



**МИНОБРНАУКИ
РОССИИ**



**Гжельский
государственный
университет**

Педагогические и психологические проблемы современного образования

Монография

**Гжель
2021**

УДК 37; 159.9.072
ББК 74; 88
П 24

Авторы:

*П. А. Балашова, Ю. А. Варицкий, М. М. Ганенков, Ю. В. Дементьева, Д. А. Кантуева,
С. А. Краюшкина, В. В. Никонов, В. И. Швырченкова.*

П 24 Педагогические и психологические проблемы современного образования: монография / Балашова П. А., Варицкий Ю. А., Ганенков М. М. [и др.]: монография. Отв. ред. Н. В. Осипова. – Гжель: ГГУ, 2021. – 46 с. // ГГУ: [сайт]. – Режим доступа: <http://www.art-gzhel.ru/>

УДК 37; 159.9.072
ББК 74; 88

В монографии представлены исследования в психолого-педагогических аспектах актуальных проблем современного образования: применения дистанционных образовательных технологий в образовательном процессе в условиях пандемии, формирования креативности, развития физической подготовленности обучающихся, становления личности в коллективе. Особое внимание уделяется внедрению инновационных подходов и практик в образовательный процесс.

Монография издана по итогам Недели науки, состоявшейся в ГГУ в апреле 2021 г. и посвященной Году науки и технологий в Российской Федерации.

СОДЕРЖАНИЕ

Глава 1. Балашова П. А. ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ КРЕАТИВНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ В РАМКАХ СИСТЕМЫ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ.....	С. 4
Глава 2. Варицкий Ю. А. ИНТЕРАКТИВНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ОБУЧЕНИИ.....	С. 9
Глава 3. Ганенков М. М. ДИСТАНЦИОННОЕ ОБУЧЕНИЕ КАК ФОРМА ОРГАНИЗАЦИИ ПРОЦЕССА РАЗВИТИЯ ФИЗИЧЕСКИХ КАЧЕСТВ ОБУЧАЮЩИХСЯ.....	С. 14
Глава 4. Дементьева Ю. В., Швырченкова В. И. О ГОТОВНОСТИ МОЛОДОГО ПРЕПОДАВАТЕЛЯ К ИННОВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ.....	С. 18
Глава 5. Кантуева Д. А. РАЗВИТИЕ И ФОРМИРОВАНИЕ ЛИЧНОСТИ В КОЛЛЕКТИВЕ.....	С. 22
Глава 6. Краюшкина С. А. РАЗВИТИЕ ВООБРАЖЕНИЯ КАК МЕТОД СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ АДАПТАЦИИ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА К ОБУЧЕНИЮ В ШКОЛЕ.....	С. 31
Глава 7. Никонов В. В. ОБРАЗОВАНИЕ НА ГЖЕЛЬСКОМ НАРОДНОМ ХУДОЖЕСТВЕННОМ ПРОМЫСЛЕ. ИСТОРИЯ И СОВРЕМЕННОСТЬ...С.	36

Глава 1. ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ КРЕАТИВНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ В РАМКАХ СИСТЕМЫ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

П. А. Балашова

*Гжельский государственный университет,
Московская обл., пос. Электроизолятор*

Мы живем в постиндустриальном обществе. Какие профессиональные качества человека востребованы в нем? Безусловно, это высокий уровень образования, обладание знаниями в разных областях науки, ведь она становится двигателем экономики. При этом инновационные процессы наращивают свои темпы с такой скоростью, что человеку требуется постоянное пополнение знаний. Следовательно, еще одно важное качество профессионала – это обучаемость. Но и это качество будет обеспечивать только соответствие сегодняшнему дню, в то время как прорыв в будущее, получение конкурентных преимуществ в экономической или какой-либо иной деятельности возможны лишь при креативном подходе к ней.

Что же такое креативность? Большой психологический словарь дает следующее определение этого понятия: «Креативность (англ. creativity) – творческие возможности (способности) человека, которые могут проявляться в мышлении, чувствах, общении, отдельных видах деятельности, характеризовать личность в целом и/или ее отдельные стороны, продукты деятельности, процесс их создания» [1].

Один из создателей теории креативности Дж. Гилфорд считал, что существует два вида продуктивного мышления, которые создают новую информацию из той, которая известна и сохранилась в памяти: «При операциях дивергентного мышления мы мыслим в различных направлениях, иногда исследуя, иногда отыскивая различие. В процессе конвергентного мышления информация приводит нас к одному правильному ответу или к узнаванию лучшего или обычного ответа» [2]. Тесты, разработанные Гилфордом, направлены на изучение дивергентного мышления как основы креативности и оценивают шесть ее параметров, в которые входят различные способности:

обнаруживать и ставить проблемы, генерировать большое количество проблем, продуцировать разнообразные идеи, отдаленные ассоциации, нестандартные решения, необычные ответы, совершенствовать объект, добавлять детали, решать нестандартные проблемы, видеть в объекте новые признаки, находить их новое использование.

Существует еще множество методик и тестов, направленных на выявление креативности. Например, классическая методика П. Торренса, опросник креативности Д. Джонсона, батарея тестов для изучения творческого мышления (Е. Туник), интервьюирование и т. д. «Развитие креативности объясняется взаимодействием внутренних предпосылок (творческого потенциала) личности с влиянием внешних факторов окружения» [4, с. 140]. Именно поэтому важно не только выявить одаренных детей, но и создавать условия для дальнейшего развития их творческих способностей.

Создает ли такие условия современная система образования? Одна из важнейших проблем – отсутствие системной работы по выявлению уровня креативности учащихся и ее развитию. Несмотря на существование программы «Одаренные дети», работа в массовой школе по ней ведется неактивно. При достаточном количестве методик и тестов, позволяющих осуществить данную работу, ни психологу, ни классному руководителю, ни педагогам-предметникам просто не хватает времени, чтобы заниматься ей. Многие исследования показывают, что, как правило, одаренные в разных областях дети обладают достаточно высоким интеллектуальным развитием и не имеют больших проблем с обучением. Усилия же педагогов чаще направлены на индивидуальную работу с учащимися, которые испытывают трудности в обучении, с целью предотвращения неуспеваемости. В гораздо более выгодном положении для развития креативности находятся учащиеся, которые смогли пройти отбор в элитные образовательные учреждения, поскольку деятельность таких школ направлена именно на работу с одаренными детьми.

Даже если работа по выявлению креативных учащихся и была проведена, то в условиях «традиционного обучения» и его классно-урочной организации, до

сих пор преобладающей в школах, места развитию креативности просто нет. Когда-то Гилфорд писал о том, что в процессе обучения учащийся воспринимается как «механизм, построенный по принципу стимул – реакция и напоминающий автомат, который работает по заказу. Вы опускаете монету, и что-то появляется. Машина обучается тому, какую реакцию она должна выдавать, когда в нее попадет определенная монета» [2].

Есть ли способы преодоления данного подхода? Существуют определенные условия, которые стимулируют процессы творчества. Это ситуации незавершенности или открытости, разрешение и поощрение вопросов; самостоятельные разработки, акцент на интересы ребенка. Все это учитывается в современных педагогических технологиях. Педагогические технологии на основе личностной ориентации педагогического процесса учитывают «свойства личности, ее формирование, ее развитие не по чьему-то заказу, а в соответствии с природными способностями» [3, с. 18], они опираются на психодиагностику. Такой подход обеспечивает индивидуальное развитие ребенка, в том числе как креативной личности, но не применяется в современной школе системно.

Еще более индивидуализированный подход к развитию творческих способностей учащихся возможен при применении метода проектов, поскольку он учитывает уровень развития способностей ребенка, его интересы, активизирует познавательную деятельность, давая возможность выдвигать гипотезы, искать различные пути ее подтверждения. Проблема снова в том, что этот метод не применяется в процессе всего обучения, а используется только в качестве разовых акций.

Технология уровневой дифференциации предполагает такую форму организации учебного процесса, «при которой учитель работает с группой учащихся, составленной с учетом наличия у них каких-либо значимых для учебного процесса общих качеств» [3, с. 38]. Такой подход может обеспечить условия для креативного развития учеников, поскольку они будут объединены по уровню интеллекта или на основе общих интересов. Он широко распространен в различных образовательных учреждениях дополнительного

образования, применяется при создании профильных групп, классов с углубленным изучением отдельных предметов.

Игровые технологии, которые становятся все более популярными, обладают творческим, в значительной мере импровизационным, очень активным характером деятельности. По мнению Г. К. Селевко, это «поле творчества». Отметим, что данные технологии активно используются в начальной школе, но практически не применяются в среднем и старшем звене.

Проблемное обучение некоторым образом решает задачу стимуляции творческих способностей обучающихся за счет того, что перед ними ставится учебная задача, создается проблемная ситуация, которую они должны решить. При таком обучении активизируется познавательная деятельность, происходит творческое овладение знаниями, навыками, умениями, но, на мой взгляд, происходит развитие только конвергентного мышления, поскольку в итоге ученики открывают только одно верное знание, которое предложено авторами учебников и наукой.

Задача развития дивергентного мышления может решаться на уроках гуманитарного и художественного цикла в процессе создания различных творческих работ. Но необходимо ставить перед учащимися нестандартные задачи. Вряд ли написанные по одной схеме сочинения формата ОГЭ и ЕГЭ могут способствовать развитию творческих способностей учащихся.

Большие возможности для развития креативности школьников дает воспитательная работа: различные конкурсы, фестивали, слеты, концерты, праздники. Следует отметить, что важна не только работа ученика над творческим продуктом, но и процесс организации этих мероприятий. Например, если проводить их посредством коллективных творческих дел, когда они планируются, готовятся, совершаются и обсуждаются совместно воспитанниками и воспитателями, то можно создать необходимые условия для формирования креативных навыков. «У каждого участника КТД магическим образом пробуждается творческий потенциал».

