

**Министерство науки и высшего образования Российской Федерации**  
**Российская академия образования**  
**Казанский федеральный университет**  
**Институт психологии и образования**

**ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ**  
**НОВЫЕ ВЫЗОВЫ И ЦЕЛИ**

**VII Международный форум по педагогическому образованию**

**Сборник научных трудов**

**Часть I**



**КАЗАНЬ**  
**2021**

УДК 37  
ББК 74  
П24

**Ответственный редактор**  
доктор исторических наук, профессор **А.М. Калимуллин**

**Научный редактор**  
доктор педагогических наук, профессор **Р.А. Валеева**

**Редакционная коллегия:**  
кандидат педагогических наук, доцент **Т.А. Баклашова**;  
кандидат педагогических наук, доцент **Ш.Ф. Шеймарданов**;  
кандидат педагогических наук, доцент **Э.Г. Галимова**;  
научный сотрудник **А.Е. Гилязова**;  
научный сотрудник **Ч.И. Низамова**;  
научный сотрудник **Э.И. Фатхулова**

**П24** **Педагогическое образование: новые вызовы и цели.** VII Международный форум по педагогическому образованию: сборник научных трудов. Ч. I. – Казань: Издательство Казанского университета, 2021. – 340 с.

**ISBN 978-5-00130-507-1 (Ч. 1)**  
**ISBN 978-5-00130-506-4**

Сборник включает научные статьи участников VII Международного форума по педагогическому образованию, который проходил в Казанском федеральном университете с 26–28 мая 2021 года. В ходе форума были проведены международные научно-практические конференции «Учителя для детей с особыми образовательными потребностями», «Траектории образования в эпоху экстремальных явлений», «Подготовка учителя-воспитателя в XXI веке».

Статьи, поступившие в редакцию, рецензированы. За достоверность сведений, изложенных в статьях, ответственность несут авторы публикаций. Мнение редакционной коллегии может не совпадать с мнением авторов.

УДК 37  
ББК 74

**ISBN 978-5-00130-507-1 (Ч. 1)**  
**ISBN 978-5-00130-506-4**

© Издательство Казанского университета, 2021

*Н.В. Абрамовских, д.п.н., доцент  
А.А. Арасланова, к.п.н., доцент  
Н.А. Ротова, к.п.н., ст. преподаватель,  
В.Л. Синебрюхова, к.п.н., доцент*  
Сургутский государственный педагогический университет  
г. Сургут, Россия

**ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ВОЛОНТЕРСТВО  
КАК СПОСОБ ФОРМИРОВАНИЯ  
ГОТОВНОСТИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ  
К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ  
В УСЛОВИЯХ ДИСТАНЦИОННОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

*Аннотация.* Изменения, происходящие в системе российского образования в связи с коронавирусной пандемией, обострило проблемы организации образовательного процесса в образовательных организациях разного статуса и уровня, в том числе в высших учебных заведениях педагогической направленности. Проведенное диагностическое исследование проблем практической деятельности учителей начальных классов в период организации обучения младших школьников в условиях дистанционного образования позволило выявить наиболее распространенные профессиональные затруднения педагогов: выбор моделей дистанционного обучения (самостоятельная работа, обучение по видеоурокам, смешанное обучение и др.); создание учебно-методических материалов для работы в дистанционном формате с использованием Интернет-ресурсов; организация контрольно-оценочного аспекта в новых условиях обучения и др. [7].

Данные результаты позволяют сделать вывод о том, что учителям начальных классов нужно быть готовыми к профессиональной деятельности в условиях экстремальных явлений и в связи с этим важным на сегодняшний день является кардинальные изменения организации профессиональной подготовки бакалавров педагогической направленности в университете. Среди вопросов, с которыми столкнулось высшее педагогическое образование сегодня, в связи неожиданным переходом на дистанционное обучение, наиболее значимыми явились: как организовать дистанционно подготовку будущих учителей наиболее эффективно, как создать условия для прохождения педагогической практики, как найти способы продуктивного взаимодействия студентов, учителей-практиков и обучающихся начальной школы? Особенно остро данная проблема встала при подготовке будущих учителей начальной школы: в изменяющейся ситуации важно не просто обеспечить освоение образовательной программы, но и наделить будущих учителей действенными способами обучения, которые они смогут применять в своей педагогической деятельности, то есть способами, которые они смогут экстраполировать в педагогический процесс современной начальной школы.

Одним из таких способов формирования у будущих учителей начальных классов готовности к профессиональной деятельности в условиях экстремальных явлений может стать педагогическое волонтерство. Педагогическое волонтерство, организованное в рамках учебной и производственной практики студентов-бакалавров педагогической направленности позволило акцентировать внимание на овладении будущими учителями начальных классов профессиональными компетенциями в новых условиях и обеспечить действенную помощь педагогам, которая заключалась в: разработке учебных и методических материалов для учителей по учебным предметам начальной школы; разработке практических материалов в рамках внеурочной деятельности обучающихся начальных классов; организация и проведение индивидуальной работы с обучающимися в учебной деятельности, в организации досуга и пр.

**Цель исследования** состоит в отборе, обосновании и использовании способов формирования готовности будущих учителей начальных классов к профессиональной деятельности в условиях экстремальных явлений. В статье исследуется опыт Сургутского государственного педагогического университета

**Методы исследования:** теоретические методы, среди которых анализ философской, педагогической и психологической литературы, моделирование, контент-анализ. В качестве эмпирических методов использованы анкетирование, наблюдение, измерение и сравнение.

**Выводы и рекомендации.** Наш опыт подтверждает целесообразность применения педагогического волонтерства как эффективного способа подготовки будущих учителей начальных классов. Во-первых, педагогическое волонтерство можно использовать в различных форматах обучения, включая дистанционный (широко применяемый в северных климатических условиях и вне пандемии). Во-вторых, именно педагогическое волонтерство обеспечивает определенный мобилизующий потенциал, стимулирующий учебно-познавательную активность всех субъектов образовательного процесса. В-третьих, педагогическое волонтерство позволяет не только организовать «прохождение» педагогической практики на определенном этапе организации обучения, но и позитивно влияет на дальнейшее развитие профессиональных способностей и качеств обучающихся. Наконец, весомым преимуществом педагогического волонтерства является трансдисциплинарный характер, обеспечивающий целостное освоение вида деятельности.

