

МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
МОСКОВСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ
МЕЖДУНАРОДНАЯ КАФЕДРА ЮНЕСКО
«КУЛЬТУРНО-ИСТОРИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ ДЕТСТВА»



ДАВЫДОВСКИЕ ЧТЕНИЯ:

СБОРНИК ТЕЗИСОВ УЧАСТНИКОВ
III МЕЖДУНАРОДНОЙ
НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКОЙ КОНФЕРЕНЦИИ

10-11 СЕНТЯБРЯ 2024

Москва

Министерство просвещения Российской Федерации
Московский государственный
психолого-педагогический университет
Международная кафедра ЮНЕСКО
«Культурно-историческая психология детства»



Давыдовские чтения:
Сборник тезисов участников
III международной
научно-практической конференции

10–11 сентября 2024

Москва
2024

УДК 37.015.3
ББК 88.6
Д 13

Д 13 Давыдовские чтения: Сборник тезисов участников III международной научно-практической конференции (10–11 сентября 2024 г.) / Под ред. В.В. Рубцова, А.В. Конокотина. – М.: ФГБОУ ВО МГППУ, 2024. – 224 с.

ISBN 978-5-94051-349-0

Рецензенты:

Доктор психологических наук, профессор, Е.И. Исаев
(ФГБОУ ВО МГППУ, г. Москва)

Кандидат психологических наук, доцент, П.А. Сергоманов
(ООО «Сберобразование», г. Москва)

В издание включены материалы участников III международной научно-практической конференции «Давыдовские чтения», посвященные актуальным проблемам реализации идей и положений научной школы В.В. Давыдова, опыта их применения при проектировании эффективных практик развивающего образования. Тематика статей концентрируется вокруг теоретико-методологических основ научной школы В.В. Давыдова, возможностей и ограничений системы развивающего обучения Эльконина-Давыдова, диагностики в системе развивающего образования, деятельностных технологий проектирования и конструирования практик развивающего образования. Особой темой для обсуждения участников конференции стал проект «Школы будущего», основанной на идеях научной школы В.В. Давыдова. В контексте этой проблемы были затронуты вопросы моделирования новой школы, основанной на смене форм детско-взрослых общностей и типов деятельности (учебной, экспериментально-исследовательской, проектно-исследовательской), подготовки кадров для нового типа школ, а также проблема построения целостной концепции образования для детей с особыми образовательными потребностями.

УДК 37.015.3
ББК 88.6

ISBN 978-5-94051-349-0

© ФГБОУ ВО МГППУ, 2024.
© Коллектив авторов, 2024.

СОДЕРЖАНИЕ

Теория и практика развивающего образования

Алексо В.А.

Проблема профессионального
самоопределения современных старшеклассников 9

Алигаева Н.Н.

Здоровьесберегающие технологии
в образовательном процессе обучающихся вузов 12

Ворбуль М.П.

Концепция развивающего обучения
как основа формирования мотивации личностно-
профессионального самосовершенствования специалиста 15

Высоцкая Е.В.

Осмыслинность чтения:
опосредствование «перехода от букв к слову» 18

Ефимова И.В.

Психологопедагогическая
диагностика как познание обучающегося 21

Игнатова Е.С. Кущева Е.В. Сентемрова Е.Ю.

Эмпатийный потенциал у детей дошкольного
возраста в связи с готовностью к школе 24

Киселев В.Д.

Сложная ситуация: от конкретики текста к абстракции
схемы и обратно к формулировке текста проблемы 29

Кузакина В.О.

Психологическая безопасность
как условие развивающего обучения 34

Лобанова А.Д.

«Задача о потерянных карандашах»:
«комплектование» в начальном курсе математики 37

Магомедова З.Ш.

Обучение и развитие детей в контексте
общественно-исторических трансформаций 40

Маштакова С.В., Рынгач Е.В.

Потенциал ролевого взаимодействия в подготовке психологов 43

Невзорова М.С., Корепанова Е.В.

Соотношение обучения и развития

в динамике произвольности деятельности ребенка 48

Новлянская З.Н., Чудинова Е.В.

К вопросу о педагогическом

сопровождении детского продуктивного действия 51

Онучина А.В.

Самостоятельная учебная деятельность современного школьника 54

Пахомов Ю.В.

От развивающего обучения к развивающему образованию:

дефициты современной культурно-исторической психологии 56

Петухова И.А.

Развивающее обучение в высшей школе 61

Расторгуева М.Д., Лобанова А.В.

Научные взгляды Дж. Дьюи и их значение

для обоснования психологической диагностики

метапредметных компетенций у обучающихся начальной школы 64

Семенова Е.В.

Изучение литературы страны изучаемого

языка в педагогическом вузе с позиции преподавания

литературы как предмета эстетического цикла 70

Сиднева А.Н.

Феномены формализма школьных

знаний при понимании текстов и решении задач:

анализ с позиций деятельностного подхода 73

Смирнова О.В.

Актуализация поступка как индивидуального

действия в совместной деятельности 76

Совмиз З.Р.

Роль мотивации к обучению

в успеваемости детей младшего школьного возраста 79

Терещенко В.В.

Рефлексивная деятельность в психологии

образования: от истоков до наших дней 82

Фролова Ж.В.

Практическое применение деятельностного

подхода в преподавании физики в школах Финляндии 85

<i>Цуркан Н.В.</i>	
Развивающее обучение в условиях образовательной среды ведомственного вуза.....	88
<i>Черемисова И.В.</i>	
Перспективы идей В.В. Давыдова в психолого-педагогической науке и практике	92
<i>Шилова Н.П.</i>	
Типология представлений о взрослении в юношестве	95
<i>Юров И.А.</i>	
В.В. Давыдов о спорте.....	98
<i>Янишевская М.А., Хребтова С.Б.</i>	
Первый шаг от природоведения к введению в химию: развитие деятельностной пропедевтики естественных наук	100

Проект «Школа будущего» в контексте идей В.В. Давыдов

<i>Баранова Г.А., Закуповская Т.Н.</i>	
Особенности организации образовательного процесса по развитию творческих способностей детей с особыми образовательными потребностями	104
<i>Батурина Д.С.</i>	
Проектная деятельность в рамках учебного предмета «Химия», как способ мотивации старшеклассников.....	107
<i>Белова М.М.</i>	
Концепции Выготского Л.С. и Давыдова В.В. в обучении иностранному языку в инклюзивном классе.....	110
<i>Ботова Ю.Б., Кудрявцев В.Т.</i>	
О природе практического сознания.....	113
<i>Бродина Е.А.</i>	
Исследовательская деятельность как способ коррекционной работы с подростками на примере решения экзистенциальных задач взросления.....	116
<i>Бузган Е.И.</i>	
Взаимосвязь стилей мышления и психодинамических характеристик личности	118
<i>Васильев В.Г., Вахромеева Т.А.</i>	
Система обучающих действий педагога профессионального образования	

на примере занятий-погружений междисциплинарного курса «Технологии развивающего обучения».....	122
<i>Гарифуллина А.М.</i>	
Потенциальные возможности менторинга в наставничестве для дошкольного образования Российской Федерации.....	125
<i>Гильмееева Р.Х.</i>	
Формирование социального капитала будущего педагога.....	129
<i>Глазырина Л.Г.</i>	
Педагогическая рефлексия как индикатор психологической готовности к развивающему взаимодействию.....	132
<i>Данилина А.А.</i>	
Супervизия как метод сопровождения личностно-профессионального развития в контексте обновления педагогического образования	135
<i>Дельцова И.А.</i>	
Психолого-педагогические условия выстраивания инклюзивного взаимодействия	139
<i>Дементьев А.А.</i>	
Семья и образование в Евразийском пространстве: путь от традиций к современным вызовам	142
<i>Джерелиевская М.А.</i>	
Коммуникативно-конфликтная компетентность учителя в личностно- ориентированном подходе к образованию	144
<i>Жесткова Е.А.</i>	
Развитие познавательных интересов младших школьников на уроках русского языка в проектной и исследовательской деятельности	146
<i>Ищенко Л.В.</i>	
Психолого–педагогическое сопровождение обучающихся с нарушением опорно – двигательного аппарата	149
<i>Лапицкая Ю.С.</i>	
Некоторые аспекты подготовки будущих учителей с использованием элементов технологий развивающего обучения	152
<i>Масальская И.А.</i>	
Особенности подготовки к замещающему материнству в Школе Приемных родителей	155
<i>Меркулова О.П.</i>	
Академическая компетентность будущих педагогов как ресурс готовности к развивающему взаимодействию	158

<i>Мурашова И.Ю.</i>	
Развитие полимодального восприятия и речи младших школьников в инклюзивной образовательной среде.....	162
<i>Персиянцева С.В.</i>	
Проектная деятельность и психологическое благополучие студентов-психологов.....	165
<i>Силантьев А.Н., Пономарева А.С.</i>	
Проектно-исследовательская деятельность как технология социальной самореализации одаренных детей	168
<i>Соломаха Е.Н., Ступников Д.В.</i>	
Применение результатов работы нижегородских реконструкторов на уроках истории и географии в школе	171
<i>Тесник Ю.В.</i>	
Использование деятельностного подхода при организации экспериментально-исследовательской деятельности по химии.....	174
<i>Трошин И.А., Захарова И.В.</i>	
Педагогические условия гражданско-патриотического воспитания в школе детско-взрослых сообществ.....	176
<i>Хамидуллина К.Р.</i>	
Профориентация в начальной школе и возможности, которые она открывает для учреждений профессионального образования (На основе опыта работы в начальных классах).....	180
<i>Хохлова Е.В.</i>	
Экспериментальное исследование становления субъектности студентов.....	182
<i>Хусаинова С.В., Гильмеева Р.Х.</i>	
Развитие учебно-профессиональной деятельности обучающихся – главная задача современного образования.....	185
<i>Шершинева О.С.</i>	
Профессиональное выгорание молодых учителей: факторы риска и методы профилактики	188
<i>Штыкова Э.Н., Макаренко Т.Г.</i>	
Психические отличия преподавателей высшей и средней школы, связанные с профессиональной деятельностью	193

Деятельностные технологии проектирования образования: образцы лучших практик

Горбатова В.К.

- Музей как площадка для развития
творческого воображения дошкольников,
посредством организованной продуктивной деятельности.....196

Краснова С.Н.

- О роли творчества в развитии эмоционального интеллекта.....200

Мамедова И.О.

- Психологическая поддержка обучающимся
в периоды кризиса и адаптации к новым условиям204

Попова А.С.

- Влияние содержания программы обучения
на развитие мышления учеников первого класса207

Сафонова О.В.

- Влияние школы на адаптацию
подростков в социуме: взаимодействие между
личным и общественным в процессе развития личности.....210

Слиткова Т.А., Богданова О.М.

- Роль театральной педагогики в образовательном
процессе и психологическом здоровье обучающихся с ОВЗ.....213

Ульянин О.А., Гутова У.М.

- Факторы формирования
мотивации обучения у старших школьников216

Зарецкая А.А.

- Обоснование критериев понимания
драматического произведения младшими подростками221

ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА РАЗВИВАЮЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Проблема профессионального самоопределения современных старшеклассников

Алексо В.А.

*Кандидат психологических наук,
Доцент кафедры психологии, факультета дизайна
и цивилизационных коммуникаций Университет
мировых цивилизаций имени В.В. Жириновского*

*Москва, Россия
aleksol@yandex.ru*

Часто современные школьники сталкиваются с проблемой выбора, не могут ответить самим себе на вопрос «Кем бы я хотел быть?». Часто, подготавливаясь к выпускным экзаменам, ученик не способен ответить, почему выбраны именно эти предметы и чем обусловлена невнимательность, незаинтересованность к другим.

Склонности человека к определенным видам профессии часто не могут помочь на этапе формирования первичного выбора профессии в старших классах в связи со скучным количеством информации, отсутствием направленных занятий на формирование готовности учащегося к профессиональному самоопределению.

Для определения существующей картины по проблеме самоопределения в школе, а также для проверки возможности оказания развивающего влияния на процесс формирования самоопределения старшеклассников проведенное экспериментальное исследования, которое было организовано на базе Государственного бюджетного общеобразовательного учреждения города Москвы «Школа № 1285». В исследовании принимали участие учащиеся 10 и 11 класса, 20 детей в возрасте 15–17 лет.

Целью первого этапа было определение информированности, готовности, мотивов, склонности к типам и конкретным интересам школьников по отношению к выбору профессии, для этого были выбраны следующие методики: «Опросник для выявления готовности школьников к выбору профессии» В.Б. Успенского, тест «Информированность о мире профессий» (Е.А. Климов), тест «Мотивы выбора профессии» С.С. Гриншпуня, «Модифицированный дифференциально-диагностический опросник» Е.А. Климова (версия А.А. Азбель 2012 года), тест «Карта интересов» А.Е. Голомшток.

Результаты поведения констатирующего эксперимента показали следующие результаты: неготовность к выбору профессии наблюдалась у 30% испытуемых, низкая готовность – у 35%, средняя готовность – у 15% и высокая готовность – только у 20% старшеклассников. Было выявлено, что старшеклассники были недостаточно информированы о мире профессий (65%) и до конца не были готовы выбрать профессию (80%). В качестве мотивов выбора профессии у 50% преобладали реализация, у 35% заработок, у 15% престиж.

Для формирования высокого уровня профессионального самоопределения нами была создана формирующая программа, в которую были включены как известные тренинги, направленные на формирование интереса, так и дополнительные лекции, беседы, а также тематические походы на мероприятия, направленные на информирование по данной теме, проходившие в г. Москве.

Некоторые занятия проводились в программе «Zoom». Для этого старшеклассники подключались к трансляции и начиналось онлайн занятие. Школьники очень хорошо владеют компьютерными и мобильными технологиями, поэтому трудностей у них не возникло. Наоборот, это повысило мотивацию участия в программе. Все занятия разработаны в интерактивном формате, чтобы каждый школьник участвовал в процессе.

Целью программы было создание условий для профессионального самоопределения современных старшеклассников, изучить особенности профессий через собственный опыт, расширить представления о современных профессиях и изучить их профессиограммы, сформировать способность принимать осознанный выбор и нести за него ответственность.

Также ученики посетили выставку «Образование и карьера», которая проходила в Москве с 9 по 10 марта, где можно было познакомиться с вузами нашей страны. Узнали о разнообразии направлений в вузах, будущих стажировках. На выставке было предоставлено более 100 учебных заведений. Ученики посетили стенды выставки, участвовали в ознакомительных беседах, посетили презентации разнообразных колледжей и вузов, что помогло составить представление о возможностях и разнообразии высшего образования в России. Участвовали в образовательном марафоне «Поступи правильно», посетили лекцию «Какие профессии будут востребованы через 5 лет».

Результаты показали повышение уровня информированности, который изменился в сторону повышения (с 25% до 80%). Слабый уровень информированности был выявлен только у 20% учеников. Мы объясняем это тем, что количество занятий было достаточно ограниченным и возможно некоторым школьникам необходимо было их большее количество. Испытуемые со слабым уровнем информированности не оказалось, что составило 0 %.

Результаты прохождения констатирующего теста показали, что в нашем случае 15% мотивирует престиж, 35% – заработка, 50% – реализация. После проведения формирующего эксперимента влияние мотива заработка увеличилось с 35% до 40%. Другие изменения отсутствуют.

По нашему мнению, профессиональное самоопределение необходимо рассматривать не только как конкретный выбор профессии, но как непрерывный процесс поиска смысла в выбранной, осваиваемой и выполняемой профессиональной деятельности. В процессе профессионального самоопределения устанавливается баланс личных предпочтений и склонностей и существующей системы разделения труда.

В Российской Федерации проводятся разнообразные мероприятия, посещения, которые желательно включать в программу старших классов школ, а также разработку и проведение дополнительных лекций, семинаров, игр, тренингов, направленных на повышение уровня готовности к профессиональному самоопределению.

Литература

1. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. – М.: Просвещение, 1968. – 464 с.
2. Клинов Е.А. Психолого-педагогические проблемы профессиональной консультации. – М.: Знание, 1983. – 96 с.
3. Клинов Е.А. Психология профессионального самоопределения. – Москва, 2007. – 301 с.
4. Пряжников Н.С. Самоопределение и профессиональная ориентация учащихся: учебник для студ. учреждений высш. проф. образования / Н.С. Пряжников, Л.С. Румянцева. – М.: Издательский центр «Академия», 2013. – 208 с.

Здоровьесберегающие технологии в образовательном процессе обучающихся вузов

Алигаева Н.Н.

преподаватель кафедры общей и социальной психологии

Института психологии ФГБОУ ВО КГУ

им. К.Э. Циолковского, Калуга, Россия

nigar-0520@mail.ru

Учебная деятельность играет ключевую роль в жизни каждого человека, способствуя его развитию и самореализации, и направлена на усвоение теоретических знаний и способов деятельности в процессе решения учебных задач. Благодаря грамотной организации учебного процесса обучающиеся усваивают накопленный опыт человечества, овладевают различными способами познавательной деятельности, формируют ценности и развивают свои способности. В образовательном процессе применяют такие продуктивные технологии, как технология проблемного обучения, технология исследовательской деятельности, технология проектной деятельности, технология групповой работы, информационные технологии и т.д. Однако все чаще педагоги отмечают о важности внедрения здоровьесберегающих технологий в связи со значительным снижением числа «абсолютно» здоровых детей и подростков в образовательных учреждениях [1].

К концу обучения в средней школе ученики приобретают заболевания различных систем организма, включая нарушения зрительного аппарата, сердечно-сосудистой, нервной, опорно-двигательной систем. Далее они идут в средние специальные или высшие учебные заведения, где подготовка специалистов высокого уровня требует терпимости, овладения большим объемом научной информации, применения инновационных образовательных технологий. Данные обстоятельства усугубляют состояние здоровья обучающегося в связи с повышением психоэмоциональной напряженности, истощением адаптационных возможностей нервной, эндокринной и иммунной систем, что непосредственно приводит к повышенному риску развития заболеваний.

Ухудшение здоровья связано с оказанием воздействия комплекса факторов: возрастание объема и усложнение характера учебной нагрузки, усложнение характера взаимоотношений «студент-преподаватель», недостаток двигательной активности, неправильное питание обучающихся, несоблюдением гигиенических требований в организации учебного процесса, отсутствием у обучающихся знаний о здоровье. Так как учебная деятельность продолжает оставаться основной организационной формой образовательного процесса, важность внедрения

здоровьесберегающих технологий ложится на плечи педагогов, даже не смотря на то, что они представляют совокупность педагогических, психологических и медицинских воздействий, направленных на защиту и обеспечение здоровья.

Как отмечает В.В. Давыдов: «Будучи неразрывно связанным с учебной деятельностью, образование вместе с тем требует от человека выполнения ряда других видов деятельности, например художественной, общественно-организационной и др. Однако в школе их выполнение во многом зависит от содержания и строения учебной деятельности, от уровня ее сформированности» [2, с. 149]. Проектирование образовательной деятельности с учетом защиты и обеспечения здоровья обучающегося позволит сформировать у них ценное отношение к своему здоровью, необходимые знания, умения и навыки по здоровому образу жизни. Необходимо также отметить, что именно от сохранения и укрепления здоровья молодежи и повышением их работоспособности зависит успешная подготовка высококвалифицированных кадров, которые способны обеспечить государству устойчивость экономического развития.

Для достижения данной цели возможно применение следующих методов: рассказ, беседу, дискуссию, работу с книгой, демонстрацию, иллюстрацию, упражнения, наглядность, практический метод, познавательную игру, обучающий контроль, игровой метод, соревновательный метод. Однако данные методы требует своевременности и комплексности применения, поэтому их реализацию необходимо осуществлять, начиная со школьных времен. Обучение поддержанию здорового образа жизни является залогом обеспечения человека физическим здоровьем, которое позволит в дальнейшем благополучно выполнять поставленные перед ним задачи.

В период приобретения профессиональных знаний студентов необходимо приобщать к спортивной и культурно-массовой деятельности учебного заведения. Приобщение может осуществляться как за счет поощрения данных видов деятельности, так и за счет собственного примера профессорско-преподавательского состава. Совместное участие в различных соревнованиях и программах развития активности молодежи позволит показать значимость поддержания здоровья с юного возраста для сохранения своей работоспособности в дальнейшей жизни. Организация таких мероприятий как «Зарядка со спортсменами» позволяет молодежи почувствовать свою сопричастность к масштабным мероприятиям учреждения, важность здоровых привычек, значимость активности в жизни человека, его социализации и самореализации.

Однако существенную роль играет и организация учебного процесса обучающихся, направленного на развитие физических, познавательных

и нравственных способностей путем использования их потенциальных возможностей и с учетом закономерностей их развития и состояния здоровья. Развитие понимания отношений и причинно-следственных связей между фактами играет ключевую роль при реализации образовательной программы. Расписание занятий должны быть организованы с учетом физической возможности выдержать планируемый объем учебных дисциплин и времени на отдых. Наличие у учебных заведений баз и домов отдыха, кабинетов психологической релаксации, предоставление льготных путевок является неоспоримым преимуществом в профилактике нарушений здоровья у молодежи.

В настоящее время в учебных заведениях поддерживают развитие различных видов здоровьесберегающих технологий, в том числе: физкультурно-спортивные мероприятия, просветительно-педагогическая деятельность, психологическое знание и психологические методики, медико-гигиеническая деятельность, рекреационные мероприятия и рекреационная инфраструктура, технологии обеспечения безопасности жизнедеятельности. Но возникает необходимость не только поддержания традиционных форм здоровьесберегающих технологий, направленных на улучшение физических показателей, но и развитие глубоких знаний о своем физическом и психическом состоянии, которые формировали бы стремление к ведению здорового образа жизни.

Литература

1. ВОЗ: здоровье российских школьников хуже, чем у их зарубежных сверстников [Электронный ресурс] // АО «Редакция газеты «Московский Комсомолец»: [сайт]. URL: <https://www.mk.ru/social/health/2019/07/19/voz-podvel-itog-zdorove-rossiyskih-shkolnikov-khuzhe-chem-u-ikh-sverstnikov.html> (дата обращения: 02.07.2024).
2. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения. М.: ИНТОР, 1996.

Концепция развивающего обучения как основа формирования мотивации личностно-профессионального самосовершенствования специалиста

Ворвуль М.П.
*Начальник ФКУ ДПО Кировский
ИПКР ФСИН России, Киров, Россия*
vorvulm@mail.ru

Вторая половина XX века стала отправным этапом в развитии системы развивающего обучения в России. Ее основателями были Д.Б. Эльконин и В.В. Давыдов. Василий Васильевич Давыдов опирался на идею восхождения от абстрактного к конкретному, он стал ярким представителем деятельностного подхода (см. [1], [2], [3], [5]).

Одним из основных принципов развивающего обучения В.В. Давыдова является принцип учета психологических новообразований, возникающих в различные возрастные периоды, а также принцип ведущей деятельности в определенный период. Следует отметить, что ученый проводил исследования с младшими школьниками, однако, его замысел был реализован и в отношении других возрастных групп.

Вкладывая в понятие развивающего обучения смысл формирования мотивации к самообразованию, саморазвитию, и, как следствие, к самосовершенствованию, определяется особенность в порядке организации дополнительного профессионального образования лиц в период взрослоти. Во время обучения, целью обучающихся, проходящих повышение квалификации является формирование новых или совершенствование уже имеющихся компетенций, позволяющих эффективно организовать трудовую деятельность. Такое обучение проходит под неизбежным влиянием образовательной среды образовательной организации.

Эффективно организованная образовательная среда может быть построена с учетом эстетико-семиотического подхода, разработанного И.В. Черемисовой [6]. Культурно-образовательная деятельность становится квинтэссенцией успешного развития личности профессионала в период повышения квалификации. В период обучения, специалист не только получает знания по профессии, но и развивается в личностном плане.

Мотивация к личностно-профессиональному самосовершенствованию зависит от ряда факторов: наличия определенных психологических характеристик личности, ее склонностей и потребностей, условий, в которых проходит обучение и специалистов, включенных в непосредственное общение с обучающимися.

Образовательная среда образовательной организации, по мнению Д.О. Кулешова включает в себя определенные условия, влияющие на личность обучающегося: «социально-психологические, пространственно-временные, идеологические, мировоззренческие и профессионализирующие» [4].

Высоким уровнем мотивирующего воздействия к личностно-профессиональному самосовершенствованию, обладают профессионализирующие факторы. Портреты представителей профессии, рассказ об их вкладе в науку, личном подвиге, оказывают положительное влияние на обучающихся. Значимый воспитательный потенциал несет рассказ преподавателя о собственном практическом опыте, важных событиях в его жизни, поступках в различных ситуациях профессиональной деятельности.

Социально-психологические условия способствуют адаптации обучающегося к учебной деятельности, развивают и совершенствуют навыки коммуникации, креативности, работе в группе. В образовательной организации различные социальные проекты могут объединить обучающихся, преподавателей, психологов, административный персонал.

Пространственно-временные условия могут быть использованы для создания эстетически-воспитывающей обстановки. Так, например, в преддверии празднования Дня Победы, на стенах могут быть вывешены копии агитационных плакатов периода 1941–1945 годов, репродукции картин советских художников, портреты с биографиями и описанием подвигов героев Советского Союза, тексты стихотворений, посвященных советскому воину, рисунки современных школьников. На информационных экранах могут демонстрироваться видеозаписи хроники военных лет. Через радиоточки транслироваться песни Победы.

Идеологические условия проявляются через демонстрацию традиций образовательной организации, правил, символов и атрибутов.

Мировоззренческие условия способствуют самоактуализации обучающихся, творческому подходу в решении задач профессиональной деятельности, социальных проблем, выстраиванию вектора дальнейшего профессионального роста.

Посещение обучающимися диспутов, круглых столов, конференций, участие в проведении концертов, соревнований, олимпиад, тренингов, работа по созданию стенной печати, видеороликов, встречи с ветеранами, почетными гостями, деятелями культуры и искусства, органично вплетенные в жизнь образовательной организации, способствуют личностно-профессиональному самосовершенствованию. Через изучение культурных традиций, лучших практик специалистов в определенной профессиональной области, их вкладе в научный прогресс,

формируется мотивация к личному и профессиональному развитию и совершенствованию обучающегося.

Концепция развивающего обучения, в контексте культурно-образовательной деятельности обучающегося по программе повышения квалификации, может стать основой к формированию мотивации личностно-профессионального самосовершенствования специалиста.

Литература

1. Давыдов В.В. Содержание и строение учебной деятельности младшего школьника / В.В. Давыдов // Хрестоматия по детской психологии: от младенца до подростка: учебно-метод. пособие / ред.-сост. Г.В. Бурменская; РАО, Моск. психол. – соц. ин-т. – 2-е изд., расш.. – М., 2008. – С. 300–317.
2. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения. / В.В. Давыдов. М.: ИНТОР, 1996. – 544 с.
3. Ждан А.Н. Теория развивающего обучения В.В. Давыдова в контексте культурно-деятельностного подхода // Развитие личности. 2015. № 3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/teoriya-razvivayuschego-obucheniya-v-v-davydova-v-kontekste-kulturno-deyatelnostnogo-podkhoda>.
4. Кулешов Д.О. Психологопедагогические условия развития профессионально-личностных качеств будущего офицера войск национальной гвардии: дис. ... канд. псих. наук: специальность 5.3.4. «Педагогическая психология, психодиагностика цифровых образовательных сред (психологические науки)» / Д.О. Кулешов; Академия ФСИН России. – Рязань, 2022. – 181 с.
5. Чапаев Н.К. Дидактика В.В. Давыдова: философско-педагогические предпосылки разработки метода восхождения от абстрактного к конкретному // Инновационные проекты и программы в образовании. 2014. № 3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/didaktika-v-v-davydova-filosofsko-pedagogicheskie-predposyalki-razrabotki-metoda-voszhozhdeniya-ot-abstraktnogo-k-konkretnomu>.
6. Черемисова И.В. Вторичная музыкальная личность в пространстве элитарного образования: эстетико-семиотический подход: монография. – Ульяновск: Зебра, 2019. – 235 с.

Осмысленность чтения: опосредствование «перехода от букв к слову»

Высоцкая Е.В.

ведущий научный сотрудник

ФНЦ ПМИ, Москва, Россия

h_vysotskaya@mail.ru

Требование организации «преобразующего предметного действия и анализа, устанавливающего существенные связи целостного объекта», предъявленное в свое время В.В. Давыдовым к разработке содержания обучения [2, с. 450], сохраняет и сегодня свою актуальность для рассмотрения ряда психологических новообразований, которые должны будут обеспечить успешность школьного обучения, не являясь еще «понятиями в полной мере». К таковым мы относим «осмысленность чтения», редко обнаруживаемую у детей, знающих большинство букв и едва начившихся складывать их в слова. Ряд детских затруднений в начальной школе с очевидностью порождается столкновением детей с новыми для них составляющими «словесной действительности» [4], однако в поисках способов их преодоления, следует, на наш взгляд, обратить пристальное внимание на предшествующий период «неустойчивого» чтения, в котором принципиальное значение приобретает развернутая ориентировка именно на «предметную действительность», определяющая понимание слова как такового и в самом общем случае [3].

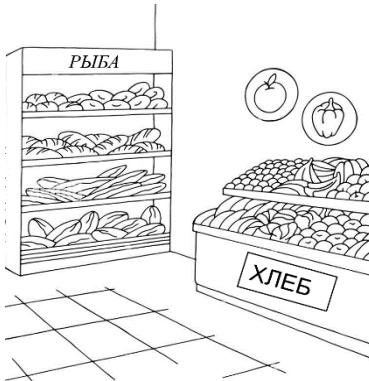
Выявить характерные особенности опосредствования «неустойчивого чтения» у учащихся 6–7 лет (старших дошкольников и школьников, знающих буквы, но не умеющими бегло читать) позволила модифицированная нами [1] методика Д.Б. Эльконина «сплав слов» [6], где детям предлагалось прочитать «подписи, сделанные первоклассником к картинкам из букваря», написанные без пробелов: «ОНЕЛСУП», «НАСОСЧЕСПИТСОВА» и «КОТУВОДЫСИДИТЗАДЕТКАМИСЛЕДИТ». Результаты отчетливо продемонстрировали различия детей, в целом справившихся и не справившихся с заданием, в отношении к заданной им «предметной действительности», стоящей за «литым текстом» (содержание иллюстрации, которое следовало восстановить по подписи). Дети, выполнившие задание (как правило, не с первой попытки), отвергали свои варианты случайного прочтения, не имевшие смысла – «насос не спит», «коту воды» и т.п., пока прочитываемое не позволяло воспроизвести то, что «было нарисовано», – «подстраивая» тем самым свой способ отделения букв под заведомо содержательно непротиворечивую картину действительности. Те же дети, которые читали «литое

слово» по слогам («ко-ту-во», «на-сос», «о-нел»), угадывали отдельные слова («пит-со» – пицца это?), меняли или добавляли «недостающие» буквы («надо мел»), тем самым «редактировали», подстраивали саму картину действительности под собственный способ прочтения (произвольное объединение букв).

Вопрос обучения детей в этот период требует, соответственно, создания условий опробования детьми обращения к «действительности» как ориентировочного при прочтении слов и поддержания актуальности этой ориентировки специально отобранным учебным материалом.

Для этого в качестве исходной, вскрывающей общее отношение прочитываемого слова с «действительностью», как предметной, так и впоследствии с «языковой» была выбрана задача «сверки» слова, постепенно «открываемого» по буквам, с заданным контекстом. Особенность введенного нами приема проблематизации такой «примерки» букв к слову, а слов – к контексту составляет обратный порядок «открытия» букв и соответственно прочтения слов «к концу».

В качестве примера приведем игру «Перепутанные вывески», составленную по мотивам известной сказки. Чтобы вернуть вывески на место, каждую следует прочитывать «к концу», собирая ее с помощью разрезной азбуки побуквенно, начиная с самой последней. Например, читаем последнюю букву – «А». Что это может быть? Смотрим на витрины: «колбаса? одежда?» – выкладываем предыдущую букву «Б». Получается «БА». Может, это труба? рыба? изба? – предлагают варианты дети или взрослый. Добавляем еще одну букву – это «Ы». Читаем «ЫБА» – рыба? Проверяем оставшуюся букву «Р» и вывеску приклеиваем к нужному магазину. Подобный прием позднее может быть использован и для чтения «готовых» слов в книге, «скрытые» буквы которых постепенно «проявляются», и для расшифровки анаграмм.



Такой подход к обучению чтению позволяет активизировать обращение детей к доступным им критериям адекватности подбора слов. Получаемые таким способом сочетания букв вначале не очень похожи на «осмысленное слово», но уже значительно сужают круг подходящих, задавая их будущую грамматическую форму («-али», «-лку», «-жде», «-тро» и т.п.). «Позиционность» записи русских слов (прочтение

очередной буквы определяется следующей за ней), типичные для русского языка способы словообразования и словоизменения [5] также способствуют большей осмысленности именно такого порядка «открытия» слова неуверенно читающими детьми, часто склонными «угадывать» продолжения слов по мере распознавания первых букв, не дочитывая слово до конца. Развернутое прочтение «к концу» делает возможным «предвидение» ребенком возможного «начала» слова и разумный подбор слов в соответствии с появлением очередной буквы.

Разработка принципов поддержки специальных ориентировочных процедур, показывает нам, что «простой» на первый взгляд навык складывания букв при таком рассмотрении таковым совсем не является. Осмысленное чтение, опосредованное постоянным обращением к предметной действительности, стоящей за текстом, по всей видимости, требует «обратного хода» при обучении: от предсказания значения слова, адекватного контексту, к его «правильно прочитанным» буквам.

Литература

1. Высоцкая Е.В., Лобанова А.Д., Сиднева А.Н. Переход от букв к слову: к проблеме осмысленности начального чтения дошкольников и первоклассников. Вестник Московского университета. Серия 14. Психология, 2024, 47(1). С. 207–226.
2. Давыдов В.В. Виды обобщения в обучении. М., 2000.
3. Жинкин Н.И. Речь как проводник информации. М., 1982.
4. Карпова С.Н., Колобова И.Н. Особенности ориентировки на слово у детей. М., 1978.
5. Панов М.В. Позиционная морфология русского языка. М., 1999.
6. Эльконин Д.Б. Развитие устной и письменной речи. М., 1998.

Психолого-педагогическая диагностика как познание обучающегося

Ефимова И.В.

канд. психол. наук, методист
ГАОУ ПО ИРО, Севастополь, Россия
irina_efimova2019@mail.ru

Федеральный государственный стандарт дошкольного образования регламентирует создание современных образовательных программ, реализуемых в образовательной организации с учетом индивидуального подхода к развитию обучающегося в интеллектуальном, эмоциональном плане, творческой самостоятельности. Важно, чтобы освоение обучающимся образовательной программы проходило в условиях уважение к личности, учета интересов; заботы об эмоциональном комфорте; поддержки свободного творческого самовыражения обучающегося в условиях качественного развивающего обучения и правильного воспитания.

В условиях развивающего обучения и воспитания проводится психолого-педагогическая диагностика на каждом этапе возрастного развития обучающегося, начиная с самого раннего периода. Целью психолого-педагогической диагностики в современных условиях развивающего обучения и воспитания становится познание обучающегося для определения его зоны ближайшего и актуального развития. Реализация такой цели позволяет поставить соответствующие задачи и выбрать необходимые средства для их решения [1].

Одной из задач, может стать использование результатов психолого-педагогической диагностики педагогом ДОУ для оценки своей деятельности и правильности выбора методов и средств обучения и воспитания в соответствии с происходящими изменениями в динамическом развитии обучающегося [2].

Психолого-педагогическая диагностика в рамках развивающего обучения и воспитания может представлять собой не сухой механизм выявления степени развития психических функций и эмоционально-волевой сферы, но первый этап раскрытия перспектив развития обучающегося, результатом которого становится описание красоты индивидуальности развития ребёнка – целостного психологического портрета обучающегося.

Индивидуальная карта развития обучающегося помогает педагогам и родителям использовать результаты психолого-педагогической диагностики в оценке объема мероприятий, необходимых в реализации сопровождения и помочи в освоении образовательной программы в ДОУ. Сделать индивидуальную карту максимально понятной, доступной

с учетом преемственности в использовании, для педагогов-психологов, педагогов и родителей – задача специалистов психологической и методической службы образовательной организации.

Познание индивидуальности обучающегося становиться в условиях развивающего обучения и воспитания, во-первых, задачей педагогов-психологов, педагогов и родителей, во-вторых, предметом их тесного сотрудничества. Педагог-психолог в ДОУ организует и проводит психолого-педагогическую диагностику в различные периоды возрастного развития обучающегося при содействии педагогов и родителей.

Воспринимая индивидуальность обучающегося как психологическую основу развивающего обучения и воспитания, обучающиеся, педагоги и родители получают заинтересованность в проведении качественной психолого-педагогической диагностики, подборе оптимальных средств, диагностических методик, позволяющих:

- своевременно выявить возникновение проблемы в развитии индивидуальности в процессе обучения и воспитания;
- определить опорные качества индивидуальности обучающегося, ресурсы, используя которые можно достигать намеченного результата в обучении и воспитании;
- диагностировать изменения в умственном, эмоциональном развитии обучающегося под воздействием выбранных педагогом, родителем средств обучения и воспитания для укрепления жизнестойкости и самостоятельности обучающегося в освоении образовательной программы.

Информация об актуальном эмоциональном состоянии и умственном развитии ребенка, полученная в результате психолого-педагогической диагностики в условиях развивающего обучения и воспитания в ДОУ, позволяет педагогам, родителям понять индивидуальную красоту и сильные качества обучающегося. Данные диагностики помогают в тесном взаимодействии с обучающимся определить путь, следуя которому, возможно, в сопровождении родителей и педагогов, избежать социально значимых проявлений отклоняющегося поведения, препятствующих освоению образовательной программы, за счет усиления правильных индивидуальных качеств, сохраняющих и укрепляющих целостность личности.

Разработка и подбор соответствующих коррекционно-развивающих методик в условиях развивающего обучения и воспитания является еще одной задачей, которая решается педагогом – психологом, осуществляющим мероприятия по психолого-педагогическому сопровождению обучающихся в ДОУ [3].

Психолого-педагогическая диагностика в современных условиях развивающего обучения в ДОУ смещает фокус внимания с атомарного обследования когнитивной и эмоциональной сферы на целостное познание обучающегося и его индивидуального развития.

Литература

1. *Давыдов В.В.* Проблемы развивающего обучения. М., 2004.
2. *Павлова Н.Н.* Экспресс-диагностика в детском саду. М., 2008.
3. *Стребелева Е.А., Мишина Г.А., Разенкова Ю.А.* Психолого-педагогическая диагностика развития детей раннего и дошкольного возраста: М., 2004.

Эмпатийный потенциал у детей дошкольного возраста в связи с готовностью к школе

Игнатова Е.С.

к.пс.н, доцент, зав. кафедрой общей
и клинической психологии, ПГНИУ
Пермь, Россия
131013@mail.ru

Сентемова Е.Ю.

учитель-дефектолог МБОУ «ОСОШ № 2»
Очер, Россия
esentemova@list.ru

Кушиева Е.В.

инженер психологической лаборатории ПГНИУ
Пермь, Россия
katakxx@mail.ru

Современная подготовка к школе предполагает формирование у ребенка устойчивой мотивации учебной деятельности, познавательного интереса и навыков самоконтроля [7; 11]. Вместе с тем при ее оценке приоритет отдается таким сферам, как когнитивная и мотивационная [1].

Однако психологическая готовность к школе, определенная зрелость личности подразумевает также учет эмоциональной составляющей познания мира, ведь иное постижение мира невозможно: сама природа человека определяется социальной действительностью [5].

Готовность к школе предполагает определенную степень развития и когнитивной, и эмоциональной сфер психики, т. к., по мнению В.В. Давыдова, при подготовке к школе усиливается роль эмоциональных способностей, что в целом определяет эффективность теоретического освоения действительности в ходе учебной деятельности [9], требующей как произвольности когнитивной сферы и рефлексии поведения, так и эмоционального сопровождения деятельности [4]. Таким образом, в дошкольном возрасте следует обращать внимание на становление у ребенка социально-чувственной сферы, предвосхищающей продуктивное когнитивное развитие – эмпатийный потенциал личности, эмпатия.

Для достижения этого на когнитивном уровне у ребенка центрированное мышление должно трансформироваться в опосредованное, свободное от конкретности ситуации, т. е. децентрированное.

На наш взгляд, в процессе децентрации у дошкольников ключевая роль отводится эмпатии. По мнению К.А. Петровой, эмпатия представляет собой склонность к пониманию мыслей и чувств Другого, состраданию его переживаниям [14]. В этом возрасте эмпатийный потенциал развивается наряду с воображением [8], в т. ч. эмоциональным, которое

позволяет ребенку смотреть на последствия своих действий для Других через игру. В игре чувства Другого становятся частью самого ребенка, проживаются им как личные, что способствует пониманию смысла своего и чужого поведения. Следовательно, «чувствование» в переживания Другого в ходе игры позволяет расширить взгляд на мир, проигрывая разные роли – децентрироваться.

В последующем построение социального поведения ребенка опосредуется данным опытом. Развитие эмпатийного потенциала предполагает перенос фокуса внимания на межличностные отношения: выход за пределы узкой личной культуры (т. н. эгоистического чувствования) и обращение к моральным, социальным условиям контекста поведения [5]. Вслед за Л.И. Божович это можно назвать формированием внутренней позиции социального индивида [3], которая включает в себя такие структурные элементы, как способность понять эмоциональное состояние себя и Другого, поставить себя на место Другого и оказать ему сочувствие и поддержку, выстроить взаимодействие в обществе в соответствии с существующей моралью [6; 12].

Таким образом, видится необходимым изучить у дошкольников взаимосвязь эмпатийного потенциала и готовности к школе.

Гипотеза исследования: существует связь между компонентами эмпатийного потенциала личности и готовностью к школе.

Материалы и методы

Исследование проходило в период с сентября 2023 г. по январь 2024 г. Диагностика проводилась с каждым ребенком индивидуально после получения письменного согласия от родителей. Выборка включала 33 ребенка (14 мальчиков, 19 девочек) в возрасте 6–7 лет из МБОУ «ОСОШ № 2», структурного подразделения Детский сад «Солнышко» г. Очер. Методики: для определения готовности к школе использовалась «Диагностика готовности к школе» Н. Семаго, М. Семаго, для измерения морального компонента эмпатийного потенциала применялась методика Р.Р. Калининой «Сюжетные картинки» [10], для оценки характера эмпатийного отклика – методика Т.П. Гавриловой «Неоконченные рассказы» [6].

Анализ данных проводился с помощью статистического пакета JASP 0.18.3.0. Выполнялись следующие методы математической обработки: таблицы сопряженности для обнаружения совместного проявления готовности к школе и эмпатийного потенциала детей, U-критерий Манна-Уитни для сравнения детей с разным характером эмпатийного отклика по показателям готовности к школе и моральной составляющей эмпатийного потенциала.

Результаты и их обсуждение

Обнаружено, что на уровне статистической тенденции готовые к школе дети имеют гуманистический характер эмпатийного отклика ($\chi^2 = 7,018$, $p = 0,071$). Дети с эгоцентрическим характером эмпатийного отклика напротив: не готовы или условно не готовы к школе. Выявленную тенденцию можно объяснить следующим образом. Умение сопереживать Другому и предрасположенность к оказанию помощи связаны с развитием социальных мотивов поведения и децентрацией [13], т. е. с готовностью к расширению круга общения и переходом в школьную среду, где важно не только знать собственные потребности (личное «хочу» ребенка), но и следовать существующим правилам, выполнять определенные обязанности, в соответствии с которыми возможны реализация учебной деятельности и взаимодействие в группе.

Значения χ^2 свидетельствуют о том, что дети с гуманистическим характером эмпатийного отклика лучше справляются с определением «хороших» и «плохих» поступков, чем дети с эгоцентрическим характером эмпатийного отклика ($\chi^2 = 4,95$, $p = 0,026$, $n = 33$). Среди 22 двух детей с гуманистическим характером эмпатийного отклика верно разложили картинки 13 детей, из 11 детей с эгоцентрическим характером эмпатийного отклика – только 2 ребенка. Успешность определения моральности поступков у детей с гуманистическим характером эмпатийного отклика может быть связана с возможностью поставить себя на место другого человека, «изнутри» посмотреть на ситуацию и оценить чувства Других. Следует отметить, несмотря на то, что дети в целом смогли правильно разложить картинки по группам, ни один ребенок не сумел объяснить свой выбор. Полученные результаты позволяют предполагать: у детей еще только формируется моральная составляющая эмпатийного потенциала, что соотносится с данными Е.С. Игнатовой с соавторами [12].

Результаты сравнительного анализа свидетельствуют о наличии различий в готовности к школе у детей с разным характером эмпатийного отклика. У детей с гуманистическим характером эмпатийного отклика, в среднем, выше баллы по общему показателю готовности к школе ($U = 174,5$, $p = 0,042$) и показателю «Внимание» ($U = 182,5$, $p = 0,016$), чем у детей с эгоцентрическим характером эмпатийного отклика. Таким образом, мы получаем еще одно подтверждение связи компонентов эмпатийного потенциала с готовностью к школе. Эта связь может объясняться совместным развитием эмоциональной и когнитивной сфер. Например, переход к децентрации в отношениях с Другими сопряжен со способностью выйти за пределы конкретной ситуации (развитие абстрактного мышления) [2; 5]. Вероятно, эгоцентрический характер эмпатийного отклика характеризует неспособность ребенка

абстрагироваться от конкретной ситуации и перенести на себя опыт Другого. Скорее всего, дети с эгоцентрическим характером эмпатийного отклика отождествляют героев рассказа с собой, т. к. не могут децентрироваться от собственного видения ситуации [2].

Заключение. Готовность ребенка перейти к обучению в школе сопряжена не только с развитием необходимых знаний и навыков, но и становлением эмоциональной сферы. Познание действительности предполагает эмоциональное отношение к познаваемому, в том числе другим людям. По результатам данного исследования, компоненты эмпатийного потенциала личности связаны с готовностью к школе. Таким образом, эмпатийный потенциал личности может учитываться психологами в системе дошкольного образования в качестве потенциально-го маркера при диагностике психологической готовности к обучению в школе. В частности, гуманистический характер эмпатийного отклика, проявляющийся в сострадании к Другому, связан с общей готовностью к школе и моральной составляющей эмпатии.

Ограничения данного исследования связаны с малым объемом выборки и небольшим количеством диагностических материалов для определения как готовности к школе, так и составляющих эмпатийного потенциала.

Обозначим несколько перспектив дальнейших исследований. Во-первых, одним из шагов изучения эмпатийного потенциала у детей дошкольного возраста в связи с готовностью к школе является увеличение объема выборки. Во-вторых, остается открытym вопрос системной диагностики готовности к школе в структуре дошкольного образования. Видится необходимым включить оценку развития эмпатийного потенциала в перечень тестов, используемых педагогами-психологами. Наконец, в-третьих, становление компонентов эмпатийного потенциала личности представляет самостоятельный интерес для комплексного изучения эмоциональной сферы современных детей дошкольного возраста.

Литература

1. Алиходжаева Г.С. Психологическая готовность ребенка к школе: теория и практика // Modern Scientific Research International Scientific Journal. 2023. Т. 1. № 8. – С. 18–26.
2. Андреева А.Д. Становление способности к децентрации в дошкольном возрасте // Теоретическая и экспериментальная психология. 2016. Т. 9. № 4. – С. 39–52.
3. Божович Л.И. Этапы формирования личности в онтогенезе // Вопросы психологии. 1978. № 4. – С. 23–35.
4. Венгер Л.А., Марцинковская Т.Д., Венгер А.Л. Готов ли ваш ребенок к школе. М.: Знание, 1994. – 192 с.
5. Выготский Л.С. Педагогическая психология / под ред. В.В. Давыдова. М.: Наука, 1991. – 480 с.

6. Гаврилова Т.П. Анализ эмпатийных переживаний младших школьников и младших подростков // Психология межличностного познания / Под ред. А.А. Бодалева. М.: Педагогика, 1981. – С. 122–138.
7. Гараева Е.В. Эмоционально-волевая готовность как интегративный компонент готовности детей к школьному обучению // Педагогическое образование в России. 2019. № 6. – С. 125–130.
8. Давыдов В.В. Генезис и развитие личности в детском возрасте // Вопросы психологии. 1992. № 1. – С. 22–33.
9. Давыдов В.В. О понятии человека в современной философии и психологии // Человек в системе наук. М., 1989. – С. 128.
10. Дерманова И.Б. Методика «Сюжетные картички» // Диагностика эмоционально-нравственного развития / Ред. и сост. И.Б. Дерманова. СПб., 2002. – С. 35.
11. Егоренко Т.А., Лобанова А.В., Радчикова Н.П. Диагностика трудностей в обучении в области социальной адаптации у младших школьников // Психологическая наука и образование. 2023. Т. 28. № 5. – С. 154–167. DOI: 10.17759/pse.2023280512
12. Игнатова Е.С., Ушакова Л.Л., Кушева Е.В. Эмпатийный потенциал у детей дошкольного возраста с задержкой психического развития // Клиническая и специальная психология. 2024. Т. 13. № 1. – С. 5–23. DOI: 10.17759/cpse.2024130101
13. Кучкина А.А. Особенности развития эмпатии у детей среднего дошкольного возраста // Мировая наука. 2022. № 12 (69). С. 182–189.
14. Петрова К.А. Эмпатия как психологический механизм развития этнического самосознания личности // Омский научный вестник. 2009. № 4 (179). – С. 125–128.

Сложная ситуация: от конкретики текста к абстракции схемы и обратно к формулировке текста проблемы

Киселев В.Д.

студент Кафедры ЮНЕСКО «Культурно-историческая
психология детства» ФГБОУ ВО МГППУ
Москва, Россия
4f3f2f1f@gmail.Com

Для формирования у обучающегося более высокого уровня мышления, навыков самостоятельного ориентирования в методологической и другой информации, необходимой при групповой и/или индивидуальной отработке кейсов в формате КЕЙКИС [7–10], взятыми из современной российской практики [1], в данной статье рассмотрена ингредиентная методика перехода от конкретики (эмпирики) текста описания исследуемой сложной управлеченческой ситуацией к абстракции (теоретике) нормализованной графической схемы, и возвращение к верифицированной формулировке (конкретике) текста решаемой в кейсе проблемы.

По мнению Давыдова В.В.: «Эмпирическое и теоретические мышления имеют свои особые виды обобщения и абстрагирования, свои особые способы образования и оперирования понятиями» [6].

На рисунке 1 представлены логические операции мышления как формы (взаимосвязанные этапы) развития человека, которые можно метафорически разделить на две части – «разбрасывание и собирание камней».



Рис. 1. Типовые логические операции

Текст учебно-исследовательского кейса в формате КЕЙКИС описывает проблемную ситуацию. Например, небольшой университетский городок, в котором появилось большое количество бездомных собак,

часть их которых может проявлять агрессию по отношению к жителям, которые выражают недовольство недавно назначенному мэру, выпускнику этого университета [8]. Текст, эмоционально изложенный на шести страницах, может быть изоморфно представлен на одной странице А4-формата путем применения широко известного инструмента – кругов Эйлера (диаграмм Эйлера-Венна). Получается нормализованный измерительный инструмент, который целостно охватывает все типы проблем и проблематик, исследуемой ситуации, который может содержать в себе все типы измерительных шкал (номинальные, последовательные, равных расстояний и равных отношений). По сути, абстрактно, но очень корректно, компактно, содержательно и наглядно описывается ландшафт исследуемой ситуации. На такой схеме ситуации практически отсутствуют стрелки. Если они, все-таки есть, то это говорит о наличии тех или иных «паразитных» связей. Любая парная связь на схеме, может предполагать наличие проблемных взаимоотношений, содержание которых можно описать в терминах «ресурсы» (см. табл. 1).

Таблица 1
Типы и виды ресурсов

Типы ресурсов	Виды ресурсов	Обозначение	Производные ресурса (например)
Физические (активы позитивистские, количественные)	Время	Ti	Конкретный момент (15:35 07.12.2021), интервал (с 12.12.2023 по 09.09.2024), частотность (раз в неделю) и др.
	Пространство	V	Привязка к месту (точка, пункт А), путь (отрезок, из А в Б), ландшафт и территория (часть плоскости) и др.
	Материалы, предметы	Mat	Любые полезные ископаемые, недвижимость, оборудование, производство, продукты и вещи и др.
	Физические драйверы изменений. Энергии (запускает процессы изменений)	En (Φ)	Все виды известных энергий, в т.ч. деньги (так как рассматриваем социально-экономические явления)
Психологические (активы феноменологические, качественные)	Человеческие (социальные)	Soc	Роль и статус, влияние и власть, организационные культуры и структуры и др.
	Человеческие (социальные)	Soc	Роль и статус, влияние и власть, организационные культуры и структуры и др.

