно новой реальности, которая формирует иные способы восприятия информации через интернет, смартфон, рекламу и средства массовой информации. Подрастающее поколение воспринимает мир через зрительные каналы, поэтому возникает необходимость в современных методах визуализации различной информации. Одним из таких методов подачи материала является инфографика.

Так что же такое инфографика? На сегодняшний день имеется огромное разнообразие трактовки данного термина. Например, кандидат филологических наук Симакова Светлана Ивановна в своей работе об инфографике отмечает, что «под инфографикой понимается справочная или иллюстрированная статистическая информация, представленная различными методами визуализации: при помощи графиков, диаграмм, гистограмм, ментальных карт, временных шкал и т.д.» [3, с. 220]. В свою очередь, советский учёный в области экономики Трухан Иван Иванович в своей книге определяет инфографику следующим образом «инфографика (сокращение от словосочетания «информационная графика») – это область коммуникативного дизайна, в основе которой лежит графическое представление информации, связей, числовых данных и знаний» [4]. Из приведённых определений следует, что инфографика призвана быть понятной, наглядной и эстетичной! Одно

качественное изображение может объяснить информацию в несколько раз быстрее и понятнее, чем несколько страниц учебника.

История развития информационной графики очень динамична и включает как расцветы, так и застои данной технологии. Зарождение современной инфографики приходится на 1850-е годы, одним из родоначальников информационной графики принято считать американского профессора статистики и компьютерных наук Эдварда Тафти, разработавшего концепцию развития инфографики и мощную коллекцию её примеров. В свои работы профессор включил карты, схемы, гравюры, изображения и фотографии, сделанные с помощью компьютерных технологий.

Вместе с этим Эдвард Тафти разработал и способ оценки качества инфографики, привёл первые варианты количественной оценки инфографики: показатель эффективности представления  $L$  (коэффициент чернил–данных) и параметр  $M$ , который можно назвать мерой правдивости. Опираясь на эти данные Е.Г. Трушко и Ю.Ф. Шпаковский провели сравнительный анализ информационной графики и на основе результатов исследования выявили критерии качества инфографики (статья «Результаты сравнительного анализа инфографики по критериям качества»):

- информативность;
- степень насыщенности инфографики информацией, данными, знаниями;
- достоверность;
- убедительность инфографики, степень доверия к ней;
- понятность;
- легкость понимания и усвоения материала;
- структурированность;
- логичность организации материала;
- целостность;
- взаимосвязанность элементов и завершенность инфографики;
- удобочитаемость;
- легкость считывания отдельных элементов и инфографики в целом;
- дизайн;
- эстетичность и гармоничность использованных средств;
- актуальность;
- востребованность и важность для современности;

- способ визуализации;
- оптимальность выбора графических средств и их количества;
- качество исполнения;
- отсутствие графических изъянов;
- точность при визуализации [5].

В современном мире инфографика востребована во многих сферах жизнедеятельности человека, но для чего она нужна и в чём же её главные преимущества?

Первое преимущество инфографики заключается именно в быстром понимании информации и её лёгком запоминании, так как в процессе задействуется именно зрительный канал восприятия. Ряд проведённых исследований памяти показывает, что человек способен запомнить 80% увиденного и лишь 20% прочитанного.

Второе преимущество инфографики объясняется её красочностью, потому что даже самый скучный и сложный для понимания материал можно преподнести ярко и интересно с помощью инфографики, тем самым привлекая внимание слушателей и вовлекая их в процесс.

Третье преимущество заключается в возможности расставлять акценты на самых важных деталях, так как хорошо продуманная графика визуальных элементов поможет сосредоточить внимание слушателей на нужном, поможет расставить смысловые акценты в правильных местах.

Четвёртое преимущество информационной графики в её «заразности». Дело в том, что графика очень проста и понятна, и ей легко поделиться с любым человеком как на сетевом носителе, так и на письменном.

Последнее, но очень важное преимущество инфографики заключается в развитии критического анализа и творческого мышления. Ведь лёгкость в создании подобной графики кажется до тех пор, пока вы за неё не приступили. На практике же нужно не только собрать большое количество информации, но и проанализировать её, отобрать самое нужное, структурировать и ярко оформить. Всё это требует не малых усилий и профессиональных качеств [2].

Мы привели далеко не все, но основные преимущества инфографики, из которых становится понятна важность и значимость информационной графики на сегодняшний день. Её ценность также подчёркивается и в знаменитом народном выражении: «Лучше один раз увидеть, чем сто раз услышать».

Важнейшим фактором в усвоении знаний младшими школьниками является качество предоставляемой информации, её доступность для восприятия и простота в объяснении материала учителем. Именно поэтому инфографика прочно укоренилась в сфере образования и признаётся совершенно новым средством визуализации научного знания. Она направлена на улучшение качества обучения, совмещая в себе яркость образов, логическое построение материала, научность и развитие визуального мышления.

На сегодняшний день существует два подхода в применении инфографики в учебном процессе.

1. Учитель – ученик: данный подход не подразумевает участие учеников в создании инфографики. Здесь учитель сам создаёт материал для образовательного процесса и вовлекает в него своих учеников

2. Ученик – учитель: второй вариант работы с инфографикой заключается в создании инфографики учеником самостоятельно или в группе. Данный подход, по нашему мнению, лучше включает обучающихся в образовательный процесс, развивает творческое и критическое мышление, учит тщательно подбирать, анализировать и структурировать информацию, учит работе в команде и формирует коммуникативные навыки.

Опираясь на вышесказанное, каждый педагог сможет без проблем разработать качественный материал для любого вида работы с классом. Для того чтобы освоить навыки создания инфографики, не обязательно быть дизайнером или художником, достаточно выбрать подходящий сайт и определиться с целями создания инфографики – это под силу любому заинтересованному человеку.

Создавая свою первую инфографику, мы опирались на сайта Canva. Это отличная программа для новичков, с понятным интерфейсом и большим количеством бесплатных шаблонов для разных отраслей: образование, спорт, здоровье, бизнес, благотворительность. Вместе с этим имеются инструменты для визуализации хронологических процессов и временных рамок. На сайте быстро и легко можно создать яркую и интересную инфографику для любого урока и возраста. Также Canva открывает возможности создания не только инфографики, но и презентаций, логотипов, плакатов, сертификатов, расписаний, видеороликов и многого другого. Такая возможность расширяет рамки создания интересных материалов и сокращает время на поиск нужных программ.

Впервые мы применили инфографику в обучении младших школьников на практике во втором классе. Это был урок окружающего мира по теме «неживая и живая природа». Нам удалось быстро и наглядно рассказать об отличиях живой природы от неживой, рассказать о существующих в природе царствах: какие они бывают, что именно в них входит и какую нишу занимает каждое из царств. В конце урока мы раздали каждому ученику получившуюся инфографику в качестве памятки, которые они впоследствии вклеили в тетради. В процессе урока не возникло никаких проблем, дети быстро включились в учебный процесс, так как их сразу заинтересовали яркие и интересные картинки на экране. Данная технология облегчила понимание сложного для второклассника материала и наглядно показала зависимость живой природы от неживой. Проанализировав данную инфографику, ученики сами сформулировали вывод и без труда выполнили последующие задания.

Следующим этапом нашего эксперимента было решение сделать инфографику вместе с детьми в процессе урока по окружающему миру. Это был урок систематизации и обобщения знаний по теме «Планеты солнечной системы» в четвёртом классе. Так как дети ранее уже изучали солнечную систему, то идея создания совместной инфографики была воспринята учениками с интересом и энтузиазмом. Мы предложили детям поделиться на две большие команды и поочерёдно на основе своих знаний создать инфографику. Задействован был каждый обучающийся, потому что нужно было не только знать названия всех планет, но и их приблизительную удалённость от солнца, их цвет, правильный порядок, размер, температуру солнца и луны. Так же ребята отвечали, какие бывают созвездия, как они выглядят, какие главные у них звёзды. Помимо этого, ученики кропотливо выбирали подходящий дизайн и шрифт для каждого элемента создаваемой инфографики. Таким образом, данный урок не только укрепил имеющиеся знания в новой нестандартной ситуации, но заинтересовал и включил абсолютно каждого ученика в образовательный процесс, поспособствовал формированию визуального и креативного мышления, укрепил пространственное восприятие обучающихся. Цель урока была достигнута, а дети довольны!

Инфографику мы предлагаем применять и на уроках литературного чтения, например, в качестве самостоятельной работы по прочитанному произведению. В информационной графике можно предложить ученикам



охарактеризовать главных героев, вспомнить троекратные повторения в сюжете или же рассказать о главных признаках волшебной сказки. Или же можно вставить сюжетные картинки по любому прочитанному произведению в неправильном порядке и предложить ребятам найти ошибку или восстановить правильный порядок сюжета. Ребята также могут делать для себя памятки по известным авторам с помощью инфографики, в которой ёмко и красочно можно изложить всю важную информацию.

Также можно внедрить инфографику и в уроки русского языка. Например, попросить учеников составить рассказ на основе всех имеющихся изображений на инфографике. Или можно использовать эту же инфографику в изучение падежей имени существительного. Предложить обучающимся самостоятельно проанализировать инфографику, выбрать для описания любое изображение и на его основе создать свой текст, используя преимущественно существительные винительного и дательного падежей.

Вместе с этим с помощью инфографики можно создать красивые и понятные памятки с правилами, орфограммами, инструктажем или же дорожными знаками, полезные чек-листы для детей или родителей. Также будет интересна статистическая инфографика на любую тему с последующими вопросами по извлечению, обобщению и интерпретации графиков или различных диаграмм.

Таким образом, область применения инфографики в образовательном процессе просто колоссальная, она позволяет решить любые образовательные задачи и облегчает понимание сложного материала, взаимосвязей, которые необходимо установить и показать. Задания с использованием данной технологии в образовательном процессе актуализирует и закрепляет имеющиеся у обучающихся знания, умения и навыки, ученики формируют навыки говорения, чтения, письма и понимания текста. Учит детей самостоятельно анализировать и структурировать информацию, добывать и объяснять материал, формулировать выводы. Информационная графика очень удобная, интересная и лёгкая в представлении учебного материала технология.

### *Литература*

1. *Бекишева И.В., Дашьянц Л.Л., Леонтьева Л.А.* Использование логических схем на уроках окружающего мира в начальной школе:

Методические рекомендации для учителей начальной школы. – Омск, 2004. – С. 6–12.

2. Никулова Г.А., Подобных А.В. Средства визуальной коммуникации – инфографика и метадизайн // Образовательные технологии и общество (Educational Technology & Society). – 2010. – Т. 3. – № 2. – С. 369–387.

3. Симакова С.И. Инфографика: визуализация цифрового контента // Вестник Волжского университета им. В. Н. Татищева. – 2012. – № 3 (10). – С. 219–227.

4. Трухан И.А., Трухан Д.А. Визуализация учебной информации в обучении математике, ее значение и роль. URL: <https://www.scienceforum.ru/2013/215/3186> (дата обращения 18.09.2021).

5. Трушко Е.Г., Шпаковский Ю.Ф. Результаты сравнительного анализа инфографики по критериям качества // Труды БГТУ. Серия 4: Принт- и медиатехнологии. – 2019. – № 1 (219). – С. 29–35.

### **Стимулирование читательского интереса на уроке литературы в 5–6 классах**

**Любимская О.Р.,**  
ЧОУДО,  
детский сад № 21  
ОАО «РЖД»;  
*lady.oksana-belousova@yandex.ru*

**Аннотация.** в статье анализируются понятия «стимулирование» и «читательский интерес», рассматриваются методы стимулирования читательского интереса на уроке литературы в 5-6 классах, приводятся примеры их использования на уроке.

**Ключевые понятия:** чтение; стимул; стимулирование; метод.

### **Stimulating readers' interest in a literature lesson in grades 5–6**

**Lyubinskaya O.R.,**  
*Private general education institutions*  
*“Boarding School No. 21 of JSC Russian Railways»*  
*lady.oksana-belousova@yandex.ru*

**Abstract.** The article analyzes the concepts of «stimulation» and «reader's interest», discusses methods of stimulating reader's interest in a literature lesson in grades 5-6, provides examples of their use in the lesson.

**Keywords:** reading; stimulus; stimulation; method.

Если сегодня спросить учителя литературы, в чем, по его мнению, главная трудность его работы, в чем основная проблема современного литературного образования, можно не сомневаться, что ответ будет один и тот же: дети не хотят читать.

Многих ученых давно привлекает проблема снижения читательского интереса у школьников. В начальных классах эта проблема не стоит так остро, как у учеников среднего звена, а тем более старшего. Поэтому интерес к литературе нужно стимулировать как можно раньше.

Нужно сказать почему такая ситуация происходит. В современном литературном образовании преобладает концепция стратегического чтения, предложенная Натальей Николаевной Сметанниковой. Данная концепция противостоит русской концепции творческого чтения (Сергей Иванович Абакумов, Мария Александровна Рыбникова, Ираида Ивановна Тихомирова, Владимир Георгиевич Маранцман и т.п.).

Стратегический подход к обучению подразумевает под собой выполнение неких действия, ориентированных на облегчение, упрощение понимания текста. Стратегический подход ориентирован, в первую очередь, на понимание текста и больше подходит, на наш взгляд, для публицистического или научного текста [1, с. 320].

На мой взгляд, концепция творческого чтения является более эффективной для художественной литературы. На сегодняшний день перед нами другой ученик, ученые называют таких ребят «медийными», «экранными», а пространство, в котором они живут «информационным», и поэтому таких учеников необходимо заинтересовывать, стимулировать. Так как современных учеников удивить очень сложно с доступностью к различным Интернет-ресурсам, к СМИ и т.п. И всё это подразумевает собой концепция творческого чтения [4, с. 34]. Именно она ориентирована на художественный текст, со всей его спецификой. Также очень важно отметить, что именно концепция творческого чтения работает на мотивацию учащихся.

На сегодняшний день можно выделить следующие стимулы как наиболее эффективные.

1. Эмоционально-образный.
2. Творческий.
3. Соревновательно-игровой.
4. Рефлексивный.
5. Проблемно-поисковый.

И каждый из названных стимулов реализуется на уроке литературы посредством методов и приёмов: например, иллюстрирование, написание эссе; создание буктейлера (короткий видеоролик, рассказывающий в произвольной форме о какой-либо книге); читательские соревнования; викторина; читательские блоги; эмпатия (сочувствие); идентификация; самоузнавание; решение познавательных задач; постановка и ответ на проблемные вопросы [3, с. 58].

В первую очередь нужно отметить, что все стимулирующие приемы учитель должен применять, учитывая возрастные особенности учащихся. В данной главе мы приведём примеры педагогических стимулов, которые можно применять на уроках литературы в 5–6 классах.

Первый стимул, который диктует возраст учеников 5–6 классов, это соревновательно-игровой. Элемент состязания эффективно работает на уроках в данных классах. Этот стимул выделяла ещё М. Яновская в 1980-х годах и называла его «эмоциональным стимулом, основанном на межличностном взаимодействии». Но он, на наш взгляд, имеет место быть и на современном уроке литературы. Конечно, сегодня соревновательный стимул должен претерпеть некоторые изменения. Например, та же викторина или игра может быть представлена визуально на проекторе или интерактивной доске. А может вообще быть переделана в компьютерную игру (например, с помощью онлайн-конструкторов WordWoll или learningApp).

Например, возьмём тему «Природа. Животные.» (5 класс) и подберем к данному разделу художественные тексты. Это может быть Астафьев «Васюткино озеро». Данная тема и произведение хорошо подходят для применения на уроке литературы соревновательно-игрового стимула. Работа на уроке происходит в командах, применяются разные методы данного стимула: литературная викторина, «географическая» игра по произведению (формирование метапредметных знаний).

### **Конкурс 1. Викторина по произведению**

– Как звали отца и мать Васютки?

- Что обещали купить Васютке на следующий год?
- Какое количество дней путешествовал Васютка?
- Охарактеризуйте главного героя рассказа?
- Какая кличка была у собаки Шадриных?

Вопросы могут быть разные, но ответы должны быть однозначные, чтобы было учителю легче оценивать и выставлять баллы командам.

### **Конкурс 2. «География» произведения**

- Как Васютка определили, что завтра будет ветер?
- Как Васютка узнал местоположение севера и юга?
- Какая примета подсказала Васютке, что впереди Енисей?
- Что подсказало Васютке примета «вызвездило»?

Данные вопросы формируют метапредметные знания учеников на уроке литературы.

**Конкурс 3. Письменно ответить на вопрос «Почему рыбаки дали озеро имя Васютки?».**

### **Конкурс 4. Нарисуй карту.**

Ученикам предлагается выполнить творческое задание – нарисовать карту путешествия Васютки. Данное задание может быть на уроке на этапе рефлексии либо в качестве домашнего задания.

Весь этот урок можно составить в интерактивной форме с помощью онлайн-конструктора.

Также возраст учеников данного возраста диктует применение такого стимула как эмоционально-образный. Учащиеся охотно визуализируют свою фантазию, рисуют обложки к книгам, иллюстрируют сюжеты произведений, героев. Текст, может быть, Астафьев «Конь с розовой гривой» (6 класс). Даже название данного произведения интригует учеников, заставляет их представить такого животного, будоражит их фантазию.

Ещё одним очень интересным приёмом стимулирования читательского интереса является «эйдос» конспект. Это воплощение эмоционально-образного стимула на уроке литературы. Данный приём способствует расширению текста, выход за рамки «слова». Задача учащихся подобрать музыку, картинки, фрагменты видео т.п. к произведению. Данное задание будет в виде домашнего, а представление своих работ и обсуждение работ друг друга будет осуществляться на уроке. Например, применение этого приёма можно провести на уроке литературы в 5 классе по произведению М.Ю. Лермонтова «Бородино».

Ещё один очень интересным приёмом творческого стимулирования является интеллект карта. Данный приём заключается в интерпретации информации, услышанной на уроке в виде схемы. На экране представлены примеры работ учеников.

Приёмов стимулирования читательского интереса существует множество, каждый учитель выбирает самостоятельно в зависимости от возрастных особенностей, от специфики текста, от способностей данного класса.

### *Литература*

1. *Сметанникова Н.Н.* Стратегический подход к обучению чтению. – М., 2005 – 512 с.
2. *Сосновская И.В.* Методика преподавания литературы в современной школе: Монография. – Иркутск, 2016 – 262 с.
3. *Тихомирова И.* Чтение детей – эмоциональный тренинг. – Иркутск, 2004 – 56 с.
4. *Чудакова М.О.* Не для взрослых. Время читать! Полка первая. – М., 2010 – 208 с.
5. *Яновская М.Г.* Эмоционально-ценностные технологии нравственного воспитания. – Киров, 1998 – 340 с.

## **Роль проблемных заданий математического содержания в формировании у младших школьников умений учиться**

**Николау Л.Л.,**

*кафедра педагогики и методики начального образования,  
ГОУ «Приднестровский государственный  
университет им. Т.Г. Шевченко»;  
nicolaul@mail.ru;*

**Русу Е.И.,**

*кафедра общей педагогики и психологии,  
ГОУ «Тираспольский государственный университет»;  
manuil\_elena@mail.ru*

**Аннотация.** В статье рассматривается вопрос о формировании у младших школьников умений учиться посредством проблемных заданий математического содержания. Охарактеризованы проблемные задания

математического содержания, как один из видов проблемных заданий. Представлены виды проблемных заданий и выявлены возможности их использования для формирования у младших школьников умений учиться.

**Ключевые слова:** проблемное обучение, проблемное задание, проблемное задание математического содержания, умения учиться, универсальные учебные действия.

## **The role of problematic tasks of mathematical content in the formation of the ability to learn in junior schoolchildren**

**Nicolau L.L.,**

*Cathedra of pedagogy and methodology of primary education,  
STI « Pridnestrovian State University  
named after T.G. Shevchenko»;  
nicolaul@mail.ru;*

**Rusu E.I.,**

*Cathedra of general pedagogy and psychology,  
STI «Tiraspol State University»;  
manuil\_elen@mail.ru*

**Abstract.** The article discusses the question of the formation of the ability of primary schoolchildren to learn through problematic tasks of mathematical content. Problem tasks of mathematical content are characterized as one of the types of problem tasks. The types of problematic tasks are presented and the possibilities of their use for the formation of the ability to learn in junior schoolchildren are revealed.

**Keywords:** problem learning, problem task, problem task of mathematical content, learning ability, universal learning actions.

Одна из основных задач начальной школы, согласно требованиям государственного образовательного стандарта начального общего образования Приднестровской Молдавской Республике, это формировать у младших школьников умение учиться.

Умения учиться формируются у младших школьников в процессе учебной деятельностью и напрямую связано со всеми компонентами

учебной деятельности: 1) мотивация; 2) учебная задача; 3) учебные действия; 4) действия контроля и оценки.

Успешность учебной деятельности во многом зависит от мотивационной сферы ученика. Организуя учебную деятельность, учитель учит младшего школьника ставить учебные цели и принимать учебную задачу, искать и использовать требующиеся для их достижения средства и способы, ученик учится контролировать и оценивать свои действия.

Умения учиться, в современной психолого-педагогической литературе, трактуются как универсальные учебные действия (УУД) [1, с. 27].

А.Г. Асмолов, Г.В. Бурменская, И.А. Володарская, О.А. Карабанова и др. понятие «универсальные учебные действия» определяют как «совокупность способов действий учащихся (а также связанных с ними навыков учебной работы), обеспечивающих самостоятельное усвоение новых знаний, формирование умений, включая организацию этого процесса» [1, с. 22]. По мнению ученых, именно универсальные учебные действия способствуют, чтобы младшие школьники учились самостоятельно.

В ГОС НОО ПМР [2] выделяются следующие виды УУД: личностные, регулятивные, познавательные и коммуникативные. Личностные УУД связаны с развитием внутренней позицией младшего школьника как субъекта учебной деятельности и формированием духовно-нравственных ценностей. Регулятивные УУД в большей мере способствуют формирования умений планировать и контролировать свои учебные действия. Познавательные универсальные учебные действия это не что иное как различные познавательные умения, включающие умения ставить и решать проблемы, а также логические приемы умственной деятельности. Коммуникативные УУД – это такие умения, которые дают возможность ученику общаться с коллегами и с педагогом.

Эффективным методическим средством для формирования умений учиться являются проблемные задания. Мы считаем, что «проблемное задание – это такое учебное задание, которое создает проблемную ситуацию» [3, с. 35].

Проблемные задания математического содержания – это определенный тип проблемных заданий, построенных исходя из цели и задач учебного предмета «Математика и информатика» на ступени начального образования. Они побуждают ученика к учебно-



познавательной деятельности по самостоятельному усвоению обучающимися математических понятий, способов деятельности, формирования умений и навыков.

Исходя из содержания предмета, проблемные задания математического содержания могут включать действия по решению текстовых задач, вычисления значений числовых выражений, решения уравнений, построение геометрических фигур, моделирование, анализ и разрешение жизненных ситуаций, поиск и представление информации, и прочие.

Проблемное задание – это первоначальное звено в технологии проблемного обучения. Предлагаемое для решения проблемное задание, вызывает у младших школьников какое-то затруднение. Они не знают, как выполнить требования учебного задания. Все это говорит о том, что возникла проблемная ситуация. В дальнейшем, формируется проблема и выдвигаются гипотезы для ее решения. В начальной школе процесс формулировки проблемы, чаще всего осуществляется в совместной деятельности учителя с учащимися. А проверять сформулированные гипотезы, младшие школьники могут и самостоятельно, решая возникшую проблемную ситуацию.

Проблемное задание с математическим содержанием может быть проблемным вопросом, задачей или практическим заданием.

Например, третьеклассникам можно предложить для фронтальной работы (или работы в группе) такой проблемный вопрос «При каких условиях  $a \cdot a = a$  ?».

В процессе решения данного проблемного задания у младших школьников формируются умения:

- анализировать и извлекать информацию;
- перерабатывать информацию;
- выдвигать гипотезы и проверить их;
- строить рассуждения, умозаключения и доказывать их истинность;
- подвести под понятие;
- создавать и преобразовывать модели;
- преобразовывать информацию из одной формы в другую;
- участвовать в коллективном обсуждении проблемы;
- мобилизовать свои силы и энергию, и другие.

Как мы знаем, вопросы могут формулироваться по-разному. Сравним несколько вариантов постановки вопроса, которые требуют от

ученика начальных классов знаний понятия «равнобедренный треугольник».

1. Что такое равнобедренный треугольник?
2. Какой треугольник называется равнобедренный?
3. Какие условия необходимы, чтобы треугольник был равнобедренным?
4. На каком основании можно сделать вывод, что треугольник является равнобедренным?

Первые два варианта, по нашему мнению, можно назвать репродуктивными вопросами, так как ответы на них предполагают только воспроизведение определения равнобедренного треугольника, а третий и четвертый вопросы, названные проблемными, стимулируют ребенка к размышлению, анализу, выбору вариантов ответа, доказательству, а также дают возможность другим ученикам участвовать в дискуссии.

Проблемные задания математического содержания могут быть представлены и как проблемная задача. К проблемным задачам можно отнести:

- поисковые задачи, результатом решения которых, как правило, является догадка, т.е. нахождение пути (способа) решения;
- многовариантные задачи – это задачи, которые можно решить несколькими способами;
- задачи с недостающими данными, в процессе решения которых необходимо дополнение данных;
- логические задачи, решение которых основано на логических рассуждениях;
- комбинаторные задачи – это задачи, требующие составления различных комбинаций из конечного числа элементов и подсчитывания количества комбинаций;
- задачи, связанные с разнообразием измерения величин;
- задачи на построение и конструирование геометрических фигур;
- задачи на состав и представление чисел
- задачи на оптимизацию – это задачи на нахождение наиболее выгодного, самого оптимального результата;
- задачи – магические квадраты;
- задачи на общность признаков – это задачи требующие обобщения;

- задачи на версии причин событий;
- задачи на составление по заданному решению или уравнению
- интерактивные исследовательские задачи, это такие исследовательские задачи, работа над которыми требует взаимодействия учащихся друг с другом (групповая работа);
- дивергентные задачи, которые характеризуются многовариантностью ответов и решений.

Проблемные задачи требуют от ученика анализа информации, постановки проблемы, выдвижения гипотезы, ее проверки, формулировки выводов, их обоснования.

Анализ литературы и практики работы учителей начальных классов нашей республики показал, что педагоги встречают определенные трудности при создании проблемной ситуации на уроках при помощи проблемного задания математического содержания.

Одной из задач нашего исследования было составить систему проблемных заданий математического содержания и апробировать ее в процессе обучения математике младших школьников.

Составляя систему проблемных заданий математического содержания, мы исходили из требований Государственного стандарта начального общего образования Приднестровской Молдавской Республики к организации образовательного процесса в начальной школе.

Опираясь на структуру современного урока деятельностной направленности, мы разделили проблемные задания математического содержания на три группы:

- проблемные задания, которые способствуют актуализации знаний;
- проблемные задания, которые ведут к открытию новых знаний;
- проблемные задания, требующие применения знаний в новых ситуациях.

Например, на уроке по теме «Сложение двух однозначных чисел с переходом через разряд» на этапе актуализации знаний можно предложить учащимся следующие проблемные задания:

1. Чем похожи и чем отличаются выражения в столбик?

$8 + 6$	$6 + 5$	$7 + 8$
$8 + 2 + 4$	$6 + 4 + 1$	$7 + 3 + 5$

2. Разгадай правило, по которому записаны выражения в столбик.

Составь свой столбик.

$5 + 3$	$6 + 2$
$5 + 4$	$7 + 2$
$5 + 5$	$8 + 2$
$5 + 6$	$9 + 2$

На этапе изучения нового материала можно предложить ученикам самостоятельную работу со следующим содержанием:

Вычислите значения выражений:

$1 + 3$	$9 + 1$	$10 + 3$	$9 + 4$
$2 + 1$	$8 + 2$	$10 + 1$	$8 + 3$
$3 + 2$	$7 + 3$	$10 + 2$	$7 + 5$

После выполнения самостоятельной работы, учитель предлагает проанализировать выражения из первых трех столбиков, (записывая на доске значение числовых выражений) и уточняет, как учащиеся нашли значение числовых выражений из последнего столбика. Далее учитель объясняет, что значение таких выражений (например,  $9+4$ , где каждое слагаемое однозначное число, а значение суммы больше, чем 10) они еще не вычисляли, но смогут легко найти ответ, если просмотрят равенства из первой строчки  $1+3=4$ ,  $9+1=10$ ,  $10+3=13$ .

Таким образом, учащиеся могут сами найти алгоритм сложения двух однозначных чисел с переходом через десяток.  $9+4$ , а 4 это  $1+3$ , поэтому прибавим к 9 число 1, а потом еще 3.

$$9 + 4 = 9 + (1 + 3) = (9 + 1) + 3 = 10 + 3 = 13$$

Далее учащиеся самостоятельно составляют алгоритм нахождения суммы для  $8 + 3$  и  $7 + 5$ .

На этапе закрепления и применения знаний в новых ситуациях можно решить следующее задание, которое создает проблемную ситуацию.

Найди закономерность и в место «?» напиши недостающее выражение и равенство.

$7$	$\cdot \cdot \cdot \cdot$	$12$	$8$	$\cdot \cdot \cdot$	$13$
	$7 + 3 + 2$			?	
	$7 + 5 = 12$			?	

Проблемные задания математического содержания побуждают учеников к учебно-познавательной деятельности по самостоятельному усвоению математических понятий, способов деятельности, формируя умения учиться.

При решении проблемных заданий младшие школьники анализируют, сравнивают, классифицируют математические объекты,

устанавливают причинно-следственные связи, выдвигают гипотезы, строят различные рассуждения, доказывают истинность сформулированных высказываний. Они учатся работать с информацией, планировать свою деятельность, обобщать и систематизировать, определять и объяснять понятия и др.

Использование технологии проблемного обучения в начальном математическом образовании способствует в создании особого вида мотивации, поэтому требует адекватного конструирования дидактического содержания материала, который должен быть представлен как цепь проблемных заданий математического содержания.

Подбирая проблемные задания математического содержания и включая их в урок, нужно исходить из цели урока и опираться на возможности и способности учеников данного класса, на уровень сформированности универсальных учебных действий каждого ученика.

### *Литература*

1. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе. От действия к мысли: пособие для учителя / Под ред. А.Г. Асмолова. – 4-е изд. – М., 2013. – 152 с.
2. Государственный образовательный стандарт начального общего образования ПМР. URL: <http://pgiro.3dn.ru>. (дата обращения 27.09.2021).
3. Николау Л.Л. Технология проблемного обучения математике в начальных классах: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. – Тирасполь, 2002. – 173 с.

## **Дидактическая основа технологии работы с притчей на внеурочных занятиях**

**Онучина А.В.,**

*МОУ СОШ с УИОП № 1 г. Советска Кировской области;  
anastasiya.onuchina@yandex.ru*

**Аннотация.** Автор статьи представляет технологию работы с притчей на внеурочных занятиях по социальному направлению внеурочной деятельности. Представлен авторский подход становления субъектности обучающегося на внеурочном занятии.

**Ключевые слова:** технология; воспитание; внеурочное занятие; социальное творчество; умения; учебные действия.

## **Didactic basis of the technology of working with a parable in extracurricular activities**

**Onuchina A.V.,**

*MOU secondary school No. 1 of the city of Sovetsk, Kirov region;  
anastasiya.onuchina@yandex.ru*

**Abstract.** The author of the article presents the technology of working with a parable in extracurricular activities in the social direction of extracurricular activities. The author's approach to the formation of a student's subjectivity in extracurricular activities is presented.

**Keywords:** technology; upbringing; extracurricular activity; social creativity; skills; educational activities.

В научных исследованиях технологичность воспитательного процесса предполагает новые подходы к процессу воспитания. В условиях психологической практики, педагог-психолог должен придерживаться, следующих общепедагогических и общепсихологических идей: учет психологических особенностей подросткового возраста; формирование социально важных личностных качеств через работу с текстом притчи; формирование социально активной личности обучающегося через развитие его индивидуальности; учёт гендерных особенностей в воспитании [2, с. 145].

В Федеральном законе от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» воспитание рассматривается как процесс создания условий для самоопределения и социализации обучающихся на основе социокультурных, духовно-нравственных ценностей и принятых в обществе правил и норм поведения. Современные условия образования и воспитания имеют своей целью формирование социально-активной личности через развитие индивидуальности. При этом следует понимать, что активность объекта – это процесс социальной адаптации, а активность субъекта – психическое качество человека, активное осознание личностью себя, самоанализ, самооценка. Следует обратить внимание на то, что в условиях образовательной организации подросток проходит путь личностного самоопределения и приобретает опыт успешной социализации [2, с. 145].

В условиях современной школы социализация может выступать как процесс адаптации подростка к существующим социальным условиям и как эффективная деятельность подростка в условиях меняющегося социума. При этом подросток способен самоопределяться на основе ценностей и выработать собственное понимание цели деятельности, в данном случае речь идет о социальном творчестве подростка.

Социальное творчество в подростковом возрасте – это форма социального взаимодействия педагога-психолога и ученика на внеурочном занятии, направленная на формирование и получение ценностей последним (общечеловеческих и социальных), умение видеть и оценивать целесообразность проявления тех или иных личностных качеств в условиях школьного социума и других институтов; умение применять полученный опыт в жизненной ситуации, направленный на преобразование и создание качественно новых социальных отношений.

По мнению Д.В. Григорьева, преобразования, осуществляемые в процессе социального творчества, могут касаться любых сторон общественной жизни: отношений между социальными группами и стратами, гражданской самоорганизации, общественной поддержки представителей социально незащищенных слоев населения, защиты и развития культурной и природной среды существования в обществе. Мы придерживаемся первой позиции. Обучающийся в условиях внеурочного занятия должен быть готов преобразовывать отношения между социальными группами в условиях социальной адаптации к процессу обучения в основной школе [1, с.16].

Технология работы с притчей нацелена на достижение обучающимися основной школы таких воспитательных результатов как формирование позитивных отношений школьника к базовым ценностям нашего общества и к социальной реальности в целом. Работая с текстом притчи, обучающиеся получают возможность пережить важный для них ценностный опыт самостоятельной деятельности; приобретают навыки социального взаимодействия необходимые для успешной социализации; у обучающихся формируется активная деятельная позиция к организации их жизни в школе. При этом, личностным результатом обучающихся будет являться активная позиция школьника в условиях социальной адаптации.

В основу технологии работы с притчей мы положили авторский подход. Автор предлагает уровень становления субъектности рассматривать как основу технологии: уровень потенциальной субъектности, уровень модусного проявления субъектности, уровень атрибутивного проявления субъектности, который определяет цель, содержания образовательной деятельности обучающихся и её результат.

Рассмотрим более подробно дидактическую основу технологии работы с притчей.

1. Название технологии «Я умею учиться на внеурочном занятии. Я умею работать с притчей».

2. Уровень субъектности школьника: уровень атрибутивного проявления субъектности (обучающийся ставит лично-значимые цели на внеурочном занятии, выходящие за пределы нормативно-заданной деятельности, проявляет интеллектуальную инициативу и надситуативную активность. Обладает навыками продуктивной самостоятельности, осознанно управляет качеством собственного образования). Работая с текстом притчи обучающийся способен проявлять умения, входящие в состав универсальных учебных действий как на продуктивном, исследовательском, так и на творческом уровнях.

На репродуктивном уровне обучающийся умеет слушать текст притчи, работать со сложной схемой, умеет анализировать проблемные ситуации, умеет работать с проблемным вопросом, умеет отвечать на проблемный вопрос.

На исследовательском уровне обучающийся умеет делать самостоятельный выбор, умеет исследовать проблему и обсуждать в группе и паре, умеет делать вывод, умеет работать с памяткой, умеет представить опыт работы группе.



Творческий уровень получения информации имеет более сложную структуру учебного действия (закончи ситуацию, не используя контекст; внеси дополнения; сформулируй проблемный вопрос; поразмышляй и реши проблему).

3. Цель технологии: предоставить возможность школьнику для удовлетворения своих образовательных потребностей, возможности построения своей деятельности.

4. Содержание образовательной деятельности: исходя из своих образовательных потребностей, обучающийся формулирует цели, определяет содержание заданий на внеурочном занятии (углубление, обогащение знаниями), сроки его освоения, способы (индивидуальный, коллективный) и критериальный результат.

5. Результат технологии: достижение обучающимся лично и социально значимого результата работы на внеурочном занятии.

6. Этапы технологии:

– самодиагностика (этап осознания себя). Ученик должен ответить на следующие вопросы по содержанию текста притчи: «Что я знаю о поступке?», «Что я знаю о действиях героя?», «Что я ранее не знал о ценностях, представленных в тексте?», «Каких качеств я никогда не проявлял?»;

– самоанализ (этап поиска ответов на вопросы). Ученик должен ответить на следующие вопросы по содержанию текста притчи: «Что помогло герою добиться результатов?», «Почему он совершил такой поступок?», «К чему привел героя данный поступок?», «Что послужило предпосылкой такого действия?», «Что или кто ему помешало достичь результата?», «Почему герой поступил не так как диктует общество?»;

– самоопределение (этап постановки целей, задач, определение перспектив и путей их достижения). Ученик должен ответить на следующие вопросы по содержанию текста притчи: «К чему стремился главный герой?», «Что он решал?», «К чему нужно стремиться, совершая подобный поступок?», «Как можно добиться истины?», «Какой поступок /действие заслуживает внимания, уважения, оценки?»;

– самореализация (этап самостоятельного поиска способов решения обучающимися поставленных задач, принятия самостоятельных решений);

– самооценка (этап сопоставления достигнутого результата с личным, выявление и обоснование причин успехов и неудач);

– самоутверждения (этап анализа целесообразности выбранного пути на внеурочном занятии, поставленных целей и задач, внесение корректив в дальнейшие действия и социальное творчество в целом).

Применяя технологию работы с притчей, педагог работает над формированием ряда умений, входящих в состав универсальных учебных действий, что обеспечивает самостоятельную организацию обучающимися познавательной, коммуникативной и контрольно-оценочной деятельности на внеурочном занятии. Ученик успешно осуществляет познание, умеет преобразовывать цель деятельности и познавательный запрос на внеурочном занятии, таким образом, изменяется результат деятельности. Ученик успешно осуществляет контроль и оценку собственных действий на внеурочном занятии и умеет формулировать и удерживать социальный запрос в ситуации социального творчества; осуществляет контроль за социальным взаимодействием на внеурочном занятии и вносит необходимые коррективы в деятельность; планирует пути и шаги достижения цели (результаты) на внеурочном занятии. В ситуации учебного сотрудничества и совместной деятельности может находить общие способы работы и активно взаимодействовать в группе сверстников.