**Ключевые слова:** педагогический бакалавриат, профессиональная деятельность, педагогическое волонтерство, будущие учителя начальных классов

*N.V. Abramovskikh, Dr.PhD Associate, professor,  
A.A. Araslanova, candidate of Pedagogical Sciences, docent,  
N.A. Rotova, candidate of Pedagogical Sciences, senior lecturer  
V.L. Sinebryukhova candidate of Pedagogical Sciences, docent  
Surgut, Surgut State Pedagogical University*

## **PEDAGOGICAL VOLUNTEERING AS A WAY OF FORMING THE READINESS OF FUTURE PRIMARY SCHOOL TEACHERS FOR PROFESSIONAL ACTIVITY IN THE CONTEXT OF DISTANCE EDUCATION**

**Abstract.** *The changes taking place in the Russian education system in connection with the coronavirus pandemic have aggravated the problems of organizing the educational process in educational organizations of different status and levels, including higher educational institutions of a pedagogical orientation.*

*A diagnostic study of the problems of the practical activities of primary school teachers during the period of organizing the training of primary schoolchildren in the context of distance education made it possible to identify the most common professional difficulties of teachers: choice of distance learning models (independent work, video tutorials, blended learning, etc.); creation of educational and methodological materials for work in a remote format using Internet resources; organization of the control and evaluation aspect in the new learning environment, etc [1,2].*

*These results allow us to conclude that primary school teachers need to be ready for professional activities in extreme conditions, and in this regard, it is important today to make fundamental changes in the organization of professional training of bachelors of pedagogical orientation at the university.*

*Among the issues that higher pedagogical education have faced today, in connection with the unexpected transition to distance learning, the most significant are: how to organize remote training of future teachers most effectively, how to create conditions for passing pedagogical practice, how to find ways of productive interaction between students, practicing teachers and primary school students?*

*This problem has become especially acute in the preparation of future primary school teachers: in a changing situation, it is important not only to ensure the development of the educational program, but also to endow future teachers with effective teaching methods that they can apply in their pedagogical activities, that is, in ways that they can extrapolate into the pedagogical process of a modern primary school.*

*Pedagogical volunteering can become one of these ways of developing readiness for professional activity in future primary school teachers in conditions of extreme events.*

*Pedagogical volunteering, organized as part of the educational and industrial practice of bachelor students of a pedagogical orientation, made it possible to focus on mastering professional competencies by future primary school teachers in new conditions and to provide effective assistance to teachers, which consist in: development of educational and methodological materials for teachers on academic subjects of the primary school; development of practical materials within the frames of extracurricular activity of primary school pupils; organization and holding individual work with pupils in educational process, in leisure time organization and so on.*

***Purpose of the study** consists in the selection, substantiation and use of methods of forming the readiness of future primary school teachers for professional activity in conditions of extreme events. The article examines the experience of the Surgut State Pedagogical University*

***Research methods:** theoretical methods, including the analysis of philosophical, pedagogical and psychological literature, modeling, content analysis. Questioning, observation, measurement and comparison were used as empirical methods.*

***Conclusions and recommendations.** Our experience confirms the advisability of using pedagogical volunteering as an effective way to train future primary school teachers. First, pedagogical volunteering can be used in various learning formats, including distance learning (widely used in northern climatic conditions and outside the pandemic). Secondly, it is pedagogical volunteering that provides a certain mobilizing potential that stimulates the educational and cognitive activity of all subjects of the educational process. Thirdly, pedagogical volunteering allows not only to organize the "passing" of pedagogical practice at a certain stage of the organization of training, but also has a positive effect on the further development of the professional abilities and qualities of students. Finally, a significant advantage of pedagogical volunteering is its transdisciplinary nature, which ensures the holistic development of the activity.*

***Keywords:** pedagogical bachelor's degree, professional activities, pedagogical volunteering, future primary school teachers*

**Введение.** В эпоху цифровизации возрастающая роль профессионального становления и развития педагогов приобретает глобальный характер в открытом обществе, где востребованным становится инновационный опыт, поддержка взаимодействия успешных практик, диссеминация инициатив и инноваций педагогов и руководителей образовательных организаций, усиление личностно-ориентированной направленности системы повышения квалификации педагогов организаций высшего образования [7].

**Теоретический анализ литературы.** В период пандемии система образования оказалась в непростых условиях дистанционного обучения, требующего выбора инновационных способов организации профессиональной подготовки будущих педагогов. Для обоснованного выбора способов формирования готовности будущих учителей начальных классов к профессиональной деятельности рассмотрим сущностное содержание исследуемого понятия.

В педагогике высшей школы представлены различные точки зрения на содержание понятия готовности к профессиональной деятельности.

По мнению В. Сластенина, содержание понятия готовности включает в себя не только комплекс специальных знаний и умений, в том числе и прогностических, аналитических, проективных, но и лично-ориентированные мотивы личности на выполнение той или иной деятельности [4]. Готовность к профессиональной деятельности, по мнению М.А. Берсеневой, включает компоненты, связанные с осознанием профессиональных задач и определением поведения в конкретной практической ситуации, а также с оценкой человеком своих возможностей с учетом сложности профессиональной задачи [1]. Таким образом, готовность можно считать основой и необходимым условием выполнения профессиональной деятельности.

Раскрывая содержание понятия профессиональной деятельности, Э.Ф. Зеер подчеркивает, во-первых, социальную значимость выполняемой деятельности, а, во-вторых, наличие специальных знаний, умений, навыков и таких качеств личности, которые требует выбранная профессия [2].

Таким образом, сущность профессиональной деятельности определяется возникающими у человека личностными и социальными потребностями, которые влияют на возникновение разных мотивов, появление новых целей. В нашем исследовании под готовностью будущих учителей начальных классов к профессиональной деятельности будем понимать интегративное свойство личности, позволяющее на основе личностного смысла в выбранной профессии педагога проектировать собственные действия для овладения специальными знаниями, умениями, навыками и такими личностными качествами, которые требует профессия учителя начальных классов.

Структура понятия готовности к профессиональной деятельности многими учеными рассматривается как взаимосвязь когнитивного, мотивационного и деятельностного компонентов [6]. Уточним содержание этих компонентов. *Когнитивный компонент* готовности будущих учителей начальных классов к профессиональной деятельности – это знание содержания нормативных документов, предметного содержания преподаваемых предметов в начальной школе, методик их преподавания, способов проектирования обучения и воспитания детей младшего школьного возраста и др. *Деятельностный компонент* готовности будущих учителей начальных классов к профессиональной деятельности предполагает владение аналитическими, прогностическими, проективными умениями при построении взаимоотношений между участниками образовательного процесса, при планировании учебно-воспитательного процесса в начальной школе. Содержание *мотивационного компонента* обусловлено тем, что в период получения профессиональной подготовки человек оказывается в новой социальной ситуации, у него происходит смена ведущей деятельности на профессионально-познавательную, направленную на получение конкретной профессии (Э.Ф. Зеер) [2].

