

Подготовка педагога дошкольного образования к психолого-педагогическому сопровождению совместной изобразительной деятельности детей

Е. В. Сафарова¹

¹ Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского, 150000, Россия, г. Ярославль, ул. Республиканская, д. 108/1

Сведения об авторе:

Евгения Васильевна Сафарова

e-mail: eva.safarova.1992@mail.ru

ORCID: 0000-0001-7347-3755

Финансирование: государственное задание по прикладному научному исследованию по теме: «Непрерывность и преемственность уровней профессиональной подготовки педагогов дошкольного образования» на 2025 год. Реестровый номер – 720000Ф.99.1.БН62АБ84000.

© Автор (2025).

Опубликовано Российским государственным педагогическим университетом им. А. И. Герцена.

Аннотация. Статья посвящена актуальной проблеме подготовки педагога дошкольного образования к реализации психолого-педагогического сопровождения совместной изобразительной деятельности детей. Актуальность обусловлена требованиями Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования (ФГОС ДО), который выделяет социально-коммуникативное развитие в качестве приоритетной области. Достижение целевых ориентиров возможно только в процессе грамотной организации взаимодействия воспитанников, что требует от педагога владения компетенциями в области фасилитации, диагностики и медиации. Изобразительная деятельность традиционно занимает значимое место в дошкольной педагогике, выступая не только средством эстетического и творческого развития, но и эффективной формой социализации детей.

Цель статьи – теоретическое обоснование струк-

туры профессиональной готовности педагога к психолого-педагогическому сопровождению совместной изобразительной деятельности детей и анализ современных подходов к её формированию. Методологическую основу составили системный, компетентностный и личностно-деятельностный подходы, позволившие рассматривать феномен сопровождения совместной изобразительной деятельности детей как сложное и многокомпонентное явление. В статье раскрыто содержание понятия «психолого-педагогическое сопровождение совместной деятельности», определена его роль в развитии коммуникативной компетентности дошкольников. Профессиональная готовность педагога к сопровождению определена как интегративное образование, включающее когнитивный, операционально-деятельностный и личностный компоненты, которые в совокупности обеспечивают возможность эффективной организации совместного творчества. Уточнена сущность понятия психолого-педагогическое сопровождение совместной изобразительной деятельности детей как целенаправленного процесса создания образовательной среды, в которой дети получают возможность проявлять инициативу, учатся договариваться, принимать решения совместно и справляться с возникающими конфликтами. Отмечены дефициты подготовки современных специалистов: инерция авторитарного стиля, слабая практическая подготовка в области фасилитации и медиации, недостаточная рефлексия собственной педагогической позиции. Обоснованы направления совершенствования подготовки педагогов: внедрение тренинговых модулей и практико-ориентированных семинаров, анализ кейсов, использование методов фасилитации и супервизии, а также интеграция зарубежного опыта.

Ключевые слова: дошкольное образование, совместная деятельность, психолого-педагогическое сопровождение, подготовка педагога, изобразительная деятельность, ФГОС ДО

Preschool teacher training in psychological and pedagogical support for children's visual arts activities

E. V. Safarova¹

¹ Yaroslavl State Pedagogical University named after K. D. Ushinsky,
108/1 Respublikanskaya Str., Yaroslavl 150000, Russia

Author:

Evgeniya V. Safarova

e-mail: eva.safarova.1992@mail.ru

ORCID: 0000-0001-7347-3755

Funding: state assignment for applied scientific research on the topic: "Continuity and continuity of professional training levels for preschool education teachers" for 2025.

The registration number is 720000F.99.1.BN62AB84000

Copyright:

© The Author (2025).

Published by Herzen State Pedagogical University of Russia.

Abstract. This article examines the training of preschool teachers in providing psychological and pedagogical support for children's joint activities in visual arts. The relevance of the topic is grounded in the requirements of the Federal State Educational Standard for Preschool Education, which prioritizes social and communicative development. The achievement of educational outcomes is possible only through well-organized interaction among children, which requires teachers to possess competences in facilitation, assessment, and mediation. Visual arts activity traditionally holds a significant place in preschool pedagogy, serving not only as a means of aesthetic and creative development but also as an effective form of children's socialization.