Представленная технология работы с притчей является субъектно-ориентированной, связана с проблемно-ценностным общением и социальным творчеством обучающихся.

### *Литература*

1. Григорьев Д.В. Внеурочная деятельность школьников. Методический конструктор: Пособие для учителей. – М., 2010. – 223 с.
2. Онучина А.В. Институт классного руководителя: к вопросу технологии деятельности классного руководителя в условиях внеурочной воспитательной деятельности // Вестник Череповецкого государственного университета. – 2014. – № 4. – С. 144–147.

## **Применение онлайн-платформ в обучении аудированию на уроках иностранного языка в начальной школе**

**Павлова А.С.,**

*кафедра англистики и межкультурной коммуникации,*

*Институт иностранных языков,*

*ГАОУ ВО «Московский городской педагогический*

*университет»;*

*brida3@mail.ru;*

**Сарапкина М.Е.,**

*Институт педагогики и психологии образования,*

*ГАОУ ВО «Московский городской педагогический*

*университет»;*

*m.sarapkina@mail.ru*

**Аннотация.** в статье анализируются возможности различных образовательных интернет-сервисов для развития навыка аудирования на уроках иностранного языка в начальной школе, показаны варианты заданий для разных этапов работы с аутентичными видеоматериалами.

**Ключевые слова:** аудирование; образовательные платформы; начальная школа; иностранный язык; аутентичные материалы; видео.

## **Using online platforms in teaching listening during foreign language lessons in primary school**

**Pavlova A.S.,**

*Department of Anglistics and Intercultural Communication,*

*Institute of Foreign Languages,*

*Moscow City University;*

*brida3@mail.ru;*

**Sarapkina M.E.,**

*Institute of pedagogy and psychology of education,*

*Moscow City University;*

*m.sarapkina@mail.ru*

**Abstract.** the authors analyze the opportunities of using educational Internet services in teaching listening during foreign language lessons in

primary school, demonstrate various tasks on different stages of work with authentic video materials.

**Keywords:** listening; educational platforms; primary; foreign language; authentic materials; video.

Применение дистанционной формы обучения в современном мире становится все более актуальным. Процессы глобализации образования диктуют необходимость поиска новых эффективных средств и способов достижения целей и задач обучения, в частности иностранным языкам (ИЯ). Использование интерактивных образовательных инструментов в иноязычном образовании дает широкую возможность для повышения эффективности и качества образовательного процесса.

Формирование коммуникативной компетенции является основной задачей изучения ИЯ. Одним из ведущих видов речевой деятельности для учащихся является аудирование, которое, в свою очередь, стимулирует формирование необходимых механизмов речи на изучаемом языке.

В условиях дистанционного обучения развитие навыка аудирования в начальной школе является одной из наиболее сложных задач иноязычного образования [5, с. 165]. Вместе с тем значимость аудирования подчеркивается тем, что на данном этапе иноязычного образования у обучающихся закладываются основы коммуникативной компетенции, обуславливающей дальнейшее развитие и совершенствование иноязычной компетенции [6, с. 166]. «Становится очевидным, что чем раньше педагогическое воздействие будет направлено на развитие такого важного вида речевой деятельности как аудирование, тем больше шансов, что успех в осуществлении дальнейшей иноязычной коммуникации будет достигнут» [1, с. 34].

Применение аутентичных видеоматериалов является на сегодняшний день одним из наиболее эффективных средств развития у обучающихся навыка аудирования. Работа с видео заметно повышает мотивацию, ситуационную осведомленность, повышает степень ясности и, как следствие, более легкое понимание [7, с. 46]. Аутентичные материалы, взятые из реальных жизненных ситуаций носителей языка, дают возможность обучающимся привыкнуть и подготовиться к восприятию реального звучания речи в комплексе таких ее признаков, как скорость воспроизведения, наличие акцентов, диалектов, сленга и т.д.

[4, с. 74]. Более того, видео демонстрирует естественное протекание процесса межкультурной коммуникации [2, с. 234].

В сети Интернет существует множество образовательных платформ, которые могут быть эффективно использованы для работы с учащимися уже в младшей школе как при дистанционной, так и при очной форме обучения. Рассмотрим потенциал некоторых из них на предмет возможности их применения при развитии навыка аудирования у младших школьников с помощью аутентичных видеоматериалов.

Первый ресурс – **Kahoot!** – позволяет проводить опрос непосредственно во время занятий или в качестве домашнего задания, причем учитель имеет возможность установить срок его выполнения. Кроме текста Kahoot! предоставляет возможность встраивать видео контент. Учащиеся могут отвечать на вопросы, сгенерированные преподавателем, при помощи своих смартфонов [8]. Бесплатная версия позволяет создавать викторины с выбором одного верного ответа из нескольких или с выбором «true»/«false».

На начальном этапе обучения школьники испытывают трудности в длительной концентрации внимания: если текст слишком длинный, то велика вероятность того, что внимание будет рассеиваться и учащиеся не успеют понять содержание текста целиком [3, с. 242]. Сервис Kahoot! позволяет разбить видео на небольшие фрагменты, что даст возможность сохранить заинтересованность учащихся для лучшего понимания видеоматериала.

Интернет-ресурс **Quizizz** имеет похожую структуру. Загруженную викторину можно назначить в качестве домашнего задания и установить крайний срок для его выполнения.

Образовательная платформа **Learnis** – это онлайн-пространство, которое позволяет педагогам с помощью четырех сервисов (образовательные веб-квесты «Выберись из комнаты», игра «Твоя викторина», игра с терминами «Объясни мне» и сервис «Интерактивное видео») создать интерактивный урок. Инструменты платформы можно применять для разного формата обучения: от дистанционного до очных занятий и внеурочных мероприятий.

Под интерактивным видео понимается ролик, который разбит на смысловые блоки. После каждого смыслового блока ставится вопрос. Вопросы могут быть трех типов – выбор одного правильного ответа, выбор нескольких ответов, вопрос с открытым ответом.

И, наконец, **Liveworksheets** – это образовательный инструмент, который позволяет создавать интерактивные рабочие листы с автоматической проверкой. Учителя загружают традиционные печатные листы (в формате doc, pdf, png или jpg), а затем могут преобразовать их в интерактивные упражнения (множественный выбор, перетаскивание, соединение), которые могут включать и видеоматериалы. Также существует возможность записи аудио учащимся для отработки ритма, интонации или произношения. Отдельные листы можно назначать в качестве домашнего задания с ограниченным сроком выполнения.

Традиционно работа с аудиоматериалом проходит в три этапа: предтекстовый этап, этап собственно слушания и послетекстовый этап.

На **предтекстовом этапе** рекомендуется сообщить учащимся, тему и/или содержание видеоматериала, который им предстоит увидеть, показать фотографии или рисунки, связанные с темой видеоматериала, дать список ключевых слов. В сервисах Kahoot! И Quizizz упражнения данного этапа размещаются на демонстрируемых слайдах, а в сервисе Liveworksheets – на рабочем листе перед воспроизведением видеоматериала.

На **этапе собственно слушания** в сервисе Kahoot! и Lernis существует возможность дробления видео на фрагменты любой продолжительности, что позволяет сохранять внимание учащихся, особенно в самом начале обучения (2 класс). На более старшем этапе возможна демонстрация видео продолжительностью до 1,5 минут, что позволяют делать платформы Quizizz и Liveworksheets. Сервис Liveworksheets предоставляет обширные возможности для работы с видеоматериалом непосредственно во время просмотра, например такие как: заполнить таблицу или записать ключевые слова в процессе просмотра видеоматериала и др.

Платформа Liveworksheets предоставляет множество возможностей для работы и на **послетекстовом этапе**, в том числе и в качестве домашнего задания. Здесь имеется максимальное разнообразие инструментов для создания упражнений, включая устный или письменный пересказ увиденного материала. Сервисы Kahoot! и Quizizz также дают возможность составления разнообразных упражнений этого этапа работы с текстом.

Таким образом, рассмотренные сервисы могут быть использованы на всех этапах совершенствования навыка аудирования у учащихся уже начиная с младшей школы. На средней ступени обучения иностранному

языку они могут успешно применяться для усложнения используемого материала в соответствии с программой обучения. В целом данные сервисы дают возможность комбинировать средства обучения, поддерживая мотивацию и вовлеченность учащихся. Задача педагога – отобрать и использовать эти средства в соответствии с конкретными задачами обучения.

### *Литература*

1. *Апарина Ю.И.* Фасилитативный подход к обучению аудированию на уроках иностранного языка в начальной школе // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: Гуманитарные науки. – 2019. – № 10. – С. 34–38.

2. *Будник А.С.* Видео как аудиовизуальное средство обучения иностранным языкам // Вестник МГПУ. Серия: Филология. Теория языка. Языковое образование. – 2014. – № 1(3). – С. 69–73.

3. *Кондратьева К.Ю.* Преимущества применения мультфильмов в процессе обучения аудированию на уроках английского языка в начальной школе // Актуальные вопросы межкультурной коммуникации и лингводидактики: Сб. науч. статей по материалам XXX Международной научно-практической конференции. – Чебоксары, 2021. – С. 240–244.

4. *Меджитова Д.С.* Использование аутентичных аудио- и видеоматериалов на уроках английского языка на уровне начального общего образования // Вызовы XXI века: Материалы всероссийской студенческой научно-практической конференции. – Набережные Челны, 2021. – С. 73–75.

5. *Панарина Г.И.* Совершенствование процесса обучения иностранному языку с использованием информационно-коммуникационных технологий // Вопросы педагогики. – 2020. – № 10-1. – С. 164–167.

6. *Хоботова К.К.* Аудирование как необходимый инструмент обучения иностранного языка на начальном этапе обучения в школе // Школа молодых новаторов: Сб. науч. статей 2-й Международной научной конференции перспективных разработок молодых ученых. Курск, 2021. – С. 164–167.

7. *Юлдашева З.У.* Вопросы развития аудирования у учеников начальной школы на уроках русского языка с использованием ИКТ // NovaInfo.Ru. 2021. – № 121. – С. 45–47.

8. *Cutri R.* Kahoot, a new and cheap way to get classroom-response instead of using clickers // ASEE Annual Conference and Exposition, Conference Proceedings, New Orleans, United States, June 26–29. 2016. URL: <https://www.semanticscholar.org/paper/Kahoot%2C-A-New-and-Cheap-Way-to-Get-Instead-of-Using-Cutri-Marim/03225facd251bfff2d2f87202fc92927c78e6193> (дата обращения 18.09.2021).

### **Методика математики в начальной школе: проектирование проблемных ситуаций**

**Редько З.Б.,**

*кафедра математики и информатики в начальной школе,  
Факультет начального образования,  
ФГБОУ ВО «Московский педагогический  
государственный университет»;  
zb.redko@mpgu.su*

**Аннотация.** Описаны требования к современному процессу обучения математике в 1–4 классах, охарактеризовано противоречие между целями обучения математике и потребностью школьной практики в реализации элементов проблемного обучения; предложены методические задачи в качестве средства проектирования проблемных ситуаций.

**Ключевые слова.** Будущие учителя начальной школы, обучение математике, включение проблемных ситуаций, методические задачи, предстоящая профессиональная деятельность.

### **Methods of mathematics in primary school: designing problem situations**

**Redko Z.B.,**

*Department of Mathematics and Computer Science in Primary School,  
Faculty of Primary Education  
Moscow Pedagogical State University;  
zb.redko@mpgu.su*



**Annotation.** The requirements for the modern process of teaching mathematics in grades 1–4 are described, the contradiction between the goals of teaching mathematics and the need for school practice in the implementation of elements of problem-based learning is characterized; methodological tasks are proposed as a means of designing problem situations.

**Keywords.** Future primary school teachers, teaching mathematics, inclusion of problem situations, methodological tasks, upcoming professional activity.

В современной школе педагог стоит перед необходимостью выбора инновационных форм, методов и средств обучения, понимая, что сегодня знание не передаётся обучающимся в готовом виде, а осваивается ими в процессе активной учебной деятельности, связанной с наблюдением, моделированием, рассуждением, с самостоятельным поиском ответов... [1, с. 9.] Одним из значимых на сегодняшний день требований к подготовке будущего учителя начальной школы является его умение проектировать проблемные ситуации и включать их в урок математики. Теория проблемного обучения разработана в 20 веке: определена сущность её основных понятий, обоснована необходимость и эффективность их применения в учебном процессе и т.д. Однако результаты анализа практики обучения математике в 1–4 классах свидетельствуют, что большинство учителей начальной школы в силу различных причин не готовы к реализации идей проблемного обучения.

Сложившееся противоречие между целями обучения математике в начальной школе на современном этапе его развития и не меняющимися (зачастую традиционными) подходами к организации учебного процесса, а также потребность школьной практики в разработке методических подходов, адекватных требованиям нормативно-правовых документов и ожиданиям социума относительно проблемного обучения, обозначают необходимость внесения определенных изменений в процесс подготовки будущих учителей начальной школы, в том числе и в курсе «Методика обучения математике».

Углубление методической работы в контексте разработки и включения проблемных ситуаций в урок математики начинается с дифференциации понятий «проблемное задание» и «проблемная ситуация»: они не тождественны! Проблемная ситуация характеризует не само учебное задание, а психическое состояние учащегося, связанное с активизацией его мышления, которая проявляется под воздействием

определенного вопроса или задания. При освоении психолого-педагогических дисциплин бакалавры осваивают и осознают составные части проблемной ситуации в их тесной взаимосвязи и взаимообусловленности, среди которых с методической точки зрения особую значимость имеют возможности учащегося в выполнении поставленного задания, в анализе условий и открытии неизвестного. [2, с. 32–33.] Далее, уже в курсе методики будущие учителя знакомятся с методическими приемами организации учебной деятельности младших школьников на уроке математики, ориентируясь на их потенциал в «добывании» новых знаний, умений, навыков, способов действий...

На наш взгляд, одним из средств создания проблемных ситуаций при обучении математике (в том числе и в начальной школе) являются так называемые нестандартные задачи, среди которых особое место занимают задачи «по предположению». Классическую задачу, которая во многих пособиях по математике заявлена как «старинная китайская» («У всех животных в клетке 35 голов и 94 ноги. Сколько в клетке кроликов и сколько фазанов?»), большинство будущих учителей начальных классов начинают решать с помощью уравнения, некоторые – системы уравнений, используя алгебраический метод. И ни один не пытается решить задачу арифметическим методом, используя правило ложного положения (*Regula falsi*), или с помощью перебора, выполняя запись решения в виде таблицы. Ситуацию возможно подкорректировать, включая в практические занятия методические задачи, каждая из которых представляет модель предстоящей профессиональной деятельности учителя [3, с. 17].

Приведем содержание некоторых методических задач, конкретизирующих вышесказанное.

1. **Решите задачу:** «В тереме живут поросята и цыплята. Пришёл волк и спрашивает: «Кто в тереме живёт?» – «Мы, поросята». – «Мы, цыплята». – «А сколько вас, поросятки? Сколько вас, цыплатки?» – спрашивает волк. «Всего нас 10, а ног у нас 28», – слышит он ответ. Сколько же цыплат и сколько поросят живёт в тереме?»

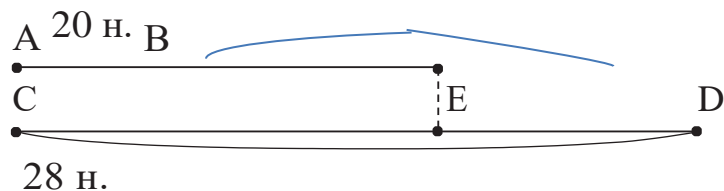
• Если решение задачи вызовет у вас затруднение, **прочитайте фрагмент урока математики**, на котором педагог организует деятельность по решению данной задачи.

*Фрагмент урока*

**Учитель.** Представьте, что в домике поросята встали на задние ножки и смотрят в окошко (т. е. предположите, что у всех обитателей домика по две ножки). Попробуйте теперь решить задачу.

Через некоторое время 3–4 ученика выходят к доске и записывают ответы, которые у них получились.

**Учитель.** Те, кто затрудняется, рассмотрите схему:



и поясните, что обозначает на ней каждый отрезок. (Дети поясняют.)

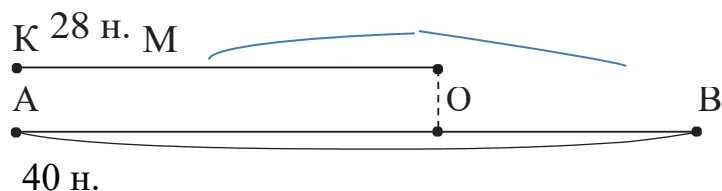
**Учитель.** – Объясните, что обозначает отрезок ED. (Это передние ножки поросят, т.е. те ножки, которые они подняли и приставили к окошку).

– Сколько ножек каждый поросёнок приставил к окошку? Ответ на этот вопрос поможет вам узнать, сколько было поросят. (Дети записывают решение задачи.)

**Учитель.** А можно ли эту задачу решить другим способом?

**Дети.** Наверное, можно предположить, что у каждого обитателя домика было по 4 ножки. Тогда у всех обитателей дома будет  $4 \cdot 10 = 40$  (ножек).

**Учитель.** Какую схему ты нарисуеть, чтобы помочь всем детям выполнить дальнейшие рассуждения? (Девочка рисует схему.)



**Учитель.** Объясните, что обозначает каждый отрезок на этой схеме. (Дети поясняют и записывают решение задачи.) [4, с.135–136].

2. **Решите двумя арифметическими способами** задачу: «У мальчика в коллекции 12 жуков и пауков. Сколько жуков и сколько пауков в коллекции, если у них всего 86 ног? (Как известно, у жука 6 ножек, а у паука – 8.)»

- **Опишите**, как вы организуете деятельность учащихся на уроке при решении данной задачи.

- Если вы затрудняетесь, **ознакомьтесь** с инструкцией для младшего школьника.

Для решения задачи предположи, что в коллекции у мальчика **ТОЛЬКО** жуки, и ответь на вопросы, выполнив арифметические действия:

1) Сколько ножек у двенадцати жуков?  
\_\_\_\_\_

2) На сколько больше ножек у 12 жуков и пауков, чем у 12 жуков? \_\_\_\_\_

3) На сколько больше ножек у одного паука, чем у одного жука? \_\_\_\_\_

4) Сколько пауков в коллекции у мальчика?  
\_\_\_\_\_

5) Сколько жуков в коллекции?  
\_\_\_\_\_

Запиши ответ задачи. \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

- *Запишите решение задачи вторым способом (по действиям с пояснениями).*

Таким образом, методические задачи, в ходе решения которых будущие учителя начальной школы получают опыт проектирования проблемных ситуаций, приносят некий импульс в эволюцию имеющегося у студентов мнения об условности школьных математических знаний. В конечном итоге приобретенные знания становятся достоянием бакалавра, характеризуя его интеллектуальный потенциал, являющийся основой предстоящей профессиональной деятельности.

### *Литература*

1. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования. Утв. приказом: текст с изм. и доп. на 2011 г. / Министерство образования и науки РФ – М., 2011. – 33 с.
2. Матюшкин А.М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении. – М., 1972. – 206 с.
3. Редько З.Б. Решение методических задач в курсе методики математики // Начальная школа. – 2021. – № 9. – С. 16–19.

4. *Истомина Н.Б.* Методика обучения математике в начальной школе // Развивающее обучение: Сборник методических задач / Н.Б. Истомина, Ю.С. Заяц. – Смоленск, 2016. – 200 с.

### **Текстоцентрический подход в обучении русскому языку младших школьников: исторический аспект**

**Саломатина Л.С.,**  
*кафедра начального филологического образования  
имени М.Р. Львова,  
Институт детства,  
ФГБОУ ВО «Московский педагогический  
государственный университет»;  
ls.salomatina@mpgu.su*

**Аннотация.** В статье анализируется понятие «текстоцентрический подход», использование данного подхода в обучении русскому языку младших школьников с XIX века до наших дней.

**Ключевые слова:** русский язык; учебник русского языка; текст; текстоцентрический подход; младший школьник.

### **Textocentric approach in teaching Russian to primary schoolchildren: a historical aspect**

**Salomatina L.S.,**  
*Department of Primary Philological Education  
named after M.R. Lvov,  
Institute of Childhood,  
Moscow Pedagogical State University;  
ls.salomatina@mpgu.su*

**Abstract.** The article analyzes the concept of «textocentric approach», the use of this approach in teaching Russian to primary schoolchildren from the 19th century to the present day.

**Keywords:** russian language; Russian language textbook; text; textocentric approach; junior schoolboy.

Существуют различные подходы в обучении русскому языку, среди которых выделяют системно-деятельностный, личностно-ориентированный, компетентностный, культурологический, аксиологический, коммуникативно-когнитивный и другие. В статье речь пойдёт о текстоцентрическом подходе, или обучении на основе текста. Текстоцентрический подход – одно из актуальных направлений современной методики обучения русскому языку, так как реализация других подходов, к примеру, системно-деятельностного, личностно-ориентированного или компетентностного, в обучении русскому языку невозможны без опоры на текст.

К исследованию проблемы использования текста при обучении русскому языку обращались учёные-методисты ещё в XIX веке. Сегодня данная проблема является особенно актуальной. Необходимость исследования текстоцентрического подхода обусловлена не только важностью работы с текстом в языковом образовании и речевом развитии детей младшего школьного возраста, но и расширением объёма речеведческих сведений о тексте в программах по русскому языку для начальной школы, а также наличием заданий, связанных с анализом и созданием текстов во Всероссийской проверочной работе в конце четвёртого класса. Языковая и речевая деятельность являются продуктивными, если в основе такой деятельности лежит текстоцентрический подход.

Современные учёные по-разному трактуют определение понятия «текстоцентрический подход». «Текстоцентрический подход в обучении русскому языку является методологической основой образовательного процесса, в котором текст становится эмоционально воздействующим объектом изучения, направленным на организацию деятельности обучающихся, способствующей достижению личностных, метапредметных и предметных результатов» [1, с. 29]. Иванова Е.С. определяет текстоцентрический подход как «необходимое условие достижения нового качества образования, главным содержанием которого является развитие интеллектуальных умений и навыков» [3, с. 290].

Обратимся к истории вопроса. У истоков текстоцентрического подхода в обучении родному языку стоял Фёдор Иванович Буслаев, основатель методики русского языка. Ф.И. Буслаев и другие методисты считали, что именно художественный текст помогает изучать грамматику, так как текст является образцом применения средств языка.

Изучение грамматики на основе текста, по словам многих методистов XIX века, способствует и развитию речи детей. Во второй половине XIX века это был новый взгляд на проблему обучения родному языку: впервые на материале текстов для чтения изучалась грамматика. Ф.И. Буслаев считал, что «такой анализ даёт ученику материал и для содержания (мысли), и для его выражения» [2].

В XIX веке тексты использовались не только для изучения грамматики, но и для проведения диктантов и изложений, тексты служили дидактическим материалом для тренировочных упражнений по орфографии.

Таким образом, в XIX веке одной из главных задач изучения родного языка было не только целенаправленное изучение грамматики, но и «развитие дара слова». Работа над текстом на уроках родного языка представляла собой следующую работу: чтение текста (или его отрывка) – логический и грамматический разбор текста – подражание тексту (изложение) – создание собственного текста ребёнком. Примером тому могут служить методические труды известных учёных XIX века: Ф.И. Буслаева, И.И. Срезневского, К.Д. Ушинского, Н.Ф. Бунакова, В.И. Водовозова, Н.А. Корфа и других [4].

В начале XX века работа с текстом на уроках русского языка продолжается. В соответствии с методическими идеями Ф.И. Буслаева на многие десятилетия тексты художественной литературы стали языковым материалом школьных учебников. Как и в XIX веке, работа с текстом велась не только как с дидактическим материалом (выполнялись задания по фонетике, графике, орфоэпии, морфемике, морфологии, синтаксису, орфографии и пунктуации), но и на основе текстов учащиеся писали диктанты и изложения, тексты предлагались детям и для списывания.

К примеру, в учебнике русского языка П.О. Афанасьева и И.Н. Шапошникова авторы предлагали следующие формулировки заданий к работе с текстом: «Прочитайте рассказ. Из рассказа выпишите предложения в таком порядке: сначала предложения из двух, потом из трёх, затем из четырёх, далее из пяти и, наконец, из шести слов»; «В данных здесь двух рассказах предложения перемешаны. Спишите в таком порядке, чтобы получились связные рассказы»; «Прочитайте рассказ. Выпишите из него все слова с буквой Ъ на конце»; «Спишите рассказ. Слова с удвоенными буквами подчеркните, а потом выпишите их отдельно»; «Выпишите из рассказа только имена существительные»; «Из данной ниже статьи выпишите сначала имена существительные

мужского рода, потом женского рода, затем среднего рода»; «Перепишите рассказ, вставляя вместо трёх точек слово *щука* в нужном падеже единственного числа» и т.д. Авторы учебников использовали в формулировках заданий не слово «текст», а слова «рассказ» или «статья». Тексты в учебниках предлагались на различную тематику, однако, задания чаще всего были связаны с решением грамматико-орфографических задач (реже с изучением фонетики, лексики, морфемики и пунктуации). Само синтаксическое понятие «текст» не изучалось.

Постепенно влияние на методику преподавания русского языка начинает оказывать лингвистика текста (теория текста), которая возникла в середине XX века и получила своё активное развитие в 1970–80-е годы. Нам представляется интересным рассмотреть, в какой период отечественного образования в учебниках по русскому языку для начальной школы появляются теоретические сведения о тексте как наивысшей языковой единице и задания, связанные с изучением текста как синтаксической единицы.

Проанализируем учебники русского языка для начальной школы, начиная с 1943 года. В учебниках В.Г. Полякова и В.М. Чистякова «Русский язык» (1943–1953) для начальной школы не изучалась отдельно тема «Текст». Несмотря на это, учащиеся начальной школы с текстами работали. Им предлагались такие задания к текстам: прочитай; спиши; вставь пропущенные буквы в словах; подчеркни сочетания «жи», «ши»; объясни, почему некоторые слова написаны с заглавной буквы; посчитай количество предложений; выпиши слова с приставками и др. В учебнике предлагались и задания на составление текстов по картинкам, по предложенным словам, по началу рассказа и др. Заметим, что в самих учебниках ни разу не встречается само слово «текст». В заданиях к текстам авторы используют следующие формулировки: прочитайте рассказ, прочитайте стихотворение, прочитайте статью, спишите статью, выпишите из статьи. В учебниках русского языка Н.А. Костина для начальной школы (1949 год и последующие) предлагаются подобные задания к текстам, как в учебниках В.Г. Полякова и В.М. Чистякова, но Н.А. Костин использует термин «связный рассказ» вместо «рассказ». Например, «Прочитай связный рассказ». В учебниках Н.А. Костина также не изучается текст как отдельная тема.

В 1966 году выходят учебники русского языка для начальной школы М.Л. Закожурниковой, Ф.Д. Костенко, Н.С. Рождественского (авторы



учебника 3-го класса М.Л. Закожурникова, В.А. Кустарёва, Н.С. Рождественский). В учебниках по-прежнему не изучается тема «Текст», но задания к текстам становятся более разнообразными. Например, в учебнике 2-го класса в упражнении 116 нужно прочитать план к рассказу «Ёжик» и составить по предложенному плану рассказ из разрозненных предложений. В упражнении 222 (2 класс) нужно прочитать рассказ и разделить его на части по данному в учебнике плану. В упражнении 238 учащимся предлагается сюжетная иллюстрация и план. Детям нужно составить рассказ. В упражнении 274 (2 класс) предлагается текст «Ёлка». Учащиеся должны письменно ответить на вопросы по тексту (ответы записать). В упражнении 387 (2 класс) дети сами составляют план к рассказу «Лисёнок». В учебнике 3-го класса авторы следующим образом формулируют задания к текстам: «Прочитайте рассказ», «Прочитайте отрывок из рассказа», «На сколько частей можно разделить рассказ?» и другие. Заметим, что именно в учебнике 3-го класса в заданиях появляется впервые и сам термин «текст». Например, в упражнении 181 следующая формулировка задания: «Спишите текст. Существительные в скобках ставьте во множественном числе, изменяя их по смыслу».

В 1989 году начальная школа переходит на систему 1–4. Младшие школьники начинают изучать русский язык по учебникам Тамары Григорьевны Рамзаевой. Профессор Т.Г. Рамзаева включает в программу по русскому языку и учебники сведения из области лингвистики текста: «текст», «тема», «основная мысль», «заголовок текста», «структура текста», «виды текста (повествование, описание, рассуждение)», «стили речи» и др. Таким образом, тема «Текст» в конце XX века стала занимать важное место в начальном филологическом образовании младших школьников.

Приведём несколько примеров упражнений из учебников русского языка Т.Г. Рамзаевой по работе с текстом. Например, учебник для 1-го класса начинается с изучения темы «Слово. Предложение. Текст». Детям даются сведения о том, что такое текст, как связаны предложения между собой в тексте, как отличить предложение от текста. Для работы детям предлагаются небольшие тексты. Первоклассники учатся озаглавливать тексты, письменно отвечать на вопросы по тексту, дополнять текст своими словами, доказывать, что данная запись является текстом. В учебнике для 2-го класса (часть 1) даются сведения о трёх типах текста: повествовании, описании и рассуждении. Второклассники изучают

структуру текста: на какие части текст можно поделить. В учебнике для 3-го класса (часть 1) младшие школьники знакомятся с понятием «тема текста». В учебнике (части 1 и 2) представлены разнообразные задания к текстам, которые сопровождаются иллюстрациями в учебнике. В учебнике для 4-го класса (часть 1) младшие школьники знакомятся с понятием «основная мысль текста», дети учатся составлять план текста. Четвероклассники пишут большое количество изложений на основе образцовых текстов в 4-м классе.

В конце 90-х годов XX века в начальной школе наблюдается плюрализм. Параллельно с учебником Т.Г. Рамзаевой действуют учебники русского языка Л.Я. Желтовской и О.Б. Калининой, Л.Ф. Климановой и Т.В. Бабушкиной, Л.М. Зелениной и Т.Е. Хохловой, А.В. Поляковой, О.Л. Соболевой, Р.Н. и Е.В. Бунеевых, Н.В. Нечаевой и С.Г. Яковлевой, С.В. Иванова и др., В.В. Репкина и Е.В. Восторговой, М.Л. Каленчук и Н.А. Чураковой, Граник Г.Г., Ломакович С.В. и Тимченко Л.И., М.С. Соловейчик и Н.С. Кузьменко и другие. Авторы учебников уделяли особое внимание работе с текстом: в учебниках содержались определения понятия «текст», изучались признаки текста, тема и основная мысль, опорные и ключевые слова, дети учились отличать текст от набора предложений, анализировать заглавие, соотносить его с содержанием и главной мыслью текста, самостоятельно озаглавливать текст и его части и многое другое. В учебниках предлагались памятки «Как обдумывать текст?», «Как сделать текст лучше?» и другие.

Особое место среди учебников по русскому языку занимал и занимает учебник В.П. Канакиной, В.Г. Горецкого, который в настоящее время широко используется в школах Российской Федерации. Учебник 1-го класса начинается с раздела «Текст. Предложение. Диалог». Изучая тему «Текст и предложение», дети на стр. 10–13 знакомятся с понятием «текст», «заголовок текста», учатся отличать предложение от текста. Уже во втором классе дети знакомятся с тремя типами речи (повествование, описание, рассуждение), с темой и основной мыслью текста, изучают, из каких частей может состоять текст, учатся озаглавливать текст. В 3-м и 4-м классах данная работа углубляется. В 4-м классе особое внимание уделяется обучению детей составлению плана текста.

Таким образом, в конце XX века – начале XXI века в начальной школе существенно меняется содержание такого раздела в программе как «Развитие речи». Учащиеся наряду с практическими умениями в работе с

текстом получают и теоретические сведения из области лингвистики текста. Теперь учащиеся начальной школы с опорой на теорию текста могут создавать тексты разных типов, определять тему и главную мысль текста и другое. В современной начальной школе на уроках русского языка текст, как и прежде, активно используется в качестве дидактического материала (на примере текста изучается фонетика, графика, орфоэпия, морфемика, морфология, синтаксис, пунктуация, орфография), и, начиная с конца XX века, в качестве языковой единицы с целью пристального изучения устройства самого текста, его частей, типов текста и др. В современных учебниках русского языка большое внимание уделяется творческим письменным заданиям, связанным с созданием текстов. Среди них творческие диктанты, изложения, разнообразные виды сочинений.

Работа с текстом в рамках изучения русского языка проводится и во внеурочное время. В начальной школе разработаны дополнительные курсы по развитию речи. К примеру, курс Щеголевой Галины Сергеевны «Моя письменная речь», в котором представлена система работы с текстом в рамках обучения свободному диктанту, изложению и сочинению с 1-го по 4-й класс. В курсе дети учатся писать подробное, выборочное и краткое изложение, изложение научного и художественного текстов. Автор курса предлагает материал по обучению младших школьников написанию сочинений на лингвистические темы, по наблюдениям, по репродукциям картин художников, по серии иллюстраций, написанию приглашений и кулинарных рецептов, сочинению сказок.

Нами разработан и апробирован интегрированный курс по развитию речи для 4-го класса «Комплексный анализ текста», в основе которого лежит функциональный подход к изучению языка [6]. Текст является основной языковой единицей, на материале которого младшие школьники изучают фонетику, лексику, морфемiku, грамматику и орфографию русского языка. Все 35 текстов курса (художественные тексты русских классиков) представлены в 3-х разделах (по принципу сезонности): «Уж небо осенью дышало...», «Мороз и солнце, день чудесный!», «Весна, весна! И всё ей радо...». Курс строится на аналитической и продуктивной текстовой деятельности младших школьников. Также разработанная и апробированная нами методическая система работы по созданию младшими школьниками письменных текстов разных типов на уроках русского языка с 1-го по 4-й класс

описана в монографии [5]. Данная методическая система включает как аналитическую текстовую деятельность обучающихся (анализ готовых текстов), так и продуктивную деятельность (создание детьми собственных текстов).

Сделаем вывод. Ещё в середине XIX века основатель методики русского языка Фёдор Иванович Буслаев уделял большое внимание работе с текстом в обучении младших школьников родному языку. Текст использовался как языковая единица для изучения, прежде всего, грамматики родного языка. В современных учебниках русского языка для начальной школы текст чаще всего используется для изучения фонетических, грамматических и орфографических тем. Мы разделяем мнение Ивановой Е.С. о том, что «Современная методика нуждается в реализации качественно новой стратегии работы с текстом в процессе обучения филологическим дисциплинам, позволяющей не только использовать текст как дидактическое средство, но и сделать его развивающий потенциал доминантой учебного процесса [3, с. 291].

### *Литература*

1. *Борисова Л.П., Никифорова Е.П., Макарова Р.П.* Текстцентрический подход в обучении русскому языку в начальной школе // *Современные исследования социальных проблем.* – 2018. – Т. 9. – № 11. – С. 26–38.
2. *Буслаев Ф.И.* О преподавании отечественного языка. – М., 1992. – 512 с.
3. *Иванова Е.С.* Обучение филологическим дисциплинам на основе текстцентрического подхода в условиях реализации ФГОС // *Проблемы современного филологического образования: Сборник научных статей.* Выпуск XIV. – М.; Ярославль, 2016. – С. 290–294.
4. *Саломатина Л.С.* Методические подходы к работе с текстом на занятиях родным языком: опыт XIX века // *Начальная школа.* – 2010. – № 1. – С. 11–17.
5. *Саломатина Л.С.* Обучение младших школьников созданию письменных текстов разных типов (повествование, описание, рассуждение) на уроках русского языка в начальной школе. – М., 2014. – 300 с.
6. *Саломатина Л.С.* У природы нет плохой погоды // *Начальная школа (ПС).* – 2003. – № 2, 13, 31, 34, 40, 45; 2004. – № 4, 9, 14, 18, 22.

## **Распространенные трудности в обучении в младшем школьном возрасте (постановка проблемы)**

**Сергеева М.В.,**

*кафедра возрастной психологии,  
Факультет дошкольной педагогики и психологии,  
ФГБОУ ВО «Московский педагогический  
государственный университет»;  
selinia@yandex.ru;*

**Толстоноженко О.С.,**

*кафедра возрастной психологии,  
Факультет дошкольной педагогики и психологии,  
ФГБОУ ВО «Московский педагогический  
государственный университет»;  
tolstonozhenkoo00@mail.ru*

**Аннотация.** Статья посвящена изучению проявления различных трудностей обучения в младшем школьном возрасте.

**Ключевые слова:** трудности обучения, младший школьный возраст.

## **Common learning difficulties in primary school age (problem statement)**

**Sergeeva M.V.,**

*Department of Developmental Psychology,  
Faculty of Preschool Pedagogy and Psychology,  
Moscow Pedagogical State University;  
selinia@yandex.ru;*

**Tolstonozhenko O.S.,**

*Department of Developmental Psychology,  
Faculty of Preschool Pedagogy and Psychology,  
Moscow Pedagogical State University;  
tolstonozhenkoo00@mail.ru*

**Abstract.** The article is devoted to the study of the manifestation of various learning difficulties at primary school age.

**Key words:** learning difficulties, primary school age.

Со времен появления обучения появились и трудности детей в обучении, на каждом этапе развития общества решают вопросы преодоления трудностей в обучении детей, особенно в младшем школьном возрасте. Современное состояние образования требует новых форм помощи детям в преодолении внешних и внутренних причин, определяющих трудности в обучении младших школьников.

В процессе учебной деятельности школьник осваивает такой материал, который раньше не знал, не владел. Учебная деятельность в младшем школьном возрасте, новая для ребенка, предполагает освоение основ наук, основ познания, самостоятельной организации своих действий, что объективно может вызывать трудность и необходимость приложения личностных и физических сил.

Одни школьники преодолевают эти трудности обучения относительно легко, другие – только путем мобилизации всех своих ресурсов, третьи – вообще без посторонней помощи не способны самостоятельно разрешить возникшие проблемы.

Комплекс трудностей в учебной деятельности, приобретая устойчивость, приводит к личностным трудностям, порождает противоречие между желаниями и возможностями. На этот факт указывают многие зарубежные и отечественные психологи (Л.С. Славина, Г.Ф. Кумарина, А.Ф. Ануфриев, Т.И. Шилова и др.).

По данным исследований (С.Г. Шевченко, Н.П. Вайзман и др.) почти треть учеников начальных классов не могут освоить учебную программу в течение того времени, которое отводится в процессе обучения.

В связи с вышеизложенным целью исследования является изучение и выявление трудностей и их причин в обучении младших школьников.