Безусловно, было бы замечательно использовать в школе специальные тренинги и методики для развития креативности. «Опыт обучения некоторым аспектам и способам креативного поведения и самовыражения, моделирования творческих действий демонстрирует существенный рост креативности» [1]. Лишь единичные учебные заведения могут похвастаться тем, что у них такая специально организованная работа ведется. Хотя представляется возможной ее проведение в рамках внеурочной деятельности.

Требования, которые в настоящее время предъявляются к уровню креативности выпускника, достаточно высоки, но, к сожалению, не удовлетворяются, хотя современная система образования обладает необходимыми технологиями для ее развития и при условии системности и гибкости их использования может добиться хороших результатов.

Список литературы

1. Креативность. Большой психологический словарь. [Электронный ресурс]. URL: <https://psychological.slovaronline.com/857-KREATIVNOST>
2. Гилфорд Дж. Три стороны интеллекта. [Электронный ресурс]. URL: <https://www.psychologyonline.net/articles/doc-643.html>
3. Селевко Г. К. Современные образовательные технологии. [Электронный ресурс]. URL: https://docviewer.yandex.ru/view/1163918773/?page=94&*
4. Щепланова Е. И. Психологическая диагностика одаренности школьников: проблемы, методы, результаты исследований и практики. М., Воронеж, 2004.

Глава 2. ИНТЕРАКТИВНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ОБУЧЕНИИ

Ю. А. Варицкий

*Гжельский государственный университет,
Московская обл., пос. Электроизолятор*

В профессиональном обучении существуют различные классификации технологий обучения, в основу которых положены те или иные основания.

Для нас представляет интерес классификация Е. Я. Голант, согласно которой все образовательные технологии можно разделить по степени включенности учащихся в учебный процесс [3], что позволяет выделить две основных группы методов: пассивные и активные. Интерактивные технологии являются разновидностью активных технологий. В них интеракции совершаются в системе учащиеся – преподаватели – учебный материал.

Первичная разработка интерактивных технологий проводилась усилиями педагогов-практиков, которые видели в них решение многих современных задач профессионального обучения. Дальнейшее их использование и изучение привело к оформлению отдельного самостоятельного технологического направления.

Анализ работ по этой теме позволяет говорить, что к ним могут быть отнесены следующие: метод учебных проектов, мозговой штурм, ролевые и деловые игры, дискуссия, кейс-метод, тренинги, групповая работа с учебным (иллюстративным) материалом (книгами, интернет-источниками, карточками-заданиями, методическими рекомендациями, документами и т.д.) [1, 2].

Покажем в кратком обзоре особенности названных интерактивных технологий в профессиональном обучении.

1. Проектная технология на основе одноименного метода была разработана еще в первой половине XX в. на основе прагматической педагогики Дж. Дьюи. Согласно этой концепции обучение должно сводиться преимущественно к игровой и трудовой деятельности обучающихся, где каждое действие ребенка становится инструментом его познания, собственного его открытия, способом

достижения истины. Конечным результатом обучения, по Дж. Дьюи, должна была стать сформированность навыков мышления, под которыми понималась способность в первую очередь к самообучению [3].

Американский педагог У. Килпатрик на основе идей Дж. Дьюи разработал метод проектов (1918), согласно которому обучение осуществляется через организацию целевых актов. Дети в процессе учебной деятельности планируют (проектируют) выполнение конкретной практической задачи.

Сегодня проектная технология становится особенно востребованной в современном информационном обществе. Это система обучения, при которой учащиеся приобретают знания и умения в процессе самостоятельного планирования и выполнения постепенно усложняющихся практических заданий-проектов. Обучение происходит в процессе планирования и реализации учебного проекта. В основе каждого учебного проекта лежит проблема, из которой вытекает цель и задачи проектной деятельности учащихся. Для метода проектов характерны все те особенности, которые присущи проблемному методу. Он ориентирован на самостоятельную деятельность учащихся – индивидуальную, парную, групповую, которую учащиеся выполняют в течение определенного отрезка времени.

Данный метод предполагает решение какой-то проблемы с прагматической направленностью на результат. Этот результат можно увидеть, осмыслить, применить в реальной практической деятельности.

2. Мозговой штурм – это технология, разработанная американским психологом А. Осборном и направленный на генерирование идей по решению проблемы в два этапа: на первом этапе выдвигаются любые идеи в непринужденной, творческой обстановке (участники штурма), а на втором они оцениваются, конкретизируются и развиваются (эксперты). В данной технологии можно задействовать всех учащихся. Образовательная цель технологии – формирование знания на основе личного опыта и проверенных фактов, полученных в процессе критического мышления, позволяющего

человеку вынести здоровое суждение о предложенной ему точке зрения или модели поведения» [2].

3. Игровая технология обучения строится на игре (деловой, дидактической) как средстве социального формирования человека, субъекта познания и деятельности. По мнению Д. Б. Эльконина, игра – это такая деятельность, в которой моделируются социальные отношения между людьми вне условий непосредственно утилитарной деятельности [3]. Игры (особенно дидактические) позволяют моделировать различные ситуации, системы, явления, процессы, проектировать способы действия в условиях моделей, демонстрировать процесс систематизации теоретических знаний по решению определенных практических проблем в совместной коллективной учебной деятельности с выигрышем-проигрышем. Они позволяют как бы «прожить» определенную ситуацию, изучить ее в непосредственном действии. В организационном плане особенностью применения игр является то, что в них значительное внимание уделяется правилам, работе в заданном режиме. В игре (особенно деловой: производственной, исследовательской и обучающей) широко используется имитационное моделирование с целью изображения основных черт реальности, доведенных до практического результата.

В структуру игры как процесса входят: роли, взятые на себя играющими; игровые действия как средства реализации этих ролей; игровое употребление предметов, т.е. замещение реальных вещей игровыми, условными; реальные отношения между играющими; сюжет (содержание) – область действительности, условно воспроизводимая в игре [3].

4. Дискуссия (лат., *discussio* – исследование, рассмотрение) – целенаправленное, коллективное, всестороннее обсуждение некоторого спорного вопроса, сопровождающееся обменом информацией, идеями между двумя или несколькими лицами [1]. Во время дискуссии ученики могут либо дополнять друг друга, либо противостоять один другому.

Разновидности дискуссий: тематическая (обсуждаемые вопросы связаны с учебной темой), биографическая (ориентирована на индивидуальный прошлый

опыт участника), интеракционная (тема и структура коммуникации складывается непосредственно в момент ее старта).

Высказанные точки зрения участников дискуссии сами по себе не являются ее итогом, который становится органичным синтезом мнений, в той или иной степени объективным, поддерживаемым большинством.

5. Кейс-стади (от англ. case – случай, ситуация) – это технология обучения, использующая описание реальных ситуаций и решения ситуационных задач. Первоначально кейс-метод широко применялся при обучении экономике и бизнес-технологиям за рубежом. В 1870 г. в практике работы школы права Гарвардского университета он был впервые использован в учебном процессе.

Существует два способа представления кейсов: 1) ситуация, случай, проблема, история из реальной жизни, положенные в основу текста, предназначенного для анализа обучающимися; 2) портфель: набор различного вида документов, позволяющих ученикам смоделировать ситуацию и проанализировать ее.

Обучающимся предлагается проанализировать ситуацию, представленную либо текстовым описанием, либо набором материалов – текстов, графиков, рисунков, диаграмм и т. п. Необходимо разобраться в сути предложенной проблемы, рассмотреть возможные варианты решения выявить и обосновать лучший из них. Источниками ситуаций могут быть художественная и публицистическая литература, статистические данные, научные статьи, реальные события местной жизни, Интернет. В практико-ориентированных предметах учащимся может быть предложено не только ответить на вопросы к кейсу, но и выполнить задание на основе отобранного наиболее эффективного решения проблемы.

6. Образовательный квест (от англ. quest – поиск) – современная интерактивная технология, предполагающая целенаправленный продолжительный поиск и выполнение проблемного задания с элементами игры.

Впервые термин «квест» в качестве образовательной технологии был предложен в 1995 г. Берни Доджем (Bernie Dodge) (США). Квестом он назвал

сайт, содержащий проблемное задание и предполагающий самостоятельный поиск информации в сети Интернет [4].

По назначению основной деятельности участников различают несколько видов квестов: веб-квест – это проблемное задание с элементами ролевой игры, для выполнения которого используются информационные ресурсы Интернет; тематический образовательный квест – предполагает организацию деятельности по определенной изучаемой теме, памятной дате; творческий квест требует от учащихся создания какого-либо продукта в заданном формате (картина, пьеса, постер, игра, песня, веб-сайт, мультимедийная презентация, проект и т.д.) [4].

Основная цель квеста – это реализация образовательных задач путем решения проблемы, связанной с поиском объектов, заданий, информации, людей и мест. Чаще всего для решения проблемы используются различные источники информации или ресурсы какой-либо территории.

Перечисленные интерактивные технологии способствуют формированию информационно насыщенной, разнообразной, творческой, здоровьесберегающей и эффективной образовательной среды.

Список литературы

1. Интерактивные методы обучения в образовательных учреждениях высшего профессионального образования. [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://apu-fsin.ru/service/omumr/material_int_form.html#_Toc282762096
2. *Гущин Ю. В.* Интерактивные методы обучения в высшей школе. [Электронный ресурс]. URL: http://sli.komi.com/files/gushin_statua_2013.pdf
3. *Полат Е. С., Бухаркина М. Ю.* Современные педагогические и информационные технологии в системе образования. М.: Издательский центр «Академия», 2010. 368 с
4. *Новикова А. А., Федоров А. В.* Медиаобразовательные квесты // Инновации в образовании. 2008. № 10. С. 71–93.