Особую направленность приобретает профессиональная деятельность учителей начальных классов в период дистанционного обучения. Дистанционное обучение многими исследователями рассматривается как самостоятельная форма обучения без отрыва от производства. И.В. Положенцева в результатах исследований выявляет основные составляющие дистанционного обучения, за-

ключающиеся в следующем: дистанционному обучению присуща удаленность субъектов обучения, отсутствие прямого контакта с преподавателем, открытость, обязательным условием его осуществления является наличие технических средств, компьютера, возможностей подключения к сети Интернет, с помощью чего и происходит активное взаимодействие преподавателя и обучающихся [5].

Определив содержание и структуру исследуемого понятия, учитывая условия дистанционного обучения, выделим требования к выбору способа формирования готовности будущих учителей начальных классов к профессиональной деятельности в условиях дистанционного образования:

- возможность организации взаимодействия будущих учителей начальных классов, как с представителями профессионального сообщества, так и со всеми участниками образовательного процесса в условиях дистанционного обучения;

- стимулирование учебно-познавательной активности всех субъектов образовательного процесса через подбор разнообразных учебных материалов, представление их в цифровой форме, с учетом индивидуальных особенностей и потребностей обучающихся;

- мотивация к оказанию помощи педагогам, родителям обучающихся при решении задач воспитания и образования детей младшего школьного возраста.

Участие будущих учителей начальных классов в период дистанционного обучения в волонтерской деятельности, во-первых, расширяет возможности общения, взаимодействия, так как они приобретают практикоориентированный характер, во-вторых, при решении конкретных практических ситуаций на первый план ставится мотив оказания помощи, как педагогам, так и обучающимся начальных классов, их родителям, что способствует развитию эмпатии у будущих педагогов, побуждает их к учебно-познавательной самостоятельной деятельности по освоению выбранной профессии [2].

Обобщая значение волонтерства, следует отметить общую семантику добровольности выполняемой деятельности, закрепленной в законодательных документах (План мероприятий по развитию волонтерского движения 2017 г., Концепция развития добровольчества (волонтерства) в Российской Федерации до 2025 г.) [3]. Следовательно, участие в педагогическом волонтерстве дает возможность студентам для самореализации в основных сферах: деятельность, общение, самоопределение. Таким образом, педагогическое волонтерство, осуществляемое будущими учителями начальных классов, – это способ их взаимодействия со всеми участниками образовательного процесса, нуждающимися в комплексной помощи при решении задач воспитания и обучения.

**Цель исследования.** Рассматривая процесс формирования готовности будущих учителей начальных классов к профессиональной деятельности в условиях дистанционного образования, возникает вопрос, как следует организовать данный процесс и какое средство позволит обеспечить его результативность. В связи с этим, **целью** настоящего исследования является обоснование и использование волонтерства как способа формирования готовности будущих учителей начальных классов к профессиональной деятельности в условиях экстремальных явлений

**База исследования.** В исследовании приняли участие 63 студента-бакалавра 3-4 курсов, обучающиеся по направлению подготовки 44.03.01 Педагогическое образование, направленности Начальное образование. Сургутского государственного педагогического университета.

**Методы и методики исследования.** Теоретические методы, среди которых анализ философской, педагогической и психологической литературы, моделирование, контент-анализ. В качестве эмпирических методов использованы анкетирование, наблюдение, измерение и сравнение.

**Результаты исследования.** Проблема организации обучения в дистанционном формате в общеобразовательных учреждениях начального общего образования стоит достаточно остро для нашего северного региона. В ХМАО-Югре, независимо от того, есть пандемия или нет, учителю начальных классов необходимо владеть профессиональными компетенциями, связанными с включением обучающихся в активную познавательную деятельность, в том числе дистанционно. Климатические условия региона предполагают наличие активированных дней. Резкий переход в период пандемии в режим онлайн предоставил новые возможности для педагогического коллектива ВУЗа и студентов-бакалавров в разработке и апробации форм взаимодействия с обучающимися общеобразовательных учреждений, поставил всех участников образовательного процесса в ситуации быстрого поиска эффективных способов организации обучения в дистанционном формате.

Поскольку студенты-бакалавры, будущие учителя начальных классов, в период пандемии проходили педагогическую и преддипломную производственную практику, им была предоставлена возможность включиться в педагогическое волонтерство.

Корректировка руководителями содержания указанных видов практики заключалась в переводе взаимодействия студента-бакалавра, учителя-наставника и обучающегося начальных классов в режим онлайн. В процессе освоения учебных дисциплин учебного плана направления подготовки 44.03.01 Педагогическое образование направленность Начальное образование, которыми стали такие, как «Информационные технологии в профессиональной деятельности», «Информационные компьютерные технологии в начальной школе», «Технологии индивидуального обучения и воспитания в младшем школьном возрасте» и др., получили все необходимые знания и умения для решения поставленных задач и смогли применить их в профессиональной деятельности учителя начальных классов в сложившейся ситуации.

Согласно задачам и содержанию производственной практики студентами были созданы видеоролики, интерактивные задания, презентационный материал для организации урочной и внеурочной деятельности по различным образовательным областям начальной школы. С учетом требований к образовательной среде начального общего образования, разработанный видеоматериал был непродолжительным по времени, но достаточно насыщенным по содержанию, соответствовал образовательной программе начальной школы, решал задачи учебных предметов начальной школы, обеспечивал потребности младших школьников, их родителей и педагогов. Видеоматериалы включали: непродол-



жительные видеосюжеты, обучающие мультфильмы, развивающий видеоряд тематических изображений, текстовое и голосовое сопровождение видеороликов и учебных фильмов. Прилагаемые к урокам задания, направленные на получение обратной связи, способствовали закреплению, применению в новой ситуации и своевременному контролю освоения учебного материала для оказания помощи обучающимся с трудностями в обучении.