Типы ресурсов	Виды ресурсов	Обозначение	Производные ресурсы (например)
	Информационные	Inf	Базы данных и знаний, сведения, факты, оценки и др.
	Технологические	Tech	Конкретные технологии, например, колесо, книга, искусственный интеллект
	Психологические драйверы изменений, (запускают процессы изменений)	En (Ψ)	Деятельность, действия, мотивация, ценности и цели человеческой активности

Источник: [7, стр.42]

Текст выбранной для анализа проблемы, может декомпозирован по-словно на предмет выявления дефицитности (недостаточности), нормальности или профицитности (избыточности) прямо заявленных или не заявленных ресурсов (все восемь видов, табл. 1). Получается абстрактная числовая (статистическая) формула выбранной для анализа проблемы. Как правило, после такой операции абстрагирования текст проблемы обнаруживает существенные ресурсные перекосы (недоговоренности, дисбалансы) и подвергается коррекции, иногда многократной. Это позволяет верифицировать формулировку (конкремтику) текста решаемой проблемы и повысить вероятность её методологически корректного разрешения в рамках объективной действительности.

Качественный абстрактный вариант формулировки уточненной проблемы будет выглядеть так (выявленные ресурсы надо подчеркнуть):

При наличии у акторов в проблемной ситуации ресурсов

В профиците – Ti; V; Mat; En (Φ); Soc; Inf; Tech; En (Ψ).

В норме – Ti; V; Mat; En (Φ); Soc; Inf; Tech; En (Ψ).

В дефиците – Ti; V; Mat; En (Φ); Soc; Inf; Tech; En (Ψ).

Надо конвертировать до нормы

Ti; V; Mat; En (Φ); Soc; Inf; Tech; En (Ψ).

Подчеркнутые исследователем-обучающимся ресурсы будут обозначать конкретику в этой абстрактной формуле.

Так, при необходимости, можно обработать любые парные отношения, представленные на абстрактной схеме проблемной ситуации.

Эта ингредиентная методика адресована научным работникам, методистам, психологам, преподавателям и управленцам самого широкого профиля, интересующимся вопросами совершенствования методов обучения и умственного развития обучающихся, их личностного и образовательного развития.

Тексты кейсов в формате КЕЙКИС предоставляют способным обучающимся уникальную возможность (индивидуально и/или в группе) экспериментировать с фрагментами объективной действительности, обеспечивают развивающий характер условиям учебно-исследовательской деятельности.

Институт государственного службы и управления Президентской академии третий год проводит Всероссийский кейс-чемпионат по государственному и муниципальному управлению (ВКЧпоГМУ). Сейчас – для бакалавров и магистров, а в ближайшем будущем, отдельным потоком – для действующих государственных служащих. Для команд победителей ВКЧпоГМУ проводятся (по приглашению руководителей субъектов Федерации) научно-практические экспедиции (напр., Камчатка, Калининград), в которых на месте отрабатываются гипотезы и решения, ранее предложенные победителями-участниками экспедиции. В рамках Чемпионата ежегодно проводится конкурс авторских кейсов в формате КЕЙКИС для преподавателей российских вузов и экспертов. Таким образом создана методологическая база для нового культурного и экономического явления – исследовательские кейсы Президентской академии по государственному и муниципальному управлению [1]. В 2024 году получены свидетельства о результатах интеллектуальной деятельности.

Литература

1. Государственное и муниципальное управление: Методологический подход и сборник кейсов в формате кейкис. Монография / Под общ. ред. Овчаренко Р.К., Киселева В.Д., Москаleva И.Е., Герасимова Г.Б. – Ростов-на-Дону: Издательство ЮРИУ – филиал РАНХиГС, 2024. – 345 с., с илл.
2. Давыдов В.В. Виды обобщения в обучении (логико-психологические проблемы построения учебных предметов). – М.: Педагогика, 1972. 424 стр.
3. Давыдов В.В. Лекции по общей психологии: Учеб. Пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2005. – 176 с. ISBN 5-7695-1603-8
4. Давыдов В.В. Лекции по педагогической психологии: учеб. пособие для студ. высших учеб. заведений / В.В. Давыдов. – М.: Издательский центр «Академия». 2006. – 224 с. ISBN 5-7695-2918-0
5. Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения: Опыт теоретического и экспериментального психологического исследования. – М.: Педагогика, 1986. – 240с.
6. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения. – М.: ИНТОР, 1996–554с. ISBN 5-89404-001-9
7. Киселев В.Д. Как написать авторский проектный социально-экономический кейс в формате КЕЙКИС–М.: КТК Галактика, 2018. – 320 с.: ил. <http://doi.org/10.5281/zenodo.4009065>

8. Киселев В.Д., Ерёмин А.В. Проблема бездомных собак»: собаки – сыты, а люди – целы. // Вестник МИРБИС, 2017, 3(11), 35–47. // <http://doi.org/10.5281/zenodo.4007949>
9. Киселев В.Д. Методика на формулиране и решаване на случаи в подхода кейкис (Теория на частния случай), «Литера принят», 2020, 320 с. <http://doi.org/10.5281/zenodo.4009473> (на болгарском языке)
10. Стойкова Ж., Кисельов В.Д. Основи на КЕЙКИС консултирането. – Академично издателство Тракийски университет, Стара Загора, 2022, 242 с. (на болгарском языке).

Психологическая безопасность как условие развивающего обучения

Кузакина В.О.

педагог-психолог ОГБПОУ «КИПТСУ», Томск, Россия

v790068@gmail.com

Отрыв от общества и природы приводит к нарушению психического здоровья и стагнации личностного развития. Люди, взаимодействующие с окружающей средой и обществом, представляют собой живые системы, способные к социальной адаптации. Социальное качество жизни, моральный смысл существования и здоровый образ жизни – основные показатели благополучия общества. Отсутствие этих факторов увеличивает вероятность возникновения психологически травмированного общества, где процветают деструктивные тенденции и психологическое насилие, ведущие к формированию деструктивных установок у его членов.

Важным элементом формирования и развития человека является микросоциальная среда, которая оказывает воздействие на социум в целом. Образовательная среда представляет собой значимую микросоциальную среду, где подросток проводит большую часть своего времени. Наличие психологического насилия в этой среде может привести к замедлению процесса обучения. Поэтому особое внимание следует уделять проблеме психологической безопасности в образовательной среде. Главной задачей психологической службы является предупреждение и предотвращение возможных угроз.

От организации образовательной среды напрямую зависят эффективность современного образования и создание условий для развития и улучшения социально значимых качеств личности.

В соответствии с Федеральным законом «Об образовании» от 29 декабря 2012 г. № 273 – ФЗ (п. 1, ст. 68), «Среднее профессиональное образование направлено на решение задач интеллектуального, культурного и профессионального развития человека и имеет целью подготовку квалифицированных рабочих или служащих и специалистов среднего звена по всем основным направлениям общественно полезной деятельности в соответствии с потребностями общества и государства, а также удовлетворение потребностей личности в углублении и расширении образования» [4].

Основной задачей психологов образовательного учреждения – создание условий для развивающего обучения. Согласно В.В. Давыдову и Д.Б. Эльконину в основе развивающего обучения лежит формирования учебной деятельности и её субъекта в процессе усвоения

теоретических знаний посредством выполнения анализа, планирования и рефлексии. В отсутствие психологической безопасности затруднено развивающие обучение. Психологическая безопасность – это система взглядов по обеспечению защищённости участников от угроз позитивному развитию и психическому здоровью в процессе педагогического взаимодействия [1]. В контексте образовательной среды колледжа – это сложное структурное образование, в которое должны быть включены все участники образовательного процесса. Ставя задачу повышения уровня развития образовательной среды, нужно обеспечить условия, а именно психологическую безопасность. Поддержка за счёт снижения психологического насилия, способствует созданию комфортных условий и помогает гармонизировать психологическое здоровье участников образовательного процесса. Развитие личности учащегося в условиях психологического комфорта и безопасности обеспечивает успешность образовательного процесса.

Первый этап заключается в выявлении у студентов используемых копинг-стратегий. Второй этап, оценка эффективности стратегий и их влияние на жизнь. Третьим этапом идёт замена неадаптивных копинг-стратегий на адаптивные. Важно в ходе работы с учащимися учитывать индивидуальные особенности личности. Последним этапом будет развитие осознанности, раскрытие в студентах умения к воплощению заложенных в них потенциальных способностей. По мере взросления личности увеличивается усвоемость накопленной обществом информации, которая затем воплощается, что позволяет ей подбирать эффективные механизмы адаптации. Э.Эриксон писал об этом следующие: «...Здоровая личность активно строит своё окружение, характеризуется определённым единством личности и состоянии адекватно воспринимать мир и саму себя» [5].

Для студентов, в рамках обеспечения психологической безопасности, должно проводиться: психологическое консультирование, профилактика, поддержка, реабилитация, социально-психологическое обучение.

Причины отсутствия психологической безопасности:

1. непризнание учащимся значимости учебного учреждения (студент пренебрегает ценностями и нормами организации, старается отчислиться);
2. отсутствие личностно-доверительного общения, в дальнейшем приводит к неуверенности в себе;
3. психологическое насилие: физическое, психическое (причина психологической травмы);
4. профессиональное выгорание педагогов;
5. отсутствие или недостаточная развитость психологической службы.

Достижение безопасной окружающей среды включает привлечение всех сотрудников: психологов, социальных педагогов, педагогов-предметников, кураторов. Это позволит создать условия для экологичного и развивающего обучения. Сотрудникам важно уметь идентифицировать происходящие в группе и иметь навык управления эмоциями.

Первым шагом на пути к этому является просветительская деятельность педагога-психолога по отношению к другим участникам образовательного процесса.

Создание психологически безопасной среды должно отталкиваться от личностно-гуманистической парадигмы. Такой подход делает упор на качественное взаимодействие между участниками среды. Это позволяет снизить уровень нервно-психического напряжения и повысить способность к саморегуляции, напрямую влияющие на развития личности.

Литература

1. Баева И.А. Психологическая безопасность в образовании: монография. – СПб., 2002. – 271 с.
2. Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения: опыт теоретического и экспериментального психологического исследования / В.В. Давыдов. – Москва: Академия, 2004.
3. Куприянова, И. Е., Семке, В.Я. Качество жизни и психическое здоровье / И.Е. Куприянова, В.Я. Семке – монография. – Томск: Издательство «РАСКО», 2004–121 с.
4. Статья 68. Среднее профессиональное образование [Электронный ресурс] // Интернет портал КонсультантПлюс. – URL: <https://www.consultant.ru> (дата обращения: 26.06.2024).
5. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис: учеб. пособие: пер. с англ. / Э. Эриксон; общ. ред. и предисл. А.В. Толстых. – 2-е изд. – Москва: Флинта: МПСИ: Прогресс, 2006. – 156 с.

«Задача о потерянных карандашах»: «комплектование» в начальном курсе математики

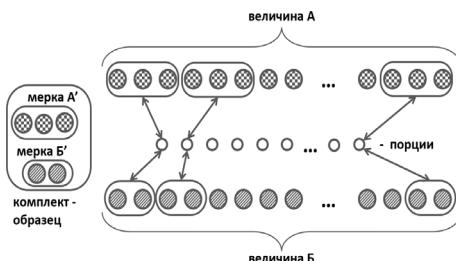
Лобанова А.Д.

научный сотрудник ФНЦ ПМИ, Москва, Россия

andellobanova@yandex.ru

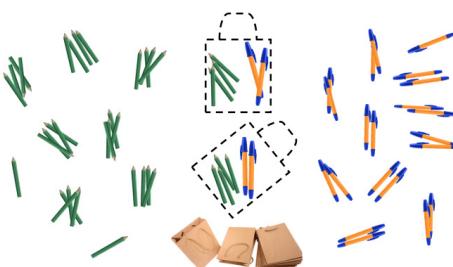
Введение младших школьников в понятийное содержание действий с числом, развернутое В.В. Давыдовым [1, 3] предусматривало в первую очередь необходимость обращения их к основаниям собственного счета в ситуации все более усложняющихся количественных отношений величин, устанавливаемых сюжетом специально подобранных задач (задачи об уравнивании предметов по определенным параметрам при невозможности их прямого наложения, а также особые задачи о комплектовании объектов). Состав действий измерения и отмеривания в общем контексте уравнивания и значительный потенциал построения курса математики на их основе подробно рассмотрены [4, 5 и др.]. Логико-предметный анализ особой предметной ситуации комплектования и состава соответствующих ориентировочных процедур, обосновывающий включение ее в содержание начального обучения, становится тем самым актуальной задачей.

Задача комплектования в общем виде может быть представлена, как задача о двух (или более) величинах А и Б, отмеривание которых в каждом конкретном случае должно быть согласовано с комплектом-образцом, компоненты которого выступают в качестве мерки А' для величины А (а также любых ее частей) и мерки Б' для Б. Требование их согласованного отмеривания задается сюжетом таких задач: для поделок заготавливают одинаковые наборы деталей, ручки и карандаши для подарков раскладывают «поровну каждому» и пр. Следование «сложной мерке» и освоение ее «инструментального», ориентировочного назначения в решении задачи комплектования гарантирует здесь «правильность», «честность» отмеривания компонентов А и Б для каждой порции, в которой остается постоянным качественное соотношение этих величин, определяемых количественно.



Проведенное нами обследование третьеклассников [2], обучавшихся по программам массовой школы, показало, что в задачах, условия которых косвенно, а не впрямую, задавали действия с величинами в соответствии с комплектом-образцом, успешность решений оказывалась значимо ниже, чем в задачах, явно требовавших подсчета «порций», состав которых был представлен числами. Результаты устных собеседований подтвердили беспомощность большинства детей в выборе и обосновании изученных ими арифметических операций, которые они применяли или собирались применить в решении задач, требующих учета состава заданного комплекта.

Задачей создания модельного фрагмента экспериментального обучения, соответственно, стало уточнение гипотезы о строении понятийного опосредствования соизмерения разнокачественных величин в задаче на комплектование и постановка такой задачи как учебной в общем контексте освоения начального понятия числа первоклассниками. В основу проектируемой учебной ситуации было заложено столкновение разных критерииев сопоставления предметных совокупностей, рассмотренное В.В. Давыдовым [3]. Каждой паре первоклассников было предложено собрать «подарки дошкольникам» – по четыре карандаша и две ручки в каждом пакете из имеющихся у них 38 карандашей и 25 ручек. Один ученик должен был разложить по образцу «подарка» карандаши,



другой – ручки. Соединяя разложенные карандаши и ручки для подарков, дети «внезапно» обнаруживали, что почему-то не хватает именно карандашей, хотя вначале были уверены, что их больше, и уж если чего-то может не хватить, то, разумеется, ручек. Поиск

«пропавших карандашей» позволил развернуть обращение детей к используемым ими критериям сравнения наглядно представленных групп предметов в поисках ответа на простой, казалось бы, вопрос «хватит ли чего-то или нет» для обнаружения необходимости реального преобразования ситуации (подбор комплектов именно по заданному образцу). Важную роль в установлении нового способа сопоставления величин играет и специально выполняемый анализ условий получения «простого» ответа – карандашей оказывается больше (останется 13 карандашей или не хватит 13-ти ручек), если в подарки класть по одной ручке и по одному карандашу. Здесь могут быть опротестованы и способы

«сравнения по остатку», которые напрашиваются при раскладывании карандашей и ручек «по порциям» раздельно, и т.п.

Специальная проблематизация использования комплекта-образца как посредника в согласованном порционном (пропорциональном) отмеривании двух величин с учетом необходимого (общего для обеих величин) числа порций, относительно которого всегда следует «корректировать» результат «непосредственной» оценки количеств предметов позволяет детям освоить особую понятийную работу со счетным материалом. Отсчет каждого «частного» количества здесь сверяется с моделью общего вида предметной ситуации задачи, предварительно построенной детьми. В пилотном обучении нам удалось убедиться, что идея «справедливости», «честности», на первый взгляд эфемерная, становилась для детей реальным ориентиром поиска разумного и критичного решения задачи сопоставления величин, обретая своего конкретного носителя в лице комплекта-образца.

Тем не менее возможность формального применения известных операций деления и умножения в решении задач «на комплектование» поддерживает иллюзию достаточности наличия соответствующих «навыков» их решения в традиционном обучении. Предугадывая такое «упрощение», В.В. Давыдов, подчеркивает, что только специальный теоретический анализ содержания счета открывает «... необходимые предпосылки для последующего генетического выведения всех других арифметических действий, возникающих на основе счета в условиях, когда становится невозможным его прямое осуществление» [1, стр. 91]. Задача о комплектовании безусловно связана с такой «невозможностью» и, всецело отвечая задаче рефлексии оснований счета, настоятельно требует продолжения серьезных теоретических и внедренческих изысканий в этом направлении.

Литература

1. Давыдов В.В. Анализ строения счета как предпосылка построения программы по арифметике // Вопросы психологии учебной деятельности младших школьников. М., 1962. С. 50–184.
2. Лобанова А.Д., Высоцкая Е.В. Возможности опосредствования решения арифметических задач третьеклассниками: процедура «комплектования» // Психологическая наука и образование. 2024. Том 29. № 1. С. 87–98.
3. Эльконин Д.Б., Давыдов В.В. Возрастные возможности усвоения знаний. М., 1966.
4. Coles, A. (2021). Commentary on a special issue: Davydov's approach in the XXI century. Educational Studies in Mathematics, 106 (3), pp. 471–478.
5. Davydov, V.V., & Tsverkovich, Z.H. (1991). On the Objective Origin of the Concept of Fractions. Focus on Learning Problems in Mathematics, 13 (1), pp. 13–64.

Обучение и развитие детей в контексте общественно-исторических трансформаций

Магомедова З.Ш.

декан факультета дошкольного образования

ФГБОУ ВО «ДГПУ им. Р.Гамзатова»

Махачкала, Республика Дагестан

zamira-m69@mail.ru

История человечества неразрывно связана с эволюцией образования, содержания обучения и, как следствие, психического развития ребенка. Каждый исторический период диктует свои требования к формированию личности, определяет ценностные ориентиры, формирует новые типы деятельности, что не может не отражаться на целях, задачах и методах воспитания и обучения подрастающего поколения. Ключевые изменения, происходили в этой сфере на протяжении всего исторического развития.

1. Традиционное общество: В условиях традиционного, аграрного общества образование носило преимущественно религиозный характер и было направлено на сохранение и передачу накопленного опыта от поколения к поколению. Дети с ранних лет включались в трудовую деятельность, усваивая необходимые для жизни в общинае знания и навыки. Главными качествами считались послушание, уважение к старшим, трудолюбие. Мышление носило преимущественно конкретный, наглядно-действенный характер.
2. Индустриальная эпоха: Развитие промышленности потребовало новых знаний и умений. На смену религиозному образованию пришло светское, ориентированное на подготовку к профессиональной деятельности. Возникла потребность в развитии абстрактного мышления, логики, умения работать с информацией. Акцент в воспитании делался на дисциплине, исполнительности, конкурентоспособности.
3. Информационное общество: Современный этап общественно-исторического развития характеризуется стремительным развитием информационных технологий, глобализацией, ускорением темпов жизни. На первый план выходят такие качества, как критическое мышление, креативность, коммуникабельность, умение работать в команде, адаптироваться к изменениям.

Изменения происходили и в психическом развитии детей:

- *От конкретного к абстрактному.* Если раньше образование было направлено на освоение конкретных знаний и навыков, то сегодня акцент смещается в сторону развития умения мыслить критически, анализировать информацию, решать нестандартные задачи.

- *От индивидуализма к коллегации.* В условиях глобального мира становится важным умение работать в команде, учитывать мнения других, достигать общих целей.
- *От пассивного усвоения к активному поиску:* Современные дети живут в условиях информационного изобилия. Задача образования – научить их ориентироваться в этом потоке, отличать достоверную информацию от ложной, критически ее оценивать.
- *От узкой специализации к широкому профилю.* В условиях быстрой смены технологий становится важным не только обладание конкретными знаниями, но и умение быстро обучаться, переключаться с одной деятельности на другую.

Современное образование должно быть направлено на развитие у детей гибкости, адаптивности, умения учиться в течение всей жизни. Важно формировать не только знания, но и компетенции – способность применять полученные знания на практике, решать реальные жизненные задачи.

В этом контексте особую значимость приобретают интерактивные методы обучения, проектная деятельность, развитие критического мышления, социального и эмоционального интеллекта.

В заключение хочется отметить, что процесс эволюции содержания образования и психического развития ребенка продолжается. Глобальные вызовы, стоящие перед человечеством, требуют новых подходов к обучению и воспитанию. Именно от того, насколько успешно мы сможем адаптировать систему образования к требованиям времени, зависит будущее наших детей.

Литература

1. Социальная философия / Васильева Л.Н., Дронкина А.Г., Клепацкий В.В., Клепикова Л.В., Комиссаров И.И., Мухлынкина Ю.В., Разинкова О.И., Баркова Л.А. / Учебное пособие для магистров и аспирантов гуманитарных специальностей / Том Часть 2. Москва, 2022.
2. Дедов Н.П. Социально-психологические проблемы инвестирования и взаимоинвестирования в современном обществе. В сборнике: Психологические барьеры социально-экономических изменений в российском обществе. Материалы научной интернет-конференции с международным участием. 2013. С. 55–57.
3. Крылов А.Ю. Искажение картины мира в средствах массовой информации. В сборнике: Психологические барьеры социально-экономических изменений в российском обществе. Материалы научной интернет-конференции с международным участием. 2013. С. 66–69.
4. Мужичкова Ю.Е. Субъективные факторы инновационного процесса. В сборнике: Психологические барьеры социально-экономических изменений в российском обществе. Материалы научной интернет-конференции с международным участием. 2013. С. 76–78.

5. *Осипова Н.Г., Елишев С.О.* Молодёжь в системе социально-гуманистических наук. Москва, 2022.
6. *Половецкий С.Д., Милованов К.Ю.* Основные направления и механизмы реализации отечественной образовательной политики (первая половина XX века) Москва, 2021.
7. Психологические барьеры социально-экономических изменений в российском обществе. Материалы научной интернет-конференции с международным участием. 2013.

Потенциал ролевого взаимодействия в подготовке психологов

Маштакова С.В.

*магистрант факультета филологии и массовых коммуникаций,
ФГБОУ ВО МГУ имени А.И. Куинджи
Мариуполь, Россия*

Рынгач Е.В.

*Соискатель ФГБОУ ВО «Санкт-Петербургский
государственный университет»
Санкт-Петербург, Россия*

Интерактивные формы обучения нужны для освоения разных видов деятельности, в том числе для формирования, развития профессиональных умений, навыков в процессе подготовки психологов и кадров новой школы. Как отмечают Н.В. Горденко, Д.В. Горденко, эффективная реализация ФГОС требует применения новых подходов преподавания в системах современного обучения (в т.ч. индивидуализация образования) [1].

Среди форм обучения, наиболее эффективными являются активная и интерактивная, в то время, как пассивная замедляет образовательный процесс. Слабое усвоение учебного материала и низкая мотивация студентов к учебно-познавательной деятельности обуславливают актуальность применения активных и интерактивных форм обучения взамен пассивных.

Новые стандарты государственного высшего образования предусматривают использование интерактивных форм обучения [7]. Благодаря обучающим вариантам взаимодействия, происходит активная коммуникация между преподавателем и студентом, что позволяет раскрывать творческий потенциал, усваивать знания и получать индивидуальный опыт. Согласно ФГОС 37.04.01 Психология [9], большая часть требований к результатам освоения программы магистратуры включает компетенции, освоение которых предусматривает применение интерактивных форм обучения. К бакалаврам ожиданий немного меньше, но также ряд компетенций необходимо осваивать с помощью различных форм интерактивного взаимодействия.

Как отмечают Т.В. Нечаева и Е.Н. Ложкомоева [7], особый интерес представляют игровые методы обучения (ролевые, деловые игры, тренинги в игровом режиме), приемы и элементы игрового взаимодействия. Мы поддерживаем мнение ученых о том, что важнейшее место в обучении студентов-психологов, например, занимают интерактивные методы (в частности, ролевое взаимодействие с применением игровых форм обучения, деловые и ролевые игры). О преимуществах ролевых игр и их этапах уже упомянуто исследователями [8].

Особое внимание, по нашему мнению, следует уделить системе развивающего обучения Эльконина-Давыдова и подобным методикам прогрессивного образования. Они все еще редко и в небольшом количестве применяются в детских садах и средних школах, вузах, недостаточно исследованы с научной точки зрения.

Ролевые игры, к примеру, являются важнейшим инструментом становления личности будущего взрослого. В дошкольный период игра (в том числе разные виды ролевых игр) является ведущей деятельностью, в ходе нее человек развивает свою психику, получает ценные знания, удовлетворяет сенсорный «голод», получает возможность расти и развиваться по возрасту. В детстве многие из нас играют в «дочки-матери» и «войнушки». Вырастая, ролевые игры открывают потенциал для профессионального и личностного роста, ценных осознаний и показывают вектор саморазвития.

Мы опросили 35 студентов-психологов в возрасте 17–40 лет и обнаружили наличие связи между опытом работы психологом и самооценкой перспектив по развитию у себя профессионально-личностных качеств [6]. Отвечая на вопрос о том, чего не хватает студентам-психологам в их учебе, 11 из 50 человек отметили – знаний, а 12 человек выбрали вариант «опыта и практики», 12 студентов-психологов отметили, что им не хватает уверенности в себе [5]. Все это можно получить, в том числе, с помощью ролевого взаимодействия в рамках образовательного процесса.

На данном этапе работа в малых группах все еще не является традиционным инструментом образовательной системы в школах, вузах. Но, работа в малой группе важна, т.к. является промежуточным этапом между открытием нового варианта действия, происходящего в форме дискуссии класса и индивидуальной работой детей в ходе освоения нового варианта действий. В групповой работе решается две задачи: освоение предметного материала урока и формирование, отработка навыка работы в группе [4]. Строить высказывания, выражать свою точку зрения, несогласие с мнением другого человека, уточнять высказывание одноклассника и т.д. – все это осваивают школьники, если их обучение происходит по системе Д.Б. Эльконина и В.В. Давыдова [3]. Кроме того, все группы гармонично проходят стадию конфликтных отношений, что позволяет учителю и ученикам находить решения и выходы из трудных ситуаций.

Ролевое взаимодействие, как способ групповой коммуникации, уместен для применения не только в процессе подготовки кадров новой школы, специалистов в вузах с целью получения новых навыков и опыта, закрепления изучаемого материала. В союзе с развивающим обучением его уместно применять со школьных лет будущего взрослого,

чтобы формировать личность, которая сможет реализовать себя во всех сферах жизни, будет всесторонне развивающейся, гармоничной и успешной. Для тех же из нас, кто находится на другом этапе возрастного развития, уместно применять ролевое взаимодействие в союзе с развивающим обучением в рамках учебы в вузе, а также на курсах повышения квалификации, на программах переподготовки и т.д.

Схема ролевого взаимодействия в подготовке студентов-психологов может состоять из следующих этапов:

- эмпирическое исследование (тестирование, анкетирование участников в начале, с целью изучения исходного уровня испытуемых) и знакомство с развивающим обучением и ролевым взаимодействием (ведущий показывает участникам и учит их ролевому моделированию), пояснения условия;
- каждый участник примеряет на себя все роли, по очереди и дает обратную связь (в письменной и устной форме), отвечая на контрольные вопросы ведущего (одинаковые для всех) в лучших традициях развивающего обучения;
- эмпирический сбор данных (тестирование и анкетирование в finale с целью отслеживания изменений, динамики, регресса или прогресса);
- подведение итогов, анализ результатов, планирование дальнейших действий.

Данный цикл может повторяться на каждом занятии. При этом, предлагаемые обстоятельства могут меняться. Т.к. данная схема тренинга создана для подготовки студентов-психологов, уместно применять ситуации из будней практикующего специалиста в области психологии (школьный или корпоративный, клинический психолог, психолог-консультант, психолог-блогер, психолог-писатель (автор книг) и др.).

Подобные ситуации из будней практического психолога позволят студентам-психологам лучше понять особенности работы в данной области помогающей профессии. Вероятно, подобный тренинг ролевого моделирования может оказать позитивное влияние на формирование у студентов-психологов важных профессионально-личностных качеств, а также позволят пройти через процесс профессионального самоопределения в вопросе выбора специализации для будущей карьеры психолога.

Итак, уместно применять лучшие традиции развивающего обучения по системе Эльконина-Давыдова в вузах [7] в рамках интерактивного обучения (ролевого взаимодействия) на уровне бакалавриата и магистратуры будущих психологов.

Комплексные занятия, в которых в одном занятии можно формировать разные виды компетенций, не только повышают интерес к профессиональной деятельности, но и помогают формировать разностороннее

развитие личности [1], позволяют повысить мотивацию к обучению, способствуют формированию профессионально-личностных качеств будущих специалистов и заинтересованность в успешной профессиональной деятельности. Также важно перенимать традиции предметного мышления [2] и применять различные инструменты интерактивного обучения, в т.ч. литературную педагогику [5].

Не у всех студентов была возможность учиться в школе по системе развивающего обучения. Но это можно компенсировать с помощью воздействия лучших традиций системы Эльконина-Давыдова при подготовке студентов вуза. И применять интерактивные формы обучения: в том числе, ролевое взаимодействие.

Литература

1. Горденко Н.В., Горденко Д.В., др. Инновационное обучение в программе подготовки специалистов / Н.В. Горденко, Д.В. Горденко, Д.Н. Резеньков, Е.В. Шапошников, Д.Н. Павлюк // Современные проблемы науки и образования. – 2016. – № 3. – С. 379.
2. Дадонова А.В. Игры как средство формирования индивидуальной субъективности студентов // Давыдовские чтения: сборник тезисов участников II международной научно-практической конференции, Москва, 12–13 сентября 2022 года. – Москва: Московский государственный психолого-педагогический университет, 2022. – С. 179–181.
3. Егоренко Т.А., Санина С.П. Идеи В.В. Давыдова в образовании: история и современность // Психологическая наука и образование. – 2020. – Т. 25, № 5. – С. 120–126. – DOI 10.17759/pse.2020250510.
4. Карпова Е.В., Шевко О.Н. Организация работы учащихся в малых группах в системе развивающего обучения Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова // Ярославский педагогический вестник. – 2005. – № 3 (44). – С. 69.
5. Кустова Е.В., Рынгач Е.В. Формирование эмоционального интеллекта у студентов вузов методами литературной педагогики // Литературная педагогика: технологии и формы развития эмоционального интеллекта обучающихся: Материалы Международной научно-практической конференции, посвященной Году педагога и наставника и 125-летию со дня основания Елабужского института, Елабуга, 19 октября 2023 года. – Казань: Казанский (Приволжский) федеральный университет, 2023. – С. 90–94.
6. Маштакова С.В., Рынгач Е.В. Взаимосвязь опыта работы психологом и самооценки личностных, профессиональных качеств у студентов-психологов // Образ я в профессии: анализ практических подходов к изучению процесса формирования и развития профессиональной идентичности студента: сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции. – СПб: Астерион, 2024. – С. 40–45.

7. Нечаева Т.В., Ложкомоева Е.Н. Особенности использования деловых и ролевых обучающих игр в сфере высшего образования. / Мир науки, культуры, образования. – 2018. – № 2(69). – С. 261–263.
8. Петухова И.А. Учебно-профессиональная общность как продукт совместно-разделенной деятельности. // Давыдовские чтения: сборник тезисов участников II международной научно-практической конференции, Москва, 12–13 сентября 2022 года. – Москва: Московский государственный психолого-педагогический университет, 2022. – С. 87–89.
9. ФГОС 37.04.01 Психология Приказ Минобрнауки России от 29.07.2020 N 841. / URL: <https://fgos.ru/fgos/fgos-37-04-01-psihologiya-841/> (дата обращения: 18.07.2024).

Соотношение обучения и развития в динамике произвольности деятельности ребенка

Невзорова М.С.

к.п.н., доцент кафедры педагогики и психологии

trud.mgau@yandex.ru

Корепанова Е.В.

к.псих.н., доцент, зав.кафедрой педагогики

и психологии ФГБОУ ВО Мичуринский ГАУ

Мичуринск, Россия

rip-mgau@yandex.ru

Тенденции к реализации гуманистической сущности образования в рамках антропологического подхода определяются возможностями развития личности ребенка в условиях образования. Центральное место традиционно отводится развитию активности самого обучающегося, что связывается с организацией ситуаций самостоятельного выбора и продуктивности его в качестве субъекта управления своей деятельностью. Одним из ключевых аспектов при этом остается необходимость выявления соотношения потенциала обучения и развития произвольности в поведении и деятельности дошкольников и младших школьников, поскольку именно она лежит в основе эффективности регуляции психических познавательных процессов. В.В. Давыдов спрашивал отмечал, что «можно решать специфические образовательные задачи при условии развития у учащихся абстрактно-теоретического мышления и произвольного управления поведением» [1]. Произвольность становится основой активности, дисциплины, ответственности ребенка в любых видах деятельности, в частности, учебной, что актуализирует необходимость сопряжения этапов ее возрастного развития с возможностями обучения. Вопрос состоит в том, какие возможности проявления произвольности, позволяющие эффективно формировать управляемые (в том числе, самоуправляемые) поведение и деятельности доступны ребенку на различных возрастных этапах. Судить об этом есть возможность, получая информацию «на выходе» поведения и деятельности – по их продуктивности, слаженности. Но в таком случае появляется существенный риск пойти по методу «проб и ошибок», требуя от ребенка не только отвечающего его возможностям, но и невозможного, что и снижает зачастую качество образовательного процесса.

Значительное число авторов посвящало исследования вопросам выявления психофизиологических основ произвольности в учебной деятельности и преодоления трудностей в учении (Т.В. Ахутина, Н.М. Пылаева

и др.); психофизиологии мотивации деятельности (В.Д. Шадриков, К.В. Судаков, П.К. Анохин и др.), соотношения обучения и развития (Л.С. Выготский, В.В. Давыдов, Д.Б. Эльконин, Е.И. Исаев и др.).

Произвольная, волевая и ответственная регуляция поведения и деятельности ребенка могут быть представлены как единый организованный иерархически объект, в котором они представлены как стадии, уровни единого процесса становления регулятивной функции. Критерием периодизации развития психофизиологических основ произвольной сферы с точки зрения возможности реализации потенциалов произвольности и основанного на ней ответственного отношения ребенка к деятельности может служить переход от специфических биологических способов приспособления к окружающей среде к осознанным, а затем и сознательным формам поведения и накопления опыта.

Первый этап – произвольного поведения у ребенка очевидно складывается в период до трех лет. Отмечается, что ребенок при рождении обладает достаточно развитыми структурами лобных долей по сравнению с прочими участками ГМ, которые, впрочем, признаются «функционально молчаними» [2, с. 277–302]. От одного года до трех лет проходящие в произвольной сфере ребенка можно назвать подготовительными к проявлению собственной воли и субъектности [3]. Принципиально важное отличие произвольной сферы у ребенка в данном и последующем (дошкольном) периодах состоит в том, что ребенок не может самостоятельно овладеть собственным поведением, но может это сделать совместно со взрослым, произвольность поведения и деятельности до трех лет сосредоточена в основном в зоне ближайшего развития ребенка и механизм ее не может появиться сразу же в зрелой форме.

Второй этап – начальных форм волевого поведения может быть обоснован психофизиологическими особенностями развития ребенка в возрасте 4–7–8 лет, становления волевых форм регуляции поведения и деятельности – 9–14 лет. В возрасте пяти – шести лет «на электроэнцефалограмме повышается организация основного ритма и устанавливается активность с частотой альфа-ритма свойственной взрослым ... Бета-ритм также имеет диффузное распределение с акцентом в лобных и височных областях» [4; 5]. Это свидетельствует о незрелости, своего рода неуравновешенности процессов, организующихся в лобных долях, неустойчивости произвольности. Но картина активности мозга говорит об активном и многоплановом накоплении ребенком большого и разнообразного опыта, запаса информации [6, с. 8]. Период соответствует этапу формирования второго функционального блока мозга (по А.Р. Лурии) и связан с совершенствованием процессов принятия, переработки и хранения информации. Согласование, формирование «ансамблей»,

схем работы систем с центром в головном мозге создает новые условия для развития произвольности – подготавливает ее управляемость.

В следующем периоде в формировании произвольности, в 7–9 лет у ребенка наблюдается переход от начальных форм к широкому развитию технической стороны поведения и деятельности. Н.В. Королёва, С.И. Колесников, С.В. Воробьев указывают, что «в электроэнцефалограммах семи- – девятилетних детей альфа-ритм представлен во всех областях, но его наибольшая выраженность характерна для теменно- затылочных областей ..., а Бета-ритм выражен в виде групп волн и регистрируется диффузно или с акцентом в лобно-височных областях, частотой 15–35 кол./сек., амплитудой до 15–20 мкВ.» [2], что указывает на значительное повышение активности систем головного мозга, работа которых связана с деятельностью III функционального блока (по А.Р. Лурии) – программирования, регуляции и контроля за протеканием психической деятельности. Есть основания предположить, что произвольность и волевая регуляция в композиционном единстве могут интенсивно развиваться примерно с 9 лет.

Таким образом, ни опережение, ни задержка в развитии произвольности непродуктивны для формирования ответственного отношения ребенка к деятельности. Использование данных о психофизиологических основах возрастной динамики развития произвольности и ответственного отношения ребенка к деятельности позволит организовать рационально и ресурсоёмко педагогический процесс.

Литература

1. Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения. М., 1986. 240 с.
2. Golden C.J. The Luria-Nebraska Children's Battery: theory and formulation // Neuropsychological assessment of the school-aged child / G.W. Hynd, J.E. Obrecht (eds.). New York: Grune & Stratton. 1981. Р. 277–302.
3. Леонтьев, А.Н. Формирование личности // Психология личности. Тексты. М., 1982. С. 187–188.
4. Королева Н.В., Колесников С.И., Воробьев С.В. Электроэнцефалографический атлас эпилепсий и эпилептических синдромов у детей. М.: Литтерра, 2011. 256 с. Текст: электронный // URL: <https://www.rosmedlib.ru/book/ISBN9785423500474.html> (дата обращения: 01.06.2024)
5. Сиротюк А.Л. Нейропсихологическое и психофизиологическое сопровождение обучения. М.: Сфера, 2003 (ГУП Смол. обл. тип. им. В.И. Смирнова). 284 с.
6. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. Спб: Питер, 2005. 713 с.

К вопросу о педагогическом сопровождении детского продуктивного действия

Новлянская З.Н.

*кандидат психологических наук,
ведущий научный сотрудник, ФНЦПМИ
г. Москва, Россия
zinaidann@mail.ru*

Чудинова Е.В.

*кандидат психологических наук,
ведущий научный сотрудник, ФНЦПМИ
г. Москва, Россия
Chudinova_e@mail.ru*

Идеи Б.Д. Эльконина о становлении пробно-продуктивного действия [8] вносят значительный вклад в развитие отечественной психологической теории деятельности и, в частности, в теорию учебной деятельности и практику развивающего обучения по системе Д.Б. Эльконина-В.В. Да-выдова [1, 9]. Однако экспериментальные исследования этой проблематики только начинают разворачиваться [см., например, 2, 6].

Проведённое нами в 2023 году исследование пробно-продуктивного действия младших подростков на материале координации разных учебных предметов продемонстрировало, что в младшем подростковом возрасте уместна организация описанной нами двойной пробы, результатом которой является продвижение ученика в двух направлениях: реализации своего творческого литературно-художественного замысла и освоения научных понятий, что, безусловно, является серьёзным шагом в развитии субъекта учения [4].

В описанном исследовании отсутствовал этап презентации и обсуждения детских работ. Однако, для завершения пробного действия, по мысли Б.Д. Эльконина, второй его такт – публикация, является необходимым [8]. Сам факт представления работы на суд читателя (например, учителя) заставляет автора увидеть ее другими глазами. А развернутое обсуждение созданных подростками произведений в классе или на параллели должно позволить самим ученикам прочувствовать степень полноты овладения понятиями обеих дисциплин. По нашему предположению, работа учеников по созданию и анализу собственных текстов, как художественных, так и информационных, может также служить одним из действенных способов повышения полноты понимания учебного содержания, представленного в учебных и научно-популярных текстах.

В текущем году мы продолжили исследование на том же материале [5], дополнив его обсуждением ученических работ, с целью выявить основные психолого-педагогические условия эффективности этой работы,

а также особенности восприятия младшими подростками заданий такого рода (провоцирующих двойную пробу и предполагающих публикацию). Исследование включало ряд этапов: 1) выполнение учениками творческого задания, 2) анализ детских работ, 3) добровольное онлайн обсуждение работ с биологической и литературной точек зрения, 4) добровольное анонимное анкетирование учеников одной из московских школ (138 учеников 6-х классов и 77 учеников 7 классов, выполнивших творческое задание в прошлом году). Первый и второй этапы повторяли исследование прошлого года [4], поэтому теперь мы сосредоточились на рассмотрении 3 и 4 этапов.

Исследование показало, что задания такого рода интересны ученикам (71% шестиклассников и 64,9% семиклассников), помогают в уяснении ими научных понятий (56,5% и 51,9% соответственно) и запоминаются многими надолго, как особое событие в их учебной жизни (задание достаточно или очень хорошо помнят 40, 3% и припоминают 45,5% учеников, выполнивших его год назад).

Однако к публикации собственных творческих работ младшие подростки относятся трепетно: значительная часть не хотела бы предоставлять свою работу для обсуждения (44,2% шестиклассников и 40,3% семиклассников), а многие хотели бы, но опасаются (13,8% и 15,6% соответственно). О рискованности как характерной черте пробно-продуктивного действия пишет и Б.Д. Эльконин [8].

На добровольном онлайн-обсуждении присутствовали 24 человека (биологическое обсуждение) и 11 человек (литературное обсуждение), при том, что интерес к такому обсуждению высказали 79, 2% семиклассников и 84,8% шестиклассников. Интересно также отметить присутствие на обоих обсуждениях нескольких родителей учеников (мотивы их появления должны анализироваться отдельно в каждом случае).

Относительно эффективности организации онлайн-обсуждения стоит заметить, что оно, во-первых, должно состояться по горячим следам – как можно быстрее после выполнения учениками работы (в нашем случае оно произошло через месяц после написания сочинений), и в удобное для учеников время, что в условиях современных реалий обеспечить непросто (52,9% учеников не приняли участие в онлайн обсуждениях, потому что «не смогли из-за других дел», 15,2% оно «было не интересно», а 18,1% «забыли о намеченном обсуждении»). Чтобы ученики были активны, и их компетенции в анализе собственных произведений возрастили, обсуждение должно предполагать а) совместное выявление критериев анализа, б) предварительный выбор учителем детских работ, демонстрирующих последовательное нарастание/убывание их достоинств, в) анонимность работ, предлагаемых для обсуждения [3, 7].

Литература

1. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения. М: ИНТОР, 1996. 544 с.
2. Дерябин А.А. Продуктивное действие в онлайн-обучении дата- и медиаграмотности // Культурно-историческая психология. 2024. Том 20. № 1. С. 56–63. DOI: 10.17759/chp.2024200108
3. Новлянская З.Н. Створчество понимающих. О курсе литературы в системе развивающего образования // Психологическая наука и образование. 2020. Том 25. № 4. С. 71–80. DOI: 10.17759/pse.2020250407
4. Новлянская З.Н., Чудинова Е.В. Пробно-продуктивное действие младших подростков (на материале координации учебных предметов биологии и литературы) // Культурно-историческая психология. 2024. Том 20. № 1. С. 38–47. DOI: 10.17759/chp.2024200106
5. Руководство по биологии / В.Е. Зайцева [и др.] // Руководство по биологии. Модуль 2. Животные. 4-е изд. переработанное. М.: Авторский клуб, 2018. 164 с
6. Чудинова Е.В. Учебная проба как проект и реальность в учебной деятельности подростков // Культурно-историческая психология. 2017. Том 13. № 2. С. 24–30. DOI: 10.17759/chp.2017130203
7. Экспериментальный курс Г.Н. Кудиной и З.Н. Новлянской «Литература как предмет эстетического цикла» [Электронный ресурс] // Сайт Психологического института РАО. URL: <http://www.pirao.ru/science/projects/> и <http://www.pirao.ru/science/projects/literature-> (дата обращения: 17.08.2020).
8. Эльконин Б.Д. Продуктивное действие // Культурно-историческая психология. 2019. Том 15. № 1. С. 116–122. DOI: 10.17759/chp.2019150112
9. Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды [Электронный ресурс]. М.: Педагогика, 1989. 560 с. // Электронная библиотека МГППУ. URL: <http://psychlib.ru/mgppu/eit/EIT-001-.HTM> (дата обращения: 10.09.2023)

Самостоятельная учебная деятельность современного школьника

Онучина А.В.

кандидат педагогических наук, педагог-психолог
МОУ СОШ с УИОП № 1, Советск, Россия
anastasiya.onuchina@yandex.ru

«Цель общего образования – «становление человека, готового к свободному, гуманистически ориентированному выбору и индивидуальному интеллектуальному усилию, что позволит ему самостоятельно решать различные проблемы в повседневной, профессиональной или социальной жизни...» [1, с. 105], [2, с. 15]. Речь идет о содержании осваиваемых знаний, навыках, общекультурных умениях и универсальных учебных действиях на определённом уровне образования»¹.

В настоящее время процесс получения знаний и образование в целом рассматривается в мире как социальный институт, который призван создавать условия для успешной социализации, социальной адаптации и самореализации. Образование, отвечая в полной мере современным социальным требованиям, должно быть ориентировано на интеграцию как социальных, так и индивидуальных аспектов личности и её деятельности.

«С другой стороны, содержание образования выступает как образовательная модель социального опыта обучающихся. Современный ученик должен быть самостоятельным, ответственным, целеустремленным, быть носителем общей культуры благодаря сформированным учебным действиям. Одним из важнейших показателей успешной социализации обучающихся является его образованность и дальнейшее личностное, нравственное и моральное становление»².

Анализ научных идей о самостоятельной учебной деятельности учеников, позволяют акцентировать внимание на тех положениях, которые характеризуют их деятельность: «Ученики понимают, что такое самостоятельная учебная деятельность, какова её роль, какие есть средства и способы освоения новых знаний, как следует взаимодействовать друг с другом и с педагогом, какова роль педагога, рефлексируют свой опыт пребывания в самостоятельной учебной деятельности ...» [3, с. 42]³.

¹ Онучина А.В. Педагогические условия формирования универсальных учебных действий у обучающихся 5–7 классов: дис. канд. пед. наук: 13.00.01 / Онучина Анастасия Владимировна. – Киров, 2019. – 198 с.

² Там же.

³ Там же.

«Ранее нами был доказан научный факт, что обучающийся в процессе деятельности изменяется и преобразует реальную действительность: «В ходе учения, учебной деятельности ученик может усваивать и приобретать новые знания и умения, способности, ценностные ориентации и нормы культурного поведения и деятельности, то сделать все это становится возможным лишь путем изменения себя, своих прежних знаний, умений, способностей. Поэтому самоизменение является тем базовым процессом, посредством которого вообще осуществляется усвоение нового для человека опыта поведения и деятельности, культурных способов их организации и осуществления» [3, с. 32]⁴.

«Учёные установили, что самостоятельная учебная деятельность обучающихся – это целенаправленная деятельность, ориентированная на усвоение знаний и умений, формирование универсальных учебных действий в процессе обучения и дальнейшее успешное продуктивное взаимодействие обучающихся в обществе. Так, анализируя научные позиции, в том, что самостоятельная учебная деятельность является специальной и необходимой обществу, заметим, что вне поля зрения ученого находятся такие аспекты, как целенаправленная деятельность, ориентированная на усвоение знаний и умений, успешное продуктивное взаимодействие обучающихся [4, с. 142]. На основании вышеуказанных фактов, мы считаем возможным сделать вывод, что обучение должно базироваться на вариативной системе взаимодействия учителя и обучающихся в ситуациях учебного характера и продуктивного сотрудничества, обеспечивающей самостоятельную организацию обучающимися учебной деятельности и развитие самостоятельности»⁵.

Литература

1. Асмолов А.Г. Проектирование универсальных учебных действий в старшей школе / А.Г. Асмолов // Национальный психологический журнал. – 2011. – № 1. – С. 104–110.
2. Пурышева Н.С. О метапредметности, методологии и других универсалиях / Н.С. Пурышева, Н.В. Ромашкина, О.А. Крысанова // Вестник ННГУ. – 2012. – № 1–1. – С. 11–18.
3. Петерсон, Л.Г. Что значит «уметь учиться». Методическое пособие для учителей.
4. Петерсон Л.Г. Кубышева М.Д. Мазурина С.Е. Зайцева И.В. – Москва.: «Логос», 2006. – 74 с.
5. Байбординова Л.В. Индивидуализация образовательного процесса в школе / Л.В. Байбординова. – Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2011. – 281 с.

⁴ Там же.

⁵ Онучина, А.В. Педагогические условия формирования универсальных учебных действий у обучающихся 5–7 классов: дис. канд. пед. наук: 13.00.01 / Онучина Анастасия Владимировна. – Киров, 2019. – 198 с.

От развивающего обучения к развивающему образованию: дефициты современной культурно-исторической психологии

Пахомов Ю.В.

komr2009@yandex.ru

Л.С. Выготский жил, работал и мыслил совсем не в том мире, в котором живем сегодня мы. СССР 30-х-60-х годов с железным занавесом, социальным оптимизмом, культом НТП и маргинальным беспомощным «инакомыслием» – это не Россия 2024. Разница во многом обусловлена кардинально разными технологическими, экономическими, геополитическими и культурными глобальными контекстами, формирующими внутреннюю жизнь этих двух эпох.

Расцвет творчества Выготского пришелся на период относительно стабильного общественного устройства. Мы же живем в эпоху, когда социальные экономические и политические условия жизни начинают ускоренно изменяться на глазах одного поколения. Помимо быстро идущих глобальных геополитических изменений наиболее радикальным изменением ближайшего будущего может оказаться переход к культурно-исторической формации, насыщенной искусственным интеллектом.

Мир Выготского не знал таких феноменов как глобальное информационное пространство, интернет-зависимость, киберсоциализация, инфорги, коммерческие и политические интернет-психотехнологии, постправда, свода выбора под внешним управлением, непримиримость «культурных кодов», информационные и когнитивные войны, цивилизационная перевербовка.

Неизбежным шагом технологического развития ближайших лет станет конвергенция технологий AI с VR и нейроинтерфейсами, которая кратко усилит мощь инструментов управления сознанием человека.

Значимым для всей проблематики образования и воспитания и одним из ключевых конфликтов 21 века, о котором невозможно было помыслить во времена СССР, стало противостояние двух цивилизационных начал: воспроизведение homo sapiens через естественно-исторически сложившиеся традиционные институты – и проектно-целевое производство «человекоподобных существ» с использованием инструментов СМИ и СМК.

Соответственно, набор базовых понятий теории Выготского – таких как «культура», «культурные средства», «знак и его роль в функционировании и развитии ВПФ», «интериоризация» – недостаточен для организации воспитательного процесса в текущей исторической ситуации и должен быть как минимум расширен.

Разным культурно-историческим мирам соответствует разные типы сознания, разные образовательные практики, разные психологии развития человека. Это вытекает из фундаментального принципа, лежащего в основе и даже в названии концепции Выготского. Наиболее известное из исследований, подхватывающее и развивающее принцип культурно-исторической детерминации психики, было проведено А.Р. Лuria в конце 1920-х годов (сравнительные исследования психики людей, живущих в разных социально-культурных условиях, в т.ч. своеобразие психического склада **кочевых узбеков в Советском Узбекистане**). С тех пор эта линия конкретно-психологических исследований **сходила не есть, а инициативу перехватили этнографы и философы**.

Заданные Выготским представления о культуре и знаке, органические и продуктивные для ситуации СССР, уже не схватывают многих явлений и проблем сегодняшнего дня.

В своем рассмотрении культуры Выготский фокусировался прежде всего на ее инструментальных аспектах, оставляя в тени смыслообразующие, жизнеориентирующие компоненты разных культур («идеологии», «картины мира», «культурные коды» и т.п.). Такая фокусировка позволяла рассматривать «культуру вообще», не замечая несовместимость идеалов и этических принципов разных культур. Но именно этот упущеный и до сих пор упускаемый фактор становится источником острых проблем сегодняшнего дня, и прежде всего проблем образования. Вместе с тем, жизнеориентирующая компонента во многом определяет и диапазон допустимых в том или ином типе цивилизации инструментальных возможностей («психотехник»).