Глава 3. ДИСТАНЦИОННОЕ ОБУЧЕНИЕ КАК ФОРМА ОРГАНИЗАЦИИ ПРОЦЕССА РАЗВИТИЯ ФИЗИЧЕСКИХ КАЧЕСТВ ОБУЧАЮЩИХСЯ

М. М. Ганенков

*Гжельский государственный университет,
Московская обл., пос. Электроизолятор*

Сегодня вопрос о физической активности звучал особенно остро в связи с введением режима самоизоляции и невозможностью выполнения требований ФГОС в существовавшем ранее виде [**Ошибка! Источник ссылки не найден.**]. Вынужденный переход на дистанционный тип обучения изобилует множеством препятствующих факторов относительно изучения физической культуры как предмета большей частью практического.

Аналогично летнему каникулярному периоду учебно-тренировочного процесса как неотъемлемой составной части общей многолетней системы физического воспитания самоизоляция при карантине включает идентичные учебным периодам проективные, содержательные, процессуальные и контрольно-учетные установки, подчиняясь следующим требованиям, обеспечивающим не только оздоровительный эффект, но и необходимые физические кондиции: приоритетное развитие выносливости, силы постуральных мышц и координационных способностей обучающихся; ориентацию на особенности мотивационной сферы детей; комплексность применяемых средств и методов [**Ошибка! Источник ссылки не найден.**].

Рациональное решение вышеизложенной проблемы диктуется закономерностями функционирования многолетней системы физического воспитания: этапностью, цикличностью, зависимостью от индивидуальных особенностей обучающегося [**Ошибка! Источник ссылки не найден.**].

Решение задачи перевода дисциплины физической культуры онлайн не позволяет широкомасштабно использовать обычные педагогические технологии: очные – игровой и соревновательный методы организации учебного процесса.

В режиме самоизоляции требуется адаптация педагогического процесса на основе общих основных требований к контролю и учету, в том числе: наглядности, простоты, своевременности, объективности, точности, полноты и информативности; планированию согласно половозрастным и онтогенетическим характеристикам обучающихся; единым алгоритмам оценки уровня физической подготовленности, объединяющим как групповые, так и индивидуальные технологии педагогического контроля.

По приказу № 217 Министерства спорта РФ от 16.03.2020 в связи с введением режима самоизоляции обучающиеся МОУ «Куровская средняя общеобразовательная школа № 2», участницы спортивной секции «чирлидинг» дворца спорта «Молодежный» (г. Куровское) были вынуждены тренироваться в домашних условиях самостоятельно, а также под контролем родителей и тренера через различные дистанционные формы взаимодействия.

Тренировочные занятия осуществлялись с помощью информационно-телекоммуникационной сети Интернет. На начальной стадии домашнее задание присылалось тренеру через социальные сети и приложения в виде фотографий и видеозаписей.

Однако, при выше изложенном способе обмена учебной информацией возникает необходимость минимизации негативного отношения обучающихся к тренировке из-за сложности предлагаемых заданий и недостатка мышечного чувства, которое затруднительно отработать без прямого контакта с тренером. Также немаловажным фактором является понимание преподавателем необходимости замены упражнений, выполнение которых категорически невозможно при дистанционном типе обучения.

При удаленном педагогическом воздействии коммуникативные связи направляются на поддержание интереса к занятию. Эмоциональный отклик обучающихся значительно повышается при знакомстве с передовыми разработками спортивной фитнес-индустрии, которые в виде интернет-ссылок после предварительной проверки и адаптации к контингенту отправляет преподаватель.

Очевидна необходимость создания комфортной, практичной и позитивной коммуникативной связи с обучающимися в ограниченных условиях самоизоляции. Рекомендуется поддерживать доверие к предлагаемому материалу его новизной, доступностью, эффектностью и эффективностью.

Негативными факторами организации дистанционного обучения являются:

- чрезвычайная сложность предлагаемых заданий, приводящая к отторжению программы исполнителем и симуляции, потере доверительного контакта с преподавателем;
- слишком примитивные и легкие упражнения, не позволяющие прогрессировать и вызывающие потерю интереса к занятиям.

Здесь на помощь приходит прямая видеосвязь, позволяющая более точно отслеживать состояние спортсмена и качество выполнения им задания. Проверка и корректировка выполнения упражнений посредством видеоконференций платформы видеосвязи ZOOM позволила тренеру осуществлять обмен информацией с участниками своей группы и проводить эффективные тренировочные занятия с учетом расписания.

Уроки физической культуры и чирлидинг как вид спорта, сочетающий элементы шоу и зрелищных видов спорта (танцы, гимнастика, акробатика), в отличие от других предметов являются практическими дисциплинами, где взаимодействие «преподаватель – обучающийся» происходит в тесном контакте с обеих сторон [**Ошибка! Источник ссылки не найден.**].

Перед тренером стоит задача показать требуемое движение или двигательное действие, дать четкие методические рекомендации по дозировке, технике выполнения движений, снять возникающие психологические и физиологические барьеры преодоления.

Подводя итог всему вышеизложенному, можно прийти к заключению, что в теоретическом плане режим самоизоляции в период пандемии коронавируса 2020 г. способствует переосмыслению вопросов, связанных с преподавательской, тренировочной и спортивной деятельностью.

Список литературы

1. Герасимова И. Н., Сидорова И. Ю., Лебединский В. Ю. Изменение показателей физического развития и двигательных качеств детей 4–17 лет в различные периоды учебного года // Acta Biomedica Scientifica. 2010. № 3. [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/izmenenie-pokazateley-fizicheskogo-razvitiya-i-dvigatelnyh-kachestv-detey-4-17-let-v-razlichnye-periody-uchebnogo-goda> (дата обращения: 23.12.2020).
2. Овсянникова Т. В. Технология организации дистанционного тренировочного процесса гимнасток [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/tehnologiya-organizatsii-distantcionnogo-trenirovochnogo-protssessa-gimnastok> (дата обращения 14.10.2020).
3. Федеральные государственные образовательные стандарты [Электронный ресурс]. URL: <https://fgos.ru/> (дата обращения: 16.10.2020).
4. Холодов Ж. К., Кузнецов В. С. Теория и методика физического воспитания и спорта: учебное пособие для вузов. М.: Академия, 2001. С. 58–60.

Глава 4. О ГОТОВНОСТИ МОЛОДОГО ПРЕПОДАВАТЕЛЯ К ИННОВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Ю. В. Дементьева, В. И. Швырченкова
*Гжельский государственный университет,
Московская обл., пос. Электроизолятор*

Одно из актуальных направлений деятельности современного вуза – работа с молодыми преподавателями, что является важным условием формирования из молодого специалиста сотрудника, готового к освоению образовательных инноваций и способного к активизации деятельности студентов, которые, в силу возраста быстрее откликаются на педагогические воздействия преподавателей, близких к ним по возрасту.

К молодым преподавателям мы условно отнесем выпускников вуза, получивших диплом о педагогическом образовании и в тот же год трудоустроившихся в образовательную организацию.

Современные исследования готовности к педагогической, в том числе и к инновационной, деятельности ведутся на основе личностно-деятельностного подхода, учитывающего связь мотивационно-ценностной, когнитивной сфер профессиональной деятельности.

Определение готовности к инновационной деятельности зависит от определения сущности такого личностного образования, как «готовность к деятельности» [6, с. 37]. Именно деятельность человека обуславливает формирование его сознания, психических процессов и свойств, которые осуществляют регуляцию человеческой деятельности, выступают как условие ее эффективного и адекватного выполнения [8, с. 97].

Анализ психолого-педагогической литературы показывает, что несмотря на обширный диапазон определений понятия «готовность к профессиональной деятельности», нет единого подхода к его трактовке. Так, К. М. Дурай-Новакова под готовностью понимает «систему интегрированных переменных свойств, качеств, знаний, навыков личности. Содержание ее соединяет в себе сознание высокой роли и социальной ответственности, стремление активно выполнять

профессиональные задачи, установку, настрой на актуализацию и мобилизацию приобретенных качеств, знаний, навыков, умений» [4].

В своем исследовании автор приходит к выводу, что готовность к профессиональной деятельности – это закономерный результат широко понимаемой профессиональной подготовки: развития, профессиональной направленности, профессионального образования, воспитания и самовоспитания, профессионального самоопределения.

Р. А. Низамов считает, что готовность к профессиональной деятельности включает в себя такие важные качества, как умение научно организовать свой труд и трудового коллектива, способность видеть перспективы развития, умение работать самостоятельно [5].

Наиболее полное определение готовности к профессиональной деятельности дано В. А. Сластениным. Полагая, что готовность к профессиональной деятельности представляет собой совокупность качеств личности, которые обеспечивают ей успешность в выполнении профессионально-педагогических функций, он к сущностным показателям готовности относит «...способность к идентификации себя с другими или перцептивную способность; психологическое состояние, отражающее динамизм личности, богатство ее внутренней энергии, волю, инициативность и др. Она включает также эмоциональную устойчивость, профессионально-педагогическое мышление, т. е. такое мышление, которое позволяет проникать в причинно-следственные связи педагогического процесса, анализировать свою деятельность, отыскивать научно обоснованное объяснение успехов и неудач, предвидеть результаты работы» [7, с. 77].

По мнению А. Л. Денисовой, готовность к профессиональной деятельности представляет собой целенаправленное выражение личности, которое включает ее убеждения, взгляды, отношения, мотивы, чувства, волевые и интеллектуальные качества, знания, навыки, умения, установки, настроенность на определенное поведение [3]. Такая готовность достигается в процессе морально-психологической, профессиональной и физической подготовки,

является результатом всестороннего развития личности с учетом требований, предъявляемых особенностями профессиональной деятельности. В составе готовности к профессиональной деятельности можно выделить: мотивационный компонент как совокупность мотивов, адекватных целям и задачам профессиональной деятельности; когнитивный компонент, связанный с познавательной сферой человека; операционный компонент как совокупность умений и навыков практического решения задач; личностный компонент как совокупность личностных качеств, важных для выполнения профессиональной деятельности.