В отличие от привычных заданий учебника, разработанные с использованием различных сервисов интерактивные задания, не только соответствовали программному материалу по учебным предметам и были направлены на достижение необходимых планируемых результатов, но и вызвали большой интерес у современного школьника, «живущего» в цифровом пространстве. При разработке заданий для организации обратной связи с обучающимися начальной школы студентами широко применялись следующие сервисы:

– LearningApps (<http://learningapps.org>) имеет русскоязычный интерфейс, позволяет быстро создавать интерактив и моментально проверять правильность выполнения заданий, имеет возможность встраивания задания на html-страницу, многие шаблоны поддерживают работу с картинками, звуком и видео, в сервисе можно использовать уже готовые шаблоны (заготовки) для создания работы, тематика разнообразна: от работы с картами до разгадывания кроссвордов и создания карт знаний.

– Classtools.net (<http://www.classtools.net/>) позволяет достаточно быстро создавать дидактическую игру, содержит множество готовых шаблонов.

– BrainFlips (<http://www.brainflips.com/>) позволяет изготовить карточки по предмету в форме карт-заданий, которые объединяются в колоды. В карточку можно добавить видео, аудио или фото; сервис имеет возможность создавать группы, подключать к группе участников.

– FlashcardMachine (<http://www.flashcardmachine.com>) позволяет создавать материалы, представленные на карточках в виде текста, картинок, звука, ссылок, вопросы готового набора карточек при запуске тасуются случайным образом; имеется большая коллекция готовых карточек, разложенная по темам, возрастам.

– JeopardyLabs (<http://www.jeopardylabs.com>) генерирует тематические викторины; после заполнения данными сервис предложит обучающимся ссылку для работы с викториной.

– JigsawPlanet (<http://www.jigsawplanet.com/>) генерирует пазлы из исходных графических изображений (фотографий).

В рамках реализации образовательной деятельности по педагогическому волонтерству был создан разнообразный презентационный материал к отдельно взятым урокам и внеурочным занятиям начального общего образования, который по структуре соответствовал этапам усвоения содержания обучения. Презентации включали в себя формулировку целей и задач учебного занятия, структурированное содержание и планируемые результаты. Созданные материалы представляли законченный отрезок процесса обучения и соответствовали по структуре и содержанию учебному занятию: включали в себя все компонен-

ты урока – организационный момент, постановку учебной проблемы, наличие условий для её успешного разрешения, комплекс интерактивных заданий разной целевой нагрузки (закрепление, применение и контроль результатов обучения) и рефлексия. В разработанные студентами материалы встраивались фрагменты учебных видео, разнообразные по степени новизны, форме и содержанию интерактивные задания. Презентации создавались с использованием триггеров и гиперссылок, что позволило обучающимся при освоении учебного материала выстраивать собственную траекторию освоения учебного материала, в зависимости от ответа на задания определялся следующий шаг в достижении образовательного или воспитательного результата. Например, в случае верного ответа появлялась надпись – «Молодец! ты справился!» и следующее задание либо в случае ошибки – «Попробуй еще раз! У тебя все получится!» и возвращение к ранее изученному. Обучающийся имел возможность самостоятельно осваивать учебное содержание в собственном темпе и с учетом своих возможностей и познавательных способностей. Созданные, таким образом, обучающие материалы, отличает яркость исполнения, множество сопровождающих героев, индивидуальный подход.

Данные презентации могут быть использованы не только для самостоятельного освоения учебного материала, но и учителем при проведении дистанционных уроков и внеурочных занятия, а также при работе с родителями обучающихся. В помощь учителям представлялось методическое обоснование разработанных методических материалов.

Данный подход позволяет организовать учебно-воспитательный процесс в дистанционном формате в соответствии с дидактическими требованиями и психологическими особенностями детей младшего школьного возраста.

Все созданные методические продукты были размещены в открытом доступе на специально созданной платформе «МЕЛ» – методическая лига студентов и преподавателей СурГПУ, на которой среди прочих направлений просветительской миссий (детский сад, средняя школа, работа с молодежью) достойное место занимает направление просветительской миссии – начальная школа.

Особого внимания заслуживает опыт организации непосредственного общения с учениками начальной школы в период пандемии. Педагогическое волонтерство заключалось в подготовке и проведении дистанционных индивидуальных занятий. Родители обучающихся могли оставить заявку по телефону или по электронной почте на запрос о проведении занятия по конкретным предметам на сайте СурГПУ. После согласования времени и содержания индивидуальных занятий будущие учителя проводили онлайн встречу с учетом познавательных потребностей обучающихся и запросов их родителей. Данные онлайн занятия были направлены на решение поставленной перед студентом конкретной педагогической проблемы и носили регулярный характер. При подготовке к индивидуальным занятиям студенты создавали методическое обеспечение с использованием онлайн-сервисов, перечисленных выше. «Волонтеры просвещения уже на посту!» – именно так было сформулировано приглашение к взаимодействию для всех заинтересованных на сайте СурГПУ.

**Заключение.** Таким образом, казалось бы, критическая, на первый взгляд ситуация, создала возможности для приобретения студентами-бакалаврами значимых профессиональных компетенций. Педагогическое волонтерство не только способствовало разрешению имеющихся педагогических проблем, связанных с организацией образовательного процесса в общеобразовательной школе в дистанционном формате, но и позволило достаточно эффективно организовать практику бакалавров и в целом обеспечить процесс формирования у будущих учителей начальных классов готовности к профессиональной деятельности в условиях дистанционного образования.

### **Литература**

1. Берсенева М.А. Готовность студента-старшекурсника к предстоящей профессиональной деятельности в рамках выбранной профессии // *Вопросы педагогики*. – № 1–1. – 2021. – С. 19–24.
2. Зеер Э.Ф. *Психология профессионального образования : учебник для академического бакалавриата*. – М.: Юрайт, 2019. – 395 с.
3. *О внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации по вопросам добровольчества (волонтерства)*. – Федеральный закон от 5 февраля 2018 г. № 15-ФЗ.
4. *Педагогика: учеб. и практикум для акад. бакалавриата: для студентов вузов, обучающихся по гуманитар. направлениям и специальностям / [Подымова Л.С. и др.]*; Моск. пед. гос. ун-т; под общ. ред. Л.С. Подымовой, В.А. Слостёниной. – М.: Юрайт, 2018. – 245 с.
5. Положенцева И.В. *Современные педагогические технологии в системе российского дистанционного образования* // *Интернет-журнал «Мир науки»*. – 2016. – Т. 4 (доступ свободный).
6. Саркисян Т.Н. *Технологии взаимодействия участников современного образовательного процесса в контексте готовности студентов к профессиональной деятельности* // *Евразийское научное объединение*. – № 11–7 (69). – 2020. – С. 529–531.
7. Трегубова Т.М., Кац А.С., Шибанкова Л.А. *Совершенствование профессионального развития педагогов в контексте цифровизации: концептуальные основания и успешная практика* // *Перспективы и приоритеты педагогического образования в эпоху трансформаций, выбора и вызовов. VI Виртуальный Международный форум по педагогическому образованию: сборник научных трудов. Ч. I*. – Казань: Издательство Казанского университета, 2020. – С. 309–317.