Вторая особенность теории Выготского – рассмотрение лишь одного частного вопроса из всего спектра отношений «знак-человек». До сих пор в культурно-историческую психологию не интегрированы функции знака как орудия овладения чужим поведением. Не анализируются в терминах культурно-исторической психологии и более сложные знаковые образования: тексты, языки и знаковые среды человеческого обитания (в т.ч. интернет-пространство).

Третья особенность – рассмотрение процесса интериоризации как основного механизма трансформации психики ребенка и развития его ВПФ по мере взросления. Кто бы мог предвидеть в те времена, какое значение и размах приобретет обратный процесс делегирования ВПФ внешним техническим системам – поисковым сервисам, генеративному искусственному интеллекту, цифровым ассистентам? Уже сегодня можно наблюдать тренды «обратного развития» человека в цифровой среде: ослабление интеллекта и воли, зависимость поведения от виртуальной

стимульной среды, укорочение горизонта планируемого действия и распад картины мира на фрагменты.

Показательный пример: родившиеся из сугубо практических задач торговли, понятия «триггера» и «импульсной покупки» напрямую демонстрируют эффекты, прямо противоположные тем, на которых Л.С. Выготский строил концепцию знака-орудия: здесь знаковые средства используются вовсе не для того, чтобы человек мог обуздать и подчинить осмысленным долгосрочным целям свои спонтанные реакции и импульсы. Напротив, весь инструментарий маркетинга и мерчандайзинга стимулирует и усиливает нужные продавцу, но мало осмысленные для покупателя непроизвольные, спонтанные реакции и импульсы.

Междуд тем современная психолого-педагогическая наука, следуя букве наследия Л.С. Выготского, но противореча духу культурно-исторического подхода, движется по преимуществу в рамках исходных понятий культурно-исторической теории, занимаясь лишь уточнением и шлифовкой деталей.

Один из возможных путей преодоления разрыва между нынешним состоянием культурно-исторической психологии и проблемами современности, прежде всего проблемами образования – возврат к размышлениям Выготского о знаке по аналогии с орудием и расширение области концептуализации по следующим направлениям:

- a. Рассмотрение не только орудий овладения силами и материями природы, но и более широкого класса сходных с орудием артефактов. К ним можно отнести, в частности, «орудия» подавления и принуждения, «орудия» убийства, «орудия» культа и др.
- b. Применение метафоры «знак как психологическое орудие» к более широкому набору орудийных функций в сочетании с расширением идеи знака до таких понятий как «текст», «язык» и «среда» могут дать богатую систему теоретических представлений как для осмысления ситуации в мире, так и для построения образовательных практик, отвечающих запросам современности.
- c. Рассмотрение эволюционных ступеней развития техники по линии инструмент-станок-машина-предприятие (соответственно, формализованные вычисления в арифметике и алгебре; программы ЭВМ; вычислительные задачи, распределенные на различных серверах и кластерах).
- d. Анализ эволюционной линии: от орудий персонального пользования – к орудиям коллективного пользования. И далее, по мере развития социальных систем, – к орудийным системам, подчиняющим себе поведение людей.

- е. Различие знаковых средств для организации действия (узелки на память), знаковых средств для ориентировки в пространстве возможных действий (от карты местности или чертежа технического устройства до парадигм и картин мира) и символов, формирующих и фиксирующих ценностно-смысловые образования (сказки, истории героев и др.).

Литература

1. *Маклюэн М.* Понимание медиа. Внешние расширения человека // Кучково поле 2018.
2. *Абраам Моль «Социодинамика культуры»* // М., Прогресс, 1973.
3. *Лепский В.Е.* Цифровой бум на закате техногенной цивилизации // Шестой международный конгресс SMART RUSSIA, Москва 2019
4. *Смирнов С.А.* «Выготский и цифра: вызов для культурно-исторической психологии» // Культурно-историческая психология. 2023. Том 19. № 2. С. 41–51.
5. *Солдатова Г.В.* Трансформация личности подростка в цифровом мире: цифровая социализация и онлайн-риски // Материалы доклада на Московском Международном Салоне Образования – 2018.
6. *Пахомов Ю.В.* Грозит ли нам цифровое расчеловечивание? // журнал IT-Week, 02.08.2017, <https://www.itweek.ru/ai/article/detail.php?ID=196575>
7. *Хостов А.Ш., Емелин В.А.* От тамагочи к виртуальному ошейнику: границы нейтральности технологий // Интернет-ресурс http://ru-cyberpsy.blogspot.com/2011/03/blog-post_30.html
8. *Карелов С.* Обезьяня лапа прорывных технологий, 2019 <https://dzen.ru/a/XawQuW0pwQCt1FeP>
9. *Герасимов А.* «Люди-однодневки» // <https://vk.com/@systhinking-ludi-odnodnevki>.
10. *Гурова Т.* Хакнуть человечество// Интервью с Сергеем Кареловым // 03.03.2019 <https://vk.com/@hdbodigraf-haknut-chelovechestvo> На крючке: как корпорации культивируют в людях зависимости – интервью с Дэвидом Кортрайтом, 2019 <https://ideanomics.ru/articles/19278>
11. *Почепцов Г.Г.* Когнитивная война и когнитивная безопасность, 2018, <https://psyfactor.org/psyops/cognitive-war.htm?fbclid=IwAR3IUa27aiaxriFCJegEiOprW5Te3hqdmCetUXpcRMdEY1sa9uXKl8IMk>
12. *Марцинковская Т.Д.* Технологическое и киберпространства: психологический подход // Сб научных статей и материалов III международной конференции «Цифровое общество как культурно-исторический контекст развития человека. С. 251–255, Коломна 2020.
13. *Журавлев И.В.* От Фрейда к Выготскому: Очерки истории психологии в ее связях с философией и лингвистикой // МГУ, 2024
14. *Бородай С.Ю.* Язык и сознание: введение в пострелятивизм // Москва, Институт философии РАН, 2020.

15. Arvind Narayanan I set up a ChatGPT voice interface for my 3-year old. Here's how it went. Chatbots are likely to revive familiar debates about kids and apps// AI SNAKE OIL, 2023 <https://www.aisnakeoil.com/p/i-set-up-a-chatgpt-voice-interface>

Развивающее обучение в высшей школе

Петухова И.А.

профессор, кандидат психол.наук, профессор

кафедры общей психологии ФГБОУ ВО РГГУ,

Институт психологии им. Л.С. Выготского

Москва, Россия

Основная задача высшей школы состоит в формировании личностных и когнитивных компетенций будущего профессионала в определенной сфере деятельности. Взаимодействие преподавателя со студентом является субъект-субъектным общением, включенным в контекст совместно-распределенной учебно-профессиональной деятельности (2, 4, 5). В данной ситуации преподаватель выступает в роли «психологического взрослого», транслирующего культурные образцы интеллектуального и личностного содержания осваиваемой студентом профессии. В результате творческой деятельности преподавателя ученик начинает самостоятельно намечать для себя уровень, темп и направление своего личностного и профессионального развития, то есть, самостоятельно формирует «зону ближайшего развития», постепенно обретая позицию «психологического взрослого». Именно так я понимаю смысл и содержание понятия «развивающее обучение» (Л.С. Выготский, В.В. Давыдов).

Опираясь на известные выготсианские положения (1), можно сформулировать следующее принципиально важное для современной высшей школы утверждение: **на первый план выдвигаются задачи воспитания, которое ведет за собой обучение, которое, в свою очередь, ведет за собой и психическое, и личностное развитие субъекта учебно-профессиональной деятельности.** На современном уровне развития общей и педагогической психологии ошибочно сводить смысл обучения к накоплению знаний, то есть, к развитию когнитивных компетенций студента. Необходимо перенести центр внимания на формирование личностных компетенций субъекта учебно-профессиональной деятельности. Развивающее обучение по сути является активно-деятельностным (А.Н. Леонтьев). Потребностно-мотивационный уровень в строении деятельности инициирует формирование ее операционально-технического уровня в виде необходимого запаса знаний, умений и навыков, как средств и способов реализации деятельности в целом. Но не наоборот – это противоречит основным положениям общепсихологической теории деятельности (3) и принципам культурно-исторического подхода к пониманию обучения и развития. Воспитание адекватных смыслообразующих мотивов у обучаемых,

прояснение и использование возможностей мотивов-стимулов, иерархизация и переиерархизация мотивов обеспечивает студенту возможность самостоятельно приобретать, пополнять, трансформировать знания в целях наилучшего решения будущих собственно профессиональных задач. В этом состоит суть личностно-ориентированной учебно-профессиональной деятельности.

В распоряжении преподавателя имеются традиционные, зафиксированные в его учебной нагрузке и отраженные в расписании формы учебной работы – это лекции и семинары. Понятно, что если лектор с выражением зачитывает текст со слайдов своей презентации, студент имеет полное право и технические средства для того, чтобы сфотографировать очередной слайд на экране, а потом репродуцировать готовые ответы (главное – не перепутать страничку) на таких же скучных семинарских занятиях, которые проводятся по типу «вопрос-ответ-следующий вопрос...». Красиво экстериоризованные на слайдах знания преподавателя не интериоризуются, не присваиваются студентом не потому, что он не понимает предъявленную информацию, а потому, что это ему не интересно и, как ему представляется, не является необходимым для его будущей профессиональной деятельности (в отличие от получения диплома).

Важным маркером творческой лекционной работы может служить *опережающая догадка* слушателей, когда они сами готовы сделать вывод, к которому их содержательно подготовил преподаватель. Значимым показателем со-мыслия со-участников учебной деятельности является возникший у студента «хороший вопрос», ответ на который он получает на следующем витке развития преподавателем содержания лекции. Если поначалу лектор видит поднятую руку студента, задающего вопрос, то постепенно эта рука становится «поднятой виртуально» – мы видим, как студент довольно хмыкает, улыбается, удовлетворенно кивает головой, тем самым показывая, что вы идете в одном направлении и в одном темпе.

В ходе лекций преподаватель задает «ориентировочную карту психологической местности», а на семинарах она заполняется конкретным предметным содержанием. Если же преподаватель занимается на семинарах проверкой качества усвоения студентами лекционного материала, эта репродуктивная деятельность снижает качество образовательного процесса и интристинсивную мотивацию его субъектов. Таким образом, семинар следует рассматривать как со-творчество, результатом которого являются продуктивные креативные выходы для всех его участников, обеспечивая целостное понимание проблемной ситуации и представляя собой завершенный гештальт.

Новой формой учебной работы, имеющей огромный воспитательный потенциал, стали для меня **Учебно-творческие мастерские** (УТМ), которые строятся на двух основных принципах: 1) темы Мастерских строго соотносятся с программой фундаментальной четырех семестровой общепрофессиональной учебной дисциплины «Общая психология»; 2) темы Мастерских выходят за рамки планов лекционных и семинарских занятий с их строгими контрольными вопросами, касающимися качества сформированных у студента когнитивных компетенций. Они имеют более широкие возможности, поскольку направлены на формирование профессиональных личностных компетенций будущего психолога, на развитие адекватной мотивации студента как активного субъекта учебно-профессиональной деятельности. В течение последних лет (из почти 44 лет работы в высшей школе) мною разработаны и апробированы различные темы и формы проведения Мастерских (4; elibrary).

УТМ – это разнообразные формы со-радостного со-творчества преподавателя и студентов. УТМ – это всегда со-вместный процесс, включенный в совместно-разделенную учебно-профессиональную деятельность. Примеры: УТМ в невербальной форме для студентов первого курса: «Дерево научной психологии и Я»; эссе с последующим обсуждением в группе: «Ради чего я выбрал профессию психолога»; «Два года общей психологии – что это было для меня» – ретрофлексия изменений в индивидуальном мотивационном профиле второкурсника; «Психологический киноклуб» с обсуждением профессионально-значимых проблем («Марни», «Завороженный», «Ежик в тумане», «Три мушкетера», др.); пси-викторины; пси-кроссворды; «пси-Элиас»; «псизаурус»; мини-спектакли («Вундт завороженный», «Доктор Кто в гостях у Л. Фестингера», др.) и т.д. – список получится длинный (приглашайте на мастер-класс – покажу и расскажу).

УТМ являются инновационной формой учебной работы преподавателя, требующей много времени для подготовки, но обеспечивающей прекрасные результаты в плане развития когнитивных и личностно-мотивационных компетенций будущих профессиональных психологов. Мотивационная включенность в освоение содержания будущей профессии позволяет студенту перейти на новый уровень своего личностного развития – стать активным *субъектом* избранной им учебно-профессиональной деятельности.

Литература

1. Выготский Л.С. Психология развития человека. М.: Изд-во Эксмо, 2006. – 1136 с.

2. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения. М.: ИНТОР, 1996. – 544 с.
3. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. М.: Политиздат, 1977. – 304 с.
4. Петухова И.А. Учебно-творческие мастерские «Учиться с удовольствием!»[https://www.rsuh.ru/education/psy/science/uchitsa-s-udovolstvem24.php?bitrix_include_areas=Y&clear_cache=Y](https://www.rsuh.ru/education/psy/science/uchitsa-s-udovolstviem24.php?bitrix_include_areas=Y&clear_cache=Y)

Научные взгляды Дж. Дьюи и их значение для обоснования психологической диагностики метапредметных компетенций у обучающихся начальной школы

Расторгуева М.Д.

преподаватель кафедры «Педагогическая психология
им. профессора В.А. Гуружапова»
ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия
tuhtinamd@mgppu.ru

Лобанова А.В.

доцент кафедры «Педагогическая психология
им. профессора В.А. Гуружапова»
ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия
lobanovaav@mgppu.ru

В соответствии с Федеральным государственным образовательным стандартом (ФГОС), одной из основных задач начального общего образования является формирование универсальных учебных действий (УУД), которые включают в себя метапредметные компетенции и личностные результаты [3]. Психологическая диагностика как направление профессиональной деятельности педагога-психолога даёт возможность оценить уровень сформированности метапредметных компетенций и личностных результатов у обучающихся, что позволяет отследить динамику развития каждого ребёнка и определить эффективность образовательного процесса, способствует более эффективному подбору средств и приёмов обучения, а также созданию условий для развития личности ребёнка. Кроме того, на основе полученных данных можно вносить необходимые изменения в образовательный процесс.

В современных зарубежных исследованиях авторами подчеркивается особенная роль оценки компетенций и личностных результатов обучающихся наряду с их академическими достижениями. В книге Dr. Radhika Kapur рассматриваются различные аспекты формирования личности, включая самооценку, эмоциональный интеллект, социальные навыки и другие факторы, влияющие на развитие ребенка. Авторы анализируют, как эти аспекты взаимодействуют друг с другом и как они влияют на общий прогресс и благополучие каждого отдельного обучающегося (R. Kapur, 2024). Исследование Х. Сетиаван, Н. Нурхасана, У. Умар, И. Нурмаванти, А. Фаузи описывает процесс создания эффективного инструмента для оценки качеств личности учащихся начальных школ (Heri Setiawan, N. Nurhasanah, U. Umar, Iva Nurmawanti, Asri

Fauzi, 2020). Разработанный инструмент имеет форму методического руководства, включающего 78 пунктов, основанного на пяти ключевых ценностях национального характера: религиозности, общественном труде, национализме, независимости и честности, а также он учитывает знания по предметам, которые изучают в четвёртом классе начальной школы. K. Dimitrova, D. Yaneva в своей статье рассматривают различные подходы к формированию и оценке личностных качеств и навыков межличностного общения младших школьников, а также описывают конкретные инструменты и ресурсы, которые могут быть использованы в образовательном процессе (K. Dimitrova, D. Yaneva, 2018). Работа D. Dianasari, B. Maftuh, E. Syaodih, S. Sapriya направлена на оценку сформированности критического мышления младших школьников (D. Dianasari, B. Maftuh, E. Syaodih, S. Sapriya, 2024). Исследование N.N. Asvaraksha посвящено созданию инструментов оценки личностных качеств учеников на основе пятифакторной модели. Автор рассматривает методы адаптации и разработки таких тестов для школьников, а также их применение в педагогической практике (N.N. Asvaraksha, 2024).

В отечественной науке диагностика метапредметных компетенций тесно связана с идеями В.В. Давыдова, поскольку она направлена на оценку способности учащихся применять знания и умения в различных контекстах и решать задачи, выходящие за рамки отдельных учебных предметов.

Концепция развивающего обучения подчёркивает важность формирования у школьников универсальных учебных действий, которые обеспечивают способность к самостоятельному усвоению новых знаний и умений. Это соответствует целям диагностики метапредметных компетенций, которая позволяет оценить уровень сформированности этих действий у учащихся.

Таким образом, психологическая диагностика является важным направлением профессиональной деятельности педагога-психолога, обеспечивающее качественное и эффективное обучение младших школьников, актуализированное как в зарубежных, так и отечественных исследованиях. Подобная ассимиляция современных научных знаний позволяет существенно усилить общенаучные позиции по различным вопросам психолого-педагогической науки и практики. Особое значение это приобретает для проблем развивающего обучения.

Сопоставление научных взглядов на проблемное обучение В.В. Давыдова и Дж. Дьюи по мнению В.А. Гуружапова «могла бы существенно расширить методологическую базу современного отечественного образования» (Гуружапов В.А., 2006).

Психологическая диагностика метапредметных компетенций и личностных результатов имеет непосредственное отношение к идеям Джона

Дьюи в том числе. В своих работах автор подчёркивал важность индивидуального рефлексивного опыта учащегося и его интересов, считал, что обучение должно основываться на практической деятельности, а также придавал большое значение развитию критического мышления у учащихся [2]. Дж. Дьюи придавал большое значение обучению через собственное исследование и решение проблем, что включает в себя способности учащихся к самостоятельному поиску информации, анализу и синтезу данных, формулированию гипотез и проверке их достоверности [2]. Виктор Александрович Гурожапов в рамках анализа постановки и решения учебной задачи по В.В. Давыдову и Дж. Дьюи отметил, что существуют особенности учебной задачи как объекта: «учебную задачу нельзя решить непосредственно практически или на основе уже известного способа решения аналогичных задач; у учащихся, на чей уровень развития рассчитана задача, есть предпосылки для того, чтобы решить ее теоретически на основе предшествующего опыта осмысления явлений действительности, в том числе и на уроках; задача должна занимать определенное место в цепочке других учебных задач, выстроенных в логике изложения (присвоения) теоретических знаний от абстрактного к конкретному» [1]. Также, раскрывая специфику постановки и решения учебных задач, В.А. Гурожапов писал о некоторой последовательности: открытие объекта для теоретического анализа; мобилизация обучающихся на решение задачи; организация возникновения ситуации неожиданно возникшей проблемы; удержание объекта учебной задачи; удержание в поле внимания детей изоморфных отношений между объектом и его моделью; самостоятельное учебное действие» [1]. Решение учебной задачи неразрывно связано с осуществлением исследовательской деятельности самого обучающегося, что в свою очередь является одним из показателей сформированности метапредметных компетенций и представляет интерес для психологической диагностики.

Современная зарубежная наука активно использует основные идеи и научные положения теории Дж. Дьюи. Например, в своем исследовании Натали Бюль (Nathalie Bulle, 2018) подчеркивает значение концепции Дьюи о понимании смысла, которая лежит в основе его теории познания. Определяет «ее глубину, а также последовательность и, в некотором роде, эстетичность» [5], но при этом в рамках исследования ставит целью своего исследования определить «ее фундаментальную хрупкость, которая может выявить некоторые из важнейших недостатков современных теорий ситуационного познания и социального конструктивизма» [5]. Анализируя работы Дж. Дьюи «В поисках определенности: исследование взаимосвязи знания и действия» (1929) и «Логика: теория исследования» (1938), автор утверждает, что «суть теории познания Дьюи

основывается на фундаментальном постулате: функциональном разделении в понимании смысла между наблюдаемыми или переживаемыми на опыте явлениями и теоретическими конструкциями» [5]. Функциональное разделение, по мнению Натали Бюль (Nathalie Bulle, 2018), отражается в работах Дж. Дьюи через основные положения его теории познания: его согласие с операционализмом, его критика «зрительской теории знания» и его концепция причинности как последовательного порядка [5]. При этом автор ассилирует научные положения теории Дж. Дьюи с работами отечественного психолога Л.С. Выготского и показывает «слабость» научных положений Дж. Дьюи цитируя Выготского Л.С.: «Нельзя отождествлять роль орудия труда, которое помогает человеку подчинить природные силы своей воле, с ролью знака, с помощью которого он действует на себя. Орудие труда ориентировано вовне, тогда как знак ориентирован внутренне. Попытки приравнять знак к внешним инструментам, как это происходит в работах Джона Дьюи, теряют специфику каждого вида деятельности, искусственно сводя их к одному» [5].

Анализ научных работ Джона Дьюи, современных как отечественных, так и зарубежных исследований, позволяет подтвердить важность научных положений теории Дж. Дьюи для психолого-педагогической науки и практики, необходимость ассилияции общемировых научных знаний, а также перспективы дальнейших научных исследований в области разработки и укрепления методологической базы современного отечественного образования и в частности психологической диагностики метапредметных компетенций обучающихся начальной школы.

Литература

1. Гуружсанов В.А. О феноменологии постановки и решения учебной задачи в развивающем обучении: попытка интеграции идей В.В. Давыдова и Дж. Дьюи // Культурно-историческая психология. 2006. Том 2. № 2. С. 82–88.
2. Дьюи Дж. Демократия и образование: Пер. с англ. – М.: Педагогика-Пресс, 2000. – 384 с.
3. Приказ Министерства просвещения РФ от 31 мая 2021 г. № 286 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования».
4. Asvaraksha N.N. Development of the Big Five Factors Personality Tests for Elementary School Students and Secondary School Students. Journal of Roi Kaensarn Academi, 2024, Vol. 9, No 6, pp. 706–725.
5. Bulle N. What is Wrong with Dewey's Theory of Knowing Ergo an Open Access Journal of Philosophy, 2018, Vol. 5, no. 21, pp. 575–606. DOI: 10.3998/ergo.12405314.0005.021
6. Dianasari D., Maftuh B., Syaodih E., Sapriya S. Analysis of Affective Assessment in Measuring Elementary School Students' Critical Reasoning

- Ability in View of Gender. Proceedings Series on Social Sciences & Humanities, 2024, Vol. 18, pp.106-111.
- 7. Dimitrova K., Yaneva D. Actual Aspects In The Formation Of Soft Skills In Children From Primary School Age Using Information And Internet Technologies. Knowledge International Journal, 2018, 28(3), pp. 933–938.
 - 8. Kapur R. Personality Development: Essential in Leading to Progression of Individuals, 2024, 467 p.
 - 9. Setiawan H., Nurhasanah N., Umar U., Nurmawanti I., Fauzi A. Instrument Development on Character Value Assessment at Grade IV Elementary School Students. Advances in Social Science, Education and Humanities Research, 2020, Vol. 556, pp. 470–475.

**Изучение литературы страны
изучаемого языка в педагогическом
вузе с позиции преподавания литературы
как предмета эстетического цикла**

Семенова Е.В.

доцент кафедры филологии и языковой коммуникации ЛПИ –

филиал ФГАОУ ВО «Сибирский федеральный университет»

Лесосибирск, Россия

elenacs@mail.ru

В нашей исследовательской работе мы исходили из следующих противоречий.

1. В настоящее время объективно сложилась ситуация, при которой система развивающего обучения Эльконина-Давыдова логично «укладывается» в начальную и частично в среднюю и старшую ступень обучения и доказала свою эффективность именно в этих образовательных параметрах. Высшая профессиональная школа остается вне возможностей системы развивающего обучения.
2. Современное поколение детей и молодежи часто характеризуется как «нечитающее», чему способствуют возможности информационного пространства, создающие основания для невербального считывания информации и распространения клипового мышления.
3. Иноязычное высшее педагогическое образование ориентировано на формирование языковых и речевых навыков, необходимых для выполнения функций учителя иностранного языка. При этом актуализируется идея необходимости формирования социокультурной компетенции учителя иностранного языка, где литература страны изучаемого языка занимает существенную роль. Объем материала достаточно обширный, часов на изучение дисциплины отводится ограниченное количество, возможности для изучения основ литературоведения минимальны.

Исходя из этих противоречий, мы предположили, что изучение литературы страны изучаемого языка при подготовке учителя иностранного языка будет эффективным, если вести дисциплину с позиции преподавания литературы как предмета эстетического цикла. За основу был взят подход, разработанный Г.Н. Кудиной и З.Н. Новлянской [1]. В основу работы были положены принцип антропоцентризма, согласно которому человеческий фактор является ведущим в познании мира, и культрологический принцип, следуя которому литература является частью культуры.

Опытно-экспериментальная работа проводилась в Лесосибирском педагогическом институте – филиале Сибирского федерального университета со студентами – будущими учителями иностранного языка в период с 2011–2019 гг. Общее количество студентов, участвующих в эксперименте – 137 человек.

При использовании технологии подхода Кудиной-Новлянской мы опирались на исходное положение, согласно которому отношение «автор – художественный текст – читатель» является доминирующим при чтении художественной литературы.

Литература англоговорящих стран является частью мирового литературного процесса и этом, осваивая данный пласт культурного наследия, следует ставить во главу угла не сам факт существования этой части мировой литературы во всем ее блеске и многообразии, а признание человеческого фактора как ведущей идеи, заставляющей авторов создавать художественный текст, а читателя проникнуться теми смыслами, которые закладывает автор. Таким образом, возникает возможность интерпретации, что всегда происходит индивидуально, «по своему разумению». Добавим, что у каждого из нас есть опыт эмоционального сопереживания по поводу чтения и слушания текстов художественных произведений, идущий из детства. С возрастом эта способность, при условии ее развития в детском возрасте, не угасает, а, напротив, усиливается. Со временем, опираясь на собственный опыт, продолжая жить в позиции «читателя», мы сопереживаем героям, «примериваем» на себя отношения и выборы, которые они делают.

Исходя из выше изложенного, мы поставили в центр студента-читателя. Такая позиция исключала «правильность-неправильность» ответов, но предполагала разнообразие смыслов, что возможно только в диалоге. Поэтому принцип диалогичности превалировал при чтении лекций, где преподаватель делился со студентами «открытиями» и своим пониманием произведений. Во время проведения практических занятий приоритет был отдан проблемным заданиям, «авторами» которых были в равной степени, как преподаватели, так и студенты. Например, именно студенты были инициаторами «открытых» заданий типа «Представьте, что роман «Робинзон Крузо» заканчивается не так, как у Дефо. А как он мог закончиться?» или «Известно, что у Байрона было все: богатство, талант, слава. Но... он едет в Грецию воевать за свободу страны и там погибает. Оно ему надо было?»

Органичным оказалось использование игровых приемов и театрализации при изучении художественных произведений. Так, при изучении творчества Джека Лондона студентам было предложено провести игру «Кто Вы, мистер Джек Лондон?». По ходу игры студенты обсуждали

биографию и творчество писателя, выступая в ролях поклонников, противников, критиков, «редакторов», принимающих или не принимающих рассказы Джека Лондона к печати. В игре принимали участие «потомки» писателя, которые оценивали его творчество с современных позиций. По признанию студентов, в результате такой работы у них появилось желание вернуться к чтению произведений или открыть их для себя впервые, найти ответы на вопросы, носящие экзистенциальный смысл. Кроме того, у них актуализировалась потребность вникнуть в «тайны» творчества англо-американских писателей, что можно сделать, зная биографию, социокультурную ситуацию их жизни и творчества.

Для преподавателя, который ведет курс литературы страны изучаемого языка, возник ряд новых задач. Прежде всего, необходимо было найти возможности «стыковки» вхождения в литературу с позиции читателя и освоения литературы как предмета литературоведения. Отметим, что первичным при этом остается изучение литературы как предмета эстетического цикла.

Далее, необходим поиск и апробация разнообразных новых форм организации учебного процесса в условиях ограниченных временных ресурсов и огромного количества материала.

Для преподавателя важен также фактор личностного и профессионального роста, где умение вести диалог исключает «единственно» правильный ответ, а умение «слушать» другого выступает методологическим обоснованием деятельности. Как показывает опыт, эта задача самая сложная.

Наш опыт доказал целесообразность подхода изучения литературы как предмета эстетического цикла в высшем иноязычном педагогическом образовании при подготовке учителей иностранного языка

Литература

1. Кудина Г.Н., Новлянская З.Н. Основные принципы и методы экспериментального курса «Литература как предмет эстетического цикла» // Психологическая наука и образование, 1996. Том 1. № 4. – [Электронный ресурс] – URL: https://psyjournals.ru/journals/pse/archive/1996_n4/Kudina

Феномены формализма школьных знаний при понимании текстов и решении задач: анализ с позиций деятельностного подхода

Сиднева А.Н.

канд. психол. наук, старший научный сотрудник

МГУ им. М.В. Ломоносова, Москва, Россия

asidneva@yandex.ru

Введение. В психолого-педагогической науке под формализмом школьных знаний понимается группа феноменов, при которых ученик демонстрирует знание лишь внешней «формы» полученных знаний, что выражается в специфических ошибках при ответе на вопросы или решении задач (Божович, 1980). Среди ошибок формализма особое место занимает неумение соотносить определения понятий, содержание учебных текстов или способы решения задач с действительностью, которая ими описывается, знания выступают для детей набором бессмысленных слов, которые нужно просто «знать», но которые никак не описываются и не объясняют мир. В многочисленных подходах этот и другие феномены формализма изучаются как некоторые отклонения от нормального результата обучения, для их преодоления предлагаются различные методы. С позиций же деятельностного подхода (А.Н. Леонтьев, Д.Б. Эльконин, В.В. Давыдов, Н.Ф. Талызина) описанные ошибки играют важную роль – они «подсвечивают» именно те конкретные недостатки обучения, над которыми нужно работать, условия эффективного усвоения и развития (Гальперин, 1992).

Исходя из результатов анализа работ в русле деятельностного подхода мы предположили, что некоторым «модельным» действием, сформированность которого может быть связана с отсутствием проявлений формализма как некритичного использования заданных в обучении знаний, является так называемое действие подведение под понятие, описанное в работах П.Я. Гальперина и Н.Ф. Талызиной (Гальперин, Талызина, 1957). Это действие состоит в распознавании среди реальных объектов тех, которые соответствуют определению понятия. Подведение под понятие отличается от других формально-логических действий (сравнения, классификации, обобщения и др.) тем, что связывает предметную действительность и определение, оно предполагает анализ этой действительности исходя из определения (т.е. определение служит ориентиром такого действия). Возможно, что дети, владеющие подведением под понятие, будут реже демонстрировать феномены формализма школьных знаний, что подсказывает один из путей совершенствования процесса обучения в сторону преодоления формализма.

Методы. Для оценки проявлений формализма школьных знаний использовались задания, в которых для их верного решения ребенок должен был с необходимостью обратиться к той предметной действительности, которая в них описана. Формализм измерялся в трех «сферах»: 1) понимание учебных текстов – оценивалось умение выделять главное в учебном тексте (определения, факты, объяснения этих фактов) (методика «Лишайники» (Сиднева и др., 2021)), 2) понимание художественных текстов – оценивалось умение составлять связный рассказ, соответствующий заголовку (методика «Составление текста» З.Н. Новлянской (Улановская, 2014)), 3) решение специально разработанных нами двух задач с ловушками (приводящими неподходящие способы). Для диагностики подведения под понятия использовалась методика (Sidneva et al., 2020), в которой давалось определение понятия («прямая») и затем 10 объектов или их описаний (5 стандартных и 5 с ловушками), нужно было определить (и обосновать), пользуясь определением (это специально подчеркивалось) является ли заданный объект понятием. Дополнительно оценивался тип поведения в неопределенных ситуациях, в частности, уровень поисковой активности (методика «BASE» А.Л. Венгера (Venger et al., 1996)).

Выборка. В исследовании приняло участие 97 учащихся 5–6 классов (средний возраст 11,9 лет) из одной государственной школы г. Москвы.

Результаты. Различий по полу в типе поведения в неопределенной ситуации и понимании учебного текста обнаружено не было, но оказалось, что девочки лучше мальчиков понимают художественные тексты ($p<0.01$) и лучше подводят под понятие ($p<0.05$) (критерий Манна-Уитни). Различий по возрасту и классу (5 или 6) обнаружено не было.

Все наиболее существенные предложения учебного текста (полноточные определения, факты и их объяснения) не выделил никто из выборки, более половины таких предложений выделили лишь 31,9%, остальные нашли менее половины. В художественном тексте способны выстроить простую последовательность из пяти предложений только 52,6%, а вот соотнести эту последовательность с названием рассказа так, чтобы получилось соответствие, смогли лишь 28,9% детей. Что касается подведения под понятие, то среднее здесь 8,6 при максимуме 20 (ст. отклонение 3,2), лишь 27,7% решили верно более половины задач на подведение (и лишь 17% решили более половины задач с ловушками). Наиболее важным результатом стало то, что чем лучше у испытуемых сформировано подведение под понятие, тем лучше они выделяют главное в учебном тексте ($p<0,01$), тем лучше понимают художественные тексты ($p<0,001$) и тем выше уровень поисковой активности демонстрируют ($p<0,05$) (R Спирмена). Решение задач с ловушками

не оказалось связанным ни с какими другими переменными, кроме понимания художественных текстов (чем лучше решают эти задачи, тем лучше понимают текст – $p<0.05$).

Обсуждение. Мы связываем полученный результат с той ролью, которое играет действие подведения под понятие в учебной деятельности школьников. Необходимость искать в предметной действительности заданные в определении признаки, предполагает обращение к этой действительности, ее анализ по известным культурным основаниям. Это позволяет избежать ошибок формализма как некритического использования заданного в обучении знания – использования его там, где оно не подходит. Таким образом, дети лучше понимают, что существенно, а что нет, как в учебных текстах, так и в художественных. Интересно, что испытуемые, которые умеют подводить под понятие, обладают более высоким уровнем именно поисковой активности, а не стандартного (стереотипного) поведения, как можно было бы ожидать, если воспринимать подведение под понятие как лишь одно из формально-логических действий.

Литература

1. Божович Л.И. Психологический анализ формализма в усвоении школьных знаний // Хрестоматия по возрастной и педагогической психологии / Под ред. И.И. Ильясова, В.Я. Лядис. М.: Изд-во МГУ, 1980. С. 282–290.
2. Гальперин П.Я. Ответы на вопросы корреспондента журнала «Estudios de psichología» // Вестник МГУ. Серия 14. Психология. 1992. № 4. С. 3–10.
3. Гальперин П.Я., Талызина Н.Ф. Формирование начальных геометрических понятий на основе организованного действия учащихся // Вопросы психологии. 1957. № 1. С. 28–44.
4. Улановская И.М. Компьютерный пакет методик оценки метапредметных результатов начальной школы // Психологическая наука и образование psyedu.ru. 2014. Том 6. № 2. С. 306–319.
5. Сиднева А.Н., Степанова М.А., Плотникова В.А. Особенности понимания учебных текстов школьниками 4–8 классов как показатель их умения учиться // Вестник Московского Университета. Серия 14. Психология. 2021. № 3. С. 288–319.
6. Sidneva, A.N., Vysotskaya, E.V., Korotaeva, I.V., Mozharovsky, I.L., Shinelis, V.A. (2020) How Do Primary Schoolchildren Use Concept Definitions in Recognition Tasks? Orientation Towards Given Knowledge in Two Different Educational Systems. Psychology in Russia: State of the Art, 13(2), 29–64.
7. Venger A., Rotenberg V., Desiatnikova Y. Evaluation of Search Activity and Other Behaviorel Attitudes in Indefinite Situations. Dinamic Psychiatry, 1996, № 160/161, с. 368–377.

Актуализация поступка как индивидуального действия в совместной деятельности

Смирнова О.В.

магистрант Кафедры ЮНЕСКО

«Культурно-историческая психология детства»

ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия

olgvsmirnova@gmail.com

Выявление условий актуализации поступка в совместной деятельности может внести свой существенный вклад, если говорить словами В.В. Давыдова, в превращение культурно-исторической концепции Л.С. Выготского из гипотезы в подлинно развернутую и фундаментальную современную теорию [7, с. 36].

Придерживаясь позиции Л.С. Выготского, раскрывающего взаимопревращения совместной деятельности в индивидуальную деятельность [4, с. 23], В.В. Давыдов полагал, что понять, что такая деятельность можно только при изучении коллективной деятельности, выполняемой коллективным субъектом, и превращения ее в индивидуальную деятельность, выполняемую уже индивидуальными субъектами, выделяя в этом процессе превращения коллективности в индивидуальность самую большую драму самой деятельности [5, с. 39]. Раскрывая свое содержание клеточки сознательной деятельности, В.В. Давыдов в четвертом ее аспекте выделяет индивидуальную сознательную деятельность индивидуального субъекта, наделяя этого субъекта инициативой постановки целей коллективной деятельности отдельным человеком и ответственностью за эту инициативу, а также ответственностью перед собой и другими, перед другими и собою [3, с. 17].

В.В. Давыдов в стремлении подойти к возможности описания индивидуального субъекта и индивидуальной деятельности ставит научную полидисциплинарную задачу обязательного использования для выяснения единицы сознательной деятельности термина и понятия интериоризации [3, с. 17], означающей для Л.С. Выготского и его последователей превращение коллективной деятельности в индивидуальную деятельность, коллективного субъекта в индивидуального субъекта [7, с. 33]. Чтобы решить эту полидисциплинарную задачу, по выводам В.В. Давыдова, в детальной и серьезной экспериментальной и теоретической проработке на современном уровне нуждаются не только психологические новообразования, возникающие у человека как производные от интериоризации исходной формы его деятельности [7, с. 35], но и понятия коллективной деятельности (это понятие ввел в науку именно сам Л.С. Выготский) и ее носителя коллективного субъекта

по причине недостаточной их разработанности, так как если мы ничего толком не можем сказать о коллективной или социальной человеческой деятельности, то что мы можем сказать о так называемой интериоризации [7, с. 33]. Для В.В. Давыдова любая индивидуальная деятельность имела истоки в коллективной деятельности, не только в онтогенезе, но и в истории [7, с. 33].

В.В. Давыдов разделял идею культурно-исторической теории Л.С. Выготского о становлении индивидуальной деятельности для коллективного субъекта в культурной среде благодаря знакам и символам [7, с. 36], что перекликается с размышлениями М.М. Бахтина о двух контекстах акта деятельности человека – объективного единства культурной (смысловой) области и неповторимой единственности реальной жизни [1, с. 4]. Рассуждая о необходимости и возможности воссоздания индивидуально-ответственного действия (поступка), М.М. Бахтин увидел проблематичность перехода субъекта поступка из содержательно-смысловой стороны в исторически-индивидуальную действительность живого участника события-бытия [1, с. 6,13,4] по причине их несообщаемости, «разрыва», принципиального раскола между мотивом действия (смысловое содержание) и его «продуктом» (фактом действия) [1]. М.М. Бахтин предупредил нас, что при попытке воссоздать единый план акта деятельности только из содержания или исключительно из факта действия, в одном случае мы познаем отвлеченный смысл, но потеряем «единственный факт действительного исторического свершения, в другом случае – исторический факт, но потеряем смысл» [1]. Если же мы все-таки попытаемся познать оба мира в их единстве, то получим «и бытие факта, и смысл в нем как момент его индивидуации, но потеряем свою позицию по отношению к нему, свою должностную причастность» [1].

Только «изнутри поступка» [1] через раскрытие «социальности» «общественно-исторического человека» Л.С. Выготского мы подойдем к актуализации «единого-смысла-ответственного действия» [1] индивидуального субъекта, преодолевая дурную неслиянность и невзаимопроникновенность культуры и жизни [1, с. 13], чтобы человек мог рефлектировать в обе стороны и в своем смысле и в своем бытии, обрести единство двусторонней ответственности и за свое содержание, и за свое бытие в едином и единственном контексте жизни, как неделимые в нем [1, с. 13].

Е.Е. Соколова, перефразируя известное высказывание Л.С. Выготского [2, с. 407], утверждает: «кто разгадал бы клеточку психологии – механизм одного поступка, нашел бы ключ ко всей психологии» [6, с. 108]. Нащупать подходы к разгадке психологии поступка, проникая

в сердцевину сложного феномена и концепта специфически российской философемы в русскоязычной терминологии в условиях характерного для российского духовного опыта поступочного представление бытия [8, с. 9, 16], позволят совместные полидисциплинарные усилия психологии, философии, лингвистики, социологии, права, культурологии, а также авторская концепция актуализации поступка как индивидуального действия в полифонии совместной деятельности.

Литература

1. *Бахтин М.М. К философии поступка / М.М. Бахтин, Собрание сочинений: в 7 т. Т. 1. Философская эстетика 1920-х годов; под ред. С.Г. Бочарова, Н.И. Николаева. – Москва: Русские словари, 2003. – С. 3–45.*
2. *Выготский Л.С. Исторический смысл психологического кризиса / Л.С. Выготский. Собр. соч. В 6 т. – Т. 1. – М.: Педагогика, 1982б. – С. 291–436.*
3. *Давыдов В.В. Новый подход к пониманию структуры и содержания деятельности / В.В. Давыдов, Последние выступления: сборник; сост. Л.В. Берцфай, Б.А. Зельцерман. – Рига: Пед. центр «Эксперимент», 1998. – С. 6–20.*
4. *Давыдов В.В. Современное состояние научной школы Л.С. Выготского. Выступление на II Эльконинских чтениях 2–3 марта 1998 года / В.В. Давыдов, Последние выступления: сборник; сост. Л.В. Берцфай, Б.А. Зельцерман. – Рига: Пед. центр «Эксперимент», 1998. – С. 20–31.*
5. *Давыдов В.В. Фрагмент дискуссии по докладу Ю.В. Громыко «Новые подходы к пониманию деятельности человека» на Первом методологическом семинаре Московского психологического общества 24 ноября 1997 года / В.В. Давыдов, Последние выступления: сборник; сост. Л.В. Берцфай, Б.А. Зельцерман. – Рига: Пед. центр «Эксперимент», 1998. – С. 37–40.*
6. *Соколова Е.Е. Становление и пути развития психологии деятельности (школа А.Н. Леонтьева) [Текст]: в 2-х т: дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.01: защищена 21. 06. 2021 / Соколова Елена Евгеньевна; Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова. – Москва, 2021. Т. 2: Приложение 2. – 120 с.*
7. *Сокращенная стенограмма выступления академика В.В. Давыдова, Международная конференция «культурно-исторический подход: развитие гуманитарных наук и образование» / Давыдов В.В., Последние выступления: сборник; сост. Л.В. Берцфай, Б.А. Зельцерман. – Рига: Пед. центр «Эксперимент», 1998. – 88 с. – С. 31–36.*
8. *Тульчинский Г.Л. Философия поступка: самоопределение личности в современном обществе / Г.Л. Тульчинский. – СПб.: Алтейя, 2020. – 826 с.*

Роль мотивации к обучению в успеваемости детей младшего школьного возраста

Совмиз З.Р.

Доцент кафедры психологии
ФГБОУ ВО КГУФКСТ, Краснодар, Россия
Zarema83888@yandex.ru

Проблема мотивации к обучению у младших школьников в полной мере характеризуется особенностями ведущей деятельности – учебной.

Благодаря мотивации осуществляется реализация целого ряда максимально важных функций: побуждение поведения, его направление, систематизация, организация [1].

Мышление, в свою очередь, познавательный процесс, отражающий отношения явлений и дающий возможность устанавливать внутренние связи между предметами.

Согласно развивающему обучению в системе Эльконина–Давыдова должно формироваться теоретическое мышление, которое ориентировано не просто на запоминание каких-либо фактов, но и на понимание причинно-следственных взаимосвязей между ними и отношений между данными фактами, что делает процесс запоминания более эффективным и немеханизированным.

О.К. Тихомиров, изучая структуру мыслительных операций, пришёл к выводу о том, что формирование личностных смыслов итог эффективного образования, где мышление включается в процесс поиска решения задач.

Из данных фактов следует то, что попытки моделирования мышления человека должны включать в себя и моделирование его мотивационной составляющей, что делает актуальным изучения вопроса взаимосвязи между мотивацией учения и школьной успеваемостью особенно в наиболее сензитивный для этого период онтогенеза – на этапе младшего школьного возраста.

Вопросами исследования взаимосвязи между мотивацией к учению и школьной успеваемостью у детей занимались такие психологи и педагоги, как А.Н. Леонтьев, Ю.К. Бабанский, В.В. Давыдов, Л.С. Славина, А.А. Реан, Д.Б. Эльконин [1–4].

Цель исследования – выявить особенности взаимосвязи мотивации к обучению и успеваемости детей младшего школьного возраста.

Далее в исследовании мышление и готовность к школе рассматриваются нами как критерии успеваемости, в связи с тем, что одним из показателей готовности к школе выступает определённый уровень развития познавательных процессов, а также стремление к приобретению новых знаний.

Методы исследования: анкета для оценки уровня школьной мотивации Н. Лускановой, методика диагностики готовности ребёнка к школе «Домик» (Н.И. Гуткина), методика диагностики логичности и гибкости мышления «Простые аналогии» (Н.Я. Семаго, М.М. Семаго).

Исследование проводилось с участием 66 младших школьников, обучающихся в первом и четвертом классах, МАОУ МО СОШ № 103 г. Краснодар.

В группе учащихся 1 класса, не установлены достоверные корреляционные взаимосвязи между исследуемыми показателями (таблица 1).

В группе учащихся 4 класса, достоверные корреляции выявлены между шкалами мотивации и мышления, успеваемости и мышления, что свидетельствует о том, что те дети, у которых высокий уровень мышления, обладают высокой учебной мотивацией и имеют выше уровень успеваемости (таблица 1). Полученные данные могут проявляться отличными отметками, признанием со стороны сверстников, равномерным и гармоничным развитием, наличием широких интересов, стремлением к познанию.

Таблица 1

**Коэффициенты корреляции между показателями
мотивации к обучению и компонентами успеваемости
детей младшего школьного возраста**

Компоненты успеваемости	Мотивация к обучению	
	Учащиеся 1 класса (n=34)	Учащиеся 4 класса (n=32)
Готовность к школе	-0,06	-0,33
Успеваемость	-0,12	0,12
Мышление	-0,13	0,35*

Примечание: * – корреляция значима при $p \leq 0,05$

Стоит отметить, что помимо выявленной корреляции между мотивацией и мышлением, в обеих группах учеников присутствует достоверная положительная взаимосвязь между успеваемостью и мышлением (учащиеся первого класса: $r=0,43$ при $p \leq 0,05$; учащиеся четвертого класса: $r=0,42$ при $p \leq 0,05$). Данный факт свидетельствует о том, что дети, у которых хорошо развито мышление и логика имеют более высокие показатели успеваемости.

Младшие школьники, проявляющие высокие показатели логического мышления, могут испытывать трудности психомоторного развития, иметь высокий уровень эмоциональной напряжённости, их психическое развитие может быть неравномерным.

П.С. Симонова в рамках исследования взаимосвязи учебной мотивации и успеваемости детей младшего школьного возраста пришла

к выводу о том, что уровень учебной высоким уровнем успеваемости ярко выражена мотивация достижения успеха. Хорошо успевающих детей привлекают разные учебные предметы. Неуспевающие ученики ориентируются на процесс выполнения отдельных, частных действий. Они имеют склонность к более легкой работе, механическому копированию действий учителя, одноклассников [25].

Таким образом, можно сделать вывод о том, что взаимосвязь мотивации к обучению и успеваемости учеников младшего школьного возраста отличаются в группах первого и четвертого класса. По мере взросления ребенка проявляется динамика в формировании положительной взаимосвязи между мотивацией к обучению и мышлением как одним из условий успешной учебной успеваемости.

Литература

1. Давыдов В.В. Младший школьный возраст как особый период в жизни ребенка // Вестник практической психологии образования. 2012. Том 9. № 4. С. 78–79.
2. Обухова Л.Ф. Психология развития. Исследование ребенка от рождения до школы: учебное пособие для вузов. Москва: Издательство Юрайт, 2021. 275 с.
3. Симонова П.С. Взаимосвязь учебной мотивации и успеваемости детей младшего школьного возраста // Молодой ученый. 2016. № 25 (129). С. 591–593.
4. Эльконин Д.Б. Психология обучения младшего школьника. 1-е издание. М., 1974. 64 с.

Рефлексивная деятельность в психологии образования: от истоков до наших дней

Терещенко В.В.

магистрант кафедры ЮНЕСКО

«Культурно-историческая психология детства»

ФГБОУ ВО МГППУ

г. Москва, Россия

доцент кафедры общей психологии ФГБОУ ВО СмолГУ

г. Смоленск, Россия

terechenko2007@yandex.ru

Коммуникативно-рефлексивная деятельность является одним из важнейших факторов целостного психического развития ребенка. В современном мире все более важными становятся рефлексивные способности человека. В образовательном процессе ребенок является субъектом, однако его субъективные характеристики, включая рефлексивные способности, зачастую остаются невостребованными. Это обуславливает необходимость изучения вопросов, связанных с формированием рефлексии у детей на разных этапах онтогенеза. В рамках исходных допущений наше погружение в историко-психологический анализ рефлексивной деятельности обусловлено не только необходимостью рассматривать ее в структуре изучения фактора совместной деятельности у обучающихся, но и практическим интересом как преподавателя-исследователя детства, практикующего педагога –психолога, осуществляющего психолого-педагогическое сопровождение участников образовательных отношений сельской школы. В начале разговора мы хотим отметить, что совместная деятельность является важным фактором развития коммуникативно-рефлексивных процессов у подростков; способствует формированию детско-взрослых общностей и новых видов деятельности. Мы также констатируем, что рефлексивная деятельность как важное условие совместной деятельности рассматривается как в исследовательском, так и образовательном пространстве и в сочетании с разными направлениями сотрудничества связана с интенсивно развивающимися взаимодействиями детей разных возрастов (дошкольного, младшего школьного, подросткового) со взрослыми, в том числе через интенсивное погружение в проблематику совместной деятельности в рамках развития теории развивающего обучения (В.В. Давыдов, Д.Б. Эльконин, В.В. Рубцов и др.). Предприняв попытку понять сущность рефлексии, мы прежде всего обратились к большому психологическому словарю в редакции Б.Г. Мещерякова, В.П. Зинченко), которые ее описывают в русле специфических характеристик рационального мыслительного процесса, суть

которого заключается в анализе, понимании себя и собственных действий [2]. У истоков экспериментального изучения рефлексии на дистанции подростничества, как описывает в диссертации К.С. Серегин [8] в начале XX века стояли Эдуард Шпрангер (1924) и А. Буземан (1925, 1926). Эти исследователи не только смогли нам показать свой достаточно богатый экспериментальный опыт, но и показать основные особенности форм самосознания (рефлексивного на дистанции подросткового возраста и недифференцированного у ребенка). Говоря об истоках исследований рефлексивной деятельности, несомненно, мы также опираемся на работы классиков отечественной психологии Б.Г. Ананьева, Л.С. Выготского, С.Л. Рубинштейна. Б.Г. Ананьев подходил к описанию рефлексии через объяснительный принцип развития самосознания в частности и психики в целом [1]. Интересным для нас также является факт о том, что весомым и значимым был вклад в изучение понимания рефлексии основателем культурно-исторической психологии Л.С. Выготским. На самом деле важным моментом обращения Льва Семеновича к анализу рефлексии были моменты заочной дискуссии с Жаном Пиаже (речь шла о роли аутистической речи в развитии интеллектуальных способностей детей). Именно они позволили Л.С. Выготскому не останавливаться на достигнутых оценках данного предмета исследования и двигаться дальше, «погружаясь» в закон культурного развития высших психических функций. Чуть позже автор с уверенностью говорит о том, что рефлексия не только становится компонентом структуры деятельности, но и дает ребенку возможность развивать способности осмысливать и переосмысливать свои отношения с окружающим миром [3]. С.Л. Рубинштейн акцентируя внимание на двух ключевых способах существования человека и его отношения к жизни говорит о рефлексии как возможности строить жизнь «на новой сознательной основе» [9, с. 264]. Рефлексия, по мнению А.Н. Леонтьева представлена отношением субъекта к своему бытию, будучи опосредованным совместной деятельностью, «формирует значимые действия и поступки» [6, стр. 24]. В конце 70-х, начале 80-х годов XX века проблематика рефлексивной деятельности начала активно развиваться в нескольких научных школах; в Московской, Ярославской и др. В.В. Давыдов, системно работая в исследовании проблем развивающего обучения, говорил: «рефлексия – это умение субъекта выделять, анализировать и соотносить с предметной ситуацией собственные действия» [4, стр. 68]. Василий Васильевич рассматривает рефлексию как важный компонент теоретического мышления в сочетании с планированием и анализом. Исследователь делает существенное замечание, указывая на то, что благодаря рефлексивному

процессу обучающиеся способны осуществлять различные мыслительные действия, помогающие растущему ребенку ориентироваться на существенные отношения в русле изучаемых предметов. Автор считал, что «наряду с планированием и анализом рефлексия – важнейший компонент теоретического мышления. Исследования А.В. Карпова указывают на глубокий и достаточно широкий смысл профессионального психологического описания содержания понятия «рефлексия». Анатолий Викторович смог выделить в анализе данного понятия много интересных направлений, подчеркивая его уникальность [5]. В наши дни рефлексия (работа Г.М. Шигабетдиновой) рассматривается как «способ смотреть со стороны на себя» [10, стр. 418]. Автор видит возможность моделирования в своем сознании представления о себе. Исследования последних лет, (работа В.В. Рубцова, А.В. Конокотина и др.) [7], указывают на большое теоретическое и прикладное значение, а также важность влияния подхода, основанного на организации учебных действий. Благодаря ему школьники включаются в учебную деятельность на различных этапах школьного образования. В связи с этим можно с уверенностью сказать, что рефлексивная деятельность является важным условием развития совместной деятельности детей на разных этапах онтогенеза.