Задачи исследования: изучение психолого-педагогической и методической литературы; определение основных понятий исследования (трудности в обучении и др.); подготовка диагностических материалов для выявления трудностей в обучении и их причин (опрос, тесты и др.); разработка программы психолого-педагогической помощи детям и родителям в преодолении трудностей в обучении.

### ***Распространенные проблемы детей в ходе учебного процесса***

В результате опроса учителей начальных классов было выявлено:

– самой распространенной трудностью является трудности в понимании объяснения учителя; причиной этого является слабая концентрация внимания, несформированность приёмов учебной

деятельности или же низкая система восприятия и произвольности;

- постоянная грязь в тетради плохо ориентируется в ней из-за низкого уровня восприятия и ориентировки в пространстве, слабое развитие мелкой мускулатуры кистей рук;

Трудности и их причины в освоении письма:

- часто дети пропускают буквы в письменных работах из-за низкого уровня развития фонематического слуха, либо же из-за слабой концентрации внимания;

- частые орфографические ошибки, так как у детей нет устойчивого распределения объёма внимания, также на эту проблему влияет и развитие фонематического слуха;

- невнимательность, рассеянность и др.

Трудности и их причины в освоении математики:

- одной из трудностей выступает решение математических задач, т.к. скорее всего у ребенка плохо развито логическое мышление, низкий уровень развития образного мышления.

Выдвинута гипотеза, что причины трудностей в обучении связаны с особенностями протекания познавательных процессов и операций (свойств внимания, восприятия, мыслительных процессов и памяти); с недостаточным развитием организационных умений младших школьников (самостоятельность, недостаточный самоконтроль и др.), двигательных навыков мелкой моторики, мотивационные трудностями и недостатками в коммуникативной сфере (сложности отношений с учителем) и др.

Трудности младших школьников в обучении – это сложное психолого-педагогическое явление, в основе которого лежит не одна причина, а комплекс причин, возможно иерархически представленных в структуре личности и деятельности младшего школьника.

Таким образом, поставлена проблема не только выявления причин той или иной конкретной трудности в обучении, но и определения комплекса причин и возможно их иерархизации в субъективной и объективной представленности.

Своевременное выявление трудностей, определение их причин, организация общей и специальной помощи для каждого ребенка, родителя, учителя становится важной частью организации учебной деятельности младшего школьника.

### *Литература*

1. *Ануфриев А.Ф., Костромина С.Н.* Как преодолеть трудности в обучении детей. Психодиагностические таблицы. Психодиагностические методики. Коррекционные упражнения. – М., 1997. – 224 с.
2. *Баулина М.Е.* Материалы по диагностике и коррекции трудностей обучения младших школьников. – М., 2009. – 88 с.
3. *Шилова Т.А.* Психологическая типология школьников с отставаниями в учении и отклонениями в поведении. – М., 1995. – 83 с.

### **Исследование читательского интереса у детей старшего дошкольного возраста**

**Сердюк А.А.,**  
*кафедра психологии,*  
*Приднестровский государственный*  
*университет им. Т.Г. Шевченко, г. Тирасполь;*  
*nastusha30\_07@mail.ru*

**Аннотация.** В данной статье поднимается вопрос исследования читательского интереса в старшем дошкольном возрасте. Автор приводит разные подходы к трактовке понятия «читательский интерес» в научной литературе, выделяет основные критерии читательского интереса у дошкольников. Также в статье представлены результаты эмпирического исследования особенностей читательского интереса у детей старшего дошкольного возраста.

**Ключевые слова:** читательский интерес, старший дошкольный возраст, читательский кругозор, познавательная направленность, дошкольное учреждение.

### **Research of reader interest in older preschool children**

**Serdyuk A.A.,**  
*Department of psychology,*  
*Shevchenko State University of Pridnestrovie;*  
*nastusha30\_07@mail.ru*



**Abstract.** This article raises the question of studying the reader's interest in the older preschool age. The author gives different approaches to the interpretation of the concept of «reader's interest» in scientific literature, identifies the main criteria of reader's interest in preschoolers. The article also presents the results of an empirical study of the features of reader interest in older preschool children.

**Keywords.** Reader's interest, older preschool children, reader's outlook, cognitive orientation, preschool institution.

Первое десятилетие жизни является наиболее благоприятным периодом для формирования читательской деятельности, решения важного личностного вопроса об активном отношении читателя к книге.

В современное время высоких информационных технологий люди стали гораздо меньше читать, книга начинает утрачивать свое воспитательное значение. Поэтому актуальной задачей дошкольного образовательного учреждения на сегодняшний день является задача возрождения стойкого интереса детей к книге. Ведь в процессе чтения у формирующейся личности дошкольника развиваются духовно-культурные и гражданско-патриотические ценности [2, с. 25].

В настоящее время пересматриваются цели и задачи литературного дошкольного образования, разрабатываются новые методы и определяются пути организации ознакомления дошкольников с художественной литературой. Данная проблема отражается во многих теоретических исследованиях последних двух десятилетий таких авторов как М.М. Алексеева, Б.И. Яшина, Е.Л. Гончарова, З.А. Гриценко, Л.М. Гурович, В.И. Логинова, О.И. Никифорова, Т.А. Новикова, О.С. Ушакова, О.В. Чиндилова и др.

В работах данных авторов отмечается, что формирование интереса к художественной литературе и воспитание вдумчивого, чуткого читателя представляет собой длительный и сложный процесс. В данном процессе именно период дошкольного детства является фундаментом литературного образования и во многом определяет его [5].

Главной целью литературного образования дошкольников является формирование читательского интереса и развитие потребности в чтении книг. Поэтому на данном возрастном этапе педагогу важно помочь каждому ребёнку стать читателем, овладеть культурой читателя. Для того чтобы в будущем у ребенка был развит читательский интерес, нужно, чтобы уже в дошкольном возрасте появился устойчивый интерес

к книге. Именно поэтому настоящая литература должна войти в жизнь ребенка в период, когда у него формируется и развивается речь.

Понятие «читательский интерес» впервые в России было введено, изучено и проанализировано Х.Д. Алчевской и Н.А. Рубакиным. Также проблема формирования читательского интереса у дошкольников поднимается в работах многих ученых, таких как Г.И. Богин, М.М. Рубинштейн Л.Г. Жабицкая, В.А. Левин, и многих других.

Анализ психолого-педагогической литературы позволил выделить несколько трактовок понятия «читательский интерес». Так, например, Климова Е.П. пишет, что «в узком смысле читательский интерес рассматривается как интерес к чтению, то есть желание и потребность воссоздания смысла чужой речи по ее письменной форме» [3, с. 117].

Рассматривая читательский интерес в широком смысле, можно отметить, что он характеризуется проявлением активного отношения читателя к накопленному человечеством опыту, заключенному в книгах. В жизни такой интерес реализуется через стремление ребенка к самостоятельному получению этого опыта из литературных источников.

В некоторых отечественных исследованиях читательский интерес иногда рассматривается лишь как один из возможных вариантов познавательных интересов. Однако большинство исследователей (Н.А. Бодрова, Л.А. Концевая, Г.Г. Граник, Н. Кудина, Н.Г. Морозова, Л.А. Николаева, З.Н. Новлянская, М.И. Оморокова, И.З. Постоловский, А.И. Рапопорт, Т.В. Рубцова, Б.П. Умнов) придерживаются мнения, что читательский интерес можно квалифицировать и как познавательный, и как эстетический.

Значимым для данного исследования представляется определение, данное Б.П. Умновым. Автор полагал, что «читательский интерес – это избирательно-положительное отношение личности (или группы) к произведениям печати, значимость и эмоциональная привлекательность которых определяются их соответствием потребностям личности в чтении» [4, с. 37].

Таким образом, исходя из того, что нами было обнаружено множество подходов к толкованию понятия «читательский интерес», можно сделать вывод о том, что данный термин не получил однозначной трактовки в отечественной научной литературе.

С целью изучения читательского интереса у детей старшего дошкольного возраста, нами была проведена опытно-поисковая работа. Исследование проводилось на базе детского сада «Улыбка», г. Рыбница.

В исследовании приняли участие 15 дошкольников в возрасте 5–7 лет (7 мальчиков, 8 девочек).

Цель диагностического этапа опытно-поисковой работы – оценить уровень сформированности читательского интереса у детей старшего дошкольного возраста.

В качестве критериев развития читательского интереса старших дошкольников были выделены:

- познавательная направленность на чтение (когнитивный компонент);
- положительное личностное отношение к чтению (эмоциональный компонент);
- наличие читательского кругозора (поведенческий компонент).

Для проведения исследования уровня развития читательского интереса старших дошкольников были использованы следующие методики:

- анкета «Какой ты читатель» (Н.Г. Малахова);
- опросник для старших дошкольников «Узнай свой читательский интерес» (А.П. Кашкаров);
- методика изучения читательского кругозора дошкольников (С.В. Казаринова).

Чтобы сделать опрос более интересным для детей, он был организован в виде игры «Интервью».

В начале исследования была проведена диагностика познавательной направленности на чтение детской литературы с использованием анкеты «Какой ты читатель» Н.Г. Малаховой.

Цель данной методики выявить познавательную направленность на чтение детской литературы, положительное отношение к самой читательской деятельности. Диагностика проводилась в форме индивидуального устного опроса. Детям было предложено ответить на десять вопросов о мотивах чтения, выбрав из предложенных четырех ответов один и обосновать его выбор в ходе беседы [1, с. 81].

Далее с помощью опросника «Узнай свой читательский интерес» А.П. Кашкарова было исследовано наличие личностного отношения к чтению. Цель методики – выявить наличие личностного отношения к чтению, творческие проявления в читательской деятельности.

Диагностика проводилась в форме индивидуального устного опроса. Методика содержит 29 утверждений, однако нам пришлось адаптировать ее под старший дошкольный возраст и вопросы были видоизменены.

Далее мы изучали читательский кругозор старших дошкольников с применением методики изучения читательского кругозора младших школьников Казариновой С.В.

Цель – выявить уровень развития читательского кругозора.

Исследование проводилось индивидуально. Каждому ребенку был предложен бланк с шестью заданиями, которые он должен был выполнить в течение 30 минут. 3 балла ставится за самостоятельно и правильно выполненное задание; 2 балла ставится в случае выполнения задания с незначительной ошибкой и самостоятельно; 1 балл ставится, если задание выполнено неправильно или несамостоятельно.

Анализ полученных результатов проведенного исследования позволил сделать вывод, что в исследуемой группе высокий уровень познавательной направленности на чтение (по методике «Какой ты читатель» Н.Г. Малаховой) был выявлен всего у 3 испытуемых, что в процентном соотношении составляет 20%. В процессе чтения такие дети наблюдательны и внимательны, интересуются чтением, способны к обсуждению прочитанного.

Средний уровень познавательной направленности на чтение выявлен у 7 дошкольников, что составляет 46%. Для этих ребят характерна слабо выраженная познавательная направленность на чтение. Читательский интерес присутствует, однако он слабо развит. У них наблюдается бессистемное чтение, плохо ориентируются в литературных произведениях.

Низкий уровень познавательной направленности на чтение был выявлен у 5 дошкольников, что составляет 34%. У таких дошкольников отсутствует познавательная направленность на чтение. Читательский интерес не развит, отсутствует интерес к литературе.

Результаты изучения личностного эмоционального отношения к чтению в исследуемой группе позволили определить, что высокий уровень личностного отношения к чтению выявлен также всего лишь у 3 испытуемых, что составляет 20%. Данные дошкольники способны выстроить аналогию прочитанного произведения с жизненными событиями. Также дети с высоким уровнем личностного отношения к чтению склонны к уточнению позиции автора, могут самостоятельно сформулировать тему и главную идею прочитанного. У таких детей

наблюдается способность к полноценному восприятию и глубокому осмыслению прочитанного, умение дать анализ произведения и оценить свою читательскую деятельность. Также у таких детей часто возникает потребность снова обращаться к знакомым и неизвестным авторам, жанрам, темам детского чтения, а также они способны к творческому осмыслению текста.

Средний уровень личностного отношения к чтению был выявлен у 6 дошкольников, что составляет 40%. У данных дошкольников отмечается наличие ситуативного интереса к чтению, они способны сформулировать тему произведения, однако не идею. Они посещают библиотеку не чаще одного раза в месяц. Они знают несколько авторов и названий произведений, а также способны проанализировать произведение и оценить свою читательскую деятельность по наводящим вопросам. У таких детей появляется потребность в самовыражении посредством творчества, однако проявления данной потребности не систематичны. Дети данной группы могут выделить два-три мотива чтения, однако диалог по прочитанному им поддерживать трудно.

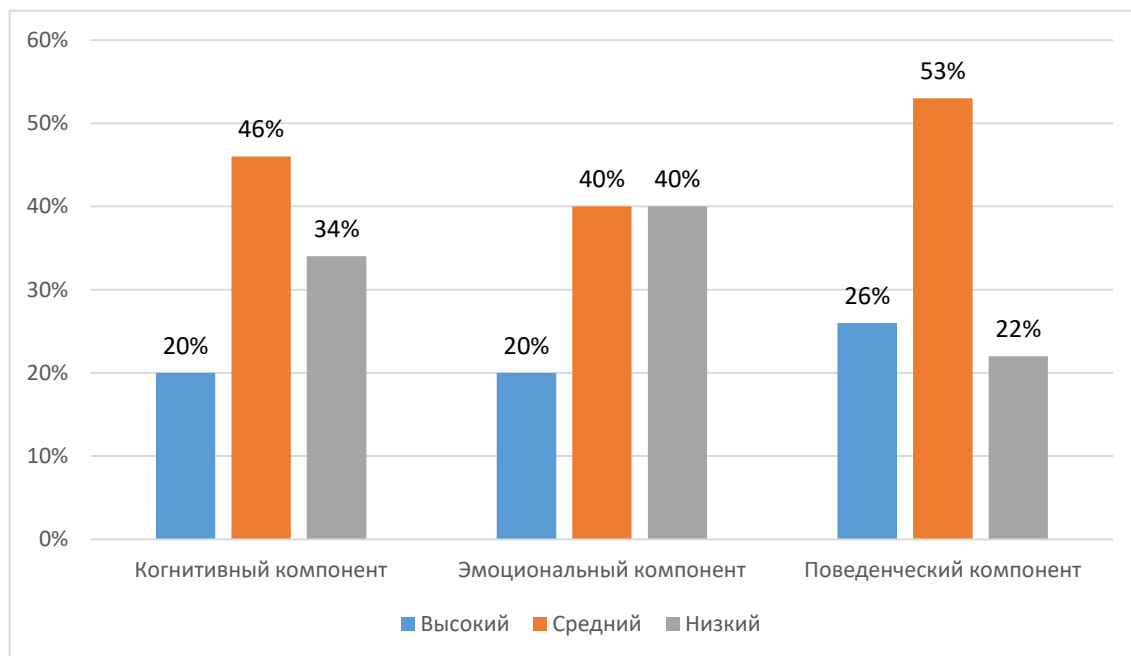
Низкий уровень личностного отношения к чтению выявлен у 6 дошкольников, что составило 40%. Данные дошкольники не любят и не хотят читать.

Анализ результатов по методике № 3 «Какой твой читательский кругозор» позволил сформулировать выводы о том, что высокий уровень развития читательского кругозора выявлен также всего у 4 испытуемых, что составляет 26%. Данные дошкольники характеризуются широким читательским кругозором, знают многих авторов и озвучивают названия любимых произведений. Также дети с высоким уровнем читательского кругозора знают содержания произведений, иллюстраций, заголовков книг, фамилий авторов, а также умеют отличить сюжет знакомых книг по иллюстрациям.

Средний уровень развития читательского кругозора выявлен у 8 дошкольников, что составляет 53%. Читательский кругозор таких детей ограничен знанием определенных жанров, недостаточной обширностью. Дети выделяют только отдельных авторов и любимых произведения.

Низкий уровень развития читательского кругозора выявлен у 3 испытуемых, что составило 22%. Таким детям свойственен ограниченный читательский кругозор, слабое знание авторов и произведений.

Затем был проведен сравнительный анализ полученных результатов по изучению трех компонентов читательского интереса в дошкольном возрасте: когнитивного, эмоционального, поведенческого. Результаты сравнительного анализа представлены на рисунке 1.



**Рис. 1.** Сравнительный анализ результатов выраженности читательского интереса по каждому компоненту

Таким образом, полученные результаты позволяют сформулировать вывод о том, что читательский интерес в старшем дошкольном возрасте лишь формируется под воздействием педагогического и воспитательного влияния. В ходе нашего исследования были изучены читательские интересы 15-ти старших дошкольников, было выявлено, что наиболее развит именно читательский кругозор. Возможно, это связано тем, что в условиях детского сада дошкольники знакомятся с литературой, однако необходимо развивать также и личностное положительное отношение к процессу чтения, и стремление у ребенка получить новые знания из книг.

### *Литература*

1. Баранова Э.А. Диагностика познавательного интереса у младших школьников и дошкольников. – СПб., 2013. – 128 с.
2. Ванюшева Н. Растим читателей (к вопросу о детском чтении) // Литература (Первое сентября). – 2011. – № 20. – С. 25–27.

3. *Климова Е.П.* Формирование читательских интересов младших школьников через технологию осознанного чтения // Обучение и воспитание: методики и практика. – 2013. – № 7. – С. 117–120.

4. *Умнов Б.Г.* Чтение детей и подростков в конце XX в. – М., 2012. – 153 с.

### **Формирование читательской грамотности у младших школьников на уроках литературного чтения**

**Филиппова Е.В.,**

*кафедра дошкольного и начального образования,  
ФГБОУ ВО «Липецкий государственный педагогический  
университет имени П.П. Семенова-Тян-Шанского»;  
fil4444@yandex.ru*

**Аннотация.** Статья посвящена актуальной проблеме формирования у младших школьников читательской грамотности. Автором рассмотрены различные определения понятия «читательская грамотность». Подчеркнута важность формирования умений, входящих в ее структуру, на уроках литературного чтения. Приведены примеры использования методов и приемов, способствующих пониманию и запоминанию прочитанного.

**Ключевые слова:** функциональная грамотность, читательская грамотность, младший школьник, литературное чтение.

### **Formation of reading literacy among younger schoolchildren in literary reading lessons**

**Filippova E.V.,**

*Department of Preschool and Primary Education,  
Lipetsk State Pedagogical University  
P.P. Semionov-Tian-Shansky;  
fil4444@yandex.ru*

**Abstract.** The article is devoted to the current problem of forming reading literacy among younger schoolchildren. The author considered various definitions of the concept of «reading literacy.» The importance of developing

the skills included in its structure in literary reading lessons was emphasized. Examples are given of using methods and techniques that contribute to understanding and memorizing what has been read.

**Keywords:** functional literacy, reading literacy, junior schoolboy, literary reading.

Сегодня в начальной школе обучение направлено на формирование у учащихся функциональной грамотности. С позиции А.А. Леонтьева «функционально грамотный человек – это человек, который способен использовать все постоянно приобретаемые в течение жизни знания, умения и навыки для решения максимально широкого диапазона жизненных задач в различных сферах человеческой деятельности, общения и социальных отношений» [2, с. 35]. Согласно рассмотренному определению, современный человек должен уметь оперировать знаниями, умениями и навыками из различных предметных областей. В связи с этим, можно заключить, что термин «функциональная грамотность» является многокомпонентным, т. е. представляет собой совокупность таких видов грамотности, как языковая, читательская, математическая, естественно-научная, финансовая и др. В данной статье акцент делается на формирование у младших школьников читательской грамотности.

Как известно, термин «читательская грамотность» появился в контексте международных исследований PISA, PIRLS и, касательно начальной школы, представляет собой «способность человека к пониманию и логическому осмыслению различных форм письменной речи, необходимых для полноценной самореализации в жизни и достижения собственных целей» [3, с. 7]. В рамках международного исследования осуществляется оценка следующих умений:

- нахождение информации, заданной в явном виде;
- формулирование выводов;
- интерпретация и обобщение информации текста;
- анализ и оценка содержания, языковых особенностей и структуры текста [3, с. 13].

По последним данным PIRLS российские четвероклассники занимают первое место в оценке их уровня читательской грамотности. Однако, по словам В.В. Путина, наша страна должна стараться удерживать лидирующие позиции в международных исследованиях качества образования. А это значит, что одной из задач современной



начальной школы является формирование у учащихся читательской грамотности.

Различные аспекты изучения данного феномена находят свое отражение в трудах Н.В. Азаровой, Н.Ф. Виноградовой, О.В. Исаевой, Г.С. Ковалевой, М.И. Кузнецовой, Е.Г. Островской, С.С. Пичугина, В.Ю. Романовой, И.С. Хомяковой и др.

Сотрудники ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО» под руководством Н.Ф. Виноградовой, считая читательскую грамотность частью культуры современного человека, предлагают следующее толкование данному понятию: «готовность использовать читательскую деятельность для понимания и оценки жизненных проблем, адаптации к социальному миру, осознанию смыслов и ценностей, возможность заниматься образованием и самообразованием» [1, с. 3].

Несмотря на то, что работа с текстом предусмотрена на уроках большинства учебных предметов, изучаемых в начальной школе, на наш взгляд, в первую очередь читательская грамотность формируется именно на уроках литературного чтения, которые направлены как на совершенствование навыка чтения в целом, так и на понимание содержания и анализ произведений художественной и научно-популярной литературы, а также различных информационных текстов.

О важности формирования читательских умений, входящих в структуру читательской грамотности, подчеркивается и в Федеральном государственном образовательном стандарте начального общего образования, согласно которому у младших школьников должны быть сформированы умения осознанно воспринимать и оценивать содержание и специфику различных текстов, участвовать в их обсуждении, а также овладеть элементарными приемами интерпретации, анализа и преобразования художественных, научно-популярных и учебных текстов [4].

Проверяемые у выпускников начальной школы разных стран мира в PIRLS читательские умения большей частью ориентированы на смысловую сторону чтения. Но каждый педагог знает, что начать работу над сознательностью, невозможно без организации деятельности над техникой чтения. Поэтому формирование читательской грамотности должно начинаться уже с первых дней обучения ребенка в школе. В методике описано достаточное количество приемов, позволяющих учителю работать над технической стороной чтения учеников.

Смысловое понимание приходит в процессе анализа произведения. Самостоятельная работа с текстом будет ученику под силу в том случае, если педагог научит его думать до чтения, во время чтения и после чтения. Формированию умения находить в тексте информацию, заданную в явном виде, т. е. определять фактическое содержание читаемого, способствует правильная организация восприятия и самостоятельного чтения учащимися произведения. Активизация мыслительной деятельности школьников до чтения осуществляется на этапе подготовки к первичному восприятию текста. Для этого учитель может использовать как традиционные приемы и виды работ (рассказ учителя, беседа, экскурсия, демонстрация репродукций, фильмов, диафильмов, слушание музыки и др.), так и приемы различных технологий.

Например, до чтения произведения Л.Н. Толстого «Лев и собачка» (3 класс, «Литературное чтение» Ч.1., Л.Ф. Климанова и др.) на уроке можно использовать приемы технологии развития критического мышления через чтение и письмо (РКМЧП):

- прием «Ключевые слова», суть которого заключается в составлении рассказа-предположения по следующим ключевым словам: лев, зверинец, собачка, горе;

- прием «Инсерт»:

- Прочитайте название произведения, которое нам предстоит сегодня читать. Кто его автор? (Л.Н. Толстой «Лев и собачка.)

- О каких животных пойдет речь?

- Что вам о них известно?

Далее школьникам предлагается прочитать небольшие информационные тексты об этих животных и отметить значками известные факты, новые сведения или не совсем понятную информацию: «v» – уже знал, «+» – новое, «-» – думал иначе, «?» – не понял, есть вопросы.

Первичное чтение должно способствовать эмоциональному-образному восприятию произведения (это касается художественных произведений разных жанров), позволяющему прочувствовать авторское настроение. Первичное восприятие научно-познавательных текстов способствует пониманию описанных фактов и установлению причинно-следственных связей.

Обучение ориентировке в тексте с целью поиска необходимой информации будет эффективно после вторичного самостоятельного прочтения учащимися текста. В ходе анализа произведения учитель учит детей находить в тексте ответы на вопросы, которые должны быть направлены не только на выявление фактов, но и на установление причинно-следственных связей, ассоциаций, а также задает вопросы, ведущие к оценкам и обобщениям.

Грамотно составленная для проведения анализа произведения цепочка вопросов различной методической направленности позволяет учащимся осознать сюжет, проследить логику развития действия, научиться давать характеристику героям, попытаться воссоздать в воображении картины, созданные автором, определить авторскую позицию и собственное отношение к героям и всему произведению, что в конечном итоге поможет правильно понять идею. Важным этапом анализа является работа над языком произведения. Ученика необходимо научить находить и различать изобразительные средства языка, образные авторские обороты речи, помогающие понять характер героя или сопоставить образы противоположных персонажей, представить картины, где происходят действия, понять главную мысль прочитанного и т.д.

Вопросы разного характера служат базой для формирования у младших школьников умения формулировать выводы по прочитанному, интерпретировать информацию текста, анализировать и оценивать содержание текста, его языка.

Однако не следует забывать и об умении делить текст на смысловые части, от которого во многом зависит понимание, т. к. проводится детальный анализ текста, и запоминание прочитанного. Особенно это важно при чтении крупнообъемных произведений и информационных текстов. Учитывая, что у младших школьников преобладает наглядно-образное мышление, определить все смысловые части помогут, на наш взгляд, интеллект-карты, представляющие собой особый вид записи услышанной, увиденной информации или своих мыслей в виде радиантной структуры, то есть исходящей от центра к краям и разветвляющейся на более мелкие элементы (метод Тони Бьюзена). На рис. 1 изображена интеллект-карта, составленная по рассказу К.Г. Паустовского «Корзина с еловыми шишками».

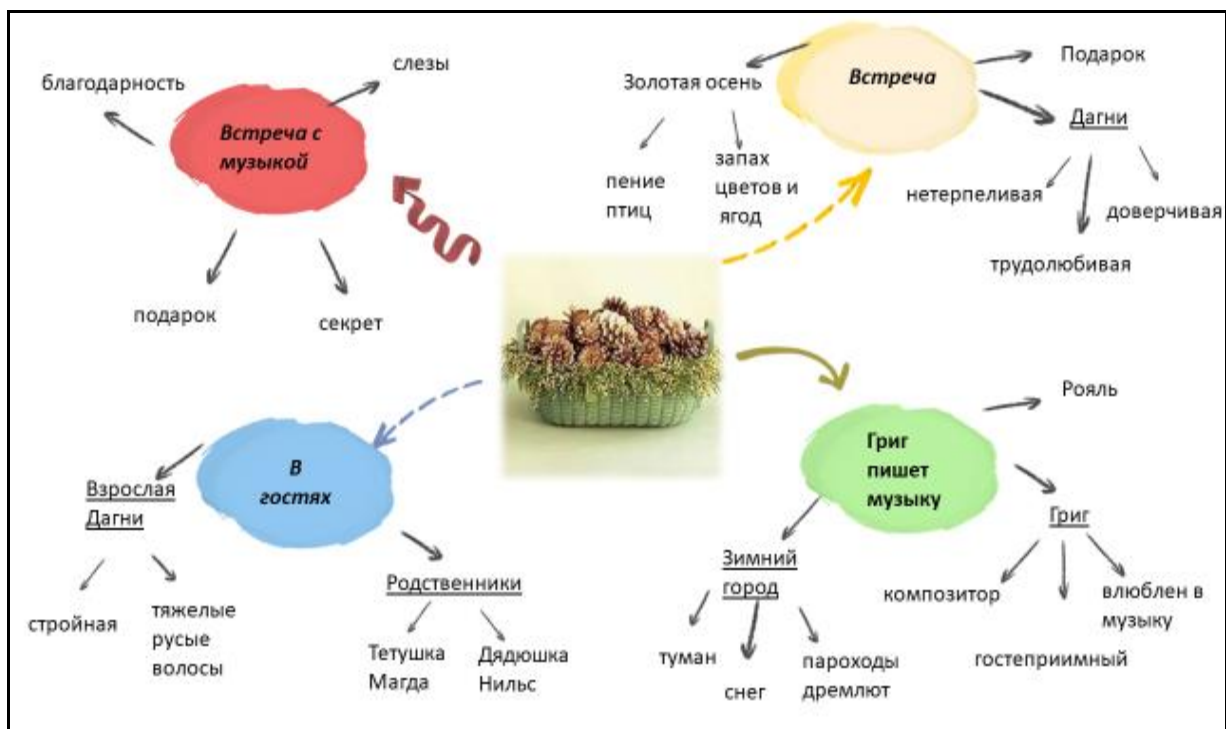


Рис. 1. Интеллект-карта по рассказу

Составление интеллект-карт активизирует мыслительную деятельность школьников, т. к. им приходится не только определять смысловые части, но и находить ключевые элементы, в каждом из которых выделяются темы разных уровней и устанавливаются связи между ними. Подобная визуализация произведения помогает учащимся лучше запомнить его структуру, разобраться во взаимоотношениях героев.

Данный метод можно применять как при изучении художественных произведений, так и научно-познавательной литературы. Формированию умений, входящих в структуру читательской грамотности, способствует и прием технологии РКМЧП «Кластер», который схож с методом интеллект-карт. Покажем вариант его применения при чтении научно-популярной статьи «Кошка», изучаемой в 3 классе («Литературное чтение» Ч. 2., Э.Э. Кац):

- Прочитайте название статьи, которую будем сегодня изучать.
- Для того, чтобы лучше разобраться в информации, предлагаю вам составить кластер.
- Как вы думаете, что мы запишем в центр грозди? (Тему статьи – кошки).

После чтения статьи учащиеся под руководством педагога определяют ее смысловые части (рис. 2).



**Рис. 2.** Определение смысловых частей статьи

- Какие новые факты вы узнали о кошках?
- Какие части можно выделить в статье? О чем вы читали сначала? (О происхождении кошек)
- Поместим название этой части в кластер.
- Какие ключевые слова или их сочетания помогут нам лучше раскрыть содержание этой части? Запишите их в кластер.
- Что вы узнали из следующей части? (Как люди начали приручать или одомашнивать кошек)
- Какое название мы поместим в кластер? (Одомашнивание кошек)
- Найдите ключевые слова-помощники.

Такая работа продолжается по всем частям статьи.

Рассмотренные методы и приемы систематизации информации позволяют детям наглядно представить структуру текста.

Таким образом, уроки литературного чтения обладают большим потенциалом для организации работы по формированию у младших школьников читательских умений, входящих в структуру читательской грамотности. При этом эффективность такой работы зависит от соблюдения педагогом методических требований и его педагогического мастерства.

### ***Литература***

1. *Виноградова Н.Ф.* Десять советов учителю по формированию читательской грамотности младших школьников // Начальное образование. – 2016. – № 6 (ноябрь-декабрь). – С. 3–6.
2. Образовательная система «Школа 2100». Педагогика здравого смысла: сборник материалов в помощь учителям, администрации школ и ДОУ, работникам органов управления образованием, методистам, преподавателям ИПК, педколледжей и педвузов, студентам педагогических учебных заведений / Науч. ред. А.А. Леонтьев. – М., 2003. – 367 с.

3. Оценка качества чтения и понимания текста учащимися начальной школы PIRLS: Метод. пособие. – Астана, 2013. – 176 с.

4. Приказ Минобрнауки России от 06.10.2009 № 373 «Об утверждении и введении в действие федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования».

### **Ознакомительная практика первокурсников: первый этап профессионального самоопределения**

**Чечеткин Ю.В.,**

*кафедра теории и практики начального образования,*

*Институт детства,*

*ФГБОУ ВО «Московский педагогический*

*государственный университет»;*

*urvas@list.ru*

**Аннотация.** В статье раскрываются особенности содержания, организации и проведения практики студентов 1 курса на факультете начального образования.

**Ключевые слова:** профессиональное самоопределение, практика, подготовка учителя начальных классов.

### **Introductory practice of freshmen: the first stage of professional self-determination**

**Chechetkin Yu.V.,**

*Department of Theory and Practice of Primary Education,*

*Institute of Childhood,*

*Moscow Pedagogical State University;*

*urvas@list.ru*

**Abstract.** the article reveals the features of the content, organization and practice of 1st year students at the Faculty of Primary Education.

**Keywords:** professional self-determination, practice, primary school teacher training.

Данный вид практики проводится на факультете начального образования уже второй год. Сама идея данной практики и апробированное ее содержание продиктованы социальным запросом к качеству работы современной начальной школы и, прежде всего, – к личности учителя начальных классов, призванного выполнять высокую и почетную миссию – стать Первым учителем в жизни каждого человека.

Созданная и утвержденная в нашей стране вариативная модель начальной школы, основанная на реализации идей развивающего обучения, меняет характер деятельности учителя, акцент в которой связан с проектированием процесса обучения, организацией деятельности обучающихся, а не с простой передачей им определенных знаний. Научить младшего школьника учебной самостоятельности, поисковой активности способен только учитель, сам обладающий способностью к творчеству и яркой индивидуальностью. И воспитанию такой личности учителя надо уделять внимание с первых дней обучения студентов в вузе. Такова была основная задача, которая решалась в процессе проведения учебной практики.

Решалась и другая важнейшая задача педагогической практики: показать возможности творческого саморазвития студентов в процессе практики, а также познакомить с уже имеющимся у студентов стартовым уровнем творческого отношения к ней.

В содержание практики включено несколько коллективных творческих дел (КТД): студенты делают в группах плакат, посвященный Дню учителя; готовят презентацию личных творческих проявлений каждого студента; создают комплект игр для детей дошкольного возраста и др. Таких КТД, заданий студенты готовят и проводят около 12.

Первым таким Делом, Проектом для студентов становится Проект, который называется «Пазл». Студенты получают образец пазла, распечатывают и вырезают. На плоскости пазла каждый студент должен создать личный пазл, своего рода визитку студента. Затем студент в группе рассказывает о том, что он хотел изобразить о себе. После этого студенты группы складывают свои пазлы в общий пазл, который становится портретом студенческой группы. В дальнейшем студенты могут создать Пазл всего 1 курса.

В следующий день практики студенты в группах рассказывают о своих учителях, которые учили их в школе. О их качествах: личных и профессиональных. Рассказывают о историях, которые случались в школе и как их любимый учитель решал трудные случаи в жизни класса,

конкретного ученика. Итогом работы в этот день будет Плакат, посвященный Дню учителя.

Большой интерес у студентов вызывает тема следующего дня – «Алло! Здесь живет талант!».

В этот день происходит самопредставление каждого студента. Показ – рассказ студента о своих интересах, своем творчестве в различных направлениях.

В этот день студенты работают по группам. Каждый студент рассказывает о том, чем любит заниматься в свободное время, о своих творческих проявлениях, демонстрирует одногруппникам свои достижения, результаты своего творчества, продукты своей деятельности. В группах происходит обсуждение личностных проявлений каждого студента. По результатам обсуждения каждая группа готовит рассказ о творческом потенциале студентов группы.

Продуктом коллективного обсуждения может стать видеофильм, выставка творчества, слайд-презентация и др.

Завершается день тем, что каждая студенческая группа презентует свой отчет по теме дня, т. е. рассказывает о студентах, которые учатся в студенческой группе.

Возможна иная форма работы: после работы в группе студенты объединяются на нескольких «платформах» и готовят показ каждой платформы. Например, платформа «Танец», «Песня», «Литературное творчество» и др. Платформа «Фотография» может устроить выставку, платформа «Кулинария» делает презентацию рецептов или мастер-класс.

После показа всеми группами своего творчества, проходит коллективное обсуждение увиденного.

Перед Проектом «Игра» ставится цель познакомить студентов с разнообразием детских игр и методикой их организации с детьми дошкольного возраста.

Этот день практики был посвящен важнейшей стороне воспитания и развития ребенка – игровой деятельности, и в этот день студенты погрузились в пространство детской игры.

Студенты подбирают интересные игры для дошкольников и предлагают их для обсуждения всей группе, а лучшие – всему курсу.

Каждый студент находит 9 игр для детей дошкольного возраста: 3 игры для детей 3–4 лет; 3 игры для детей 4–5 лет и 3 игры для детей 5–6 лет и затем эти игры фиксирует (описывает) в Дневнике практики.



Этот материал пригодится студентам на следующей практике: в детском саду.

Весьма важным для студентов является Проект «Этюд о современном ребенке».

Цель этого проекта: погружение студентов в мир детства, чтобы лучше знать и понимать современных детей.

Каждый студент должен написать этюд (рассказ) о современном ребенке, в котором надо будет раскрыть один из аспектов его существования в этом мире.

День практики посвящен размышлениям о современных детях, трудностях, радостях и горестях их жизни, о достижениях и просчетах, о проблемах, с которыми они сталкиваются, и как пытаются их разрешить. Это размышления о людях, помогающих становлению ребенка в социально правильном направлении, которое необходимо для него и общества, о тех индивидуумах, которые, к большому сожалению, вредят, коречат душу и тело ребенка.

В центре – личность ребенка: как она формируется, что с ней происходит, какие события влияют на нее, а какие не затрагивают?

Возможные направления осмысления детского мира: детство в изобразительном искусстве; музыка и ребенок; дети в кино, в театре; дети в рекламе; дети на TV; книги о детях и для детей. Какие профессии хотят выбрать? Что читают? и др.

Затем проходит обсуждение выполненного задания. Делаются выводы о профессиональных качествах учителя-мастера, знающего и понимающего современного младшего школьника, его интересы, представления о жизни, особенности и условия развития, социальную позицию в коллективе класса и др., что позволяет учителю устанавливать надежное контактное взаимодействие с каждым ребенком и планировать перспективы его развития.

На последнем этапе практики, в конце практики, студенты подводят итоги: обсуждаются дни практики, что узнали, что поняли, какие выводы сделали. Все материалы по практике, а также свои впечатления о каждом дне практики, студенты размещают в Педагогическом дневнике – документе, который будет со студентом на протяжении всех лет его обучения на факультете.

### *Литература*

1. Идеи профессора С.П. Баранова в современной практике обучения бакалавров / М.Я. Ситниченко, М.А. Олейникова, Е.В. Борисова, Ю.В. Чечеткин // Гносеологические основы образования: Материалы IV Международной конференции. – Липецк, 2020. – С. 32–36.
2. Чечеткин Ю.В. Профессия учителя глазами первокурсника // Межвузовская конференция «Психолого-педагогическая подготовка будущих учителей: история, методология и технологии». – М., 2019. – С. 114–117.