Готовность педагога к инновационной деятельности – это сложное интегративное новообразование личности, сущность которого составляют взаимодействие мотивационно-ориентационного, содержательно-операционного и оценочно-рефлексивного компонентов [9].

Функции этих компонентов обеспечивают в том числе инновационную осведомленность учителя.

Наблюдая за работой учителя, мы обратили внимание на некоторые характеристики педагогической деятельности в условиях инноваций, а именно:

- отношение к новаторству;
- особенности мотивационной сферы педагогов, участвующих в инновационной деятельности;
- уровень самооценки теоретических знаний;
- уровень профессиональной готовности учителя к инновационной педагогической деятельности;
- умение учителя оценить эффективность внедряемых педагогических новшеств и др.

Исследования свидетельствуют, что основные трудности, связанные с освоением педагогических новшеств, – это: чрезмерная нагрузка педагогов различными видами деятельности, неразработанность механизма реализации педагогической инновации в конкретной образовательной организации,

недостаточная осведомленность учителей по проблемам организации и проведения инновационной деятельности и ограниченность ресурсов.

Мы считаем, что большую роль в оказании помощи молодым преподавателям могут оказать наставники. Наставничество позволяет реализовать функции фасилитации, психологической, методической и педагогической помощи и поддержки.

Задача наставника – помочь молодому преподавателю реализовать себя, развить личностные качества, профессиональные умения, формировать у него общественно значимые интересы, содействовать развитию общекультурного и профессионального кругозора, воспитывать в нем потребность в самообразовании и повышении квалификации, и, конечно, стремление к овладению инновационными технологиями обучения и воспитания.

Формирование готовности молодого преподавателя к инновационной педагогической деятельности – сложный процесс, который реализуется, в частности, через работу педагогов-наставников.

Список литературы

1. *Гнездилова О. Н.* Психологические аспекты инновационной деятельности педагога // Психологическая наука и образование. 2006. № 4. с. 61–65.
2. *Дементьева Ю. В.* Профессиональное становление молодых преподавателей как педагогическая проблема // Мир науки, культуры, образования. 2018. № 4(71). С. 299–300.
3. *Денисова А. Л.* Дидактические основы непрерывной подготовки специалистов. Ташкент: ИПО им. Ибн Сины, 1993. 195 с.
4. *Дурай-Новакова К. М.* Формирование профессиональной готовности студентов к педагогической деятельности. Дисс... докт. пед. наук. М., 1993.
5. *Низамов Р. А.* Дидактические основы учебной деятельности студентов. Казань: Изд-во Казан. ун-та, 1995. 302 с.
6. Педагогика: учебное пособие для студентов педагогических учебных заведений / В. А. Слостенин, И. Ф. Исаев, А. И. Мищенко, Е. Н. Шиянов. М.: Школа-Пресс, 1997. 512 с.
7. *Слостенин В. А.* Педагогика. М., 2000.
8. *Слостенин В. А.* Формирование личности учителя советской школы в процессе профессиональной подготовки. М., 1976.
9. *Симонов В. П., Дементьева Ю. В.* Пришел в школу практикант. Чему научим? // Начальная школа. 2001. № 12. С. 71.
10. *Хуторской А. В.* Педагогическая инноватика: методология, теория, практика: Научное издание. М.: Изд-во УНЦ ДО, 2005. 445 с.

Глава 5. РАЗВИТИЕ И ФОРМИРОВАНИЕ ЛИЧНОСТИ В КОЛЛЕКТИВЕ

Д. А. Кантуева

*Гжельский государственный университет,
Московская обл., пос. Электроизолятор*

Особенно большой вклад в развитие теории и практики коллектива внес А. С. Макаренко. Он доказывал, что «ни один метод не может быть выведен из понятия пары: учитель + ученик, а может быть выведен из общего понятия организации школы и коллектива». Постоянное развитие идеи А. С. Макаренко получило в педагогической работе и опыте В. А. Сухомлинского. Видя задачу школы обеспечить творческое саморазвитие личности школьника в коллективе, он предпринял и осуществил успешную попытку построить целостный педагогический процесс.

С начала 1920-х до 1960-х гг. проблема коллектива традиционно рассматривалась как педагогическая, хотя некоторые аспекты коллективной жизни изучались в рамках других наук. С начала 1960-х гг. интерес к коллективу, обусловленный изменением социально-политических условий, проявился со стороны всех общественных наук.

В последние десятилетия педагогические исследования были сосредоточены на выявлении наиболее эффективных форм организации, методов сплоченности и коллективного образования (Л. В. Новикова, М. Д. Виноградова, О. С. Богданова, и др.)

Развитие и формирование личности может быть успешно осуществлено только в коллективе и через коллектив, что является одной из важнейших закономерностей воспитания. Чтобы понять важность этой модели, следует иметь в виду следующие два положения.

Первое из них заключается в том, что важной целью воспитания является формирование личности в духе коллективизма, развитие ее товарищеских черт и качеств. Эта цель может быть достигнута только в том случае, если человек воспитан в хорошо организованном и здоровом социальном и духовном коллективе.

Второе положение касается того, что образование не может ограничиваться личным влиянием учителя на каждого ученика. Его обязательно должно поддерживать многообразное влияние коллектива, который не только обеспечивает свободу и безопасность личности, но и выступает носителем здоровой морали.

В коллективе развитие индивидуальных и уникальных особенностей личности происходит в условиях зависимости от социальных целей и задач, носителем которых является коллектив. С одной стороны, индивид получает возможность реализовать свои интересы и потребности в сообществе, с другой – он учится солидаризироваться с интересами коллектива, понимать и принимать важность задач коллектива.

Коллектив влияет на личность. Это может быть как положительное, так и отрицательное воздействие.

Положительное влияние группы на личность:

– в группе человек встречается с людьми, которые являются для него главным источником духовной культуры;

– отношения между людьми, которые развиваются в группе, являются средством передачи личности, включенной в их систему, социальные нормы и ценностные ориентации, где она обеспечивает адаптацию личности к реалиям жизнедеятельности;

– группа – это место, где индивид развивает свои навыки и навыки общения;

– от членов группы индивид получает информацию, позволяющую ему адекватно воспринимать и оценивать себя, сохранять и укреплять свою идентичность;

– группа обеспечивает личности систему положительного эмоционального подкрепления, необходимую для ее развития.

Негативное влияние группы на личность: группа может уступить в работе особо одаренным личностям. Коллективное творческое решение, если оно принимается «большинством», часто уступает по качеству особенно одаренному

человеку, входящему в группу. В результате такие личности под сильным психологическим давлением большинства подавляются в своем творческом развитии.

Чтобы воздействие творческого коллектива на личность было благоприятным, необходим положительный психологический климат, который проявляется в общем эмоциональном отношении учеников к происходящему, в деятельности детей, в подготовке к творческой деятельности.

Дети вступают в отношения внутри коллектива, используя личные ресурсы, пытаясь самоутвердиться, получить возможность реализовать себя. Для учителей детский коллектив является объектом влияния с помощью воспитательных средств, и если принять точку зрения, что коллектив можно назвать только группой высокой степени развития, то его можно охарактеризовать как цель воспитательных усилий педагога.

Основная задача методов, способствующих формированию личности в коллективе, – формирование убеждений, мнений, стремлений учащихся. Для воспитания личностных качеств, определенных целью воспитания, необходимо донести до учащихся смысл этих качеств, их значение в полноценной повседневной и профессиональной деятельности, важность их присутствия. У ученика должно формироваться, прежде всего, стойкое убеждение в необходимости этих качеств, он должен стремиться воспитывать их в себе, что обеспечит его активное включение в процесс воспитания.

Существует ряд методов, используемых для формирования сознания личности.

1. Разъяснение, внушение и увещание – это комплекс сложных методов, требующих высокой квалификации учителя и применяемых в строго определенных случаях. Внушение – влияние на сознание человека с целью развития определенных установок. Оно эффективно при условии, что авторитет педагога высок. Разъяснение может применяться только в тех случаях, когда это действительно необходимо, когда ученик должен передать смысл того или иного действия или поступка, объяснить его последствия, положительные и

отрицательные стороны. Но не следует прибегать к разъяснению в случае очевидных и неоспоримых норм поведения. Увещевание содержит элементы объяснения и внушения. Он предназначен для возбуждения в человеке чувств, эмоционального отношения к поступкам, для разжигания желания действовать на благо себя и окружающих, соблюдения социальных канон.

2. Этическая беседа – метод педагогического воздействия, в ходе которого обсуждаются, анализируются и оцениваются определенные действия, поступки, мнения, убеждения, особенности поведения человека или группы людей. Цель этого метода воспитания – формирование и закрепление нравственных установок и убеждений.

3. Дискуссия – это активное обсуждение специально подготовленных тем, принимающее форму спора. Цель дискуссии – сформировать точки зрения и убеждения, которые рождаются в процессе аргументированного и логически построенного спора, столкновения противоположных точек зрения, выявления ошибочных мнений, обоснования и доказательства их ложности. Участники дискуссии заранее информированы о содержании темы и имеют возможность обдумать и логически построить свою речь, придать ей наибольшую убедительность. Задача учителя как руководителя дискуссии – умелое руководство, особое участие, которое состоит в руководстве мыслями с помощью аргументов, фактов и логики.

4. Примером может служить метод воспитания, сильно влияющий на процесс формирования личности. Он основан на психологической склонности людей к подражанию. Этот метод особенно эффективно воздействует на детей. Эффективность этого метода объясняется его прямым воздействием на сознание человека. Наглядные примеры четко и долго отпечатываются в сознании, это объясняется физиологическими особенностями человеческого организма. Для достижения наилучшего эффекта методы должны применяться комплексно, дополняя и усиливая друг друга.