The article aims to theoretically justify the structure of teachers' professional readiness for psychological-pedagogical support of children's joint visual arts activity and to analyze contemporary approaches to its development. The study is based on systemic, competence-based and activity-based approaches, which allow professional readiness to be considered

as a multi-component phenomenon of supporting children's joint visual activity. The concept of 'psychological and pedagogical support of joint activities' and its role in fostering preschoolers' communicative competence are explored. Three components of teachers' professional readiness are highlighted: cognitive, operational-activity, and personal. The teacher's professional readiness for support is defined as an integrative formation that includes cognitive, operational-activity, and personal components, which together ensure the possibility of effectively organizing joint creativity. The essence of the concept of psychological-pedagogical support for children's joint visual activity is clarified as a purposeful process of creating an educational environment in which children have the opportunity to demonstrate initiative, learn to negotiate, make joint decisions, and cope with emerging conflicts. The main deficits in teacher training are identified, including the persistence of the authoritarian interaction style, insufficient practical training in facilitation and mediation, and a low level of pedagogical self-reflection. The article substantiates ways to improve teacher training, such as introduction of training modules and practice-oriented seminars, case analysis, facilitation methods, supervision, and the integration of international experience.

Keywords: preschool education, joint activity, psychological and pedagogical support, visual arts activities, teacher training, federal state educational standard

Введение

Современные социальные трансформации, сопровождаемые быстрыми изменениями в общественной и культурной жизни, выдвигают новые задачи перед системой дошкольного образования. В условиях цифровизации, роста информацион-

ных потоков и изменения форм детской коммуникации особое значение приобретает развитие у дошкольников навыков социального взаимодействия, сотрудничества и умения конструктивно решать конфликты. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного

образования (ФГОС ДО) определяет социально-коммуникативное развитие как одну из ключевых образовательных областей, что отражает стратегический запрос общества на формирование у будущих школьников универсальных коммуникативных умений, необходимых для успешной адаптации в школе и в более широком социальном пространстве.

Изобразительная деятельность традиционно занимает значимое место в дошкольной педагогике, выступая не только средством эстетического и творческого развития, но и эффективной формой социализации детей. В совместном творчестве дошкольники учатся слушать и слышать друг друга, согласовывать действия, распределять роли и договариваться о конечном результате. При этом процесс рисования, лепки или конструирования становится своеобразной моделью социальной жизни, где каждый участник имеет право на самовыражение, а итоговый продукт возникает благодаря объединению усилий всей группы. Именно поэтому организация совместной изобразительной деятельности требует от педагога особых профессиональных умений – не только методических, но и психолого-педагогических.

Однако анализ современной практики показывает наличие определённых противоречий. С одной стороны, стандарты ориентируют педагога на фасилитацию, поддержку детской инициативы и развитие субъектной позиции ребёнка. С другой стороны, во многих дошкольных учреждениях сохраняется авторитарный стиль взаимодействия, когда педагог берет на себя доминирующую роль, ограничивая самостоятельность воспитанников. Такое рассогласование приводит к снижению потенциала совместной изобразительной деятельности как средства развития социальных компетенций.

В научной литературе внимание уделяется отдельным аспектам этой проблемы: исследуются закономерности возрастного развития детей, описываются методики художественного воспитания, рассматриваются вопросы взаимодействия педагога

и группы (Смирнова 2004). Вместе с тем остаётся недостаточно разработанной комплексная модель профессиональной готовности педагога к психолого-педагогическому сопровождению именно совместной изобразительной деятельности, что обуславливает актуальность настоящего исследования.

Цель статьи заключается в теоретическом обосновании и структурировании феномена профессиональной готовности педагога дошкольного образования к сопровождению совместного творчества детей. Особое внимание уделяется выявлению содержания когнитивного, деятельностного и личностного компонентов готовности, а также анализу современных подходов к подготовке специалистов, способных эффективно решать задачи сопровождения.

Материалы и методы

Методологическая основа исследования строится на междисциплинарном синтезе психолого-педагогических концепций, что позволяет рассматривать профессиональную готовность педагога к сопровождению совместной изобразительной деятельности детей как сложное и многокомпонентное явление. Важным отправным пунктом стала идея системного подхода Б. Ф. Ломова, В. Г. Афанасьева, в рамках которого готовность рассматривается как целостное образование, включающее взаимосвязь когнитивных знаний, практических умений и личностных качеств педагога (Тоистева 2013). Такой подход позволяет анализировать не отдельные элементы профессиональной компетентности, а их интеграцию в динамическую структуру педагогической деятельности.

Не менее значимым методологическим основанием выступает компетентностный подход (Зимняя 2009). Его использование обусловлено необходимостью смещения акцента с усвоения знаний на формирование ключевых компетенций, востребованных в условиях реализации ФГОС ДО. В контексте исследования он позволяет определить, какие именно умения

и навыки обеспечивают педагогу возможность эффективно сопровождать совместное творчество детей: от организации группового взаимодействия и диагностики коммуникативного развития до фасилитации и медиации конфликтных ситуаций.