Литература

1. *Ананьев Б.Г.* Человек как предмет познания. СПб: Питер, 2021. 288 с.
2. Большой психологический словарь / Под ред. Б.Г. Мещерякова, В.П. Зинченко. М.: АСТ; АСТ-Москва; Прайм-ЕвроЗнак, 2008. 894 с.
3. *Выготский Л.С.* Собрание сочинений: В 6-ти т. Т. 2. Проблемы общей психологии / Под ред. В.В. Давыдова. М.: Педагогика, 1982. 504 с.
4. *Давыдов В.В.* Проблемы развивающего обучения. М.: Просвещение, 2004. 239 с.
5. *Карпов А.В.* Рефлексивность как психическое свойство и методика ее диагностики // Психологический журнал. 2003. Т. 24. № 5. С. 45–58.
6. *Леонтьев А.Н.* Деятельность. Сознание. Личность. М.: ВЛАДОС, 2021. 304 с.
7. Развитие коммуникативно-рефлексивных способностей у детей 6–10 лет в зависимости от способов организации учебных взаимодействий: Коллективная монография / Под редакцией В.В. Рубцова. Москва: ФГБОУ ВО МГППУ, 2023. 203 с.
8. *Серегин К.С.* Связь рефлексии и понятийного мышления подростков. Дисс...канд. психол. наук. 2013. 186 с.
9. *Рубинштейн С.Л.* Человек и мир. СПб: Питер, 2020. 508 с.
10. *Шигабетдинова Г.М.* Феномен рефлексии: границы понятия // Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. 2014. № 2. С. 415–422.

Практическое применение деятельностного подхода в преподавании физики в школах Финляндии

Фролова Ж.В.

магистрант международной кафедры ЮНЕСКО

«Культурно-историческая психология детства»

ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия

gogofrol@mail.ru

Реализации теории учебной деятельности на практике способствовало создание

В.В. Давыдовым шести основных действий для решения учебной задачи школьниками:

- 1) преобразование условий задачи с целью обнаружения всеобщего отношения изучаемого объекта;
- 2) моделирование выделенного отношения в предметной, графической или буквенной форме;
- 3) преобразование модели отношения для изучения его свойств в «чистом виде»;
- 4) построение системы частных задач, решаемых общим способом;
- 5) контроль за выполнением предыдущих действий;
- 6) оценка усвоения общего способа как результата решения данной учебной задачи.

Финский вариант понимания теории деятельности показан в работах Юрьё Энгестрёма, берущий за основу принцип восхождения от абстрактного к конкретному, который достигается учебными действиями, формирующими экспансивный цикл.

Первое действие – сомневаться, критиковать или отвергать.

Второе действие – искать доказательства, ставить перед собой вопрос «Почему?» и искать на него ответ. «Один из видов анализа – историко-генетический; он пытается объяснить ситуацию, прослеживая ее происхождение и эволюцию. Другой тип анализа – актуально-эмпирический; он пытается объяснить ситуацию, конструируя картину ее внутренних системных отношений» [3].

Третье действие – для новой возникшей идеи создать простую модель, помогающую объяснить проблему и найти решение.

Четвертое действие – проверять упрощенную модель на границы применимости, экспериментировать с ней.

Пятое действие – на практике применить упрощенную модель, которая может видоизменяться (дополняться новыми элементами или наоборот, упрощаться).

Шестое действие – размышлять, оценивать сделанную работу.

Седьмое действие – закреплять новый способ действия.

Эти действия похожи на шесть обучающих действий, предложенных В.В. Давыдовым. Но первое, пятое и седьмое действия делают систему В.В. Давыдова и Ю. Энгестрёма принципиально разными. Первое действия критических вопросов со стороны учащихся заставляет взрослого (учителя) выстраивать свои действия под сложившуюся ситуацию. Пятое и седьмое действия предполагают построения актуальных культурно новых практик. Ю. Энгестрём указывает на то, что теория В.В. Давыдова ориентирована на учебную деятельность в рамках школьного кабинета, где содержание урока и всей программы школьного курса заранее определяется взрослым (учителем). Ход урока физики, этапы урока и эксперимент заранее планируется учителем. Во время проведения урока могут быть внесены учителем или детьми изменения, но в целом все остается в строгой структуре.

Теория экспансивного обучения, применяемая в системе образования Финляндии, основывается на прослеживании и воспроизведении логики детских вопросов, определении их сути. Например, изучение темы «Виды движения» в 9 классе финской школы учитель начинает с вводных слов: «Мы рассмотрим разные виды движения и причины изменения движения. Мы будем разрабатывать эксперименты. Они помогут создать модели, изображающие движение. И мы обсудим данные модели». Далее учитель демонстрирует падение фильтров для кофе. В одной руке у него один фильтр, в другой – два. Бросая одновременно фильтры, дети наблюдают за их падением. Затем в одну руку берут два фильтра, в другую – четыре. И наблюдают падение в этом случае. Так, увеличивая количество фильтров вдвое, доведя до соотношения 16 к 32, дети замечают, что падения становятся похожими.

Учащимся предлагается обобщить свои выводы в парах. Затем предлагается паре объединиться с другой парой. После обсуждения в четверках организуется групповое обсуждение. Учитель вместе с учениками формулирует конкретный наводящий вопрос: «Почему разные предметы падают разное время, когда ихроняют с одной и той же высоты? Каково движение падающего предмета?». Учитель снова предлагает объединиться ученикам в пары или тройки, просит группы составить исследовательские вопросы, на основе которых можно изучить явление и получить ответ на наводящий вопрос. Вопросы учащиеся записывают на своих планшетах и выводят на экран.

Учитель приглашает пары учащихся объединиться в группы по четыре человека и посмотреть на экран. На экране выведены все составленные парами вопросы. Учитель просит сделать их классификацию,

и после этого предлагает учащимся выбрать вопросы, с помощью которых можно найти ответ на основной вопрос.

В начале следующего (второго) урока одна группа представляет свои результаты другой группе по классификации движений. После выступлений происходит совместное обсуждение, после чего делается вывод, что движения можно объединить в две группы: 1) движения с постоянной скоростью и 2) движения, при которых скорость изменяется. Учащиеся представляют свои словесные и графические модели, описывающие наблюдаемые движения. Под руководством учителя строятся математические модели, описывающие эти движения. Полученные модели используются при решении различных физических задач, предлагаемых на уроке.

Именно на таких уроках, в моменты деятельности самого ребенка, по мнению другого финского ученого-психолога Ярвилехто Тимо, ребенок учится. Только не по заданной кем-то программе, не по плану взрослого, а исходя из собственных интересов и потребностей. И школа должна научиться учитывать эту потребность. Если школа этого не делает, она будет тормозить настоящее обучение.

Литература

1. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения. – Москва: ИНТОР, 1996. – 544 с.
2. Ярвилехто Т. Учение, роль учителя и новые технические средства обучения // «Школа 2000...» –1998. – Вып. 2. – С. 23.
3. Engeström Y. Learning by extension: An activity-theoretical approach to research.development [Электронный ресурс]: // Cambridge University Press – URL: https://assets.cambridge.org/97811070/74422/frontmatter/9781107074422_frontmatter.pdf (дата обращения 15.06.2024).

Развивающее обучение в условиях образовательной среды ведомственного вуза

Цуркан Н.В.

адъюнкт факультета подготовки научно-педагогических кадров

ФКОУ ВО Академия права и управления ФСИН России

nadya.tsurkan.98@mail.ru

Образовательная среда является важной составляющей, играющей роль в современном обществе. Образование представляет собой инструмент, который помогает в решении важнейших задач, направленных на развитие личности в целом. Именно образование способствует развитию творческих способностей, расширению возможностей личности, успешной адаптации и социализации, а также формирует психологическую готовность к профессиональной деятельности.

Модели образовательной среды можно увидеть в трудах таких авторов, как В.В. Рубцов, В.И. Слободчиков, В.П. Лебедев, В.А. Орлов, В.И. Панов, В.А. Ясвин.

В.И. Панов в структуре образовательной среды ведомственного вуза выделяет деятельностный, коммуникативный и пространственно-предметный компоненты. Важным компонентом В.И. Панов выделяет коммуникативный компонент. Автор определил, что данный компонент является важной частью образовательной среды, в которой осуществляется обучение, процесс социализации и транслирование большого объема информации с помощью межличностного общения.

По мнению А.А. Евдокимова: «образовательная среда вузов внутренних войск МВД России представляет собой одно из важнейших педагогических условий формирования и развития самоконтроля у курсантов, часть социокультурного пространства; специально организованная с педагогической точки зрения зона взаимодействия обучающихся с логически размещёнными в реальном и виртуальном пространстве материальными, социальными и духовными ценностями, которые обеспечивают процесс инкультурации и профессионального становления будущего специалиста». Так, мы видим, что автор отмечает значимость образовательной среды при формировании самоконтроля курсантов.

На основании изученной литературы, мы можем определить, что процесс обучения, организованный в высшем учебном заведении, имеет четкую структуру, среди основных элементов, которой выделяют:

- определение и усвоение цели педагогического процесса; конкретизация данных целей в задачи. Решение данных задач обеспечивает правильная постановка целей.

- избирательность содержания обучения, его конкретизация в зависимости от особенностей слушателей, специализации, курса обучения, специфика учебной группы и др;
- определение методов, средств и форм обучения, соответствующих конкретному занятию и каждой отдельной учебной группы;
- контроль над ходом обучения, оценка его результатов; регуляция процесса усвоения результатов учебной деятельности курсантами;
- анализ результативности решения дидактических задач, определение корректив, вносимых в дальнейший ход процесса обучения.

В целом, воздействие на курсантов в образовательном процессе осуществляется всеми отделами и службами.

Профессорско-преподавательский состав осуществляет воздействие в образовательном процессе во время учебных занятий. А также в рамках осуществления научной деятельности.

Командиры учебно-строевых подразделений осуществляют воспитательный процесс, направленный на добросовестное выполнение служебных обязанностей курсантами, соблюдение распорядка дня обучающимися и поддержание дисциплины и установленного порядка.

Отдел воспитательной и социальной работы с личным составом осуществляет внеурочное взаимодействие с курсантами: участие в культурно-массовых мероприятиях, участие в брейн-рингах, интеллектуальных играх, молодежных форумах, волонтерских мероприятиях.

Организация образовательной среды ведомственного вуза зависит от занятости служебной деятельности, участии во внеурочных мероприятиях на территории образовательной организации и за ее пределами, а также освобождение от дополнительных занятий в выходные и нерабочие дни.

Кроме успешного усвоения знаний, умений и навыков в образовательном процессе, будущему специалисту необходимо осуществлять умелое и эффективное взаимодействие с подчиненными, коллегами и руководителями в условиях образовательного процесса и отработки практических навыков со сторонними организациями.

Будущему офицеру важно в различных ситуациях использовать весь свой потенциал: коммуникативный, интеллектуальный, эмоциональный, волевой и патриотический. Развитию вышеуказанных сторон потенциала личности курсанта способствует создание специальных условий.

В исследовании И.В. Жулановой идея развивающего обучения, заданная теорией Л.С. Выготского, и реализованная в теории и практике образования Д.Б. Элькониным и В.В. Давыдовым рассмотрена как основа концепции вузовской подготовки студентов педагогических и психологических специальностей.

В соответствии с нашими представлениями, взаимодействие педагога и ученика необходимо стремиться к применению в высшем учебном заведении идей развивающего обучения, выработанных в культурно-исторической концепции Л.С. Выготского и в теории и практике учебной деятельности.

По мнению И.В. Черемисовой в подготовку профессионала в пространстве высшего образования должно быть включено духовное развитие, обогащение внутреннего мира. Развитию духовной сферы обучающихся способствуют занятия художественно-эстетической деятельностью.

На наш взгляд, система развивающего обучения может быть использована не только в рамках дисциплин, но и в рамках дополнительных занятий.

Для достижения поставленной цели необходимо соблюсти ряд условий всеми представителями ведомственного вуза:

- курсанты должны коллективно формулировать цели и искать способы достижения задач;
- преподаватель не дает готовых знаний, а только помогает и отвечает на вопросы, появившиеся у школьников в процессе обсуждения проблемы;
- педагоги должны уделять внимание формированию и развитию у курсантов самооценки, самоконтроля, волевого потенциала личности, гибкости мышления.
- преподавателям необходимо давать не только заученный, четкий материал, но и привлекать обучающихся к самостоятельному логическому выстраиванию этапов занятия. Можно предложить курсантам самостоятельно сформулировать цель, задачи, подвести итоги занятия.
- педагог и курсант должны выступать равноправными участниками учебного процесса и выстраивать партнерские отношения.

В структуре личности выделенной К.К. Платоновым основными составляющими, влияющими на развитие личности курсантов, являются:

- различные технологии и методики, способствующие развитию самоконтроля в учебно-познавательной деятельности курсантов;
- сформировавшиеся коллектизы в подразделениях курсантов, характер и целенаправленность внутригрупповых социально-психологических явлений в группе (динамика социально-психологического климата);
- педагогически целесообразные профессиональные и межличностные отношения, возникающие между педагогом профессорско-преподавательского состава и курсантами, командирами учебно-строевых подразделений и воспитуемыми;
- уровень научно-методического и материально-технического обеспечения образовательного процесса.

Таким образом, процесс влияния образовательной среды на личность курсанта обусловлен богатством связей межличностного взаимодействия, а также вовлеченностью обучающегося в процесс ее создания и совершенствования с учетом принципов развивающего обучения.

Литература

1. *Давыдов В.В.* О понятии развивающего обучения: сб. статей / Сиб. ин-т развивающего обучения. – Томск: Пеленг, 1995.
2. *Евдокимов, А.А.* Педагогические условия развития самоконтроля курсантов вузов внутренних войск МВД России в образовательном процессе: диссертация ... кандидата педагогических наук: 13.00.01. – СПб., 2014.
3. *Жуланова И.В.* Идеи Л.С. Выготского, В.В. Давыдова и Н. Бора в образовании педагогов и психологов. Вестник евразийской науки, 2013.
4. *Панов В.И.* Психодидактика образовательных систем: теория и практика. – СПб, 2007.
5. *Ожегов С.И.* Словарь русского языка / С.И. Ожегов; под ред. Н.Ю. Шведовой. –16-е изд., испр. – М.: Русский язык. М., 2003.
6. *Скрипников А.П.* Общение в курсантских коллективах как условие развития личности курсанта: диссертация ... кандидата психологических наук: 19.00.09. – М., 1984.
7. *Черемисова И.В.* Харизматическая личность в пространстве элитарного образования / И.В. Черемисова // Северо-Кавказский психологический вестник. – 2015.

Перспективы идей В.В. Давыдова в психолого-педагогической науке и практике

Черемисова И.В.
профессор, профессор кафедры
общей и педагогической психологии
ФКОУ ВО Академия ФСИН России
Рязань, Россия
irinarusa@inbox.ru

Основные идеи и положения научного наследия В.В. Давыдова активно реализуются в психологических и педагогических исследованиях последних десятилетий.

Наиболее важными и перспективными представляются идеи о необходимости создания свободной, творческой атмосферы в образовательном среде, организации совместной творческой деятельности обучающихся, направленности психолого-педагогического воздействия на активизацию мотивации саморазвития, самосовершенствования обучающихся [1]. Эти идеи служат методологическим основанием для разработки новых теоретических концепций и педагогических технологий. Представим некоторые из них, наиболее интересные с позиций исследования особенностей и закономерностей творческого и эстетического развития личности обучающегося [4].

В исследовании творческого взаимодействия учителя и учащихся А.А. Мурашов (1999) подчеркивает важность реализации принципа развивающего и воспитывающего обучения и его риторического обеспечения.

Идея становления учащегося как субъекта образования в условиях развивающего обучения разрабатывается в исследованиях Ф.Г. Ивлевой, Л.В. Шибаевой. Учебную деятельность как условие построения деятельностной образовательной среды определяет Ф.Г. Ивлева (2003) и подчеркивает важность реализации принципа проектирования деятельностной образовательной среды как фактора развития субъектности.

Философско-методологические и теоретические основания исследования развития учеников как субъектов образования, образования как социально-гуманитарного творчества его участников раскрыты в работе Л.В. Шибаевой (2003).

Формированию культуры самостоятельной деятельности курсантов с применением креативно-акцентных систем обучения юридическим дисциплинам в образовательных учреждениях МВД России посвящено исследование Е.И. Мещеряковой (2003). В качестве определяющих акцентов Е.И. Мещерякова определяет правовое мировоззрение и культуротворчество.

Отметим ряд исследований, которые реализуют одну из ключевых идей развивающего обучения о создании психологической атмосферы в образовательном пространстве, способствующей развитию творческой личности обучающегося.

Психолого-педагогические аспекты формирования инновационного мышления курсантов в процессе развивающего обучения в военном высшем учебном заведении отражены в исследовании Л.А. Холодковой (2000). Структура и содержание учебной дисциплины «Основы инновации и эвристики» разработаны Л.А. Холодковой на основе принципов развивающего обучения.

Принципы развивающего обучения в качестве основных в психологическом исследовании особенностей развития творческого потенциала школьников выделяет Е.Л. Яковлева (1997), принципы личностно-ориентированного развивающего обучения в исследовании творческого потенциала дошкольников реализует И.М. Ярушина (2004).

Модель психодидактической системы творческого развития личности школьника разработана на основе принципов развивающего обучения И.А. Подольская (2002).

На основе реализации принципов развивающего обучения разработана концепция развития творческой активности младших школьников в процессе информационно-проектировочной деятельности М.С. Цветковой (2001), средствами скульптуры малых форм Т.А. Васильевой (1998).

Принципы развивающего обучения послужили основой в программе развития творческого мышления юных футболистов средствами организационно-обучающей игры, разработанной В.А. Кашкаровым (1996), программе развития творческих способностей учащихся на уроках музыки в общеобразовательной школе по методике «Детский оперно-хоровой театр» О.Б. Куликовской (1999).

Отметим, что основная цель развивающего обучения целостное развитие личности обучающегося, развития способности к самообразованию, саморазвитию, рефлексии [2, 3].

В своем исследовании А.Г. Заховаева выдвигает и доказывает тезис о гуманизирующем действии искусства, способствующем формированию целостной личности. В рамках философской науки А.Г. Заховаева предлагает новую модель гуманизирующего образования через искусство (2005). А.Г. Заховаева считает, что стержнем предлагаемой инновационной системы является синтез идей развивающего обучения, теории эстетического воспитания и концепции гуманизации личности. Под эстетическим воспитанием автор данного исследования понимает воспитание искусством.

Ценностно-содержательное и ценностно-смыслоное наполнение в идеях, моделях и методах развивающего творческого обучения отмечает И.М. Миргалимов (2000) в исследовании социально-педагогического моделирования профессиональной направленности в вузах культуры.

Концептуальные основы преподавания музыки на принципах развивающего обучения представила в своем исследовании музыкального искусства в качестве учебного предмета в начальной школе Л.В. Школьяр (1999). Несомненным достоинством исследования Л.В. Школьяр является отражение преемственности в музыкальном воспитании и обучении дошкольников и младших школьников, реализация музыкально-педагогических инноваций.

Идея развивающего обучения о педагогике сотрудничества в контексте межличностных отношений субъектов музыкального образования и ее реализация в педагогическом наследии Г.Г. Нейгауза нашла отражение в исследовании И.П. Марченко (1999). Среди педагогических принципов Г.Г. Нейгауза в профессиональной подготовке учителей музыки И.П. Марченко особо выделяет принципы развивающего обучения.

Идея педагогики сотрудничества, принципы развивающего обучения как фундамент воспитания личности в педагогическом наследии выдающихся российских пианистов, мастеров отечественной фортепианной педагогики представлены в исследовании Е.Н. Федорович (2001).

Анализируя педагогические условия использования информационных компьютерных технологий в музыкальном образовании А.И. Марков (2004) характеризует технологии развивающего обучения и представляет новые педагогические технологии.

Таким образом, анализ диссертационных исследований в рамках психолого-педагогической науки позволил сделать вывод, что основные идеи научного наследия В.В. Давыдова выступают в качестве методологической основы новых теоретических подходов к исследованию потенциалов современного образования, разработки новых психологических и педагогических технологий.

Литература

1. Жуланова И.В. Идеи Л.С. Выготского, В.В. Давыдова и Н. Бора в образовании педагогов и психологов // Вестник евразийской науки. 2013. № 5 (18).
2. Давыдов В.В. Содержание и строение учебной деятельности младшего школьника // Хрестоматия по детской психологии: от младенца до подростка: учебно-метод. пособие / ред.-сост. Г.В. Бурменская; РАО, Моск. психол. –соц. ин-т. М., 2008.
3. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения. М., 1996.
4. Черемисова И.В. Вторичная музыкальная личность в пространстве элитарного образования: эстетико-семиотический подход: монография. Ульяновск, 2019.

Типология представлений о взрослении в юношестве

Шилова Н.П.

кандидат психологических наук, заместитель начальника

Управления Федеральной службы по надзору в сфере
образования и науки Рособрнадзор, Управления организации
и проведения государственной итоговой аттестации

Москва, Россия

npshilova@outlook.com

Окружающее нас общество значительно поменялось в последнее время, во многом изменения определяются современными технологиями, огромными информационными потоками, увеличением индивидуализации. Эти изменения не могли не отразится на процессе перехода из детства во взрослую жизнь. Взросление современной молодежи замедляется, что увеличивает период перехода от детства ко взрослости [8], при этом быстроразвивающиеся технологии не только замедляют взросление, но и изменяют его содержание. Еще одна отличительная особенность современного взросления – изменение его стандартов. С одной стороны, стандарты взросления меняются из-за появления новых профессий и форм занятости, с другой – из-за увеличения продолжительности обучения. Нормы на каждом этапе взросления зависят от культуры и времени, в котором живет молодежь, существуют значительные различия в разных странах [3; 4]. Культурные различия позволяют утверждать, что взросление может быть представлено через характеристики культурного образа молодежи. При этом, восприятие культурного образа взрослого человека может помочь понять, как юноши и девушки видят процесс взросления [1; 2]. Мы предположили, что восприятие образа взрослеющего героя, показанного в художественном фильме, выявляет особенности представлений о взрослении, характерных для современных юношей и девушек.

Целью проведенного исследования являлся анализ различий в представлениях о взрослении в юношестве, основанный на восприятии образа взрослеющего героя художественного фильма. Исследование было проведено при помощи методики «Взросление». В соответствии с данной методикой респондентам предлагается посмотреть три фрагмента художественного фильма «Розыгрыш», в которых показан образ взрослеющего юноши и ответить на 11 вопросов по просмотренным фрагментам [5; 6; 7]. Выборку исследования составили 1394 юноши и девушки от 14 до 23 лет. Выборка формировалась, через рассылку

приглашений на участие в исследовании по адресам образовательных организаций. Выявление типов (групп), отличающихся по восприятию образа взрослеющего киногероя, проводилось при помощи иерархического кластерного анализа (метод Уарда). Значимость различий оценивалась при помощи коэффициента хи-квадрат Пирсона, который проверяет значимость расхождения эмпирических и теоретических частот, т.к. этот критерий позволяет анализировать номинальные данные.

Иерархический кластерный анализ разделил респондентов на три группы, различающихся по типу восприятия образа взросления, показанного в художественном фильме. К первому типу отнесено 377 (27%) респондентов, ко второму – 577 (41%), к третьему – 440 (32%). Содержательные различия трех выделенных типов были выявлены при помощи коэффициента хи-квадрат Пирсона. Различий по возрастному, половому составу выделенных типов и их образовательному статусу выявлено не было.

Респондентам первого типа проявляют интерес к творчеству (станд. остаток = 3,3; $\chi^2=75,15$; $p = 0,000$), уверены в поддержке взрослых (станд. остаток = 6,7; $\chi^2=139,20$; $p = 0,000$), в возможностях достижения поставленных целей (станд. остаток = 8,6; $\chi^2=200,47$, $p=0,000$). Для них взросłość связана с определением успеха/неуспеха (станд. остаток = 10,9; $\chi^2=372,37$; $p = 0,000$) и поиском смысла жизни (станд. остаток = 10,2; $\chi^2=372,37$; $p = 0,000$).

Респонденты второго типа ценят успех и достижения (станд. остаток = 7,8; $\chi^2 = 75,15$; $p = 0,000$), а также ценят возможность получать радость в жизни (станд. остаток = 4,3; $\chi^2 = 498,09$; $p = 0,000$). Для них взросłość означает различие этих возможностей (станд. остаток = 4,2; $\chi^2 = 372,37$; $p = 0,000$), а переживания относительно нее заключаются в определении понятий детскости и взрослоти (станд. остаток = 2,5; $\chi^2 = 372,37$; $p = 0,000$).

Респондентам третьего типа характерна уверенность в отсутствии поддержки со стороны окружающих взрослых (станд. остаток = 3,0; $\chi^2 = 92,07$; $p = 0,000$) и убеждение в необходимости учитывать советы старших для достижения целей (станд. остаток = 2,7; $\chi^2 = 200,47$; $p = 0,000$). Для них взросłość связана с осознанием времени и связи между прошлым и будущим (станд. остаток = 8,8; $\chi^2=372,37$; $p=0,000$).

В результате проведенного исследования, был сделан вывод о том, что существует три типа представлений о взрослении в юношестве. Эти типы выделены на основе восприятия юношами и девушками культурного образа взрослеющего юноши, показанного в художественном фильме. Основываясь на различиях в содержательных описаниях участниками исследования представлений о взрослении, мы можем образно

назвать эти типы, как: «осознание смыслов», «осознание взрослости», «осознание времени».

Литература:

1. Бахтин М.М. Вопросы литературы и эстетики: исслед. разных лет. М.: Худож. лит., 1975. 502 с.
2. Шилова Н.П. Представления юношей и девушек о будущем, раскрытые через художественный образ взросления [Электронный ресурс] // Психолого-педагогические исследования. 2024. Том 16. № 1. С. 58–75. DOI:10.17759/psyedu.2024160104
3. Шилова Н.П. Половые различия в формировании временной перспективы в юношеском возрасте // Вестник МГПУ. Серия «Педагогика и психология». 2023. № 3. С. 133–147. DOI: 10.25688/2076-9121.2023.17.3.07
4. Шилова Н.П., Владыко А.К. Этапы взросления в российской современной культуре // Сибирский психологический журнал. 2021. № 82. С. 37–53. DOI: 10.17223/17267080/82/3
5. Шилова Н.П. Результаты исследования представлений о взрослении современных юношей и девушек // Подросток в мегаполисе: новая реальность: сб. тр. XV Междунар. науч.-практ. конф.: Москва, 5–6 апр. 2022 г. / отв. ред. А.А. Бочавер. – М.: НИУ ВШЭ, 2022. – С. 123–126
6. Шилова Н.П. Взросление в юношеском возрасте // Вестник МГПУ Серия «Педагогика и психология». 2020. № 4(54). С. 37–49. DOI 10.25688/2076–9121.2020.54.4.03
7. Шилова Н.П. Исследование взросления в юношеском возрасте // Педагогика. 2019. № 7. С. 65–71
8. Arnett J.J. Life Stage Concepts across History and Cultures: Proposal for a New Field on Indigenous Life Stages // Human Development. 2016. № 59. P. 290–316. DOI: 10.1159/000453627

В.В. Давыдов о спорте

Юров И.А.

*доцент кафедры психологии и дефектологии, кандидат
психологических наук ФГБОУ ВО СГУ, Сочи, Россия
sov 36@mail.ru*

В семидесятые годы прошлого столетия возникла острая необходимость повышения качества спортивной науки, в том числе и спортивной психологии. Несмотря на то, что количество публикаций росло, практика спорта продолжала испытывать острую необходимость в новых современных концепциях, методиках и средствах повышения квалификации спортсменов. В.В. Давыдов в течение нескольких лет читал лекции в Центральном институте физической культуры и спорта, консультировал аспирантов, принимал участие во Всероссийских конференциях по вопросам спортивной психологии, писал предисловия к спортивным изданиям. Он консультировал написание докторской диссертации В.М. Мельниковым, который после защиты стал заведующим кафедрой психологии и продолжил плодотворную работу члена-корреспондента АПН, доктора психологических наук П.А. Рудика. Он выявил и другие проблемы спортивной психологии. Во-первых, он отмечал, что не все работы выполняются на высоком уровне. Во-вторых, целесообразно учитывать психологическую подготовку спортсменов с самого раннего возраста, т.е. с новичков (психологический анамнез), требования спортивной практики в процессе спортивного лонгитюда и развитие как общей, так и спортивной психологии. В-третьих, спорт не стоит на месте – растут достижения и рождаются новые вопросы, новые проблемы и в первую очередь – психологические. Он, например, писал: «на сегодняшний день в области изучения стресса и тревоги, особенно в области специфического их проявления в спорте – как на тренировке (напряженность), так и на соревнования (ответственность), гораздо больше сформулировано вопросов, чем найдено устраивающих всех конкретных ответов и способов справиться с нежелательными последствиями стресса» (Давыдов, 1983, с. 3). Он считал, что спортивную подготовку нужно сочетать с достижениями современной гуманной педагогики, физиологии, психотерапии, возрастной, социальной и педагогической психологии. А для этого разработать программу, формы и методы всесторонней подготовки тренерского состава (повышение квалификации тренеров, психологов, менеджеров, врачей) поскольку только системно-комплексная подготовка спортсменов может привести к достижениям мирового уровня и к победам на самых крупных международных соревнованиях.

Позиции, рекомендации, взгляды В.В. Давыдова привлекли значительное количество выпускников физкультурных ВУЗов к более глубокому изучению спортивной науки, в том числе к психологии. Одним из таких выпускников является автор этих строк.

В.В. Давыдов поддерживал деятельность выходящих и создание новых спортивных журналов, в которых бы регулярно освещались проблемы спортивной психологии. Регулярно писал предисловия и рецензировал книжные издания. По его рекомендации создавались специализированные журналы, такие как «Плавание», «Лыжный спорт», «Конькобежный спорт», «Гимнастика», «Спортивная борьба», «Тяжелая атлетика», в которых рассматривались теоретические и практические вопросы данных видов спорта. Как результат, на Олимпийских Играх в Сеуле (1988) г. советские спортсмены завоевали наибольшее количество золотых медалей (55), до сих пор этот результат не превзойден. И в этом большая заслуга замечательного ученого и практика В.В. Давыдова.

Литература

1. Давыдов В.В. Предисловие // Стресс и тревога в спорте: Международный сборник научных статей. М.: ФиС, 1983.
2. Юрлов И.А. Психология спортивной успешности. М.: Русайнс, 2022.

**Первый шаг от природоведения
к введению в химию: развитие деятельностной
пропедевтики естественных наук**

Янишевская М.А.

ведущий научный сотрудник ФНЦ ПМИ

Москва, Россия

Хребтова С.Б.

доцент МПГУ, Москва, Россия

Практика перестройки содержания школьных предметов, реализующей психолого-дидактические принципы организации учебной деятельности школьника на основании теоретических положений, сформулированных В.В. Давыдовым, настоятельно требует подробного логико-предметного анализа понятий, конституирующих данный учебный предмет [1]. Его первоочередная задача – определить возможности «рассмотрения таких условий их происхождения, благодаря которым они становятся необходимыми...» [1, с. 167], разыскивая подходящий материал, имеющий «...учебное назначение, поскольку он теперь предназначен лишь для повторного прохождения тех путей, которые когда-то реально привели людей к открытию и формулированию теоретических знаний» [2, с. 50]. Разработанный на этих принципах пропедевтический курс «Природоведение, или О чем расскажут естественные науки» [3] помещает в центр учебного рассмотрения «деятельные» основания начальных естественнонаучных понятий, связанные с целенаправленным преобразованием природы в культурной истории человечества. Учебный текст прямо или косвенно представляет ученику как состав действий, связанных с опробованием на «рабочем столе» технологии превращения «природного материала» в «нужную вещь», так и ориентиры поиска требуемых «инструментов».

«Технологическая цепочка», построенная учениками, отражает понимание пути такого превращения – что, из чего, при помощи чего следовало сделать (рис. 1). Однако такое представление еще не разделяет ситуации, в которых что-то делается (руками человека), а что-то происходит «само» (и «надо ждать»), хотя различие их становится все более явным по мере усложнения рассматриваемых технологий. Собственно переход к содержанию нового учебного предмета – химии – задается здесь непосредственным столкновением ученика с задачами, требующими отдельного рассмотрения превращения веществ среди других «технологических» изменений природных материалов.

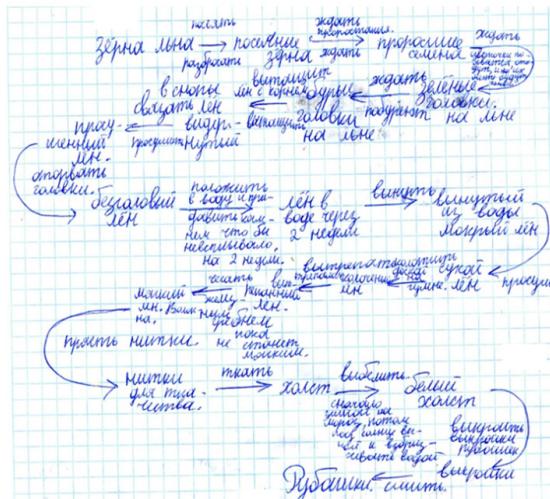


Рис. 1. Технологическая цепочка

Выход на обоснление химического содержания в общей линии преобразования природы человеком требует введения и нового вида схем. Новизна ситуации для ученика состоит в том, что теперь он не может произвести нужное действие «сам»: здесь требуется не усилие человека, а нечто совсем другое. Превращения веществ либо происходят «сами собой», либо потребуется некое подходящее вещество («помощник» в нужном превращении), которое придется «добавить» к исходному веществу. Тем самым в общей технологической цепочке может быть обособлена соответствующая «этикеточная схема». Теперь с ней соотносится не столько инструкция к действию человека, сколько рецепт «превращения вещества», отражающий, что из чего может быть здесь получено «руками природы», и как человеку следует подстроить свои действия под осуществление этого превращения.

Сохранение целенаправленности ученического действия станет первоочередной задачей на переходе к курсу «Введение в химию» [4]. Здесь ученики попадают в игровую ситуацию утраченного рецепта из «Волшебной книги науки», где нужное вещество получается из «подходящих» веществ («черного порошка», «зеленой воды» и т. п.) «в два шага». Рецепт нужно расшифровать, установив правильную последовательность того, «что из чего» можно получить и «во что» можно превратить, получая трехзвенную цепочку – содержательную «единицу» представления своего действия, «подстроенного» под действие веществ-«помощников» (рис. 2).

«Поврежденные» записи не дают никаких указаний на требуемое «действующее начало». Подходящий для превращения «помощник» придется отыскать среди имеющихся склянок с «бесцветными жидкостями», которые выглядят как «простая вода» (а некоторые могут ею и оказаться). Опробование выданных веществ выявляет функции каждого из них относительно требуемого превращения. Это позволяет приклеить соответствующие этикетки на склянки с «нужными» веществами и затем использовать их согласно найденным (закрепленным за ними) функциям для доказательства «химической» идентичности или различия неизвестных веществ.

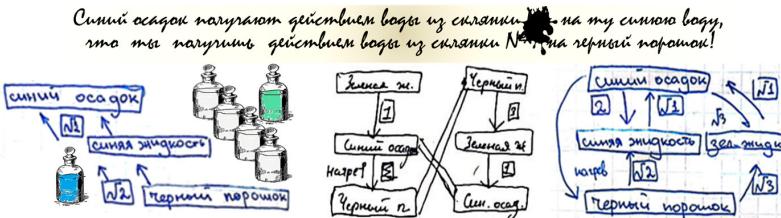


Рис. 2. Развитие схем превращения веществ «по рецепту»

Обнаружение неизбежного замыкания цепочек в «круг» дает ученику возможность содержательного развития построенной им самим модели адекватного «химического делания», превращения веществ, с которым он имеет дело в пропедевтическом курсе, и освоения стоящей за ним культуры теоретического мышления. Задача ученика в этом курсе – принять позицию ученого, столкнувшегося когда-то с теми же ситуациями, которые сейчас будут представлены ему на школьном уроке. Развитие технологической цепочки, позволяющей ученику проследивать основания собственного «химического действия», показывает нам реальную возможность логико-генетической реконструкции «всеобщего отношения вещей» [2], обосновывающей «превращение веществ» как специального занятия в человеческой истории при его воспроизведении в составе учебного предмета.

Литература

1. Арсеньев А.С. и др. Философско-психологические проблемы развития образования / Под ред. В.В. Давыдова. М., 1981.
2. Давыдов В.В. Что такое учебная деятельность? // О понятии развивающего обучения. Томск, 1995.
3. Высоцкая Е.В. и др. Введение в естественные науки: взгляд со стороны культурной истории человечества. Психологическая наука и образование. 2020. Т. 25. № 5. С. 95–108.

4. Высоцкая Е.В., Рехтман И.В. Два подхода к построению учебного предмета по третьему типу ориентировки и выбор «основных единиц» (на материале химии) // Культурно-историческая психология. 2012. № 4. С. 42–54.

ПРОЕКТ «ШКОЛА БУДУЩЕГО» В КОНТЕКСТЕ ИДЕЙ В.В. ДАВЫДОВ

Особенности организации образовательного процесса по развитию творческих способностей детей с особыми образовательными потребностями

Баранова Г.А.

к.п.н., доцент кафедры Д и НОО
ГОУ ДПО ТО «ИПК и ППРО ТО», Тула, Россия
g.a.baranova1456597@mail.ru

Закуповская Т.Н.

зам. директора по психолого-
педагогическому и медико-социальному
сопровождению МбУДО «ДДЮТ» СПЦ «Доверие»
Ефремов, Тульская область, Россия
z1t2@yandex.ru

В современной системе образования актуально воспитание творческой социально-адаптированной личности, умеющей справляться с различными вопросами и проблемами, предъявляемыми обществом. Существует острая необходимость эффективного психолого-педагогического взаимодействия педагогов и детей с ОВЗ, с целью оптимального развития творческих возможностей учащихся. В данную группу могут войти дети не только с ограниченными возможностями здоровья, но и дети, обладающие особыми способностями в различных видах деятельности, с нестандартным восприятием мира, оригинальностью, креативностью мышления.

Творческие возможности учащихся реализуются через проявление инициативности, оригинальности, самостоятельности в рассуждениях, мыслях, воображении. Творческие способности проявляются в интересе, уровне развития логического мышления, воображения, самостоятельности и настойчивости в творческом поиске [2].

Создание условий для оптимального развития детей с особыми образовательными потребностями является одним из главных направлений работы образовательных организаций. Объектом исследования в рамках нашей научной работы были выбраны дети младшего подросткового возраста. Данный возраст – наиболее благоприятный период для развития творческих способностей детей (И.П. Волков, А.Н. Лук, Э. Фромм и др.). Для младшего подростка характерно проявление познавательной активности, расширение познавательных интересов. Интеллектуальные процессы

подростка активно совершенствуются. Возникают глубокие, действенные, устойчивые интересы. Ярко проявляются музыкальные, художественно-изобразительные, литературно-творческие способности и др. Для учащихся характерно стремление к самовыражению, саморазвитию.

Организация образовательного процесса по развитию творческих способностей детей с особыми образовательными потребностями должна базироваться на следующих основных положениях:

- наличие развивающей педагогической ситуации, включающей различные формы, методы и приемы проблемного изложения знаний; процесса педагогического взаимодействия, содействующего сотворчеству, сотрудничеству педагога и детей с особыми образовательными потребностями;
- развитие фундаментальных эмоций и чувств: интеллектуальных, нравственных, эстетических; для этого в образовательном процессе могут быть использованы различные методы: мозговой атаки, убеждения, внушения, погружения и др.

При организации образовательного процесса могут быть применены разнообразные формы и методы, например:

- игровые формы работы: игры-загадки, игры со стихами, ролевые диалоги;
- индивидуальный подход в практической деятельности детей (на индивидуальных занятиях);
- организация и проведение тематических, конкурсных мероприятий;
- метод сравнений, направленных на развитие мыслительных операций, анализа, сравнения, классификации и др.;
- метод диалогичности при котором проявляются личностно равноправные позиции педагога и учащихся;
- метод единства восприятия и созидания, помогающий детям выразить эстетическое переживание в собственной творческой деятельности;
- метод проблемного изложения содержания учебного материала; педагог стимулирует личностный рост ребенка, создает условия для познавательной активности и творческого поиска;
- метод «открытый», который может быть использован для создания в образовательном процессе педагогических ситуаций, связанных с творческой деятельностью, порождающей новые идеи;
- визуально-аналитический метод.

Организация образовательной деятельности детей с особыми образовательными потребностями должна быть ориентирована на следующие принципы организации педагогического процесса:

- индивидуализации – признание уникальности, внимание к изучению особенностей каждого из субъектов педагогического взаимодействия;

- персонификации, предполагающей включение в педагогическое взаимодействие эмоционально-волевой сферы; соответствующих действий и поступков как элементов личного опыта;

- достижение позитивной открытости в отношении к ученикам; в данном случае будет реализована роль установки, с которой педагог подходит к анализу любой педагогической ситуации;

- обеспечение субъективной свободы учащихся, которое воплощается на практике в выборе содержания, форм, методов и приемов деятельности.

Следует заметить, что в организации творческой деятельности учащихся с особыми образовательными потребностями большое внимание должно быть уделено владению педагогом различными компонентами педагогической техники [1]:

- управлять своим поведением, владеть способами саморегуляции (релаксации, аутотренинга, воспитание в себе доброжелательности, внимательного отношения к учащимся и оптимизма);
- социально-перцептивные способности – развитое педагогическое внимание, наблюдательность, воображение;
- техника речи: постановка голоса, дикция, динамичность, выразительность речи; высокий уровнем антиципации, богатство лексики, правильный отбор языковых средств;
- управление педагогическим общением.

Таким образом, педагог в развитии творческих способностей учащихся должен использовать большой арсенал различных методов и приемов организации образовательной деятельности детей. Особое место среди них должно принадлежать методам и приемам формирования положительного отношения к процессу обучения. Это возможно через создание в образовательном процессе педагогических ситуаций, связанных с активной познавательной деятельностью учащихся, формулирование проблем, гипотез, самостоятельное создание алгоритмов деятельности при решении проблем творческого и поискового характера.

Литература

1. Гин А.А. Приемы педагогической техники: Свобода выбора. Открытость. Деятельность. Обратная связь. Идеальность. Пособие для учителя. М.: ВИТА-ПРЕСС, 2013. 112 с.
2. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения. М.: ИНТОР, 1996. 544 с.
3. Ксенофонтова Г.Ю. Перспективные школьные технологии: Учеб.-метод. пособие. М.: Пед. о-во России, 2000. 224 с.

Проектная деятельность в рамках учебного предмета «Химия», как способ мотивации старшеклассников

Батурина Д.С.

МБОУ «Средняя школа № 7»

Ярцевского района Смоленской области

89206680019@mail.ru

Современная Российская школа ставит задачи не только обучения по предметным областям, но и воспитание сформированной личности, а также развитие на высоком уровне межпредметных взаимосвязей и функциональной грамотности. Поменялось не только образование, но и сами обучающиеся. Ученики старшей школы теряют мотивацию на обучение, начиная с 6 класса. Эта тенденция связана с:

- 1) физиологическими изменениями организма;
- 2) загруженность домашним заданием;
- 3) углубленное изучение предметов;
- 4) подготовка к ЕГЭ.

Большинство детей теряет мотивацию к изучению химии уже в 9 классе, у некоторых учеников ее нет изначально, что связано с негативным настроем родителей и самих детей, считая химию очень сложным предметом, который нельзя понять и выучить. Данный предмет построен на взаимосвязи всех тем, не усвоив тему, рушится базис, на котором выстраивается химическое образование в школе. Именно эти две базовые проблемы являются краеугольным камнем преткновения в современном химическом образовании. Вывести ученика из немотивированной группы в группу средней или высокой мотивации является главной задачей учителя.

Для решения данной задачи подойдут методы активного обучения. В рамках учебного предмета «Химия» можно активно использовать проектную деятельность. Работу с исследовательскими проектами я начинаю с 8 класса. В начале изучения химии рекомендую брать темы, связанные с предметной областью и метапредметными связями. Проектная деятельность помогает развивать логическое мышление, креативный подход, формирует навыки работы с литературой, анализом данных, в рамках проекта обязательно проводится эксперимент. Проектная деятельность позволяет углублять знания по предмету, получать новые знания. Формирует практические умения и навыки. Знания и умения, полученные при работе над исследовательским проектом, применяются на практике и необходимы в реальной жизни за стенами

учебного заведения. Помогает сформировать навыки ораторского искусства, необходимые при защите проекта перед аудиторией. Проектная деятельность повышает интерес к учебному предмету за счет своих разносторонних и разнообразных видов деятельности.

Во время работы над проектом устанавливается контакт с ребенком. Повышается мотивация за счет личного примера педагога, успехов, проделанных в результате работы, защиты проекта на конкурсах и конференциях различного уровня. Ребенок становится уверенным в себе, открывает в своей личности стороны, способствующие успешной учебе и воспитанию.

Установлена взаимосвязь между успешной защитой проекта и мотивацией к изучению предмета на углубленном уровне. Если в конце первой четверти большинство обучающихся имели оценку по предмету «удовлетворительно», то в конце третьей четверти, после работы над индивидуальным исследовательским проектом, больше половины из группы низкой мотивации исправили свои оценки на «хорошо» и «отлично». Также большинство детей, успешно прошедших проектную деятельность, выбирают специальность, связанную с предметом и собираются сдавать обязательный государственный экзамен и единый государственный экзамен по предмету «Химия».

Предмет «Химия» является кладезем для проектной деятельности. В нем заключены явления и процессы, которые можно не только наблюдать, но и корректировать. Также химия связана с большинством наук (биология, физика, математика и т.д.). Темы проектов можно выбирать как сугубо связанные с химическими явлениями и процессами, так и метапредметные, особенно популярны темы связи химии и экологии.

Из наблюдений можно сделать вывод, что высокая мотивация способствует успешному освоению учебного плана, пониманию химических явлений, влияет на профориентацию. Для повышения мотивации нужен комплекс способов, но проектная деятельность в современном образовании является актуальным методом не только обучения, но и воспитания. Для успешной организации проектной деятельности необходимо ориентироваться на личность ребенка, выискивать в нем способности и интерес, и с помощью личной заинтересованности в успехе культивировать в ученике мотивацию.

Литература

1. Амонашвили Ш.А. Размышления о гуманной педагогике/ Ш.А. Амонашвили. – М.: Издательский дом Шалвы Амонашвили, 1996. – 496 с.
2. Заграницная Н.А. Проектная деятельность в школе. Учимся работать индивидуально и в команде / Н.А. Заграницная, И.Г. Добротина. – М.: Интелллект – центр, 2014. – 196 с.

3. Щербакова С. Организация проектной деятельности по химии: 8–9 классы / С. Щербакова. – Волгоград.: Корифей, 2007. – 112 с.
4. Фабер А. Как говорить с детьми, чтобы они учились / А. Фабер, Э. Мазлиш. – М.: Эксмо – Пресс, 2020. – 288 с.

**Концепции Выготского Л.С.
и Давыдова В.В. в обучении иностранному
языку в инклюзивном классе**

Белова М.М.

учитель иностранных языков

ГБОУ школа N17, Москва, Россия

ansalda@yandex.ru

Актуальность. Инклюзивное образование подразумевает обеспечение равного доступа к образованию для всех обучающихся с учетом разнообразия особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей [1].

Цель исследования: разработать и экспериментально проверить методику организации парной и групповой работы учащихся с задержкой психического развития (ЗПР) на уроке иностранного языка в инклюзивном классе на основе ключевых положений теорий Выготского Л.С. и Давыдова В.В.

Задачи: анализ научной литературы, разработка и апробирование методики организации интерактивной работы на уроке, ориентированной на зону ближайшего развития, оценка эффективности разработанной методики.

Методология: системный, деятельностный и личностно-ориентированный подходы, педагогическое наблюдение, опросы, контрольные срезы предметных достижений, анализ полученных данных.

Оборудование: компьютер с выходом в интернет, интерактивная доска, блокнот, ручка, раздаточный материал (карточки с заданиями, тексты, шаблоны для коллективного заполнения), схемы, иллюстрации, связанные с темой урока.

Овладение иностранным языком является важной частью образовательной программы для всех учащихся. Несмотря на определенные трудности, которые испытывают учащиеся с ЗПР, изучая иностранный язык, использование специальных методических приемов дает значимые результаты.

Выготский Л.С. уделял большое внимание обучению и развитию детей с особыми образовательными потребностями (ОВЗ), отмечая необходимость опоры на зону ближайшего развития [3, с.2], которая представляет собой разрыв между тем, что ребенок может сделать самостоятельно, и тем, что он способен выполнить при поддержке взрослого или более способного сверстника. Поэтому парная и групповая работа под руководством нормативно развивающихся одноклассников

на основе взаимопомощи способствует актуализации зоны ближайшего развития у учащихся с ЗПР для овладения необходимыми компетенциями. Такое сотрудничество также развивает социальные навыки (эмпатию, толерантность и готовность к взаимодействию).

Давыдов ВВ подчеркивал, что обучение должно быть развивающим на основе теоретического, а не эмпирического мышления, а ведущей является совместная учебная деятельность учителя и учеников. Формирование теоретического мышления происходит в процессе решения учебных задач [3, с.4]. Включаясь в совместную учебную деятельность с нормативно развивающимися одноклассниками, учащиеся с ЗПР могут не только выполнять данные учителем задания, но и учаться самостоятельно ставить цели, планировать этапы работы, работать в команде, то есть ученик с ЗПР вместо пассивного объекта обучения становится полноправным субъектом учебной деятельности. Нормативно развивающийся сверстник помогает более слабому ученику, направляя его, помогая анализировать возникающие трудности, чтобы осознанно справляться с поставленными учебными задачами, так как акцент делается не на механическом заучивании и запоминании, а на понимании теоретических основ изучаемого материала на основе предложенных схем, моделей, опорных слов и фраз.

Особую роль в обучении иностранному языку учащихся с ЗПР в инклюзивном классе играют парные и групповые интерактивные формы работы [2, с. 122] вместе с нормативно развивающимися одноклассниками. Такое взаимодействие имеет ряд преимуществ: развиваются коммуникативные навыки, так как есть возможность применения изучаемого иностранного языка на практике в реальных ситуациях общения. Повышается учебная мотивация, так как работа в парах и группах создает благоприятный психологический климат, у учащихся с ЗПР снижается тревожность и повышается уверенность в своих силах благодаря взаимной поддержке, что стимулирует познавательную активность. Развиваются навыки сотрудничества, умение договариваться, распределять обязанности, учитывать чужое мнение. Учитель может дифференцировать задания с учетом возможностей каждого ученика, при этом нормативно развивающиеся одноклассники также выступают в роли наставников для учащихся с ЗПР, и таким образом благодаря совместной работе улучшаются произвольное внимание, память и мышление.

Результаты исследования: обоснована целесообразность применения концепций Выготского Л.С. и Давыдова В.В. в обучении иностранному языку учащихся с ЗПР в инклюзивном классе, разработана и успешно апробирована методика организации парной и групповой работы, выявлена положительная динамика развития познавательных, коммуникативных и регулятивных универсальных учебных действий и отмечена

положительная динамика предметных результатов обучения иностранному языку у учащихся с ЗПР, обучавшихся по предложенной модели.

Выводы: применение концепции развивающего обучения Давыдова В.В. для обучения иностранному языку в инклюзивном классе позволяет перевести всех участников в позицию активных субъектов учебной деятельности, способствуя предметному и личностному развитию. Идеи Давыдова В.В. о важности анализа во время учебной деятельности дополняют теорию Выготского Л.С. о зоне ближайшего развития, создавая основу для эффективного обучения учащихся с ЗПР в инклюзивной среде.