### **Этапы проведения урока в начальной школе с использованием интернет-технологий**

**Шмелева Н.Г.,**

*кафедра теории и методики начального образования,  
Стерлитамакский филиал ФГБОУ ВО  
«Башкирский государственный университет»;  
shmelyova-2010@yandex.ru;*

**Абдуллина Л.Б.,**

*кафедра теории и методики начального образования,  
Стерлитамакский филиал ФГБОУ ВО  
«Башкирский государственный университет»;*

**Гадельшина А.А.,**

*Стерлитамакский филиал ФГБОУ ВО  
«Башкирский государственный университет»;  
anna.bulgakova921@mail.ru*

**Аннотация.** Данная статья посвящена проблеме использования Интернет-технологий на уроках в начальной школе. Описываются некоторые интернет-технологии, которые могут быть интересны современному учителю, поскольку призваны помочь в планировании и реализации уроков. Помимо этого, приводятся этапы проведения урока на основе использования интернет-технологий и их краткая характеристика.

**Ключевые слова:** начальная школа, младшие школьники, Интернет-технологии, интернет-ресурсы.

## **Stages of conducting a lesson in elementary school using Internet technologies**

**Shmeleva N.G.,**

*Department of Theory and Methods of Primary Education,  
Sterlitamak branch of the federal state budgetary educational institution  
of higher education «Bashkir State University»;  
shmelyova-2010@yandex.ru;*

**Abdullina L.B.,**

*Department of Theory and Methodology of Primary Education,  
Sterlitamak branch of the federal state budgetary educational institution  
of higher education «Bashkir State University»;*

**Gadelshina A.A.,**

*Sterlitamak branch of the federal state budgetary educational institution  
of higher education «Bashkir State University»;  
anna.bulgakova921@mail.ru*

**Abstract.** This article is devoted to the problem of using Internet technologies in the classroom in primary school. Some Internet technologies are described that may be of interest to a modern teacher, since they are designed to help in planning and implementing lessons. In addition, the stages of the lesson based on the use of Internet technologies and their brief description are given.

**Keywords:** primary school, junior schoolchildren, Internet technologies, Internet resources.

XXI век – век информационных технологий. Мы можем заметить, как за короткое время мир совершил огромный технологический скачок. Информация льется к нам потоками, которые необходимо быстро перерабатывать. Теперь нет необходимости вести уроки в школе только на основе учебно-методических комплексов (УМК) и подручных материалов, поскольку есть неограниченная возможность использования интернет-ресурсов и технологий. Для младшего школьного возраста особую актуальность придает тот факт, что в этом возрасте детям нравится все яркое, интерактивное, красочное и громкое. Если обеспеченность класса ресурсами позволяет проведение урока с использованием интернет-технологий, то необходимо эту возможность

использовать. Помимо этого, для учителя использование интернет-технологий тоже предпочтительно, поскольку оно позволяет упростить подготовку к урокам, быстро найти необходимый материал и т.д. [1, с. 6].

Приведем некоторые интернет-ресурсы, которые могут быть полезны учителям при подготовке к урокам в начальных классах.

1. «Delicio». Данный сервис позволяет большому количеству человек сохранять свои закладки в одном месте. Закладки могут вести на различные другие интернет-ресурсы, сайты, статьи и т.п. Наиболее актуальным он становится при выполнении обучающимися совместного проекта.

2. «Livejournal». Данный сайт позволяет каждому желающему начать вести свой блог в Интернете, комментировать записи в других блогах, участвовать в обсуждениях. Многие блоги здесь посвящены вопросам образования, поэтому есть возможность найти много полезной информации как для учителя, так и для младших школьников [3, с. 21].

3. «Flickr» позволяет хранить неограниченное количество изображений, а также находить другие изображения, комментировать, оставлять ключевые слова для облегчения нахождения изображений.

4. «Wiki» – это объединенная сеть различных записей буквально обо всем. Здесь, как в библиотеке, можно найти любую необходимую информацию, но находиться она будет не в книгах, а в виде кратких статей (с ссылками на первоисточник). Любую первичную информацию или краткие ответы на простые вопросы можно найти здесь [1, с. 45].

5. «Youtube» – сервис по записи, хранению и воспроизведению огромного количества видеофайлов. Здесь можно найти большое количество лекций по самым разнообразным областям науки (многие из них направлены на младшие школьники, где лекторы простым языком рассказывают сложные вещи». Эта площадка хранит в себе неограниченные ресурсы для образования.

6. «Netvibes» – это сайт с конструктором для создания личного виртуального рабочего стола, сходя из своих предпочтений, вкусов и желаний. На данном столе можно размещать любые необходимые материалы, что позволяет в любой момент иметь быстрый доступ к ним [3, с. 23].

Теперь, разобравшись с теми интернет-технологиями, которые могут оказать помощь как учителю, так и обучающему в образовательном процессе, перейдем к вопросу о том, как необходимо строить урок с использованием таких технологий.

1. Подготовительный этап. На данном этапе учитель изучает всевозможные интернет-технологии, а также определяет целесообразность их фактического использования на том или ином этапе урока. Выбор этих технологий должен зависеть от целей и задач урока, его направленности, темы и других факторов. Также на данном этапе учителю необходимо освоить основные принципы работы с технологиями, чтобы на занятии не возникло затруднительных ситуаций.

2. Этап анализа и оценки. На данном этапе учитель ставит цели и задачи предстоящего урока, планирует его ход, а также планирует использование тех или иных интернет-технологий на определенных этапах урока. Помимо этого, на данном этапе учитель анализирует все подобранные интернет-технологии, их влияние на ход и результаты образовательного процесса, оценивает положительные и отрицательные стороны их применения.

3. Этап окончательного выбора интернет-технологий для предстоящего урока. Так, цели и задачи поставлены, ход урока определен. Учитель уже имеет полное представление того, чего он хочет добиться от этого урока, а также то, какую информацию хочет дать обучающимся. И с помощью чего это будет происходить. На основе этих сведений, а также сведений, полученных при изучении потенциальных интернет-технологий, учитель делает выбор в пользу определенных технологий.

4. Этап проектирования занятия. На данном этапе учитель готовит план-конспект занятия в соответствии с поставленными целями и выбранными интернет-технологиями. Поскольку на данном этапе также происходит создание образовательных ресурсов, необходимых для проведения урока, то именно на этом этапе по большей части применяются те интернет-технологии, которые служат помощником в подготовке урока.

5. Этап реализации проекта занятия. На данном этапе учитель непосредственно проводит урок в соответствии с разработанным планом, с поставленными целями и задачами. Урок проходит с использованием запланированных интернет-технологий. Важно следовать плану поэтапно, а также рассчитывать время проведения того или иного этапа урока наперед, прогнозируя ход урока на ходу по обстоятельствам.

6. Этап мониторинга качества занятия. Данный этап происходит уже по окончании урока с целью выявления допущенных ошибок и недостатков в планировании и проведении урока. На данном этапе

учитель анализирует все свои упущения, чтобы в дальнейшем учесть их при планировании следующего урока. Возможно, будут выявлены проблемы в обращении с интернет-технологиями. В таком случае, можно или выбрать другие технологии, которые предполагают более простой функционал, или подтянуть свои практические навыки использования апробированных на уроке технологий.

7. Этап оценки результатов. После того, как мониторинг качества окончен, можно дать объективную оценку проделанной работе. Данный этап необходим для того, чтобы учитель мог адекватно оценить свои силы, умения и навыки использования интернет-технологий. Конечно, освоение всех новшеств нашего мира – это непосильная задача, но отказаться от их использования уже становится невозможным, поэтому очень важно честно оценить свои силы в данном вопросе [2, с. 112].

Таким образом, мы можем видеть, что использование интернет-технологий тоже может быть сопряжено с определенными функциями, но отказа от них допустить в современном образовательном процессе невозможно, поэтому очень важно тщательно планировать уроки, учиться пользоваться интернет-технологиями и затем давать проведенному уроку и себе адекватную оценку, постоянно мониторить нововведения в информационном пространстве, пробовать применять различные технологии, методы и средства, связанные с цифровыми ресурсами. Младшие школьники с каждым новым поколением все раньше и раньше получают в руки телефон, умеют им пользоваться порой намного лучше, чем люди преклонного возраста, поэтому для них проведение урока при использовании интернет-технологий представляет особый интерес, а познавательный интерес является ключом к эффективному освоению знаний, умений и навыков.

### *Литература*

1. Интернет-технологии в образовании: Учеб.-метод. пособие. – Тамбов, 2002. – 115 с.

2. *Полат Е.С.* Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: Учеб. пособие для студ. пед. вузов и системы повыш. квалиф. пед. кадров / Под ред. Е. С. Полат. – М., 2002. – 272 с.

3. *Патаракин Е.Д.* Социальные сервисы Веб 2.0 в помощь учителю. – 2-е изд., испр. – М., 2007. – 64 с.

## **Формирование основ критического мышления у младших школьников: содержательный и технологический аспекты**

**Шукшина С.Е.,**

*департамент методики обучения,  
Институт педагогики и психологии образования,  
ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет»;  
shukshinase@mgpu.ru*

**Аннотация.** В статье анализируется смысловое наполнение понятия «критическое мышление», определено место критического мышления в структуре универсальных компетентностей, рассмотрены возможности формирования основ критического мышления в младшем школьном возрасте, раскрыты особенности организации образовательного процесса в начальной школе, способствующего развитию критического мышления у обучающихся.

**Ключевые слова:** универсальные компетенции, глобальные компетенции, критическое мышление, младший школьник, образовательная технология.

## **Forming the basics of critical thinking in primary school students: content and technological aspects**

**Shukshina S.E.,**

*Department of Teaching Methods,  
Institute of Pedagogy and Psychology of Education,  
Moscow City University;  
shukshinase@mgpu.ru*

**Abstract.** The article analyzes the semantic content of the concept «critical thinking», defines the place of critical thinking in the structure of universal competences, considers the possibilities of formation of critical thinking fundamentals at the primary school age, exposes the peculiarities of the educational process in an elementary school, which contributes to the development of critical thinking of students.

**Keywords:** universal competences, global competences, critical thinking, elementary school student, educational technology.

Важнейшим компонентом нового представления о человеческом капитале становится активность человека, его трансформирующая сила по отношению к изменяющимся обстоятельствам. Сегодня знания устаревают достаточно быстро, поэтому подход к образованию подрастающего поколения на основе компетенций является наиболее перспективным.

Особое значение в быстро меняющемся мире приобретают универсальные компетенции, среди которых выделяется блок «Компетентность познания (мышления)», направленный на использование навыков мышления для решения интеллектуальных задач. Увеличение информации о мире влечет изменение способов мышления, где интеллект должен находиться в постоянном развитии. Именно в рамках этого блока развитому критическому мышлению отводится одна из ключевых ролей [7; 9; 11].

Рассмотрим научные подходы к формулировке и смысловому наполнению понятия «критическое мышление» [3; 4–6; 8; 10]. Одним из первых употребил данный термин К. Поппер, по мнению которого, каждый живой организм выступает в роли «решателя» проблем, а критическое мышление в такой ситуации выступает как способ поиска истины, подтверждения или опровержения первоначально выдвинутой гипотезы, устранения ошибки.

Критическое мышление:

- имеет рефлексивную сущность и нацелено на исследование своего собственного мышления, его правильность, т.е. это мышление о самом процессе мышления;
- предполагает нахождение ошибок и их исправление;
- рассматривается как система психических состояний и свойств, сложный процесс оценивания, как основа творческого мышления.

Критическое мышление есть фундамент изменений в сфере образования XXI века. Данный подход поддерживали и развивали А.В. Тягло и Т.С. Воропай [6], которые критическое мышление рассматривали как адаптационный механизм в информационном социуме, овладение которым позволит современному человеку быстро адаптироваться к информационным потокам и критически анализировать полученные информационные данные.

Комплексное исследование критического мышления провел



А.Н. Шуман [8], который выделил

– *характерные черты* критического мышления: системность, комплексность, последовательность суждений, мультиперспективность, метакогнитивность (наличие рефлексии и многоуровневости, систематичности);

– *принципы критического мышления*: минимализм (достижение максимального успеха минимальным набором средств) и универсализм (критическое мышление может быть применено к любым видам деятельности и приложено к ситуации различного типа);

– *уровни критического мышления*: дедуктивный (определяет мышление в его логической корректности), вероятностный (способность анализировать эмпирические данные) и диалектический (готовность субъекта убеждать в верности собственной точки зрения).

Критическое мышление рассматривается учеными во взаимосвязи с другими видами мышления: продуктивным, логическим, творческим, проблемным. Проанализировав различные подходы к толкованию понятия «критическое мышление», можно определить главное: в основе критического мышления лежит анализ и оценка действительности с целью формулирования собственного обоснованного вывода.

Итак, критическое мышление – это способность человека четко выделить проблему, которая требует решения, самостоятельно найти, проанализировать, обработать информацию; обдумать, привести убедительную аргументацию, выбрать наиболее рациональное решение проблемы; быть открытым к восприятию мнений других и уметь отстаивать собственную позицию.

Формирование навыка критического мышления, которое входит в набор глобальных компетенций XXI века – важная задача, которая стоит перед современной системой общего образования и, в частности, перед ее начальной ступенью. Следует понимать, что формирование критического мышления в полноценную структуру в младшем школьном возрасте невозможно, но можно и нужно заложить его основы.

Мышление младшего школьника характеризуется обобщенным восприятием и отражением реальности, реализованным через вербальную систему и опосредованное доступными знаниями, оно тесно связано с чувственным познанием мира. Главное условие развития мышления, а также критерий истинности суждений, умозаключений и выводов – практическая деятельность ребенка.

Мышление связано с наличием проблемной ситуации, задачи, которую необходимо решить, и активным изменением условий, в которых эта задача ставится. Оно отражает реальность не только в виде отдельных вещей, явлений и свойств, но и определяет связи, существующие между ними и которые, в большинстве случаев, напрямую человеку не даны.

Младшие школьники осваивают приемы умственной деятельности, приобретают способность действовать «в уме» и анализировать процесс собственного мышления. На этом этапе развития необходимо формировать задатки критического мышления как нового способа представления, переработки и интерпретации информации, которая поступает от объектов, предметов, явлений окружающего ребенка мира.

Исследователи выделяют три уровня критичности у детей [1].

1. *Зарождающаяся критичность.* Ребенок может заметить, что были допущены ошибки в изображении и представлении предмета познания, но еще не способен их понять и объяснить.

2. *Констатирующая критичность.* Ребенок может находить несоответствия и ошибки, допущенные в предмете познания, но не пытается выявить источник их возникновения.

3. *Корректирующая критичность.* Ребенок может найти несоответствия и ошибки, допущенные в объекте познания, а также выявить причины их появления, указать средства их устранения.

Проблема развития критического мышления тесно связана с проблемой формирования учебной и жизненной успешности. Умение ориентироваться в быстро меняющемся мире, оценивать и адекватно реагировать на его вызовы, находить нестандартное решение постоянно возникающих проблем, выстраивать рациональные алгоритмы поведения и пр. – это, несомненно, путь к успеху в дальнейшей жизни ребенка. Универсальные компетентности включаются в обязательный результат образования, что не отвергает прежнюю модель образовательных результатов, а обогащает ее [8].

От используемых технологий организации образовательного процесса зависит успешность и эффективность формирования компетенций младших школьников. В этом смысле приоритет отдается современным образовательным технологиям, которые обеспечивают активные формы деятельности школьников, вовлекают их в творческий процесс открытия знания, стимулируют к исследованию проблем, способствуют самореализации, формулированию и отстаиванию

собственного мнения. Одна из них – технология развития критического мышления.

К особенностям образовательного процесса, способствующего развитию критического мышления у младших школьников, можно отнести следующие:

- создание ситуаций заинтересованности и мотивации к обсуждению проблем (посредством учета запросов и потребностей обучающихся);
- активное включение в образовательный процесс ситуаций, требующих аргументации и доказывания правильности своей точки зрения;
- создание условий для интерактивного взаимодействия между школьниками путем подвижности творческих/рабочих/проектных групп и их состава;
- создание условий для саморазвития и самореализации обучающихся, опора на их самостоятельность;
- планируя образовательный результат, следует ориентироваться на компетентный подход через накопление обучающимися собственного опыта проживания и решения определенных проблемных ситуаций разной сложности и направленности [2; 3].

Развитие критического мышления – это образовательная технология, получившая свое развитие исходя из вызовов современного информационного общества, которые призвана решать система образования, воспитывая граждан будущего. Технология представляет собой целостную систему, формирующую навыки работы с информацией и ориентирована на осознанный и творческий процесс познания мира, во всем его многообразии и сложности.

Целью технологии является формирование у учащихся навыков мышления, способности принимать осознанные решения, качественно работать с информацией и анализировать различные жизненные ситуации.

Данная методическая система, внедренная в образовательный процесс, создает условия, которые позволяют педагогам эффективно управлять процессом развития школьников.

Задачи технологии:

- развитие таких качеств личности как рефлексивность, креативность, независимость, ответственность за результат своей деятельности;

– формирование нового стиля мышления, который характеризуется открытостью, осознанностью, гибкостью, альтернативностью принимаемых решений.

Для обучающихся наиболее эффективной является интеграция технологии развития критического мышления в традиционные учебные предметы. В рамках такого подхода сформировались модели и стратегии, которые поставили критическое мышление в центр образовательного процесса.

Урок, построенный на основе технологии формирования критического мышления имеет определенную структуру, которая включает следующие основные этапы [2], на которых реализуются специфические функции:

1. Стадия вызова (позволяет актуализировать имеющиеся знания и установить связи с изученным ранее материалом; пробудить познавательный интерес к изучаемому материалу; помочь определить учебную проблему). Функции: коммуникационная – обмен мнениями, умение выслушать и оценить точку зрения другого человека; информационная – актуализация имеющихся знаний; мотивационная – побуждение обучающихся работать с новой информацией, стимулирование интереса.

2. Стадия реализации смысла (позволяет активизировать восприятие нового материала, видеть проблемы, ставить вопросы и находить на них ответы, опираясь на имеющиеся знания и опыт). Функции: мотивационная – поддержание интереса к изучаемому материалу; систематизационная – классификация и структурирование полученной информации; информационная – получение новой информации.

3. Стадия рефлексии (позволяет на основе обобщения изученного материала подвести обучающихся к размышлению, определить зону «ясных – неясных» знаний, проблемные моменты, требующие дополнительного изучения. Функции: мотивационная – мотивация на поиск и получение дополнительной информации, расширение информационного поля; коммуникационная – обмен информацией по новой теме, выражение личной (аргументированной) точки зрения по теме; оценочная – взаимосвязь между имеющимися знаниями до и после изучения новой темы.

Развитие критического мышления у обучающихся возможно лишь при условии четко продуманного и тщательно спроектированного по

определенной технологии урока. В ходе разработки урока педагогу необходимо ответственно подойти к отбору учебного материала и способам его изложения. Учитывая, что мотивационная функция реализуется на всех этапах урока, ей важно уделить особое внимание, и в процессе проектирования ответить на вопросы:

Почему этот урок важен, какова его ценность для обучающихся и учителя?

Как содержание этого урока связано с другими темами?

Как содержание урока связано с жизненным опытом и интересами детей? Где обучающиеся смогут применить знания и умения, полученные на уроке?

Каковы возможности содержания урока для развития критического мышления обучающихся?

Чему дети смогут научиться в будущем благодаря этому уроку?

Важно отметить, что сам педагог должен научиться мыслить по-новому: правильно понимать и отбирать содержание программного материала, уметь выбирать и применять методы и приемы, которые будут способствовать развитию критического мышления у детей. И, конечно, вопрос готовности педагогов к реализации поставленной задачи требует отдельного изучения и рассмотрения.

Формирование основ критического мышления у обучающихся начальной школы создает предпосылки и условия для развития креативности и гибкости мышления, активизирует познавательную деятельность, позволяет перерабатывать значительный объем разнообразной информации, способствуя саморазвитию и рациональному познанию мира на основе нахождения и установления взаимосвязей и взаимоотношений между отдельными частями информации, отбора необходимой информации с целью организации поисковой деятельности и доказывания собственной точки зрения; позволяет осуществлять перенос познавательных действий в уже известные и новые ситуации, анализировать процесс деятельности и предвидеть его конечный результат, находить не один, а несколько альтернативных путей решения учебной/научной/житейской проблемы, выбирая наиболее рациональные методы действия. В современном мире эти компетенции жизненно необходимы.

## *Литература*

1. *Байрамов А.С.* Динамика развития самостоятельности и критичности у детей младшего школьного возраста: Дис. ... д-ра пед. наук. – Баку, 1968. – 560 с.
2. *Муштавинская И.В.* Технология развития критического мышления на уроке и в системе подготовки учителя. URL: [http://wiki.stavcdo.ru/images/6/65/Mushtavinskaya\\_I\\_Urokidlyapedagogov.\\_Tehnologiya\\_Razvitiya\\_Kri.a4.pdf](http://wiki.stavcdo.ru/images/6/65/Mushtavinskaya_I_Urokidlyapedagogov._Tehnologiya_Razvitiya_Kri.a4.pdf) (дата обращения 22.09.2021).
3. *Пионковская И.А.* Стратегии развития критического мышления. URL: <http://ito.edu.ru/2005/Moscow/VIII> (дата обращения 22.09.2021).
4. *Сорина Г.В.* Критическое мышление: история и современный статус // Вестник Московского университета. Серия: Философия. – 2003. – № 6. – С. 97–110.
5. Теория практического мышления. Логика критического мышления. URL: <http://www.humanism.ru/education/cours/thinking.html> (дата обращения 18.09.2021).
6. *Тягло А.В., Воронай Т.С.* Критическое мышление: Проблема мирового образования 21 века. URL: <http://www/geocities.com/tyaglo/st>. (дата обращения 18.09.2021).
7. Универсальные компетентности и новая грамотность: от лозунгов к реальности / Под ред. М.С. Добряковой, И.Д. Фрумина ; при участии К.А. Баранникова, Н. Зиила, Дж. Мосс, И.М. Реморенко, Я. Хаутамяки; Нац. исслед. ун-т «Высшая школа экономики». – М., 2020. – 472 с.
8. *Шуман А.Н.* Современная логика: теория и практика. – Минск, 2004. – 416 с.
9. Deloitte (2017). Beyond the Noise: The Megatrends of Tomorrow's World/Deloitte. URL: <https://www2.deloitte.com/content/dam/Deloitte/nl/Documents/public-sector/deloitte-nl-ps-megatrends-2ndedition.pdf> (дата обращения 19.09.2021).
10. *Facione Peter* (1989). Critical Thinking: A Statement of Expert Consensus for Purposes of Educational Assessment and Instruction. Research Findings and Recommendations. 315. URL: [https://www.researchgate.net/publication/242279575\\_Critical\\_Thinking\\_A\\_Statement\\_of\\_Expert\\_Consensus\\_for\\_Purposes\\_of\\_Educational\\_Assessment\\_and\\_Instruction](https://www.researchgate.net/publication/242279575_Critical_Thinking_A_Statement_of_Expert_Consensus_for_Purposes_of_Educational_Assessment_and_Instruction) (дата обращения 18.09.2021).

11. UNESCO (2017). Future Competences and the Future of Curriculum / M. Marope, P. Griffin, C. Gallagher. URL: [http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/resources/02\\_future\\_competences\\_and\\_the\\_future\\_of\\_curriculum\\_30oct.v2.pdf](http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/resources/02_future_competences_and_the_future_of_curriculum_30oct.v2.pdf) (дата обращения 20.09.2021).

## **РАЗДЕЛ XVI. ТРАДИЦИИ И ИННОВАЦИИ В ПОДГОТОВКЕ УЧИТЕЛЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ**

### **Стратегии личностно-творческого развития бакалавров в системе высшего педагогического образования**

**Веретенникова Л.К.,**

*кафедра теории и практики начального образования,*

*Институт детства,*

*ФГБОУ ВО «Московский педагогический  
государственный университет»;*

*lk.veretennikova@mpgu.su;*

**Дугина Г.А.,**

*Институт иностранных языков,*

*ГАОУ ВО «Московский городской  
педагогический университет»;*

*duginaga@mgpu.ru*

**Аннотация.** Современное общество предъявляет высокие требования к выпускнику педагогического вуза. Система высшего образования вынуждена оперативно реагировать и помогать обучающимся овладеть необходимыми стратегиями личностно-творческого саморазвития.

**Ключевые слова:** стратегия, личностно-творческое развитие, высшее педагогическое образование, бакалавр.

### **Strategies of personal and creative development of bachelors in the system of higher pedagogical education**

**Veretennikova L.K.,**

*Department of Theory and Practice of Primary Education,*

*Institute of Childhood,*

*Moscow Pedagogical State University;*

*lk.veretennikova@mpgu.su;*

**Dugina G.A.,**

*Institute of Foreign Languages,*

*Moscow City Pedagogical University;*

*duginaga@mgpu.ru*



**Abstract.** Modern society makes high demands to a graduate of a pedagogical university. The university education system is forced to react quickly and help students master the necessary strategies for personal and creative self-development.

**Keywords:** strategy, personal and creative development, university pedagogical education, bachelor.

Современное общество предъявляет жесткие требования к системе высшего педагогического образования: выпускник бакалавриата, будущий учитель, должен не просто обладать нужными компетенциями и знаниями, но и опытом практической работы по преподаванию тех дисциплин, которым он обучался, владеть стратегиями личностно-творческого и профессионального саморазвития, стратегиями управления конфликтной ситуацией, планирования личного и рабочего времени и др.

Система высшего педагогического образования вызов принимает и реагирует включением в учебные планы комплекса разнообразных психолого-педагогических дисциплин, производственных практик и других видов учебной деятельности, призванных сформировать требуемые обществом компетенции. В данной статье рассмотрим основные стратегии личностно-творческого развития бакалавров в системе высшего педагогического образования, а также причины, которые препятствуют этому развитию.

На основании анализа теории и практики выявлены следующие основные трудности в подготовке бакалавров к реалиям преподавания в школе:

– низкий исходный уровень подготовки будущих студентов к учебной деятельности в вузе, не позволяющий проявить активность в профессиональном-личностном становлении;

– недостаточно развитое умение бакалавров организовать свою самостоятельную учебную, исследовательскую работу, особенно в условиях дистанционного образования [1, с. 202; 2, с. 338];

– недостаточная сформированность мотивации на будущую педагогическую профессию и преодоление трудностей развития своей профессиональной карьеры [3, с. 110];

– недостаточное самопознание, нечеткое осознание своих внутренних ресурсов, незнание или непонимание личностных стратегий преодоления дискомфорта, стресса и других деструктивных процессов;

– непонимание путей профессионального развития и недостаточное владение стратегиями личностно-творческого саморазвития на уровне практического осуществления и др.

Укажем психолого-педагогические стратегии личностно-творческого саморазвития, которые позволяют преодолеть выявленные трудности и которыми необходимо овладеть бакалаврам педагогического вуза.

*Стратегия эффективного взаимодействия с другими людьми*, позволяющая осознать статус своей самостоятельности, независимости в субъект-субъектной деятельности (по К. Роджеру) и личные возможности по организации согласованных совместных действий (по З.А. Нолиу).

*Стратегия гибкости в мышлении и поведении*, заключающаяся в преодолении привычного образа мыслей, в проявлении инновации при решении ранее не встречавшихся проблем.

*Стратегия специализации*, предполагающая расширение общего кругозора, возникновение и реализации на практике новых идей. Требуется активизации мыслей и эмоциональных процессов; волевых усилий.

*Стратегия междисциплинарности*, вооружающая инструментами понимания многогранности мира и феноменальных идей в междисциплинарном поле. Предполагает восприятие, понятие и отбор информации, её анализ, преобразование и использование.

*Стратегия генерирования*, предполагающая самостоятельность идей и принятия решений, необходимых для успешного осуществления деятельности; уточненное видение проблемы и формирование на этой основе новой стратегии действий.

*Стратегия достижения когнитивного консонанса*, заключающаяся в достижении баланса когнитивной системы, когда ожидаемая и получаемая информация совпадает.

*Стратегия развития*, нацеленная на появление новых функциональных возможностей и качеств, которые основаны на закреплении новых повторяющихся мобилизаций в изменении человека. Достигается, например, за счет умения планировать и способности предвидеть результаты деятельности.

*Стратегия принятия и освоения педагогических ролей*, позволяющая выстраивать и перестраивать систему взглядов и убеждений, отношений в педагогическом процессе, в том числе развития творчества детей и педагогов[5, с. 67].

Все вышеперечисленные стратегии личностно-творческого развития являются частью практической подготовки бакалавров на занятиях по дисциплинам психолого-педагогического цикла. В ходе выполнения лабораторных работ и заданий прикладного характера обучающиеся осваивают инструменты самоанализа и саморазвития, учатся применять те технологии, которые усиливают их положительные и нивелируют отрицательные личностные особенности.

Одним из компонентов стратегии эффективного обучения бакалавров педагогических специальностей становится «сочетание монолога и продуктивного, эвристического диалога преподавателя и студентов» [2, с. 339]. Активная позиция бакалавров в учебном процессе, анализ реальных проблем из педагогической практики (так называемое case-study), а также «практическая коррекционная работа по формированию новых установок и способов поведения, деятельности (активные методы обучения)» рассматриваются нами как необходимые направления психолого-педагогической подготовки учителей [3, с. 109].

Значимым компонентом системы вузовского обучения будущих педагогов является также изучение основ маркетинга образования и самомаркетинга, стратегий личного продвижения на рынке образовательных услуг и самопрезентации себя в качестве репетитора, менеджера образовательных услуг и т.п.

Стратегически важным для будущих бакалавров является овладение технологиями цифровой педагогики, так как по мнению ряда экспертов «перенос традиционной схемы обучения ... в дистанционную форму показывает, что качество такого образования снижается» [4, с. 1].

В заключении отметим, что система подготовки бакалавров-педагогов должна отражать современные реалии, готовить будущих учителей к решению насущных психолого-педагогических проблем школы даже при условии наличия у выпускников минимального опыта практической деятельности. В этом поможет наличие специальных дисциплин, помогающих студентам практически осваивать стратегии личностно-творческого саморазвития.

### *Литература*

1. *Веретенникова Л.К., Дугина Г.А.* Педагогические условия успешного дистанционного обучения студентов-инофонов: результаты исследования // Вопросы современной лингвистики и изучения

иностранных языков в эпоху искусственного интеллекта: Сб. науч. тр. Международного научного форума, посвященного Всемирному дню науки за мир и развитие, Москва, 10–12 ноября 2020 г. – М., 2020. – С. 201–206.

2. *Веретенникова Л.К., Дугина Г.А.* Методы активизации обучающихся на дистанционных видеозанятиях в вузе // Гносеологические основы образования: Материалы V Международной конференции, посвящённой памяти профессора С.П. Баранова, Липецк, 16–17 октября 2020 г. – Липецк, 2020. – С. 337–340.

3. *Веретенникова Л.К., Валишина Л.Н., Ускова Г.А.* Психолого-педагогические основы экспериментальной работы в образовательном учреждении. – М., 2004. – 194 с.

4. *Veretennikova L., Dugina G.* Pedagogical conditions for successful distance learning of foreign students: research results // SHS Web Conf. International Scientific Forum “Issues of Modern Linguistics and the Study of Foreign Languages in the Era of Artificial Intelligence (dedicated to World Science Day for Peace and Development)” (LLT Forum 2020), 88 (2020) 02003. DOI: <https://doi.org/10.1051/shsconf/20208802003>. P. 1–7.

5. *Веретенникова Л.К.* Развитие творческого потенциала младших школьников: Учебное пособие. – М., 2020. – 84 с.

## **Подготовка учителя к взаимодействию с участниками начального образования на основе социального партнерства**

**Кольтинова В.В.,**  
*кафедра теории и практики начального образования,  
Институт детства,  
ФГБОУ ВО «Московский педагогический  
государственный университет»;  
koltinova-w@mail.ru*

**Аннотация.** в статье анализируются понятия «взаимодействия», «социального партнерства», рассматриваются содержание, способы и формы подготовки будущих учителей начальных классов к организации социального партнерства в процессе духовно-нравственного развития и воспитания младших школьников.

**Ключевые слова:** духовно-нравственное воспитание, взаимодействие, социальное партнерство.

## **Teacher preparation for interaction with participants of primary education based on social partnership**

**Koltinova V.V.,**

*Department of Theory and Practice of Primary Education,  
Institute of Childhood,  
Moscow Pedagogical State University;  
koltinova-w@mail.ru*

**Abstract.** the article analyzes the concepts of «interaction», «social partnership», discusses the content, methods and forms of training future primary school teachers to organize social partnership in the process of spiritual and moral development and education of younger schoolchildren.

**Keywords:** spiritual and moral education, interaction, social partnership.

Вопросам духовно-нравственного воспитания младших школьников в условиях образовательной организации сегодня уделяется особо пристальное внимание. Воспитательная деятельность характеризуется тем, что ее результаты отодвинуты во времени, имеют вероятностный характер, они могут проявиться в поведении младшего школьника не сразу, воспитываемые характеристики личности трудно диагностировать. В профессиональном стандарте педагога, утвержденном приказом Минтруда РФ от 18 октября 2013 года [1], в трудовой функции «Воспитательная деятельность» отмечаются такие трудовые действия как реализация воспитательных возможностей различных видов деятельности ребенка (учебной, игровой, трудовой, спортивной, художественной и т.д.), проектирование ситуаций и событий, развивающих эмоционально-ценностную сферу ребенка (культуру переживаний и ценностные ориентации ребенка), использование учителем конструктивных воспитательных усилий родителей (законных представителей) обучающихся, помощь семье в решении вопросов воспитания ребенка. Реализация этих функций требует знаний основных закономерностей семейных отношений, позволяющих эффективно работать с родительской общественностью, умений выстраивать

партнерское взаимодействие с родителями (законными представителями) детей, общественными организациями для решения образовательных задач, использовать методы и средства для их психолого-педагогического просвещения, сотрудничать с другими педагогическими работниками и специалистами в решении воспитательных задач.

Данные требования профессионального стандарта свидетельствуют о том, что современному педагогу начального образования предстоит овладеть основами методики воспитательной работы, основными принципами деятельностного подхода, видами и приемами современных педагогических воспитательных технологий. Для выявления и успешного решения этого круга проблем учитель начальных классов должен быть подготовлен к сотрудничеству, взаимодействию с другими специалистами как внутри образовательной организации, так и в условиях социального партнерства. Социальное партнёрство в образовании понимается как система механизмов согласования интересов участников образовательного процесса, основанная на равном сотрудничестве. Взаимодействие с участниками начального образования на основе социального партнерства обеспечивает синтез личностно-ориентированного и социально-ориентированного подходов в образовании как методологического и методического инструментария образовательной деятельности, в которой уравниваются интересы общества и личности как субъекта социума [2].

Партнерство как система определенных взаимоотношений между семьей и образовательным учреждением основывается на взаимодействии равноправных субъектов, реализуется на основе заинтересованности всех сторон в обучении, воспитании и развитии детей и их социокультурного окружения, характеризуется добровольностью и осознанностью, моральной ответственностью за выполнение коллективных договоров и соглашений. Оно строится на основе принципов: равноправия сторон в выборе путей решения общих и взаимовыгодных задач, дополнительности, добровольности, компромисса, доверия, равенства, взаимовыгодной заинтересованности сторон, правовой основы взаимодействия [6].

В рамках специально организованного исследования мы провели диагностику готовности будущих учителей начального образования к сотрудничеству в профессиональной сфере [7] (см. таблицу 1).

Таблица 1

**Диагностика готовности будущих педагогов к сотрудничеству в профессиональной сфере (n = 45)**

№ п/п		Степень готовности к сотрудничеству		
		Низкая	Средняя	Высокая
1.	Бакалавры 2 курс	23,8	33,3	42,8
2.	Магистры 1 курс	4,16	33,3	62,5

В результате проведенного исследования у более четверти студентов бакалавриата и более четырех процентов магистрантов установлена низкая степень готовности к сотрудничеству. Такой специалист не ориентирован на выполнение общей цели совместной деятельности, полагает, что сотрудничать в процессе осуществления совместной деятельности невозможно, либо не видит в этом смысла. Респонденты отмечают, что у них отсутствует желание, стремление и опыт сотрудничества с другими людьми. Осуществление совместной деятельности с другими людьми у таких молодых людей часто вызывает негативные эмоции. Для выполнения педагогической деятельности такие установки могут приводить к непродуктивности, конфликтности, эмоциональному истощению и в дальнейшем отказу от профессионального труда.

У трети опрошенных магистрантов и бакалавров установлена средняя степень готовности к сотрудничеству. Респонденты понимают, что результатом выполнения совместной деятельности должно стать достижение общей цели. Эти будущие специалисты готовы к сотрудничеству, у них есть желание сотрудничать, однако может отсутствовать опыт сотрудничества с другими людьми. Выполнение совместной деятельности с другими людьми не вызывает отрицательные эмоции. Данный уровень готовности к сотрудничеству важен в ситуациях, когда основной приоритет совместной деятельности связан с достижением цели в условиях выраженного дефицита времени.

У около половины бакалавров и большинства магистров обнаружена высокая степень готовности к сотрудничеству. Эти респонденты не только понимают значимость сотрудничества с другими людьми, но и готовы к нему. У данных студентов совместная деятельность с другими людьми вызывает, как правило, положительные эмоции. Негативные эмоциональные переживания возникают в случае отсутствия результата совместной деятельности, когда цель не бывает достигнута. Опрошенные

нами будущие учителя начальных классов понимают, что сотрудничество при решении задач образования и воспитания младших школьников предполагает равномерное распределение усилий и ресурсов. Мы полагаем, что респонденты с высоким уровнем готовности к сотрудничеству будут успешны в ситуациях, в которых помимо достижения общей цели важно сохранить хорошие взаимоотношения [7].

Полученные эмпирические данные свидетельствуют о том, что будущие учителя начальных классов нуждаются в специальной подготовке к реализации в профессиональной деятельности собственного социально-педагогического потенциала, компетенции во взаимодействии с участниками начального образования на основе социального партнерства.

Подготовить педагога к взаимодействию с социальными партнерами – означает сформировать у него направленность, установку на взаимные действия, социальную ориентированность, открытость, баланс возложения и принятия ответственности за результаты педагогического взаимодействия как универсального и объективного способа бытия, понимание участников взаимодействия, их целей, потребностей и намерений. В процессе подготовки специалистов важно обеспечить овладение стратегиями взаимодействия с партнерами различного социального статуса [4, с. 10]. Именно в вопросах воспитания младшего школьника социальное партнерство способно реализовать широкий социальный контекст этой деятельности, его открытость, общественную направленность и результативность социализации младших школьников в целом.