**УДК 159.9**

**О.В. Азизова, Ю.В. Уражди́на, Е.П. Голубева, магистранты,  
Н.Н. Мозговая, к.п.н., доцент,  
Южный федеральный университет,  
г. Ростов-на-Дону, Россия**

### **ПРОЯВЛЕНИЕ САМООТНОШЕНИЯ ЛИЧНОСТИ ПОДРОСТКА В УСЛОВИЯХ СЕНСОРНОЙ ДЕПРИВАЦИИ**

**Аннотация.** *Специальных исследований, посвященных изучению отношения к себе подростков с нарушенным слухом в науке недостаточно. Соответственно, проблема самоотношения имеет теоретическую и практическую актуальность и значимость в связи с терминологической неоднозначностью трактовки, неразработанностью психодиагностических и коррекционных разработок в этой области. Вопрос самоотношения становится ключевым в развитии личности подростка в неблагоприятных условиях. Особенно, если речь идет о подростках с нарушениями слуха. Важным является то, что специфика их психиче-*

ского развития заключается в резком сужении информации извне, в данном случае социокультурного опыта, что напрямую связано с включением социум, с формированием как личности, особенно в данной группе детей и подростков. Соответственно, актуальность изучения данного вопроса факт неоспоримый в работе с ребятами, обучающихся в инклюзивных условиях.

**Цель исследования**, состоит в выявлении и эмпирической проверке специфики самоотношения подростков с нарушениями слуха. **Методы исследования**. В тестировании приняли участие 52 подростка 14–15 лет из специальной (коррекционной) школы-интерната Ростовского областного центра образования незлышащих учащихся (26 человек) и средней общеобразовательной школы (26 человек). Все методики были адаптированы нами с учетом особенностей восприятия учащихся с нарушениями слуха. Метод математической статистики: *t*-критерий Стьюдента. **Выводы и рекомендации**. Подростки с нарушениями слуха демонстрируют в целом позитивное самоотношение. Вместе с тем у них выявлены специфические особенности самоотношения: они менее уверены в себе, не удовлетворены своими возможностями, для них характерен пониженный интерес к своим мыслям и чувствам, сомнения в способности вызывать уважение, симпатию у окружающих. Однако, характерно и доминирование высокого уровня самоуважения. В процессе изучения, мы увидели, что большая часть страшекласников с проблемами слуха показывают аномальное завышение своей самооценки, своего мнения. Менее всего для адекватного самооценивания им доступны такие качества, как: внешность, уверенность в себе, умелые руки. Наиболее адекватно ими оцениваются здоровье, характер. Мы выяснили, что результаты проведенного исследования в целом не противоречат изложенным в реферативном обзоре сведениям и позволяют дать научно обоснованную интерпретацию особенностей в системе самоотношения подростков с нарушением слуха.

**Ключевые слова:** самоотношение, самоуважение, личность, подростки с нарушением слуха.

*O.V. Azizova, Yu.V. Urazdina, E.P. Golubeva, undergraduates  
N. N. Mozgovaya, Dr.PhD,  
South Federal University,  
Rostov-on-Don, Russia*

## **MANIFESTATION OF THE SELF-ATTITUDE OF A TEENAGER'S PERSONALITY IN CONDITIONS OF SENSORY DEPRIVATION**

**Abstract.** *Special studies devoted to the study of the attitude of adolescents with hearing impairment in science are not enough. Accordingly, the problem of self-relation has theoretical and practical relevance and significance due to the terminological ambiguity of interpretation, the lack of development of psychodiagnostic and correctional developments in this area. The question of self-attitude becomes a key one in the development of a teenager's personality in unfavorable conditions. Especially if we are talking about teenagers. It is important that the specificity of their mental development is a sharp narrowing of information from the outside, in this case, socio-cultural experience.*

**Research methods.** *The test involved 52 teenagers aged 14–15 years from a special (correctional) boarding school of the Rostov Regional Center for the Education of deaf students (26 people) and a secondary school (26 people). The reliability of the obtained data was ensured using the method of mathematical statistics – the Student's *t*-test.*

**Conclusions and recommendations.** *Adolescents with hearing impairments show a generally positive self-attitude. At the same time, they have identified specific features of self-attitude: they are more confident in themselves, not satisfied with their capabilities, they are characterized by a reduced interest in their thoughts and feelings, doubts about the ability to evoke respect and sympathy from others. However, the dominance of a high level of self-esteem is also characteristic.*

*The study found that the majority of adolescents with hearing impairments demonstrate an inadequate overestimation of self-esteem judgments. Least of all, for an adequate self-assessment, they have access to such qualities as: appearance, self-confidence, skillful hands. They assess health and character most adequately. We found that the results of the study generally do not contradict the information presented in the abstract review and allow us to give a scientifically based interpretation of the features in the system of self-attitude of adolescents with hearing impairment. Accordingly, it is possible to recommend the teacher-psychologist working with students in special (correctional) educational institution providing residential care to study the characteristics of self-evaluation of adolescents, as the selection of the most problematic areas in the self of the individual, can help in the development of remedial and developmental programs personality development of the students. Also, during the training period, both in a boarding school and in a regular school, a psychologist should pay special attention to adolescents with a negative attitude to themselves. In this case, as a corrective work, it is recommended to conduct training for personal growth, self-confidence.*

**Keywords:** *self-attitude, self-esteem, personality, adolescents with hearing impairment.*

**Введение.** Специальных исследований, посвященных изучению Я-концепции подростков с нарушенным слухом в науке недостаточно. Соответственно, проблема самоотношения имеет теоретическую и практическую актуальность в связи с терминологической неоднозначностью трактовки, неразработанностью психодиагностических и коррекционных разработок в этой области [1; 2; 3].