Научная новизна: проведенное исследование показало, что разработанная методика организации парной и групповой работы на основе концепции Выготского Л.С. (зона ближайшего развития) и Давыдова В.В. (активная учебная деятельность) для обучения иностранному языку в инклюзивном классе способствует повышению эффективности образовательного процесса.

Практическая ценность: полученные результаты и разработанные учебно-методические материалы могут быть внедрены в образовательную практику обучения иностранному языку учащихся с ЗПР в инклюзивных классах, предложенная методика может быть адаптирована для изучения других учебных предметов в инклюзивной среде.

Литература

1. «Об утверждении государственной программы РФ «Доступная среда» на 2011–2025 гг. / Постановление Правительства РФ от 29.03.2019 № 363 (ред. От 15.11.2023). – URL: <https://u.to/bbnDIA> (Дата обращения: 07.07.2024)
2. Саглам Ф. А. Применение технологий интерактивного обучения иностранному языку в начальной школе / Ф.А. Саглам, Г.Р. Ситдикова // Современное педагогическое образование. – 2024. – № 2 [СПО]. – С. 121–126. – URL: <https://u.to/P5jDIA> (Дата обращения: 07.07.2024)
3. Улановская И.М. О влиянии развивающего обучения на формирование умения учиться в начальной школе / И.М. Улановская, М.А. Янишевская // Мир науки. Педагогика и психология. – 2022. – Т. 10. – № 5. С. 1–10. – URL: <https://u.to/f7nDIA> (Дата обращения: 07.07.2024)

О природе практического сознания

Ботова Ю.Б.

магистрант кафедры ЮНЕСКО,

группа 23Ю-ППО(м/о)КИП-1

ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия

Кудрявцев В.Т.

профессор, доктор психологических наук

teatralnieistorii@gmail.com

Наиболее важными аспектами культурно-исторического контекста, которые определяют формирование и развитие практического сознания, являются: культурные ценности и нормы, являющие человеку «идеальные формы», принятых действий и схем поведения. Они формируют способность к самодетерминации при переходе от детства к взрослости, проявляющихся в человеке в виде синтеза свободы выбора и ответственности.

Актуальность темы исследования практического сознания, поднятая В.В. Давыдовым еще в 80-х, приобретает в наши дни особое значение. Одной из глобальных проблем стало несоответствие получаемого опыта в школе и актуальных вызовов реальной жизни.

В исследовании 2015 года Л.И. Даргевичене, Е.В. Леонова [4], в котором приняло участие 90 студентов первого курса факультета коррекционной педагогики РГПУ им. А.И. Герцена, а также 40 учеников десятых классов средней общеобразовательной школы № 80 с углубленным изучением английского языка Петроградского района города Санкт-Петербурга, – было выявлено, «что многие ученики оценивают преподавание предметов как поверхностное. При этом больше чем половина опрошенных отмечают, что они не знают, как применить в реальной жизни полученные в школе знания. Также, более половины опрошенных (63 %) отмечают, что учителя часто не старались понять своих учеников и между ними так и не сложились отношения понимания и доверия».

По мнению Е.А. Ямбурга: «взрослые же, как правило, уповают на развитие умственного интеллекта у детей (IQ). Между тем душевная тупость изощренных интеллектуалов – смертельно опасное заболевание» [10]. Как следствие, мы сталкиваемся с ростом феномена дезадаптивности подростков и, вырастающих из них, взрослых, «застывших» в подростковом мировоззрении.

В.В. Давыдов определяет практическое сознание как способность к рефлексии, то есть «форму сознания, которая прямо управляет поведением, ориентирует действия на достижение конкретной цели и обеспечивает планомерное движение лица к этой цели» [3]. Оно объединяет два психологических конструкта характеризующих взрослого человека,

и необходимые подростку для обретения «чувствия взрослости» – свободу и ответственность. Сочетание таких новообразований в подростковом возрасте возможно, по нашему мнению, за счет, не столь рефлексии, в чистом виде, а синтеза рефлексии и воображения.

Реализм воображения способствует осмысленному анализу прошлого опыта и выработке стратегий для будущих действий. Умение видеть целое перед частями позволяет взрослому человеку взглянуть на проблему с различных ракурсов и выработать комплексный подход к ее решению.

Используя исследования В.Т. Кудрявцева ([6]; [7]), выделившего функции воображения как всеобщие формы творческих способностей, которые исторически развивались, мы считаем, что именно воображение оказывает существенное влияние на уровень рефлексии, определяющем практическое сознание подростка. Отличительной особенностью воображения, по мнению Э.В. Ильинкова, является своеобразный «отлёт от действительности», когда на основе отдельного признака реальности строится новый образ, а не просто реконструируются имеющиеся представления [5, 123].

Именно поэтому, основным «топливом» синтеза рефлексии и воображения, являются работа с «идеальными формами», а также, благодаря включению в жизнь подростка таких созидательных действий, за которые он начинает нести ответственность. Как отмечал Василий Васильевич, говоря об истинности развивающего обучения: «обучение, в котором происходит формирование субъекта своих действий. Посредством организации деятельности, соответствующей главному новообразованию подросткового возраста, подростки приобретают умение к планированию, способность к рефлексии, осознание «моральности» действия».

В образовательной организации организовать работу с подростком, в которой он познает себя как личность и одновременно как часть «коллективной личности», необходимо под руководством опытного педагога-психолога. При этом основной задачей педагога-психолога становится определение «внутренней картины» ([1]; [2]) подростка, с точным установлением детерминированности «бытия как неразвитого сознания» и возвращения в «точку слома нормального развития». Только после «возвращения подростка к развернутому замедленному предметному действию», мы последовательно формируем умственное действие, как форму развития практического сознания.

Таким образом, синтез рефлексии и воображения помогает подростку осуществлять основной вид деятельности – личностно общественно значимый (В.В. Давыдову, В.Т. Кудрявцев), а также осуществлять процесс перехода от образа взрослости,нского теоретического мышлению к чувству взрослости. Подросток как бы «примеряет»

основные постулаты «кодекса подростков» [9], о котором писал Д.Б. Эльконин. Путем включения в общественно значимую деятельность, в которой «пробуждаются» в структуре сознания подростка, накопленные на основе предыдущего опыта познания мира, знаний, культуры смысловые ориентировки. «Лишь отнесясь к другому человеку как к себе, человек начинает относиться к себе как к человеку» [8]. Таким зеркалом для подростка является свой товарищ и взрослый, с которыми подросток сравнивает себя. Именно этот механизм позволяет подростку начать сознательно строить свою жизнь, выйдя из формулы С.Л. Рубинштейна о «бытие, которое определяет неразвитое сознание» [8], начав устанавливать честные отношения с самой жизнью, а не с отдельными ее явлениями.

Литература

1. Выготский Л.С. «Педология подростка», 1931.
2. Гальперин П.Я. Лекции по психологии. Лекция 13, 220 с.
3. В.В. Давыдов «Теория развивающего обучения», М.: ИНТОР, 1996. 118 с.
4. Даргевичене Л.И., Леонова Е.В. Педагогическое мастерство: материалы VII Междунар. науч. конф. (г. Москва, ноябрь 2015 г.). – Москва: Буки-Веди, 2015. – С. 41–44. – URL: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/184/8999/>
5. Ильинов Э.В. О воображении // Народное образование. 1968. № 3.
6. Кудрявцев В.Т. Сила воображения: природа и диагностика // Дошкольное образование 2001. № 7 (55). С. 14–15.
7. Кудрявцев В.Т. Выбор и надситуативность в творческом процессе: опыт логико-психологического анализа проблемы // Психол. журн. 1997. Т. № 1. С. 16–29.
8. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии.: В 2-х т. Т. 1. – М.: 1989.
9. Эльконин Д.Б. Детская психология: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Ред. – сост. Б.Д. Эльконин. – М.: Издательский центр «Академия», 2004. – 384 с.
10. Ямбург Е.А. «Как важно быть веселым. Смех в педагогике и жизни», – М: Бослан, 2024. – 36 с.

Исследовательская деятельность как способ коррекционной работы с подростками на примере решения экзистенциальных задач взросления

Бродина Е.А.

*старший преподаватель кафедры психологии
развития ФГАОУ ВО «Самарский национальный исследовательский
университет имени академика С.П. Королева», Самара, Россия
brodina.ea@ssau.ru*

Подростковый возраст по мнению большинства отечественных психологов является важным и самым сложным периодом становления и развития личности. Д.Б. Эльконин подчеркивал повышенную конфликтность, тревожность и зависимость подростка от группы сверстников [2]. Взрослея, подросток неизбежно сталкивается и вынужден решать две глобальные задачи: достижение автономности от взрослого и создание целостного Я. Формированию идентичности способствует выстраивание подростком отношений со временем. Это решение экзистенциальных задач, которые он осмыслияет понятиями временной перспективы, категориями «жизнь/смерть», «Вселенная» [1].

В консультативной работе с подростками психолог зачастую сталкивается с проблемой выбора эффективного инструментария. Мы предлагаем посмотреть на исследовательскую деятельность как на эффективный коррекционный инструмент в работе с подростком. Он будет способствовать переходу от пассивного потребления информации к активному. Также совместная работа психолога и подростка станет одним из условий нетравматичного взросления.

На примере клиентского случая опишем ход и результаты работы. Подростку с ведущей когнитивной составляющей, запрос которого в дальнейшем был сформулирован как «преодоление страха смерти», предложили найти информацию о представленности и раскрытии темы смерти в культуре. Выбор подростка пал на интенсивно развивающийся феномен сетевой культуры, т.н. страшили 21 века – крипипасту (крипистори). Мы поставили перед собой задачу раскрыть суть явления крипипасты и охарактеризовать ее влияние на актуализацию отношения подростков к смерти. В рамках исследовательской деятельности мы разработали анкету с целью получения информации об отношении участников образовательного процесса к явлению крипипасты. В исследовании приняли участие ученики, родители и учителя в возрасте от 12 до 50 лет. В результате можно говорить о существующей потребности среди подростков в данном виде сетевого творчества: респонденты в возрасте от 12 до 16 лет не просто знакомы с явлением – оно часть

их интересов. Эмоции и переживания, которые испытывают подростки, просматривая данный контент, отличаются насыщенностью и противоречивостью. Взрослая, родительская аудитория не знакома с крипипастой, а представление о пугающем контенте обобщено, из-за чего она не рассматривается как элемент творчества.

Через раскрытие, понимание подростком, выработку личного отношения с концептом «смерть» в рамках исследовательской деятельности мы безопасно поспособствовали преодолению страха смерти. Потребность в актуализации внутренних страхов также безопасным способом была удовлетворена. Ситуация неопределенности перестала быть неопределенной, а тема табуированной, тем самым снизилась общая тревожность. Подросток удовлетворил потребность в познании, а благодаря психологу это познание приобрело научный характер.

Литература

1. Лисецкий К.С., Литягина Е.В. Психология не-зависимости: учебное пособие по курсу «Профилактика аддиктивного поведения». Самара: Универс-групп, 2003. – 251 с.
2. Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды. Проблемы возрастной и педагогической психологии/Под ред. Д.И. Фельдштейна. – М.: Международная пед. академия, 1995. – С. 160–165.

Взаимосвязь стилей мышления и психодинамических характеристик личности

Бузган Е.И.

аспирант психолого-педагогического
факультета ФГБОУ ВО СмолГУ
г. Смоленск, Российская Федерация
bukasoul@gmail.com

В современном мире цифровизация проникает во все сферы деятельности человека, в том числе в сферу образования. Имеет место феномен «клипового мышления». Такие важнейшие мыслительные операции, как синтез, обобщение, сравнение, оказываются плохо сформированными. Особенно актуальным является формирование процессов мышления в образовательном процессе, а также развитие технологической образовательной платформы с учетом адаптации учащихся и учащих к развитию современных информационных технологий.

В.В. Давыдов предложил рассматривать акт мышления, как часть междисциплинарной теории мышления. Цифро-когнитивный подход позволяет создать условия для создания модели и представления актов мышления и действия в учебной работе для обучающихся и педагога. Цифро-когнитивный подход направлен на оценку задачи и выстраивание действий учащегося в зависимости от того, как он понимает ситуацию, что обеспечивает развитие мышления и творческих способностей. Благодаря этому, возможности познания учащихся расширяются, что позволяет педагогу способствовать прогрессу в обучении [2]. Таким образом, субъектом действий, выступает сам человек, который не только усваивает опыт предыдущих поколений, но и творчески преобразует его. В процессе мышления некоторые черты личности претерпевают изменения. Под влиянием аналитико-синтетической деятельности возникают новые знания и отношения субъекта [3]. Поскольку те или иные личные качества взаимосвязаны с мышлением субъекта в текущем моменте, мы хотели бы рассмотреть взаимосвязь стилей мышления и психодинамических характеристик личности.

Под стилями мышления принято подразумевать способы переработки информации. Стиль мышления обусловлен индивидуально-личностными особенностями, а также опытом, он отражается на постановке проблемы, способах ее решения и поведении человека. Существует множество подходов к классификации стилей мышления, мы рассмотрим теорию стилей мышления Р. Брэмсона, А. Харрисона, которая основана на выделении отличий в системах и методах познания, что отражается на постановке проблемы и способах ее решения.

Это особенно актуально в учебной деятельности. Р. Брэмсон и А. Харрисон выделили пять стилей мышления: синтетический, идеалистический, прагматический, аналитический и реалистический [1].

Психодинамическая диагностика направлена на оценку состояния образной ткани психического, она основана на динамическом рассмотрении психических процессов, состояний и свойств. С этой точки зрения поведение человека рассматривается как результат изменений в образной ткани психического. Индивидуальная познавательная деятельность имеет аналитико-синтетическую структуру, которая состоит из двух компонентов и реализуется в трехэтапной последовательности. Процессы анализа и синтеза сменяются циклически и образуют психодинамику личностного познания. Со временем циклическая смена двух состояний становится типичной для личности психодинамикой [4].

Методы. Для психоdiagностики использовались следующие методики: тест «Индивидуальные стили мышления» в адаптации А.А. Алексеева, Л.А. Громовой, который представляет собой перечень мыслительных ситуаций с вариантами мыслительных стратегий. Выбор стратегии указывает, какой из стилей – синтетический, идеалистический, прагматический, аналитический или реалистический – испытуемый применяет в своей мыслительной деятельности.

Для общей системной психологической оценки личности мы использовали метод расчета психодинамических коэффициентов Д.В. Сочивко.

В исследовании приняли участие 35 человек в возрасте от 19 до 45 лет, из них 2 мужчин, 33 женщины.

Результаты и обсуждение. Значения коэффициента корреляции Спирмена при уровне значимости $p < 0,05$ представлены в таблице 1.

Таблица 1
Статистически значимые связи стилей
мышления и психодинамических коэффициентов

Психодинамические коэффициенты	Стили мышления				
	аналит.	реалист.	прагматич.	синтетич.	идеалистич.
Кда	0,31				
Кчэ	0,32	0,47			
Кдо			0,41		
Кконф				0,24	0,29

Для людей, у которых аналитический стиль мышления является доминирующим, характерны более высокие значения коэффициента чувственно-эстетического отношения к действительности и коэффициента дезадаптированности. У таких людей сформировано критическое

отношение к действительности и низкая адаптация к ситуации, вероятно, это позволяет им всесторонне анализировать ситуацию и, таким образом, искать решение проблемы.

Реалистический стиль мышления также обнаруживает эмпирическую связь с коэффициентом чувственно-эстетического отношения к действительности, однако, такие люди адаптировались в проблемной ситуации, что позволяет найти решение проблемы, не испытывая лишнего стресса.

Для тех, кто предпочитает pragматический стиль мышления, характерны высокие значения коэффициента дистантности общения, такие люди замкнуты и избегают лишнего общения, они способны всесторонне оценить ситуацию и выбирают способы решения наиболее выгодные для себя, поскольку в первую очередь они лоббируют свои интересы.

Слабые корреляционные связи обнаружились между синтетическим и идеалистическим стилем мышления и коэффициентом конфликтности, т.е. такие люди избегают конфликтов, склонны находить компромисс, в первую очередь при поиске решений задачи, они будут стремиться сохранить добрые отношения с другими людьми.

Таким образом, предпочтаемый субъектом стиль мышления отражается на постановке проблем, их всестороннем рассмотрении, вариантах решения задач и на поведении человека. Динамика психического формирования может быть представлена, как смена этапов возникновения, формирования образа и изменения. Акт мышления возникает наряду с процессами коммуникации и основывается на представлении содержания проблемной ситуации и действий в этой ситуации с реализацией новых возможностей. Такое представление процесса мышления в учебной деятельности позволяет моделировать процессы коммуникации, мышления и деятельности, обеспечивая когнитивную поддержку в ситуации неопределенности, помогает научиться принимать решения в современном цифровом мире.

Литература

1. Алексеев А.А., Громова Л.А. Поймите меня правильно или книга о том, как найти свой стиль мышления, эффективно использовать интеллектуальные ресурсы и обрести взаимопонимание с людьми. – СПб., Экономическая школа, 1993. – 352 с.
2. Громыко Ю.В., Рубцов В.В. Цифровая платформа Школы Будущего: Цифро-когнитивный подход в отличие от цифро-алгоритмического упрощения образования // Проектирование будущего. Проблемы цифровой реальности: труды 4-й Международной конференции (4–5 февраля 2021 г., Москва). – М.: ИПМ им. М.В. Келдыша, 2021. – С. 238–259. – <https://keldysh.ru/future/2021/21.pdf> <https://doi.org/10.20948/future-2021-21>

3. Селиванов В.В. Мышление в личностном развитии субъекта: Дисс. докт. психол. наук. – Смоленск: СмолГУ, 2001. – 382 с.
4. Сочивко Д.В. Расколотый мир: Опыт анализа психодинамики личности человека в экстрем. условиях жизнедеятельности / Д.В. Сочивко. – Москва: Per Se, 2002. – 303 с.

**Система обучающих действий педагога
профессионального образования на примере
занятий-погружений междисциплинарного курса
«Технологии развивающего обучения»**

Васильев В.Г.

Профессор КГУ, руководитель кафедры
«Педагогика развития», МБОУ Прогимназия № 131
Красноярск, Россия

Вахромеева Т.А.

преподаватель высшей категории КГБПОУ
«Красноярский педагогический колледж № 1 им. М. Горького

Проблема, о которой идет речь в данной работе, связана с подготовкой учителей развивающего обучения для начальной школы. В своей знаменитой работе Ю.В. Громыко пишет: «Создавать пространство мышления для учащегося, строить ориентиры движения в этом специфическом пространстве педагог должен в развернутых формах обучающей деятельности. К сожалению, до настоящего времени структура обучающей деятельности педагога в системе развивающего образования, в отличие от учебной деятельности учащегося, не разработана. Но именно обучающая деятельность педагога во многом определяет организацию учебной деятельности учащегося и учебной группы детей» [2, с. 15]. Следовательно, главная задача подготовки – освоение студентами и слушателями курсов переподготовки и повышения квалификации системы обучающих действий. (О системе обучающих действий см. работу [1, с. 145–161] и тезисы сообщений на этой конференции). При этом возникает еще одна задача. Как создается пространство мышления для студента? Какова система обучающих действий педагога профессионального образовательного учреждения? Ответам на эти вопросы посвящена данная работа.

В настоящее время подготовка студентов в Красноярском педагогическом колледже № 1 им. М. Горького осуществляется через модуль по выбору «Технологии развивающего обучения в начальной школе». Рабочая программа составлена в соответствии с ФГОС СПО 44.02.02 Преподавание в начальных классах. Данная программа предусматривает реализацию через практическую подготовку на базе общеобразовательного учреждения с 3 по 6 семестр. Каждый семестр программы имеет свою программу, свою особенность.

Учебные занятия проходят в форме погружения (проектный интенсив) по 8 часов 1 раз в месяц на базе образовательного учреждения

(ОУ) совместно с учителями начальных классов, реализующих систему развивающего обучения Д.Б. Эльконина-В.В. Давыдова в данном учреждении. Представим организационную схему проектирования учебной деятельности младших школьников студентами 2 курса в рамках погружения на базе ОУ.

Шаг 1. Постановка задачи. Моделирование урока. Студентам ставится профессиональная задача для самостоятельной групповой работы: разработать проект конкретного урока для учеников определенного класса, который будет реализован учителем (или студентом в роли учителя) в школе в день погружения. На основе полученных знаний в групповой работе студенты изучают содержание урока, выделяют основные понятия, модели, способы действий при решении учебной задачи, определяют предметные результаты учащихся, выделяют основные учебные действия в РО, которые формируются при решении учебной задачи. Задача решается группой студентов до погружения. Студенты осуществляют групповую пробу, осваивая методы, приемы, формы, позволяющие реализовать предметное содержание в РО. Модель может иметь вид поурочной разработки.

Шаг 2. Первичное испытание модели урока. Студентам ставится задача реализовать проект урока в модельной ситуации на одногруппниках. Студенты испытывают модель (пробу) проекта урока, проживают на себе детскую учебную деятельность.

Шаг 3. Анализ первичной модели, рефлексия. Студентам ставится задача проанализировать проект урока. Студенты, разрабатывающие проект урока, выделяют, обнаруживают разрывы в замысле урока, в его организации, в методах и приемах, в инструкциях. Студенты, участвующие в модельной реализации урока, вступают в коммуникацию по поводу понимания замысла, обеспечивают обратную связь.

Шаг 4. Создание вторичной модели. Студентам ставится задача коллективного перепроектирования проект урока. Студентами создается новый коллективный проект урока, усиливающий проект 1. На данном шаге студенты создают презентацию к уроку, раздаточный материал, сценарий урока, учитывающий разные «развороты» в уроке. Здесь происходит понимающая коммуникация.

Шаг 5. Реализация вторичной модели. Происходит реализация модели урока учителем-профессионалом в классе (возможна реализация подготовленным студентом). Студентам ставится задача: наблюдения за учебными действиями учащихся при реализации проекта урока, выделение версий в ответах учеников, которые не были в замысле проекта урока, выделение способов работы учителя-профессионала в местах-разрывах.

Шаг 6. Анализ и рефлексия испытания вторичной модели. Студентам ставится задача: проанализировать урок по проекту. Студенты

определяют разрывы, места, где коллективный проект урока не совпал с реализацией, выделяют причины, обсуждают учебные действия учащихся на данном уроке. Оформляют и решают возникающие задачи.

Шаг 7. Создание методики. Студентам ставится задача: оформление идеальной формы проекта урока, – написание текста методики решения учебной задачи по данной теме.

Шаг 8. Переход к индивидуальному проектированию. Каждому студенту ставится задача создания методики решения определенной учебной задачи.

По данной схеме организуются все погружения, меняется в них предметная область (математика, русский язык, окружающий мир).

За один семестр студентами были разработаны индивидуальные проекты по темам окружающего мира: «Изменение рельефа», русского языка «Неопределенная форма глагола», «Усекаемые и неусекаемые основы инфинитива», по математике «Деление круглых чисел».

Значимость погружения для студентов подтверждается результатами опроса, который был проведен нами по окончании реализации программы семестра. На вопрос «Какую форму занятия вы выберете в следующем семестре?»: 84,2% опрошенных студентов выбирают формат погружения на базе образовательного учреждения. Студенты выделяют следующие преимущества: «теория и практика системы РО в один день; наблюдаем за деятельностью реальных детей; сами готовим погружение, а затем проводим; анализируешь свою работу: почему наш замысел на урок не совпал с реализацией; погружения на базе образовательного учреждения позволяют набраться педагогического опыта; в погружении за один день получаешь столько опыта, которого невозможно забыть!». Учителя-профессионалы, участвующие в погружении, отмечают и свой собственный профессиональный рост: проведение уроков по замыслу, по проекту студентов является событием и для самого педагога.

Литература

1. Васильев В.Г. Система совместных действий учителя и учеников при решении учебной задачи в начальной школе. Методы развивающего обучения в начальной школе, книга 1, сборник статей / редактор-составитель В.Г. Васильев, – М.: Некоммерческое партнерство «Авторский клуб», 2023. – 174 с.
2. Громыко Ю.В. Давыдов – основатель деятельности практики образования // Психологическая наука и образование. 2020. Том 25. № 5. С. 5–18.

Потенциальные возможности менторинга в наставничестве для дошкольного образования Российской Федерации¹

Гарифуллина А.М.
Казанский федеральный университет
Казань, Российская Федерация
alm.garifullina2012@yandex.ru

Введение. В процессе нашего исследования со студентами-магистрантами, которые занимают руководящие должности в детском саду (заведующие детскими садами, а также старшие воспитатели, которые составляют список резерва на руководящие должности при дошкольных образовательных организациях), мы пришли к выводу, что разность целей поддерживается внутренней мотивацией каждого члена педагогического состава. Процентное соотношение руководителей дошкольных образовательных организаций в следующей схеме:



Рис.1. Виды целей

Из 46 респондентов было выявлено, что только 20% предполагают о своей работе в перспективе на ближайшие 5 лет. О промежуточной работе на ближайший период времени (как правило, это полугодие) – знает 30% руководителей и руководствуются этими планами. Планами «на се-

годня» руководствуются 50% респондентов. Данный показатель неутешительный ввиду того, что аргументация «неизвестно, что потребуется завтра», мешает составлению долгосрочных перспектив и планов работы.

Среди опрашиваемых, существуют определенные качества личности присущие ментору дошкольной образовательной организации:

- быть лояльным;
- понимать систему функционирования образовательной организации не только в контексте менеджмента, но и гуманизации образовательного пространства;
- желание делиться опытом наставнической деятельности;
- готовность инвестировать время в менти-педагогов;
- плодотворно и позитивно взаимодействовать с коллегами;
- проявление не только формального лидерства, но и его неформальных аспектов [1, 2, 3].

Идеи западного менторинга заключаются в том, что менторинг может быть разным. К примеру, существует так называемый *обратный менторинг*, когда менти-педагог старше или опытнее ментора. Чаще всего данный вид применяется для ознакомления опытных педагогов или руководителей с новыми технологиями. Младшие педагоги, становясь менторами для старших, могут проявить лидерские качества и лучше понять позицию руководства.

Менторинг подразумевает общение один на один. Но нередко организации практикуют *групповой менторинг*, что связано прежде всего с дефицитом менторов. Принято считать, что лучшие результаты достигаются, если в групповом менторинге принимают участие 3–8 человек. Этот вид применяется тогда, когда дошкольное образовательное учреждение предполагает участие в международных конкурсах. При такой численности хватит времени на то, чтобы выслушать каждого и изучить различные точки зрения, подготовиться к презентациям наработанного материалов или к индивидуальным презентациям (например, к конкурсу «Лучший воспитатель года») [4].

Инновационным вариантом группового менторинга является так называемое *«теневое правление»*. По сути, это реалити-квест, в котором команда менти-педагогов и руководство дошкольной образовательной организации получают один и тот же пакет документов, необходимых для принятия важного решения. За несколько дней команда менти-педагогов изучает его, обсуждает и высказывает свои соображения ментору из числа руководства или при общей встрече с педагогическим коллективом. Таким образом, достигаются две значимые цели:

- менти-педагоги получают навыки стратегического мышления и лидерства в действии;

- руководство лучше понимает то, как педагогический состав воспринимает их решения.

В случае, если возникает необходимость в помощи менти-педагогам взглянуть на перспективы какого-либо решения с разных сторон, нередко применяется *быстрый менторинг*. При этом группа менторов работает с группой менти-педагогов по принципу «сеанса одновременной игры»: пара «ментор-менти» общается в течение короткого времени, после чего происходит смена партнёров [5].

Материалы и методы. Образовательные цели, сформулированные с учетом идеального перспективного решения (плюс выработка реалистичных мер по достижению этого идеала), гораздо больше вдохновляют менти-педагогов, они креативны, мотивируют на профессиональный рост.

Менторинг предполагает позитивно-вопросительный аспект, нельзя назвать руководителя ментором, если он не задает вопросов профессионального характера, как бы исходя из человеческого любопытства. Невозможно пробудить в менти-педагогах ответственность угрозами – когда нет выбора, происходит «утечка» кадров [6, 7].

Последовательность менторинга не прямая, а циклическая, то есть основная цель длительное время может оставаться неточной, пока не удастся подробнее изучить действительность, а сориентировавшись, придется вернуться на этап расстановки целей. Даже если первоначальная цель была обозначена вполне четко, после прояснения деталей профессионального взаимодействия может обнаружиться, что она была ложной или нуждается в корректировке. При выработке стратегии работы дошкольной образовательной организации необходимо сверять каждую возможность с поставленной целью: ведет ли тот или иной путь к ее достижению. Определившись с конкретными требованиями, что и когда, необходимо произвести окончательную сверку, не произошло ли отклонения в последнем пункте от цели [2, 6, 7].

К примеру, в процессе нашего исследования в Институте психологии и образования КФУ, магистрантам на практике было предложено внедрить «теневое правление», были даны кейсы, с определенными заданиями по делегированию полномочий, которые необходимо было выполнить в коллективе. С заданием справились 62% респондентов, остальные 38% ответили, что «невозможно поручить столь важное дело, в руки менти-педагогов» (речь шла о подготовке к региональному конкурсу «Татар кызы» (подбор композиций, костюмов, диалогов).

Групповой менторинг, быстрый менторинг, обратный менторинг – то, что оказалось наиболее актуальным для отечественных педагогов, поскольку данные форматы являются наиболее распространенными на уровне наставнической деятельности.

Выводы. Менторинг позволяет открыть в себе и других новые грани, частично совершенно неизвестные. Мы выяснили, что искреннее желание помогать другим педагогам в их развитии есть менторинг в дошкольной образовательной организации. Однако не все менторы могут допустить делегирование, а авторитарный стиль управления является наиболее предпочтительным в силу того, что эта модель самая безопасная. Руководитель может не быть идеалом, человеком-схемой, неуязвимым харизматиком, лишённым обычных человеческих слабостей. Свойственные человеку современного мира несовершенства позволяют уйти от нежелательного директивного образа и создают предпосылки для установления честных доверительных отношений. Ментор не ставит своей целью произвести впечатление, чем-то поразить или восхитить менти-педагога. В менторских отношениях акцент не на менторе, а на менти-педагогах. Установление эффективной личностной связи с менти-педагогом – вот что является первоочередной задачей хорошего ментора.

Литература

1. Гарибуллина А.М. Реализация научных основ менторинга в американской системе дошкольного образования // Вестник Северо-Кавказского Федерального университета 2020. № 1. С. 179–185.
2. Гарибуллина А.М., Башинова С.Н. Менторинг в системе дошкольного образования Российской Федерации // Казанский педагогический журнал. 2019. № 6. С. 104–107. F_Kazanskij_pedagogicheskij_6_2019_1_.pdf (дата обращения: 14.08.2023).
3. Габдулхаков В.Ф. О технологиях педагогического образования в федеральных университетах // Сборник тезисов по итогам профессорского форума 2019 «Наука. Образование. Регионы». Москва, 2019. № 6. С. 162–164.
4. Golman D. Social Intelligence. Нью-Йорк, 2007. URL: https://books.google.ru/books/about/Social_Intelligence.html?id=o9loAwAACAAJ&redir_esc=y (дата обращения: 14.08.2023).
5. Еремин В.А. Отчаянная педагогика: организация работы с подростками. Москва: ВЛАДОС, 2017. 176 с.
6. Гарибуллина А.М. Педагогическая технология подготовки будущих педагогов к работе в детской поликультурной среде // Казанская наука. Казань. 2017. № 6. С. 104–107.
7. Осипова Т.Ю. Функциональные векторы педагогического наставничества // Концепт. 2015. № 3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/funktionalnye-vektory-pedagogicheskogo-nastavnichestva> (дата обращения: 28.07.2023).

Формирование социального капитала будущего педагога

Гильмееева Р.Х.

заведующий лабораторией педагогического образования,
доктор педагогических наук, профессор, ФГБОУ ВО «Казанский
государственный институт культуры», Казань, Россия
rimma.prof@mail.ru

Трансформация модели высшей школы педагогического профиля направлена к сетецентризму, что обусловлено влиянием новых технологий и человеческих практик [5] Социальные сети, актуализируя новые цели социализации, становятся ее главными агентами, вытесняя нередко все привычное социальное окружение.

Образовательная среда педагогического вуза и формируемое через нее образовательное пространство является основой структуры, обеспечивающей подготовку педагогов новой формации, предоставляя возможности для коллективного обладания знаниями, технологиями, общественными ценностями и нормами поведения

Важным, на наш взгляд, является выделение понятия «социально ориентированное образование», представляющего собой определенную систему горизонтальных и вертикальных связей, которые призваны обеспечить открытость в когнитивной, социо-эмоциональной и социокультурной сферах в процессе подготовки будущих педагогов [1]. На социальном взаимодействии при этом строится не только процесс обучения, но и его результат, который должен быть востребованы социумом в противовес идеи исключительно личностной ориентации на процесс и цель обучения. С точки зрения трансформации процессов социализации и межличностного взаимодействия в контексте развития ценностно-смысовых образований будущего педагога как один из актуальных ресурсов образования, позволяющий более оперативно реагировать на перемены, происходящие в социо культурном пространстве, нами определен **принцип социальной ориентации** [1]. Данный принцип обуславливает субъект-субъектные отношения, способствующие созданию благоприятного для обучающихся психологического климата; усилению роли педагога; применению разнообразных методов обучения, требующих участия каждого обучающегося и направленных на развитие профессиональных компетенций студентов и на их коммуникативные навыки. Нами были выделены такие векторы социообразности, как **социально-коммуникативное взаимодействие**, обеспечивающее его взаимообусловленность и взаимообогащение, что

предполагает расширение возможности образовательной организации за счет включения внешних участников в образовательную среду, а также обогащение и развитие социума за счет воспроизведения социокультурных ценностей педагогами новой формации и креативного мышления современной молодежи [2]. **Социально-ориентированная деятельность как вектор социообразности** ориентирована на повышение статуса человека в обществе, что предполагает его взаимодействие с социумом на основе использования ресурсов, состоящих из личностных ресурсов, а также ресурсов образовательного процесса вуза и ресурсов социума [6]. Направления социально-ориентированной деятельности, комплекс социально-значимых проектов, реализуемых педагогическим вузом нацелен на активную социальную деятельность будущего педагога, формирование его ценностных смыслов, нравственности и духовности. Содержание образования отбирается через призму *социальной значимости с учетом индивидуальных интересов обучающегося, вследствие чего человеческий капитал приобретает социальную значимость*. **Вектор социальной ответственности** позволяет обеспечить понимание и принятие обучающимися социальной ответственности за свои действия в образовательном пространстве, что представляют собой нравственную основу управления развитием образовательной организации высшего образования, определяя его социально-культурный потенциал [3]. Таким образом, реализация принципа социальной ориентации усиливает гуманистический и демократический аспекты развития высшего образования, центром которого выступает человек и его социально-коммуникативные отношения в образовательном пространстве. Благодаря социальным навыкам формируются важные качества личности: самооценка; самоконтроль; уверенность; контактность; убеждение и эмпатия [4].

В рамках развития социальной ориентации высшей школы педагогического профиля, изучены и выявлены особенности социально-ориентированной деятельности высшего образования такие как:

- социальные отношения, профессиональные связи, коммуникации позволяют сформировать социальный капитал образования, обеспечивающего как социализацию и профессионализацию обучающихся, так и профессионально-личностное развитие педагогического состава и образовательной организации в целом;
- сохранение гуманитарных ценностей образования при подготовке активного субъекта для общества знаний способствует формированию новой образовательной среды вуза, для развития успешно социализированного Человека;

- сохранение ценностей образования, переосмысление и фундаментальное изменение профессионально-педагогических связей, коммуникаций и отношений между субъектами образования имеют прямое влияние на результат образовательной деятельности – подготовку истинных гуманитариев;
- гуманистическая ориентация вопросов, связанная с человеком как объектом гуманитарных измерений и со сферой высшего образования, обеспечивает социокультурную миссию распространения и передачи ценностей, науки и культуры в эпоху цифровизации [3].

Литература

1. Гильмееева Р.Х. Особенности социокультурной миссии высшего образования в период цифровой трансформации общества / Р.Х. Гильмееева // Педагогический журнал Башкортостана. – 2021. – № 1. – С. 44–55.
2. Гильмееева Р.Х. Клиповое мышление и социально-коммуникативное взаимодействие субъектов образования в условиях цифровизации // Вестник Каз. ГУКИ. – 2020. – № 3. –С. 131–135.
3. Гильмееева Р.Х., Шибанкова Л.А. Доминанты социосообразности в системе высшего педагогического образования // Казанский педагогический журнал, № 4 (153), 2022. С. 34–40.
4. Левина Е.Ю., Гильмееева Р.Х., Шибанкова Л.А. Когнитивный капитал образовательных организаций: гуманитарная ориентация на развитие высшего образования / Левина Е.Ю., Гильмееева Р.Х., Шибанкова Л.А.// Педагогика. – 2020. – № 7. – С. 91–102.
5. Нехорошева Е.В. Применение сетецентрического подхода в образовании в целях формирования навыков будущего / Е.Н. Нехорошева // Вестник Московского городского педагогического университета. Серия: Философские науки. 2020. № 1. С. 58–65.
6. Пак Л.Г. Социально ориентированная детальность как актуальный ориентир минимизации рисков современного студенчества // Universum: Психология и образование: электрон. научн. журн. 2014 № 3(4). URL: <http://www.7universum.com/en/psy/archive/item/1082>

Педагогическая рефлексия как индикатор психологической готовности к развивающему взаимодействию

*Глазурина Л.Г.
старший преподаватель кафедры психологии
профессиональной деятельности,
аспирант ФГБОУ ВО «ВГСПУ»
г. Волгоград, Россия
glazurina@mail.ru*

Новые образовательные стандарты (ФГОС), предполагающие реформирование российского образования, обязывают как школу, так и профессиональные учебные учреждения обеспечить развитие личности, главными характеристиками которой являются умения учиться, занимать субъектную позицию. Реализация данного положения возможна только при отказе педагогов от воспроизводящего усвоения в пользу развивающего обучения.

Анализируя научные работы, посвященные проблемам развивающего обучения (Д.Б. Эльконин, В.В. Давыдов, Г.А. Цукерман, В.Т. Кудрявцев, В.А. Львовский, И.В. Жуланова, О.П. Меркулова, С.А. Лебедева и др.), мы приходим к выводам, что современный педагог должен не только быть теоретически готовым к обучению и воспитанию детей, но и уметь проектировать и реализовывать развивающее взаимодействие.

Под развивающим взаимодействием мы понимаем живое соавторство педагога и обучающихся в построении образовательного процесса, в котором происходит взаимное самоизменение его субъектов [1]. Согласно Г.А. Цукерман, развивающее взаимодействие это такой способ организации образовательного процесса, при котором намерения, замыслы и действия субъектов образования встречаются, соотносятся, координируются и порождают основание для возникновения нового опыта – новых смыслов, целей, средств и способов действия [3]. Для того чтобы такая «встреча» состоялась педагогу необходимо быть психологически готовым к реализации развивающего взаимодействия, к самостоятельному наращиванию педагогических компетенций.

Одной из профессиональных компетенций, позволяющих педагогу быть эффективным в выстраивании развивающего взаимодействия, является владение педагогической рефлексией на функциональном уровне. Педагог должен четко представлять и понимать как, какими средствами и с помощью каких педагогических действий необходимо организовать деятельность, *со-трудничество* на уроке.

С точки зрения А.М. Медведева и др. фокус рефлексии педагога, работающего в развивающем обучение, должен удерживаться на согласовании:

1. *смысла* (ценностного ориентира) *педагогического действия*, адресованного как к другим, так и к себе (зачем это надо делать, какой результат я ожидаю получить, ради чего я (не)вторгаюсь в жизнь другого);
2. *предмета содержания педагогического действия*, его организации и акцентировки (каково содержание и как оно представлено в транслируемом действии);
3. *способа обращения к обучающимся* – по каким «каналам» и какими средствами строится коммуникация и интеракция, к какой психологической инстанции обращено действие – к когнитивным функциям, к субъектным ресурсам или к личности [2].

Развитие педагогической рефлексии достигает функционального уровня при условии систематического погружения студентов в целенаправленно созданные проблемные учебные ситуации (задачи), требующие не только поиска решения проблемы, но и позволяющие получить будущим педагогам профессиональный опыт в реализации педагогической деятельности через осуществление пробных действий.

Иллюстрацией такой ситуации может послужить следующий пример. При изучении темы по «Педагогической психологии», посвященной психолого-педагогическим теориям обучения и специфике педагогического действия в моделях обучения (ассоциативно-рефлекторная и деятельностная), студентам предлагается построить (графически изобразить) схемы, содержания учебного взаимодействия в каждой из моделей. Выполняя задание студентам необходимо:

1. понять что (какие действия) и когда (этапы/последовательность) на уроке делают субъекты обучения, чем существенно будет отличаться взаимодействие педагога и обучающихся на уроке;
2. удерживать адресность работы: схема должна задавать будущим и действующим педагогам ориентиры для проектирования учебного взаимодействия.

Работа с вариантами полученных схем предполагает их презентацию и обсуждение на занятии. Вот только презентовать необходимо схему другой группы (об этом студенты узнают, после составления схем), предварительно «вычитав» работы, чтобы понять замысел авторов, содержание и вектор психологической инстанции педагогического действия. Защита чужой работы, с последующим обсуждением результатов, позволяет студентам:

1. увидеть свою работу со стороны, понять насколько удалось правильно «донести» и объяснить «читателю, слушателю» свой замысел;
2. понять, почему те или иные учебные приемы оказываются (не)эффективными в развитии ученика, «дойти до сути» некоторых общих

- закономерностей процесса обучения, которые до этого не представлялись им проблемными;
3. проанализировать полученный опыт осуществления педагогической деятельности, с целью обнаружения и анализа проблемного поля, а так же формулировки задач по профессиональному саморазвитию. Возникшие «рассогласования» между планируемыми и реальными результатами деятельности, расхождения реальной и идеальной формы, стимулируют будущих педагогов делать предметом рефлексии не только свои исполнительные, но и планирующие действия.

Опыт работы показывает, что в дальнейшем, оказавшись в роли учителя на учебных занятиях и педагогических практиках, студенты более тщательно проектируют реализацию развивающего взаимодействия, анализируют результаты достигнутого для усовершенствования своей работы. Инициируя и вступая в развивающее взаимодействие с педагогами, психологами, методистами, однокурсниками, они подбирают методы, приемы и формы работы, адекватные замыслам педагогического действия. Выстраивая учебное взаимодействие, будущие педагоги используют способы и средства построения коммуникации и интеракции, способствующие развитию мышления, познавательной инициативы, морально-нравственных качеств личности учеников и пр., что свидетельствует о развитие педагогической рефлексии на функциональном уровне и является индикатором психологической готовности к развивающему взаимодействию.

Литература

1. Кудрявцев В.Т. Свобода учиться: К. Роджерс идет навстречу В.В. Давыдову (контуры новой философии образования) // Психологическая наука и образование. – 2010. – Т. 15, № 4. – С. 51–60.
2. Медведев А.М., Жулanova И.В., Мысина Т.Ю. Педагогическая рефлексия – два контекста: опыт, интроспекция и самосознание или персонализация и деятельность. Часть 2 // Мир науки. Педагогика и психология. – 2020. – Т. 8, № 4. – С. 38.
3. Цукерман Г.А. Взаимодействие ребенка и взрослого, творящее зону ближайшего развития // Культурно-историческая психология. – 2006. – № 4. – С. 61–73.

Супервизия как метод сопровождения личностно-профессионального развития в контексте обновления педагогического образования

Данилина А.А.

*ведущий научный сотрудник Лаборатории развития личностного потенциала в образовании
ГАОУ ВО МГПУ, Москва, Россия
aadanolina@mail.ru*

Устойчивое социальное развитие в стране в ближайшее десятилетие непосредственным образом связано с достижением национальных целей в области «реализации потенциала каждого человека, развития его талантов, воспитания патриотичной и социально ответственной личности», а также «цифровой трансформации... социальной сферы» [1]. Два эти направления деятельности – гуманистическое и технологическое – так или иначе требуют системных изменений, которые будут воплощаться и уже воплощаются в жизнь в том числе путем трансформации педагогического образования.

Качественные изменения невозможны без опоры на исследования, поэтому сейчас различными институциями, в том числе профильными вузами и ведомствами ведется анализ того, какими компетенциями необходимо обладать педагогическому работнику для решения задач новой школы [3], а также для успешной и благополучной профессиональной самореализации в данной отрасли в целом. Результаты этих исследований во многом определят выбор методик и инструментария, которые необходимы для разработки и реализации обновленных программ подготовки педагогов.

Среди выводов, уже полученных исследователями: одной из существенных задач профессионального развития педагога является овладение надпрофессиональными компетенциями, в числе которых эффективная коммуникация со всеми участниками образовательных отношений, рефлексия [2], готовность к саморазвитию [9] и др.

Система подготовки педагогов уже откликается на эти запросы. Так, в частности, новая образовательная модель базового высшего образования по укрупненной группе специальностей и направлений «Образование и педагогические науки» предлагает интеграцию в структуру и содержание модели таких обновлений, который напрямую касаются коммуникаций. Осуществить это планируется, например, в рамках модулей дополнительной специализации [10].

В то же время представляется важным, чтобы обнаруженные исследователями необходимые компетенции, и в частности, профессиональная

рефлексия, становились не только дополнительными качественными характеристиками содержания педагогического образования, но и по возможности задавали рамку, каркас всего процесса осмыслиения специалистом траектории своего развития как его сути.

С помощью каких методологических средств это может достигаться? В качестве одного из возможных вариантов видится супервизия, которая является способом «повышения квалификации, консультирования и рефлексии для профессиональных контекстов» [11, С. 9] и сопровождает развитие у супервизанта – педагогического работника нового способа осмыслиения своей личностно-профессиональной действительности. Благодаря этому становятся возможны самоанализ, определение и конструктивное преодоление затруднений, осложняющих полноту профессиональной самореализации в контексте конкретной профессиональной задачи и в карьерном отношении в целом, что может приводить к возникновению у супервизанта ощущения повышения уровня его субъективного благополучия.

Следует предположить, что в контексте идей В.В. Давыдова супервизия в определенной степени приближает нас к решению одной из «нерешенных проблем теории учебной деятельности» – задачи «общего» и «частного» и/или отдельных ее аспектов [4]. Происходит это таким образом, что решение своей профессиональной проблемы, «проживание» содержания совместной с супервизором работы над проблемой становится для супервизанта интересным не только с точки зрения эффективного «частного» результата, то есть, разрешения его затруднения – в потенциале этот процесс стимулирует развитие субъектности педагогического работника, вызывая в нем интерес и к развитию надпрофессиональных компетенций, которые дают ему возможность самостоятельно осуществлять супервизию, сопровождая коллег в разрешении их профессиональных затруднений. Тем самым может решаться задача «общего», то есть, изменение окружающей педагогического работника профессиональной действительности с учетом развития им новых компетенций.

Говорить об этом применительно к супервизии становится возможным, поскольку данный метод сопровождения личностно-профессионального развития специалистов рассматривается как одна из форм обучения взрослых [7, С. 23] и на первом уровне присущего ей «учебного действия» ставит перед супервизантом задачу самопознания, а на втором – развития компетенции сопровождения других в их процессе самопознания.

Если подобные задачи будут системно предлагаться студентам педагогических и психолого-педагогических направлений высшего, а также

среднего профессионального образования [5], в перспективе можно расчитывать на то, что подготовка педагогических работников в контексте становления новой школы может стать процессом более осознанного профессионального выбора и развития обучающихся, базирующегося на внутренней мотивации личности.

В таком случае и педагогический работник, неизбежно транслирующий обучающимся перенимаемую ими личностно-профессиональную ролевую модель [8], сможет демонстрировать способности к активизации рефлексивной позиции, возможность поиска и обнаружения внутренних ресурсов для саморазвития по итогам рефлексии, а также готовность осознанно подходить к принятию на себя ответственности за результаты предпринимаемых личностных и профессиональных изменений. Всё это может быть передано от педагогического работника, освоившего соответствующие надпрофессиональные компетенции, обучающимся вместе с пониманием и уважением к принципам коллегиальности и взаимоподдержки, которые также заложены в ценностных основаниях супervизии и могут оказывать положительное влияние на развитие обучающихся и всего детско-подросткового сообщества образовательной организации в целом. Проявление подобных эффектов наблюдалось в ходе реализации задач Мастерской супervизии Программы «Развивающая среда» Благотворительного фонда «Вклад в будущее» и Лаборатории развития личностного в образовании ГАОУ ВО МГПУ [6], которая ставит своей целью развитие и трансляцию практик супervизии в образовании.

Литература

1. Указ Президента Российской Федерации от 7 мая 2024 г. № 309 «О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года и на перспективу до 2036 года».
2. *Бычкова Л.В., Данилина А.А., Иоффе А.Н.* Комплексный подход к развитию рефлексивной позиции участников образовательных отношений в ходе самоанализа занятий // Научно-педагогический журнал «Учитель Алтая». 2023. № 1 (14). С. 13–20.
3. В России впервые проведут оценку компетенций школьных учителей // ТАСС. URL: <https://obrnadzor.gov.ru/smi-o-rosobrnadzore/tass-v-rossii-vpernye-provedut-oczenku-kompetencij-shkolnyh-uchitelej/> (дата обращения: 08.07.2024).
4. *Давыдов В.В.* Лекции по педагогической психологии: учеб. пособие для студентов вузов, обучающихся по пед. специальностям. М.: Академия, 2006. 222 с.
5. *Данилина А.А., Тришкина С.А.* Супervизия как метод сопровождения личностного и профессионального развития студентов педагогического колледжа // Нижегородское образование. 2023. № 4. С. 37–45.

6. Данилина А.А., Тришкина С.А., Битюцких Е.В., Кораблева А.А. Су-первизия в образовании: психологические характеристики специалиста в развитии // Практика психологии и теория психотерапии в современной культуре: сборник материалов Всероссийского форума специалистов помогающих профессий с международным участием, Новосибирск, 15–20 ноября 2023 года. – Новосибирск: Манускрипт-СИАМ, 2024. – С. 30–36.
7. Залевский Г.В. Психологическая супervизия: учебное пособие для вузов. 2-е изд. М.: Издательство Юрайт, 2024. 176 с.
8. Иоффе А.Н., Бычкова Л.В., Виноградова И.А., Данилина А.А., Летуновская С.В., Маркова В.К. «4D-видение» занятия: инструментарий для достижения синергии взглядов педагога, ученика и эксперта // Образование и город. Третья миссия университета. Ресурсы взаимного развития: сборник статей по итогам Пятого и Шестого ежегодных международных симпозиумов. 2022–2023 / под ред. С.Н. Вачковой. М.: А-Приор, 2023. С. 143–157.
9. Ученые выяснили, какими навыками должен обладать современный учитель // РИА «Новости». URL: <https://ria.ru/20240418/nauka-1940100720.html> (дата обращения: 08.07.2024).
10. Фильченкова И.Ф. Основные изменения в проектировании и реализации образовательных программ БФУ им. И. Канта, участвующих в pilotном проекте по совершенствованию новых уровней профессионального образования [Электронный документ] // Институт образования ТГУ. URL: <https://clck.ru/3BnQa3> (дата обращения: 08.07.2024).
11. Эббекке-Нолен А. Введение в системную супervизию. М.: First Step, 2020. 108 с.

Психолого-педагогические условия выстраивания инклюзивного взаимодействия

Дельцова И.А.

*Доцент кафедры Непрерывного психолого-педагогического
образования ФГБОУ ВО ИвГУ, Иваново, Россия*

У школы с классно-урочной системой организации есть множество альтернатив, которые выбирают родители для своих детей. При всех минусах, которые породила замкнутая система обучения, у нее есть приоритетность в развитии тонких навыков межличностного взаимодействия нормотипичных детей и детей с ОВЗ. Культура отношений в учебной среде была предметом исследования в работах К.Д. Ушинского [4], доказывающего педагогическую сущность человеческих взаимоотношений, Л.С. Выготского [1], описывающего специфику сенситивных периодов в формировании культуры отношений, А.Н. Леонтьева [2], рассматривающего роль отношений в формирования личности, и В.Н. Мясищева [3], доказывающего, что фундаментальной основы структуры личности вступают взаимоотношения.

Многие педагоги понимают, что отношения очень важны в образовании, но не настолько, чтобы рассматривать их как основную цель. Для большинства они выступают как средство. Однако школа как социальный институт сможет выдержать конкуренцию, только если будет учить отношениям с миром и с собой. Школа, которая способна создать условия для инклюзивного взаимодействия расширяет возможности не только для учеников с ОВЗ, но и нормотипичных детей. Инклюзивная школа вырастает из инклюзивных классов. Если в школе развит дух инклюзии, то для учителя проще выстраивать инклюзивные взаимоотношения в классе. Однако на практике таких школ очень мало, поэтому инклюзия начинается с отдельных классов.