Третьим принципиально важным методологическим основанием является личностно-деятельностный подход (Леонтьев 1977; Рубинштейн 2002), который акцентирует внимание на субъектности как педагога, так и ребёнка. Согласно этому подходу, педагог рассматривается не только как носитель знаний и технологий, но и как личность, способная строить подлинно партнёрские отношения с детьми. Именно личностно-деятельностная парадигма позволяет выйти за пределы традиционного авторитарного взаимодействия и выстраивать сопровождение на основе уважения к индивидуальности ребёнка, его инициативе и способности к самовыражению.

Для решения поставленных задач был использован комплекс взаимодополняющих методов. Во-первых, проведён теоретический анализ научной литературы по дошкольной педагогике, возрастной и социальной психологии, педагогике искусства, что позволило выявить основные направления изучения проблемы и определить ключевые категории. Во-вторых, изучены нормативно-правовые документы, включая ФГОС ДО и методические материалы, регламентирующие образовательную деятельность в дошкольных учреждениях. Это дало возможность сопоставить требования стандарта с реальными условиями подготовки педагогов.

Значимое место в исследовании занимает анализ и обобщение передового педагогического опыта, накопленного как в отечественной, так и в зарубежной практике. Особое внимание уделялось подходам Reggio Emilia, HighScope и cooperative learning (Edwards, Gandini 2018; Johnson, Johnson 2015), где центральное место отводится фасилитации взаимодействия и созданию образовательной среды, сти-

мулирующей сотрудничество. Сравнительный анализ этих практик позволил выделить универсальные механизмы сопровождения, которые могут быть адаптированы в российской дошкольной системе.

Наконец, применялся метод систематизации и обобщения результатов, что дало возможность выстроить структурно-содержательную модель готовности педагога. В рамках этой модели выделяются когнитивный, операционально-деятельностный и личностный компоненты, каждый из которых получил подробное содержание на основе анализа теории и практики.

Таким образом, совокупность выбранных методологических оснований и исследовательских методов обеспечила возможность комплексного рассмотрения феномена готовности педагога к психолого-педагогическому сопровождению совместной изобразительной деятельности, а также выявления направлений её совершенствования в современных условиях.

Результаты и их обсуждение

В ходе проведённого исследования была уточнена сущность понятия «психолого-педагогическое сопровождение совместной изобразительной деятельности детей». Под сопровождением понимается не просто контроль за процессом выполнения задания и не формальное руководство действиями воспитанников, а целенаправленный процесс создания образовательной среды, в которой дети получают возможность проявлять инициативу, учатся договариваться, принимать решения совместно и справляться с возникающими конфликтами. В отличие от традиционной директивной модели, при которой педагог выступает главным организатором и распределителем ролей, современное сопровождение строится на принципах фасилитации и партнерства. Педагог в этом случае не навязывает готовый образец, а задаёт рамки и атмосферу сотрудничества, помогая детям самим находить пути решения творческих задач.

Такое понимание сопровождения позволяет рассматривать его как инструмент формирования у дошкольников не только художественных, но и универсальных социальных компетенций. В процессе совместного рисования или лепки ребёнок сталкивается с необходимостью учитывать мнение других, аргументировать собственную позицию, корректировать действия в соответствии с общим замыслом. Всё это формирует основу будущего умения работать в коллективе, что признаётся ключевым условием успешной школьной адаптации и социальной интеграции.

Рассмотрение феномена готовности педагога к психолого-педагогическому сопровождению совместной деятельности показало, что она имеет сложную, многокомпонентную структуру.

Когнитивный компонент предполагает владение системой знаний, необходимых для понимания закономерностей детского развития и организации совместного творчества. Это знания по возрастной и социальной психологии, позволяющие учитывать индивидуальные особенности ребёнка и динамику детской группы, а также знания по методике изобразительной деятельности. Когнитивный компонент обеспечивает теоретическую основу сопровождения, задаёт педагогическую ориентацию и позволяет выстраивать работу не интуитивно, а на основе научно обоснованных принципов.