В рамках образовательной магистерской программы «Теории и технологии воспитательной деятельности в начальном образовании» была реализована учебная дисциплина «Теоретические основы социального партнёрства в реализации Программы духовно-нравственного развития и воспитания младших школьников». Целью освоения дисциплины было формирование у магистрантов системы знаний в области социального партнёрства, освоение методов и технологий, используемых при проектировании социального партнёрства в реализации программы духовно-нравственного развития и воспитания младших школьников. Дисциплина была направлена на формирование следующих компетенций: готовности взаимодействовать с участниками образовательного процесса и социальными партнерами, руководить коллективом, толерантно воспринимая социальные,



этноконфессиональные и культурные различия (ОПК-3); способности проектировать формы и методы контроля качества образования, различные виды контрольно-измерительных материалов, в том числе с использованием информационных технологий и с учетом отечественного и зарубежного опыта (ПК-9). Предполагалось, что после изучения учебного курса обучающиеся должны будут научиться осознавать цель, задачи, принципы, направления, содержание и основные виды деятельности по реализации Программы духовно-нравственного развития и воспитания младших школьников, знать основные функции и принципы социального партнёрства в области духовно-нравственного развития и воспитания младших школьников, выделять условия и основные факторы социального партнёрства, оценивать технологию социального партнёрства. Практикоориентированный характер учебной дисциплины был призван обеспечить овладение магистрантами умениями определять потенциальных партнёров в области духовно-нравственного развития и воспитания младших школьников, выстраивать механизм внедрения социального партнёрства в воспитательный процесс. Важно научить будущих учителей начальной школы проектировать деятельность по социальному партнёрству в сфере воспитания, использовать полученные знания в практической работе в области духовно-нравственного развития и воспитания младших школьников, применять различные подходы и внедрять прогрессивный опыт социального партнерства в области воспитания младших школьников. Основными блоками содержания учебной дисциплины стали характеристика Программы духовно-нравственного развития и воспитания младших школьников, цель и задачи духовно-нравственного развития и воспитания обучающихся на ступени начального общего образования, основные направления и ценностные основы духовно-нравственного развития и воспитания. Особое внимание в содержании дисциплины было уделено принципам и особенностям организации содержания духовно-нравственного развития и воспитания обучающихся, таким как принцип ориентации на идеал, аксиологический принцип, принцип следования нравственному примеру, принцип идентификации (персонификации), принцип диалогического общения, принцип полисубъектности воспитания. Принцип системно-деятельностной организации воспитания позволил проанализировать виды деятельности и формы занятий с обучающимися на ступени начального общего образования по реализации программы.

Анализ совместной деятельности образовательного учреждения, семьи и общественности по духовно-нравственному развитию и воспитанию обучающихся позволил выделить основные партнёрские практики реализации программы, основные принципы социального партнёрства в духовно-нравственном воспитании младших школьников, а также стороны, уровни, формы социального партнёрства.

Создание и презентация магистрами проекта по организации социального партнерства в области духовно-нравственного воспитания с общественными организациями и объединениями гражданско-патриотической, культурной, экологической и иной направленности, детско-юношескими и молодёжными движениями, организациями, объединениями позволили продемонстрировать различные технологии социального партнёрства, этапы партнёрского взаимодействия. Магистранты могли привлечь собственный педагогический воспитательский опыт для определения последовательности технологических решений, таких как оценка ситуации, определение партнёров, построение взаимодействия, планирования, управления, обеспечения ресурсов, реализации, измерения результатов, оценки, корректировки и доработки, создания институциональной основы, продолжения и завершения. Целью такого практического задания являлась демонстрация практических навыков проектирования социального партнерства в системе образования и воспитания, прохождения его основных этапов, анализа его социализирующего потенциала и перспектив развития.

При изучении источников духовно-нравственного воспитания младших школьников, таких как общеобразовательные дисциплины, произведения искусства, периодическая литература, публикации, радио- и телепередачи, отражающие современную жизнь, духовная культура и фольклор народов России, история, традиции и современная жизнь своей Родины, своего края, своей семьи, жизненный опыт своих родителей (законных представителей) и прародителей, общественно полезная и лично значимая деятельность в рамках педагогически организованных социальных и культурных практик, других источников информации и научного знания, магистранты приводили примеры эффективного использования источников с привлечением социальных партнеров: работников культуры и искусства, СМИ, представителей общественных организаций.

Наибольший интерес для изучения данной проблематики представляли вопросы механизмов социального партнёрства, основные функции социального партнёрства в области воспитания, основные партнёрские практики в духовно-нравственном воспитании младших школьников. Магистранты обсуждали социально-позитивные варианты основных типов партнёрств, разворачиваемых в сфере духовно-нравственного воспитания, типичные модели партнёрств: субъект-субъектную модель, субъектно-развивающую модель, объектно-ориентированную (субъект-объектная) модель, могли прогнозировать их результативность в области воспитания современных младших школьников.

Мы предлагаем также включить в программу подготовки бакалавров социально-педагогический модуль, включающий не только сведения по психологии семьи, социальной среды, но и **педагогического менеджмента**, приобретающего особую актуальность в условиях особенностей социальной ситуации развития образования в нашей стране, нового формата взаимодействия с родителями обучающихся, другими участниками начального образования. Студентов необходимо обучить анализу педагогического взаимодействия учителя начальных классов с родителями обучающихся и другими участниками начального образования, умению выделять сильные и слабые стороны различных стратегий взаимодействия, использовать способы усиления сильных и компенсации слабых сторон интерактивного процесса, предотвращение ограничений и рисков в совместной деятельности [5, с. 13].

В ходе реализации задач профессиональной подготовки учителей начальной школы считаем важным формирование у них организаторских склонностей, лидерских качеств, влияния, адекватно высокой самооценки. Считаем, что это возможно путем организации студенческого самоуправления, внеаудиторной и волонтерской работы со студентами, привлечения студентов к участию в профессиональных конкурсах, предметных олимпиадах, качественной организации педагогической практики, обеспечения высокой степени самостоятельности в организации учебной деятельности. Важно обеспечить формирование лидерских качеств в коллективном и групповом обучении, сочетание индивидуальной учебной и исследовательской деятельности с ее коллективными формами. Этому может способствовать проведение тренинговых занятий, групповых дискуссий, круглых столов, которые качественно меняют мотивацию

учебной деятельности студентов, их отношение к будущей профессиональной деятельности, а также их социальное поведение [3, с. 98].

Подобный модуль может быть реализован также и в условиях повышения квалификации учителей начальных классов, так и в работе службы психолого-педагогического сопровождения, функционирующей в образовательной организации.

### *Литература*

1. Профессиональный стандарт «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)».

2. *Трубина Г.Ф.* Социально-ориентированный подход в образовании как условие успешной социализации учащегося. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sotsialno-orientirovannyu-podhod-v-obrazovanii-kak-uslovie-uspeshnoy-sotsializatsii-uchaschegosya> (дата обращения 19.09.2021).

3. *Кольтинова В.В.* Социально-педагогическая компетентность учителя начальных классов во взаимодействии с родителями обучающихся // Школа будущего. – 2017. – № 5. – С. 92–98.

4. *Кольтинова В.В.* Подготовка студентов института физической культуры к педагогическому взаимодействию: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Малаховка, 1993.

5. *Кольтинова В.В., Никитина Е.Д.* Мастерство педагогического взаимодействия: Учеб. пособие для ИФК. – Малаховка, 1995. – 49 с.

6. *Грибоедова Т.П.* Содержание понятия и особенности реализации социального партнерства в современном образовании. URL: <file:///C:/Users/defaultuser0/Downloads/soderzhание-ponyatiya-i-osobennosti-realizatsii-sotsialnogo-partnerstva-v-sovremennom-obrazovanii.pdf> (дата обращения 18.09.2021).

7. *Курунов В.В., Айнулина Н.А.* Методика диагностики готовности к сотрудничеству в совместной деятельности. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/metodika-dagnostiki-gotovnostik-sotrudnichestvu-v-sovmestnoy-deyatelnosti> (дата обращения 20.09.2021).

## **Сотрудничество образовательных организаций, сетевые формы взаимодействия: из опыта Самарского региона**

**Кочетова Н.Г.,**

*кафедра начального образования,  
факультет начального образования,  
ФГБОУ ВО «Самарский государственный  
социально-педагогический университет»;*

**Севенюк С.А.,**

*кафедра психологии и социальной педагогики,  
факультет начального образования,  
ФГБОУ ВО «Самарский государственный  
социально-педагогический университет»;  
fnodekan@mail.ru*

**Аннотация.** В статье рассматриваются возможные формы сотрудничества образовательных организаций для удовлетворения потребностей качественного образования, в том числе сетевое взаимодействие при подготовке педагогических кадров для системы начального образования, представлен опыт Самарского региона.

**Ключевые слова:** сотрудничество; образовательные организации; вузовский округ; сетевое взаимодействие; подготовка педагогов; начальное образование.

## **Cooperation of educational organizations, network forms of interaction: from the experience of the Samara region**

**Kochetova N.G.,**

*Department of Primary Education,  
Faculty of Primary Education,  
Samara State Social-Pedagogical University;*

**Sevenyuk S.A.,**

*Department of Psychology and Social Pedagogy,  
Faculty of Primary Education,  
Samara State Social-Pedagogical University;  
fnodekan@mail.ru*

**Abstract.** Possible forms of cooperation between educational organizations to meet the needs of quality education are discussed in the article. Authors highlight using networking in the preparation of primary education teachers as one of key cooperation forms. The experience of the Samara region is described.

**Keywords:** cooperation; educational organizations; high school district; networking; teachers training; primary education.

Одной из крупнейших отраслей общественного производства является современная система образования, призванная обеспечить условия для развития научного и культурного потенциала государства. Осуществление подобной миссии в современных условиях сопряжено с все более обостряющимися проблемами, ранее ей не свойственными. Достижение прочного осознанного и глубокого усвоения содержания учебных программ необходимо для продолжения образования на требуемом профессиональном уровне. Актуальным и необходимым является поиск и разработка новых эффективных механизмов и инструментов организации образовательного процесса, способствующих нацеленности образовательных организаций на удовлетворение потребностей общества и государства, на увеличение их вклада в социально-экономическую жизнь страны.

В Самаре уже давно сложилось понимание того, что образовательные организации различных уровней и ступеней данную проблему видят по-своему. Решение проблемы растущих потребностей подрастающих поколений в получении качественного образования должно определяться на основе комплексной реализации идеи непрерывности образования в рамках сотрудничества между организациями. В ходе широких дискуссий по поиску путей развития системы непрерывного образования на разных уровнях, научным центром РАО на базе Самарского государственного социально-педагогического университета (СГСПУ) была выдвинута идея создания нового механизма организации работы образовательных организаций по типу вузовского округа. Идея консолидации учебных заведений по типу Вузовского округа позволит организовать как вертикальное взаимодействие (Дошкольное образовательное учреждение – Школа – Высшее образовательное учреждение – Институт Развития Образования), так и горизонтальное взаимодействие (образовательные организации города – области – других регионов).

Анализируя Самарскую образовательную среду следует констатировать, что работа вузов города с общеобразовательными учреждениями города может служить примером организации их взаимодействия по вертикали. Сегодня в общеобразовательных школах города работают профильные классы, осуществляющие совместную с вузом деятельность по реализации программ предпрофессионального образования. Достаточно показательны в этом плане следующие направления этой работы.

Одно из них предполагает индивидуальное предпрофессиональное образование (в рамках программы «Одаренные дети») и дальнейшую профессиональную подготовку специалистов высокого класса для нужд крупных предприятий и организаций Поволжского региона и России в целом. Другое направление также предполагает предпрофессиональную (в рамках инновационных организаций или профильных классов общеобразовательных учреждений) и профессиональную подготовку, но осуществляемую уже по общим типовым или углубленным учебным программам. В соответствии с этим определяются не только образовательные программы сформировавшихся в вузе ступеней профессионального образования, но и предпрофессиональная компетентность выпускников профильных школ. Ключевым звеном этих двух направлений развития образования является разработанная по инициативе администрации Самары и Самарской области концепция поиска, развития, поддержки и закрепления в Самаре одаренной в области науки и техники молодежи. Содержание всей работы строится на определенной технологии развития творческих способностей учащихся и студентов. В ее основе заложено понимание того, что развитие творческих способностей молодежи требует, прежде всего, ее приобщения к активной творческой деятельности – научной, изобретательской, конструкторской и прочей. Вся работа осуществляется благодаря вовлечению значительной части представителей творческой общественности Самары (деятели науки, техники, искусства) в процесс совместной творческой деятельности с потенциально одаренной молодежью как в школах, так и в вузах.

Неотъемлемой частью совместной работы вуза со школой являются различные формы общественного смотра творческого достижения школьников, научно-творческие конференции, выставки работ, конкурсы, городские и областные предметные олимпиады, Алабинские, Кирилло-Мефодиевские чтения, Артемовские чтения.

О престижности и популярности такой формы сотрудничества говорит тот факт, что уже 2016 году более пяти тысяч учащихся участвовали во всех формах совместной научно-творческой деятельности и это касается не только среднего и старшего звена школ, но и много лет уже проводится конференция «Первые шаги в науку», где дети младших классов приобретают навыки и ценнейших опыт экспериментальной и исследовательской деятельности, работы с научной литературой. А дети дошкольного возраста приобретают опыт экспериментального исследования, проверяя, например, «закон бутерброда» [3].

Характеризуя горизонтальный уровень взаимодействия, сотрудничества, следует отметить, что сами школы, лицеи, гимназии, при посредничестве и научно-методическом руководстве со стороны методических и научных школ вуза не менее тесно сотрудничают между собой. Основой такого взаимодействия выступают совместные программы методической и инновационной работы. Основные контакты вуза осуществляются через участие ученых в международных, всероссийских, городских научно-практических конференциях и конкурсах. Реализация программ совместной деятельности школа-вуз проявляется в достижении определенной преемственности в требованиях к уровню обученности учащихся в образовательных организациях, координации усилий в вопросах обеспечения психологической и социальной адаптации выпускников школ к условиям дальнейшего образования. Следует отметить, что имеющийся потенциал сотрудничества общеобразовательных учреждений с вузом далеко не исчерпан. Используя идею создания вузовского округа, можно представить его весьма перспективной формой сотрудничества и взаимодействия как между образовательными организациями, так и между заинтересованными учреждениями, органами власти и управления, общественностью, а также деловыми кругами. Благодаря созданию вузовского округа большое число творческих школьников сможет попасть в поле зрения общественности, что позволит создать условия для раскрытия их личностного потенциала и последующего сопровождения одаренных детей. Кроме того, благодаря созданию вузовских округов станет возможным разработка единых образовательных стандартов непрерывного профессионального образования, создание региональных информационно-образовательных сред, которые бы объединяли в себе все ресурсы и технологии входящих в них образовательных организаций и учреждений. Все эти возможности



позволяют с уверенностью назвать вузовский округ современной и актуальной формой повышения интеллектуального и материального потенциала самой системы образования.

Одним из примеров реализации концепции вузовский округ можно назвать создание научно-технологических центров (парков). В рамках договора о сотрудничестве на факультете начального образования СГСПУ действуют совместные лаборатории «Педагогических технологий» и «Непрерывного образования».

При подготовке педагогов начального образования преподаватели СГСПУ активно используют сетевые формы реализации образовательного процесса.

Структура сетевого взаимодействия предполагает наличие трех уровней: планирования (разработка моделей содержания и управления системой, документов, регламентирующих взаимодействие), координации (взаимодействие организаций, осуществляющих образовательную деятельность), активного участия (подключение дошкольных учреждений и школ, заинтересованных в реализации планируемых проектов).

Взаимодействие «вуз-школа», «вуз-сад» имеет множество форм.

1. Возможность использования дошкольных образовательных учреждений и школ в качестве экспериментальных площадок (студенты осуществляют экспериментальную проверку своих методических разработок, выполненных в рамках учебных исследований, причем тематика таких исследований выбирается исходя из запросов конкретного учебного заведения).

2. Организация и проведение городских методических семинаров, призванных решать актуальные педагогические вопросы.

3. Разработка и подготовка совместных исследований и методических материалов.

4. Сетевое взаимодействие способствует повышению квалификации педагогов, путем обмена опытом или проведением совместных исследований.

5. Возможность организации практик студентов на базах образовательных учреждений, являющихся активными участниками сетевого взаимодействия. Обучение студентов на базах партнёров будет осуществляться в нужном направлении, поскольку участники сетевого взаимодействия тесно знакомы с профессиональным мастерством друг друга. С другой стороны, учителя демонстрируют удовлетворение

профессиональной деятельностью студентов, а это показатель того, что и преподаватели ФНО осуществляют качественную подготовку бакалавров и магистров.

6. Подготовка и проведение Круглых столов с работодателями («Вопросы преемственности как основа сотрудничества вуза и образовательной организации в подготовке будущих педагогов»; «Организация учебной и производственной практик студентов факультета начального образования в новых условиях»; «Технологическая карта – способ проектирования урока в системно-деятельностном подходе» и др.).

7. Дуальное обучения является сравнительно новым направлением в профессиональной подготовке бакалавров, но в рамках этой линии сотрудничества мы начинаем накапливать опыт.

Основная образовательная программа подготовки бакалавра или магистра разбивается на модули с целью осуществления сетевого взаимодействия между высшими учебными заведениями. Обучаемый имеет право выбрать образовательную организацию для освоения любого модуля образовательной программы. Каждый участник сетевого взаимодействия, несомненно, обладает своими уникальными ресурсами. Факультет начального образования МПГУ, являясь организаторами апробации модулей магистерской программы под руководством профессора Е.Н. Землянской, пригласил ФНО к участию в выполнении государственного задания: Государственный контракт ГК-30 от 16.06.2014 № 05.043.11.0030 «Разработка и апробация новых модулей основной профессиональной образовательной программы профессиональной (педагогической) магистратуры в рамках укрупненной группы специальностей «Образование и педагогика» по направлению подготовки «Психолого-педагогическое образование» (Учитель начальных классов) на основе организации сетевого взаимодействия образовательных организаций, реализующих программы высшего образования и начального общего образования, и предполагающей углубленную профессионально-ориентированную практику студентов» [1]. При этом, были организованы курсы повышения квалификации для преподавателей вузов-партнеров, которые в этом плане сыграли важную роль: в рамках курсов участники выработали единый подход к детализации, в соответствии с профилем подготовки магистров, профессиональных компетенций, способов измерения и оценки уровня их сформированности.

По итогам эксперимента магистранты прошли независимое интерактивное тестирование, которое было одинаковым для всех вузов-партнеров. В набор тестов и кейсов были включены задания, составленные преподавателями разных вузов, в том числе, и преподавателями факультета начального образования СГСПУ. Это был наш первый набор программы магистратуры и такое взаимодействие позволило нам ощутить особенности второй ступени высшего педагогического образования, приобрести профессиональный опыт [2].

В то же время для реализации сетевого взаимодействия имеются объективные и субъективные трудности. Одна из них заключается в том, что в разных вузах существуют разные подходы к преподаванию дисциплин и формулированию ожидаемых результатов. Близкой к обозначенной является трудность в разработке единых рабочих программ дисциплин. Третья трудность заключается в организации обучения студентов в рамках сетевого взаимодействия (согласованность учебных планов и учебных графиков, юридическая обеспеченность возможности выбора вуза и пр.)

Для преодоления трудностей предстоит еще долгая совместная работа. Хотя некоторые шаги уже сделаны: разрабатывается концепция «Ядро высшего педагогического образования». И в этом проекте без сотрудничества педагогических вузов просто не обойтись.

Таким образом, реализуя проекты совместной работы, сотрудничества, в том числе сетевого взаимодействия, можно решить значимые общественные задачи: развитие человеческих ресурсов общества, подготовка физически, интеллектуально и умственно здоровых детей, подростков, юношества и молодежи; развитие трудовых ресурсов общества, подготовка квалифицированных специалистов, оздоровление духовной атмосферы в обществе, его морали, культурных ценностей и норм, практики реального поведения молодежи и всего населения, повышение интеллектуального уровня общества, включая научно-техническую и информационную составляющую всех социально-экономических и культурных процессов.

### *Литература*

1. *Землянская Е.Н.* Инновационная начальная школа. Подготовка магистров по педагогике в условиях сетевого взаимодействия: монография. – М., 2015. – 216 с.

2. *Кочетова Н.Г., Липенская И.А., Зубова С.П.*, Особенности организации магистерских педагогических практик (на примере практики «Технологии обучения и воспитания в начальной школе») // Практико-ориентированная подготовка педагогов-исследователей в системе профессионального образования. – Тюмень, 2016. – С. 152–157.

## **Гибридные цифровые образовательные системы в начальном курсе программирования в МПГУ**

**Леонов А.Г.,**

*ФГУ «Федеральный научный центр Научно-исследовательский институт системных исследований Российской академии наук»;*

*Московский государственный университет  
имени М.В. Ломоносова;*

*ФГБОУ ВО «Московский педагогический  
государственный университет»;*

*Государственный университет управления;  
dr.l@math.msu.su;*

**Райко М. В.,**

*ФГУ «Федеральный научный центр Научно-исследовательский институт системных исследований Российской академии наук»;*

*mila.rayko@gmail.com*

**Аннотация.** В нашей стране и во всем мире активно идут процессы трансформации образовательных программ вузов, школьных и даже дошкольных образовательных организаций с упором на цифровизацию образования. Эти процессы подразумевают не только создание цифровых образовательных курсов, но и реструктуризацию всего образования, включая использование дистанционных и смешанных форм и технологий обучения. При этом меняются не только методы и формы, но и количество часов, необходимое для успешного освоения, и даже возраст первоначального знакомства с предметом. Часто успешное завершение пропедевтических курсов обеспечивает дальнейшую эффективность освоения обучаемыми предмета. В статье представлен опыт преподавания курсов в МПГУ, включая основы алгоритмизации и программирования, предложена методика, обеспечивающая успешность курса студентами.

**Ключевые слова:** пиктограмма, программные исполнители, гибридное пиктограммное-текстовое программирование, ПиктоМир, КуМир.

## **Hybrid digital educational systems in the novice programming course at Moscow Pedagogical State University**

**Leonov A.G.,**

*Federal State Institution «Scientific Research Institute for System Analysis of the Russian Academy of Sciences»;*

*Lomonosov Moscow State University;*

*Moscow Pedagogical State University;*

*State University of Management;*

*dr.l@vip.niisi.ru;*

**Raiko M.V.**

*Federal State Institution «Scientific Research Institute for System Analysis of the Russian Academy of Sciences»;*

*mila.rayko@gmail.com*

**Abstract.** In our country and around the world, the processes of transformation of educational programs of universities, school and even preschool educational organizations with an emphasis on digitalization of education are actively underway. These processes imply not only the creation of digital educational courses, but also the restructuring of the entire education, including the use of distance and mixed forms and technologies of education. At the same time, not only methods and forms change, but also the number of hours required for successful mastering, and even the age of initial acquaintance with the subject. Often, successful completion of the propaedeutic courses ensures the further effectiveness of the trainees in the study of the subject. The article presents the experience of teaching courses at the Moscow State Pedagogical University, including the basics of algorithmization and programming, describes the methodology that ensures the success of the course by students.

**Keywords:** pictogram, software executors, hybrid pictogram-text based programming, PiktoMir, KuMir.

Во всем мире, образованию уделяется все больше внимания и все больше времени учеба занимает места в календаре современного молодого человека. Так в США к 13-летнему образованию добавляется еще 4 года, включающие два дошкольных года [1]. В список 3-х базовых компетенций дошкольника включается программирование, как 4-я грамотность, без которой немислимо успешное развитие ребенка в цифровом мире [2]. Российские политики [3] и ученые [4] настаивают, что владение современными знаниями, умениями и навыками требует понижение возраста, в котором дети впервые знакомятся с основными понятиями последовательного программирования [5].

Учебный процесс на всех уровнях образования переходит на цифровые рельсы. В университетах, школах и даже дошкольных образовательных учреждениях активно ведутся процессы трансформации образовательных программ с упором на цифровизацию образования. Цифровая трансформация образования не только требует от педагогов «производить» цифровой контент в ускоренном режиме, но и фактически меняет весь учебный процесс, интегрируя оффлайн и онлайн занятия на базе современных цифровых сред и социальных сетей, а также требует создания и интеграции в цифровые образовательные платформы (ЦОП) инновационных цифровых педагогических программных продуктов с современным адаптивным контентом.

Так для раннего обучения основам алгоритмизации удобно использовать безэкранныю технологию составления программы из материальных объектов, которая затем распознается и выполняется на планшете, компьютере, смартфоне виртуальными роботами и(или) их материальными двойниками в реальном пространстве учебного класса [6].

Для раннего освоения основ алгоритмизации российскими учеными из ФГУ ФНЦ НИИСИ РАН, МГУ и МПГУ разработана не имеющая аналогов в мире бестекстовая методика составления программ и семейство педагогических программных цифровых образовательных сред ПиктоМир [7].

Простота и естественность интерфейса ЦОС ПиктоМир, в которой ученик составляет программу из пиктограмм с однобуквенными командами роботов, позволяет сразу включиться в работу и уже на первом занятии составить несколько простейших программ [8].

При этом из целого букета проблем, которые стоят перед обучаемым в начале знакомства с алгоритмизацией и программированием можно выделить три:

- нужно придумать алгоритм для решения задачи;
- записать этот алгоритм на изученном языке программирования (составить программу);
- «погрузить» программу в некую (возможно учебную) систему программирования и проверить правильность алгоритма и его записи.

При использовании ЦОС ПиктоМир проблемой остается только «изобретение» учеником алгоритма, а остальные две проблемы легко решаются новичками, так как на освоение пиктографического языка и ЦОС ПиктоМир времени практически не требуется.

Освоение основ алгоритмизации с использованием ЦОС ПиктоМир также возможно в пропедевтических курсах по программированию для школы и университетов, потому что позволяет новичкам в кратчайшие сроки освоить на практике основные понятия последовательного программирования, сосредоточившись на чисто алгоритмической составляющей курса [9].

В настоящее время в основной школе и в ОГЭ по Информатике и ИКТ в качестве одного из языков программирования используется язык описания алгоритмов или школьный алгоритмический язык [10]. Этот учебный язык программирования и, одновременно, среда (ЦОС КуМир), характеризуется национальной лексикой, простой формой записи и отладки программ, а также широким выбором виртуальных исполнителей [11].

Последовательное использование ЦОС ПиктоМир, а затем ЦОС КуМир позволяет обучающимся быстрее освоить основы алгоритмизации и программирования, включая, основные понятия последовательного программирования, структуру программы, основные конструкции, величины, элементы структур данных, основные методы программирования, в том числе и рекурсию. При смене ЦОС с ПиктоМир на ЦОС КуМир вначале слушатели используют уже освоенные алгоритмы для решения подобных задач, но уже с использованием текстового языка программирования и в измененной текстовой среде.

Курс, содержащий основы алгоритмизации и программирования с использованием ЦОС преподавался авторами в течении более 5 лет в

МПГУ. Подобный «выравнивающий» курс позволил существенно сократить отставание явных аутсайдеров от лидеров студенческих групп в области программирования. Однако, несмотря на национальную лексику и простоту школьного языка записи алгоритмов, освоение текстового ввода при написании учебных программ вызывал определённые трудности у студентов, особенно после удобной среды ПиктоМир.

Под руководством авторов и при их непосредственном участии была создана «промежуточная» цифровая среда, сохраняющая методологию компоновки учебной программы из пиктограмм, но при этом допускающая как блочную [12] так и текстовую визуализации, включая не только школьный алгоритмический язык, но и подмножества производственных языков, таких как Python и C++.

Эта цифровая образовательная среда получила название ПиктоМир-К, подчеркивающее ее направление использования в качестве сглаживания сложностей перехода от пиктографического программирования к текстовому программированию [13].

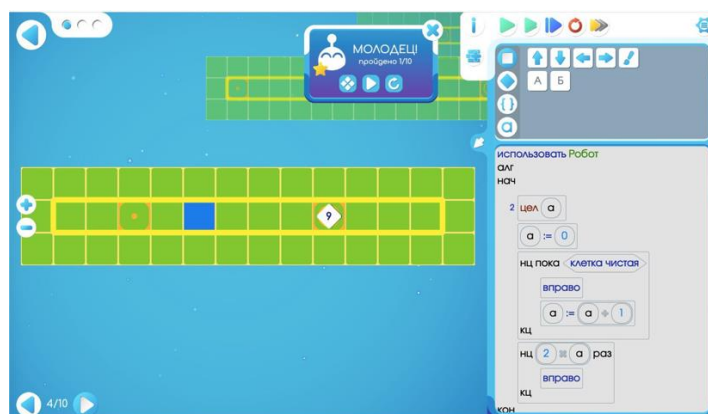
Если ранее в учебном процессе при спарке ПиктоМир-КуМир пропадала проблема номер 1 – алгоритмическая, при этом сохранялись две другие, то при использовании последовательности ЦОС ПиктоМир, ПиктоМир-К и КуМир на каждом шаге обучаемый сталкивался только с одной проблемой: при переходе от ЦОС ПиктоМир к ПиктоМир-К меняется только язык программирования, а при переходе от ПиктоМир-К к ЦОС КуМир, только среда программирования.

Для успешного завершения курса требовалось выполнить не менее 80% задач в каждой среде, и в 2020–2021 учебном году практически все студенты успешно справились с этой задачей.

В ЦОС ПиктоМир авторами было подготовлено более 150 задач, около 200 задач в ЦОС ПиктоМир-К и, в завершении, более 100 задач в ЦОС КуМир. Всего в курсе из 34 полуторачасовых занятий число заданий достигало 500 заданий. Большинство задач ЦОС ПиктоМир-К можно было также выполнить в ЦОС ПиктоМир, то есть алгоритмы были уже освоены обучаемыми в процессе работы с пиктографической ЦОС ПиктоМир и не вызывали у студентов никакой алгоритмической сложности. Порядка 25–30% первых задач в ЦОС КуМир также были на управление Роботом, которые студенты также успешно освоили в ЦОС ПиктоМир-К (рисунок). Оставшиеся задачи в ЦОС КуМир были ориентированы на изучение преобразований с традиционными для



вводных курсов целыми переменными, массивами и строками. Оказалось, что внедрение промежуточной среды ПиктоМир-К повысило продуктивность студентов в среде КуМир при решении даже этих традиционных задач. В 2020–2021 учебном году практически все студенты на занятиях в среде КуМир не ограничились выполнением 80% зачетных заданий, а успешно выполнили практически все задания.



*Рис. 1.* ЦОС ПиктоМир К

Опыт авторов однозначно показал, что переход от ПиктоМира к КуМиру, от пиктографического к текстовому программированию, труден для студентов и требует от них определенных затрат времени и усилий, правда неизмеримо меньшего, чем при изучении основ программирования в англоязычных средах или на производственных языках программирования. Напротив, сочетание трех ЦОС ПиктоМир, ПиктоМир-К и КуМир, объединенных общим набором роботов исполнителей и общими языками программирования дает хорошие результаты при обучении новичков самых разных возрастов.

К 2021–2022 учебному году авторами для ЦОС семейства ПиктоМир-КуМир разработано более 1000 задач различной степени сложности со встроенными механизмами автоматической проверки правильности решений.

### *Литература*

1. FACT SHEET: The American Families Plan APRIL 28, 2021, BRIEFING ROOM, THE WHITE HOUSE. URL: <https://www.whitehouse.gov/briefing-room/statements-releases/2021/04/28/fact-sheet-the-american-families-plan> (дата обращения 18.09.2021).

2. *Richtel Matt.* Reading, Writing, Arithmetic, and Lately, Coding // New York Times, 2014. URL: <https://www.nytimes.com/2014/05/11/us/reading-writing-arithmetic-and-lately-coding.html> (дата обращения 18.09.2021).
3. Материалы ТАСС. 8 декабря 2018. XVIII съезд «Единой России»: «Глава профильного комитета Думы считает нужным ввести информатику в дошкольную программу». URL: <https://tass.ru/obschestvo/5888487> (дата обращения 21.09.2021).
4. *Betelin V.B., Kushnirenko A.G. and Leonov A. G.* 2020. Basic programming concepts for preschoolers. *Informatika i ee Primeneniya – Inform. Appl.* – 14 (3):56–62.
5. *Betelin V.B., Kushnirenko A.G., Semenov A.L. and Soprunov S.F.* 2020. About greate ideas of digital literacy and the environment of its formation // *Informatika i ee primeneniya, – Inform. Appl.* – 14 (4):100–107.
6. *Бесшапошников Н.О., Кушниренко А.Г., Леонов А.Г., Райко М.В., Собакинских О.В.* Цифровая образовательная среда «ПиктоМир»: опыт разработки и массового внедрения годового курса программирования для дошкольников. *Информатика и образование.* 2020;(10):28-40. URL: <https://doi.org/10.32517/0234-0453-2020-35-10-28-40> (дата обращения 23.09.2021).
7. Стартовая страница проекта «ПиктоМир» на сайте ФГУ ФНЦ НИИСИ РАН. URL: <https://www.niisi.ru/piktomir> (дата обращения 18.09.2021).
8. *Rogozhkina I., Kushnirenko A.* PiktoMir: teaching programming concepts to preschoolers with a new tutorial environment // *Procedia – Social and Behavioral Sciences.* – 2011. – № 28. – P. 601–605. – [Электронный ресурс]. Режим доступа:<https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.11.11431>.
9. *Besshaposhnikov N., Kushnirenko A., and Leonov A.* 2017. Pictomir: how and why do we teach textless programming for preschoolers, first graders and students of pedagogical universities. *CEE-SECR '17: Proceedings of the 13th Central & Eastern European Software Engineering Conference in Russia, October 2017.* – No. 21. – P. 1–7. DOI: <https://doi.org/10.1145/3166094.3166115>.
10. *Леонов А.Г., Первин Ю.А., Зайдельман Я.Н.* Программные исполнители в цифровых образовательных средах «ПиктоМир», «Роботландия» и «КуМир» // *Информатика в школе.* – 2019. – № 9. – С. 54–61.

11. Стартовая страница проекта «КуМир» на сайте ФГУ ФНЦ НИИСИ РАН. URL: <https://www.niisi.ru/kumir> (дата обращения 18.09.2021).

12. *Weintrop D.*, Block-based Programming in Computer Science Education, Communications of the ACM, August 2019. – Vol. 62. – No. 8. – P. 22–25, 10.1145/3341221.

13. Проект двуязыковой пиктограммно-текстовой учебной среды программирования ПиктоМир-К / Н.О. Бесшапошников, А.Г. Кушниренко, А.Г. Леонов, А.А. Малый // Свободное программное обеспечение в высшей школе. Переславль, 25–27 января 2019 г. : Сборник тезисов Четырнадцатой конференции. – М., 2019. – С. 64–66.

### **Эффективное взаимодействие между школой и вузом**

**Миняев А.С.,**  
*ГБОУ «Школа № 875», Москва;*  
*MinyaevAS@edu.mos.ru*

**Аннотация.** В статье представлен опыт организации эффективного взаимодействия между школой и вузом.

**Ключевые слова:** воспитание, уровни образования, разновозрастной коллектив, общешкольные мероприятия, городские проекты.

### **Effective interaction between school and institute**

**Minyaev A.S.,**  
*GBOU «School 875», Moscow;*  
*MinyaevAS@edu.mos.ru*

**Abstract.** The article presents the experience of organizing effective interaction between school and institute

**Keywords:** keywords: bringing up, education levels, multi-age team, school-wide activities, regional projects.

В современной московской школе могут реализовываться как городские, так и школьные проекты. Выбор городских проектов осуществляется с учетом требований к школам, с одной стороны и

возможностей школы, с другой. Школьные проекты возникают по инициативе педагогов, детей, родителей. Потенциал разновозрастного коллектива, интересные мероприятия, социальное окружение, внешние вызовы и события могут стать основой для разработки и реализации школьных проектов. При этом без социального партнерства, ни один проект не будет полноценным и эффективным.

ГБОУ Школа 875 расположена в Западном административном округе Москвы, районе Тропарево-Никулино, недалеко от станции метро Юго-Западная. Школу окружают важные образовательные, социальные, медицинские и культурные организации. Школа активно сотрудничает образовательными организациями других регионов (Оренбургская область, Калининград, Уфа).

В 2021 году школе исполнилось 50 лет. Она была первой школой, которая в 1971 году открыла свои двери в новом тогда районе Тропарёво. С 1996 по 2010 год она имела статус «школа-лаборатория с художественно-театральным уклоном». 875 – это проба серебра. Уже много лет в школе проводится театральный фестиваль «Серебряная маска – 875», в дошкольных группах реализуется аналог данного фестиваля – «Серебряная масочка – 875». С 2011 года школа стала участником пилотного проекта Правительства Москвы по развитию общего образования. В 2016 году состав образовательного комплекса увеличился. В настоящее время ГБОУ Школа 875 состоит из двух школьных зданий и пяти дошкольных зданий. В школе реализуется четыре уровня общего образования: дошкольное образование; начальное общее образование; основное общее образование; среднее общее образование. Вместе с тем, школа предоставляет учащимся широкий спектр дополнительного образования: программирование, китайский язык, французский язык, немецкий язык, испанский язык, музейная педагогика, хореография, вокал, краеведческий кружок, театральный кружок, мультимедийное проектирование, фехтование, футбол, баскетбол и т.д.

Школа является инициатором и организатором научно-практической конференции «На перекрестке наук» для обучающихся разных уровней образования. Профессионализм многофункционального состава предметных кафедр, наличие педагогов с учёной степенью «кандидат наук» позволяют проводить данную конференцию на высоком уровне. Эта конференция по праву может считаться межрегиональной, так как в

ней ежегодно принимают участие наши школы-партнеры из Калининграда и Уфы.

Наша школа входит в несколько городских образовательных проектов для профильных классов: «Кадетский класс в московской школе», «IT-класс в московской школе». Мы принимаем активное участие в мероприятиях и готовимся вступить в городские проекты: «Новый педагогический класс в московской школе», «Медицинский класс в московской школе» и т.д. Школа участвует в городских проектах воспитательной и социальной направленности: «Театр в московской школе», «Кино в московской школе», «Московский экскурсовод» и т.д. Среди городских проектов предпрофильной направленности мы активные участники мероприятий для школьников: «Профессиональное обучение без границ», «Субботы московского школьника», «Эффективная начальная школа», «Математическая вертикаль», «Школа новых технологий» и т.д.

В настоящее время у школы пятнадцать учреждений–партнеров высшего и среднего специального профессионального образования. Среди них: МИРЭА, МГИМО, РГГУ, РАНХиГС, РНИМУ им. Н.И. Пирогова, Московский техникум креативных индустрий им. Л.Б. Красина и другие. Особое место имеет сотрудничество с профильными педагогическими вузами.