Субъекты, между которыми выстраивается инклюзивное взаимодействие: дети с ОВЗ, нормотипичные дети и педагог. На этапе предвзаимодействия у каждого участника может быть разная установка на образовательное общение: принятие необходимости этого взаимодействия; безразличие (все равно); отрицание возможной пользы другого в своей жизни. У каждого ребенка своя история и свои настройки, которые были заданы в семье (поэтому важно проводить работу с родителями), в школе или в неформальной среде. Но начинать необходимо с учителя, его готовности выстраивать инклюзивные взаимоотношения.

Установки учителя, проектирующего инклюзивную среду: принятие детей такими, какие они есть, приоритеты не через дисциплину, а через

вызовы в необходимости оказать педагогическую поддержку. Не каждый педагог принимает инклюзивное образование, поэтому педагог-психолог может помочь учителю подготовиться к проектированию инклюзивного взаимодействия. А затем сопровождать педагога в организации этого процесса.

Учителю необходимо настроиться на выстраивание отношений с участниками инклюзивного взаимодействия с учетом стартовых установок, которые важно изучить на глубинном личностном уровне. Традиционные опросы не всегда дают возможность персонализированного изучения. Альтернативным способом изучения установок может быть метод виньеток. Виньетка – это короткая история или словесная картишка, которая должна создать целостный образ, и респондент соотносит этот образ со своим мировосприятием. Педагог-психолог вместе с учителем разрабатывает систему виньеток, которые позволяют выявить учеников, нуждающихся в первую очередь в проведении подготовительной работы перед встречей с детьми с ОВЗ. Важно учитывать общий настрой в классе и психоэмоциональную среду, понять, насколько дети безопасно себя чувствуют среди сверстников. Если ученики унижают друг друга, то учителю будет сложно выстроить позитивные инклюзивные отношения. Поэтому в качестве точек роста важно определить не столько академическую динамику развития ученика, сколько движение в направлении образа «Я-хороший человек» и через самоуважение подойти к уважению другого. Важно, чтобы ученики научились ценить человеческие взаимоотношения как жизненно необходимый капитал.

Начало включение ребенка с ОВЗ возможно, если нормотипичный ребенок находится на одном из уровней инклюзивного взаимодействия. Первый – уровень допущения присутствия ученика с ОВЗ. Второй – принятие необходимости помочь ученику с ОВЗ от учителя или других учеников. Третий – желание избирательно помогать ребенку с ОВЗ. На четвертом уровне нормотипичный ученик готов освоить новые способы сотрудничества с детьми с ОВЗ. Если ученик находится на более низком уровне безразличия, то учителю вместе с педагогом-психологом необходимо провести глубинное изучение этого отношения и провести специальные мероприятия по изменению этого отношения.

Основными средствами развития готовности нормотипичных детей к инклюзивному взаимодействию являются тренинги отношения, в которых создаются условия для проживания на личностном уровне ситуации сложного взаимодействия с миром. Также, изучив готовность ученика с ОВЗ к инклюзивному взаимодействию, учитель выявляет точки соприкосновения интересов или проблем с нормотипичными учениками класса, чтобы выстроить более тесное взаимодействие с ощущением доверия друг другу.

Таким образом, психолого-педагогические условия организации инклюзивного взаимодействия могут быть реализованы на трех уровнях.

На уровне учителя. Началом развития инклюзивного взаимодействия в классе закладывается учителем, который принимает как необходимость инклюзивное взаимодействие. Затем выстраивает общение в классе с детьми, коллегами, родителями, следуя принципам инклюзивности. Важно, чтобы ученики видели эту модель поведения учителя.

На уровне нормотипичного ученика учитель проводит диагностику готовности учеников к инклюзивному взаимодействию. Принимает результаты, выстраивая для каждого ученика отправную точку развития. В соответствие с уровнем готовности к взаимодействию учитель прорабатывает возможности повышения этого уровня.

На уровне ребенка с ОВЗ учитель также проводит диагностику готовности учеников к инклюзивному взаимодействию и выстраивает для него траекторию развития. Лишь после готовности нормотипичных детей и ребенка с ОВЗ учитель организует включение нового ученика в класс.

Литература

1. Выготский Л.С. Психология. – М.: ЭКСМО-Пресс, 2011. – 1008 с.
2. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. М.: Политиздат, 1975. – 304 с.
3. Мясищев В.Н. Психология отношений: Избранные психологические труды (под ред. Бодалева А.А.) – М.: Модэкс МПСИ, 2004. – 158 с.
4. Ушинский К.Д. Педагогические сочинения: В 6 т. Т. 1 / Сост. С.Ф. Егоров. – М.: Педагогика, 1998. – 416 с.

Семья и образование в Евразийском пространстве: путь от традиций к современным вызовам

Дементьев А.А.

проректор по научно-исследовательской работе

АНО «Центр поддержки семьи, материнства

и детства «Наследие», Москва, Россия

aadd.sur@gmail.com

В течение последних пяти веков в Евразийском пространстве произошли значительные изменения в отношении роли семьи в воспитании и образовании. Исторически семья была основным институтом, который обеспечивал передачу знаний, ценностей и традиций между поколениями. Однако по мере становления и развития государств в этом регионе, функции воспитания и образования постепенно переходили под контроль государственных институтов.

Переход от семейной модели воспитания к государственной системе образования достиг своего апогея в XX веке. В этот период государство взяло на себя основную ответственность за образование, внедрив централизованные учебные программы, обязательное школьное обучение и стандартные образовательные стандарты. Эта модель активно развивалась и распространялась по всему Евразийскому пространству, став основой для современных образовательных систем.

Тем не менее, к началу XXI века стало очевидно, что эта модель сталкивается с серьезными вызовами. Современные общества переживают быстрые изменения, связанные с глобализацией, цифровизацией и демографическими сдвигами, которые требуют переосмыслиния подходов к образованию и воспитанию. В результате вновь возникает вопрос о роли семьи в образовательном процессе и её взаимодействии с государством.

Современные вызовы требуют разработки новых образовательных моделей, которые учитывали бы как исторические традиции, так и современные потребности общества. Важным аспектом является поиск баланса между влиянием семьи и государства на воспитание и образование, что особенно актуально в условиях роста роли информационных технологий и изменения форм общения и взаимодействия.

В докладе анализируются исторические этапы взаимодействия семьи и государства в вопросах образования, а также рассматриваются перспективы этого взаимодействия в свете современных вызовов. Особое внимание уделяется возможности восстановления активной роли семьи в образовательном процессе, что может стать ответом на вызовы современности.

Литература

1. Эльконин Д.Б. Возрастные и индивидуальные особенности младших подростков [Электронный ресурс] // Вестник практической психологии образования. 2012. Том 9. № 4. С. 73–75. URL: https://psyjournals.ru/journals/bppe/archive/2012_n4/Elkonin (дата обращения: 01.08.2024)
2. Положихина М.А. Система образования в России с точки зрения формирования человеческого капитала // ЭСПР. 2018. № 2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sistema-obrazovaniya-v-rossii-s-tochki-zreniya-formirovaniya-chelovecheskogo-kapitala> (дата обращения: 01.08.2024).
3. Рубцов В.В. Социально-генетическая психология развивающего образования: деятельностный подход. Москва, МГППУ, 2008 г.
4. Смолярчук И.В. Психологические основы урока в системе развивающего обучения Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова // Гаудеamus. 2002. № 1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/psihologicheskie-osnovy-uroka-v-sisteme-razvivayuschego-ego-obucheniya-d-b-elkonina-v-v-davydova> (дата обращения: 01.08.2024).
5. Громыко Ю.В., Рубцов В.В., Марголис А.А. Школа как экосистема развивающихся детско-взрослых сообществ: деятельностный подход к проектированию школы будущего // Культурно-историческая психология. 2020. Том 16. № 1. С. 57–67.
6. Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения: опыт теоретического и экспериментального психологического исследования / Москва: Академия, 2004. – 288 с.

Коммуникативно-конфликтная компетентность учителя в личностно- ориентированном подходе к образованию

Джерелиевская М.А.

*Доцент кафедры методологии психологии,
доцент ФГБОУ ВО «МГУ имени М.В. Ломоносова»
Москва, Россия*

В современном российском образовании на сегодняшний день преобладает модель, предполагающая односторонний процесс передачи знаний от учителя к ученику, где учащемуся отводится пассивная роль, а главным результатом образования являются знания и умения учащихся. Обучение фактам, правилам и принципам происходит в последние годы не только с помощью повествования и объяснения, но и при активном использовании цифровых технологий, которые занимают все большее пространство не только в качестве средства, но и даже в виде ценности. Во взаимодействии учителя и ученика доминируют монологи: учитель передаёт информацию, а ученик её воспринимает (или нет) и усваивает (или нет). Обратный монолог происходит, когда ученик с той или иной степенью успешности излагает усвоенный им материал. О низкой эффективности данной модели можно судить по трудностям в усвоении материала и низким результатам учащихся.

Однако в современном образовании присутствует и другой подход – личностно ориентированный, опирающийся на системы развивающего обучения Л.В. Занкова, Д.Б. Эльконина и В.В. Давыдова, Школу диалога культур В.С. Библера, личностно-ориентированное обучение И.С. Якиманской.

В данном контексте личность ребёнка играет доминирующую роль. А восприятие и переработка информации предполагает возможность иметь каждой из сторон собственное мнение, критически относиться к получаемой информации, вести диалог для более глубокого и осмысленного анализа и понимания, а также сопоставить переданное с собственной целью – во имя чего эта информация необходима.

Недирективное ведение диалога позволяет соотнести различные системы координат восприятия реальности участников дискуссии и найти точки соприкосновения и взаимопонимания. Очевидно, что различия во взглядах присутствуют всегда, так как каждый человек имеет свой уникальный, индивидуальный жизненный опыт, который транслируется в диалоге. При этом опыт ученика, пусть и небольшой, в данном случае не менее ценен, чем опыт наставника, так как с его учётом

происходит восприятие. В это же время различия позиций и мнений в дискуссии, и сравнение своих представлений с другими, позволяют рефлексировать собственную точку зрения, осознавать её адекватность и приемлемость в конкретной ситуации, и в конечном счёте – аккумулировать и интегрировать новые знания, интериоризировать новые ценности. Ученик таким образом имеет больше шансов найти новые смыслы, позволяющие создавать новую, более интегрированную систему координат понимания собственного Я и мироздания.

И в данном контексте никакого давления и назидания, способного отбить желание дальнейшего обретения знаний у ученика, не происходит. А возможность дискуссии развивает его способность логически и обоснованно аргументировать приводимые доводы.

Миссия учителя в таком случае состоит в модерации групповой дискуссии, которая предполагает его умение поддерживать доверительную атмосферу между участниками, способствующую творчеству и сотрудничеству, умение эффективно предотвращать неконструктивные реакции, провоцирующие возможные конфликты между участниками, желающими жестоко, грубо и нецивилизованно отстаивать свою точку зрения, возможно даже с кулаками, подводить диалог к логическому резюмированию.

В этой связи возникает необходимость целенаправленной работы по подготовке преподавателя к указанному выше типу взаимодействия и дальнейшего мониторинга таких профессионально важных как коммуникативно-конфликтная компетентность, предполагающая высокий уровень морально-нравственного развития, эмоциональной стабильности, стрессоустойчивости, самоконтроля, эмоционального интеллекта, общепсихологической грамотности, умению владеть такими коммуникативными инструментами, как различные типы вопросов, парафраз и резюмирование, язык пользы, конструктивная обратная связь и др.

А контроль общей психологической атмосферы в детском коллективе предполагает также навык предотвращения буллинга и различных других форм деструктивного поведения, умение оказывать эмоциональную поддержку детям и коллегам, и при необходимости – грамотно вести переговоры с родителями, и т.д.

Таким образом цели и задачи психологической службы в личностно-ориентированном подходе к образованию существенно расширяются за счёт необходимости выстраивания и реализации программы обучения и мониторинга конфликтно-коммуникативной компетентности преподавателей.

Развитие познавательных интересов младших школьников на уроках русского языка в проектной и исследовательской деятельности

Жесткова Е.А.

*к.ф.н., доцент, доцент кафедры дошкольного
и начального образования ФГАОУ ВО ННГУ
им. Н.И. Лобачевского (Арзамасский филиал)
Арзамас, Россия*

В современной школе необходимо создать условия для развития познавательных мотивов у ребёнка, проявлению любознательности, глубокой потребности в новых знаниях. Именно поэтому учитель должен так построить образовательный процесс, чтобы сформировать устойчивый познавательный интерес учащихся, способствовать творческому освоению учебного материала.

Проблеме развития познавательного интереса посвящены работы многих ученых. В исследованиях Б.Г. Ананьева, Л.И. Божович, А.Н. Леонтьева, Г.И. Щукиной дана характеристика познавательного интереса, показана его роль в структуре личности. Н.Ф. Добринин, П.И. Зинченко и др. занимались вопросом взаимосвязи таких психических процессов, как память и внимание и познавательного интереса. Достаточно подробно изучена особенность формирования познавательного интереса у детей дошкольного, младшего школьного и подросткового возраста П.Я. Гальпериным, С.В. Гусевой, А.К. Дусавицким. Роль учебной деятельности в формирования теоретического познавательного интереса представлена в трудах В.В. Давыдова, Д.Б. Эльконина, А.К. Марковой.

Анализ психолого-педагогической литературы позволяет сделать следующий вывод: познавательный интерес – это мотив, который побуждает ребёнка к деятельности, направленной на овладение новым знанием и приносящей ему эмоциональное удовлетворение [1].

Пожалуй, одним из нелюбимых школьных предметов является русский язык. Учащиеся начальной школы испытывают недовольство при выполнении заданий, связанных с постоянным переписыванием текстов упражнений, выполнением по шаблону различных видов разборов, отсутствием нестандартных заданий, творческого и самостоятельного подхода к освоению новых знаний. На наш взгляд, активное применение проектной и исследовательской деятельности позволит решить рассматриваемую проблему [2].

А.И. Савенков считает, «проектирование и исследование – разные по направленности, смыслу и содержанию виды деятельности, так как

исследование – бескорыстный поиск истины, а проектирование – решение определенной, ясно осознаваемой задачи» [3].

Среди необходимых условий использования проектной и исследовательской деятельности в научной литературе называются системность и целенаправленность, мотивация (зачем я это делаю?), творческая атмосфера, психологический настрой (поощрение интересов и проявлений обучающихся), настрой педагога – организатора данного вида деятельности, учёт возрастных особенностей младших школьников.

Предлагаем примеры заданий для урочной и внеурочной деятельности по русскому языку в начальной школе, в основе которых лежит исследование.

Учащимся можно предложить задания на сравнение объектов, выявление их существенных признаков, классификацию, установление причинно-следственных связей и зависимостей.

При работе над исследованиями основными источниками информации для ребят должны стать справочники, словари, энциклопедии, научно-популярная литература, Интернет-источники. Учащимся необходимо не просто скопировать материал, а переработать его, обобщить и сделать выводы.

Примеры микроисследований:

1. Для чего нужны падежи?
2. Покажи в виде схемы взаимосвязь имени существительного и имени прилагательного.
3. Составь паспорт имени существительного/имени прилагательного/местоимения.
4. Составь ментальную карту на тему: «Род и число имен существительных».
5. Составь словарь современных профессий и профессий 19 века. Сохранились прежние названия профессий или появились новые?
6. Почему в некоторых существительных после шипящих пишется мягкий знак, а в некоторых нет?
7. Почему одни имена существительные всегда пишутся с заглавной буквы, а другие – с прописной
8. Докажи, что не каждое сочетание звуков является словом.
9. Составь игру для закрепления орографического правила «Безударные гласные в корне слова».
10. Объясни происхождение слова окно (подсказка – вспомни, как наши предки называли глаз).
11. Проведи лингвистическое исследование: подумай, от какого слова образовано слово перчатка.
12. В каком значении употреблено устаревшее слово живот в выражении: Не на живот, а на смерть.

13. Как правильно поставить знак препинания в конце предложения?
14. У каких глаголов можно не определять спряжение?
15. Как различить глаголы совершенного и несовершенного вида?
16. У каких имён существительных нет окончаний?

Литература

1. Жесткова Е.А. Развитие языковых способностей младших школьников: из опыта работы // Психология способностей и одаренности: сборник статей II Всероссийской научно-практической конференции [24–25 ноября 2022 г.] / под науч. ред. проф. В.А. Мазилова. Ярославль: РИО ЯГПУ, 2022. С. 116–118.
2. Жесткова Е.А. Организация самостоятельной учебно-ознавательной деятельности младших школьников при изучении темы «Имя существительное» // Педагогическая деятельность как творческий процесс. Махачкала: Алеф. 2022. С. 204–209.
3. Савенков А.И. Методика исследовательского обучения младших школьников. Самара: Изд-во «Учебная литература», 2005.

Психолого–педагогическое сопровождение обучающихся с нарушением опорно – двигательного аппарата

Ищенко Л.В.

педагог – психолог МБОУ «СОШ № 12»

г. Обнинска Калужской области

baluba19@gmail.com

В настоящее время не существует унифицированной системы психолого–педагогического сопровождения для детей с нарушениями опорно–двигательного аппарата (НОДА), т.к. велико число факторов, которые нужно учитывать при создании такой системы. Задачи профилактики и коррекции нарушений познавательной и эмоционально – волевой сферы могут быть определены в отношении каждого ребенка после комплексного обследования на основе междисциплинарного подхода. Основные коррекционные направления в психолого–педагогическом сопровождении:

- Расширение представлений об окружающем мире, запаса знаний;
- Обогащение контактов с окружающими людьми;
- Учет повышенной утомляемости и истощаемости.

В процессе обучения моторные затруднения становятся постепенно управляемы в связи с регулярностью тренированности различных функций верхних конечностей, как ведущей возможности формирования всех видов деятельности (рис. 1 и рис. 2).

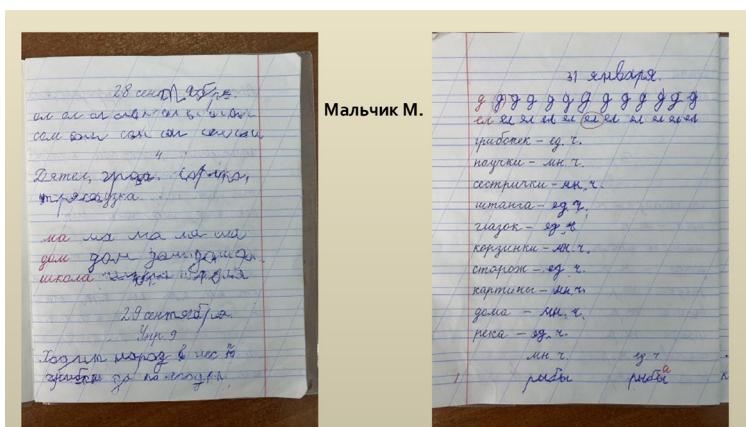


Рис. 1. Работа в тетради ученика с НОДА

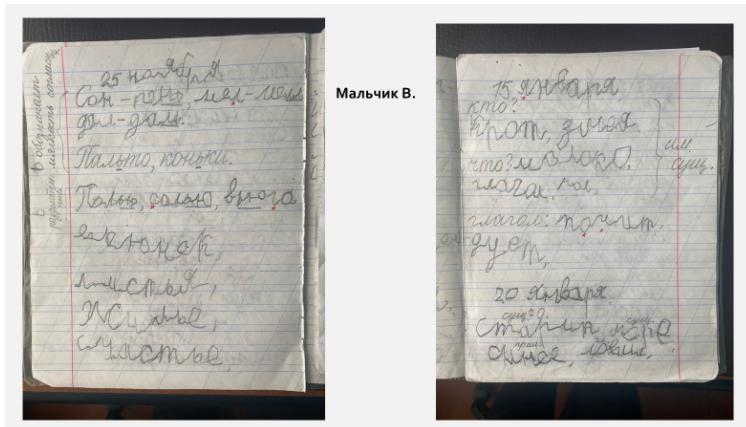


Рис. 2. Работа в тетради ученика с НОДА

Активное применение информационно – коммуникационных и асертивных технологий в школах при обучении (рис. 3) проявляется в самостоительном умении использовать базовые компьютерные программы, что позволяет ученикам с НОДА планировать своё будущее трудоустройство. Дальнейшая работа в этом направлении позволит достичь гораздо более эффективных результатов в образовательном процессе.



Рис. 3. Использование асертивных технологий

Литература

1. *Васина В.В.* Организация специальной психологической помощи детям с нарушениями функций опорно–двигательного аппарата. – Казань, 2021. – 118с.
2. *Левченко И.Ю., Абкович А.Я.* Диагностика особенностей развития обучающихся с нарушениями опорно–двигательного аппарата для построения индивидуальной образовательной траектории. Методическое пособие. – М.: Парадигма, 2019. – 28с.

Некоторые аспекты подготовки будущих учителей с использованием элементов технологий развивающего обучения

Лапицкая Ю.С.

*магистр психологических наук, старший преподаватель,
УО «МГУ имени А.А. Кулешова», Могилёв, Беларусь
lapickaya_yus@msu.by*

Многие десятилетия основной тенденцией развития образования в мире является ориентация на личность обучающегося. Она же выступает ключевой и в системе образования Республики Беларусь, поскольку личностная ориентация способствует наиболее полному раскрытию задатков обучающихся. Важно, что «белорусское образование включает как процесс обучения, так и процесс воспитания, в котором на первое место ставится формирование уважения к своему Отечеству, народу, языку, белорусской культуре, традициям и обычаям» [1].

Однако для повышения эффективности вузовского образования в рамках личностно ориентированного подхода необходимы педагогические кадры, «нравственные, предпримчивые и компетентные личности, способные самостоятельно принимать ответственные решения в ситуации выбора, прогнозируя их возможные последствия, умеющие выбирать способы сотрудничества» [1].

Личностно ориентированный подход формируется на основе идей развивающего обучения: развивающее обучение происходит в зоне ближайшего развития ребёнка; обучениедвигает вперёд развитие, опираясь не только на созревшие, но и на не созревшие функции (Л.С. Выготский); развитие – особое качество способа существования субъекта, состоящее в способности становиться субъектом и в процессе этого становления достигать высшего уровня субъективности (С.Л. Рубинштейн); субъекту присуща деятельность, внутренняя активность, целостность, самоценность, индивидуальность, избирательность, самостоятельность (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн).

Готовить учителей к работе в системе развивающего обучения необходимо в учреждениях высшего и среднего специального образования. Студент педагогического учреждения должен обладать следующими компетенциями: владение культурой мышления, знанием и пониманием гражданских основ будущей профессиональной деятельности, ее сущности и социальной значимости, способность работать в коллективе, толерантно воспринимать социальные, этические, конфессиональные и культурные различия, умение самостоятельно определять задачи

профессионального и личностного развития, заниматься самообразованием, осознанно планировать повышение квалификации и пр. [2].

Педагогическая профессия предъявляет высокие требования к личности учителя. Будущему педагогу необходимо владеть навыками исследовательской культуры, т.к. развивающее обучение предполагает организацию научно-исследовательской деятельности обучающихся. Кроме того, необходимой характеристикой современного специалиста в области образования является владение коммуникативными умениями, поскольку это инструмент эффективного профессионального и межличностного общения. Педагогическая деятельность в системе развивающего обучения предусматривает развитую рефлексивную культуру учителя. Рефлексия важна для решения педагогических трудностей и проблем, для переосмыслиния своих представлений об ученике, для коррекции своего поведения и деятельности. Особую роль играет способность учителя решать разноплановые профессиональные задачи с помощью информационно-коммуникационных технологий (ИКТ). Применение ИКТ в образовательном процессе позволяет изложить новый материал, придав ему проблемный характер, закрепить теоретические положения с использованием мультимедийных средств и т.д.

Чтобы педагог развивающего обучения соответствовал вышеназванным требованиям, следует создавать условия для развития студента как субъекта собственной деятельности. Для этого необходимо применять такие технологии развивающего обучения, как кейс-метод, бинарная лекция, деловые и ролевые игры, семинар в диалоговом режиме, круглые столы, метод проектов, видео- и телеконференции, дебаты, спарринг-партнерство и т.д. Они позволяют студентам проявлять и изменять свою личностную позицию, входя в роль преподавателя, обучающегося, коммуниканта, наблюдателя и пр. Данные формы обучения предполагают усвоение и творческое применение знаний при решении прикладных задач, повышают мотивацию и включённость студентов в обсуждение учебного задания, формируют рефлексивные навыки и умение оригинально мыслить, способствуют раскрытию резервных возможностей обучающихся.

Использование технологий развивающего обучения позволяет студентам совершенствовать коммуникативные умения и навыки, приучает работать в команде, устанавливать эмоциональных контакты между друг другом, прислушиваться к точке зрения своих товарищей, свободно самовыражаться и т.д. Все обучающиеся оказываются активно вовлечеными в процесс освоения нового учебного материала. Каждый студент вносит свой индивидуальный вклад в работу над заданием, идет обмен мнениями в группе, продуцирование нестандартных идей.

Созданная преподавателем атмосфера доброжелательности и креативности позволяет расширять границы познавательной деятельности обучающихся, особенно стимулируя их мышление, воображение, речь.

Все «...технологии развивающего обучения имеют следующие общие характеристики: коммуникативная направленность обучения, познавательная самостоятельная активность, интерактивность всего учебного процесса, интеграция творческого и профессионального мышления, формирование устойчивой мотивации учебно-познавательной деятельности, сотрудничество и совместное творчество...» [2, с. 129].

Таким образом, использование технологий развивающего обучения оптимизирует образовательный процесс как целостную систему и даёт рост интеллектуальному уровню обучающихся. В результате студенты демонстрируют заинтересованность и самостоятельность в обучении, успевая совмещать учебную деятельность и работу по выбранной специальности.

Литература

1. О Концепции развития системы образования Республики Беларусь до 2030 года [Электронный ресурс]: постановление Совета Министров Республики Беларусь, 30 ноября 2021 г., № 683 // Национальный правовой Интернет-портал Республики Беларусь. – Режим доступа: <https://pravo.by/document/?guid=3871&p0=C22100683>. – Дата доступа: 30.05.2024.
2. Павлова В.С. Возможности технологий развивающего обучения в профессиональной подготовке бакалавров / В.С. Павлова // Альманах современной науки и образования. – 2013. – № 2 (69). – С. 125–129.
3. Универсальные и профессиональные компетенции педагога [Электронный ресурс]: БГУ. – Режим доступа: <https://bsu.by/upload/page/967163.pdf>. – Дата доступа: 06.07.2024.

Особенности подготовки к замещающему материнству в Школе Приемных родителей

Масальская И.А.

магистрант кафедры ЮНЕСКО «Культурно-историческая психология детства» ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия
i.masalskaya@list.ru

Замещающее родительство рассматривается как интегральное психологическое образование, включающее совокупность ценностно-смысловых ориентаций родителя, его установок, убеждений и ожиданий, принятие и переживание родительской позиции и родительской ответственности, родительских чувств и стиля семейного взаимодействия [8]. Замещающую семью рассматривают и как реабилитационную структуру, обеспечивающую компенсацию депривационных нарушений у приемных детей [3]. В замещающей семье у ребенка, при создании благоприятных условий для развития и взросления ребенка, формируется привязанность. Установление близких и доверительных отношений между ребенком, лишенным родительского попечения, и замещающим родителем – важное условие для формирования привязанности [1].

Подготовиться к замещающему родительству помогает школа приемных родителей. С сентября 2012 года в России обучение в школе приемных родителей стало обязательным. Документ об окончании школы входит в список необходимых документов, которые подают кандидаты в местные органы опеки. Цель школ приемных родителей – подготовить к родительству, помочь подготовиться к принятию ребенка, разъяснить условия, порядок и все необходимые процедуры, дать слушателям знания, необходимые для воспитания и создания благоприятных условий развития для ребенка, оставшегося без родительского попечения [5].

Изначально кандидаты в приемные родители проходят собеседование. На собеседовании специалисты знакомятся и беседуют с кандидатами о важности семейной истории, спрашивают о личном родительском опыте, проясняют мотивацию принять ребенка в свою семью, рассказывают о формате проведения и тематике занятий в школе приемных родителей. Собеседование помогает понять, насколько кандидаты готовы проходить школу приемных родителей именно сейчас, есть ли у кандидатов эмоциональный и временной ресурс для прохождения школы. На занятиях в школе приемных родителей кандидаты узнают особенности детей, лишенных родительского попечения, знакомятся с феноменами детского развития при переживании ребенком горя и потери, узнают этапы прохождения адаптации при приеме ребенка. Занятия в школе приемных

родителей построены так, что помогают понять кандидатам собственную готовность к принятию ребенка в семью, выявить существующие риски и ресурсы при принятии ребенка определенного возраста, статуса, с определенной личной и семейной историей [5]. Нет сомнений, что программа ШПР помогает подготовиться к принятию ребенка в семью [3]. Однако, в подготовке к замещающему родительству не уделяется внимания важной составляющей – это психологической готовности к замещающему материнству. Акцент в подготовке кандидатов направлен на семью. Однако существует большой разрыв между готовность принять ребенка в семью и готовностью быть замещающей матерью.

Необходимо отметить, что подготовка к замещающему материнству требует большей глубины и подготовки. Готовность к замещающему материнству помогает в дальнейшем проявлять по отношению к приемному ребенку не воспитательские функции, а выстраивать эмоционально теплые доверительные отношения с ребенком, на основании которых формируется привязанность [1].

На принятие роли матери в кровном (биологическом) родительстве оказывает влияние системы взаимоотношений «Мать-ребенок». Взаимоотношения «Мать-ребенок» происходит постепенно с момента зачатия и влечет последовательные изменения в жизни матери, что позволяет подготовиться материнской роли. [7] Несмотря на это процесс принятия роли матери рассматривается как кризисный этап в развитии личности [6].

Что же говорить о принятии роли замещающей матери? О характере взаимоотношения «Мать-ребенок» впренатальный период замещающая мать может не знать или иметь очень краткую информацию о асоциальном образе жизни кровной матери. Роль замещающей матери сложна тем, что приемный ребенок имеет свою семейную историю, чаще всего весьма драматическую. Чтобы принять роль замещающей матери необходимо не только принять ребенка в свою семью, но еще принять историю рождения приемного ребенка, учитывать его первые месяцы жизни с определенным характером взаимоотношений с другими людьми, и все травматичные события, произошедшие в жизни ребенка [4].

В структуре феномена психологической готовности к замещающему родительству выделяют, по мнению ряда исследователей, такие компоненты, как, реалистичные ожидания о приемном ребенке, сформированный образ ребенка, воспитательные установки (характер взаимодействия родителя и ребенка), наличие ресурсов и информированность будущей замещающей семьи [4], [7].

Н.Н. Авдеева и С.Ю. Мещерякова, считают, что психологическую готовность к материнству можно прогнозировать по восприятию женщиной своего раннего детского опыта взаимодействия с матерью [2].

Замещающее материнство является социальной женской ролью. Паттерны и нормы поведения в роли замещающей матери женщина берет из своего личного жизненного опыта. Включение в программу Школы приемных родителей, раздела, направленного на исследование опыта взаимодействия с собственной матерью, а также онтогенеза материнской сферы, помогут принять роль замещающей матери более осознано.

Литература

1. *Авдеева Н.Н.* Теория привязанности: современные исследования и перспективы [Электронный ресурс] // Современная зарубежная психология. 2017. Том 6. № 2. С. 7–14. doi:10.17759/jmfp.2017060201
2. *Авдеева Н.Н., Мещерякова С.Ю.* Особенности психического развития ребенка первого года жизни // Мозг и поведение младенца. М., 1993.
3. *Алдашева А.А., Зеленова М.Е.* К проблеме построения профессиограммы специалиста «замещающий родитель» // Вестник МГОУ. Сер. Психологические науки. 2016. № 1. С. 99–113.
4. *Долгова В.И., Рокицкая Ю.А., Меркулова Н.А.* Готовность родителей к воспитанию детей в замещающей семье. М.: Перо, 2015. 180 с.
5. Приказ Министерства образования и науки РФ от 20.08.2012 г. № 623 «Об утверждении требований к содержанию программы подготовки лиц, желающих принять на воспитание в свою семью ребенка, оставшегося без попечения родителей».
6. *Соколова О.А., Сергеенко Е.А.* Динамика личностных характеристик женщин в период беременности как фактор психического здоровья матери и ребенка // Психологический журнал2007. № 6 С. 71–72.
7. *Филиппова Г.П.* Психология материнства. М.: Изд-во Ин-та психотерапии, 2002. 240 с.
8. Проблема сиротства в современной России: психологический аспект / отв. ред. А.В. Махнач, А.М. Прихожан, Н.Н. Толстых. М.: Ин-т психологии РАН, 2015. 670 с.

Академическая компетентность будущих педагогов как ресурс готовности к развивающему взаимодействию

*Меркулова О.П.
канд. пед. наук, доцент кафедры психологии образования
и развития ФГБОУ ВО «ВГСПУ», Волгоград, Россия
olga.merkulova@list.ru*

Реализация развивающего обучения в массовой школе вряд ли может рассматриваться как перспектива ближайшего будущего в силу, в числе других, сложностей в подготовке достаточного числа учителей, владеющих необходимыми для этого компетенциями и ценностными установками. Одним из препятствий в освоении развивающего обучения студентами педагогических вузов является их собственный традиционный образовательный опыт.

При поиске путей подготовки педагогов к работе в логике развивающего обучения представляется важным не только дифференцировать деятельностные образовательные практики от традиционных и личностно ориентированных, что важно с теоретической точки зрения [1], но и искать возможные пути перехода от традиционных практик к деятельностным. Как одно из направлений, способствующих такому поиску, может быть предложено понятие *развивающего взаимодействия* как включенного в совместную деятельность взаимодействия, которое структурирует и опосредует развитие осуществляющих ее субъектов. Содержательный анализ и дифференциация этого понятия от близких ему «видов общения в обучении» (Г.А. Цукерман), совместно-распределенной деятельности (В.В. Рубцов), событийной общности (В.И. Слободчиков, Е.И. Исаев) и др. требует отдельного развернутого обсуждения. В данном контексте отметим, что развивающее взаимодействие и развивающее обучение могут быть поняты как пересекающиеся по содержанию, но не тождественные понятия: с одной стороны, очевидно, что взаимодействие учителя и учеников в рамках развивающего обучения должно быть развивающим (хотя, вероятно, далеко не всегда). С другой – столь же очевидно, что развивающее обучение не сводится к развивающему взаимодействию, подразумевая существенную перестройку содержания и способов работы с ним. При этом развитие, конечно, случается далеко не только в рамках развивающего обучения, но и в других образовательных практиках, в том числе, традиционных, опосредовать его могут также и другие специалисты помогающих профессий, а также не занимающие специальных профессиональных

позиций взрослые и сверстники, включая родителей, друзей и других близких – что выводит понятие развивающего взаимодействия за рамки только лишь развивающего обучения.

Анализируя понятие зоны ближайшего развития, Г.А. Цукерман задает проекцию разных видов помощи, которые легче или труднее принимает ребенок, и через мысленный эксперимент показывает, что индивидуальные особенности зоны ближайшего развития конкретного ребенка могут проявляться в склонности к разным видам помощи [7]. Экстраполяция этой ситуации на более старшие возрасты, когда склонность к определенным видам помощи или взаимодействия может становиться все более выраженной, позволяет допустить, что о *готовности к развивающему взаимодействию* можно говорить применительно как к развивающемуся субъекту (в исследованиях – чаще ребенку, ученику), так и к партнеру по взаимодействию, опосредующему развитие (взрослому, учителю и т.п.).

Предполагая, что эти две проекции готовности к развивающему взаимодействию взаимосвязаны, логично допустить, что поддержка одной из них усиливает и другую. В связи с этим важным является выявление тех ресурсов, которые могут способствовать поддержке готовности будущих педагогов к развивающему взаимодействию не только в педагогической, но и в собственной учебной позиции.

Понятие ресурсов мы рассматриваем с опорой на работы Д.А. Леонтьева, понимая под ними «средства, наличие и достаточность которых способствует достижению цели и поддержанию благополучия, а отсутствие или недостаточность – затрудняет» [2, с. 22]. Обращение к понятию ресурсов позволяет учитывать вариативность путей обучения и развития, ведущих к сходным целям – так как их достижение может осуществляться с помощью разных ресурсов.

Рассматривая академическую компетентность как ресурс готовности к развивающему взаимодействию, мы понимаем, что он не является при этом ни единственным, ни исключающим другие ресурсы. Под академической компетентностью мы понимаем комплекс самостоятельно развиваемых личностных качеств, способностей и умений, обеспечивающих успешность учебной деятельности в условиях ее изменчивости при получении высшего образования [3]. На основе рассмотрения академической компетентности с точки зрения обобщенности и свободы преобразования [6], выделены три уровня ее проявления. Репродуктивный уровень соответствует стихийно сложившимся типичным паттернам поведения и способам учебной деятельности, обеспечивающим ее эффективность. Рефлексивный уровень обеспечивает осознанность выбора способа деятельности, ориентируясь на требования ситуации и собственные возможности. Функциональный уровень

соответствует возможности преобразовывать способы своей учебной деятельности на основе рефлексивного анализа актуальной ситуации, обращаясь при этом к различным культурным средствам.

Именно сформированность академической компетентности на рефлексивном и функциональном уровнях может выступать ресурсом готовности к развивающему взаимодействию, так как предполагает обнаружение проблем и противоречий в собственной учебной деятельности, требующих для своего разрешения обращения к доступным для освоения культурным средствам.

Отметим кратко значимые с точки зрения рассматриваемого вопроса результаты эмпирического исследования с участием 308 студентов педагогического, психолого-педагогического и специального и дефектологического направлений подготовки из ФГБОУ ВО «ВГСПУ» (Россия) и ГрГУ им. Я. Купалы (Беларусь). В качестве методики изучения особенностей развивающего взаимодействия был использован структурированный опрос, в котором предлагалось вспомнить и описать по ряду вопросов трех человек, повлиявших на получение высшего образования. Критериями отнесения ситуаций взаимодействия к развивающим выступили: при характеристике типа влияния это не было решение проблемы за студента, а помочь ему либо через демонстрацию образцов, либо через поддержку изменений, при этом последствия взаимодействия описывались как позитивные для студента. Для диагностики сформированности академической компетентности был использован разработанный автором опросник [4]. Все шкалы опросника академической компетентности оказались значимо положительно связаны с числом ситуаций, отнесенных к развивающим. При этом как наиболее тесная ($\rho=0,256$; $p\leq 0,001$) была отмечена связь со шкалой, оценивающей сформированность академической компетентности на уровне преобразования деятельности. Слабая выраженность связи по тесноте, вероятно, может быть объяснена достаточно грубой оценкой вовлеченности студентов в развивающее взаимодействие. В дальнейшем мы планируем более детальное изучение взаимосвязей между академической компетентностью и готовностью студентов к развивающему взаимодействию с использованием не только опросных и стандартизованных психодиагностических, но и качественных методов к ходе реализации предмета «Практикум академической компетентности» [5].

Литература

1. Жуланова И.В. Профессиональная рефлексия учителя в различных образовательных практиках // Мир науки. Педагогика и психология. 2021. Т. 9, № 5.

2. *Леонтьев Д.А.* Саморегуляция, ресурсы и личностный потенциал // Сибирский психологический журнал. 2016. № 62. С. 18–37. DOI: 10.17223/17267080/62/3
3. *Меркулова О.П.* Академическая компетентность как личностный ресурс учебной деятельности студентов // Управление качеством образования: теория и практика эффективного администрирования. 2023. № 4. С. 29–38.
4. *Меркулова О.П.* Опросник академической компетентности студентов [Электронный ресурс] // Психолого-педагогические исследования. 2024. Том 16. № 2. С. 98–115. DOI: 10.17759/psyedu.2024160206
5. *Меркулова О.П.* Практикум академической компетентности. Как учиться в вузе успешно и самостоятельно? Саратов: Ай пи Эр Медиа, 2018. 167 с. DOI:10.23682/72463
6. *Нежнов П.Г., Карданова Е.Ю., Эльконин Б.Д.* Оценка результатов школьного образования: структурный подход // Вопросы образования. 2011. № 1. С. 26–44. DOI:10.17323/1814-9545-2011-1-26-43
7. *Цукерман Г.А.* Взаимодействие ребенка и взрослого, творящее зону ближайшего развития // Культурно-историческая психология. 2006. Том 2. № 4. С. 61–73.

Развитие полимодального восприятия и речи младших школьников в инклюзивной образовательной среде

Мурашова И.Ю.

доцент, кандидат психологических наук,

доцент кафедры комплексной коррекции

нарушений детского развития ФГБОУ ВО

«ИГУ», Иркутск, Россия, зам. директора по научно-

методической работе МБОУ «СОШ № 20», Ангарск, Россия

irinangarsk@yandex.ru

Идеи В.В. Давыдова об учете психологических особенностей при усвоении знаний и становлении новообразований на каждой стадии развития, в частности, в младшем школьном возрасте [2], помогают решать современные вопросы качества освоения образовательных программ младшими школьниками с разными характеристиками речевого развития (РР), обучающимися в инклюзивных условиях. Актуальность исследования вызвана недостаточной разработанностью психолого-педагогического сопровождения, учитывающего особые образовательные потребности младших школьников с разными характеристиками РР, обучающихся в инклюзивной среде через гармонизацию полимодального восприятия (ПВ). Полноценность развития ПВ, как базового высшего психического процесса, повышает эффективность когнитивного, в том числе, РР [4]. В современном общем образовании в инклюзивном классе дети с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) при сохранным интеллекте, получают образование по адаптированным основным общеобразовательным программам начального общего образования (НОО) совместно со здоровыми сверстниками, обучающимися по основной общеобразовательной программе. При этом, именно младшие школьники с тяжелыми нарушениями речи (ТНР) являются самой распространенной категорией среди обучающихся с ОВЗ в инклюзивных классах. Однако, как показывает практика, в таких классах особые образовательные потребности (ООП) имеют не только обучающиеся с ТНР, поскольку, вместе с этими детьми и, имеющими нормальный речевой онтогенез, встречаются еще и школьники с разными речевыми недостатками, не достигающими ТНР, априори считающимися здоровыми, но имеющими трудности в приеме и переработке поступающей учебной информации.

Целью исследования было изучение соотношения функционального состояния ПВ с параметрами речевого развития у младших школьников, обучающихся в условиях инклюзии, и оценка возможности психорегуляции в образовательном процессе, направленной на повышение

эффективности речевого и, в целом, познавательного развития. Проводилось методом трехэтапного психолого-педагогического эксперимента. Проходило на базе общеобразовательных организаций Иркутской области. Выборка состояла из 206 обучающихся 1–2 классов: 99 первоклассников, 107 второклассников. Для диагностики полимодального восприятия применялась методика, позволяющая в индивидуальной структуре ПВ выявить одну ведущую модальность, а также степень интегрированной активности двух оставшихся неведущих модальностей (открытые, прикрытие, закрытые). В конечном итоге методика позволяла выявить три профиля ПВ обследуемых: гармоничный профиль (Г/П), то есть полноценный; дисгармонично-избирательный («ДИз») профиль, с акцентуацией на ведущей модальности; дисгармонично-инертный («ДИн»), с застrevанием на ведущей модальности [5]. Состояние речи обучающихся исследовалось по методике, разработанной с опорой на диагностику Т.В. Ахутиной, Т.А. Фотековой, с применением альбома О.Б. Иншаковой [1, 3]. Рассмотрим некоторые результаты исследования.

На констатирующем этапе анализ полученных данных исследования речи обучающихся показал, что все школьники были разделены на 4 подгруппы, в зависимости от состояния РР. Так, 26,69% обучающихся в инклузивных классах имели ТНР с подтвержденным статусом ОВЗ, и лишь у 37,86% обнаружилось нормальное речевое развитие (НРР). У оставшихся 35,45% выявились речевые недостатки: у 19,42% школьников были средние речевые нарушения (СРН), у 16,03% – легкие речевые нарушения (ЛРН). Исследование ПВ позволило выявить наличие всех трех профилей полимодального восприятия у детей в 4-х группах по состоянию РР. Выявлено, что более чем у трети обучающихся в инклузивных классах с НРР и с ЛРН (35,9% и 37,5%), а также в подавляющем большинстве при СРН и ТНР (63,64% и 76,35) не выявляется Г/П. Соотнесение речевых характеристик с индивидуальной структурой ПВ детей обнаружило, что чем сложнее РР ребенка, тем хуже у него профиль ПВ. По результатам констатирующего этапа был сделан вывод о необходимости проведения специальной психолого-педагогической работы по психорегуляции ПВ у всех обучающихся, не имеющих Г/П, получающих НОО в инклузивной среде. На этой основе была разработана, рассчитанная на 1 учебный год, технология психорегуляции ПВ у детей с дисгармоничными профилями, целью которой было его развитие.

Для проверки результативности разработанной технологии проводился формирующий эксперимент, в котором приняли участие 103 обследуемых с разными характеристиками РР: 52 школьника составили экспериментальную группу (ЭГ), в контрольную группу (КГ) вошли обучающиеся в количестве 51 человек. Технология заключалась в том, что без изменения программного содержания предметных рабочих программ

под руководством психолога все педагоги школы изменяли способы подачи учебной информации на уроках. На индивидуальных занятиях введение учебной информации осуществлялось мономодальным методом, то есть, в основном по ведущей модальности. На всех групповых уроках трансляция происходила методом мультисенсорной подачи материала, то есть не зависимо от индивидуального профиля ПВ информация появлялась сразу на три модальности. Таким образом, создавалось специальное информационное пространство, увеличивающее возможности приема и переработки учебного материала как по доминантному каналу, так и за счет активизации неведущих модальностей восприятия.

Контрольный эксперимент показал, что по результатам диагностики ПВ на констатирующем этапе не было ни 1-го ребенка с Г/П, и не выявлялась достоверная разница в процентном распределении обследуемых в ЭГ и КГ по профилям «ДИз» и «ДИн», но по завершении учебного года, обнаружились дети с Г/П и в ЭГ(59,61%), и в КГ (9,8%), что подтверждает функциональные возможности психорегуляции ПВ в образовательном пространстве. Однако, количество школьников с Г/П из ЭГ, на контрольном этапе оказалось значительно больше, чем в КГ, при $p < 0,01$. Также обнаружилось, что детей из ЭГ (7,69%) с самым неблагоприятным «ДИн» профилем на констатирующем этапе стало достоверно меньше, чем в КГ (47,05%), при $p < 0,01$. Диагностика состояния РР школьников показала, что к началу формирующего обучения различия в средних показателях оценок в сопоставляемых группах были не значимы, а к концу выявилось, что среднебалльные оценки детей из КГ значительно ниже, чем в ЭГ, при $p < 0,01$. Таким образом, совершенствование ПВ способствует развитию речи обучающихся с ОП, что улучшает освоение ими образовательных программ, а вместе с тем, повышает эффективность познавательного развития младших школьников, получающих образование в условиях инклюзии.

Литература

1. Ахутина Т.В., Фотекова Т.А. Диагностика речевых нарушений школьников: Практическое пособие. М.: ЮРАЙТ. 2019.
2. Давыдов В.В., Эльконин Д.Б., Маркова А.К. Основные вопросы современной психологии детей младшего школьного возраста // Проблемы общей, возрастной и педагогической психологии: Сб. статей // Под ред. В.В. Давыдова. М.: «Педагогика» АПН СССР, 1978. С. 180–206.
3. Инишакова О.Б. Альбом для логопеда. Москва: ВЛАДОС, 2022.
4. Лурия А.Р. Основы нейropsихологии. Учеб пособие. М.: Академия, 2003.
5. Мурашова И.Ю. Психокоррекция нарушений речевого развития с использованием инновационных подходов: учебное пособие. М.: Знание-М, 2020.

Проектная деятельность и психологическое благополучие студентов-психологов

Персиянцева С.В.
кандидат психологических наук, доцент кафедры
«Общая психология» ФГБНУ ФНЦ ПМИ,
ФГБОУ ВО РГГУ, Москва, Россия
perssvetlana@yandex.ru

Современное образование основывается на понимании возрастных особенностей и психики учащихся, а также на взаимосвязи между образовательным процессом и развитием психических функций. В рамках теории деятельности и культурно-исторической теории утверждается, что психическое развитие происходит через активную деятельность и общение. Психические функции первоначально формируются на социальном уровне (интерпсихически) и затем становятся внутренними (интрапсихическими) через процесс интериоризации, преобразующий внешние организованные коллективные формы деятельности во внутренние мотивированные индивидуальные формы, что способствует не только интериоризации опыта, но и развитию личностных новообразований.

В.В. Давыдов отмечает, что согласно теории Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, процессы обучения и воспитания сами по себе не развивают человека непосредственно, а лишь тогда, когда они принимают «деятельностные формы» и, имея соответствующее содержание, в определенных возрастах способствуют формированию определенных видов деятельности. «Между обучением и психическим развитием человека всегда стоит его деятельность» [1, с. 386].

В исследовании, проведенном в 2024 году, была выдвинута гипотеза о влиянии проектной деятельности на психологическое благополучие (ПБ) студентов и показатели их личностного ресурса.

Теоретико-методологической основой исследования является концепция проектной деятельности, которая является ключевым элементом образовательного процесса, связана с деятельностным подходом А.Н. Леонтьева. Концепция проектной деятельности в рамках теории деятельности Леонтьева базируется на идее, что деятельность человека является основной движущей силой его развития. Проектная деятельность рассматривается как особая форма учебной деятельности, направленная на решение конкретных задач посредством активного взаимодействия, планирования и рефлексии. В этом процессе студент не только осваивает новые знания, но и развивает умения и навыки, формирует личностные качества.

Обоснование гипотезы исследования заключается в том, что проектная деятельность студентов может способствовать повышению их уровня психологического благополучия и сохранению личностного ресурса. Проектная работа может помочь студентам развить такие навыки как работа в команде, решение проблем, анализ информации, коммуникация и организация времени. В процессе работы над проектом студенты могут развить свои креативные способности, уверенность в себе, самодисциплину, самостоятельность, умение принимать решения. Это позволяет им чувствовать себя более компетентными и уверенными в своих силах, что влияет на их самооценку и уровень психологического благополучия благополучия.

В исследовании приняло участие 41 студент второго курса бакалавриата, обучающиеся по психолого-педагогическому направлению.

Для исследования психологического благополучия использовался опросник Шкала психологического благополучия К. Рифф; Шкала удовлетворенности жизнью, Индекс хорошего самочувствия. Показатели личностного ресурса исследовались с помощью методик: Тест жизнестойкости; Опросник общей самоэффективности; Шкала самоконтроля, Тест смысложизненных ориентаций. Использовался опросник, разработанный для изучения активного/неактивного участия студентов в проектной деятельности. Опросник включает утверждения, одно из которых студент должен выбрать. Утверждения отражают цели, содержание, методы обучения, а также роль студента в образовательном процессе. В опроснике предложены разные варианты ответов, демонстрирующие традиционную форму обучения, диалогическую форму обучения и проектную форму. Традиционная форма отличается от проектной тем, что в первой преподаватель ясно излагает учебный материал, который студенты воспринимают, понимают, запоминают и могут воспроизвести. В конце обучения педагог оценивает уровень усвоения материала каждым студентом. Во второй проводятся мероприятия, способствующие созданию условий, стимулирующих творческую активность студентов, в том числе выявление и самостоятельное формулирование проблем в изучаемой области, разработку инновационных решений, а также оценку их практической реализуемости.

С помощью опросника Кэрол Рифф (Carol Ryff), было выявлено, что студенты, со средним уровнем ПБ ($315 < \text{общий балл ПБ} < 419$) составляют доминирующее большинство (59%). Студентов с низким уровнем ПБ больше (24%), чем студентов с высоким уровнем ПБ (17%). Студенты с высоким уровнем ПБ не отдают предпочтение традиционной форме обучения, из них 12% предпочитают проектную форму обучения и 5% – диалогическую. Из студентов с низким уровнем ПБ в основном предпочитают

традиционную форму обучения (14,63%). Отметим, что никто из студентов с низким уровнем ПБ, не предпочитает проектную форму работы.

Проведен сравнительный анализ студентов с высоким ПБ, предлагающих проектную форму обучения, и студентов с низким уровнем ПБ, предлагающих традиционную форму обучения.