Своевременное изучение вопроса отношения к самому себе у старшеклассников обязательно, потому что этот возрастной этап является этапом формирования понимания о себе [5]. Вопрос самоотношения становится ключевым в развитии личности старшеклассника в неблагоприятных условиях, особенно, если речь идет о подростках с нарушениями слуха. Специфика их психического развития состоит в том, что происходит резкое сужение информации извне, в данном случае социокультурного опыта.

Самооценка личности у детей с проблемами слуха всегда была актуальным вопросом исследования в российской сурдопсихологии. Нужно четко осознавать, работая с детьми данной группы риска, что они с рождения будут испытывать трудности в понимании эмоциональной сферы окружающих людей, причин возникновения таких состояний у других, поэтому ребятам свойственны крайние оценки ситуаций, эмоций. Также сложно будет идти и формирование представлений о личности и ее качествах у других. Однако, в процессе обучения и активной социализации у детей с проблемами слуха начинают складываться представление о личностных качествах окружающих, они научаются тонко дифференцировать эмоции других, но это сложный путь, который они не смогут преодолеть только в результате психолого-педагогического сопровождения психолога и других специалистов [4]. Поэтому проблема самоотношения становится ключевой в развитии личности подростка в неблагоприятных условиях, в частности развития в условиях сенсорной депривации.

Соответственно, такие значимые показатели личности, как самоотношение и самооценка, активно изучаемые у учащихся традиционных школ не дают полной картины для психологической науки. Однако, полноту информации дополняют, как раз исследования этих показателей у людей с проблемами раз-

вития, находящихся в сенсорной депривации. Такие подростки часть нашего общества и их благополучие также важно, как и обычных учащихся, тем более что это граждане, которые будут создавать семьи, воспитывать своих детей, проявлять гражданскую и патриотическую позицию. И такие характеристики личности, как самоотношение и самооценка значимы для развития личностного потенциала любого человека, тем более подрастающего поколения. То, как человек думает о себе, как он оценивает себя и с этими показателями вступает в социум покажет на сколько твердо, адекватно он может реализовать себя в современном обществе, особенно, если это касается ребят с проблемами здоровья, с различными патологиями, например слуха. Конечно же этот факт важен, когда идет формирование личности, представления о самом себе, помогающие сосуществовать подростку в социуме, а не только в закрытой группе или школе-интернате. Поэтому так важно изучая дополнять научные сведения о психологических и личностных показателях ребят, находящихся в условиях сенсорной депривации.

**Цель исследования,** состоит в выявлении и эмпирической проверке специфики самоотношения подростков с нарушениями слуха.

**Методы исследования.** В тестировании приняли участие 52 подростка 14–15 лет из специальной (коррекционной) школы-интерната Ростовского областного центра образования незлышащих учащихся (26 человек) и средней общеобразовательной школы (26 человек). Все методики были адаптированы нами с учетом особенностей восприятия учащихся с нарушениями слуха. В диагностике участвовали ребята обоих полов.

Основной методический инструментарий исследования представлен **методиками:** 1. Тест-опросник самоотношения В.В. Столина; 2. Модификация методики изучения самооценки Дембо – Рубинштейн (А.М. Прихожан) для выявления субъективных аспектов отношения испытуемых к себе; 3. Опросник Шкала самоуважения М. Розенберга, выявляющий глобальное соотношение. Метод математической статистики – t-критерия Стьюдента.

**Выводы и рекомендации.** Обратимся сначала к исследованию особенностей самоотношения подростков с нарушениями слуха. Результаты показывают, что в процентном отношении наиболее высокими являются показатели аутосимпатии (77,56) и самопринятия (74,45). Шкала аутосимпатии отражает эмоциональное отношение испытуемых к своему Я, одобрение себя в целом, доверие к себе и позитивную самооценку. Показатель по шкале самопринятия указывает на дружеское отношение к себе учащихся, одобрение своих планов и желаний, безусловное принятие себя.

Высокие результат выявлен по шкалам: глобальное самоотношение (71,65), собственный интерес (70,72), отражающий меру близости к самому себе, уверенность в своей интересности для других. Балл, полученный по шкале саморуководство (64,86) показывает, что старшекласник ясно имеет представление о себе, определенно ощущают свое Я, знает, что его жизнь находится в его руках. Шкала самоуверенность (61,63) показывает высокое самоотношение, ощущение силы своего Я, что говорит об отсутствии внутренней напря-

женности у подростков. Показатели по другим шкалам выражены не значительно.

Для выделения специфических для экспериментальной группы особенностей самоотношения, полученные результаты подверглись сравнительному анализу с контрольной группой обычных школьников. Они позволяют выделить аналогичные экспериментальной группе показатели самоотношения поэтому, описывая результаты, мы приводим только те характеристики, по которым группы достоверно отличаются. Достоверность различий была подтверждена при помощи t-критерия Стьюдента.

Таким образом, статистически значимые различия обнаружены только по одному критерию – глобальное самоотношение (при  $p \geq 0,01$ ). Сравнительный анализ результатов по таким компонентам самоотношения, как: самоинтерес, самоуважение и самоуверенность позволяет нам говорить лишь о тенденциях к достоверным различиям (все различия на уровне  $p \leq 0,05$ ). В результате этот самый низкий результат самоуважения экспериментальной группы указывает на значимость различий в сравнении с другой группой, в норме. Также у этих ребят выделен более низкий показатель самоуверенности, что говорит меньшей удовлетворенности собой и возможностями, о сомнении в своей способности вызывать уважение у окружающих. Следует отметить, что, по остальным компонентам самоотношения, подростки с нарушениями слуха не отличаются от нормально развивающихся сверстников.

Теперь опишем особенности самооценки подростков с нарушениями слуха.

*Таблица 1*

### **Самооценка подростков с патологией слуха**

Название субшкал	Экспериментальная группа
Здоровье	58,85
Умственные способности	60,08
Характер	63,31
Авторитет у сверстников	66,58
Умелые руки	72,46
Внешний облик	71,58
Уверенность в себе	67,69

Результаты, представленные в таблице 1, показывают, что глухие школьники в основном выбирали высокие оценки. Обращает на себя внимание, что выбор зависит от предлагаемого для оценки качества. Так высокие оценки подростков по шкале (ум, способности) удостоверяют реалистическую самооценку. Несмотря на то, что при оценке по шкале (характер) большинство учащихся давали себе средние оценки, общий балл, полученный группой по шкале, является высоким. При оценке по шкалам (авторитет у сверстников) и (уверенность в себе) расхождение также небольшое, учащиеся давали себе высокие оценки, указывающие на адекватную самооценку.