Много лет школа эффективно и очень плодотворно сотрудничает с федеральным государственным бюджетным образовательным учреждением высшего образования «Московский педагогический государственный университет». Это сотрудничество реализуется во многих направлениях, среди которых:

- проведение практики студентов университета на базе ГБОУ Школа 875;
- проведение административной командой ГБОУ Школа 875 мастер-классов по городским проектам со студентами университета;
- участие сотрудников школы в работе экзаменационных комиссий разных факультетов университета;
- проведение совместных профориентационных мероприятий для обучающихся педагогического класса ГБОУ Школа 875;
- участие педагогов школы в международных научно-практических конференциях МПГУ.

В период ограничительных мероприятий не прекращалась совместная работа педагогов школы со студентами университета с использованием дистанционных технологий.

От лица руководства Школы 875, педагогического коллектива, в числе которого много выпускников университета, учеников и родителей хочется поздравить всех сотрудников Московского педагогического государственного университета со знаменательной датой – 100-летием открытия педагогического факультета при 2-м МГУ. Школа очень ценит сотрудничество с МПГУ.

ГБОУ Школа 875 выражает надежду на конструктивное продолжение взаимодействия и сотрудничества.

### **Формирование умения решать текстовые задачи разными способами у бакалавров педагогического образования**

**Немкина Е.С.,**  
*кафедра математики и информатики в начальной школе,  
ФГБОУ ВО «Московский педагогический  
государственный университет»;  
es.nemkina@mpgu.su*

**Аннотация.** Статья посвящена обучению будущих учителей начальной школы решению текстовых задач с помощью моделирования. Это связано с необходимостью поиска множества различных способов их решения. В статье рассматривается поиск рационального решения текстовой задачи с использованием схемы.

**Ключевые слова:** схема, начальная школа, будущие учителя, текстовые задачи.

### **Formation of the ability to solve text exercises in different ways for bachelors of pedagogical education**

**Nemkina E.S.,**  
*Department of Mathematics and Computer Science in primary school,  
Moscow Pedagogical State University  
es.nemkina@mpgu.su*

**Abstract.** The article is devoted to teaching future primary school teachers to solve text exercises by using modeling. This is due to the need to find many different ways to solve them. The article considers the search for a rational solution to a text exercises by using a scheme.

**Keywords:** scheme, elementary (primary) school, future teachers, text exercises.

Значительная часть математического курса в начальной школе посвящена вопросам обучения решению текстовых задач. Это позволяет не только связывать полученные учениками математические знания с практическими ситуациями, но и формирует вычислительные умения, способствует формированию осмысленности чтения, развитию логического мышления и др.

Все ученики начальной школы имеют свои особенности личности, индивидуальность, креативность, творческие способности. Поэтому, решая текстовые задачи, каждый из них видит свой вариант, свой способ решения, а иногда и несколько. Например, решая задачу: «У Пети 24 машинки, а у Васи на 5 машинок больше. Сколько машинок у мальчиков?», ученики начальной школы предлагают такие решения:

- |                        |                        |                           |
|------------------------|------------------------|---------------------------|
| 1.                     | 2.                     | 3.                        |
| 1) $24 + 5 = 29$ (м.)  | 1) $24 + 24 = 48$ (м.) | 1) $24 \cdot 2 = 48$ (м.) |
| 2) $29 + 24 = 53$ (м.) | 2) $48 + 5 = 53$ (м.)  | 2) $48 + 5 = 53$ (м.)     |

Не каждый учитель начальных классов готов принять данные решения, т.к. они отличаются от традиционного (2 и 3 решение). Так же не каждый обучающийся может пояснить ход своих рассуждений. В связи с этим достаточно часто возникают ситуации, когда учитель и ученик не понимают друг друга. Чтобы по возможности избегать таких ситуаций, учителю важно правильно оценивать каждое предложенное обучающимися решение.

Рассматривая предложенные выше записи, педагог может прийти к выводу, что далеко не все они являются способами решения задачи. Дети могут ошибиться в своих вычислениях, получая при этом, как им кажется, «новый способ решения». Перестановка местами арифметических действий или запись в другой форме (например, выражением) не является новым способом решения, потому как и метод (в начальной школе рассматривается преимущественно арифметический метод решения задач), и способ рассуждений остаются прежними.

Учителю начальных классов важно быстро реагировать на ответы детей, анализируя предложенные варианты и вычлняя главное. Помощником в этом могут служить различные модели (схема, предметный рисунок, графическая модель и т.д.), использование которых позволяет расширить у будущих учителей представление о возможности нахождения нескольких способов решения одной задачи, нахождение более рационального решения.

В учебниках для начальной школы встречаются задачи, которые можно решить другим способом только после построения схемы. Рассмотрим примеры таких задач.

Задача 1. «Муха-Цокотуха пригласила в гости 23 букашки, мотыльков в 4 раза больше, а бабочек-красавиц в 2 раза меньше, чем мотыльков. Сколько бабочек пригласила в гости Муха-Цокотуха?» [1, с. 49].

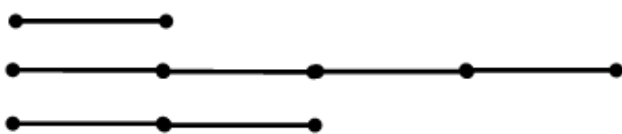
Традиционно будущие учителя начальных классов решают эту задачу алгебраическим методом (составляя уравнение) или последовательно выполняют действия по условию задачи:

1)  $23 \cdot 4 = 92$  (мот.)

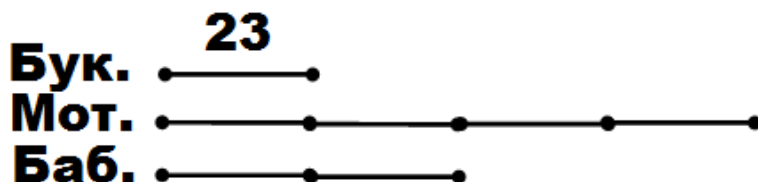
2)  $92 : 2 = 46$  (баб.)

Ответ: 46 бабочек пригласила Муха-Цокотуха.

Вопрос о возможности решения задачи одним действием ставит их в тупик. Студенты высказываются о невозможности такого решения. Для его поиска им предлагается построить схему, на которой будут показаны все отношения между данными задачи:



После дополнения схемы числовыми и буквенными данными многие догадываются о том, что решить задачу можно выполнив одно действие



1)  $23 \cdot 2 = 46$  (бабочек).



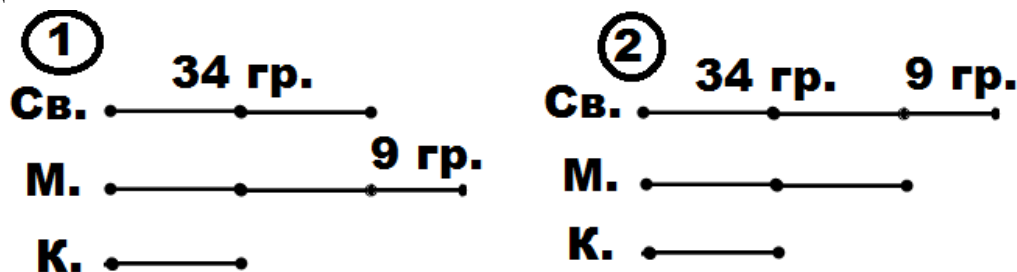
Данное задание вызывает у студентов интерес к поиску разных способов решения задач. Поэтому, решая последующие задачи, они ищут нетрадиционные способы, которые могут найти их будущие ученики.

Задача 2. «В фермерском хозяйстве было 34 грядки со свеклой, что на 9 грядок меньше, чем с морковью. Грядки с капустой в 2 раза меньше, чем грядки со свеклой. Сколько грядок с овощами в хозяйстве?» [1, 88]

Решения, представленные студентами, выглядят так:

- |                        |                            |                            |
|------------------------|----------------------------|----------------------------|
| 1.                     | 2.                         | 3.                         |
| 1) $34 + 9 = 43$ (гр.) | 1) $34 : 2 = 17$ (гр.)     | 1) $34 : 2 = 17$ (гр.)     |
| 2) $34 + 43 = 77$      | 2) $34 \cdot 2 = 68$ (гр.) | 2) $17 \cdot 5 = 85$ (гр.) |
| (гр.)                  | 3) $68 + 17 = 85$          | 3) $85 + 9 = 94$ (гр.)     |
| 3) $34 : 2 = 17$ (гр.) | (гр.)                      |                            |
| 4) $77 + 17 = 94$      | 4) $85 + 9 = 94$ (гр.)     |                            |
| (гр.)                  |                            |                            |

Для пояснения 2 и 3 способа решения необходима схема. При ее построении обращаем внимание на то, что формулировка задачи может вызвать затруднения у детей, т.к. слова «что на 9 грядок меньше» являются косвенным указанием. Использование приема выбора схемы может помочь учителю выявить затруднения учеников. Для выбора предлагаем такие схемы:



При выборе схемы ребенок ориентируется на текст задачи. Если он выбирает схему 2, то это означает, что ему не понятно каких грядок меньше, а каких больше. Для лучшего понимания текста задачи учитель может использовать прием переформулировки условия задачи.

Будущему учителю важно владеть разнообразными способами организации работы с задачей на уроке для того чтобы она не превращалась в работу по алгоритму, а носила творческий характер. В качестве альтернативы выбору схемы можно предложить прием дополнения схемы. Ребенку предлагается на двух схемах подписать условными знаками (Св., М., К.) что обозначает каждый отрезок и вписать числовые данные из условия задачи.



Трудность заключается в том, что не всегда обучающиеся (в том числе и студенты) внимательно читают условие задачи. Именно для формирования умения осознанного чтения детям предлагается такое задание. Более того, на схеме можно увидеть 2 и 3 способа решения данной задачи.

Более подробно методы и способы решения задач, а также способы организации работы с задачей на уроке, в том числе с использованием различных моделей, описаны в работах Н.Б. Истоминой [2].

Таким образом, формирование умения моделировать условие задачи позволит будущим учителям самостоятельно за короткое время урока понимать и принимать решения задачи своих учеников, а так же помогать им в случае необходимости пояснять эти решения для своих одноклассников, создавая тем самым условия для дальнейшего поиска разных способов решения.

### *Литература*

1. *Гейдман Б.П., Ивакина Т.В., Мишарина И.Э.* Математика 2 класс. – 4-е изд., испр. – Ч. 2. – М., 2000. – 128 с.
2. *Методика обучения математике в начальной школе: Учебник.* – 2-е изд., перераб. и доп. – М., 2019. – 301 с.

## РАЗДЕЛ XVII. ДЕФЕКТОЛОГИЯ В РАЗВИВАЮЩЕМСЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ПРОСТРАНСТВЕ

### Волонтерская деятельность дошкольников с ОВЗ как средство социальной инклюзии

Алексеева О.В., Антонова Е.В.,  
МБДОУ «Детский сад № 122» г.Чебоксары;  
d14lena@mail.ru

**Аннотация.** в статье рассматривается вовлечение дошкольников с ограниченными возможностями здоровья в волонтерскую деятельность, что позволяет эффективно решать проблемы социальной инклюзии.

**Ключевые слова:** дошкольники; ограниченные возможности здоровья; инклюзия; волонтерство.

### Volunteer activity of preschool children with disabilities as a means of social inclusion

Alekseeva O.V., Antonova E.V.,  
MBDOU «Kindergarten No. 122» Cheboksary;  
d14lena@mail.ru

**Abstract.** The article considers the involvement of preschoolers with disabilities in volunteer activities, which makes it possible to effectively solve the problems of social inclusion.

**Keywords:** preschoolers; limited health opportunities; inclusion; volunteering.

У детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) снижены адаптивные возможности и возникают трудности в их позитивной социализации, что сказывается на их психоэмоциональном состоянии. Они, как никто другой, нуждаются в получении волонтерской помощи. Но и сами дети могут оказывать такую помощь в соответствии со своими возможностями с целью накопления социального опыта.

Трудности социальной адаптации зачастую связаны с расстройствами в речевой сфере. Самой многочисленной и разнородной

категорией детей с особенностями в развитии являются дети с тяжелыми нарушениями речи (ТНР).

У детей с ТНР отмечается ряд специфических особенностей социального поведения: речевые контакты, включенные в деятельность, сводятся к минимуму; практическая деятельность и поведение ребенка остаются непосредственными, невербальными; наблюдается сниженный уровень понимания того, как достичь цели, предвидеть возможные препятствия и продумывать пути решения проблемы; обнаруживается низкий уровень эмоциональной эмпатии.

Поэтому проблема включения таких детей в систему добровольческого (волонтерского) движения весьма **актуальна**, и создает необходимые предпосылки успешного включения их в окружающую социальную среду.

В соответствии с ФГОС ДОО в содержание образовательной области «Социально-коммуникативное развитие» заложены основные принципы, присущие добровольческо-волонтерскому движению:

- развитие общения и взаимодействия ребёнка со взрослыми и сверстниками;
- становление самостоятельности, целенаправленности и саморегуляции собственных действий;
- развитие социального и эмоционального интеллекта, эмоциональной отзывчивости, сопереживания;
- формирование готовности к совместной деятельности со сверстниками.

А также принципы формирования элементарных знаний о пожарной безопасности: формирование основ безопасного поведения в быту, социуме, природе.

Детское волонтерское движение «Дошколята – огнеборцы» позволит стать частью профилактической работы с населением, так как напоминание об элементарных правилах пожарной безопасности никогда не бывает лишним.

**Цель проекта:** формирование у детей старшего дошкольного возраста с ОВЗ начальных основ добровольчества (волонтерства), а также самостоятельного и осознанного отношения к вопросам личной и общественной безопасности.

**Задачи проекта:**

- активное вовлечение детей 6–7 лет с ОВЗ в волонтерскую деятельность;
- развитие навыков общения и взаимодействия ребёнка со взрослыми и сверстниками в процессе достижения поставленных целей;
- становление у старших дошкольников с ОВЗ самостоятельности, целенаправленности и саморегуляции собственных действий;
- формирование практических навыков и умений поведения в экстремальных ситуациях, связанных с пожарами.

**Ожидаемые результаты:**

***Дети 6–7 лет с ОВЗ:***

- проявится интерес к волонтерской деятельности;
- улучшатся навыки общения и взаимодействия со взрослыми и сверстниками в процессе достижения поставленных целей;
- повысится уровень самостоятельности, целенаправленности и саморегуляции собственных действий;
- сформируются некоторые практические навыки и умения поведения в экстремальных ситуациях, связанных с пожарами.

***Взрослые (родители, посторонние взрослые):***

- проявится интерес к детской добровольческой (волонтерской) деятельности;
- улучшатся навыки общения и взаимодействия с детьми;
- повысится уровень осознанного отношения к ситуациям, связанным с возникновением пожаров.

***Педагоги:*** приобретение готовой модели детского добровольческого (волонтерского) движения.

**Целевые группы:**

***Дети с ОВЗ:*** предварительная практическая готовность ребенка к участию в добровольческих (волонтерских) акциях.

***Взрослые:*** повторение правил пожарной безопасности, знакомство с детским добровольческим движением «Дошколята – добровольцы».

***Педагоги:*** практика организации детского добровольческого (волонтерского) движения.

***МБДОУ:*** опыт работы по организации детских добровольческих акций.

**Механизмы реализации проекта**

*Подготовительный этап.* Задачи:

Привлечь педагогов ДОУ и родителей к участию в проекте.

Создать условия для реализации проекта.

Выявить уровень знаний детей о пожарной безопасности.

*Основной этап.* Задачи:

Вовлечение детей в волонтерскую деятельность.

Развитие навыков общения и взаимодействия ребёнка со взрослыми и сверстниками в процессе достижения поставленных целей.

Становление у старших дошкольников самостоятельности, целенаправленности и саморегуляции собственных действий.

Формирование практических навыков и умений поведения в экстремальных ситуациях, связанных с пожарами.

Организация добровольческой акции «Огнетушитель».

*Заключительный этап.* Задачи:

Изучить и проанализировать результаты проведенной работы, ее эффективность.

**Оценка результатов проекта:**

– диагностика уровня осознанного отношения к ситуациям, связанным с возникновением пожаров «Юный пожарный»;

– выявление степени удовлетворенности педагогов и родителей результатами вовлечения дошкольников в добровольческую акцию через анкетирование;

– увеличение числа педагогов, овладевших методами вовлечения дошкольников в волонтерское движение.

**Анкета для родителей и педагогов об организации детского добровольческого (волонтерского) движения**

1. Кто такие добровольцы (волонтеры)?
2. Нужна ли какая-либо организация добровольческого (волонтерского) движения в нашем детском саду? Почему?
3. Хотите ли вы стать добровольцем (волонтером)? Почему?
4. Перечислите актуальные вопросы оказания добровольческой помощи в нашем городе.
5. Ваше отношение к проекту «Дошколята – огнеборцы»?

### *Литература*

1. *Абрамова Л.В., Слепцова И.Ф.* Социально-коммуникативное развитие дошкольников. – М., 2017. – 112 с.

2. *Потанова И.А.* Прошлое и настоящее. Волонтерское движение. – М., 2018. – 68 с.

3. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования. Утв. приказом Минобрнауки России от 17.10.2013 № 1155.

### **Что думают студенты о возможностях и способностях граждан, имеющих инвалидность?**

**Ащеулов Ю.Б.,**  
*колледж Воронежского института высоких технологий;*  
**Остапенко Р.И.,**  
*ООО «Научно-образовательная инициатива»;*  
*ramiro@list.ru;*  
**Баркалова Е.В.,**  
*ГБПОУ ВО «Воронежский государственный промышленно-гуманитарный колледж»*

**Аннотация.** Цель опроса состояла в изучении мнения студентов о возможностях и способностях граждан, имеющих инвалидность и формировании к ним толерантного отношения. В опросе приняли участие 1000 человек, преимущественно – студенты, которым было предложено определить, как они понимают понятие толерантности по отношению к инвалидам. Анализ данных показал, что на момент опроса 66% респондентов относятся к инвалидам как к обычным людям, признавая их навыки, достоинства и способности.

**Ключевые слова:** толерантность, отношение, инвалиды, анализ мнений, студенты.

### **What do students think about the opportunities and abilities of citizens with disabilities?**

**Ashcheulov Yu.B.,**  
*College of the Voronezh Institute of High Technologies;*  
**Ostapenko R.I.,**  
*LLC «Scientific and educational initiative»;*  
*ramiro@list.ru;*  
**Barkalova E.V.,**  
*Voronezh State Industrial and Humanitarian College*

**Abstract.** The purpose of the work is to study the opinions of students about the possibilities and abilities of citizens with disabilities and the formation of a tolerant attitude towards them. The survey involved 1000 people, mostly students, who were asked to determine how they understand the concept of tolerance towards people with disabilities. Analysis of the data showed that at the time of the survey, 66% of respondents treat people with disabilities as ordinary people, recognizing their skills, dignity and abilities.

**Keywords:** tolerance, attitude, people with disabilities, analysis of opinions, students.

С 14 октября по 25 октября 2019 года проведен анкетный опрос населения Воронежской области в рамках государственной программы Воронежской области «Доступная среда» по заказу Бюджетного учреждения Воронежской области «Воронежский областной реабилитационный центр для инвалидов молодого возраста».

Цель анкетного опроса – изучение мнения населения области о возможностях и способностях граждан, имеющих инвалидность и формирование к ним толерантного отношения.

Методы проведенного исследования: анкетирование, анализ, обобщение, группировка, сравнение, счет.

Контингент. В опросе приняли участие 1000 чел. Среди них 38% мужчин и 62% женщин, что практически соответствует структуре населения Воронежской области по полу (42% мужчин, 58% женщин), т.е. по данному параметру выборка является репрезентативной.

Возрастной состав респондентов следующий: в возрасте до 18 лет было опрошено 58% респондентов, от 18 до 45 лет – 38%, старше 45 лет – 4%.

В вопросе анкеты респондентам было предложено определить, как они понимают понятие толерантности по отношению к инвалидам. 81% респондентов высказали те или иные суждения по поводу понятия и толерантного отношения к инвалидам в целом.

Наиболее частым был ответ, что толерантность по отношению к инвалидам – это отношение к ним как к обычным людям (13% ответов), не отделяя их от здоровых людей, не ущемляя их в правах, воспринимать как людей без недостатков и недугов, не заставляя чувствовать себя ущемленными, относиться как к полноценным членам общества. 8% респондентов определили толерантность как терпимость. 8% под



толерантностью понимают уважение и понимание инвалидов. 8% опрошенных ответили, что под толерантность – это такое же отношение к инвалидам, как и к обычным людям, однако при необходимости первым должна быть оказана помощь, причем ненавязчиво (7%). Т.е. не акцентируя внимание на их состоянии, не относясь как к беспомощным, не проявлять излишнюю опеку, жалость, предубеждение и снисхождение.

Инвалиды, по мнению респондентов, нуждаются в эмоциональной и физической поддержке, в помощи (8%), понимании (7%), сочувствии (4%), уважении (4%), воспринимать их как в отношении к ним как равных здоровым (2%), не разделяя их, относиться как к полноценным членам обществ, не ущемлять в правах, при этом понимать их особенности, проблемы (3% ответов).

Некоторые указали на необходимость оказания помощи и поддержки (5% ответов) как со стороны государства, так и общества, которая может быть, в том числе и специальной, или осуществляться при необходимости (4% ответов). Важным является и создание специальных комфортных условий для самореализации, развития способностей людей с ограниченными возможностями здоровья, в которых возможно полноценно реализовать право на жизнь и счастье; оптимальных условий для жизни, учебы и трудовой деятельности (2% ответов).

Семантический анализ высказываний респондентов относительно того, что они понимают под толерантностью по отношению к инвалидам, позволил выделить ТОП-10 слов, которые составляют «семантическое ядро» этого понятия (см. табл. 1).

*Таблица 1*

**Статистический анализ слов**

№	Слово	Кол-во	% в тексте
1	отношение	228	6.52
2	уважение	213	6.09
3	отношение как к обычным людям	178	5.09 / 10.18
4	обычный	160	4.57
5	понимание	124	3.54
6	сострадание	95	2.72
7	помощь	88	2.52
8	уважение сострадание	86	2.46 / 4.92
9	терпимость	75	2.14
10	отношение как к обычным	67	1.92 / 7.66

Мы видим, что чаще всего встречаются такие слова как «отношение», «понимание» и «уважение», также использующихся в связках: «понимание их проблем», «понимание их образа жизни», «уважительное отношение», «отношение как к обычным людям» и т.д.

Результат данного исследования, можно выразить фразой, которая, на наш взгляд, отражает общую идею всех респондентов: «Относиться к лицам с ограниченными возможностями здоровья нужно как к людям с дополнительными (особыми) потребностями, а не с ограниченными возможностями, достойным жить как все окружающие».

Анализ данных, полученных путем проведения анкетного опроса, показывает, что на момент опроса 66% респондентов (28% – мужчины, 38% – женщины) относятся к инвалидам как к обычным людям, признавая их навыки, достоинства и способности.

Анализ полученных данных показал, что респонденты, относящиеся к инвалидам как к обычным людям, считают, что они более успешно могут включаться в трудовую деятельность на обычных предприятиях, или учиться в учебных заведениях, а те, кто имеет ежедневный опыт общения с инвалидами, как правило, дружат с ними и готовы прийти им на помощь.

### *Литература*

1. *Осипова О.А., Ащеулов Ю.Б., Остапенко Р.И.* Особенности толерантного отношения к гражданам, имеющим инвалидность // *Перспективы науки и образования.* – 2018. – № 6 (36). – С. 131–139.

2. *Анищева Л.И., Ащеулов Ю.Б., Остапенко Р.И.* Изучение мнения населения Воронежской области о возможностях и способностях граждан, имеющих инвалидность // *Перспективы науки и образования.* – 2017. – № 6 (30). – С. 102–108.

3. *Анищева Л.И., Ащеулов Ю.Б., Остапенко Р.И.* Движение «Абилимпикс» как один из способов социализации инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья (по материалам круглого стола «Перспективы развития движения «Абилимпикс» в Воронежской области») // *Economic Consultant.* – 2016. – № 4 (16). – С. 60–65.

## **Инклюзивное образование на уроках математики в средней школе**

**Демидова Н.С.,**  
*МБОУ «СОШ № 5»*  
*г. Обнинска Калужской области;*  
*yrok-seminar@yandex.ru*

**Аннотация.** В статье анализируется понятие «инклюзивное образование», рассматриваются методы и приёмы преподавания математики в средней школе в условиях инклюзивного образования.

**Ключевые слова:** инклюзивное образование; уроки математики; средняя школа.

### **Inclusive education during math lessons in secondary school**

**Demidova N.S.,**  
*MBGEI «GES № 5»*  
*Obninsk, Kaluga region;*  
*yrok-seminar@yandex.ru*

**Abstract.** The author analyzes the concept of «inclusive education», explores various methods and techniques of teaching math in secondary school in the framework of inclusive education.

**Keywords:** inclusive education; math lessons; secondary school.

В последнее время в России инклюзивному образованию уделяется всё больше внимания. Инклюзивное, т.е. «включающее» образование подразумевает, в первую очередь, наличие адаптированной школьной среды. Другими словами, условия в школе должны создаваться с учётом индивидуальных особенностей необычных детей. Это серьёзный вызов не только для образовательного процесса, но и для всего общества в целом. Ведь включаться в новую среду будут не только особенные дети, но и их родители, а также остальные дети, их родители и, конечно же, сами учителя. Это требует совместной работы каждого участника образовательного процесса. А ведь меняться хотят далеко не все. Изменение себя и своего взгляда на жизнь – огромный труд, требующий

ежедневных непрерывных усилий. Зачастую люди выставляют механизмы защиты и сопротивления при общении с человеком, чем-то отличающимся от них самих. Как считает Светлана Алехина, кандидат психологических наук, директор Института проблем инклюзивного образования, чем раньше начинается инклюзия, тем она легче и комфортнее протекает для всех участников коммуникации [1, с. 16]. В связи с этим, в обществе должна выстраиваться инклюзивная образовательная вертикаль, которая будет затрагивать все ступени образовательного процесса, а это и детский сад, и школа, и колледж, и вуз. Когда ребёнок с особенностями физического и/или психического развития с раннего детства начинает интегрироваться в социальную среду, у него формируются навыки общения, успешнее проходит социализация. В свою очередь, и другие дети привыкают к общению с необычным ребёнком. У них также формируется правильное восприятие, вырабатывается культура общения. Дети учатся помогать друг другу и воспринимать себя и окружающих адекватно, с пониманием, с сопереживанием и даже любовью. Когда дети взрослеют и переходят в среднюю школу, нагрузка на них увеличивается, приходится больше заниматься, увеличивается сфера их ответственности. И если дети уже к этому моменту приучены к инклюзивному образованию, процесс адаптации к новому учебному процессу будет проходить для них комфортно и плавно. При этом уроки математики должны быть построены таким образом, чтобы каждый ребёнок был вовлечён в учебный процесс. Для выполнения этой задачи учителям математики рекомендуется придерживаться определённых рекомендаций. Приведём здесь некоторые из них.

1. На уроках необходимо уменьшать количество заданий, делая акцент на качестве их выполнения.

2. Детям с особенностями развития следует давать больше времени на обдумывание ответа, т.к. их реакция бывает замедленной. Как правило, им также требуется больше времени на выполнение контрольных и самостоятельных работ.

3. Как здоровые, так и больные дети нуждаются в смене деятельности. Поэтому и тем, и другим будет полезно проведение физ.минуток, во время которых ребятам можно предложить выполнить несложные физические упражнения.

4. В качестве отдыха может служить не только физическая разминка, но и показ небольших познавательных презентаций в

PowerPoint об истории математики, выдающихся учёных и последних научных достижениях. Это повысит мотивацию учеников, заинтересует их в учебном процессе.

5. Преподносить новый материал можно по-разному. Здесь на помощь учителю приходят IT-технологии. На уроках алгебры и геометрии желательное использование мультимедийного проектора, проекционного сканера, документ-камеры AVerVision, ноутбуков, интерактивной доски. Разнообразный визуальный ряд и его комбинирование во время процесса преподавания уменьшает утомляемость, увеличивает процент запоминаемости нового материала, повышает заинтересованность детей.

6. Отдельного внимания заслуживает использование такой графической программы, как GeoGebra. Удобный функционал и интерфейс позволяют использовать различные графики, таблицы, демонстрации геометрических фигур для лучшего восприятия и наглядности. Причем на построение тех же графиков уходит гораздо меньше времени, как если бы учитель использовал обычный мел и школьную доску.

7. Во время урока важно чередовать деятельность. Например, после объяснения учителя, ребята принимают участие в обсуждении нового материала, затем можно провести небольшую самостоятельную работу с последующим разбором ошибок. За этим следует физ.минутка, а после неё – повтор пройденного материала. Иначе говоря, урок должен представлять собой динамический процесс, постоянную смену деятельности.

В этой статье мы привели лишь некоторые рекомендации, которые учитель математики средней школы может использовать на своих уроках в рамках инклюзивного обучения. На самом деле, таких приёмов и методов гораздо больше – всё зависит от творческого потенциала самого учителя, его желания включить детей в образовательный процесс. Но главное даже не это. Важно помнить, что цель инклюзивного образования – даже не сам процесс обучения и усвоение нового материала. Гораздо важнее воспитание и психологическая подготовка детей ко взрослой жизни. Ведь за каждым учеником стоит целая жизнь и судьба человека, гражданина общества. Урок математики в этом смысле – небольшая модель жизни, во время которой они учатся помогать и поддерживать друг друга, взаимодействовать, сотрудничать и в то же время самостоятельно и логически мыслить.

### *Литература*

1. *Алехина С.В.* Инклюзивное образование: История и современность // Педагогический университет «Первое сентября». – 2013. – 33 с.

2. *Алехина С.В.* Инклюзивное образование: практика, исследования, методология: Сборник материалов II Международной научно-практической конференции. – М., 2013. – 712 с.

3. *Красникова Г.П.* Организация обучения детей с ОВЗ математике в условиях инклюзивного образования // Инфоурок. Библиотека материалов, 2019. URL: <https://infourok.ru/organizaciya-obucheniya-detey-s-ovz-matematike-v-usloviyah-inklyuzivnogo-obrazovaniya-1211903.html> (дата обращения 18.09.2021).

4. *Крюкова К.А.* Инклюзивное образование в рамках дистанционного обучения // Молодой ученый. – 2018. – № 2 (188). – С. 126–129. URL: <https://moluch.ru/archive/188/47800> (дата обращения 18.09.2021).

5. *Музафарова Е.А.* Технологии инклюзивного образования как средства для создания безбарьерного обучения детей с ОВЗ // Образование и воспитание. – 2016. – № 5 (10). – С. 89–91. URL: <https://moluch.ru/th/4/archive/48/1705> (дата обращения 19.09.2021).

6. *Пугачев А.С.* Инклюзивное образование // Молодой ученый. – 2012. – № 10 (45). – С. 374–377. URL: <https://moluch.ru/archive/45/5498> (дата обращения 18.09.2021).

7. *Смирнов И.П.* Теория профессионального образования. – М., 2006. – 320 с.

### **Коррекция графомоторных навыков у младших школьников с интеллектуальной недостаточностью посредством изобразительной деятельности**

**Каткова И.А.,**  
*кафедра специальной педагогики и инклюзивного образования,*  
*ГОУ ВО МО «Московский государственный*  
*областной университет»;*  
*irkat@bk.ru*

**Аннотация.** Данная статья описывает особенности коррекции графомоторных навыков у детей младшего школьного возраста с интеллектуальной недостаточностью, необходимых в дальнейшем для правильного положения пишущей руки, написания разборчиво букв. Изобразительная деятельность помогает решить эти задачи. Рассматриваются этапы, игры и упражнения для развития техники рисования и подготовки руки к письму, подготовки ребенка к списыванию.

**Ключевые слова:** графомоторные навыки, изобразительная деятельность, интеллектуальная недостаточность, младший школьный возраст, графические упражнения.

## **Correction of graphomotor skills of primary school children with mental retardation through drawing lessons**

**Katkova I.A.,**

*Faculty of Special Pedagogy and Psychology,*

*Moscow Regional State University;*

*irkat@bk.ru*

**Abstract.** This article describes the features of the correction of graphomotor skills of primary school children with intellectual disabilities, which are necessary in the future for the correct position of the feeding hand, and for writing letters legibly. Painting and graphic activity help to solve these problems. The stages, games and exercises for the development of drawing techniques and preparing the hand for writing, preparing the child for cheating are considered.

**Keywords:** graphomotor skills, visual activity, intellectual disability, primary school age, graphic exercises.

Дети с интеллектуальной недостаточностью характеризуются сложным психопатологическим состоянием, суть которого заключается в ограничении развития интеллекта, ограниченности в развитии и функционировании центральной нервной системы. У таких детей отмечается низкий уровень познавательной активности, нарушение устной речи, не сформированы языковые обобщения, отмечается медлительность в переработке сенсорной информации, нарушены

речеслуховые и речедвигательные, зрительные анализаторы, а также слабый контроль в овладении графическими навыками, что приводит к допущению ошибок при письме.

Под графическими навыками понимается определенные привычные положения и движения пишущей руки, которая помогает отобразить письменные звуки и их соединения. Необходимо отметить, что правильно сформированный графический навык помогает написать буквы грамотно и красиво, а несформированный графический навык приводит к тому, что у ребенка плохой почерк, медлительное написание и изменить этот навык порой становится невозможно [1; 2; 6].

Поэтому изучение данной темы актуально на сегодняшний день.

Изучением развития графомоторных навыков у детей младшего возраста с интеллектуальной недостаточностью занимались такие авторы как Н.А. Агаркова, М.М. Безруких, А.Н. Граборов, Е.К. Грачева, О.Б. Иншакова, Н.С. Пантина, М.П. Постовская, Г.Н. Рахмакова, Е.И. Скиотис, Р.Д. Триггер, Г.Я. Трошин, О.С. Филиппова и др.

Младший школьный возраст является важным возрастным периодом с точки зрения обучения и воспитания, т.к. в этот период у ребенка ведущей деятельностью становится учебная деятельность, а новообразованием является внутренняя позиция ученика и умение учиться. Среди психологических изменений, возникающих к младшему школьному возрасту, отмечают утрату детской непосредственности, внутреннюю позицию школьника, произвольную регуляцию деятельности.

Формирование графомоторных навыков письма осуществляется в тесной связи с функционированием всей психики, с различными психическими процессами. Это отмечается в исследованиях В.Г. Петровой, Т.В. Власовой, В.И. Лубовского и других.

В формировании графического навыка письма младшего ученика Т.П. Сальникова выделяет три основных этапа.

I этап – аналитический – вычленение и овладение отдельными элементами действия, уяснения содержания.

II этап – условно назван синтетическим – соединением отдельных элементов в целостное действие.

III этап – автоматизация – фактическое образование собственно навыка как действия, характеризующегося высокой степенью усвоения и отсутствием поэлементной сознательной регуляции и контроля.



Графомоторный навык развивают и у детей со сложными нарушениями. На каждом возрастном и учебном этапе выделены основные направления коррекционной работы, сложность которых наращивается с каждым годом:

1. Развитие мелкой моторики и зрительно-двигательной координации: гимнастика для пальцев и кистей рук, упражнения с мелкими и сыпучими материалами, игровые задания по застегиванию и расстегиванию различных видов застежек, шнуровке, подбору букв к слову и т.д.

2. Развитие внимания и зрительного восприятия: детей учат следить взглядом за перемещением предметов, различать геометрические формы, воссоздавать целостное изображение предмета по образцу, сравнивать и выкладывать трафареты различных форм и размеров и т.д.

3. Формирование и развитие пространственной ориентировки, глазомера: ориентироваться на различных плоскостях (доска, мольберт, листы бумаги с различным фоном и т.п.), расставлять предметы (трафареты), следить за их перемещением и определять направления движений руки на листе бумаги и т.д.

4. Развитие слухомоторной координации, формирование взаимосвязи слухового внимания и графического навыка: учить воспринимать и дифференцировать предметы и явления по звуковым характеристикам, а затем выполнять различные графические задания, понимать на слух задание и выполнять его

5. Формирование базовых графических навыков: работа над зрительным образом буквы, восприятие целостности буквы, узнавание ее среди других, соотнесение звукового и графического эквивалента печатного и письменного образа буквы [4, с. 23].

В проведенном Катковой И.А. (2014) исследовании по выявлению степени сформированности графо-моторных навыков и буквенного гнозиса у младших школьников с ТМНР было выявлено, что «только 21% учащихся может переписать с печатного текста. 38% детей списывают или пишут под диктовку, допуская значительное количество ошибок. 41% учащихся не доступно написание под диктовку отдельных букв, простых слов, списывание с текста» [3, с. 53].

Недостатки интеллектуальной деятельности умственно отсталых учеников, множественные речевые нарушения, несформированность фонематических процессов (фонематического восприятия, фонематического анализа и синтеза) по мнению Е.И. Скиотис,

Р.Д. Триггер, обуславливают трудности формирования графомоторных навыков рассматриваемой категории учеников, начиная с начального периода обучения.

Е.Н. Российская, В.А. Насонова, Е.М. Мастюкова в своих исследованиях указывают, что успешное овладение графическим навыком письма зависит от уровня сформированности сенсорных функций и процессов. Состояние высших психических функций (зрительное восприятие, зрительная память, зрительное внимание, слуховое внимание, слуховая память, слуховое внимание) является показателем и критерием готовности к овладению графическим навыком письма учащимися.

Неразвитое пространственное восприятие способствует возникновению ошибок пространственного различения: неумение соотносить буквы с линиями, которые начерчены в тетради; трудности при ориентировке в пространстве листа; смешение верхних и нижних элементов схожих букв; зеркальное написание.

Следующая проблема, по мнению В.А. Насоновой, это слабый контроль во время письма. Для таких детей характерно полное несовершенство зрительного и двигательного контроля за движениями. Вследствие этого имеются следующие трудности.

1. Форма написанных букв не идеальна и не всегда похожа на нужную.
2. Буквы расставлены друг от друга неравномерно.
3. Наклон буквы нарушен.
4. Неправильная ширина и высота написанных букв.
5. Неправильное расположение букв на линии в тетради.

Очень четко можно увидеть ошибки у детей при написании текста под диктовку или при списывании материала с доски. По мнению автора, у детей отмечается недостаточный уровень в динамичности мышц рук.