Выявлено, что статистически значимые различия между студентами с высоким уровнем ПБ и низким уровнем ПБ на уровне значимости $p < 0,01$ (U-критерий Манна-Уитни) по таким шкалам, как Индекс хорошего самочувствия, Жизнестойкость (общий балл), Вовлеченность, Принятие риска, Смысложизненные ориентации (общий балл), Процесс жизни, Результативность жизни, Локус контроля – Жизнь.

По таким шкалам, как Удовлетворенность жизнью, Контроль, Цель в жизни, Локус контроля – Я, Самоэффективность, статистически значимые различия обнаружены между студентами с высоким уровнем ПБ и низким уровнем ПБ на уровне значимости $p < 0,05$ (U-критерий Манна-Уитни). По всем шкалам показатели выше у студентов с высоким уровнем ПБ, чем у студентов с низким уровнем ПБ.

Ранее опубликованные работы обобщают результаты исследований связи ПБ и конструктов личностных ресурсов [2, 3]. В проведенном исследовании, которое представлено в данной работе, нельзя однозначно утверждать, что проектная форма обучения напрямую влияет на ПБ студентов и показатели их личностного ресурса. Однако данные показывают, что студенты с высоким уровнем ПБ чаще выбирают проектную форму обучения, тогда как студенты с низким уровнем благополучия предпочитают традиционную форму учебной деятельности. Это может указывать на возможную взаимосвязь между предпочтениями в обучении и уровнем благополучия, но для подтверждения причинно-следственной связи требуются дополнительные исследования.

В заключении хотелось бы отметить, что проектная деятельность повышает удовлетворенность студентов учебой, помогает определить цели и интересы, помогает им лучше ориентироваться в выборе карьерного пути и достижении успеха в будущем.

Литература

1. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения. М., 1996.
2. Персиянцева С.В. Взаимосвязь личностного ресурса и психологического благополучия студентов // Мир психологии. 2024. № 1 (116). С. 214–216.
3. Персиянцева С.В., Артеменков С.Л. Психологические факторы благополучия студентов в условиях обучения // Актуальные проблемы психологического знания. 2024. № 1 (66). С. 213–229.

Проектно-исследовательская деятельность как технология социальной самореализации одаренных детей

Силантьев А.Н.
кандидат биологических наук, учитель биологии,
МАОУ СОШ № 5 им. А.И. Пахайло, Курганинск, Россия
alexdoctor1974@mail.ru

Пономарева А.С.
учитель биологии, МАОУ СОШ № 2
им. И.М. Суворова, Краснодар, Россия
annaponom75@mail.ru

Проектная и исследовательская деятельность школьников является важной частью образовательного процесса, способствующей развитию критического мышления, творчества, а также практическим навыкам, которые будут полезны в будущем. В данной статье мы рассмотрим основные аспекты этих видов деятельности, их преимущества и способы внедрения в школьную программу. Отличительной чертой исследовательской деятельности является акцент на оригинальность работы и личный вклад ученика в исследование.

Учащиеся, вовлеченные в проектную работу, чаще демонстрируют высокий уровень заинтересованности в учебном процессе. Одарённые и талантливые люди – это важный ресурс для общественного развития. Одарённый ребёнок – это тот, у кого высоки внутренние и внешние потребности успешно развиваться в определенной области знаний и деятельности. Они обладают высокими интеллектуальными способностями, творческим потенциалом и радостью от учения. В литературе нет чёткого определения «одарённости», поскольку термин может включать различные уровни способностей от гениальности до склонностей. Одарённые дети нуждаются в особом подходе в образовании, который включает в себя дифференцированный и интегративный подходы, стимулирует самостоятельность, активность, творчество и инновации. Важно обеспечить им правильное сопровождение и содержательное образование для их полноценного развития. «Одаренный ребенок» имеет более высокий уровень интеллектуальных способностей, скрытых и явных возможностей. Различные исследования, выполненные в разных странах, убедительно показали, что около 20–30% детей могут достигать высоких уровней интеллектуального и творческого развития.

Проектное и исследовательское обучение являются уникальными подходами, направленными на развитие творческого мышления, самостоятельности, инициативности и самореализации талантливых детей.

Исследовательская деятельность способствует поиску новых знаний и открытий, помогая развить научное мышление и аналитические навыки. Ученики, обладающие талантом, проявляют интерес к научным областям и имеют потенциал для успехов в них. Внедрение системно-деятельностного подхода в образование позволяет талантливым ученикам раскрыть свой потенциал, проводя собственные исследования и делая выводы. Проектная деятельность в школе является одним из эффективных методов обучения, который позволяет учащимся применять знания на практике и развивать разносторонние навыки.

Учащиеся в рамках проектной деятельности работают над конкретным проектом, который может быть связан как с учебной программой, так и с широким спектром внешкольных интересов. Они самостоятельно определяют цели и задачи проекта, планируют его выполнение и реализацию, собирают необходимую информацию, анализируют данные и представляют результаты своей работы.

Проектная деятельность способствует развитию творческого мышления, самостоятельности, коммуникативных навыков, умения работать в команде и решать проблемы. Учащиеся учатся организовывать свое время, принимать ответственность за свои действия, а также развивать критическое мышление и умение анализировать информацию. Проектная деятельность в системе образования представляет собой метод обучения, основанный на реализации конкретных задач и проектов, которые стимулируют учащихся к самостоятельному и активному участию в учебном процессе. Этот метод позволяет стимулировать учебный интерес, развивать креативное мышление, умения работы в коллективе, а также повышать мотивацию к обучению.

Проекты в рамках образовательного процесса могут быть различными: от исследовательских и научных работ до социальных и культурных инициатив. Учащиеся могут самостоятельно выбирать тему проекта, определять цели и задачи, разрабатывать план действий, исследовать проблему, искать информацию, обсуждать результаты и делиться своими выводами. Такой подход позволяет развивать не только знания и умения, но и социальные навыки, коммуникативные способности, творческие способности и умение принимать решения.

Проектная деятельность также способствует развитию критического мышления, самоорганизации, самодисциплины и ответственности учащихся. Она помогает им лучше понимать и оценивать свои возможности, находить интересные идеи, находить решения проблем, а также работать в команде и достигать общих целей. Таким образом, проектная деятельность является важным компонентом современной образовательной практики, позволяющим развивать комплекс навыков

и качеств, необходимых для успешной адаптации к изменяющемуся миру и профессиональному росту. Она способствует формированию учебной мотивации, увеличению интереса к обучению и повышению качества образования. Исследовательская и проектная активность в средней школе имеет большое значение для развития учебных и познавательных навыков учащихся. Эти активности позволяют учащимся применять полученные знания на практике, развивать критическое мышление, учиться самостоятельно и творчески решать задачи.

Такие виды активности помогают учащимся узнать больше о мире вокруг себя, разработать аналитическое мышление и способность к самостоятельной работе. Кроме того, исследовательская и проектная работа стимулирует учащихся к саморазвитию, поиску новых знаний и исследованию интересующих их вопросов. Таким образом, внедрение исследовательской и проектной активности в образовательный процесс средней школы позволяет учащимся получить более глубокие знания и навыки, развить творческие способности и готовность к самостоятельной деятельности в будущем.

Чтобы успешно внедрять проектную и исследовательскую деятельность в образовательный процесс, учителям и родителям стоит учитывать:

- создание комфортной среды. Учащиеся должны чувствовать себя уверенно и свободно в выражении своих идей.
- доступ к ресурсам. Обеспечение необходимыми материалами и доступом к информации значительно облегчает процесс работы над проектом.

Проектная и исследовательская деятельность являются неотъемлемой частью современного образования. Они способствуют формированию активной жизненной позиции у молодых людей, развивают навыки, необходимые для успешной жизни в обществе. Важно, чтобы учителя, родители и учащиеся работали совместно, создавая условия для творческой и продуктивной работы.

Литература

1. Ильин Е.П. Психология творчества, креативности, одаренности. Санкт-Петербург: Питер, 2009.
2. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования // Приказ Министерства просвещения РФ от 31 мая 2021 г. № 287. URL: <https://www.garant.ru> (дата обращения: 08.09.2023).

Применение результатов работы нижегородских реконструкторов на уроках истории и географии в школе

*Соломаха Е.Н.
к.и.н., доц. кафедры Истории России и ВИД
ФГБОУ ВО «НГПУ им. К. Минина»
elenasolomakha@yandex.ru*

*Ступников Д.В.
студент естественно-географического факультета
ФГБОУ ВО «НГПУ им. К. Минина»
fnafleruc@mail.ru*

Урок, традиционная форма обучения, имеет свою историю. В XVII в. Ян Амос Коменский впервые обосновал теорию классно-урочной системы. Проблема организации обучения как развивающего рассматривалась в теории и практике И.Г. Песталоцци и А. Дистервега. В отечественной истории педагогики проблемы развивающего обучения организационных форм научно обосновываются в трудах К. Ушинского. Его заслуга состоит в том, что он развел идею классно-урочной системы, определил типологию уроков и обосновал психолого-педагогические требования к их проведению. В советское время в 1923–25 гг. были представлены комплексы программ. В 1930 г. вносились прожекторские предложения заменить классы подвижными звенями и бригадами. Ежегодно сменяющие друг друга комплексно-проектные программы приводили к общему снижению уровня знаний. Вскоре вернулись к классно-урочной системе. Но пути совершенствования урока были необходимы и прежде всего для развития личности учащегося, творческих способностей, умения анализировать. Учитывая, что дети отличаются интеллектуальными способностями, отношением к учебному труду, школа должна быть готова к работе по учебным программам разной глубины и сложности.

В своем исследовании мы руководствовались концепцией Д.Б. Эльконина-В.В. Давыдова. Ее суть состоит в том, что ученик здесь – самоменяющийся субъект учения. Мы исследовали инновационный подход к современному уроку истории и географии с применением результатов работы нижегородских реконструкторов.

Историческая реконструкция это процесс воссоздания материальной ли духовной культуры определенной исторической эпохи или региона, а также воспроизведение исторического события.

Движение исторической реконструкции получило распространение в кругу людей, увлекающихся историей, искусством и ролевыми играми

живого действия. Направление «живой истории» – это на современном этапе формирующаяся научная дисциплина, находящаяся на пересечении таких дисциплин, как «экспериментальная археология» и «музейная педагогика». Уроки «живой истории» в школах набирают свою популярность.

Как правило, увлеченным исторической реконструкцией интересно создание исторического комплекса, состоящего из костюма, доспеха, оружия и бытовых принадлежностей (по возможности из того же материала, что использовался в затрагиваемую эпоху) некоторого региона и исторического периода. Каждый элемент комплекса должен находить подтверждение в археологических источниках или письменных. На уроках истории опыт работы реконструкторов может быть использован при подготовке такой формы, как «ролевая игра», «урок-суд». На уроках географии при изучении рельефа местности можно добавить компонент исторической географии, особенно при изучении родного края, и ролевой элемент – например, какой данная местность была в XVII веке, насколько высоки были в Н. Новгороде Дятловы горы, как и почему менялся рельеф за отдельный промежуток времени, как география региона влияла на хозяйствственные занятия населения в прошлом и сейчас. Подобные темы могут быть раскрыты в театрализованном представлении, при этом реконструкция, как было отмечено выше, требует исторической точности – вещи быта изготовлены из материала, доступного в ту или иную эпоху, достоверность в одежде – вплоть до ручных швов на рукавах. Нужно не просто сшить рубаху, но и подумать, как в ней в лесу, с ночевкой, в бою и т.д.

Ключевыми аспектами деятельности нижегородского КИР «Шторм» является изучение взаимоотношений и связей (культурных, социальных, торговых, военных) многочисленных этнических и социальных групп, населявших территорию современной России и соседей в период IX по XI вв., проведение открытых уроков, лекций, экскурсий.

Основной идеей реконструкции является применение на практике этого комплекса, в том числе для подтверждения или опровержения научных гипотез относительно возможности использования тех или иных предметов. Например, в экипировку обычного казака в 1611–1612 гг. входила меховая шапка с суконным верхом-шлыком, иногда с разрезом на околыше. Мех использовали самый разный: бараний, волчий, лисий. Шлык шили из сукна или другой ткани. Такой головной убор неплохо защищал от солнца, а при случае и от вражеской сабли, что показывает реконструкция боя.

Использование на уроках элементов «живой истории» или проведение (в зависимости от тематики) полностью ролевой игры заставляет по-другому воспринимать материал, пробуждает интерес к предмету.

Конечно, такая форма требует дополнительного времени и подготовки учеников и учителя.

Литература

1. Еришова Е. Исследование инновационных форм обучения в условиях педагогической гимназии // Российское образование: традиции перспективы. Материалы междунар. научно-практич. конф. /под ред. Р.Г. Стронгина Н. Новгород, 1998. С. 419–420.
2. Историческая реконструкция // URL: <https://ru.wikipedia.org/wiki/> (дата обращения – 04.08.2024)
3. Клуб исторической реконструкции «Шторм» // URL: <https://storm-nn.ru/> (дата обращения – 04.08.2024)

Использование деятельностного подхода при организации экспериментально-исследовательской деятельности по химии

Тесник Ю.В.

Старший педагог дополнительного образования

ГАУ КО «Центр «Развитие», Калуга, Россия

ytesnik@yandex.ru

Процесс организации экспериментально-исследовательской деятельности по химии как в общеобразовательной школе, так и в дополнительном образовании на любом этапе развития системы образования требует от педагога и наставника знания базовых теорий обучения и воспитания, в том числе и теории Василия Васильевича Давыдова. Современное направление движения химической науки, которое ложится в основу экспериментально-исследовательской деятельности по химии, диктует и ставит определённые задачи перед юными химиками: практико-ориентированные эксперименты и исследования. Принципы, лежащие в основе теории В.В. Давыдова [1], удачно используются в рамках организации такого рода деятельности по химии для решение этих поставленных задач.

На различных этапах проведения исследования или создания проекта мы идём от общего к частному, от абстрактного к конкретному, от системного к единичному. Так, на этапе поиска практико-ориентированной и интересной темы обучающийся сначала анализирует достижения химической науки и актуальные точки роста и лишь потом конкретизирует свою индивидуальную задачу исследователя. Например, поиск более узкой темы исследования в направлении «Новые материалы», привёл ребят от изучения уже имеющихся сорбентов для удаления нефтяных загрязнений к разработке новых сорбентов на основе природного сырья из растений, которые ещё не использовались ранее. Работа юного химика над своим экспериментом или исследованием происходит путём «врастания в культуру и опирается на достижения естественно-научного созревания» [1]. Здесь же имеет место и метод организации совместной учебной деятельности, в процессе которой знания не передаются, а формируются субъектом (учеником), формируется умение учиться самостоятельно и творчески.

Обучение в процессе экспериментально-исследовательской деятельности по химии строится через развитие основных структурных компонентов мышления: анализа, планирования, рефлексии, системности мышления. При чём каждый из этих компонентов мышления

задействован на всех этапах проектирования и исследования. Например, рефлексию проводим не только в конце работы, но и на промежуточных этапах, равно как и анализ и др.

В дополнительном образовании удачной формой экспериментально-исследовательской деятельности по химии на основе теории В.В. Давыдова, как показывает опыт работы, является организация образовательных профильных смен, как в летнее, так и в каникулярное время в течении всего года. На таких сменах ребята делают совместные экспериментальные работы и исследования. Работа в группах с предварительным совместным выбором тематики основывается на принципах, заложенных в теории В.В. Давыдова. Методы, приёмы, формы очень разнообразные: метод мозгового штурма, дискуссия, поисково-творческая деятельность, метод «адекватного и гибкого ролевого распределения», анализа и синтеза, демонстрация текстов, взаимообогащающий диалог, импровизация, дискуссия, проблемный анализ текста, решение эвристических и проблемных задач. Но, несмотря на многообразие методов, основной фактор формирования теоретического сознания – содержание обучения, а не методы [2].

Ещё один принцип, который используется в экспериментально-исследовательской деятельности по химии, это принцип наглядности. Этот принцип фиксируется В.В. Давыдовым как принцип предметности. В экспериментах и исследованиях по химии обучающиеся выявляют предмет и представляют его в виде модели, таким образом модельное, знаково-символическое представление процесса и результата занимают значительное место.

Научная школа Василия Васильевича Давыдова актуальна и по сей день, и даже для такой сложной образовательной дисциплины как химия принципы, заложенные великим учёным, необходимы, удачно применимы и играют важную роль в педагогическом процессе.

Литература

1. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения. М., Интор, 1996.
2. Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения. М., Педагогика, 1986.

Педагогические условия гражданско-патриотического воспитания в школе детско-взрослых сообществ

Трошин И.А.

Управление Росгвардии по Омской области

г. Омск, Россия

Захарова И.В.

Кандидат педагогических наук, доцент,

Ульяновский государственный педагогический

университет им. И.Н. Ульянова

г. Ульяновск, Россия

В условиях, когда наша страна столкнулась с рядом внешнеполитических и внутренних вызовов, распространением внутри страны деструктивных идеологий, важным сохранения гражданской идентичности детей и молодёжи является гражданско-патриотическое воспитание (ГПВ). Под ним понимается процесс взаимодействия педагогов и учащихся, направленный на развитие ценностей патриотизма, становление патриотического сознания, формирование действительно-практического опыта в различных видах патриотически ориентированной активности в процессе учебной и внеурочной деятельности [3, с. 14]. При этом приоритетами подрастающего поколения являются ценности частной жизни, высокий уровень благополучия (58%), а возможность приносить пользу обществу, участвовать в политической и общественной жизни включают их в список своих жизненных ориентиров лишь 26% опрошенных [7]. На наш взгляд, с этим связаны не только недостаточная общественная активность молодёжи, неготовность к защите родины, но и неготовность значительной части старшеклассников к выбору профессии [4, с. 128]. То есть, выпускники школ подходят к моменту совершеннолетия, но не всегда их личностное развитие соответствует обязанностям взрослого, совершеннолетнего гражданина – трудиться, защищать свою страну, участвовать в общественной жизни.

В.В. Давыдов подчёркивал значимость для личностного развития ребёнка его взаимодействия со взрослым: самостоятельное предметное действие и соответствующее восприятие формируются у ребенка на основе его совместного действия со взрослым при таком их общении, когда взрослый задает образец этого действия [2]. Один из факторов эффективности ГПВ – взаимодействие с людьми, которые могут помочь учащимся формировать гражданско-патриотические чувства: ветераны, выпускники прошлых лет, известные достижениями в сфере науки, культуры, спорта. Их достижения свидетельствуют не только об индивидуальных способностях, но и о деятельности, направленной на благо

общества, об активной гражданской позиции. Взаимодействие школьников с такими людьми способствует формированию в школе детско-взрослых сообществ с просоциальными ценностями.

Этой задаче отвечает культурно-исторический тип школ, который позволяет осваивать социально-культурные нормы как нормы исторические. Модель школ данного типа разработана в условиях стремительных социокультурных перемен, многовекторности направлений развития общества, столкновении различных, часто противоположных, интересов и ценностей, когда требовалось понимание этих процессов в историко-культурном контексте [6, с. 80], что близко к современной социокультурной ситуации.

Успешность ГПВ во многом определяется образовательной средой организации. Школа культурно-исторического типа является элементом *воспитательного пространства* – педагогически целесообразной организованной среды, окружающей ребенка, которая включает в себя среду класса, школы, дома, микрорайона, города [5, с. 32]. Такая среда включает и пространство самого учебного заведения, и его внешнюю среду. Элементами воспитательного пространства школ традиционно выступают наглядные материалы, стенды, плакаты, отражающие символы российской государственности (герб, флаг, текст гимна, изображения лидеров государства). Традицией ГПВ в нашей стране стали и посещение мест воинской славы, мемориальных комплексов, экскурсии в музеи, а также взаимодействие с социально-воспитательной окружающей средой: библиотеками, религиозными организациями, воинскими частями, органами правопорядка, учреждениями культуры и спорта. В такой коммуникативно-деятельностной знаковой среде взросление детей обусловлено их включением в различные сообщества и широкими возможностями ценностного самоопределения за счет освоения различных социальных практик, способствующих выработке личных когнитивных стратегий [1, 57].

Возникновению детско-взрослого сообщества в процессе ГПВ способствуют как масштабные массовые события («Бессмертный полк», спортивные праздники, творческие конкурсы), так и различные формы совместной деятельности детей и взрослых (туристический поход, занятия в школьном театре, хоровое пение, проектная деятельность и пр.).

Анализ практики воспитательной работы со школьниками позволяет выделить ряд педагогических условий, необходимых для эффективности ГПВ:

- 1) интеграция и координация воспитательных воздействий всех субъектов воспитания (обучающихся, педагогов, родителей, представителей общественности и др.);
- 2) интеграция учебной работы и внеурочной деятельности по ГПВ;

- 3) взаимодействие школы с учреждениями дополнительного образования и другими субъектами внешней среды, деятельность которых близка задачам ГПВ;
- 3) разнообразие педагогических технологий ГПВ, традиционных форм работы и инновационных методов, включая цифровые технологии;
- 4) вовлечение обучающихся в деятельность детских и молодежных общественных организаций («Юнармия», «Большая перемена», «Российское движение школьников»);
- 5) развитие школьного самоуправления, которое расширяет возможности педагогического воздействия учебно-воспитательной и социокультурной среды на процесс воспитания школьников;
- 6) современное материально-техническое оснащение образовательного учреждения, в том числе оборудование кабинета «Основы безопасности и защиты Родины», школьного музея, рекреационных пространств; помимо оснащения компьютерами, аудио-видео аппаратурой, требуется и методическое оснащение – обеспеченность методической литературой по ГПВ, материалами для внеурочной работы;
- 7) педагогический мониторинг отношения школьников к проводимым мероприятиям, который позволяет оценить результаты работы, выявить положительные и отрицательные факторы, влияющие на процесс ГПВ и скорректировать работу.

Данные педагогические условия характерны для школ культурно-исторического типа, они способствуют развитию у учащихся личностных качеств, лежащих в основе патриотизма. Возникновение в образовательной организации дестко-взрослых сообществ, в основе которых лежат гражданские ценности, свидетельствует об эффективности ГПВ.

Литература

1. Громыко Ю.В., Рубцов В.В., Марголис А.А. Школа как экосистема развивающихся детско-взрослых сообществ: деятельностный подход к проектированию школы будущего // Культурно-историческая психология. 2020. Т. 16, № 1. С. 57–67. DOI: 10.17759/chp.2020160106
2. Давыдов В.В. Генезис и развитие личности в детском возрасте // Вопросы психологии. 1992. № 1. С. 22–33. URL: <http://www.voppsy.ru/issues/1992/921/921022.htm>
3. Елкин С.М., Косова А.А. О содержании понятий «патриотизм» и «патриотическое воспитание» // Вестник Новгородского государственного университета. 2017. № 1 (99). С. 14–16.
4. Захарова И.В. Профессиональное самоопределение старшеклассников: социальные факторы и личные мотивы // Образование и саморазвитие. 2021. Т. 16, № 4. С. 120–135. DOI 10.26907/esd.16.4.10.
5. Новикова Л.И. Воспитание как педагогическая категория // Педагогика. 2000. № 6. С. 28–35.

6. Рубцов В.В., Марголис А.А., Гуружсанов В.А. Культурно-исторический тип школы (проект разработки) // Психологическая наука и образование. 1996. № 4. С. 79–93.
7. Ценности молодежи // ВЦИОМ. 2024. URL: <https://wciom.ru/analytical-reviews/analiticheskii-obzor/cennosti-molodezhi>

Профориентация в начальной школе и возможности, которые она открывает для учреждений профессионального образования (На основе опыта работы в начальных классах)

Хамидуллина К.Р.

учитель, МБОУ «Средняя общеобразовательная
школа № 98 (татарско-русская)»
г. Казань, Российская Федерация
Kseni1605@yandex.ru

На данный момент ощущается нехватка ребят, которые сознательно выбирают направление будущей деятельности. В ВУЗы приходят слабо подготовленные абитуриенты. Школьники 9, 11 классов часто бывают инертными и «плывущими по течению».

Несмотря на то, что профильные 10–11 классы показывают маленький процент поступающих по заданному профилю, заниматься профориентацией в начальных классах и создавать профильные классы, начиная с 5, многие против. Разбирая все за и против можно понять, что противники профориентации в начальной школе не работали с детьми этого возраста.

В начальных классах детей знакомят с профессиями, но не дают знаний о том, какие знания нужно получить, чтобы стать профессионалом в той или иной профессии. Дети расширяю кругозор, но не получают направление, не видят дорогу, которая приведёт их к овладению той или иной профессией. Большим минусом можно считать то, что не учитывается, что интерес к какой-либо профессии или науке, может появиться позднее того момента, когда ребят знакомили с этой профессией. Профориентация проводится по программе, связанной с годом обучения, без учета особенностей конкретного ребенка.

Если знакомить ребят не только с профессией, но и с необходимыми науками, дать возможность увидеть, как и где получить эти знания (СПО, ВУЗЫ), учитывать особенности детей и создавать смешанные по возрасту группы, то это позволяет детям к 9 классу осознанно выбрать будущую профессию.

Будущая профессия должна вызывать положительные эмоции и подходить по характеру. Дома можно отследить интересы ребенка, во что ему нравится играть. В школе мы тоже нашли выход, мы завели дневник достижений. Записывали в дневник свои успехи, чем понравилось заниматься, что не вызвало интереса или не понравилось, или с трудом давалось. В конце первого года мы смогли увидеть область наших интересов и то, что детям давалось легко. Это был первый этап, который мне

позволил найти профессии, которые заинтересуют всех ребят и выделить группы ребят, которым уже сейчас нужен индивидуальный маршрут ((при обычном проведении мероприятий по профориентации, у детей нет такой возможности). Второй этап заключался в знакомстве ребят с профессиями и связанными с ними областями знаний. Профессии родителей, показанные родителями. Экскурсии в Вузы и лаборатории и многое другое. На третьем этапе проводится коррекция маршрутных листов детей и постепенное вовлечение ребят в те кружки, которые в будущем помогут им поступить в СПО, и ВУЗы, в подходящей им и интересной ребятам области знаний. Каждый год проводится корреляция. У детей есть возможность познакомиться с теми профессиями и областями знаний, которые их ранее не интересовали (при обычном проведении мероприятий по профориентации, у детей нет такой возможности).

Те мероприятия, что я проводила, показали, что это возможно. Дети с удовольствием занимаются в кружках, представляют область будущей профессии и идут к цели.

Проделанная мной работа показывает, что профориентация в начальных классах закладывает фундамент для успешного набора в учреждениях профессионального образования.

Литература

1. Гордеева Т.О. Психология мотивации достижения. – М.: Смысл; Издательский центр «Академия», 2006. – 336 с
2. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения. – М.: ИНТОР, 1996. – 544с.

Экспериментальное исследование становления субъектности студентов

Хохлова Е.В.

*ст. преподаватель кафедры
психологии профессиональной деятельности,
аспирант кафедры психологии образования и
развития ФГБОУ ВО ВГСПУ
Волгоград, Россия
katia99@mail.ru*

Важной проблемой современного профессионального образования является становление субъектности студентов в процессе освоения будущей профессии. Становление субъектности связано с совокупностью внешних и внутренних факторов.

В современной науке большое количество ученых, таких как С.Д. Дерябо, В.И. Панов, А.В. Капцов, В.В. Рубцов, В.И. Слободчиков, В.А. Ясвин и др. исследуют природу, структуру, особенности образовательной среды. Сочетание внешних и внутренних факторов могут способствовать развитию личности обучающихся и определять содержание и протекание процесса обучения. Среди различных моделей образовательной среды в эксперименте мы применили модель, описанную В.И. Пановым [4].

Панов В.И. делает акцент на образовательную среду вуза как на внешний фактор с пространственно – предметными условиями, взаимоотношениями между субъектами образовательного процесса, разнообразными видами деятельности [5].

Важную роль в создании образовательной среды играет преподаватель, который является носителем необходимых знаний, умений, на-выков, при этом умеющий организовать процесс обучения, опираясь на знания психологии, учитывающий социальную природу обучения и развития, использующий активные методы обучения и для оценивания использующий не сколько поощрение и наказание, а безоценочную обратную связь, которую дает сам и обучает ей будущих педагогов. Использование безоценочной обратной связи позволяет преобразовывать ошибки и недочеты в будущие учебно-профессиональные задачи [7].

Эксперимент, целью которого было создание такой образовательной среды продолжался в течение учебного года и проводился на занятиях по «Психологии развития» и «Педагогической психологии» со 108 студентами 2 и 3 курсов педагогического университета. Гипотезой заключалась в идее, что включенность студентов в образовательный процесс как его субъектов, принятие ими роли преподавателя, использование

комплекса активных методов обучения, приемов и упражнений способствует освоению профессиональных компетенций и становлению субъектности студентов. Гипотеза нами была подтверждена ранее [2].

В основу экспериментальных занятий легла идея Выготского Л.С. о том, что для развития личности необходима социальная среда [1]. В процессе обучения в школе, а также в средних и высших учебных заведениях для успешного усвоения необходимо создать среду, состоящую из следующих структурных единиц. В первую очередь это личность педагога, который является помощником для студентов на протяжении всего времени обучения. Важно содержание дисциплин, способы и методы их преподавания. Ляудис В.Я. отмечает, что учение и развитие социально по своей природе и его эффективность зависит от включенности обучающихся в социальную группу. Отказ от деструктивного контроля и оценивания способствует повышению мотивации и росту профессионализма у будущих специалистов [3].

В течение эксперимента важным было сделать акцент на получение студентами субъективного опыта, его чувственное проживание. Важнейшим условием для этого стало создание психологически безопасной среды, где можно совершать ошибки, недочеты и трансформировать их в будущие задачи, решение которых повышает уровень компетентности. Задания на занятиях направлены на освоение, как теоретического материала, так и на приобретение практических навыков, при этом делая акцент на самостоятельность студентов в процессе обучения и применения ими активных методов обучения [7].

Становление субъектности связано как с внешними, так и внутренними факторами. Если внешним фактором выступает среда, в которой находится субъект, то внутренние факторы связаны с потребностями, мотивами, системой ценностей, которые определяют структуру отношений к действительности, к окружающему, к самому себе [4].

В процессе получения различного личностно значимого опыта студенты принимают или не принимают смыслы и ценности студенческой и профессиональной субкультур. Для них становится важным быть профессиональным, обладать высоким уровнем знаний по предмету, уметь «преподносить» материал для обучающихся, приходить на помощь, проявлять самообладание в сложной, иногда стрессовой ситуации ведения занятий, в особенности, если они не имели такого опыта раннее и только в процессе эксперимента совершают новые пробующие действия. В процессе эксперимента мы сделали акцент на внешние и внутренние факторы становления субъектности студентов [6].

Литература

1. Выготский Л.С. Собрание сочинений: В 6-ти т. Т. 6. Научное наследство / Под ред. М.Г. Ярошевского. – М.: Педагогика, 1984. – 400 с.
2. Капцов А.В., Хохлова Е.В. Формирование субъектности студентов педагогического профиля // Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева. – 2023. – № 2 (64). – 66–77.
3. Ляудис В.Я. Методика преподавания психологии: – М.: Психология, 2003. – 192 с.
4. Панов В.И. Психодидактика образовательных систем: теория и практика. – СПб.: Питер, 2007. – 352 с. [Электронный ресурс]. URL: https://pedlib.ru/Books/7/0071/7_0071-1.shtml (дата обращения: 20.03.2024).
5. Панов В.И. Этапы овладения профессиональными действиями: экопсихологическая модель становления субъектности// Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. – 2016. – № 4. С. 16–25. DOI: 10.11621/vsp.2016.04.16
6. Хохлова Е.В. Взаимосвязь личностных ценностей и стадий становления субъектности учебных действий студентов-филологов// Вестник Самарской гуманитарной академии. Серия «Психология», – 2020. – № 2 (28). С. 28–38. [Электронный ресурс]. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=44341872> (дата обращения: 07.10.2023).
7. Хохлова Е.В. Становление субъектности студентов на занятиях психолого-педагогического профиля// Проблемы современного педагогического образования. – Ялта: РИО ГПА, 2023. – № 81–1. – С. 372–374.

Развитие учебно-профессиональной деятельности обучающихся – главная задача современного образования

Хусаинова С.В.

*профессор кафедры военно-политической
работы ФГКОУ ВО «Казанское высшее танковое
командное Краснознаменное училище», Казань, Россия
sv_husainova@mail.ru*

Гильмееева Р.Х.

*Профессор кафедры социально-культурной
деятельности и педагогики ФГБОУ ВО «Казанский
государственный институт культуры», Казань, Россия
rimta.prof@mail.ru*

Изучению учебно-профессиональной деятельности посвящены исследования направленные, как на развитие новых технологий развивающего обучения, так и разрешение вопросов психологизации педагогического процесса.

Усвоению новых знаний и эффективности решения проблем применимо развитие индивидуального подхода в русле учебно-профессиональной деятельности обучающегося. Это открывает возможности включения анализа интеллектуальной деятельности обучающегося. Как система мыслительной и творческой деятельности она направлена на эффективное принятие новых знаний и успешное разрешение проблем в ситуации развивающего обучения.

Нами определено, что эффективность интеллектуальной деятельности связана в учебно-профессиональной деятельности, которая может быть определена способностью к саморегуляции произвольной деятельности. Факторами, оказывающими воздействие на развитие интеллектуальной деятельности, являются особенности психики человека.

Целью исследования является изучение взаимосвязи интеллектуальной деятельности, тревожности и саморегуляции обучающихся.

Методы исследования: теоретический анализ литературных источников, опрос, моделирование, беседа, тестирование. Методика «Автономность – зависимость» Г.С. Прыгина; «Шкала ситуативной тревожности» Р. Кондаш; «КОТ» Э.Ф. Вандерлик, В.Н. Бузин. Выборку составили обучающиеся 10 классов 30 человек.

На рисунке 1 показано, что преобладание у обучающихся ситуативной тревожности определяет низкий интеллектуальный уровень, высокий уровень выражен у обучающихся с зависимым уровнем саморегуляции

и низким уровнем интеллектуальной способности, средний уровень у обучающихся со средним уровнем интеллектуальной способности (Рис. 1).

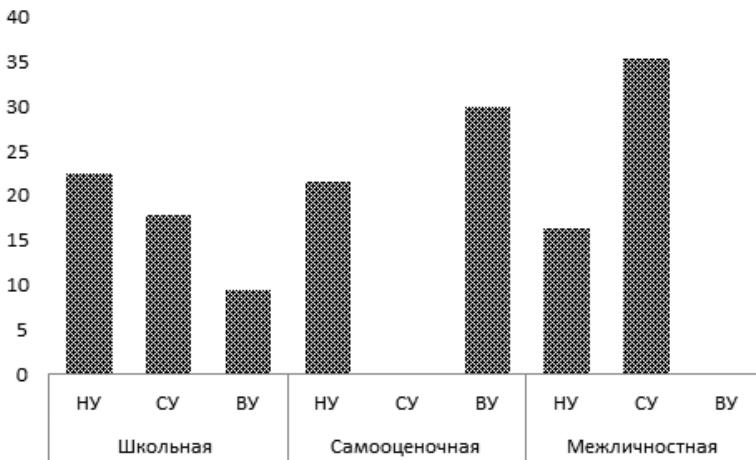


Рис. 1. Гистограмма распределения уровня тревожности обучающихся и разным уровнем интеллектуальной способности

Итак, результаты исследования показали, что уровень способностей к саморегуляции произвольной деятельности обуславливает снижение уровня интеллектуальной деятельности. Высокий уровень тревожности, воздействуя на регуляцию деятельности, снижает уровень интеллектуальных способностей обучающихся.

Выявлено, чем ниже уровень тревожности, тем выше возможность повысить уровень эффективности саморегуляторных функций.

Определено, что тревожность играет немаловажную роль в развитии интеллектуальной, творческой, мотивационной деятельности.

Автономные обучающиеся с эффективной субъектной саморегуляцией, проявляют способность к контролю результатов деятельности, успешно планируют и программируют будущую деятельность, хорошо справляются с учебными задачами.

Результаты исследования могут быть использованы специалистами в области психологии и образования.

Литература

1. Гильмеева Р.Х. Кризисы профессионально личностного роста педагога / Давыдовские чтения: Сборник тезисов участников II международной научно-практической конференции (12–13 сентября 2022 г.) /

- Под ред. В.В. Рубцова, А.В. Конокотина – М.: ФГБОУ ВО МГППУ, 2022. С. 136–138.
2. *Прыгин Г.С.* Психология самостоятельности: монография / Г.С. Прыгин. – Ижевск, Набережные Челны: Изд-во Института управления, 2009. – 565 с.
 3. *Хусаинова С.В.* Взаимосвязь психических состояний и личностной характеристики «деятельностная тревожность» / С.В. Хусаинова // Современные проблемы социально-гуманитарных наук. 2017. № 1(9). С. 53–56.

Профессиональное выгорание молодых учителей: факторы риска и методы профилактики

Шеринева О.С.

студент Кафедры ЮНЕСКО:

«Культурно-историческая психология детства»

ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия

olga.sh.9166696665@gmail.com

Тема профессионального выгорания молодых учителей чрезвычайно актуальна для российского образования. Согласно результатам социологического опроса, проведенного в 2022 году порталом «ЯКласс» (резидента Фонда «Сколково») среди учителей различных российских регионов, на момент окончания учебного года четыре из пяти учителей (порядка 82 % опрошенных) наблюдает у себя симптомы профессионального выгорания. Чаще других проявления профессионального выгорания отмечают у себя именно молодые учителя, чей трудовой стаж не превышает 10 лет. В этой категории «выгорающих» учителей оказалось порядка 55 % [2]. Мониторинг экономики образования НИУ ВШЭ показывает, что порядка 24,7 % начинающих педагогов (чей стаж не превышает 5 лет) не испытывают радости от работы по выбранной профессии [6]. В связи с этим возникла необходимость выявления факторов риска профессионального выгорания у молодых учителей, а также определения методов его профилактики.

Цель исследования – на основе теоретического анализа современных исследований определить факторы риска профессионального выгорания молодых учителей и методы его профилактики.

Основным методом для достижения цели исследования являлся теоретический анализ современных исследований в области профессионального выгорания молодых учителей. В ходе исследования осуществлялся отбор научных публикаций, имеющихся в открытых научных источниках. Научные публикации отбирались в соответствии со следующими критериями: соответствие заявленной теме, цитируемость и/или читательский интерес, новизна и современность.

Как обозначили в посвященной выгоранию работе Н.Е. Водопьянова и Е.С. Старченкова, сама принадлежность к представителям «помогающих» профессий, в особенности в некоммерческом секторе, – существенный фактор риска развития профессионального выгорания [4]. Е.О. Марийчук указывает социально-психологические факторы организационной среды: специфика педагогической работы, психологические черты молодых учителей, а также взаимоотношения в трудовом коллективе [8]. Т.М. Субботина и В.Д. Астафьева утверждают, что у молодого

учителя вхождение в новую деятельность вызывает сильнейшее эмоциональное напряжение, требующее напряжение всех внутренних ресурсов его организма. Если же при этом молодой учитель не ощущает поддержки от значимых людей, то возрастаёт вероятность эмоционального истощения – одной из составляющих профессионального выгорания [13]. В.Ю. Семенов и Я.П. Герлис сводят факторы риска выгорания к трем особенностям: организация учебного процесса, взаимодействие с участниками данного процесса и собственного распорядка дня [10]. Е.О. Соколова и И.В. Макеева при обозначении спектра факторов риска развития профессионального выгорания смещают акцент с особенностей системы образования на специфику поведения и мировоззрения молодого учителя, а также на социальные факторы [11]. М.С. Сотникова и В.Д. Казьмина отмечают, что молодые учителя сталкиваются с кризисом, перерастающим в хронический и являющимся основой выгорания. Указанный кризис обусловлен неопытностью молодых учителей, которым приходится не только выстраивать собственную систему подготовки и проведения занятий, но и учиться взаимодействовать со всеми участниками учебного процесса [12].

Анализ исследований в области профессионального выгорания молодых учителей позволил выделить следующие факторы риска его развития: организационные факторы включают сложности в организации учебного процесса из-за отсутствия наработок, ведущих к повышению временных затрат на подготовку к занятиям, а также сложности во взаимодействии с участниками учебного процесса, в том числе с более опытными коллегами; психологические факторы включают несоответствие ожиданий от выбранной профессии, повышенную ответственность, сложности с выходом из роли учителя вне работы; социальные факторы включают низкий статус профессии, низкую материальную мотивацию, завышенные социальные ожидания от учителей.

М.В. Резенова, Е.В. Дубинская Е.В. и Л.А. Гридчина утверждают, что «выгорание – ответная и естественная реакция организма на хронические стрессы». А устойчивость функциональных систем организма к стрессовым факторам внутренней и внешней среды – неизменное условие успешности деятельности учителя [9]. Многие исследователи проблемы профессионального выгорания молодых учителей видят способом ее решения комплексный подход к адаптации молодых учителей к работе. Так, М.Ф. Абдулина разделяет методы профилактики синдрома профессионального выгорания на две категории – педагогические и психологические. К первым она относит способы сплочения коллектива. Вторая группа направлена саморегуляцию психоэмоционального состояния молодых учителей, их

развитие у них психологической резильентности [1]. Похожую методику профилактики профессионального выгорания предлагают Е.В. Корзенкова, Б.К. Джабатырова и Н.Н. Крафт. Они выделяют в своем комплексном подходе к решению данной проблемы уже три группы методов – организационно-педагогические, психолого-педагогические и медико-педагогические. Первые направлены на формирование благоприятного микроклимата в коллективе и на улучшение условий труда. Вторые связаны с адекватным информированием молодых учителей о возможных профеформациях (включая выгорание), эмоциональной поддержкой и прочими профилактическими мерами. Третья связана непосредственно с заботой о физическом и психическом здоровье молодых учителей. Перечисленные методы были опробованы на практике в экспериментальной учительской группе в г. Грозный и продемонстрировали должную эффективность [7]. И.Г. Борисов предлагает создавать специальную адаптационную программу, включающую 4 блока: организационный, психофизиологический, профессиональный, социально-психологический [3]. Немало исследователей отмечает важность института наставничества в адаптации молодых учителей к труду в школьном коллективе. Наставничество подразумевает курирование молодого учителя более опытным, преподающим те же дисциплины, с целью передачи необходимых знаний, психологической поддержки, обмена нужным опытом, формирования у молодого учителя требуемой компетенции. Об успешных примерах наставничества в конкретных школьных коллективах одного из российских регионов (с детализацией по компонентам такой программы и ее промежуточными результатами по итогам соответствующих исследований) рассказали Т.Н. Субботина и В.Д. Астафьева. А М.С. Ждановская, отметив нюансы разных типов наставничества (баддинг, скаффолдинг, шедоунинг) и особенности их применения, утверждает, что авторитаризм наставника и формирование у его подопечного исполнительской позиции в ущерб инициативности и самостоятельности недопустимы [5].

Таким образом в современных научных исследованиях представлены разные взгляды на решение проблемы профессионального выгорания у молодых учителей. По результатам экспериментальных показателей можно выделить следующие методы профилактики профессионального выгорания: создание благоприятной рабочей среды, системы менторства и наставничества; снижение учебной нагрузки, автоматизация процессов учебного взаимодействия; обеспечение возможностей профессионального роста и обучения; психотерапевтические методы; разработка программ адаптации и мотивации молодых учителей, проведение тренингов по управлению временем и методам преподавания; создание

условий для баланса между работой и личной жизнью, поддержка участия молодых учителей в спортивных и творческих клубах.

Для будущих исследований возможно более детальное изучение комплексных причин, способствующих профессиональному выгоранию среди молодых учителей. Важно уделить внимание как индивидуальным факторам (личным качествам, стилю преподавания и уровню мотивации), так и организационным аспектам (условиям труда, профессиональной поддержке и культурной среде образовательного учреждения). Анализ этих переменных позволит более глубоко понять механизм возникновения выгорания и найти наиболее эффективные методы его профилактики. В частности, важно проводить междисциплинарные исследования, интегрирующие данные из психологии, педагогики, социологии и менеджмента, что позволит создать более полное представление о проблеме. Включение качественных методов исследования, таких как интервью и фокус-группы, поможет более полно уловить субъективный опыт учителей, их эмоциональное состояние и восприятие рабочих условий. Также необходимо акцентировать внимание на разработке и эмпирической проверке методов, направленных на профилактику выгорания. Эффективные подходы могут включать программы профессионального развития, повышение навыков управления стрессом и различные формы поддержки со стороны администрации и коллег. Не менее важным направлением будущих исследований является изучение роли социальных сетей и профессиональных сообществ в поддержке учителей. Современные технологии предоставляют новые возможности для создания виртуальных сообществ, где учителя могут обмениваться опытом, получать консультации и эмоциональную поддержку. Полученные результаты могут стать основой для разработки рекомендаций по созданию и поддержке профессиональных сообществ, способствующих профилактике выгорания среди молодых учителей.

Литература

1. Абдулина М.Ф. Профессиональное выгорание молодых учителей начальной школы: сущность, проблема и методы решения// Эмоциональная регуляция как фактор укрепления психологической резильентности. Материалы Всероссийской научно-практической конференции. Елабуга, 2023. С. 7–10.
2. Больше 80 % российских учителей заявили о выгорании в конце учебного года // РБК. 27 мая 2022. [Электронный ресурс] URL: <https://www.rbc.ru/rbcfreenews/62902a4e9a7947fcf073378> (дата обращения – 04.06.2024).
3. Борисов И.Г. Психолого-педагогическое сопровождение молодого учителя // Перспективы науки. 2023. № 10 (169). С. 159–162.

4. Водопьянова Н.Е., Старченкова Е.С. Синдром выгорания: диагностика и профилактика. 2-е изд. – СПб: Питер, 2008. 336 с.
5. Ждановская М.С. Наставничество как метод профилактики профессионального выгорания молодых педагогов // Актуальные проблемы науки и образования в условиях современных вызовов. Сборник материалов XIII Международной научно-практической конференции. Москва, 2022. С. 198–202.
6. Заир-Бек С.И. Анчиков, К.М. Школьные учителя в изменяющихся условиях: адаптивность и готовность к инновациям: информационный бюллетень / С.И. Заир-Бек, К.М. Анчиков; Нац. исслед. ун-т «Высшая школа экономики». – М.: НИУ ВШЭ, 2022. – 44 с.
7. Корзенкова Е.В., Джабатырова Б.К., Крафт Н.Н. Модель профилактики профессионального выгорания молодых учителей // Вестник Майкопского государственного технологического университета. 2023. Т. 15. № 1. С. 77–84.
8. Марийчук Е.О. Социально-психологические факторы профессионального выгорания молодых специалистов педагогических профессий // Психологическая наука и образование www.psyedu.ru. 2016. Т. 8. № 1. С. 1–10.
9. Резенова М.В., Дубинская Е.В., Гридчина Л.А. Влияние средств физического воспитания на профилактику синдрома эмоционального выгорания у молодых учителей // Психология и педагогика спортивной деятельности. 2022. № 1 (61). С. 46–50.
10. Семенов В.Ю., Герлиц Я.П. Факторы риска возникновения эмоционального выгорания среди молодых специалистов-педагогов общеобразовательных школ // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. 2022. № 205. С. 245–253.
11. Соколова Е.О., Макеева И.В. Профессиональное выгорание молодого учителя в условиях современной школы // Достижения в педагогической деятельности – 2022. Сборник статей Международного профессионально-исследовательского конкурса. Петрозаводск, 2022. С. 171–178.
12. Сотникова М.С., Казьмина В.Д. К вопросу о профессиональном выгорании молодых педагогов в контексте их локуса контроля // Актуальные вопросы благополучия личности: психологический, социальный и профессиональный контексты. Сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции. Ханты-Мансийск, 2022. С. 206–208.
13. Субботина Т.Н., Астафьева В.Д. Наставничество как механизм адаптации молодых педагогов // Дневник науки. 2023. № 10 (82).

Психические отличия преподавателей высшей и средней школы, связанные с профессиональной деятельностью

Штыкова Э.Н., Макаренко Т.Г.

Студентка факультета «Психологии и педагогики», к.биол.н.,

доцент ЧОУ ВО «КИУ им. В.Г. Тимирясова (ИЭУП)»

farmiga1999@mail.ru

Исследования психических особенностей преподавателей высшей и средней школы всегда были предметом интереса ученых и специалистов в области образования. Преподаватели высшей школы, как правило, обладают более высоким уровнем образования, специализации и научных знаний, что влияет на их психические характеристики. Они часто ориентированы на исследования, публикации статей и научные конференции, что требует высокой самодисциплины, целеустремленности и аналитического мышления. С другой стороны, преподаватели средней школы работают в условиях более высокой нагрузки, связанной с педагогическим процессом и контролем знаний учащихся. Это требует от них терпимости, эмпатии, умения эффективно организовывать учебный процесс и поддерживать мотивацию учеников.

Нашей задачей было: выявить данные психические отличия. Для исследования были выбраны следующие методики: «Опросник поведения и переживания, связанного с работой, AVEM», «Опросник профессионального выгорания Маслач, MBI / ПВ», «Профессиональная востребованность личности, ПВЛ», «Уtrechtская шкала увлеченности работой, UWES». По итогам анализа средних значений, полученных методом статистической обработки как «t-критерий Стьюдента», были выявлены статистически достоверные отличия по следующим показателям: «Субъективное значение деятельности», «Внутренне спокойствие и равновесие», «Удовлетворенность жизнью», «Энергичность». Полученные результаты проиллюстрированы в таблицах (Таблица 1, Таблица 2).

Полученные результаты, представленные в таблице, указывают на то, что показатели достоверно ниже у преподавателей средней школы. А вот уровень удовлетворенности жизни выше у преподавателей ВУЗа, нежели у преподавателей школы.

Эти различия возможно объяснить тем, что преподаватели средней школы работают с детьми, то есть еще с не сформировавшимися личностями. В функции учителя также входит и воспитательный процесс. А сталкиваясь с нестабильным эмоциональным фоном учащихся, преподаватели также теряют внутреннее равновесие. Такие энергетические

затраты несут за собой понижение уровня субъективного значения деятельности, а за этим понижается удовлетворенность жизнью.

Таблица 1
Значимость различий по методике «Опросник поведения и переживания, связанного с работой, AVEM»

Показатели	Средние значения		t-критерий равенства средних значений
	Преподаватели школы	Преподаватели ВУЗа	t
Субъективное значение деятельности	3,05	7,55	-2,416276**
Проф. притязания	6,65	7,15	-0,299088
Готовность к энергозатратам	5,4	6,7	-0,594018
Стремление к совершенству	3,75	6,95	-1,552709
Способность сохранять дистанцию	5,45	6,15	-0,249548
Тенденция к отказу в ситуации неудачи	5,2	6,1	-0,411243
Активная стратегия решения проблем	4,3	6,8	-1,165631
Внутреннее спокойствие и равновесие	3,4	7,05	-2,255657**
Чувство успешности в проф. деятельности	3,8	7,35	-1,379911
Удовлетворенность жизнью	3,65	7,45	-1,791337*
Чувство соц. поддержки	4,25	7,15	-1,376769

Примечание:

*достоверности различия средних показателей действительны при $p \leq 0,05$;

**достоверности различия средних показателей действительны при $p \leq 0,001$.

Согласно следующей методики, данные, которые представлены в таблице 2, уровень энергичности у преподавателей ВУЗа выше, чем у преподавателей школы.

На наш взгляд данные результаты также можно связать со спецификой деятельности педагогов средней школы, а именно: энергичность и неусидчивость школьников, обучающийся контингент. В свою очередь, хотелось бы добавить, что в отличие от преподавателей высшей школы, педагоги школ имеют взаимоотношения не только с учащимися, но и с их родителями. Зачастую родители взаимодействуют с педагогами вне их рабочего времени, что приводит к большим энергетическим затратам. Следовательно, уровень энергичности падает.

Таблица 2

**Значимость различий по методике
«Уtrechtская шкала увлеченности работой, UWES»**

Показатели	Средние значения		t-критерий равенства средних значений
	Преподаватели школы	Преподаватели ВУЗа	t
Поглощённость	3,08	3,9	-1,026182
Энергичность	2,335	3,905	-2,075278**
Энтузиазм	3,29	3,77	-0,611681

Примечание:

*достоверности различия средних показателей действительны при $p \leq 0,05$;

**достоверности различия средних показателей действительны при $p \leq 0,001$.

Таким образом, мы выявили наличие некоторых существенных психических отличий преподавателей высшей и средней школы, связанные с особенностями их профессиональной деятельности. Данные особенности стоит учитывать преподавателям при организации собственной профессиональной деятельности.

Литература

1. Бойко В.В. Синдром эмоционального выгорания в профессиональном общении. – СПб.: Питер, 1999.
2. Киселева О.О. Профессионально-педагогический потенциал учителя / О.О. Киселева. – М.: Академия, 2015.
3. Коваленко А.В. Профессиональная деформация личности: уч.пособ. / сост. А.В. Коваленко, Л.А. Шиканов. – Томск: Изд-во ТПУ. – 2014.

ДЕЯТЕЛЬНОСТНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ПРОЕКТИРОВАНИЯ ОБРАЗОВАНИЯ: ОБРАЗЦЫ ЛУЧШИХ ПРАКТИК

Музей как площадка для развития творческого воображения дошкольников, посредством организованной продуктивной деятельности

Горбатова В.К.

студент Кафедры ЮНЕСКО:

«Культурно-историческая психология детства»

ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия

vgeminarium@gmail.com

Современное образование с каждым днем усложняется, требования общества растут, технологии и информационный поток становятся обширнее, что в свою очередь диктует необходимость формирования различных компетенций не только у школьников, но и у дошкольников. Федеральный государственный стандарт дошкольного образования ставит перед собой такие задачи, как: развитие творческой, самостоятельной, инициативной и ответственной личности; формирование предпосылок учебной деятельности; формирование социокультурной среды и т.п. Все это дает почву для появления и внедрения в общее дошкольное образование разнообразных и вариативных программ, которые являются дополнением к общепринятым, и качественно помогают сформировать те или иные навыки, умения и компетенции.

В настоящее время немаловажную роль отводят музеям и внедрению программ на основе музейной педагогики как технологии, основными принципами которой являются: наглядность, доступность, интерактивность. На данный момент многие детские сады создают на своей площадке «мини-музей», который вовлекает детей в предметную, творческую, продуктивную деятельность. Так, например, в нашем исследовании использовалась площадка «мини-музея» МАДОУ № 20 города Калининград, в котором можно найти не только экспонаты в виде предметов обихода разных народностей России, памятные вещи со времен детства родителей детей данного детского учреждения, но это также место, где дети пробуют себя в роли экскурсоводов, учатся передавать информацию и знания своим младшим друзьям, участвуют в различных мероприятиях и творческих мастер-классах, обмениваются опытом

с другими детскими садами города, получают знания из непосредственного взаимодействия с предметами представленными в музее и с самим музеинм пространством.

На сегодняшний день в исследованиях уделяется больше внимания духовно-нравственному, эстетическому, социокультурному развитию личности. Нами же предлагается посмотреть на пространство музея в комплексе с продуктивной деятельностью, как на формирующий компонент способствующий развитию творческого воображения дошкольников. Поэтому мы ставим перед собой цель: выявить, как организованная продуктивная деятельность дошкольников в пространстве музея может стать фактором развития творческого воображения дошкольников.

Актуальность исследования определяется сензитивностью возраста для развития творческого воображения дошкольников, их предрасположенностью к продуктивной деятельности, что важно для дальнейшего формирования учебной деятельности детей, а также новизной использования пространства музея как образовательной площадки для дошкольников.

Таким образом, нами была выдвинута следующая гипотеза: организованная продуктивная деятельность дошкольников в пространстве музея является фактором развития творческого воображения.

В нашем эксперименте приняло участие 2 средние группы дошкольников (4,5–6 лет) МАДОУ № 20 города Калининграда, одна из групп была выбрана как экспериментальная группа (далее ЭГ), другая – контрольная (КГ).

Исследование проводилось на базе «Музея Советского Детства» БФУ им. И. Канта, а так же «мини-музея» МАДОУ № 20 города Калининграда.

Для выявления результатов уровня творческого воображения дошкольников были применены следующие методики:

1. Тест креативности П. Торренса «Завершение фигуры» (групповое проведение). Данный тест показывает уровень креативности испытуемых по следующим параметрам: «Беглость», «Оригинальность», «Абстрактность названия», «Сопротивление замыканию», «Разработанность» (далее Т. 1).
2. Тест «Как спасти зайку». В.Т. Куряевцев (индивидуальное проведение). Данный тест оценивает выбранный способ, который использует испытуемый при выполнении задания, что дает возможность оценить по трем критериям выбранный способ действия и вид воображения (репродуктивное или воспроизводящее, продуктивное или творческое) (далее Т. 2).
3. Методика «Камешки», под ред. А.А. Мелик-Пашаев и соавторов (индивидуальное проведение). Данным тестом определяется восприимчивость и чувствование природного, неоднородного материала

(натуралистические камни разного размера, величины, цвета) и умение воспользоваться этими свойствами при продуцировании и реализацией своего творческого замысла (далее Т. 3).

По итогам констатирующего этапа эксперимента были выявлены результаты, приведенные в Таблице 1.

Таблица 1
Результаты констатирующего этапа эксперимента

№	Вид группы	T.1 (баллы)	T.2 (баллы)	T.3 (баллы)
1	ЭГ – девочки	260	19	45
2	ЭГ – мальчики	24	13	28
3	КГ – девочки	230	6	35
4	КГ – мальчики	154	12	44

На формирующем этапе эксперимента было проведено 10 занятий по авторской программе, длительностью 40–60 минут, частота проведения – 1 раз в неделю.

После чего были проведены контрольные замеры, результаты которых представлены в Таблице 2.

Таблица 2
Результаты контрольных замеров

№	Вид группы	T.1 (баллы)	T.2 (баллы)	T.3 (баллы)
1	ЭГ – девочки	487	12	50
2	ЭГ – мальчики	153	5	14
3	КГ – девочки	392	1	24
4	КГ – мальчики	365	7	26

По итогам проведенных этапов выявлено увеличение в развитии креативных способностей (Т. 1) испытуемых обеих групп, явное преимущество прослеживается в результатах ЭГ. Показатели же Т. 2. снизились так же в двух группах, что может быть связано с возрастными особенностями испытуемых и их выбором более простого и адекватного на данный период жизни способа действия. Т. 3. показывает тенденцию к тому, что в ЭГ получилось поддержать и увеличить показатели, так как в КГ эти же показатели снизились в два раза. Таким образом, мы можем говорить о положительной динамике, которую удалось сформировать во время исследования и о правильности выдвинутой нами гипотезы.

Литература

1. Кравцов Г.Г., Кравцова Е.Е. Воображение и творчество: культурно-исторический подход [Электронный ресурс] // Психологопедагогические исследования. 2019. Том 11. № 1. С. 1–11. DOI: 10.17759/psyedu.2019110101

2. Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ (ред. От 22.06.2024) «Об образовании в Российской Федерации» (с изм. и доп., вступ. в силу с 23.06.2024), статья 64. Дошкольное образование. URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/f9d3e8f84b9df44048ffe94083eebf76a34bf6a3/ (дата обращения: 14.07.2024)
3. Чумалова Т.В. Музейная педагогика для дошкольников // Дошкольное воспитание. 2007. № 10. С. 44–50.

О роли творчества в развитии эмоционального интеллекта

Краснова С.Н.

студентка 2 курса магистратуры
группы 23Ю-ПП(м/о)КИП ФГБОУ ВО МГППУ
г. Москва, Россия
esensvet@yandex.ru

Тема эмоционального интеллекта в современной психологической науке является одним из динамично развивающихся направлений. Это во многом связано с тем, что эмоциональная составляющая жизни людей играет все большую роль в современном обществе в связи с быстрым и всеобщим распространением средств коммуникации и массовой информации, появлением новых технологий воздействия на психику. При этом у человечества в XXI веке особенно заметна тенденция к росту негативных эмоций.

Понятие эмоционального интеллекта возникло в психологической науке в конце ХХ века (Дж. Мэйер, П. Сэловей, Д. Карузо; развитие их идей – Д. Гоулмен, Р. Бар-ОН). В отечественной психологии исследование этих вопросов опирается на труды Л.С. Выготского. Его идеи единства аффективных и интеллектуальных процессов, развивали С.Л. Рубинштейн (интеллектуальный процесс невозможен без участия эмоций) и А.Н. Леонтьев (мышление имеет эмоциональную регуляцию). Сейчас тема эмоционального интеллекта разрабатывается в работах Д.В. Люсина, И.Н. Андреевой, С.П. Деревянко и многих других исследователей [3]. Мы выделяем следующую общую идею: эмоциональный интеллект формируется в процессе деятельности, осуществляющейся через познание, которое всегда имеет эмоциональную окраску.

На сегодняшний день существует несколько моделей эмоционального интеллекта. При этом во всех моделях прослеживаются общие элементы, а именно: эмоциональный интеллект подразумевает умение выделять эмоции (распознавать факт их наличия и идентифицировать их) и управлять эмоциями (контролировать их проявления, использовать их для манипуляции и/или побуждения к деятельности). Является очевидным, что при такой трактовке эмоционального интеллекта для его развития умение выделять эмоции первично: невозможно управлять эмоциями, не научившись их правильно распознавать. В настоящее время в печатных работах и на интернет-ресурсах представлено большое количество различных тренингов и программ по развитию эмоционального интеллекта, в том числе с использованием различных методов арт-терапии. Однако в значительной своей части они направлены

на приобретения навыка контроля и управления эмоциями, в том числе на освоение различными манипулятивными техниками. При этом остаются недостаточно разработанными вопросы целенаправленного развития навыков распознавания, идентификации эмоций.

Чтобы изучать эмоции, их необходимо вызвать. Для возникновения эмоций наилучшим инструментом является творчество, прежде всего различные виды искусства. Одновременно с этим, искусство является инструментом для выражения эмоциональных переживаний. На связь искусства (творчества) и эмоций указывал Л.С. Выготский: «Искусство есть работа мысли, но совершенно особенного эмоционального мышления... Нужно не только выяснить совершенно точно, чем отличаются законы эмоционального мышления от прочих типов этого процесса, нужно еще дальше доказать, чем отличается психология искусства от других видов того же эмоционального мышления» [2]. Творческие практики, способствующие развитию эмоционального интеллекта, могут включать различные формы художественного выражения: музыка, изобразительное и драматическое искусство и т.д. Кроме того, творчество – через восприятие искусства – способствует развитию эмпатии, а также оно может являться средством развития эмоциональной саморегуляции и развития самосознания.

На основе проведенного анализа имеющихся по теме исследования материалов нами была выдвинута следующая гипотеза: творческая деятельность является эффективным средством развития эмоционального интеллекта. Для проверки этой гипотезы нами разработана программа, направленная на развитие эмоционального интеллекта, особенностью которой является акцент на творчестве в целом и непосредственной творческой деятельности обучающихся. При разработке программы используется модель эмоционального интеллекта, предложенная Д.В. Люсиным [5].

Программа рассчитана на 2,5 месяца и включает в себя 11 занятий по 120 минут 1 раз в неделю. При разработке программы за базовую основу взята методика проведения тренинга по развитию эмоционального интеллекта И.Н. Андреевой [1]. На первом (вводном, ознакомительном) занятии выполняется входная диагностика. 4 занятия посвящены задаче познания и анализа собственных эмоций и эмоциональных переживаний окружающих, распознаванию эмоциональных состояний. Следующие 4 занятия направлены на осознание роли эмоций во взаимоотношениях между людьми, управлению собственными и чужими эмоциями. 10-е занятие отводится вопросам контроля экспрессии и визуального контакта в целях адаптации в группе. На 11 (заключительном) занятии проводится контрольная диагностика и подводятся итоги.

При разработке структуры занятий за основу взяты разработки Л.М. Наймушиной [4]. Каждое занятие состоит из следующих частей: вводная часть (входная рефлексия, знакомство с целями и задачами занятия, «творческая разминка»), теоретическая часть, практические занятия, завершающая часть (подведение итогов, заполнение рефлексивных дневников). В практических занятиях предусматривается как непосредственная творческая деятельность обучающихся в процессе выполнения интерактивных упражнений, так и широкое использование произведений культуры и искусства (музыки, живописи, театра, кинематографа и др.). Предполагается выполнение обучающимися групповых и индивидуальных домашних заданий, выдаваемых в конце каждого занятия.

В дальнейшем в рамках диссертационного исследования предполагается проверка эффективности разработанной программы по классической экспериментальной схеме (сравнение данных диагностических методов по Т-критерию для зависимых/независимых выборок). В качестве методов диагностики будут использованы опросник «ЭМИн» Д.В. Люсина, тест «Эмоциональный интеллект» (MSCEIT v.2.0) Дж. Мэйера, П. Сэловея, Д. Карузо, методика «Шкала реактивной (сituативной) и личностной тревожности» Ч. Спилберга. Планируется проведение установочного (входного) и контрольного тестирования в экспериментальной и контрольной группах с последующей проверкой значимости различий показателей эмоционального интеллекта и использование методов корреляционного и множественного регрессионного анализа для определения тренда влияния. Также будет проведен контент-анализ качественных данных (рефлексивные дневники участников программы).

В случае подтверждения эффективности предлагаемой программы, представляется возможным использовать ее для развития эмоционального интеллекта учащихся различных возрастных групп при соответствующем возрастным особенностям подборе учебного материала и продолжительности занятий.

Литература

1. *Андреева И.Н.* Эмоциональный интеллект как феномен современной психологии. – Новополоцк: ПГУ, 2011. – 388 с.
2. *Выготский Л.С.* Психология искусства. – М.: Искусство, 1986. – 573 с.
3. *Дегтярев А.В.* «Эмоциональный интеллект»: становление понятия в психологии [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование psyedu.ru. 2012. Том 4. № 2. URL: https://psyjournals.ru/journals/psyedu/archive/2012_n2/53525
4. *Наймушина Л.М.* Программа развития эмоционального интеллекта обучающихся в процессе их профессиональной подготовки. [Электронный

- ресурс] // Педагогика: история, перспективы. 2020. Том 3. № 5. С. 66–72.
URL: <https://dpo-journal.ru/index.php/pvsz/article/view/142/132>
5. Социальный интеллект: Теория, измерение, исследования / Под ред. Д.В. Люсина, Д.В. Ушакова. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2004. – 176 с.

Психологическая поддержка обучающимся в периоды кризиса и адаптации к новым условиям

Мамедова И.О.

Ph. D., Доктор Философии по Педагогике,

Старший преподаватель АГПУ

г. Баку, Азербайджан

Elchi_mamedzade@hotmail.com

Психологическое образование долгое время не считалось самостоятельной областью.

В современное время образование играет важную роль в распространении научно-теоретических и практических исследований современной психологии для развития общества и оптимизации происходящих в нем социально-экономических изменений. Профилактические меры по предупреждению психологических проблем включают соответствие возрастной группе, потребностям детей, относящихся к «группе риска», особенностям творческих и талантливых детей, профилактические мероприятия согласно потребностям педагогического коллектива для предотвращения проблем.

Информирование родителей и педагогов о психике ребенка – одна из функций школьного психолога. Существует множество факторов, влияющих на умственное и физическое развитие детей, и родители не обращают внимания на психологические изменения, происходящие с их детьми. Поэтому каждый родитель должен быть информирован и следить за тем, чтобы его ребенок рос в здоровых условиях. Школьный психолог должен работать вместе с родителями по всем направлениям и показывать роль родителей в формировании социальной ситуации развития.

Роль семьи в развитии ребенка: Семья – это ячейка и основная структура общества. Члены семьи и в целом атмосфера и особенности семейной системы влияют на жизнь детей.

Сущность семьи выражается в ее структуре, форме, взаимодействии членов семьи и их функциях. Семья как институт выполняет множество функций. Мы рассмотрим только психологические функции семьи. Важно, чтобы семья выполняла свои функции не только для ее членов, но и для общества в целом [3].

Психологические функции, выполняемые семьей, представлены ниже:

1. Воспитательная функция семьи очень важна. В семье воспитываются и старики, и дети. Семья – это целебная и психотерапевтическая среда для каждого человека. По отношению к социуму и выполняя

- воспитательную функцию, семья обеспечивает социализацию молодого поколения и подготовку новых членов общества;
2. Бытовая функция семьи заключается в удовлетворении материальных потребностей членов семьи (еда, кров и т. п.) и содействии охране их здоровья;
 3. Эмоционально-восстановительная функция семьи. Потребности в сочувствии, уважении, признании, эмоциональной поддержке и психологической защите удовлетворяются членами семьи. В этой функции обеспечивается эмоциональная стабилизация членов общества и вносится активный вклад в защиту их психического здоровья;
 4. Функция духовного (культурного) общения играет важную роль в удовлетворении потребностей в совместном отдыхе, взаимном духовном обогащении и духовном развитии членов общества.

С течением времени функции семьи изменяются: одни теряются, другие изменяются в соответствии с новыми социальными условиями.

Когда семейные отношения нездоровы, адаптация ребенка к школе усложняется.

Роль системы образования в развитии ребенка: Велика функция системы образования, создание возможностей для формирования ученика как личности и реализации его личностного потенциала в школе. В настоящее время в образовании используется личностно-ориентированная и ориентированная на результат стратегия, в которой подчеркивается активная роль и формирующее влияние учителя. Деятельность педагога оценивается как действенный и решающий фактор. Необходимо расширять психологические знания учителей и воспитателей, работающих в сфере педагогической деятельности. Организуя семинары по повышению квалификации учителей, можно вести работу по различным направлениям и темам: знакомить с новациями в психологической науке, способствовать повышению общей психологической грамотности учителей, обсуждать педагогико-психологические проблемы [2].

Исходя из вышеизложенного, психолог выполняет следующие задачи в образовании:

- Обучение возрастным и индивидуальным особенностям в процессе формирования и воспитания личности;
- Выявление уровня подготовки детей к школьному обучению;
- Обеспечение лучшей адаптации детей к школьным условиям и школьной жизни;
- Содержание ребенка под особым контролем в переходный и кризисный периоды;
- Наблюдение за детьми, отстающими в учебе и имеющим сложное поведение;

- Подготовка четких и простых рекомендаций для учащихся, учителей и родителей.

Основа дальнейшего развития ребенка относится к «зоне актуального развития». Психические способности, полученные вместе с реальными способностями, которыми он обладал позднее, стимулируют по мере развития увеличение самостоятельных способностей [1]. По Эльконину кризис – это признак негативного и неправильного развития, а по Выготскому кризис – это процесс, имеющий нормативную и положительную функцию. Возрастные кризисы – это особые и сравнительно кратковременные периоды перехода к новому качественно специфическому этапу возрастного развития, характеризующемуся резкими психологическими изменениями. Кризисные периоды обычно делятся несколько месяцев, но при неблагоприятных условиях могут длиться несколько лет. Возрастные кризисы связаны прежде всего с разрушением привычной социальной ситуации развития и возникновением новой ситуации, более подходящей новому уровню психологического развития человека. Форма, продолжительность и тяжесть течения возрастных кризисов могут существенно дифференцироваться в зависимости от индивидуально-типологических особенностей личности, социальных и микро социальных условий, особенностей воспитания в семье и педагогической системы в целом [4].

Обучение педагогов осуществляется вокруг вопросов, связанных с обучением: проблемы адаптации, причины отсутствия мотивации к обучению, возрастные особенности детей и их влияние на обучение, ведущая деятельность детей и ее возрастные изменения, рекомендации относительно детей в группы риска и в зависимости от социальных и семейных условий ребенка по мере течения кризисов.

Семейная система, особенности взаимоотношений и грамотность родителей влияют на успеваемость ребенка в учебе. По этой причине необходимо разделить вопросы, связанные с детьми группы риска (проблемные семьи, неполные семьи, находящиеся под опекой родственников (без родителей), дети с задержкой психического и умственного развития, педагогически безнадзорные дети).

Литература

1. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения / В.В. Давыдов. – Москва: ИНИТОР, 1996 г. – 544 с.
2. Дьяченко М.И. Готовность деятельности в напряженных ситуациях: психологический аспект / М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбович, В.А. Пономаренко. – Минск: Изд-во «Университетское», 1985. – 206 с.
3. Парыгин Б.Д. Социальная психология / Б.Д. Парыгин. – Санкт-Петербург, 1999. – 353 с.
4. Эльконин Д.Б. Психология обучения младшего школьника / Д.Б. Эльконин. – Москва: Знание, 1974. – 315 с.

Влияние содержания программы обучения на развитие мышления учеников первого класса

Попова А.С.

педагог, ООО «Дети и наука. Классы», Москва, Россия
магистрант кафедры ЮНЕСКО «Культурно-историческая
психология детства» ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия
anastasia.neurobio@gmail.com

Мышление ребенка младшего школьного возраста находится на переломном этапе развития. В этот период совершается переход от наглядно-образного к словесно – логическому, понятийному мышлению, что придает мыслительной деятельности ребенка двойственный характер: конкретное мышление, связанное с реальной действительностью и непосредственным наблюдением, уже подчиняется логическим принципам, однако отвлеченные, формально-логические рассуждения детьми еще не доступны [3].

Лев Семенович Выготский и его ученики теоретически обосновали и экспериментально подтвердили, что именно обучение является двигателем развития, и оно только тогда эффективно, когда опирается на незрелые функции, и становится тормозом развития, когда «плетется в его хвосте» [1, с. 386].

Поступая в школу, дети начинают приобщаться к основам научных знаний. Любая наука представляет собой систему знаний, где все законы, формулы, правила находятся в определенных взаимосвязях между собой. Поэтому любое новое понятие, которое узнает ребенок на уроке, «благодаря тому, что оно является научным, по самой своей природе, предполагает какое-то место в системе понятий, определяющее его отношение к другим понятиям» [2, с. 222], то есть потенциально содержит все направления будущих связей и отношений для своего развития. Развитию понятийного мышления способствуют занятия естественными науками. В начальной школе знакомство с естественными науками реализовано в предмете «Окружающий мир» [4].

Способность к абстрагированию отношений и оперированию ими, вне зависимости от конкретного, предметного, качественного содержания материала – это характеристики уже следующего уровня развития мышления – абстрактного. Развитию абстрактного мышления способствуют занятия математикой. При обучении по программам В.В. Давыдова или Л. Г Петерсон развитие абстрактного мышления происходит как бы само собой [5].

ФГОС устанавливает личностные, метапредметные и предметные требования к результатам усвоения обучающимися программы начального

образования. Метапредметные результаты отражают овладение универсальными учебными познавательными действиями, в том числе базовыми логическими, которые включают в себя умение сравнивать объекты, устанавливать основание для сравнения, устанавливать аналогии, объединять части объекта (объекты) по определенному признаку, определять существенный признак, классифицировать объекты, находить закономерности, устанавливать причинно-следственные связи [4]. Данные операции осуществляют посредством понятийного и абстрактного мышления.

Целью работы было исследовать влияние количественного предметного содержания программы на развитие понятийного и абстрактного мышления. В исследование приняли участие 10 детей (с добровольного согласия родителей), в возрасте от 6,5 до 7,5 лет. Первая группа ($n=5$) обучалась по программе с преобладанием на один час в неделю предмета «Окружающий мир», вторая ($n=5$) – предмета «Математика». Изучение математики проходило по программе Л.Г. Петерсон, окружающего мира – по авторскому курсу Р.Б. Соловьева. Научно-методической основой данных программы и курса является системно-деятельностный подход. Исследование проводилось в течение учебного года на базе ООО «Дети и наука. Классы». Для отслеживания показателей понятийного и абстрактного мышления использовалась методика Л.А. Ясюковой «Прогноз и профилактика проблем обучения в начальной школе». Психодиагностика по методике была проведена дважды – в начале исследования и в конце. Для статистического анализа использовались критерий Уилкоксона (для расчёта внутригрупповой динамики) и критерий Манна-Уитни (для межгруппового сравнения). Расчёты производились с помощью ПО «Excel».

В группе № 1 выполнение заданий, направленных на исследование понятийного мышления (операции анализа, синтеза, сравнения, классификации, установление аналогии), улучшилось на 45,44% ($p<0,05$) со значительным ростом показателей правильно выполненных заданий на аналогии (52,17%), выполнение заданий, направленных на исследование абстрактного мышления (выделение формальных признаков и оперирование ими), улучшилось на 9,09% ($p>0,05$). В группе № 2 выполнение заданий на понятийное мышление улучшилось на 23,21% ($p>0,05$), что на 19,97% меньше, чем в группе № 1. Количество правильных ответов в заданиях на абстрактное мышление в группе № 2 увеличилось на 33,33% ($p>0,05$), что на 24,24% больше, чем в группе № 1. Значимых различий между данными группы № 1 и группы № 2 выявлено не было ($p>0,05$).

Исходя из результатов исследования, можно сделать вывод, что количественное предметное содержание программы обучения влияет

на динамику становление понятийного и абстрактного мышления. Стоит отметить, что в двух группах была положительная динамика по всем показателям, что является результатом правильно выстроенного подхода обучения, отличия наблюдались только в степени выраженности динамики. В группе с преобладанием уроков по окружающему миру была выражена динамика верного выполнения заданий на понятийное мышление, в группе с преобладанием уроков по математике была выражена динамика верного выполнения заданий на абстрактное мышление. Стоит сказать, что абстрактные структуры формируются как закономерное обобщение и символизация понятийных структур [5]. Следовательно, первостепенным будет выстраивание «пирамиды понятий», формирование операций анализа, синтеза, сравнения, классификации, установление аналогии. С данной задачей лучше справилась программа с увеличенным количеством уроков «Окружающего мира». Идея «переходного часа» от окружающего мира в математику в зависимости от становления понятийного с последующим развитием абстрактного мышления является перспективной, требующей дальнейшего более тщательного изучения.

Литература

1. Выготский Л.С. Педагогическая психология. М., 1991.
2. Выготский Л.С. Собрание сочинений, т. 2. М., 1982.
3. Дубровина И.В., Андреева А.Д., Данилова Е.Е., Вохмянина Т.В. Психокоррекционная и развивающая работа с детьми. М., 1998.
4. Приказ Минпросвещения РФ от 31.05.2021 г. № 286 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования» // СПС «Гарант». URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/400807193/> (дата обращения 05.08.2024).
5. Ясюкова Л.А. Методика определения готовности к школе: прогноз и профилактика проблем обучения в начальной школе. СПб., 2010.

Влияние школы на адаптацию подростков в социуме: взаимодействие между личным и общественным в процессе развития личности

Сафонова О.В.

*Учитель русского языка и литературы, МБОУ «Основная общеобразовательная школа № 34», г. Белгород
olga-safonova-1997@mail.ru*

В современном мире школа является важным и непременным звеном в процессе развития личности. От школьного образования зависят не только академические достижения, но и формирование многих социальных навыков, которые впоследствии оказывают влияние на жизнь человека в социуме. Как верно отмечал В.В. Давыдов, «превращение ребёнка в субъекта, заинтересованного в самоизменении и способного к нему, составляет основное содержание процесса развития в школьном возрасте» [1, стр. 2].

Одной из тем, вызывающих особый интерес, является тема влияния школы на адаптацию подростков в социуме.

Взаимодействие между личным и общественным в процессе развития личности – это ключевой аспект процесса адаптации подростков. Личный опыт и мировоззрение формируются под влиянием общества, в котором живёт и учится человек. Школа является местом, где подростки получают первый осмысленный контакт с другими людьми и где они встречаются с различными социальными группами и культурами. Школа предоставляет возможность для формирования собственной идентичности и обретения социального опыта, поскольку «ведущей идеей воспитательных систем является ориентация на личность школьника, его интересы, склонности, способности, то есть современные воспитательные системы носят гуманистический характер» [2, стр. 138].

Влияние школы на адаптацию подростков в социуме проявляется в различных аспектах. Одно из главных последствий – это формирование социальных навыков. Школа является местом, где подростки могут научиться общаться, работать в команде, выражать свои эмоции и быть эмпатичными. Здесь они встречаются с другими людьми, которые имеют свои собственные взгляды, мнения и ценности. Это помогает им научиться приспосабливаться к различным ситуациям и общаться с людьми, которые имеют разные взгляды на жизнь.

Кроме того, школа является местом, где подростки могут найти друзей и единомышленников. Здесь они могут познакомиться с людьми, имеющими общие интересы, цели и ценности. Социальная поддержка

и взаимопонимание становятся важными факторами в развитии личности. Это помогает подросткам научиться справляться с трудностями, находить поддержку и самостоятельно решать проблемы.

Однако следует учесть также то, что воздействие среды, окружающей подростка, может привести к формированию негативных социальных стереотипов и предубеждений. Конфликты между подростками могут стать обыденным явлением в школьной среде, что может привести к негативным последствиям для развития личности.

Взаимодействие семьи и школы в процессе формирования личности подростка играет важную роль в его формировании и развитии. Образование является одним из самых важных и значимых аспектов жизни подростка, поскольку оно формирует его личность, ценности, навыки и мировоззрение.

Семья является первым источником информации для ребёнка. Родители, родственники и другие близкие люди играют ключевую роль в формировании его мировоззрения, установлении ценностей и норм поведения. Они передают подростку свои ценности, помогают ему понять свои потребности и ожидания от жизни. Подростки учатся понимать, что семья является важным источником поддержки и любви.

Некоторые родители могут стремиться к тому, чтобы их дети были лучшими в сфере образования, а не к тому, чтобы они были счастливы и успешны. А между тем влияние семьи чрезвычайно важно, поскольку «на семье все основные функции выбора индивидуально-личностных идеологических, ценностных, религиозных предпочтений» [3, стр. 173].

В целом, влияние школы на адаптацию подростков в социуме является сложным и многогранным процессом. Оно зависит от многих факторов, таких как личность подростка, его окружение и возможности для развития. Однако, школа играет важную роль в формировании полноценной и адаптивной личности. Она предоставляет подросткам возможность для социального роста и развития, и помогает им стать лучше, чем они есть сейчас.

Литература

1. Давыдов В.В., Репкин В.В. Организация развивающего обучения в V–IX классах средней школы. Рекомендации для учителей, руководителей школ и органов управления образованием // Психологическая наука и образование. – 1997. – Том 2. – № 1. URL: https://psyjournals.ru/journals/pse/archive/1997_n1/Davydov (дата обращения: 01.08.2024).
2. Клочкова Н.В., Чепурнова Н.А., Шляхов М.Ю. Формирование базовых национальных ценностей обучающихся в рамках модернизации педагогического образования // Преподаватель XXI век. – 2016. –

- №2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-bazovyh-natsionalnyh-tsennostey-obuchayuschihsya-v-ramkah-modernizatsii-pedagogicheskogo-obrazovaniya> (дата обращения: 01.08.2024).
3. Решетников О.В. Школа и социум: взаимодействие в новой социальной реальности // Школьные технологии. – 2014. – № 5. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/shkola-i-sotsium-vzaimodeystvie-v-novoy-sotsialnoy-realnosti> (дата обращения: 03.08.2024).

Роль театральной педагогики в образовательном процессе и психологическом здравье обучающихся с ОВЗ

Слиткова Т.А.
учитель-логопед ГБУ «ППЦ»
г.о. Тольятти, Россия
vlad.nemno@mail.ru

Богданова О.М.
учитель-логопед ГБУ «ППЦ»
г.о. Тольятти, Россия
logopedprof@yandex.ru

«Здоровье», по Уставу ВОЗ, – это состояние физического, социального и эмоционального благополучия человека. В соответствии с Законом РФ «Об образовании» здоровье ребенка отнесено к приоритетным направлениям государственной политики в области образования. Для сохранения и укрепления здоровья подрастающего поколения и существуют «здравьесберегающие технологии».

Театральная педагогика является важнейшим и эффективным средством здравьесбережения школьников. Театральная деятельность нацелена на укрепление прежде всего:

- психического (душевного) здоровья посредством развития речи, интеллекта, положительной мотивации, приобретения духовно-нравственного опыта;
- социального здоровья посредством адаптации к социальной деятельности, создания благоприятного климата внутри коллектива, личностной самооценки, ответственности за выполнение общего дела;
- и, конечно, физического здоровья.

В современной психологии существует термин «театротерапия». Искусствовед Н. Евреинов справедливо утверждает, что «театр лечит и актеров, и публику», «врачая их души». Ведь чтобы показать зрителю благородные чувства своего персонажа, юный актер сам должен их пережить, а такое переживание действует на его душу самым положительным образом. Театральная педагогика в образовательном процессе – это «живое» образование, основанное на мышлении и творчестве. Театр позволяет решить актуальнейшие проблемы современной педагогики и психологии, а именно:

- развивает все высшие психические функции, все стороны устной речи, коммуникативные качества личности, фантазию, любознательность, творческие способности;

- воспитывает волю, инициативность; способствует формированию правильной модели поведения; способствует самопознанию и само выражению;
- снимает «зажимы» и комплексы; создает положительный эмоциональный настрой;
- формирует опыт сотрудничества, коллективно-социального взаимодействия, творческо-созидательной деятельности;
- создает условия для развития у детей универсальных учебных действий. Театральная деятельность способствует, разумеется, художественному образованию, нравственному воспитанию и формированию эстетического вкуса детей.

Именно театр корректирует коммуникативные отклонения, помогает осознанию чувства радости, собственной значимости. Здесь, на сцене, ребенок попадает в центр внимания и получает похвалу за старания. В жизни большинству детей этого не хватает. Именно во время театрального действия ребенок чувствует себя более раскованно и естественно.

Участвуя в театральном действии или являясь зрителями, дети учатся анализировать, делать выводы, находить выход из проблемной ситуации. Проживая и переживая вместе с героями их истории, может быть недоступные в реальной жизни, ребенок познает новые формы общения. И, конечно, играя роль, надевая костюм героя спектакля, ребенок гораздо глубже переживает происходящее на сцене. Развитие у ребенка способности к успешному разрешению проблемных ситуаций, бесспорно, повышает степень социальной компетентности ребенка.

И тем не менее, театральная педагогика – это не волшебная палочка, которая одним взмахом решит все проблемы. Только системный и осмысленный подход к театральной деятельности способен превратить школьную жизнь в пространство интеллектуальных и эмоциональных открытий, укрепить психоэмоциональное состояние учащихся. Большую роль в сохранении и укреплении психологического здоровья играют индивидуальные ориентиры на реализацию своих возможностей в личностном совершенствовании, которые закладываются как в образовательном учреждении, так и в семье, несомненно... Творческие конкурсы... что может быть лучше, когда ребенок вместе с родными ему людьми создает театральную игрушку (например, перчаточную куклу), проявляя фантазию, трудолюбие, креативность. А также совместное участие в сценках, спектаклях; в изготовлении и придумывании костюмов и т.д. – все это, бесспорно, способствует укреплению взаимоотношений и в семье, и в школьном коллективе.

Очевидно, что не каждый станет профессиональным актером, но и творческая активность, и трудолюбие, и упорство совершенно точно могут пригодится нашему маленькому человеку в жизни.

На сцене каждый хотя бы ненадолго может стать героем, поверить в себя и услышать первые в своей жизни аплодисменты.

Таким образом, занятия театральной деятельностью не только развивают психические функции личности ребенка и его художественные способности, но и универсальную способность к межличностному взаимодействию в любой области.

Факторы формирования мотивации обучения у старших школьников

Ульянина О.А.

доктор психологических наук, доцент,
руководитель Федерального координационного
центра по обеспечению психологической службы
в системе образования Российской Федерации
ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия
ulyaninaoa@mgppu.ru

Гутова У.М.

ученица 11 Психологического класса
Лицей ФГАОУ ВО НИУ ВШЭ, Москва, Россия
ulyagut08@icloud.com

В статье рассматриваются внутренние и внешние факторы мотивации обучения у старших подростков. Среди наиболее значимого фактора выделяется степень благоприятности социально-психологического климата в классе. В этой связи описываются результаты эмпирического изучения взаимосвязи мотивации обучения у старших подростков и степени благоприятности социально-психологического климата в классе. Выборку составили 34 обучающихся 10–11 класса лицея НИУ ВШЭ, из которых 25 девушек и 9 юношей. Методы исследования: опросник «Климат в классе» (А.Н. Лутошкин), методика изучения мотивации обучения старшеклассников (М.И. Лукьянова, Н.В. Калинина). Выводы исследования, представленные в статье, позволяют определить факторы и условия формирования мотивации обучения старших подростков, в том числе через призму ее содержательной структуры.

Изучение особенностей мотивации, механизмов ее формирования и влияние на успешность той или иной деятельности являются одной из центральных задач отечественной психологии. В исследовании мотивации учебной деятельности школьников Л.И. Божович обозначила мотив как то, ради чего осуществляется деятельность, в отличие от цели, на которую эта деятельность направлена [1].

Мотивация в свою очередь представляет совокупность всех факторов, процессов и механизмов, отвечающих за побуждение к деятельности, ее поддержание и направленность на достижение результата.

А вот мотивация обучения это уже процесс, который запускает, направляет и поддерживает усилия, направленные на освоение нового знания, выполнения и решение учебных заданий. Это сложная комплексная система, состоящая из мотивов, целей, реакций обучающихся на неудачи, их настойчивости и установок [5]. Мотивация обучения

представляет собой совокупность факторов, условий, побуждений к учебной деятельности, направленная на отдельные ее стороны [3].

В данной работе под мотивацией обучения мы пониманием комплекс психологических факторов, определяющих стремление ученика к обучению и активному участию в учебном процессе. Мотивация обучения включает в себя множество составляющих, таких как интерес к предмету, желание достичь успеха в учебе, стремление к получению новых знаний и развитию навыков, а также внутреннюю потребность в самосовершенствовании и развитии.

Выделяются два вида мотивации обучения: внутренняя и внешняя.

Мотивация обучения определяет все движение личности к новому знанию, устойчивость познавательных интересов и готовность прикладывать волевые усилия в ситуации решения сложных учебных задач. А самое главное она позволяет приобретать личностную значимость для обучающихся этого нового знания.

Мотивация обучения старшеклассников имеет свои уникальные особенности, обусловленные возрастными, психологическими и социальными факторами этого периода развития. Формирование и поддержание мотивации обучения старшеклассников предполагает с одной стороны учет их возрастно-психологических и социальных особенностей, с другой – создание в рамках образовательной среды необходимых условий, учитывающих индивидуальные интересы и цели обучающихся, а также предусматривающие атмосферу поддержки, благоприятного социально-психологического климата и ресурсы для совладания со стрессом и социальным давлением.

Результаты целого ряда исследований констатируют, что благоприятные взаимоотношения в коллективе обучающихся, взаимоподдержка, взаимопонимание между ними, сплоченность в совместной деятельности, оказывают положительное влияние на эмоционально-волевую, ценностно-смысловую, поведенческую и другие сферы личности обучающихся, отражаясь на степени удовлетворенности процессом обучения и мотивации обучения. Благоприятный климат является предпосылкой и условием обеспечения эффективного усвоения образовательных программ и всестороннего развития обучающихся. Одним из условий такого развития является включение личности в многообразие межличностных взаимодействий. Период юности характеризуется стремлением к самоопределению, морально-нравственному становлению личности и непосредственным фактором развития данных особенностей является отношение человека к группе и группы к личности [4].

Н.Г. Гайфуллина считает, что «одним из показателей включенности обучающегося в группу является его эмоциональное отношение

к учебному коллективу. Поэтому, успешность обучения и удовлетворенность образовательной деятельностью будет зависеть от сложившегося в группе психологического климата» [2].

Взаимосвязь между социально-психологическим климатом, мотивацией обучения старшеклассников и их школьной успеваемостью является сложной и многогранной. Эти три фактора взаимодействуют и влияют друг на друга следующим образом:

- влияние социально-психологического климата на мотивацию обучения;
- влияние мотивации обучения на школьную успеваемость;
- влияние школьной успеваемости на социально-психологический климат и мотивацию обучения.

Взаимосвязь между мотивацией обучения старшеклассников и социально-психологическим климатом в классе является критическим фактором, оказывающим влияние на успешность учебного процесса. Различные аспекты социально-психологического климата могут повлиять на уровень мотивации старшеклассников. Создание поддерживающей, вдохновляющей и безопасной образовательной среды способствует формированию устойчивой и позитивной мотивации обучения.

В исследовании выдвигается предположение о том, что такие категории, как социально-психологического климата в учебном коллективе и мотивации обучения старших подростков, тесно взаимосвязаны.

В исследовании приняли участие 34 обучающихся 10–11 класса лицея НИУ ВШЭ, из которых 25 девушек (74%) и 9 юношей (26%).

Для проверки выдвинутого предположения были использованы методика изучения мотивации обучения старшеклассников (М.И. Лукьянова, Н.В. Калинина); методика оценки уровня психологического климата коллектива (А.Н. Лутошкин).

Среди старших подростков выявлены в основном такие уровни СПК как «высокая степень благоприятности» и «средняя степень благоприятности», что свидетельствует о том, что обучающиеся 10–11 классов лицея чаще оценивают социально-психологический климат в своем классе как благоприятный, тем не менее 21% подростков, оценили СПК в своем классе на крайне высоком уровне. Возможно, это та часть обучающихся, которые проявляют интерес к более тесному общению, реализуют попытки объединить коллектив в сложных ситуациях и испытывают чувство гордости при достигнутых успехах группы.

Во всей исследуемой выборке преобладают высокий уровень общей мотивации обучения – 47% и нормальный (средний) – 44%.

Основа мотивационной составляющей личности обучающегося – это смысл учения, проявляющийся в показателе по шкале «личностный смысл обучения». Данный показатель выше в группе юношей, чем

у девушек – 56% против 48%. Во всей выборке высокие значения личностного смысла обучения обнаруживаются только у 50%;

Степень развития целеполагания у опрошенных старших подростков в основном на «среднем» уровне – 53%. Наличие способности ставить перед собой цели является показателем зрелости мотивационной составляющей у школьника. Степень развития целеполагания у юношей выше, чем у девушек – 44% против 33%.

Сниженный уровень по шкале «иные мотивы» (от игрового до учебного) соответствует «позиционным» мотивам, что интерпретируется как желание занять место в отношениях с окружающими или просто заслужить похвалу учителей. А также может интерпретироваться как интерес к определенному виду деятельности и выбор будущей профессии;

Внешние и внутренние мотивы у большинства опрошенных старших подростков выражены в равной степени – 53% что, с одной стороны, указывает на то, что содержание учебной деятельности нравится старшим подросткам, с другой стороны, им также присуща мотивация получения наград, денег, похвал, хороших оценок, избегания наказаний.

Для проверки гипотезы о связи уровня СПК и мотивации обучения были применены коэффициенты корреляции. Так, статистически значимые корреляционные связи были обнаружены между уровнем СПК и шкалой «иные мотивы» ($\tau_{эмп.}=0,27$ для $p\leq 0,05$) и шкалой внешних или внутренних мотивов ($\tau_{эмп.}=0,27$ для $p\leq 0,05$). Показатель связи по шкале Чеддока слабый, поэтому весьма условно можно утверждать, что чем выше старшеклассники оценивают уровень СПК в своих классах, тем выше их продвижение по шкале от «игрового к учебному» мотиву и тем больше преобладают внутренние мотивы к учению над внешними. При этом в группе юношей получены статистически значимые корреляционные связи между уровнем СПК и шкалой «иные мотивы» в ($\tau_{эмп.}=0,546$ для $p\leq 0,05$). Чем выше юноши оценивают уровень СПК в своих классах, тем выше их продвижение по шкале от «игрового к учебному» мотиву. В группе юношей корреляционные связи также статистически значимы между уровнем СПК и шкалой внешних или внутренних мотивов ($\tau_{эмп.}=0,56$ для $p\leq 0,05$). Чем выше юноши оценивают уровень СПК в своих классах, тем больше преобладают внутренние мотивы к учению над внешними

Статистически значимые корреляционные связи были обнаружены между уровнем СПК и шкалой реализации мотивов обучения в поведении ($\tau_{эмп.}=0,31$ для $p\leq 0,01$). В связи с этим можно выдвинуть предположение, что чем выше старшеклассники оценивают уровень СПК в своем классе и при этом благополучно учатся в таком коллективе, тем выраженее их учебный интерес вне ситуации обучения. Такие обучающиеся

активно получают дополнительные знания за пределами школьной программы, в личностном плане они, скорее всего, широко любознательны и реализуют свою потребность в обучении при любых обстоятельствах и в любом поведении. Данный вывод подтверждается в группе девушек, так как статистически значимые корреляционные связи были обнаружены между уровнем СПК и шкалой реализации мотивов обучения в поведении на высоком уровне значимости ($\text{тэмп.}=0,39$ для $p\leq 0,01$);

В группе старших подростков, оценивающих СПК в своем классе как благоприятный, обнаружены статистически значимые корреляционные связи между уровнем СПК и шкалой реализации мотивов обучения в поведении по двум коэффициентам для уровня значимости 5% ($r_s \text{ эмп.}=0,425$ для $p\leq 0,05$), а также для уровня значимости 1% ($\text{тэмп.}=0,49$ для $p\leq 0,01$). Эти данные подтверждают предположение, сформулированной выше.

В группе старших подростков, оценивающих СПК в своем классе как благоприятный, обнаружены статистически значимые корреляционные связи между уровнем СПК и шкалой внешних или внутренних мотивов на высоком уровне значимости ($\text{тэмп.}=0,43$ для $p\leq 0,01$). Эти данные подтверждают ранее сделанные предположения.

Таким образом, высокий уровень благоприятности социально-психологического климата в учебных коллективах сам по себе не определяет высокий уровень мотивации к обучению, но значимо может влиять на элементы структуры мотивации обучения, такие как: преобладание внутренних мотивов над внешними, реализация истинно учебных мотивов (не игровых, не отметочных, не социальных), а также проявление учебной любознательности вне зависимости от окружающих условий и любом поведении.

Литература

1. Божович Л.И. Изучение мотивации детей и подростков. М.: Педагогика, 1972. – 352 с.
2. Гайфуллина Н.Г. Влияние психологического климата в учебном коллективе на успешность обучения старшеклассников // Проблемы современного педагогического образования. 2018. № 59–3. С. 438–442.
3. Ильясова Д.Т., Хан Н.Н. Учебная мотивация как один из показателей качества образования в современных школах // Universum: психология и образование: электрон. научн. журн. 2023. 4(106). URL: <https://7universum.com/ru/psy/archive/item/15163>.
4. Кавецкий Д.Б., Кавецкая Н.В. Взаимосвязь социально-психологического климата учебного коллектива и удовлетворенности образовательной деятельностью // Современный ученый 2023, № 3. С. 298–396.
5. Нуркаева И.М., Диброва К.С. Информационная система диагностики мотивации учебнопознавательной деятельности школьников // Моделирование и анализ данных. 2023. Том 13. № 1. С. 44–57.

Обоснование критериев понимания драматического произведения младшими подростками

Зарецкая А.А.

аспирант кафедры ЮНЕСКО

«Культурно-историческая психология детства»

ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия

a.zaretskaya@mail.ru

ФГОС ООО выдвигает требования к предметным результатам обучения по литературе. Обучающиеся основной школы должны овладеть умениями эстетического и смыслового анализа, умениями воспринимать, анализировать, интерпретировать и оценивать прочитанное. Понимание художественного произведения включает не только логико-грамматическое декодирование, позволяющее читателю быстро и безошибочно расшифровать «словесный» уровень текста, но и более сложные операции: «Понимание рассказа подобно решению задачи в математике. Оно состоит в отборе правильных элементов ситуаций и в соединении их в правильных соотношениях, а также в придавании каждому из них правильного веса, влияния или степени важности» [1, с. 499]. На выбор адекватной читательской стратегии, способствующей постижению авторского замысла, в значительной степени влияют индивидуально-психологические особенности реципиента. Невозможно говорить о единой для всех, «правильной» интерпретации художественного произведения; тем не менее множество индивидуальных пониманий одного и того же текста, различаясь по глубине своего проникновения, по акцентировке тех или иных частностей, сходится в основных, концептуальных для данного художественного произведения моментах, составляющих его *смысловое ядро*, которое и необходимо отыскать грамотному читателю [2, с. 7–8].

В контексте школьного литературного образования проблема интерпретации художественного произведения приобретает статус психолого-педагогической. Для поиска наиболее эффективных образовательных практик необходимо разработать адекватный этой задаче диагностический инструментарий. Создание такого инструментария – междисциплинарная проблема, требующая синтеза знаний из разных областей: психодиагностики, литературоведения, философии, психолингвистики, методики преподавания литературы. В отечественной науке существуют методики, направленные на диагностику понимания информационных текстов (О.Л. Обухова); инструменты, позволяющие исследовать понимание научных текстов (Т.В. Борзова); методики, позволяющие провести нейropsихологическую диагностику высших психических функций, связанных с чтением и пониманием прочитанного (Т.В. Ахутина;

Л.С. Цветкова); методики, направленные на диагностику понимания эпических (В.Н. Базылев, В.Г. Красильникова; А.Н. Семашенко, З.К. Темиргазина; О.Н. Левушкина; Г.Н. Кудина) и лирических художественных текстов (Г.Н. Кудина).

Как показывает педагогическая практика, наибольшую сложность для читателей-школьников представляет драма. Это связано с нетипичной организацией текста драматического произведения, наличием паратекста и другими особенностями, обусловленными изначальной предназначенностю этого рода литературы для сценического воплощения [3]. Немногочисленные диагностические методики не учитывают специфику драматических произведений, поэтому нами была предпринята попытка создания методики «Понимание драматического текста». В качестве стимульного материала использовалась пьеса А.В. Вампилова «Свидание» (1961). Произведение является ярким образцом драматического рода литературы, а потому, как мы предполагаем, позволяет продемонстрировать способность детей к смысловому чтению и пониманию текстов данного типа. На материале произведения был разработан опросник, направляющий внимание читателей на диагностически значимые моменты сюжета. Предъявление опросника 36 взрослым читателям и 98 ученикам 5–6 классов московской школы №91 позволило выделить четыре показателя понимания драматического текста: К1. Интерпретация паратекста; К2. Понимание эмоционального тона произведения; К3. «Воссоздание» образа героя; К4. Выявление авторской позиции. При выделении показателей мы учитывали родовую специфику драмы и опирались на представление о читательских установках (З.Н. Новлянская). Критерий 1 показывает, сформирована ли у читателя установка на анализ рамочного текста для расширения семантического пространства пьесы. Критерий 2 демонстрирует умение читателя считывать ведущее настроение, которое пронизывает пьесу, но явно не сообщается. Критерий 3 позволяет увидеть, способен ли читатель преодолеть наивно-реалистический подход к анализу поступков литературного героя и «собрать» образ с опорой на авторские «указатели», представленные в драме иным образом, чем в эпических и лирических текстах. Наконец, Критерий 4 показывает, способен ли читатель связать развернувшиеся в пьесе события и конкретные образы с обобщённой идеей произведения. На наш взгляд, совокупность данных критериев отражает диалогический процесс понимания драматического произведения как формально-содержательного единства.

Все показатели были ранжированы по трём уровням: *высокому*, соответствующему читательским интерпретациям эталонной группы, состоявшей из 16 специалистов в области филологии и театрального искусства; *среднему*, характеризующемуся поверхностью

и недостаточной степенью сформированности читательских установок, отвечающих за понимание драматических произведений; *низкому*, связанному с чрезмерной интерпретацией (У. Эко) и искажением авторского замысла. Исследование показало, что высокий уровень понимания доступен младшему подростку, способному преодолеть характерный для данного возрастного периода наивный реализм. Так, понимание на высоком уровне по К1 доступно 9% учеников; по К2 – 35%; по К3 – 25%; по К4 – 8%. Но всё-таки большая часть учеников демонстрирует низкий уровень понимания по трём из четырёх критерии: К1 – 48%; К2 и К4 – 57%. По К3 большая часть учеников (39%) демонстрирует средний уровень понимания. Наибольшую сложность для младших подростков представляет понимание авторской позиции: по К4 получено меньше всего ответов, отнесённых к высокому уровню, и больше всего ответов, отнесённых к низкому уровню.

Несмотря на то, что драматическое произведение одновременно принадлежит двум видам искусства – литературе и театру, – просмотр спектакля не может быть адекватной заменой чтения пьесы, так как сценическое воплощение всегда детерминировано режиссёрским видением, социокультурной ситуацией и т. д. Для культурного зрителя, как и для культурного читателя, необходимо знакомство с литературным первоисточником. В свете этого разработка диагностической методики «Понимание драматического текста» представляется актуальной для решения проблем современного школьного литературного образования.

Литература

1. Выготский Л.С. Психология развития ребёнка (Серия «Библиотека всемирной психологии»). М: Изд-во Смысл, Изд-во Эксмо, 2004. 512 с.
2. Кухаренко В.А. Интерпретация текста: Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по спец. № 2103 «Иностр. яз.». – 2-е изд., перераб. М.: Просвещение, 1988. 192 с.
3. Новлянская З.Н. Драма как род литературы в развивающем обучении // Психология, литература, кино в диалоге с театром. Материалы Международной научной конференции. / Под общ. ред. Н.Л. Карповой. М.: ПИ РАО, 2019. 247 с.

**Давыдовские чтения:
Сборник тезисов участников III международной
научно-практической конференции
(10–10 сентября 2024 г.)**

Формат: 60*90/16. Гарнитура Times.
Усл. печ. л. 14.0. Усл.-изд. л. 13,3.

Московский государственный психолого-педагогический университет
127051, г. Москва, ул. Сретенка, д. 29; тел.: (495) 632-90-77; факс: (495) 632-92-52