Операционально-деятельностный компонент отражает сформированность практических умений и навыков педагога. Сюда входят диагностические умения (выявление уровня коммуникативного и творческого развития детей), проектировочные умения (планирование совместной деятельности с учётом возрастных и индивидуальных различий), фасилитационные умения (организация сотрудничества, стимулирование диалога и совместного поиска решений), коммуникативные умения (поддержка позитивной атмосферы и предотвращение конфликтов), медиативные практики (урегулиро-

вание возникающих разногласий между детьми), а также рефлексивные умения (оценка эффективности собственной педагогической позиции) (Коротаяева 2018). Именно деятельностный аспект обеспечивает реализацию знаний на практике и делает педагога способным гибко реагировать на меняющиеся ситуации.

Личностный компонент является не менее значимым. Он проявляется в системе ценностей и личностных качеств педагога: эмпатии, умении принимать индивидуальные различия, толерантности к неопределённости, готовности к диалогу и ориентации на позицию «равный среди равных». В условиях совместной изобразительной деятельности личностные качества педагога становятся критически важными, так как именно они задают эмоциональный фон взаимодействия. Педагог, демонстрирующий уважение к ребёнку, открытость к его идеям и терпимость к эксперименту, формирует у детей опыт безопасного и доверительного сотрудничества.

Таким образом, профессиональная готовность педагога к сопровождению может быть определена как интегративное образование, включающее когнитивный, операционально-деятельностный и личностный компоненты, которые в совокупности обеспечивают возможность эффективной организации совместного творчества.

Анализ педагогической практики выявил ряд устойчивых дефицитов в подготовке специалистов. Прежде всего, сохраняется ориентация на авторитарный стиль взаимодействия, когда педагог выступает в роли «главного художника», а дети подстраиваются под его указания. Это противоречит современным требованиям ФГОС ДО и существенно ограничивает возможности для проявления детской инициативы.

Другим дефицитом является недостаточная подготовка в области фасилитации и медиации. Многие педагоги владеют методикой проведения занятий, но не имеют инструментов для управления динамикой

детской группы, разрешения конфликтов и стимулирования равноправного общения. В результате совместная изобразительная деятельность часто сводится к параллельным индивидуальным действиям, где каждый ребёнок работает сам по себе.

Особую сложность вызывает слабая развитость рефлексивных умений у педагогов. Отсутствие привычки анализировать собственные действия и педагогическую позицию ведёт к воспроизводству стереотипов и снижает гибкость в организации образовательного процесса.

Для преодоления выявленных дефицитов требуется внедрение инновационных форм подготовки. Эффективным инструментом становятся тренинговые модули, в ходе которых педагоги отрабатывают навыки фасилитации и медиативного вмешательства в специально смоделированных ситуациях. Такая форма позволяет не только усвоить теоретические знания, но и сформировать устойчивые практические умения.

Практико-ориентированные семинары, основанные на анализе кейсов, дают возможность рассматривать реальные педагогические ситуации и искать оптимальные способы их разрешения. Подобная работа стимулирует развитие рефлексии, позволяет педагогам увидеть собственные стереотипы и выработать альтернативные стратегии поведения.

Не менее важным направлением является система наставничества и супервизии. Молодые специалисты, получая поддержку от опытных коллег, быстрее осваивают профессиональные роли и формируют личностную готовность к сопровождению.

Зарубежный опыт в этой области также заслуживает внимания. Подход Reggio Emilia ориентирован на создание образовательной среды, где педагог выступает партнёром и исследователем, а деятельность строится на уважении к детской инициативе. В системе HighScore акцент делается на активном участии детей в планировании и анализе своей работы, что способствует развитию ответственности

и сотрудничества. Модель cooperative learning (Johnson, Johnson 2015) демонстрирует эффективность специально организованных форм группового взаимодействия, где успех зависит от вклада каждого участника. Эти практики подтверждают универсальность идеи фасилитационного сопровождения, которая может быть успешно адаптирована к условиям российского дошкольного образования.

Для иллюстрации рассмотрим пример из практики совместного рисования в старшей группе детского сада. Дети получили задание нарисовать «город будущего». В процессе работы возник конфликт: несколько воспитанников хотели изобразить разные объекты в центре листа, и никто не был готов уступить. Вмешательство педагога свелось не к распределению ролей, а к фасилитации диалога. Воспитатель предложил детям обсудить, как можно объединить идеи, и задал уточняющие вопросы: «Что если в нашем городе будет и парк, и башня? Как они могут соседствовать?» В результате дети пришли к решению объединить рисунок, разделив пространство листа на зоны, где каждый смог реализовать собственный замысел. Итоговый продукт оказался не только более содержательным, но и стал результатом совместного поиска, что усилило чувство удовлетворения и коллективной ответственности.

Этот пример показывает, что успешное сопровождение требует от педагога развитых фасилитационных и медиативных умений, умения удерживать баланс между инициативой детей и общим замыслом деятельности.