Следует отметить, что общие баллы группы, по шкалам (умелые руки) и (внешность) являются высокими, несмотря на то, что большинство учащихся, оценивая эти качества у себя, давали завышенные оценки.

Сравнительный анализ результатов экспериментальной и контрольной групп показывает наличие достоверных различий в уровне самооценки по таким параметрам, как: здоровье, способности и уверенность в себе (при  $p \geq 0,01$ ). Результаты учащихся с нарушенным слухом обнаруживают достоверно более низкие показатели по выделенным шкалам в сравнении с контрольной группой.

*Таблица 2*

### Самооценка в экспериментальной и контрольной группах

Уровень самооценки Группа	низкий	средний	высокий	очень высокий
экспериментальная	1 (3,85 %)	7 (26,92 %)	12 (46,15 %)	6 (23,08 %)
контрольная	–	5 (19,23 %)	9 (34,62 %)	12 (46,15 %)

Итак, у подростков с нарушенным слухом есть незначительные расхождения в уровне самооценки – для большей части характерен средний и высокий уровень самооценки, что свидетельствует об адекватной самооценке, одновременно для других это завышенный уровень самооценки, дающий неадекватный образ о себе, своих способностях. Данное проявление мы объясняем некоторой неустойчивостью и неадекватностью самооценки, характерной для данного возрастного этапа, как неустойчивого, сензитивного, двойственного для созревания самооценки. Этим же объясняется и тот факт, что для большинства подростков (46,15 %) контрольной группы характерен завышенный уровень самооценки. По мере взросления подростки начинают качественнее осознавать и оценивать собственные особенности, однако у многих самооценка завышена.

В целом оценку себя у подростков с нарушениями слуха можно охарактеризовать как высокую, адекватную, т. е. ребята правильно соотносят свои возможности, достаточно критически относятся к себе.

Исследование самоуважения подростков с нарушениями слуха.

*Таблица 3*

### Показатели самоуважения в экспериментальной и контрольной группах

Уровень самоуважения Группа	низкий	средний	высокий	очень высокий
экспериментальная	–	–	11 (42,31 %)	15 (57,69 %)
контрольная	–	–	8 (30,77 %)	18 (69,23 %)



Итак, результаты изучения уровня самоуважения показывают, что для эмпирической группы характерен преимущественно высокий и очень высокий уровни самоуважения приблизительно в равной мере. Сравнивая результат экспериментальной группы с контрольной, мы наблюдаем, что эти данные различаются, т. к. в контрольной группе процент учащихся с высоким уровнем самоуважения значительно ниже, чем с очень высоким уровнем.

Анализ полученных результатов по методике М. Розенберга показал, что для учащихся экспериментальной и контрольной групп в целом характерен высокий уровень самоуважения, который свидетельствует о положительном отношении к себе, принятии себя. Важно помнить, что и подростки с нарушением слуха все равно в своем личностном развитии подойдут к необходимому уровню в сфере самоотношения, оценки себя и других, контролю разных сторон своего поведения, что позволит им не чувствовать своей обреченности, а наоборот быть активным членом общества.

**Заключение и рекомендации.** Итак, на основании проведенного эмпирического исследования можно констатировать, что подростки с нарушениями слуха демонстрируют в целом позитивное самоотношение, дружеское отношение к себе.

Вместе с тем у подростков с нарушенным слухом выявлены специфические особенности самоотношения: они меньше уверены в себе, менее удовлетворены собой и своими возможностями, для них характерен пониженный интерес к собственным мыслям и чувствам, сомнения в способности вызывать уважение, симпатию, одобрение у значительной части окружающих людей. Также для правильного оценивания себя им практически недоступны внешность, уверенность в себе, умелые руки. Наиболее адекватно подростками с нарушениями слуха оцениваются здоровье и характер.

Таким образом, в целом результаты не противоречат имеющимся в науке сведениям и позволяют дать обоснованную интерпретацию особенностей в системе самоотношения подростков, как со слуховой нормой, так и с патологией. Важным является и то, что исследования будут продолжены и дальше на этих группах ребят, но с другим диагностическим инструментарием. Например, дополнение к этим показателям важно изучить особенности я-реального и я – идеального подростков с проблемами слуха или социальной фрустрированности в выпускном классе.

Материал по результатам исследования может быть использован для разработки рекомендаций психологам, администрации специальных образовательных учреждений в работе с детьми с проблемами слуха. Проведенное исследование позволяет дать следующие психолого-педагогические рекомендации:

– педагогу-психологу при работе с учащимися в специальном (коррекционном) образовательном учреждении интернатного типа целесообразно изучать особенности самоотношения подростков, так как выделение наиболее проблемных зон в этом вопросе, может помочь, в разработке коррекционно-развивающих программ личностного развития учащихся;

- психологу, работающему с такими особыми детьми, также необходимо постоянно повышать свою квалификацию, быть в курсе современных психолого-педагогических исследований, чтобы своевременно помогать не только детям и подросткам, но и их учителям, родителям;
- в период обучения в школе психологу необходимо уделять особое внимание подросткам, тем более с проблемами здоровья, с отрицательным отношением к себе. В данном случае, в качестве коррекционной работы, рекомендуется провести тренинг личностного роста, уверенности в себе;
- инклюзивные условия также должны быть объяснены и подросткам с нормальным слухом для того, чтобы они лучше понимали, могли помочь ребятам с патологией. В этом случае психологу также можно прибегнуть к разработке специальных мероприятий адаптивного характера для обеих групп детей и их родителей;
- предоставлять педагогическому коллективу информацию, связанную с расширением представлений о роли самоотношения в развитии учащихся подросткового возраста, для возможной корректировки своих действий, отношения, методов воздействия в педагогической деятельности и помощи подросткам с сенсорной депривацией;
- психолого-педагогическая поддержка по преодолению социальной дезадаптации детей с проблемой слуха;
- неоспоримым является факт, что нахождение детей с проблемами слуха только в своей среде значительно тормозит их развитие, поэтому важно изучать все возможности по созданию инклюзивных условий в социальной среде и образовании слышащих детей.