Важным показателем психологически грамотного учителя является создание благоприятного социально-психологического климата в коллективе обучающихся и педагогов.

Социально-психологический климат – это качественная сторона межличностных отношений, которая проявляется в виде совокупности психологических условий, способствующих или препятствующих продуктивной совместной деятельности и полному развитию личности в группе. Психологический климат в детском коллективе проявляется прежде всего в общих эмоциональных отношениях детей к происходящему; в деятельности обучающихся, их сознательном отношении к образовательному процессу, в дружеских отношениях со сверстниками и взрослыми [4].

Формирование и улучшение социально-психологического климата – постоянная практическая задача классных руководителей, учителей, школьного психолога и администрации. Создание благоприятного климата – дело не только ответственности, но и творчества, которое требует знания своей природы и средств регулирования, умения предвидеть вероятные ситуации в отношениях между членами детского коллектива. Формирование хорошего социально-психологического климата требует понимания психологии школьников, их эмоционального состояния, настроения, эмоциональных переживаний, расстройств, отношений друг с другом.

Чтобы изучить социально-педагогический климат в классе, педагоги должны знать особенности благоприятного социально-психологического климата.

1. В классе преобладает жизнерадостный тон отношений между детьми, оптимизм в настроении; отношения строятся на принципах сотрудничества, взаимопомощи, доброй воли; дети любят участвовать в общих делах, проводить вместе свободное время; в отношениях преобладают одобрение и поддержка, критика выражается с уважением.

2. В классе существуют нормы справедливого и уважительного отношения ко всем его членам, всегда есть поддержка слабых учеников, они действуют в их защиту, помогают новичкам.

3. Класс ценит такие черты личности, как ответственность, честность, трудолюбие и бескорыстие.

4. Члены класса активны, полны энергии, они быстро реагируют на то, нужно ли делать полезное для всех дело, добиваться высоких показателей в учебе и досуге.

5. Успехи или неудачи отдельных учеников вызывают сочувствие и искреннее участие всех членов команды.

6. В отношениях между группами внутри класса происходит взаимное расположение, понимание, сотрудничество.

Благоприятный психологический климат способствует как лучшему усвоению учебного материала школьником, так и всестороннему развитию его личности, поэтому создание благоприятного психологического климата в классе является важной составляющей педагогической работы, поскольку психологически здоровые, творческие и уверенные в себе люди представляют особую ценность для современного общества.

Под благоприятным психологическим климатом принято понимать эмоционально-психологический настрой коллектива, при котором личностные и профессиональные отношения членов коллектива, определяемые их ценностными ориентациями, моральными нормами и интересами, отражаются на эмоциональном уровне [5].

Особенности неблагоприятного социально-психологического климата.

1. В классе преобладают подавленное настроение, пессимизм. Возникают конфликты, агрессивность, неприязнь друг к другу. Возникает соперничество; члены коллектива проявляют негативное отношение к более тесным отношениям друг с другом; критика – явные или латентные нападки. Ребята позволяют себе принижать личность другого, каждый считает свою точку зрения главной и нетерпим к мнению других.

2. Классу не хватает правил справедливости и равенства в отношениях, он отчетливо делится на «привилегированных» и «пренебрегаемых». Здесь презирают слабых, над ними часто издеваются. Новички чувствуют себя лишними, чужими, они часто проявляют враждебность.

3. Такие черты личности, как ответственность, честность, трудолюбие, бескорыстие, не соблюдаются.

4. Члены команды инертны, пассивны, некоторые стремятся отделиться от других, класс нельзя воспитывать на общем деле.

5. Успехи или неудачи одного оставляют равнодушными других членов команды и иногда вызывают нездоровую зависть или злорадство.

6. В классе есть конфликтующие группы, которые отказываются участвовать в совместных действиях.

7. В трудных случаях класс не способен к объединению, возникают путаница, ссоры, взаимные обвинения, коллектив замкнут и не стремится к сотрудничеству с другими коллективами.

Нездоровый психологический климат тормозит развитие детского коллектива и личности, так как связан с преобладанием негативных эмоций.

Условия, определяющие эффективность влияния педагогов на психологический климат в детском коллективе, следующие.

1. Личностные качества педагогов (открытость, расположение детей, чувство юмора, инициативность, общительность, креативность).

2. Профессиональные качества учителей (теоретическая и методическая подготовка).

Ориентация учителей на эмоциональный комфорт школьников, что является следствием личной и профессиональной подготовки к действиям, формирующим благоприятный психологический климат.

Если психологический климат связан с нравственным состоянием детей, то задействованы важные понятия – добро, совесть, честь, справедливость, они говорят о нравственном и психологическом климате.

В любой организации человек работает в окружении коллег, коллег по работе. Он является членом как формальных, так и неофициальных групп. И это оказывает на него исключительно большое влияние, либо помогая лучше раскрыть свой потенциал, либо подавляя его способности и желание работать продуктивно, с полной отдачей. Группы играют очень важную роль в жизни каждого члена организации. То же самое и в детском коллективе.

Таким образом, социально-психологический климат – это относительно стабильное психологическое отношение его членов, преобладающее в группе или коллективе, проявляющееся в отношении друг к другу, к работе, к окружающим событиям и к организации в целом на основе индивидуальных и личностных ценностей и ориентаций. Согласно статистике распределения социально-психологического климата, можно сделать вывод, что в основном в учебных заведениях психологический климат коллектива в целом благоприятный.

Наиболее эффективными способами формирования и поддержания социально-психологического климата в классе, которые также могут быть использованы педагогами, являются следующие:

- для укрепления положительного социально-психологического климата в коллективе необходимо ставить цели и создавать условия для организации совместных мероприятий для детей, информировать их о ходе выполнения совместных задач, поощрять активность, инициативу и творчество;

- найти общие интересы, объединяющие детей в классе, и организовать на их основе совместные дела;

- формирование традиций в классе, участие в традиционных школьных делах;

- если есть свободное время, нужно привлекать ребят, чтобы провести его вместе, погулять, отдохнуть;

- создание ситуаций коллективного сопереживания значимым событиям, стремления к эмоциональному включению в классовую жизнь каждого ребенка,

для этого важно иметь активную позицию учителя по отношению к детям и классу.

Коллектив является звеном, соединяющим личность с обществом. Воспитание личности в коллективе является воплощением закономерностей развития общества, ведь в коллективных взаимоотношениях создаются условия для социально-психологического развития. Отделившись от коллектива, человек оказывается в социально-психологическом вакууме, что значительно затрудняет его развитие. Коллектив как человеческое сообщество, образующей систему коллективистских отношений, является основным фактором формирования общественной сущности личности, развития ее индивидуальности.

Проведя исследование можно сделать вывод, что, оценивая роль коллектива в воспитании личности значение коллективизма как черты личности, следует иметь в виду, что никакие благородные цели никогда не были достигнуты без объединения людей на определенных принципах. Так что мы не можем отвергать все лучшее, что касалось коллективистского воспитания: выработка навыков взаимодействия и взаимопомощи, сознательной дисциплины как уважения к другим, к обществу, умение считаться с нормами жизни. Без этого невозможно воспитать сознательного гражданина, полноценного члена общества.

Список литературы

1. *Маленкова Л. И.* Воспитание в современной школе. М.: Ноосфера, 2009. 248 с.
2. *Ковалев А. Г.* Личность воспитывает себя. М.: Политиздат, 2000. 206 с.
3. *Маленкова Л. И.* Теория и методика воспитания: учеб. пособие для вузов и начинающих педагогов-воспитателей / Под ред. П. И. Пидкасистого. М.: Пед. о-во России, 2002. 114 с.
4. Социально-психологический климат организации. [Электронный ресурс]. URL: <http://psi.lib.ru/soveti/sbor/spkliorg.htm>
5. Nsportal.ru. Формирование благоприятного психологического климата в классном коллективе. [Электронный ресурс]. URL: <https://nsportal.ru/nachalnaya-shkola/vospitatelnaya-rabota/2016/07/08/formirovanie-blagopriyatnogo-psihologicheskogo>

Глава 6. РАЗВИТИЕ ВООБРАЖЕНИЯ КАК МЕТОД СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ АДАПТАЦИИ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА К ОБУЧЕНИЮ В ШКОЛЕ

С. А. Краюшкина

*Гжельский государственный университет,
Московская обл., пос. Электроизолатор*

Начало обучения в школе для каждого ребенка является важным и значимым этапом в его жизни. На этом этапе ребенку необходимо социально-психологически адаптироваться.

Социально-психологическая адаптация представляет процесс приспособления ребенка к новым видам жизнедеятельности, отношениям, требованиям, новой системе социальных условий и режиму жизнедеятельности [2].

Существующие программы обучения требуют от ребенка умения сравнивать, анализировать, обобщать, делать самостоятельные выводы, т. е. достаточно развитых познавательных процессов.

В зарубежных исследованиях отмечается, что длительное эмоциональное напряжение приводит к физическому и психическому ухудшению здоровья. Результатом является появление у детей различных невротических расстройств.

В работах отечественных психологов, таких как М. М. Безруких, Н. А. Виноградова, Л. А. Венгер, Л. И. Божович, Н. И. Гуткина, Д. Б. Эльконин говорится о том, что быстрее привыкнуть к новым условиям могут те дети, которые психологически готовы к школьному обучению.

Воображение является одним из важнейших психических процессов, оно теснейшим образом связано с другими психическими процессами (памятью, мышлением, вниманием, восприятием), обслуживающими учебную деятельность. Таким образом, не уделяя достаточно внимания развитию воображения снижается качественный уровень обучения.