Выводы

Теоретически обоснована и раскрыта сущность психолого-педагогического сопровождения совместной изобразительной деятельности как процесса фасилитации, направленного на создание условий для развития социально-коммуникативных компетенций дошкольников через совместное творчество.

Структура профессиональной готовности педагога включает три взаимосвязанных компонента: когнитивный (знания психологии и методики), операционально-деятельностный (умения диагностики, фасилитации, медиации, рефлексии) и личностный (ценности эмпатии, толерантности, диалога).

Выявлены ключевые дефициты в современной подготовке педагогов: доминирование авторитарного стиля, недостаточная сформированность навыков фасилитации и групповой медиации, низкий уровень развития педагогической рефлексии.

Определены перспективные направления совершенствования подготовки и пе-

реподготовки педагогов: внедрение тренинговых модулей для отработки навыков, использование практико-ориентированных семинаров и разбора кейсов, развитие системы наставничества и супервизии, а также интеграция продуктивных элементов зарубежных подходов (Edwards, Gandini 2018).

Показано, что реализация предложенных направлений будет способствовать преодолению выявленных противоречий и повышению эффективности работы педагога по достижению целевых ориентиров ФГОС ДО в области социально-коммуникативного развития.

Литература

- Зимняя, И. А. (2004) Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования. *Эксперимент и инновации в школе*, № 2, с. 7–13.
- Леонтьев, А. Н. (1977) *Деятельность. Сознание. Личность*. М.: Политиздат, 304 с.
- Рубинштейн, С. Л. (2002) *Основы общей психологии*. СПб.: Питер, 720 с.
- Тоистева, О. С. (2013) Системно-деятельностный подход: сущностная характеристика и принципы реализации. *Педагогическое образование в России*, № 2, с. 198–202.
- Смирнова, Е.О. (2004) *Психология дошкольника*. М.: Академия, 240 с.
- Edwards, C. P., Gandini, L. (2018) The Reggio Emilia Approach to Early Childhood Education. In: J. L. Roopnarine, J. E. Johnson, S. Flannery Quinn, M. M. Patte (eds.). *Handbook of International Perspectives on Early Childhood Education*. New York: Routledge, 454 p.
- Коротаева, Е.В. (2018) *Фасилитация педагогического взаимодействия: теория и практика*. М.: Юрайт, 215 с.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T. (2015) Theoretical approaches to cooperative learning. In: R. Gillies (ed.). *Collaborative learning: Developments in research and practice*. New York: Nova, pp. 17–46.

References

- Edwards, C. P., Gandini, L. (2018) The Reggio Emilia Approach to Early Childhood Education. In: J. L. Roopnarine, J. E. Johnson, S. Flannery Quinn, M. M. Patte (eds.). *Handbook of International Perspectives on Early Childhood Education*. New York: Routledge, 454 p. (In English)
- Johnson, D. W., Johnson, R. T. (2015) Theoretical approaches to cooperative learning. In: R. Gillies (ed.). *Collaborative learning: Developments in research and practice*. New York: Nova, pp. 17–46. (In English)
- Korotaeva, E.V. (2018) *Facilitation of pedagogical interaction: theory and practice [Fasilitatsiya pedagogicheskogo vzaimodeistviya: teoriya i praktika]*. Moscow: Yurayt, 215 p. (In Russian)
- Leontiev, A. N. (1977) *Activity. Conscience. Personality [Deyatel'nost'. Soznanie. Lichnost']*. Moscow: Politizdat Publ., 304 p. (In Russian)
- Rubinshtejn, S. L. (2002) *Osnovy obshchej psikhologii [Fundamentals of General Psychology]*. Saint Petersburg: Peter Publ., 720 p. (In Russian)
- Smirnova, E.O. (2004) *Psychology of preschool children [Psikhologiya doshkol'nika]*. Moscow: Akademiya, 240 p. (In Russian)

- Toisteva, O. S. (2013). Systems-activity approach: essential characteristics and principles of implementation [Sistemno-deyatel'nostnyi podkhod: sushchnostnaya kharakteristika i printsiipy realizatsii]. *Pedagogical Education in Russia – Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii*, no. 2, pp. 198-202. (In Russian)
- Zimnaya, I.A. (2004) Klyuchevye kompetentsii – novaya paradigma rezul'tata obrazovaniya [Key competencies – a new paradigm of educational outcome]. *Ekspieriment i innovatsii v shkole*, no. 2, pp. 7–13. (In Russian)