Согласно исследованиям, Г.Н. Рахмаковой, Е.И. Скиотис, Р.Д. Триггер и других авторов, в начале обучения детей младшего школьного возраста с интеллектуальной недостаточностью плохо развиты предпосылки готовности руки к письму, то есть отмечается недоразвитие ручной моторики, слабость мышечного тонуса и общей моторики.

Авторы, в своих трудах, отмечают следующие трудности, которые характеризуются низким уровнем мелкой моторики рук.

- Неумение написать буквы слитно.

- Неумение выполнить алгоритм трех видов соединения букв в словах (то есть творческий, графический и орфографический – три главных компонента в процессе письма). Дети, которые имеют интеллектуальные нарушения, могут овладеть только графическим компонентом.

Изобразительная деятельность как одна из форм деятельности включает в себя многие компоненты психических процессов, развивает познавательную активность особых детей. Под воздействием таких занятий изобразительной деятельностью происходят существенные изменения в поведении учащихся. Формируются навыки сотрудничества, настойчивости, самостоятельности и аккуратности. Они становятся более внимательными. Их деятельность приобретает осознанный, мотивированный и целенаправленный характер.

Графические навыки изобразительной деятельности – сложные двигательные действия, так как они вырабатываются лишь под влиянием обучения и путем многократных специально организованных упражнений, требующих длительного времени.

Вот некоторые из них.

1. Рисование от руки прямых вертикальных линий.
2. Рисование от руки прямых горизонтальных линий.
3. Рисование от руки прямых вертикальных и горизонтальных линий и складывание их в общий рисунок.
4. Рисование от руки наклонных линий.
5. Рисование от руки дуг.
6. Рисование замкнутых круговых линий, круглых предметов.

Занятия лепкой, конструированием, поделками из бумаги развивают руку, пальцы и глаз ребенка. Такие интересные для детей занятия также подготавливают руку и глаз ребенка к процессу письма – развивают мелкие мышцы руки, учат видеть форму и воспроизводить ее, отмечает Е.А. Кинаш.

Одной из актуальных проблем в обучении, которую предстоит решать на уроке, является включение умственно отсталых детей в деятельность. У значительного числа обучающихся наблюдаются трудности включения в деятельность. «Наблюдается пресыщение деятельностью с середины или к концу задания у 35%; проявляют импульсивность, расторможенность, поспешность при выполнении задания, отмечается мерцательный характер работоспособности у 19%» [5, с. 9].

В исследовании на базе МБОУ «Основная общеобразовательная школа №7, осуществляющая деятельность по адаптированным образовательным программам», главный вопрос был направлен на развитие предпосылок готовности руки к письму, коррекцию мышечного тонуса и общей моторики путем смены различных методов изобразительной деятельности у учеников 1–2 классов. Для исследования использовались игры и задания для развития мелкой моторики.

*Штриховка* (она продолжает оставаться средством развития согласованных действий зрительного и двигательного анализаторов и укрепления двигательного аппарата пишущей руки)

*Раскрашивание* (предполагает четыре вида штриховки, которые позволяют постепенно развивать и укреплять мелкую мускулатуру кисти руки и отрабатывать координацию движений для письма).

*Содержание:*

- раскрашивание короткими частыми штрихами;
- раскрашивание мелкими штрихами с возвратом;
- центрическая штриховка (круговая штриховка от центра рисунка);
- штриховка длинными параллельными отрезками.

Изначально рука ребенка быстро утомляется, так как дети сильно нажимают на карандаш, но работа сама по себе кажется им увлекательной и поэтому дети сами возвращаются к ней. По рисункам мы можем проследить прогресс ребенка, становление двигательного аппарата пишущей руки.

Для развития точности и уверенности движения руки *используются игры*, в которых детям необходимо проводить четкие параллельные линии в определенном направлении («*Соедини одинаковые предметы*»). Сначала ребенок проводит линию пальцем, выбирая направление, затем уже карандашом, фломастером или ручкой.

*Игра «Пройди лабиринт»*. Ребенок должен пройти по всему лабиринту карандашом. Лабиринты можно усложнить в зависимости от степени подготовки ученика.

*Обведение предметов* полезно для развития движения руки, глазомера. Работаем в дальнейшем над градиентом штриховки.

*Рисование* по точкам различных предметов, отпечатывание, пальчиковое рисование развивает фантазию, абстрактное мышление, моторику и координацию движения рук.

Мы получили следующие результаты по итогам такой работы среди учеников с интеллектуальными нарушениями 1–2 классов (см. табл. 1).

Таблица 1

### Уровень навыков письма и изобразительной деятельности

Показатели «до» исследования			Показатели «после» исследования		
Низкий	Средний	Выше среднего	Низкий	Средний	Выше среднего
6 чел./ 31.5%	8 чел./ 42.2%	5 чел./ 26.3%	3 чел./ 15.8%	10 чел./ 52.7%	6 чел./ 31.5%

- Низкий уровень письма и изобразительной деятельности снизился на 15.7%.
- Средний уровень письма и изобразительной деятельности увеличился на 10.5%.
- Уровень выше среднего письма и изобразительной деятельности увеличился на 5.2%.

Таким образом, исследование показало, что развитие графомоторных функций у детей с нарушением интеллекта можно достичь путем систематического, постепенного развития ручной умелости при помощи изобразительной деятельности.

### Литература

1. *Агаркова Н.Г.* Основы формирования графического навыка у младших школьников // Начальная школа. – 2009. – №4. – С. 15–17.
2. *Грошенко И.А.* Уроки рисования в 1–6 классах вспомогательной школы. М., 1975. – 176 с.
3. *Каткова И.А.* Психолого-педагогическое сопровождение обучения детей со сложными нарушениями развития в специальном коррекционном образовательном учреждении VIII вида // Коррекционная педагогика: теория и практика. – 2014. – № 2. – С. 51–54.
4. *Каткова И.А.* Специфика комплексного психолого-педагогического сопровождения школьников с ТМНР в условиях коррекционных образовательных учреждений // Актуальные вопросы проектирования психолого-педагогических технологий с детьми и подростками с особыми образовательными потребностями: Сборник статей по итогам научно-практической конференции с международным участием. – М., 2019. – С. 19–4.
5. *Каткова И.А.* Результаты экспериментального изучения педагогических условий обучения младших школьников в классах для детей со сложной структурой дефекта коррекционных образовательных

организаций VIII вида // Коррекционная педагогика: теория и практика. – 2015. – № 2 (64). – С. 7–12.

6. Сальникова Т.П. Методика обучения грамоте. – М., 1996.

## **К проблеме исследования глагольного словообразования у детей с задержкой психического развития**

**Красуля М.Ю., Борякова Н.Ю.,**  
*кафедра специального (дефектологического) образования,  
ФГБОУ ВО «Московский государственный  
психолого-педагогический университет»;  
mariya@krasulya.com, natbor55@mail.ru*

**Аннотация.** В статье рассматривается проблема овладения словообразовательными умениями детьми с задержкой психического развития, приводится структура диагностического комплекса для исследования глагольной лексики, образованной с помощью приставок и постфиксов.

**Ключевые слова:** глагольное словообразование, задержка психического развития.

## **On the problem of the study of verbal word formation in children with mental retardation**

**Krasulya M.U., Boryakova N.U.,**  
*Department of Special (Defectological) Education,  
Moscow State University of  
Psychology and Education;  
mariya@krasulya.com, natbor55@mail.ru*

**Abstract.** The article deals with the problem of mastering the word formation skills of backward children, provides the structure of the diagnostic complex to study verbal vocabulary formed with the help of prefixes and postfixes.

**Key words:** verbal word formation, backward children.

В онтогенезе каждый ребенок проходит путь освоения языковой системы родного языка от его абсолютного незнания до полного овладения. Словообразование является важной и неотъемлемой составляющей освоения развития речи ребенка и тесно связано с лексикой и грамматикой.

Актуальность обозначенной проблемы обусловлена тем, что формирование словообразовательных умений и навыков у детей с задержкой психического развития (ЗПР) происходит в замедленном темпе. Если ребенок не получает коррекционной помощи как в дошкольный период, так и в процессе обучения в школе, то он не может в полной мере достичь онтогенетической нормы.

Изучению проблемы словообразования посвящены труды из областей лингвистики, психолингвистики, логопедии, педагогики. Наиболее значимые аспекты проблемы отражены в трудах Б.Г. Ананьева, А.Н. Гвоздева, А.А. Леонтьева, А.Р. Лурия, Т.В. Тумановой, Т.Н. Ушаковой, С.Н. Цейтлин, А.М. Шахнаровича, Л.В. Щербы и др. ученых.

Словообразовательные операции ребенок осваивает постепенно. Средством овладения языком служит бессознательная переработка и анализ речи окружающих взрослых вследствие потребности в совместной с ними деятельности.

На первоначальном этапе из речи окружающих ребенок усваивает схожие звуковые комплексы, не отражающие морфологические признаки слова, воспринимаемая оболочка слова еще неразложима. В условиях сохранной работы слухового и зрительного анализаторов происходит накопление лексико-грамматических единиц. На всех этапах речевого развития большое значение имеет познавательная активность ребенка [6].

По мере выделения и различения звукокомплексов ребенок начинает различать и сопоставлять с окружающими предметами и явлениями звуковые оболочки морфем, что требует достаточно высокого уровня когнитивных способностей. Т.В. Туманова и С.Н. Цейтлин подчеркивают, что установление и усвоение предметных связей звукокомплексов позволяет начать употреблять грамматические модификации слов, что является началом формирования словообразовательных умений [5; 6].

Недостаточность запаса языковых единиц, сочетающаяся со сложной системой правил русского языка, вызывает у ребенка потребность упорядочить и усвоить языковую систему и проявляется в

«словотворчестве» – явлении, при котором ребенок по существующим правилам языка из языковых единиц (морфем) с конкретным значением осуществляет деривацию (конструирование) не существующих в конвенциональном русском языке слов. Начало указанного этапа становления языка разные авторы относят к возрасту 1 год 6 месяцев – 2 года. В возрасте 3–4 лет наступает самый активный период становления навыков словообразования, но предметный опыт ребенка, заключающийся в познавательных потребностях, продолжает преобладать над языковым [5].

Для овладения ребенком словообразовательными операциями должен быть сформирован ряд предпосылок, которые позволят воспринимать, анализировать, систематизировать, запоминать и применять усвоенные значения и правила, а именно.

- Познавательная активность, формирующая потребность усвоения системы языка, его значений.
- Мотивация к коммуникации с другими людьми, обеспечивающая поле как для восприятия информации, так и для «отработки» усвоенных языковых правил.
- Когнитивные процессы, обеспечивающие возможность воспринимать звуковые комплексы, анализировать их, систематизировать усвоенные правила и вносить в них корректировки по мере углубления языкового опыта.

Словообразование является сложной языковой деятельностью. По мере взросления ребенком осваиваются сначала более простые морфологические способы словообразования, а затем более сложные морфологические и неморфологические.

Правила образования слов не являются абсолютно симметричными. Первыми осваиваются наиболее частотные (системные) правила. Позже, по мере накопления достаточного словаря, языковая система человека дополняется нечастотными правилами, исключениями. В старшем дошкольном возрасте языковой опыт ребенка расширяется и органично сочетается с практическим и коммуникативным опытом, что способствует накоплению основной массы словообразовательных приемов. К моменту поступления в школу и в период младшего школьного возраста словотворчество теряет значимость, и ребенок успешно и активно усваивает традиционную лексику языка.

Класс глагольной лексики представляет собой особый интерес: являясь частотной частью речи, глаголы обозначают действия, а, значит,



являются наиболее очевидными смысловыми признаками явлений. С.Н. Цейтлин указывает на то, что отглагольное словообразование представлено глагольно-субстантивным, глагольно-адъективным и глагольно-глагольным классами в соответствии с получаемыми в результате словообразования частями речи [6, с. 327].

В рамках глагольно-глагольного класса выделяют префиксальный, постфиксальный, суффиксальный, префиксально-суффиксальный, префиксально-постфиксальный и префиксально-суффиксально-постфиксальный словообразовательные способы.

Значения префиксов крайне вариативны и тесно связаны с понимаем пространственных отношений. В детской речи широко распространена глагольная префиксация, используются почти все приставочные морфемы за исключением нескольких нечастотных.

Глагольная постфиксация, как отмечает С.Н. Цейтлин, представлена морфемой -ся, подчеркивающей непереходность глагола и позволяющей теоретически образовать новый глагол от любого существующего, что не всегда совпадает с традиционной лексикой языка [6].

Освоение столь сложной языковой системы требует высокого уровня развития мотивации, слухового восприятия, пространственных представлений. Не менее важным является развитие таких логических операций, как абстрагирование, обобщение, систематизация, классификация, понимания значений слов и словообразующих элементов. Необходимым условием для формирования базиса указанных предпосылок является сохранность анализаторных систем и когнитивных способностей в целом.

В качестве причин задержанного психического развития у детей нередко выступают асфиксии, гипоксии, интоксикации в пренатальный период, инфекции, травмы, неблагоприятные социальные факторы, влияющие непосредственно на условия жизни и восприятия ребенка. Для ЗПР характерен замедленный темп структурного и функционального созревания головного мозга, темп формирования межанализаторных связей замедлен, развитие нервной системы характеризуется органической или функциональной недостаточностью.

Как отмечает Н.Ю. Борякова, при ЗПР неречевые предпосылки, лежащие в основе становления словообразовательных процессов, формируются в более длительные сроки по сравнению с онтогенезом. Недостатки познавательной сферы, незрелость регуляторно-волевых

процессов, снижение мотивационной сферы приводят к отставанию в речевом развитии, которое носит системный характер. [2]

О.М. Коваленко указывает на то, что недостатки интеллектуального и речевого развития у детей с ЗПР приводят к недифференцированности значений слов, и, как следствие, к их неверному употреблению в связной речи [4].

Проблему ЗПР разрабатывали психиатры, неврологи (К.С. Лебединская, И.Ф. Марковская, М.С. Певзнер, Г.Е. Сухарева и др.), психологи (Н.В. Бабкина, Н.Ю. Борякова, И.А. Коробейников, В.В. Лебединский, В.И. Лубовский, И.И. Мамайчук и др.), педагоги (Г.М. Капустина, Н.А. Никашина, Н.А. Цыпина, С.Г. Шевченко и др.).

Несмотря на определенную степень изученности проблемы, авторами отмечается необходимость углубленного изучения особенностей глагольных словообразовательных операций у детей с ЗПР на этапе их подготовки к школьному обучению.

Цель нашего исследования – экспериментальное изучение состояния префиксальных и постфиксальных глагольных словообразовательных операций у детей с ЗПР.

Методика экспериментального исследования составлена из непосредственных и модифицированных заданий методик О.А. Азовой [1], Н.Ю. Боряковой и Т.А. Матросовой [3] и включает два раздела.

Задания первого раздела направлены на изучение понимания глаголов, образованных приставочным и постфиксальным способами, и включает следующие задания:

1.1.1 Понимание образованных приставочным способом глаголов с одинаковым корнем.

1.1.2 Умение различать приставочные глаголы со значением начала и продолжения действия.

1.1.3 Умение различать приставочные глаголы со значением непродолжительного действия и доведения действия до конечного результата.

1.1.4 Умение различать возвратные однокоренные глаголы без приставок.

Второй раздел представлен заданиями, направленными на исследование навыков приставочного и постфиксального глагольного словообразования, и включает два блока – изучение деривационных и редеривационных операций.

2.1.1 Образование приставочных глаголов с направлением движения;

2.1.2 Образование приставочных глаголов – антонимов.

2.1.3 Образование приставочных глаголов со значениями приближения и удаления.

2.1.4 Образование приставочных глаголов с направлением движения через что-либо.

2.1.5 Образование приставочных глаголов совершенного вида.

2.1.6 Образование возвратных глаголов.

2.1.7 Образование однокоренных приставочных глаголов.

2.1.8 Верификация словосочетаний.

2.2.1 Образование глаголов, содержащих только корень, от производных приставочных глаголов со значением приближения или удаления.

2.2.2 Образование глаголов, содержащих только корень, от производных приставочных глаголов со значением направления через что-либо.

2.2.3 Образование глаголов, содержащих только корень, от производных приставочных глаголов совершенного вида.

2.2.4 Образование глаголов, содержащих только корень, от производных возвратных глаголов.

Выполнение заданий оценивается по пятибалльной системе. Максимальный балл равен 5 (высокий уровень), присваивается при правильном самостоятельном выполнении всех заданий. Минимальный балл – 1, соответствует низкому уровню, на котором задание выполнено неверно.

Экспериментальное исследование позволяет оценить навыки глагольного словообразования посредством приставок и постфиксов, что в дальнейшем позволит выстроить целостную систему работы с детьми по устранению ошибок в устной речи с целью предотвращения ошибок на письме.

### *Литература*

1. Азова О.И. Диагностика письменной речи у младших школьников. – М., 2011. – 64 с.

2. Борякова Н.Ю. Коррекционно-развивающее обучение и воспитание дошкольников с задержкой психического развития. Теория и

практика. 2 изд исправленное и дополненное: Монография. – 2-е изд. испр. и доп. – Ярославль, 2017. – 169 с.

3. *Борякова Н.Ю., Матросова Т.А.* Изучение и коррекция лексико-грамматического строя речи у детей с недостатками познавательного и речевого развития (на примере глагольной лексики, словоизменения глаголов и построения простых распространенных предложений). – М., 2016. – 200 с.

4. *Коваленко О.М.* Семантическая организация лексикона младших школьников с задержкой психического развития и пути ее формирования: Дис. ... канд. пед. наук. – М., 2003. – 225 с.

5. *Туманова Т.В.* Формирование словообразовательной компетенции детей дошкольного и младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи: Дис. ... д-ра пед. наук. – М., 2005. – 397 с.

6. *Цейтлин С.Н.* Очерки по словообразованию и формообразованию в детской речи. – М., 2009. – 592 с.

### **Витагенный характер ранней профориентации слепых и слабовидящих обучающихся**

**Малева З.П.,**

*кафедра психологии и педагогики,*

*ГБОУ ВО МО «Академия социального управления»;*

*zp.maleva@list.ru*

**Аннотация.** В статье рассматриваются вопросы профориентации и социализации детей с нарушениями зрения в развитии их витагенного опыта. Одна из актуальных задач дошкольной тифлопедагогики заключается в комплексном подходе к формированию социально ориентированного витагенного опыта этих детей.

**Ключевые слова:** ранняя профориентация, социализация, витагенный опыт.

### **Vitagenic nature of early career guidance for blind and visually impaired students**

**Maleva Z.P.,**

*Department of Psychology and Pedagogy,  
GBOU VO MO «Academy of Social Management»;  
zp.maleva@list.ru*

**Abstract.** The article deals with the issues of career guidance and socialization of children with visual impairments in the development of their vitagenic experience. One of the urgent tasks of preschool typhlopedagogy is an integrated approach to the formation of a socially oriented vitagenic experience of these children.

**Key words:** early career guidance, socialization, vitagenic experience.

Федеральный Закон Российской Федерации «О защите прав инвалидов» гарантирует поддержку профессионального образования детей с ОВЗ, развития счастливой личности, индивидуальных способностей и возможностей. Вследствие нарушений развития такие дети всегда будут нуждаться в сопровождении педагогов и родителей. Потребность в профориентации и социализации будет зависеть от того, насколько сформированы жизненные компетенции у детей с ОВЗ. Этому помогает умение родителей общаться с ребенком, у которого будет больше шансов, что взрослому человеку понадобится меньший объем сопровождения. Это положение получило теоретическое обоснование и подтверждено положениями в культурно- исторической психологии, и известно, как проблема, соотношения обучения и воспитания. Согласно взглядам Л.С. Выготского только то обучение является хорошим, которое забегает вперед развития [1, с. 98].

Многолетние исследования показали индивидуальные различия в становлении жизненного опыта детей с нарушениями зрения, различия оказываются в их зоне ближайшего развития, обуславливающие результаты обучения и воспитания. Образование слепых и слабовидящих обучающихся оценивается системой оценки достижений планируемых результатов освоения программы. В показателях эффективности процесса обучения и воспитания отмечаются критерии соотношения личностных результатов достижений в профориентации и социализации. Конечный результат фиксируется в психолого-педагогической характеристики обучающегося, в специальных шкалах учета индивидуальной динамики достижений освоения адаптированной основной общеобразовательной программы с указанием ориентиров,

достижений результатов обучения и воспитания. Поэтому коррекционную работу по ранней профориентации выстраиваем с учетом основных приоритетов и целей образования, а также требований современных стандартов к обучению и воспитанию слепых и слабовидящих обучающихся.

Именно это нацеливает родителей и педагогов выстроить систему преемственного комплексного сопровождения ребенка, включая раннюю профориентацию и социализацию, сопровождаемую социальную занятость и сопровождаемое проживание. Поэтому важно помочь родителям в жизнеустройстве ребенка с ОВЗ, обучить общению с ним, провести практикум с родителями по обучению устранения конфликтов с детьми и как слушать своего ребенка. Такой подход позволяет выявить уровень универсальных базовых знаний, которые обеспечивают, прежде всего, накопление жизненных компетенций и доступные способы усвоения витагенного опыта. Это является крайне важным для удовлетворения специфических образовательных потребностей слепых и слабовидящих обучающихся. В результате будет прослежена динамика личностного развития (социальные и жизненные компетенции) каждого обучающегося, а также возможность овладения ими собственным процессом накопления такого опыта. При формировании навыков профориентации в случаях завышенных требований могут возникнуть трудности у детей при овладении базовыми действиями, это приведет к проблематичности развития витагенного опыта и социализации. Систематичность занятий является эффективным способом поддержки и мотивации в накоплении такого опыта. Включение в процесс обучения и воспитания как система личностного роста и развития жизненного опыта позволяет планомерно реализовывать функции корректировки задач ранней профориентации и социализации. Внедрение принципов, целей и задач формирования таких навыков требует обновления методической базы образовательной организации по организации и проведению занятий.

Развитие ребенка с нарушением зрения происходит в социальной среде. Выделяется макросреда, охватывающая общественно-экономическую систему в целом, и микросреда, включающая непосредственное окружение ребенка. Если человека с нарушением зрения принять как некоторую систему, то окружающая его среда будет внешней по отношению к нему. Деятельность любого человека в среде обитания носит системный характер. Среда относительно проста и

постоянна в первые месяцы после рождения. Развитие ребенка идет при постоянном усложнении и обогащении воздействий среды на него по мере взросления. Следует разграничивать понятия «среда ребенка» и «условия его развития».

Среда ребенка является результатом социально-исторического опыта человечества, поэтому необходимо учитывать ее воздействие на развитие ребенка во всем многообразии и сложности. Чем совершеннее средовые воздействия, тем более высокий уровень развития достигается. Это является общей закономерностью и приобретает особую значимость при ограниченных возможностях развития ребенка.

Ограничение возможностей развития ребенка вследствие нарушения зрения-это не количественный фактор, а системное качественное изменение личности. Это уже другой ребенок, с новыми интегративными качествами, требующий особых условий воспитания и обучения, формирования новых навыков и умений для средовой адаптации.

Известно, что само наличие благоприятных условий развития еще не является достаточным фактором для определения хода этого развития, его результативности. Среди множества условий, определяющих процесс развития, могут присутствовать как стимулирующие, так и тормозящие его. Более того, воздействие условий определяется и уровнем развития на данный момент. Некоторые условия со временем могут измениться, что приведет и к изменению характера их воздействия на развитие ребенка: развитие происходит только в том случае, если среда содействует этому.

Установлено, что одна и та же среда по-разному влияет на развитие зрячего и слабовидящего ребенка. Это проявляется, прежде всего, в разном количестве и качестве получаемой ими информации. С этих позиций можно сказать, что для обеспечения необходимого развития требуется увеличение количества и изменение качества воздействующей на ребенка информации. Какую информацию получает ребенок с нарушенным зрением в процессе адаптивного взаимодействия со средой? С какой средой происходит это взаимодействие?

Как известно из психологии, не всякое ощущение переходит в восприятие. Человеком осознанно воспринимается только та информация, которая для него представляет какой-либо интерес, в которой он как-то заинтересован. Именно такая информация может стать жизненной, т.е. включенной в опыт жизни. Если же она не только интересна, но и представляет определенную ценность для субъекта, то она может стать составляющей такого опыта. Однако и этого условия для перевода такой

информации в жизненный опыт недостаточно. Витагенный опыт определяется как витагенная информация, ставшая достоянием личности, отложенная в долговременной памяти и находящаяся в постоянной готовности к актуализации (востребованию) в возникающих адекватных ситуациях. Это совокупность мыслей, чувств, поступков, «прожитых» человеком и имеющих для него самодостаточную ценность. Если витагенная информация отложилась в памяти человека как случайное сведение о чем-либо, не прожито им и не имеет существенной ценности, то она является всего лишь опытом жизни. Витагенный опыт ребенка уникален, но он может быть и ошибочным, поэтому важно учитывать коллективный жизненный опыт. Он приобретает образовательную значимость лишь в сочетании с жизненным опытом других, находя наиболее значимые точки соприкосновения.

Именно с этих позиций уместно вспомнить о том, что Л.С. Выготский в качестве одного из направлений компенсации слепоты указал использование опыта зрячих [1, с. 109]. Ребенок с нарушенным зрением объекты и явления окружающей среды воспринимает схематично, фрагментарно. Самостоятельное накопление знаний, приобретение жизненного опыта у него затруднено. Для компенсации сенсорной недостаточности слабовидящий ребенок должен использовать возможности всех сохранных анализаторов.

Усвоение витагенной когнитивной информации происходит избирательно. Задача взрослого заключается в том, чтобы реализовать принцип природосообразности и помочь слабовидящему ребенку проявить его природные качества, помочь обогатить, нарастить витагенный опыт. Но не любая когнитивная информация является субъективно значимой, а только та, которая имеет практическую реабилитационную ценность.

Витагенный опыт слабовидящего школьника даже при ограниченном его объеме имеет компенсаторное значение. Поэтому важно выявить, актуализировать витагенный опыт ребенка, на его основе определить содержание и пути коррекции с учетом индивидуальных потребностей ребенка, и вернуть полученную витагенную информацию в новом качестве ему обратно. Такой подход позволяет на основе витагенного опыта более точно обозначить коррекционные потребности и возможности ребенка с нарушенным зрением. Главным стимулирующим фактором коррекционного развития при этом является ситуация успеха, т.е. та совокупность условий, которые могут быть организованы учителем и обеспечат эффективную



коррекцию, позволят слабовидящему ребенку осознать свои потенциальные возможности.

Вопросы ранней профориентации и социальной адаптации находились всегда в центре внимания (Малева З.П. и др.) [2, с. 131]. Вместе с тем, законодательство, общественный запрос, наличие эффективных практик общения родителей с ребенком, поручения Президента России и Правительства Российской Федерации ставят задачи ранней профориентации и социализации и включения в активную жизнь общества людей, имеющих ограниченные возможности здоровья. Это определяет специфику обучения родителей общению с таким ребенком, использование средств альтернативной коммуникации для интенсивности психофизической активности. З.П. Малева подтверждают, что значительное влияние на процесс общения родителей с ребенком оказывают особенности эмоционально-волевого развития, степень мотивированности, социально приемлемого поведения [3, с. 127].

Опыт показывает, что не всегда целесообразно представлять родителям полную схему анализа результатов деятельности. З.П. Малева показывают, как одним дороги их предпочтения, другие отзывчивы на поэтапное совместное обнаружение закономерностей и корреляций [4, с. 111].

Таким образом, развитие ребенка с нарушенным зрением в динамичных условиях социальной образовательной среды представляется взаимнообратимым. Ребенок не только самоадаптируется к условиям среды, но и преобразует их. Это преобразование направлено на достижение максимальной адекватности средовых условий коррекционно значимым потребностям личности. Именно витагенный подход к организации средовой адаптации ребенка в условиях зрительной депривации содействует самореализации его природного «Я». Он позволяет планировать педагогическое взаимодействие и активизировать познавательно-преобразовательную деятельность ребенка на суженной сенсорной сфере.

### *Литература*

1. *Выготский Л.С.* Педагогическая психология. – М., 1991.
2. *Малева З.П.* Создание специальных условий дошкольного образования детей с нарушениями зрения в условиях образовательной организации: Метод. рекомендации. – М., 2021. – с. 68.
3. *Малева З.П.* Ранняя профориентация детей с нарушениями зрения (слепые и слабовидящие): Метод. рекомендации // МП РФ

ФГБНУ «Институт коррекционной педагогики Российской академии образования» ФГБНУ ИКП РАО. 2020. URL: <https://ikp-rao.ru/metodicheskie-rekomendacii/soderzhanie-32> (дата обращения 28.09.2021).

4. *Малева З.П.* Профессиональная ориентация и социализация слепых и слабовидящих обучающихся // Конференциум АСОУ: сборник научных трудов и материалов научно-практических конференций. – Вып. 1 / Сост. Е.А. Руднев. – М., 2021. С. 8–13.

## **Коррекция уровня тревожности у школьников с нарушением слуха**

**Иванова Л.И.,**

*Окружной учебно-методический центр  
по обучению инвалидов,  
УВО «Университет управления “ТИСБИ”»;  
muza-2407@mail.ru;*

**Мелина Е.В.,**

*Институт инклюзивного образования,  
УВО «Университет управления “ТИСБИ”»;  
lena\_melina@mail.ru*

**Аннотация.** В статье рассматриваются: понятие «тревожность», особенности проявления тревожности у школьников с нарушением слуха, программа снижения тревожности у школьников для учителей в физкультминутки на уроках.

**Ключевые слова:** тревожность; школьники; нарушение слуха; снижение уровня тревожности.

## **Correction of the level of anxiety in schoolchildren with hearing impairment**

**Ivanova L.I.,**

*District educational and methodological center  
for teaching disabled people,  
HEI «University of Management “TISBI”»;  
muza-2407@mail.ru;*

**Melina E.V.,**  
*Institute for Inclusive Education,*  
*HEI «University of Management “TISBI”»;*  
*lena\_melina@mail.ru*

**Abstract.** The article discusses the concept of anxiety, the features of the manifestation of anxiety in schoolchildren with hearing impairment, a program for reducing anxiety in schoolchildren for teachers in physical education in the classroom.

**Keywords:** anxiety; pupils; hearing impairment; reduction in anxiety.

Психическое развитие слабослышащих или глухих детей отличается от психического развития полностью здоровых детей, ведь оно происходит в определенных специфических условиях взаимоотношений с окружающим его миром.

Раннее нарушение слухового восприятия приводит к недоразвитию следующего за ним психического процесса ребенка – речи. Что, в свою очередь, приводит к медленному развитию памяти, снижению работы процессов мышления, а также своеобразному построению волевых и эмоциональных психических процессов. У таких детей из-за нарушения слуха обедняется взаимодействие с окружающими его людьми, снижается объем внешнего воздействия, направленного на становление полноценной, социально-допустимой личности. Как итог, дети замыкаются в себе, проводят время в одиночестве, не проявляют интереса ни к чему. Такой образ жизни обязательно приводит к высокому уровню тревожности.

Тревожность – это склонность человека переживать тревогу, т.е. эмоциональное состояние, возникающее в ситуациях неопределенной опасности и проявляющееся в ожидании неблагоприятного развития события (по Сундреевой Л.А) [5, с. 410].

У школьников с нарушением слуха, помимо выше указанных факторов тревожности, добавляются факторы, которые дает школа и учебный процесс, общение со сверстниками и структура оценивания, контроль над поведением от учителей и новые требования от социума. Школьная фобия (боязнь школы, боязнь школьной ситуации) наблюдается у 1% детей от состава изученной популяции [6, с. 294]. Ухудшает положение и то, что школьники в силу своей особенности не могут не только справиться с тревогой, но и попросить помощи как

открыто, словами или действиями, так и скрыто, то есть своими поведением, бессознательными поступками. Таким образом, в настоящее время актуальным остается вопрос коррекционной работы со школьниками с нарушением слуха. Иными словами, словосочетание «школьная тревожность», которое несет в себе ранее описанные факты, по сути, является понятием-фантомом: все знают, что она есть, но далеко не все задаются вопросом о том, что же она собой представляет [1, с. 14].

Конечно же, в наибольшей степени коррекция уровня тревожности школьников должна осуществляться в стенах образовательного учреждения, которое в основном и влияет на повышение тревоги ученика. Этим может заниматься психолог, но его рабочие ресурсы ограничены, да и работа исключительно одного звена школьного коллектива делает коррекционную работу почти неэффективной. Так встает вопрос о ведении коррекционной работы по снижению уровня тревожности у школьников с нарушением слуха, в том числе, учителями.

Идеальное время проработки снижения тревоги это пятиминутные перерывы, так называемые «физкультминутки». На них учителя могут не только дать отдохнуть школьникам физически, но и понизить уровень тревожности не только на занятии в данный период времени, но и в целом снизить тревогу, испытываемую ребенком на предмете, в школе.

Например, разработанная, адаптированная и апробированная собственная программа коррекции уровня тревожности школьников 12–13 лет, созданная на основе ранее проведенных работ с подобным контингентом.

Первое упражнение – «Дыхательная разминка». Это упражнение является вводным элементом. Используется, в основном, для начала введения в коллектив школьников в режим коррекции уровня тревожности через упражнения на «физкультминутках», а также снимает напряженное состояние подопечных. В основу упражнения вложено простое дыхательное упражнение с глубоким вдохом и выдохом.

Второе упражнение – «Времена года» Данное упражнение направлено на снятие мышечного и эмоционального напряжения. В основе занятия лежит представление определенных действий, сопровождаемых присвоением им связи с определенным временем года. Например, «...Зимой очень холодно. Нам нужно согреться (Растираем руки, плечи)....» или «...За весной у нас лето. Оно такое жаркое. Нам надо с вами поплавать, чтобы нам не было жарко (делаем руками махи, как если бы мы плыли)».

Третье упражнение – «Насос и мяч». Упражнение направлено на снятие мышечного напряжения. Работа детей осуществляется в парах, где один ребенок набирает воздух, как надувается шарик, а другой играет роль человека, что при помощи насоса надувает его. Роли школьников меняются, а игровая форма способствует эмоциональному расслаблению и веселому настрою.

Четвертое упражнение – «Гуси». Упражнение в большей степени направлено на снятие эмоционального напряжения на занятии, которое очень сильно способствует формированию высокой тревожности у школьников с данной нозологией. Здесь необходим подручный материал, который будет представлять голову гуся. Например, прищепка или заколка, которые можно дополнить перьями и глазами из бумаги. Вся игра заключается в том, что дети должны от гуся прятать определенные части тела, которые называет учитель, иначе их ущипнет «голодный гусь».

Пятое упражнение – «У тебя». Упражнение направлено на снятие мышечного и эмоционального напряжения. Учитель задает детям определенные вопросы, а получив ответ, дополняет задание действием. Например, учитель говорит: «У свинки пяточек, а у тебя?», а после ответа детей добавляет: «А покажите-ка мне, где ваши носы?». Для младших школьников можно подкреплять образы картинками, что будет не только помогать им при выполнении задания, но и привлекать их внимание, которое еще не настолько устойчиво и подконтрольно детям.

Упражнение шесть – «Кривляка». Учитель в упражнении предлагает детям отдохнуть и покривляться. Если требуется, учитель может показывать гримасы как пример. Это простое упражнение позволит детям снизить не только мышечное напряжение лица, но и снизить свой уровень тревожности на занятии, т.к. эндорфин (гормон радости), выделяющийся при выполнении этого задания, перекроет переживания и опасения ребенка.

Упражнение семь – «Ежик». Упражнение направлено на снятие мышечного и эмоционального напряжения. Для выполнения упражнения детям раздаются специальные мячики с толстыми мягкими иголками, которые символизируют ежиков. Дети с этими мячиками выполняют определенные задания учителя.

Упражнение восемь – «Барабан». Упражнение направлено на снятие мышечного и эмоционального напряжения. Учитель дает несколько

вариантов игры на воображаемых барабанах (от легкого стука подушками пальцев, до сильных и размашистых движений).

Упражнение девять – «В зоопарке». Упражнение направлено на снятие мышечного и эмоционального напряжения. Учитель рассказывает детям о прогулке по зоопарку и получает от детей выполнение определенных действий. Например, как ползет змея, дети показывают рукой, или как слон пьет хоботом и т.д.

Упражнение десять – «Эмоции». Данное упражнение направлено на снятие эмоционального напряжения и мышечного напряжения лица. Учитель предлагает детям показать различные эмоции.

Упражнение одиннадцать – «Мост». Данное упражнение направлено на формирование или укрепление способности справляться с проявлением тревожности. В данном упражнении учитель рассказывает ситуацию проявления тревоги и ее положительное решение.

Последнее упражнение – «Двойка». Упражнение направлено на снятие тревожности от получения неудовлетворительных оценок, спокойное восприятие замечаний учителя. Учитель дает две ситуации, когда сам школьник получили двойку и когда школьник-учитель, а их гипотетический ученик получил двойку. В данном упражнении не только педагог предлагает решение проблемы, но и получает обратную связь от детей. Можно также предложить самим школьникам выстроить какую-то проблемную ситуацию. Данное упражнение отлично помогает сформулировать основные причины тревожности на учебных занятиях и искоренить их.

В начале работы в основном можно успеть выполнить лишь одно задание, но со временем дети будут воспринимать лучше и быстрее, что позволит увеличить количество упражнений.

Также упражнения можно использовать в различном порядке от простого к сложному или наоборот, дополнять программу своими вариантами упражнений, заменять некоторые упражнения или добавлять новые элементы в уже существующие, усложнять упражнения и видоизменять их, применять новые приемы для комфортной и эффективной работы с детьми, ведь каждый ребенок индивидуален и ему нужен свой подход, а учитывать это нужно даже на групповых работах.

Таким образом, эффективным методом коррекции уровня тревожности со стороны учителей является внесение упражнений, несущих в себе работу по снижению уровня тревоги, в пятиминутные перерывы в занятиях, называемые «физкультминутками».

### *Литература*

1. *Кьеркегор С.* Тревога и тревожность: Хрестоматия. – 2-е изд. / Под ред. В.М. Астапова. – М., 2019. – 240 с.
2. *Мелина Е.В.* Организация инклюзивного образования в профессиональных учреждениях Республики Татарстан // Инклюзия в образовании. – 2016. – № 2 (2). – С. 125–134.
3. *Мелина Е.В.* Привлечение детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата и слуха к изучению основ фотодела // Инклюзия в образовании. – 2019. – Т. 4. – № 1 (13). – С. 8–14.
4. *Мелина Е.В.* Развитие национальных семейных традиций через организацию досуга семей с детьми с инвалидностью // Инклюзия в образовании. – 2020. – Т. 5. – № 2 (18). – С. 75–89.
5. *Сундреева Л.А., Шейкина Е.А.* К вопросу о детской тревожности и страхе // Балтийский гуманитарный журнал. – 2017. – Т.6. – № 4 (21). – С. 410–412.
6. *Тимофеева А.Г.* Проблема школьной тревожности с позиций средового подхода // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия Акмеология образования. Психология развития. – 2018. – Т.7. Вып. 3(27). – С. 293–298.