Поэтому развитие воображения является одним из наиболее эффективных методов социально-психологической адаптации младших школьников. Умение

взглянуть на себя со стороны, отнестись к себе как к другому человеку; абстрагироваться от присущей всем людям любви к себе. Все это связано с развитием воображения. Именно развитое воображение делает малыша веселым и радостным, творческим и очень активным. Оно научит его радоваться жизни, смотреть на мир широко открытыми глазами. Воображение способно превратить самые скучные занятия в занимательные.

Цель исследования: выявление взаимосвязи социально-психологической адаптации младших школьников к обучению в школе с развитием у них воображения.

Эмпирическая база исследования: исследование проводилось на базе муниципального общеобразовательного учреждения «Москворецкая гимназия» г. Воскресенск, Московской области.

В исследовании принимали участие 49 детей, в том числе 29 мальчика и 20 девочек в возрасте от 7 до 8 лет (средний возраст $7,5 \pm 0,5$ года).

Методы исследования: для изучения влияния развития воображения как метода социально-психологической адаптации детей младшего школьного возраста к обучению в школе использовали следующие методы:

- общенаучные, теоретический анализ литературы по проблеме исследования, сравнение, классификация, обобщение, синтез;
- эмпирические: включенное наблюдение, опрос (беседа); в качестве психодиагностических методик использовались: методика определения сформированности «Внутренней позиции школьника» Н. И. Гуткиной, позволяющая выяснить, осознает ли ребенок цели и важность учения, как воспринимает учебный процесс, для чего он ходит в школу; методика «Оценка уровня школьной мотивации» Н. Г. Лускановой, отражающей отношение детей к учебному процессу; методика «Лесенка» В. Г. Щур [3], оценивающая уровень отношения к себе как показателя эмоционального благополучия; обучающие методики: игры «Кто больше?», «Отгадайте загадки» Е. Е. Кравцовой [4], «Волшебные кляксы» Е. Янушко.

Оценка достоверности сдвига в значениях исследуемого признака (уровень социально-психологической адаптации) в экспериментальной и контрольной группах проводилась с помощью t-критерия Стьюдента.

На формирующем этапе эксперимента была проведена работа по определению экспериментальной группы. Ею стал 1 «б» класс. Выбор данной группы был мотивирован тем, что по результатам психодиагностики у учащихся этого класса были низкие показатели социально-психологической адаптации к обучению в школе. Школьники имели низкий уровень развития внутренней позиции школьника, испытывали затруднения при ответах на вопросы (неохотно общались, чувствовали себя неловко, стеснялись).

Эти ребята еще недостаточно готовы принять на себя роль ученика, у них преобладает поверхностный интерес к учебе в школе. Большинство учеников класса имеют низкий уровень школьной мотивации. Высокий уровень мотивации показали всего 3 человека или 14% от числа всех участников испытания. Проверка уровня сформированности навыков группового взаимодействия в ситуации предъявленной учебной задачи установила, что навыки в классе недостаточно сформированы и требуется работа по их формированию. В ходе анализа результатов диагностики уровня самооценки по методике «Лесенка» было установлено: 50 % испытуемых имеют адекватную самооценку. Эти дети активны, легко идут на контакт, общительны, позитивно относятся ко всему, 10 % учащихся имеют завышенную самооценку, а у 40 % самооценка занижена.

Проведенная развивающая психолого-педагогическая работа была направлена на повышение уровня социально-психологической адаптации учащихся к обучению в школе. В ходе психолого-педагогической работы были использованы методики по развитию воображения Е. Е. Кравцовой, игры «Кто больше?», «Отгадайте загадки», Е. Янушко «Волшебные кляксы».

На контрольном этапе эксперимента осуществлялась повторная диагностика социально-психологической адаптации детей к обучению в школе.

Сравнительный анализ первичной и вторичной диагностики социально-психологической адаптации младших школьников к обучению в школе позволил установить, что после проведенной коррекционно-развивающей работы по развитию воображения у детей младшего школьного возраста значительно улучшились показатели уровня школьной мотивации. В классе возросла доля детей с высокой и хорошей школьной мотивацией с 25 % до 30 %. Доля учащихся с низкой мотивацией и дезадаптацией снизилась с 30 % до 24 %.

Таким образом, проведение контрольного этапа эксперимента позволило сформулировать следующие выводы.

Установлено повышение уровня социально-психологической адаптации детей 1 «б» класса к обучению в школе. Временной сдвиг показателей социально-психологической адаптации учащихся 1 «б» класса к обучению в школе характеризуется как положительный: уровень социально-психологической адаптации, диагностируемый при вторичном обследовании, статистически выше уровня социально-психологической адаптации при первичном обследовании. Это свидетельствует о необходимости постановки в качестве приоритетной задачи развитие воображения у детей с низким уровнем социально-психологической адаптации к обучению в школе.

Для оценки достоверности сдвига в значениях исследуемого признака (уровень социально-психологической адаптации) в экспериментальной (учащиеся 1 «б» класса) и контрольной (учащиеся 1 «в» классах) группах проводилось сравнение данных первичного и вторичного исследования с помощью метода t-критерия Стьюдента, были определены расчетные значения t-критерия Стьюдента в экспериментальной группе ($t = -2,21$) и контрольной группе ($t = -0,28$). Обнаружено, что различия в экспериментальной группе статистически достоверны на первом пороге значимости ($p \leq 0,05$), а различия в контрольной группе не являются статистически достоверными. Так как в экспериментальной группе сдвиг оказался достоверным, а в контрольной – недостоверным, сдвиг в значениях исследуемого признака в экспериментальной группе под влиянием экспериментального воздействия мы считаем

доказательным. Положительная динамика изменений показателей социально-психологической адаптации учащихся 1 «б» класса доказана с помощью методов математической статистики, подтверждает обоснованность выводов об эффективности проведенной экспериментальной работы и возможность использования разработанной программы психолого-педагогической работы в решении задачи социально-психологической адаптации детей младшего школьного возраста.

Список литературы

1. Венгер А. Л. Популярная психология для родителей. М.: Педагогика, 2016. 149 с.
2. Гуткина Н. И. Психологическая готовность к школе. СПб.: Питер, 2004. 208 с.
3. Жулина Г. Н. Особенности эмоционального компонента школьной адаптации первоклассников // Таврический научный обозреватель. 2016. № 5-1 (10). С. 32–36.
4. Истратова О. Н., Эксакусто Т. В. Справочник психолога начальной школы. М.: Феникс, 2011. 448 с.
5. Крацова Е. Е. Разбуди в ребенке волшебника. М.: Просвещение: Учебная литература, 1996. 160 с.
6. Bajaj B. Mediating role of self-esteem in the relationship of mindfulness to resilience and stress // International journal of emergency mental health and human resilience, 2017. 372 с.
7. Beauchaine Th. P. Polyvagal theory and developmental psychopathology: Emotion dysregulation and conduct problems from preschool to adolescence // Biological psychology. 2007. С. 174–184.
8. McWayne C. Preschool competency in context: An investigation of the unique contribution of child competences to early academic success // Developmental Psychology. 2004. № 40 (4). С. 633–645.
9. Singer E. The social lives of young children // D. de Haan. –Gebonden, 2007. 192 с.
10. Vandivere S. Indicators of early school success and child well-being // Ready schools reference guide. W.K. Kellogg Foundation, 2004. 312 с.

Глава 7. ОБРАЗОВАНИЕ НА ГЖЕЛЬСКОМ НАРОДНОМ ХУДОЖЕСТВЕННОМ ПРОМЫСЛЕ. ИСТОРИЯ И СОВРЕМЕННОСТЬ

В. В. Никонов

*Гжельский государственный университет,
Московская обл., пос. Электроизолятор*

Предметом настоящей статьи является рассмотрение характерных особенностей образования на территории бытования Гжельского народного художественного промысла в период от середины XIX в. до наших дней. Периодизация истории образования в Гжели представляет собой деление на несколько периодов, имевших значительные отличия по целям, содержанию и методам обучения. По сложившейся в научной литературе последних лет традиции, к этим этапам относятся: дореволюционный (до 1916 г.); довоенный (1918–1941 гг.); «советский» (1944–1991 гг.) и новейший, продолжающийся поныне. Все эти периоды делятся на ряд внутренних этапов, характеризующихся своими особенностями, подчас весьма значительными, которые в известном смысле сами претендуют на выделение в отдельный период, но в настоящей статье для краткого обзора тенденций развития образования в Гжели нам будет достаточно приведенного выше деления.

Первый, дореволюционный, этап образования в Гжели представлял собой систему начального образования, общую для сельской местности Московской губернии. Основными типами учебных заведений начального уровня являлись:

- земская школа;
- церковно-приходская школа (ЦПШ);
- школа грамотности или грамоты (ШГ).

Эти школы составляли основную массу учебных заведений, где обучалось абсолютное большинство детей школьного возраста.

Также на территории, охватываемой промыслом в XIX в., имелось еще три типа школ:

- школа ведомства Министерства народного просвещения («министерская школа»);

- частная школа;
- фабричная школа.

Таких школ было несравнимо меньше, и число учащихся в них было относительно невелико, так что на общую картину образовательного процесса они оказывали влияние в меньшей степени [1, с. 171–182].

Число училищ каждого типа в указанный промежуток времени менялось, но в целом их количество неуклонно росло. Рост числа учебных заведений начального уровня на территории Гжельского народного промысла в целом соответствует общеимперской статистике. Рост объяснялся, главным образом, протекционистской государственной политикой в области народного образования и увеличением государственных ассигнований Министерству народного просвещения в конце XIX в. и особенно в начале XX в. [2, с. VIII].

Помимо перечисленных школ начального уровня, которые работали на территории распространения Гжельского народного промысла в рассматриваемый период, следует отметить еще два учебных заведения, имевших своей целью обучение мастеров для фарфоровой промышленности. Прежде всего, это открытые на Гжельском промысле в 1899 г. Строгановским училищем рисовальные классы, положившие начало регулярному художественно-промышленному образованию в Гжели [3] и прекратившие свою работу в 1916 г. Кроме того, еще в 1880-х гг. здесь начала работать частная школа местного заводчика М. В. Дунашова, где дети кустарей обучались росписи по керамике.