### **Социальная инклюзия обучающихся с ОВЗ в процессе реализации адаптированной образовательной программы дошкольного образования детей с тяжелыми нарушениями речи**

**Паршенкова Е.Н.,**  
*кафедра педагогики и специального образования,*  
*Шуйский филиал,*  
*ФГБОУ ВО «Ивановский государственный университет»;*  
*vena.mail@yandex.ru;*  
**Щудрина И.В.,**  
*МДОУ № 23, г. Шуя;*  
*ivshc@mail.ru*

**Аннотация.** В статье рассматриваются подходы к организации социальной инклюзии обучающихся с ограниченными возможностями здоровья на примере детей дошкольного возраста с тяжелыми

нарушениями речи; представлен опыт работы дошкольного образовательного учреждения по организации социальной инклюзии детей с тяжелыми нарушениями речи при реализации адаптированной образовательной программы дошкольного образования.

**Ключевые слова:** социальная инклюзия, социализация, дети дошкольного возраста, тяжелые нарушения речи, адаптированная образовательная программа дошкольного образования.

## **Social inclusion of students with disabilities in the process of implementing an adapted educational program for preschool education of children with severe speech disorders**

**Parshenkova E.N.,**

*Department of Pedagogy and Special Education,  
Shuya Branch of Ivanovo State University;*

*vena.mail@yandex.ru;*

**Shchudrina I.V.,**

*MDOU № 23, Shyja;*

*ivshc@mail.ru*

**Abstract.** The article discusses approaches to the organization of social inclusion of students with disabilities on the example of preschool children with severe speech disorders; the experience of a preschool educational institution in organizing social inclusion of children with severe speech disorders in the implementation of an adapted educational program of preschool education is presented.

**Keywords:** social inclusion, socialization, preschool children, severe speech disorders, adapted educational program of preschool education.

Оказание эффективной помощи лицам с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) является одной из наиболее актуальных проблем современной педагогики. Статус «ребенок с ОВЗ», как лицо, нуждающееся в создании специальных условий образования и развития, присваивается специалистами психолого-медико-педагогической комиссии, которые, анализируя данные, полученные в ходе обследования, рекомендуют ребенку обучение по той или иной



адаптированной программе в соответствии с характером выявленного нарушения психического и/или речевого развития.

Одним из важнейших условий, способствующих максимально эффективному и всестороннему развитию детей с ОВЗ, является приобретение образовательного и социального опыта, в том числе получаемого в процессе взаимодействия с нормотипичными сверстниками. Это становится возможным благодаря реализации в практике образования интеграционных тенденций, которые связаны с внедрением в нее различных вариантов инклюзивного обучения, что создает возможности для социальной инклюзии в целом.

И.А. Шаповал отмечает, что интеграция может рассматриваться как результат инклюзии, инклюзия реализуется в «неких акциях включения лиц с ОВЗ в широкое сообщество с целью приобщить их к определенным практикам или культурному процессу и активно укреплять у них чувство принадлежности к обществу» [7, с. 89].

В.Н. Ярская, Е.Р. Ярская-Смирнова [8], анализируя понятие «социальная инклюзия», подчеркивают, что она представляет собой некую «демократическую акцию», в ходе которой происходит включение отдельного индивида либо целой социальной группы в широкую социальную жизнь, в результате которой они могут включиться в определенную общественную деятельность или культурный процесс.

То есть социальная инклюзия – это процесс создания условий и предоставление возможностей для включения лиц с ОВЗ в разнообразные сферы социальной жизни общества; и может рассматриваться как непереносимое условие их социализации, в ходе которой осуществляется усвоение некоего комплекса знаний, принятие ценностей и норм жизнедеятельности, что и определяет принадлежность отдельного индивида к обществу, делает его полноправным членом социума.

В.И. Олешкевич [4], рассматривая процесс социальной инклюзии, указывает, что она, реализуясь на уровне индивида, включает в себя такие взаимосвязанные составные части, как: принадлежность к группе и ощущение своей причастности к данной группе; включение в совместную деятельность; наличие положительной самоидентификации и позитивных эмоций, получаемых в результате контактирования с социумом.

Одной из категорий лиц с ОВЗ, у которых могут возникать трудности социализации, в силу имеющегося первичного дефекта,

являются дети с тяжелыми нарушениями речи (ТНР). Данная категория неоднородна по своему составу, однако для лиц с ТНР свойственно проявление речевых нарушений при наличии сохранного физического слуха и первично сохраненных предпосылок интеллектуального развития. Преодоление речевых нарушений, выражающихся, в первую очередь, в недостатках экспрессивной речи, обеспечивающих вербальный компонент коммуникации, что и представляет собой ограничение в развитии, требует создания специальных образовательных условий, направленных как на коррекцию имеющихся речевых недостатков, так и на создание благоприятных условий личностного развития детей, в том числе в процессе социальной инклюзии.

Речевое развитие детей дошкольного возраста с ТНР характеризуется нарушением его темпов по сравнению с нормально развивающимися сверстниками, задержанное начало формирования речевой деятельности, ограниченный объем словарного запаса, наличие в речи аграмматических ошибок и дефектов ее произносительного оформления зачастую приводит к тому, что у таких детей в значительной степени нарушается коммуникативная деятельность, это может выражаться в отказе от общения с другими детьми и взрослыми. В социальном опыте дошкольников с ТНР зачастую имеются негативные эпизоды коммуникативного взаимодействия, требующие словесно-речевой активности, что приводит к понижению ориентации таких детей на вербальное общение с окружающими.

Согласно утвердившимся в детской психологии представлениям центральным психическим новообразованием детей старшего дошкольного возраста является формирование социального «Я». На формирование данного новообразования влияют такие условия социальной ситуации развития как активная вовлеченность дошкольника в процесс общения со сверстниками и взрослыми, его ориентация на разнообразное взаимодействие с окружающими. Как указывает С.В Батяева [3], у дошкольников с ТНР отмечается недостаточность сформированности социального «Я», так как оно формируется фрагментарно. Это происходит в следствие того, что дети рассматриваемой категории ОВЗ испытывают выраженные трудности при необходимости вербализовать собственные мысли и просьбы, это, в свою очередь, может приводить к личностной и социальной депривации дошкольников с ТНР, провоцировать проявления негативизма, формирование таких личностных черт как замкнутость, склонность к

уединению, избеганию ситуаций, требующих самостоятельной инициации коммуникации с окружающими людьми. Дети могут общаться отдельными словами или вовсе не сопровождать речевой продукцией процесс совместного взаимодействия и деятельности со сверстниками.

Инклюзивное образование детей дошкольного возраста с ТНР согласно существующим нормативным актам, регламентирующим организацию дошкольного образования, осуществляется на основе адаптированной образовательной программы, которая направлена на преодоление имеющихся у детей речевых недостатков, а также на их всестороннее развитие, обеспечение их социализации, в том числе, в ходе социальной инклюзии.

Целью Адаптированной основной образовательной программы дошкольного образования детей с ТНР МДОУ № 23 (АООП) является проектирование социальной ситуации развития, обеспечивающей позитивную социализацию ребенка с ограниченными возможностями здоровья – воспитанника с ТНР [1].

На практике, процесс социальной инклюзии, как важнейшее условие социализации детей с ТНР, состоит из проживания детьми традиционных событий, праздников, мероприятий, а также через культурно-досуговую деятельность. Дошкольники с ТНР, с учётом их индивидуальных особенностей и возможностей, вовлекаются в ритм общественной жизни как в МДОУ № 23, так и вне его.

Важным аспектом здесь является сетевое взаимодействие с организациями социализации, а также использование ресурсов местного сообщества. Для осуществления социальной инклюзии МДОУ № 23 устанавливает партнерские отношения не только с семьями детей, но и с другими организациями (Городская детская библиотека, Литературно-краеведческий музей К. Бальмонта, Шуйский историко-художественный и мемориальный музей им. М.В. Фрунзе, Культурный центр «Павловский», Кинешемский театр им. Раскатова) и лицами (сотрудники дорожно-патрульной службы и министерства чрезвычайных ситуаций), которые способствуют удовлетворению особых потребностей детей с ТНР.

В МДОУ № 23 успешно используются различные методы и подходы в процессе социальной инклюзии, предоставляющие воспитаннику с ТНР большое разнообразие речевого опыта и возможностей. Ежедневная жизнь детей наполняется увлекательными и полезными делами, начиная

от менее заметных и простых по форме единичных событий, заканчивая продолжительными.

Традиционные события, праздники, мероприятия, в которые вовлечены воспитанники с ТНР, отражены в календарно-тематическом планировании каждой группы и интегрируют содержание, методы и приемы из разных образовательных областей. В частности, это могут быть доступные пониманию сезонные праздники, такие как Новый год, Осенины, общественно-политические праздники (День Победы, День народного единства), праздники народного (Рождество) и экологического календаря (Международный день птиц, Всемирный день водных ресурсов). К событиям и мероприятиям относятся единичные, например, День открытых дверей, экологические субботники, еженедельные летние мероприятия и продолжительные (проекты, экологические марафоны, участие в конкурсах).

Культурно досуговая-деятельность дошкольников с ТНР предполагает не только организацию отдыха и развлечений, но и регулярное посещение выставок, музеев, театров, а также походы и экскурсии наравне с нормотипичными сверстниками.

Следует отметить, что в первый период обучения воспитанников с ТНР по АООП социальная инклюзия осуществляется в виде практической деятельности – участие в музыкальных и спортивных играх вместе с воспитанниками общеразвивающих групп, помощь родителям и педагогам на субботниках, посещение выставок, музеев, театров с минимальной речевой нагрузкой для детей. Дошкольники с ТНР активнее включаются в процесс социальной инклюзии, когда их речевое развитие достигает определенного уровня, на котором дети самостоятельно проявляют речевую инициативу, у них формируется социальное «Я». В результате, дошкольники с речевыми нарушениями становятся активными участниками праздников, акций, проектов, конкурсов, театрализованной деятельности, музейных программ. Что с одной стороны, обогащает их речевой опыт, с другой стороны, даёт ощущение причастности, гражданской принадлежности и собственного достоинства.

Немаловажными аспектами осуществления социальной инклюзии являются:

– личностно-порождающее взаимодействие взрослого и ребёнка, предполагающее создание таких ситуаций, в которых детям с ТНР

предоставляется возможность выбора деятельности, партнера, средств и жизненных навыков;

– совместные с нормотипичными детьми подвижные и статичные формы активности с учетом особенностей развития и образовательных потребностей ребенка с ТНР;

– участие семьи как необходимое условие социализации ребенка дошкольного возраста с ТНР.

Реализация социальной инклюзии создает благоприятные условия для социально-психологической адаптации дошкольников с ТНР, в ходе инклюзивных мероприятий они учатся контактировать с окружающими людьми, у них формируются умения, необходимые для сотрудничества и работы в коллективе. Социальная инклюзия создает условия, в которых дошкольники с ТНР получают возможность воспринимать образцы правильной речи сверстников и взрослых, что имеет важнейший коррекционный потенциал, а также способствует их социализации.

### *Литература*

1. Адаптированная основная образовательная программа дошкольного образования детей с тяжелыми нарушениями речи МДОУ № 23. URL: <http://сад23.образованиешугя.рф/wp-content/uploads/2021/03/ТКП-ТНР> (дата обращения 24.09.2021).

2. Адаптированная основная образовательная программа дошкольного образования детей с тяжелыми нарушениями речи / Л.Б. Баряева, Т.В. Волосовец, О.П. Гаврилушкина, Г.Г. Голубева / Под ред. Л.В. Лопатиной. – М., 2021. – 336 с.

3. *Батяева С.В.* Вопрос готовности детей с ТНР инклюзивному образованию (на примере детей с ОНР) // Азимут научных исследований: педагогика и психология. – 2017. – Т. 6. – № 3 (20). – С. 37–40.

4. *Олешкевич В.И.* Сопровождение и социализация школьников с особенностями психофизического развития в условиях интегрированного обучения // Дефектология. – 2005. – № 5. – С. 16–25.

5. Примерная адаптированная образовательная программа дошкольного образования детей с тяжёлыми нарушениями речи. URL: <https://fgosreestr.ru/registry/primernaya-adaptirovannaya-osnovnaya-obrazovatel'naya-programma-doshkolnogo-obrazovaniya-detej-s-tyazhyolymi-narusheniyami-rechi>. (дата обращения 23.09.2021).

6. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования. Утв. приказом Минобрнауки России от 17.10.2013 № 1155.

7. *Шановал И.А.* Социальная инклюзия лиц с ограниченными возможностями здоровья де-юре и де-факто: «включаемые», «включающиеся», «невключающиеся» // Вестник Балтийского федерального университета им. И. Канта. Сер.: Филология, педагогика, психология. – 2019. – № 1. – С. 84–99.

8. *Ярская В.Н., Ярская-Смирнова Е.Р.* Инклюзивная культура социальных сервисов // Социологические исследования. – 2015. – № 12. – С. 133–140.

## **Представления педагогов о воспитательном потенциале семьи с ребенком с особенностями психофизического развития**

**Селезнёва И.Н.,**  
*кафедра педагогики, частных методик  
и менеджмента образования,  
ГУДОВ «Витебский областной  
институт развития образования»;  
sin@voiro.by*

**Аннотация.** В статье представлены результаты теоретико-методологического анализа характеристик семьи, воспитывающей ребенка с особенностями психофизического развития. Помощь и поддержка данной категории семей является одним из важных направлений социальной политики государства. Эмпирические данные, приведенные в статье указывают на необходимость повышения воспитательного потенциала и необходимости оказания комплексной психолого-педагогической поддержки семьи с ребенком с ОПФР.

**Ключевые слова:** семья, воспитывающая ребенка с особенностями психофизического развития, дети с особенностями психофизического развития, представления, инклюзия, инклюзивное образование.

## **Teachers' ideas about the educational potential of a family with a child with special psychophysical development**

**Seleznyova I.N.,**  
*Department of Pedagogy, Private Methods  
and Management of Education,  
Vitebsk Regional Institute for the Development of Education;  
sin@voiro.by*

**Abstract.** The article presents the results of a theoretical and methodological analysis of the characteristics of a family raising a child with special features of psychophysical development. Assistance and support for this category of families is one of the important directions of the state's social policy. The empirical data presented in the article indicate the need to increase the educational potential and the need to provide comprehensive psychological and pedagogical support to a family with a child with special needs.

**Keywords:** family raising a child with special features of psychophysical development, children with special features of psychophysical development, representations, inclusion, inclusive education.

В современном белорусском обществе актуальным стал вопрос о проведении целенаправленной, стратегически выстроенной социальной политики в области системы воспитания. Первостепенное значение стала играть психолого-педагогическая поддержка института брака и семьи, а также повышение воспитательного потенциала родителей. В повышенном внимании специалистов нуждаются семьи, воспитывающие ребенка с особенностями психофизического развития (далее ОПФР).

Появление в семье ребенка с особенностями развития выступает мощным психотравмирующим фактором для всей семейной системы. У родителей могут формироваться личностные деформации, обуславливающие неадекватные формы взаимодействия с социальным окружением, в том числе и с собственными детьми. Это в совокупности с отсутствием в семейной системе терапевтических условий для развития ребенка, нарушением социальной адаптации приводит к травматизации личности ребенка с ОПФР. Важную роль в оказании системного целенаправленного психолого-педагогического сопровождения данной категории семей играет командное взаимодействие специалистов. Родители ребенка с ОПФР являются частью этой команды и активно сотрудничают со специалистами. Только в таком случае поддержка будет эффективной. Задачами психолого-педагогического сопровождения семей с ребенком с ОПФР выступают оптимизация внутрисемейной

атмосферы, гармонизация межличностных отношений в семейной системе (супружеских, детско-родительских, сиблинговых). В работе с семьями, воспитывающими ребенка с ОПФР, сложно выделить универсальную систему мер по оказанию помощи и поддержки. Зачастую взаимодействие носит индивидуальный характер, это обусловлено различием нозологических групп детей с ОПФР.

Однако стоит отметить, что есть и ряд схожих характеристик семей с ребенком с ОПФР, которые не зависят от конкретного диагноза. Так, например, большинство родителей в таких семьях испытывает физическое и эмоциональное напряжение, связанное с постоянным уходом за больным ребенком и пониманием необратимости диагноза. Велик процент распада семейных систем после рождения ребенка с ОПФР, обычно это происходит, когда возраст ребенка достигает трех лет. За этот период накапливается напряженность в супружеских отношениях, усталость и осознание тяжести заболевания. В большинстве случаев семью покидает отец. Также можно говорить, и о функционально неполной семье с ребенком с ОПФР. Значительная часть обязанностей по уходу за больным ребенком отводится матери, в связи с этим женщина не может заниматься профессиональной деятельностью. В таком случае выполнение экономической функции переходит только на отца, в некоторых случаях для него это становится не только способом добычи материальных ресурсов для семьи, но и возможностью реализации коппинг стратегии для уменьшения силы пролонгированного стресса. Родители, воспитывающие детей с ОПФР, способствуют сокращению социальных контактов и закрытию внешних границ семейной системы.

В работах Е.М. Мастюковой и А.Г. Московкиной [1], И.Ю. Левченко и В.В. Ткачевой [2], С.М. Безух [3], Е.В. Куфтяк [4], Е.И. Валитовой [5], посвященных особенностям семей с ребенком с ОПФР, с помощью теоретического анализа были выделены характерные особенности семейной системы в зависимости от нозологии заболевания ребенка с ОПФР.

С целью выявления представлений педагогов о характеристиках семьи, воспитывающей ребенка с ОПФР, было проведено эмпирическое исследование. В качестве респондентов выступили 26 воспитателей дошкольного образования (средний возраст – 43,3).

В след за Б.С. Алишевым, мы понимаем под представлениями ментальные образования различной степени сложности, целостности и



точности, являющиеся продуктами многократной переработки психикой и сознанием различных комплексов информации, полученной разными способами, в разное время и из разных источников, и выполняющие функцию структурирования и объяснения действительности. Они формируются на основе когнитивных схем и сценариев (скриптов), которые как раз и обеспечивают переработку информации, и репрезентируются в различных формах. Такие ментальные образования могут существовать как на индивидуальном уровне, так и на коллективном [6].

По результатам анкетирования 69,2% респондентов указывают, что семья, воспитывающая ребенка с ОПФР является полной, а вот 30,8% относят ее к неполным. Указывают, что супруг не справляется со стрессом и усталостью, является инициатором развода. При анализе стилей воспитания в семье с ребенком ОПФР респонденты в большинстве случаев указывали гиперопека (34,7%), указывая, что родители часто чрезмерно опекают своих детей, не дают им самостоятельно выполнять даже посильные задачи. В своих ответах 34,6% педагогов отмечают, что демократический стиль воспитания также распространен в данной категории семей, что отношения в семейной системе строятся на доверии и сотрудничестве, в решении проблем учитывается мнение каждого члена семьи. У 19,2% респондентов при описании образа семьи с ребенком ОПФР на первый план выходят жесткая дисциплина и правила, полное подчинения детей родителям, что указывает на авторитарный стиль воспитания. На полное отсутствие рамок и границ, а также снятие с себя ответственности за будущее собственного ребенка указывают 11,5% респондентов, ответив гипоопека.

С помощью метода контент-анализа нами были выделены основные характеристики взаимоотношений в семье с ребенком ОПФР: «напряженные» – 23%; «доверительные» – 19%; «отсутствует эмоциональная близость» – 12%; «дружеские» – 8%, «непонимание и взаимные упреки» – 8%; «ребенок с ОПФР – кумир семьи – 4%.

Представления педагогов о возможных проблемах семьи, воспитывающей ребенка с ОПФР отражены в табл. 1.

Таблица 1

**Проблемы семьи, воспитывающей ребенка с ОПФР в представлениях педагогов дошкольного образования**

Проблемы семьи с ребенком ОПФР	Процент	Ранг
Материальные	27%	1
Отрицание диагноза	12%	3
Социальная изоляция	12%	3
Духовные	12%	3
Недостаточно свободного времени для детей	8%	5
Вредные привычки (употребление алкоголя)	8%	5
Непринятие ребенка	8%	5
Желание скрыть особенности ребенка	8%	5
Сложности с воспитанием ребенка	8%	5
Страх быть непринятыми обществом	4%	12,5
Хозяйственно-бытовые	4%	12,5
Обучение и развитие ребенка	4%	12,5
Все проблемы и заботы о семье лежат на матери	4%	12,5
Напряженные отношения между супругами	4%	12,5

Из таблицы видно, что большинство респондентов отмечают наличие материальных проблем данной категории семей.

При анализе данных о представлениях педагогов об отношении родителей к болезни ребенка были выделены следующие позиции: «отрицают болезнь» – 54%, «пытаются найти помощь и пути реабилитации» – 23%, «не верят, что их ребенок отличается в развитии от других детей» – 15%, «принимают болезнь» – 12%, «заменяют болезнь на более приемлемую» – 12%, «стыдятся и отказываются от помощи специалистов» – 4%. Болезнь ребенка является сильным психотравмирующим событием, поэтому многие родители достаточно продолжительное время остаются в позиции непринятия и отрицания болезни.

При определении функций в семье, по мнению респондентов, супруг в большинстве случаев выполняет экономическую, хозяйственно-бытовую и досуговую. В то время как супруга занимается хозяйственно-бытовой, воспитательной и эмоциональной. Большую часть ухода и воспитания ребенка выполняет мать, зачастую ей приходится отказаться от карьерного роста и самореализации в профессиональном плане. Отцы же наоборот сложнее принимают болезнь ребенка, поэтому много

времени отдают работе как возможной «отдушине», так и для удовлетворения материальных потребностей семьи.

Таким образом, теоретико-методологический и эмпирический анализ показал, что необходима организация психолого-педагогического сопровождения каждой семьи, воспитывающей ребенка с особенностями психофизического развития. Только командное взаимодействие специалистов будет способствовать повышению воспитательного потенциала семьи.

### *Литература*

1. *Мастюкова Е.М., Московкина А.Г.* Семейное воспитание детей отклонениями в развитии / Под ред. В.И. Селиверстова. – М., 2003. – 408 с.
2. *Левченко И.Ю., Ткачева В.В.* Психологическая помощь семье, воспитывающей ребенка с отклонениями в развитии. – М., 2008. – 239 с.
3. Психологическое и социальное сопровождение больных детей и детей-инвалидов / Под ред. С. М. Безух и С. С. Лебедевой. – СПб., 2006. – 110 с.
4. Психология семьи: жизненные трудности и совладение с ними / Под ред. Т.Л. Крюкова, М.В. Сапоровская, Е.В. Куфтяк. – СПб., 2005. – 239 с.
5. *Валитова И.Е.* Психолого-педагогическая поддержка семьи, воспитывающей ребенка с особенностями психофизического развития: учебно-методический комплекс. – Брест, 2019. – 136 с.
6. *Алишев Б.С.* Понятие представления в современной психологии // Ученые записки казанского университета. – 2014. – Т. 156. – С. 141–154.

## **Стратегии лингвистической адаптации текстов и заданий в процессе развития связной речи детей с нарушением слуха на I ступени общего среднего образования**

**Ярошевич Т.П.,**  
*кафедра коррекционно-развивающих технологий,  
Институт инклюзивного образования,  
УО «Белорусский государственный педагогический университет  
имени Максима Танка»;  
tyaroshevitch@yandex.ru*

**Аннотация.** в статье описаны стратегии лингвистической адаптации текстов и заданий к слухоречевым возможностям обучающихся с нарушением слуха и этапы работы над текстом в процессе развития связной речи.

**Ключевые слова:** лингвистическая адаптация текстов и заданий, дифференцированный подход, аудиовизуальные комплексы, модификация речевого материала.

## **Strategies for linguistic adaptation of texts and assignments in the process of developing coherent speech hearing impaired children at the first stage of general secondary education**

**Yarashevich T.P.,**

*Department of correctional and developmental technologies,  
Institute of inclusive education,  
Belarusian State Pedagogical University named after Maxim Tank;  
tyaroshevitch@yandex.ru*

**Abstract.** the article describes strategies for linguistic adaptation of texts and assignments to the hearing and speech abilities of hearing impaired children and the stages of working on the text in the process of developing coherent speech.

**Keywords:** linguistic adaptation of texts and assignments, differentiated approach, audiovisual complexes, modification of speech material.

Одной из приоритетных задач образования учащихся с нарушением слуха выступает развитие связной речи как основы для учебной и дальнейшей профессиональной деятельности. С.Н. Феклистова подчёркивает, что в настоящее время также актуальной является задача целостного речевого развития ребенка со слуховой депривацией, развития во взаимосвязи форм (диалогической и монологической) речи и её компонентов. В процессе развития связной речи формируется одна из базовых учебных и профессиональных компетенций – текстовая [5, с. 30]. От уровня развития связной речи напрямую зависит успешность социализации детей с нарушением слуха. Современная медицина и технологии во многом изменили подходы к обучению данной категории учащихся. Такие мощные средства слухопротезирования, как кохлеарные

импланты, открыли широкие потенциальные возможности для опоры на слуховое восприятие в процессе слухоречевого развития. В то же время слухоречевое развитие данной категории детей характеризуется широкой вариативностью. Сурдопедагог вынужден адаптировать учебный материал индивидуально для каждого учащегося. Вышеперечисленные факторы обуславливают необходимость поиска и внедрения новых подходов в работе по развитию связной речи данной категории детей, в частности, реализации стратегий лингвистической адаптации учебных текстов и заданий к ним, исходя из образовательных потребностей учащихся с нарушением слуха в области слухоречевого развития.

С целью транспозиции речевого материала текстов в самостоятельную речь ребенка с нарушением слуха мною были разработаны несколько аудиовизуальных комплексов (далее АВК). Создание и применение АВК основано на исследованиях зарубежных и отечественных ученых. На современном этапе ведущим в развитии связной речи признан аудиовербальный метод (W. Easterbrook, P. Guberina, И.В. Королева, Э.И. Леонгард, Л.П. Назарова, Е.З. Яхнина и др.), признающий приоритетную роль слухового восприятия как базы речевого развития детей со слуховой депривацией [3, с. 13]. Особый акцент в исследованиях по сурдопедагогике сделан на использовании наглядных средств в сочетании с речевыми упражнениями, которые обеспечивают осознанное овладение детьми с нарушением слуха способами и приемами выражения коммуникативных отношений и связей (Л.М. Быкова, А.Г. Зикеев, С.А. Зыков, Т.В. Нестерович и др.). За основу АВК были взяты аудиовизуальные курсы, разработанные хорватским учёным П. Губерина в рамках верботонального метода. В отличие от курсов, комплексы включают в себя не только диалоги, но и тексты монологического характера. С.Н. Феклистова подчёркивает, что единая тематика текстов в структуре АВК «создаёт условия для использования ребёнком усвоенных лексико-грамматических средств в разных условиях и разных коммуникативных ситуациях» [5, с. 31]. АВК представляет собой разноуровневые тексты диалогического и монологического характера на одну и ту же тему, наглядные средства к ним, разноуровневые задания к текстам, а также конспекты занятий. Каждый структурный компонент АВК предполагает реализацию дифференцированного подхода путём использования на занятиях вариативных текстов и заданий к ним, адаптированных к слухоречевым возможностям обучающихся.

Необходимость адаптации текстов и заданий сопряжена со сложностью их понимания детьми с нарушением слуха. По мнению Н.И. Жинкина «язык держится на принципе замен», что и составляет суть адаптации. Цель замены – устранить конструкции, затрудняющие понимание текста, и создать коммуникативно доступный адаптированный вариант [2, с.112]. Для реализации этой цели разноуровневые тексты разработаны в трёх вариантах, различающихся по объёму, сложности лексических и грамматических компонентов, структуре предложений. Это даёт учителю возможность выбора речевого материала, исходя из индивидуальных возможностей ребёнка. Тексты, например, диалогов построены таким образом, что учитель может опустить диалогические единства, не нарушая последовательности изложения мысли, т.е. уменьшить количество реплик. Также учитель может модифицировать речевой материал на уровне фраз, т. е. усложнять или упрощать их. При адаптации текстов необходимо оценить возможные трудности в понимании слов и исключить местоимения, многозначные слова, упростить структуру предложений. Например, в предложениях «Саша заболел. Он себя плохо чувствует.» слова «Саша» и «он» ребёнок может не соотносить с одним лицом. В текстах предлагаются вариативные речевые конструкции. Приёмы модификации речевого материала: усложнение (упрощение – аппроксимация) структуры предложений (распространённые (нераспространённые), сложные (простые), использование предложений с непривычным порядком слов (инверсия: Коля ударил Ваню. Ваню ударил Коля. Кто драчун?); усложнение (упрощение) лексики и грамматических конструкций (введение новой лексики, замена часто используемых слов менее употребительными, замена существительных местоимениями, синонимичные замены (приближённые – бежать, мчаться и абсолютные – термометр, градусник), использование грамматических конструкций с предлогами (Нарисуй круг под квадратом. Нарисуй квадрат, под ним круг.), сравнительных конструкций (Красная лента шире белой ленты. Какая лента узкая?), конструкций с разными видами связи (согласование, управление, примыкание).

Наглядный материал АВК представлен в виде конструктивных картин и сюжетных рядов к монологу и серий картинок к диалогу. У рта говорящего в облачке содержится зашифрованное речевое высказывание в виде картинок и символов, которое является визуальной опорой для понимания, запоминания и воспроизведения ребёнком речевой

конструкции. Наглядный материал можно трансформировать, уменьшая количество картинок к диалогу либо объектов конструктивной картины к монологу. Соответственно и адаптируется речевой материал, о чём было сказано выше.

Исходя из компонентов речевой деятельности (восприятие, понимание и воспроизведение), и необходимости учёта вариативных слухоречевых возможностей учащихся, мною был сформулирован комплекс задач слухоречевого развития, которые возможно реализовать на материале АВК: развитие функционального слуха, достижение осмысленности восприятия и воспроизведения речи, языковое развитие на всех уровнях: фонетическом, лексическом, грамматическом, развитие навыков диалогической и монологической речи. Для реализации вышеперечисленных задач мною были разработаны разноуровневые дотекстовые и послетекстовые задания. Внутри каждого задания предлагается три уровня его выполнения: высокий, средний и низкий. В зависимости от уровня слухоречевого развития учащихся изменяется объём предлагаемого речевого материала, сложность заданий, варьируются инструкции. А.В. Хаустов предлагает следующие способы адаптации учебных заданий: упрощение инструкции к заданию (многоступенчатая инструкция заменяется на пошаговую, алгоритм, использование пиктограмм, наличие письменного варианта инструкции), упрощение содержания задания (изменяется уровень сложности, используется дополнительная визуализация) [1, с. 27].

Развитие речи и контроль за ее качеством осуществляется на основе развития остаточного слуха. Слуховые образы выступают в качестве речевых ориентиров [6, с. 29]. В этом направлении ресурс АВК предусматривает соблюдение этапов формирования слуховых представлений (восприятие, различение и опознавание речевого материала), последовательность способов предъявления речевого материала (слухо-зрительно, на слух), своевременность предъявления письменного образца речевых конструкций с учётом степени потери слуха и технического средства слухопротезирования (слуховой аппарат, кохлеарный имплант), варьирование акустических условий восприятия (изменение расстояния, силы голоса, собеседника), а также комплекс упражнений на дифференциацию речевого материала. Например, задание на различение слов на слух и подбор ритмов. На высоком уровне мы предлагаем более сложные по структуре слова и самостоятельное

построение схем. На среднем уровне мы предлагаем подобрать готовые схемы. На низком уровне просим ребёнка хлопнуть ритм.

В развитии функционального слуха делаем акцент на формировании осмысленного восприятия речевых единиц. В АВК в этом направлении предлагается развитие речи на основе цельных языковых структур в виде текстов (это позволяет учащимся понимать значение использования текста в учебном процессе и в процессе жизнедеятельности), соответствие ситуаций, описанных в текстах, жизненному опыту детей, использование наглядных опор, комплекс упражнений на выявление описанных в тексте фактов и причинно-следственных связей. На высоком уровне преобладают вопросы «Почему?, Зачем?», на среднем уровне «Какая?, Как?, Чем?» и пытаемся подвести к ответу на вопрос «Почему?», на низком уровне вопросов значительно меньше и формулируем их в настоящем времени.

При использовании АВК на занятиях мы получаем возможность на данном материале осуществлять развитие слухового восприятия, произносительной, лексической сторон речи, грамматического строя речи, связной речи, что обеспечивает реализацию комплексного подхода в процессе коррекционной работы. На фонетическом уровне осуществляется автоматизация произносительных умений и работа над ритмико-интонационной структурой речи на материале слов и фраз АВК. Например, работа над интонацией: на высоком уровне мы предлагаем самостоятельно воспроизвести фразу с опорой на стрелочки, сигнализирующие о повышении или понижении тона и объяснить постановку знаков препинания; на среднем уровне ребёнок должен воспроизвести фразу с правильной интонацией по образцу, подобрать знак и попытаться объяснить, почему; на низком уровне мы предлагаем повторить по образцу и соотнести со знаком. Лексический уровень представлен упражнениями на отработку семантического поля слов. Например, упражнение на понимание значений глаголов: на низком уровне мы предлагаем воспроизвести действие по картинке, на среднем уровне составить предложение с опорой на картинку и схему, на высоком уровне самостоятельно построить предложение. На грамматическом уровне предусмотрен комплекс упражнений на усвоение грамматических категорий. Например, задание на отработку значений предлогов. Высокий уровень предполагает самостоятельное составление предложений с опорой на схематический рисунок. Мы знакомим ребёнка с предлогами, похожими по смыслу. На среднем уровне ребёнку



предлагается выполнить действие по инструкции и описать его (положить вату в аптечку, например). На низком уровне только выполнить действие, описанное учителем.

С целью развития диалогической и монологической речи предусмотрены этапы работы над текстами. Этапы работы над диалогом рекомендованы П. Губерина, Л.И. Руленковой [4, с. 142]. Внутри каждого этапа предлагаются различные виды работ и задания на отработку умений и навыков. Работа над текстами осуществляется в соответствии с принципом постепенного усложнения видов работ и снижения роли наглядных опор. Если на этапах первичного восприятия и понимания ситуации ведущую роль в построении, например, диалога играет серия картинок, где к каждой фразе диалога предусмотрена иллюстрация. Ребёнок выкладывает последовательность реплик-картинок, опираясь на зашифрованные в облаках фразы в виде картинок и символов, а затем пытается актуализировать в памяти и воспроизвести речевую конструкцию. То на этапе работы над содержанием диалога мы предлагаем ребёнку виды работ, где часть картинок перевёрнута, а, значит, отсутствуют визуальные опоры и нужно оперировать только речевыми конструкциями. Следующий этап работы по опознаванию фраз ещё сложнее, когда все картинки перевёрнуты, а ребёнок пытается оперировать речевыми конструкциями самостоятельно. При затруднении он имеет возможность вернуться к наглядным опорам. Конечной целью аудиовизуальных комплексов является перенос речевого материала в самостоятельную речь, что мы наблюдаем на этапе драматизации и переноса в другую ситуацию. В зависимости от уровня слухоречевого развития ребёнка учитель определяет длительность работы на каждом этапе. Если ребёнок пересказывает текст на этапе работы над содержанием уже после нескольких видов работ, то можно ему предлагать конструировать высказывания на эту тему с учётом личного опыта. Очень показательным является этап опознавания, когда картинки все перевёрнуты, а ребёнок опознаёт их без наглядной опоры. По речевым высказываниям ребёнка легко можно понять, требуется ли ещё поработать над содержанием текста.

Добиться высоких результатов в развитии связной речи у учащихся с нарушением слуха возможно при условии отработки материалов АВК всеми участниками образовательного процесса, в том числе членами семьи, т.е. при реализации межпредметных связей и обеспечения преемственности работы.

Таким образом, можно говорить о том, что АВК является универсальным средством формирования связной речи у учащихся с нарушением слуха, находящихся в разной возрастной категории и имеющих различные слухоречевые возможности. Также данные материалы могут быть интересны для специалистов, работающих с детьми с речевыми нарушениями и с расстройствами аутистического спектра.

### *Литература*

1. *Богорад П.Л., Загуменная О.В., Хаустов А.В.* Адаптация учебных материалов для обучающихся с расстройствами аутистического спектра: Методическое пособие / Под общ. Ред. А.В. Хаустова. – М., 2017. – 80 с.
2. *Жинкин Н.Н.* Речь как проводник информации. – М., 1982. – 159 с.
3. *Королёва И.В.* Учусть слушать и говорить: Метод. рекомендации по развитию слухового восприятия речи у детей с кохлеарными имплантами и слуховыми аппаратами на основе «слухового» метода (с комплектом 3 рабочих тетрадей). – СПб., 2018. – 192 с.
4. *Руленкова Л.И.* Как научить глухого ребенка слушать и говорить на основе верботонального метода: пособие для педагога-дефектолога. – М., 2011. – 191 с.
5. *Феклистова С.Н.* Аудиовизуальные комплексы для детей с нарушением слуха // Народная асвета. – 2018. – № 4. – С. 30–34.
6. *Феклистова С.Н.* Развитие устной речи и слухового восприятия учащихся с нарушением слуха. – Минск, 2017. – 115 с.

Научное издание

**ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ:  
ИСТОРИЯ СТАНОВЛЕНИЯ И ВЕКТОРЫ РАЗВИТИЯ**

Материалы Международной научно-практической конференции,  
посвященной 100-летию открытия  
педагогического факультета при 2-м МГУ

г. Москва, 14–15 октября 2021 г.

*Электронное издание сетевого распространения*

*Статьи публикуются в авторской редакции*

Авторы несут ответственность за достоверность приведенных фактических материалов,  
корректность цитирования и правильность указания источников

Московский педагогический государственный университет (МПГУ).  
119435, Москва, ул. Малая Пироговская, д. 1, стр. 1.

Управление издательской деятельности  
и инновационного проектирования (УИД и ИП) МПГУ.  
119571, Москва, пр-т Вернадского, д. 88, оф. 446,  
тел.: +7 (499) 730-38-61, e-mail: izdat@mpgu.su.

Подписано к публикации: 03.10.2022.  
Объем 194,27 усл. п. л. Заказ № 1320.

ISBN 978-5-4263-1141-1



9 785426 311411