Таким образом, еще до революции 1917 г. образование в Гжели представляло собой сочетание общего начального образования с профессиональным, что было явлением редким, но не исключительным, так как подобная ситуация в начале XX в. наблюдалась еще на некоторых подмосковных народных промыслах.

Следует отметить, что если начальным образованием в Гжельской округе к началу XX в. было охвачено не менее 80 % детей школьного возраста (300–400 чел.), то профессиональные навыки в Речицком филиале Строгановского

императорского училища получали не более 30 человек из всех детей, проживавших в окрестных селах и деревнях. Их отбирали среди самых талантливых, и отбор был весьма строгим.

Если говорить о качестве образования и мотивации к обучению, то статистические материалы тех лет свидетельствуют, что в начальных училищах (земских и церковно-приходских) успеваемость была невысокой, а мотивация к получению образования, как со стороны детей, так и со стороны их родителей – низкой. Что же касается рисовальных классов, то здесь положение дел было иным [4, Л. 84]. Сохранившиеся документы позволяют утверждать [5, Л. 55], что и успеваемость, и мотивация к получению профильного образования находились на высоком уровне [6, Л. 11].

После революции 1917 г. вся система народного образования претерпела кардинальные изменения. Однако деление на общее и профессиональное образование на промысле продолжало оставаться актуальным.

На территории Гжельского народного промысла в 1920–1930-х гг., значительно сократившейся в сравнении с дореволюционным периодом, насчитывалось десять школ. Расположены они были в селах: Гжели, Новохаритонове, Речицах, Карпове, а также в деревнях Кошерово, Кузеево, Григорово, Фенине, Коломине и Коняшине. Некоторые из перечисленных школ в течение рассматриваемого периода меняли свой статус от начальных к неполным средним и далее становясь полными средними, и этот процесс был характерным, как для Раменского района Московской области, так и для системы народного образования в СССР в целом. Школьное образование на территории промысла в 1920–1930-х гг. в целом развивалось в русле общесоюзных тенденций, определяемых государственными установлениями. Некоторые отличия обуславливались взаимным влиянием предприятий местной керамической промышленности на школу и наоборот.

В течение всего довоенного периода образование подвергалось ряду реорганизаций, направленных к его унификации и повышению качества. К 1930 гг. оно приобрело те черты, которые в целом сохранились до конца XX в.,

и можно говорить о его высоком уровне. Однако, как свидетельствуют документы 1930-х гг., мотивация к обучению среди школьников Гжельского промысла была очень низкой, что естественным образом негативно сказывалось на успеваемости [7]. В местных школах был высоким процент второгодников, часто фиксировались факты нарушения дисциплины и пропуска занятий [8]. Это постоянно становилось предметом повышенного внимания со стороны партийного и административного руководства района [9, Л. 12–17 об.].

Художественно-промышленное образование в Гжели в довоенный период представляло собой череду последовательно сменявших друг друга учебных заведений. Осенью 1918 г. в Гжели открылась керамическая профшкола ИЗО Наркомпроса, ставшая преемницей рисовальных классов – филиала Строгановского училища. Через несколько лет школа была преобразована в керамическую мастерскую. Затем, в конце 1920-х гг., на ее месте была образована Гжельская школа кустарного ученичества, которая, в свою очередь, была преобразована в Гжельский керамический техникум. Со сменой названий менялась и направленность художественно-промышленного образования, но его профессиональная составляющая продолжала оставаться определяющей [10].

В противоположность положению дел с общим образованием на Гжельском промысле, профессиональное было востребованным и характеризовалось высокой мотивацией со стороны обучающихся. Многочисленные свидетельства и архивные документы позволяют утверждать, что качество художественно-промышленного образования в Гжели оценивалось высоко по самым строгим стандартам, и выпускникам местной школы поручались самые ответственные работы на государственном уровне [11, с. 54–63]. Открытый в Гжели в начале 1930-х гг. керамический техникум стал главным учебным центром по подготовке мастеров-керамистов в масштабах всего СССР [12, с. 130–141].

В 1937 г. техникум реорганизуется в учебно-курсовой комбинат. Это означало, что из профессионального учебного заведения, где подростки могли получить школьное образование и определенный род занятий, подтвержденный

дипломом, он превратился в организацию для взрослых людей, уже имеющих некую профессию и лишь совершенствующих свои познания и умения в ней. Более того, если техникум занимался только керамикой, то сменивший его комбинат ориентировался на всю отрасль промышленной кооперации, к которой тогда относились и народные искусства. В 1944 г. после краткого перерыва работа техникума была возобновлена. В общей сложности за период с 1948 г. (первый выпуск) по 1957 гг. включительно Гжельский техникум выпустил 725 техников-технологов различных специализаций (по силикатам, керамическим и вяжущим стройматериалам, стеклу) и 208 техников-строителей, в т. ч. по всем специальностям 89 человек с отличием. Все они получали среднее специальное образование по очной форме обучения на базе семилетней или десятилетней школы (причем, как и во всей стране, в 1950-е гг. доля последних заметно выросла) [13].

И по-прежнему, мотивация к обучению среди учащихся школ Гжельского керамического района уступала мотивации студентов техникума. В значительной степени это объясняется тем, что техникум давал специальное образование, на получение которого бывшие школьники были ориентированы уже при поступлении. Кроме того, среди учащихся техникума все меньше становилось местной молодежи, а число студентов, приезжавших из других регионов, продолжало расти, что сохраняло тенденцию, наметившуюся уже в начале 1930-х гг.

Во второй половине 1980-х гг. Гжельский техникум становится многопрофильным учебным заведением, явно переросшим свое старое название «силикатно-керамический». Поэтому в 1988 г. бывший Гжельский силикатно-керамический техникум (ГСКТ) становится художественно-промышленным (ГХПТ). Это было довольно редкое название, которое в системе местной промышленности РСФСР имел, кроме ГХПТ, только Загорский художественно-промышленный техникум игрушки. Очевидно, такое название отражало равноправное сочетание технического и творческого направлений –

большинство остальных художественно-промышленных заведений обычно назывались училищами, т. е. заведениями с более творческим уклоном [13].

В 2002 г. на базе Гжельского художественно-промышленного колледжа был образован Гжельский художественно-промышленный институт (ГГХПИ), при этом колледж был сохранен как структурное подразделение института, выполняющее функции двух ступеней подготовки специалистов в региональной системе непрерывного образования [14]. 29 апреля 2015 г. институт был преобразован в Гжельский государственный университет.

Сегодня ГГУ представляет собой объединение трех институтов: изобразительного искусства и дизайна; социально-гуманитарного образования; заочного образования. Во всех институтах успешно осуществляется образование по ряду направлений, однако, личный опыт автора показывает, что наиболее мотивированные студенты обучаются именно на творческих специальностях, что подтверждает многолетнюю традицию, когда именно профильное гжельское образование было наиболее востребованным не только среди местных мастеров, но и творчески одаренных студентов всей страны.

Список литературы

1. Никонов В. В. Илькевич Б. В. Начальное образование на территории Гжельского народного художественного промысла в конце XIX – начале XX вв. // Наука и школа. 2017. № 6.
2. Начальные училища ведомства Министерства народного просвещения в 1914 году. Петроград: Типолиитография М. Н. Фроловой, 1916.
3. Илькевич Б. В., Никонов В.В. Художественно-промышленное образование в Гжели. 1899–1937 гг. Гжель: ГГХПИ, 2014.
4. Отчет о работе филиального отделения Строгановского училища в с. Речицы Бронницкого уезда за 1905 г. // ГБУ ЦГА. ЦХД до 1917 г. Ф. 184. Оп. 6. Д. 235.
5. Сопроводительное письмо Канцелярии Строгановского училища к требовательной ведомости на выдачу наград ученикам филиального отделения в с. Речицы. 1910 г. / Уставы, сметы, отчеты и переписка с Учебным отделом Министерства торговли и промышленности, местными земскими управами о реорганизации филиальных отделений училища в селах Аксиньине, Лигачеве, Речицы и Сергиевом Посаде Московской губернии // РГАЛИ. Ф. 677 (Строгановское училище). Оп. 2. Д. 146.

6. Уведомление П. Г. Смирнова о предстоящем экзамене его учеников. 1912 г. / Личное дело Смирнова Павла Григорьевича. // РГАЛИ. Ф. 677 (Строгановское училище). Оп. 1. Д. 8192.
7. О причинах плохой успеваемости учащихся // Авангард. Орган Раменского Райкома ВКП(б), РИКа и Райпрофсовета. 1936. № 277 (4226).
8. Изживем второгодничество в школах // Авангард. Орган Раменского Райкома ВКП(б), РИКа и Райпрофсовета. 1937. 197 (4436).
9. Протокол расширенного пленума Раменского районного исполкома от 5 марта 1937 г. // РАУ. Ф. 7. Оп. 1. Д. 13.
10. *Илькевич Б. В., Никонов В. В.* Художественно-промышленное образование в Гжели в первые годы советской власти. Гжель: ГГХПИ, 2013.
11. *Никонов В. В.* Творческая и практическая связь ВХУТЕМАСа с Гжельской керамической школой в первой половине 20-х годов XX в. // Декоративное искусство и предметно-пространственная среда Вестник МГХПА. 2014. № 1.
12. *Никонов В. В. Илькевич Б. В.* Художественно-промышленное образование в гжельском регионе в годы первых пятилеток. // Российский научный журнал. 2012. № 6(31).
13. *Сидоров И. В., Никонов В. В.* Развитие художественно-промышленного образования в Гжели (1944–1991 гг.): учебное пособие. Гжель: ГГУ, 2021.
14. История ГГУ [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://www.art-gzhel.ru/?param=infa&sub=gistory&sub_open=2 (дата обращения: 28.05.2021).

Список литературы и источников

1. Венгер А. Л. Популярная психология для родителей. М.: Педагогика, 2016. 149 с.
2. Герасимова И. Н., Сидорова И. Ю., Лебединский В. Ю. Изменение показателей физического развития и двигательных качеств детей 4–17 лет в различные периоды учебного года // Acta Biomedica Scientifica. 2010. № 3. [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/izmenenie-pokazateley-fizicheskogo-razvitiya-i-dvigatelnyh-kachestv-detey-4-17-let-v-razlichnye-periody-uchebnogo-goda> (дата обращения: 23.12.2020).
3. Гилфорд Дж. Три стороны интеллекта. [Электронный ресурс]. URL: <https://www.psychologyonline.net/articles/doc-643.html>
4. Гнездилова О. Н. Психологические аспекты инновационной деятельности педагога // Психологическая наука и образование. 2006. № 4. с. 61–65.
5. Гуткина Н. И. Психологическая готовность к школе. СПб.: Питер, 2004. 208 с.
6. Гуцин Ю. В. Интерактивные методы обучения в высшей школе. [Электронный ресурс]. URL: http://sli.komi.com/files/gushin_statua_2013.pdf
7. Дементьева Ю. В. Профессиональное становление молодых преподавателей как педагогическая проблема // Мир науки, культуры, образования. 2018. № 4(71). С. 299–300.
8. Денисова А. Л. Дидактические основы непрерывной подготовки специалистов. Ташкент: ИПО им. Ибн Сины, 1993. 195 с.
9. Дурай-Новакова К. М. Формирование профессиональной готовности студентов к педагогической деятельности. Дисс... докт. пед. наук. М., 1993.
10. Жулина Г. Н. Особенности эмоционального компонента школьной адаптации первоклассников // Таврический научный обозреватель. 2016. № 5-1 (10). С. 32–36.
11. Изживем второгодничество в школах // Авангард. Орган Раменского Райкома ВКП(б), РИКа и Райпрофсовета. 1937. 197 (4436).
12. Илькевич Б. В., Никонов В. В. Художественно-промышленное образование в Гжели. 1899–1937 гг. Гжель: ГГХПИ, 2014.
13. Илькевич Б. В., Никонов В. В. Художественно-промышленное образование в Гжели в первые годы советской власти. Гжель: ГГХПИ, 2013.
14. Интерактивные методы обучения в образовательных учреждениях высшего профессионального образования. [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://apu-fsin.ru/service/omumr/material_int_form.html#_Toc282762096
15. История ГГУ [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://www.art-gzhel.ru/?param=infa&sub=gistory&sub_open=2 (дата обращения: 28.05.2021).
16. Истратова О. Н., Эксакусто Т. В. Справочник психолога начальной школы. М.: Феникс, 2011. 448 с.
17. Ковалев А. Г. Личность воспитывает себя. М.: Политиздат, 2000. 206 с.
18. Кравцова Е. Е. Разбуди в ребенке волшебника. М.: Просвещение: Учебная литература, 1996. 160 с.
19. Креативность. Большой психологический словарь. [Электронный ресурс]. URL: <https://psychological.slovaronline.com/857-KREATIVNOST>

20. *Маленкова Л. И.* Воспитание в современной школе. М.: Ноосфера, 2009. 248 с.
21. *Маленкова Л. И.* Теория и методика воспитания: учеб. пособие для вузов и начинающих педагогов-воспитателей / Под ред. П. И. Пидкасистого. М.: Пед. о-во России, 2002. 114 с.
22. Начальные училища ведомства Министерства народного просвещения в 1914 году. Петроград: Типолитография М. Н. Фроловой, 1916.
23. *Низамов Р. А.* Дидактические основы учебной деятельности студентов. Казань: Изд-во Казан. ун-та, 1995. 302 с.
24. *Никонов В. В. Илькевич Б. В.* Начальное образование на территории Гжельского народного художественного промысла в конце XIX – начале XX вв. // Наука и школа. 2017. № 6.
25. *Никонов В. В. Илькевич Б. В.* Художественно-промышленное образование в гжельском регионе в годы первых пятилеток. // Российский научный журнал. 2012. № 6(31).
26. *Никонов В. В.* Творческая и практическая связь ВХУТЕМАСа с Гжельской керамической школой в первой половине 20-х годов XX в. // Декоративное искусство и предметно-пространственная среда Вестник МГХПА. 2014. № 1.
27. *Новикова А. А., Федоров А. В.* Медиаобразовательные квесты // Инновации в образовании. 2008. № 10. С. 71–93.
28. О причинах плохой успеваемости учащихся // Авангард. Орган Раменского Райкома ВКП(б), РИКа и Райпрофсовета. 1936. № 277 (4226).
29. *Овсянникова Т. В.* Технология организации дистанционного тренировочного процесса гимнасток [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/tehnologiya-organizatsii-distantsionnogo-trenirovochnogo-protsesssa-gimnastok> (дата обращения 14.10.2020).
30. Отчет о работе филиального отделения Строгановского училища в с. Речицы Бронницкого уезда за 1905 г. // ГБУ ЦГА. ЦХД до 1917 г. Ф. 184. Оп. 6. Д. 235.
31. Педагогика: учебное пособие для студентов педагогических учебных заведений / В. А. Слостенин, И. Ф. Исаев, А. И. Мищенко, Е. Н. Шиянов. М.: Школа-Пресс, 1997. 512 с.
32. *Полат Е. С., Бухаркина М. Ю.* Современные педагогические и информационные технологии в системе образования. М.: Издательский центр «Академия», 2010. 368 с
33. Протокол расширенного пленума Раменского районного исполкома от 5 марта 1937 г. // РАУ. Ф. 7. Оп. 1. Д. 13.
34. *Селевко Г. К.* Современные образовательные технологии. [Электронный ресурс]. URL: https://docviewer.yandex.ru/view/1163918773/?page=94&*
35. *Сидоров И. В., Никонов В. В.* Развитие художественно-промышленного образования в Гжели (1944–1991 гг.): учебное пособие. Гжель: ГГУ, 2021.
36. *Симонов В. П., Дементьева Ю. В.* Пришел в школу практикант. Чему научим? // Начальная школа. 2001. № 12. С. 71.

37. *Сластенин В. А.* Педагогика. М., 2000.
38. *Сластенин В. А.* Формирование личности учителя советской школы в процессе профессиональной подготовки. М., 1976.
39. Сопроводительное письмо Канцелярии Строгановского училища к требовательной ведомости на выдачу наград ученикам филиального отделения в с. Речицы. 1910 г. / Уставы, сметы, отчеты и переписка с Учебным отделом Министерства торговли и промышленности, местными земскими управами о реорганизации филиальных отделений училища в селах Аксиньине, Лигачеве, Речицы и Сергиевом Посаде Московской губернии // РГАЛИ. Ф. 677 (Строгановское училище). Оп. 2. Д. 146.
40. Социально-психологический климат организации. [Электронный ресурс]. URL: <http://psi.lib.ru/soveti/sbor/spkliorg.htm>
41. Уведомление П. Г. Смирнова о предстоящем экзамене его учеников. 1912 г. / Личное дело Смирнова Павла Григорьевича. // РГАЛИ. Ф. 677 (Строгановское училище). Оп. 1. Д. 8192.
42. Федеральные государственные образовательные стандарты [Электронный ресурс]. URL: <https://fgos.ru/> (дата обращения: 16.10.2020).
43. *Холодов Ж. К., Кузнецов В. С.* Теория и методика физического воспитания и спорта: учебное пособие для вузов. М.: Академия, 2001. С. 58–60.
44. *Хуторской А. В.* Педагогическая инноватика: методология, теория, практика: Научное издание. М.: Изд-во УНЦ ДО, 2005. 445 с.
45. *Щебланова Е. И.* Психологическая диагностика одаренности школьников: проблемы, методы, результаты исследований и практики. М., Воронеж, 2004.
46. *Vajaj B.* Mediating role of self-esteem in the relationship of mindfulness to resilience and stress // International journal of emergency mental health and human resilience, 2017. 372 с.
47. *Beauchaine Th. P.* Polyvagal theory and developmental psychopathology: Emotion dysregulation and conduct problems from preschool to adolescence // Biological psychology. 2007. С. 174–184.
48. *McWayne C.* Preschool competency in context: An investigation of the unique contribution of child competences to early academic success // Developmental Psychology. 2004. № 40 (4). С. 633–645.
49. Nsportal.ru. Формирование благоприятного психологического климата в классном коллективе. [Электронный ресурс]. URL: <https://nsportal.ru/nachalnaya-shkola/vospitatelnaya-rabota/2016/07/08/formirovanie-blagopriyatnogo-psihologicheskogo>
50. *Singer E.* The social lives of young children // D. de Haan. –Gebonden, 2007. 192 с.
51. *Vandivere S.* Indicators of early school success and child well-being // Ready schools reference guide. W.K. Kellogg Foundation, 2004. 312 с.

Об авторах

- П. А. Балашова – магистрант ГГУ
Ю. А. Варицкий – доцент кафедры психологии и педагогики ГГУ,
кандидат педагогических наук, доцент
М. М. Ганенков – магистрант ГГУ
Ю. В. Дементьева – доцент кафедры психологии и педагогики ГГУ,
кандидат педагогических наук, доцент
Д. А. Кантуева – магистрант ГГУ
С. А. Краюшкина – магистрант ГГУ
В. В. Никонов – старший научный сотрудник научно-исследовательского
отдела ГГУ, кандидат педагогических наук, доцент
В. И. Швырченкова – магистрант ГГУ