#### *Литература*

1. Извольская А.А. Самоотношение школьников с нарушениями слуха в специальном и интегрированном образовании. Автореф. канд. психол. наук. М., 2012 / [электронный ресурс] [http://www.childpsy.ru/upload/iblock/9b4/Aref\\_Izvolskaia.doc](http://www.childpsy.ru/upload/iblock/9b4/Aref_Izvolskaia.doc) (дата посещения 08.05.2021)
2. Лихошва В.П. Особенности Я – концепции лиц подросткового и юношеского возраста с нарушениями слуха. Автореф. канд. психол. наук. – М. – 2007.
3. Мозговая Н.Н., Вышквыркина М.А. Психология человека. Краткий курс для студентов гуманитарных факультетов (отделений) / Ростов-на-Дону, 2015.
4. Прилепская Т.Н. Особенности самооценки и уровня притязаний у глухих и слышащих школьников // Дефектология. – 1989. – № 5.
5. Смирнова С.И. Особенности самооценки у детей и подростков с отклонениями развития в исследованиях по специальной психологии // Вестник Вятского государственного гуманитарного университета, № 2–1, 2009.

*С.И. Аксёнов, к.п.н., доцент,  
заведующий кафедрой общей и социальной педагогики  
Н.Д. Базарнова, старший преподаватель, аспирант,  
Нижегородский государственный педагогический университет  
им. К. Минина (Мининский университет)  
г. Нижний Новгород, Россия*

## **РИСКИ И ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ СИСТЕМЫ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КЛАССОВ**

*Аннотация.* В статье раскрываются риски и перспективы развития системы психолого-педагогических классов. Представлены основные условия, влияющие на успешность процесса создания и функционирования профильных классов психолого-педагогической направленности. Авторы определили проблемные зоны развития профильных классов психолого-педагогической направленности, определили некоторые варианты их разрешения.

*Ключевые слова:* профильные классы психолого-педагогической направленности, до-профессиональная подготовка, педагогическая одаренность, перспективы развития, риски развития.

*S.I. Aksenov, Ph. D., Associate Professor, Head of the Department of  
General and Social Pedagogy  
N.D. Bazarova, senior lecturer, postgraduate student  
Nizhny Novgorod State Pedagogical University named after K. Minin  
(Minin University),  
Nizhny Novgorod, Russia*

## **RISKS AND PROSPECTS OF THE SYSTEM DEVELOPMENT PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL CLASSES**

*Abstract.* The article reveals the risks and prospects for the development of the system of psychological and pedagogical classes. The main conditions affecting the success of the process of creating and functioning of specialized classes of psychological and pedagogical orientation are presented. The authors identified the problem areas of development of specialized classes of psychological and pedagogical orientation, identified some options for their resolution.

*Keywords:* specialized classes of psychological and pedagogical orientation, professional training, pedagogical giftedness, development prospects, development risks.

Курс на развитие системы профильных классов психолого-педагогической направленности в российских школах продиктован проблемными зонами, среди которых: повышение статуса профессии учителя, педагогического образования и педагогических вузов; улучшение качественного состава абитуриентов педагогических вузов; проектирование системы профориентации на педагогические профили подготовки; организация мероприятий в системе дополнительного образования детей для педагогически одаренных школьников; проектирование системы выявления, сопровождения и поддержки педагогически одаренной молодежи и др. Таким образом, система профильных классов выступает важнейшим элементом допрофессиональной педагогической подготовки школьников в системе непрерывного педагогического образования.

Функционирование и развитие системы профильных психолого-педагогических классов направлено на выявление и сопровождение педагогически одаренных школьников, обладающих склонностью к педагогической деятельности, поддержание профессионального потенциала будущего учителя.

Развитие системы психолого-педагогических классов предполагает прохождение двух этапов.

1. *Пропедевтический этап (8–9 классы)* – этап допрофильной педагогической подготовки. Цель этапа – подготовка данной категории обучающихся к осознанному выбору педагогической профессии и профиля, создание комплекса условий для их успешной адаптации к специфике обучения в психолого-педагогических классах и формирование устойчивого положительного отношения к педагогической деятельности. На пропедевтическом этапе особое значение приобретает психолого-педагогическая диагностика, позволяющая оценивать мотивацию, способности и желание к обучению в профильном классе, а также готовность подростков к социальному, профессиональному и культурному самоопределению в целом. На данном этапе создается система педагогической, психологической, информационной и организационной поддержки.

2. *Основной этап (10–11 классы)* – этап профильной педагогической подготовки. Цель этапа – создание условий для профессионального самоопределения обучающихся на третьей ступени общего среднего образования и формирования позитивной установки на выбор педагогической профессии. Два года обучения в психолого-педагогическом классе направлены на создание условий для формирования у учащихся мотивации к педагогической деятельности, потребности в самопознании, развития основных умений и навыков, необходимых для педагогической деятельности.

В настоящее время в Нижегородской области функционируют психолого-педагогические классы на базе трех общеобразовательных школ: МАОУ средняя школа № 3 (г.о. Бор, директор: Аникина Т.Н.), МБОУ «Школа № 169» (г. Н. Новгород, директор: Столярова С.Н.), МБОУ № 97 (г. Н. Новгород, директор: Регалова Т.В.).

Следует выделить несколько основных условий, влияющих на успешность процесса создания и функционирования профильных классов психолого-педагогической направленности:

- отбор и конструирование содержания психолого-педагогической подготовки обучающихся профильных классов;
- применение современных психолого-педагогических и цифровых инструментов в преподавании педагогики и психологии для старшеклассников;
- использование потенциала кластерного взаимодействия всех заинтересованных сторон;
- поддержка региональных органов управления образованием деятельности психолого-педагогических классов;
- организация профессиональных проб [2, с. 22] и активностей по психолого-педагогической направленности как на уровне школы, так и вне ее;
- сопровождение нормативно-правового регулирования деятельности психолого-педагогических классов и др.

– поддержка осознанного выбора профессионального профиля дальнейшего профессионального обучения и сферы будущей профессиональной деятельности [1, с. 50];

– активное участие обучающихся профильных классов в конкурсах, конференциях, олимпиадах психолого-педагогической направленности на различных уровнях и др.

Вместе с тем необходимо отметить, что в процессе развития психолого-педагогических классов в регионе могут возникнуть различные риски, так как инновационный процесс несет в себе большую долю неопределенности. К основным рискам развития системы психолого-педагогических классов мы относим:

– отсутствие комплексного учебно-методического обеспечения психолого-педагогических дисциплин;

– недостаточная подготовленность школьных учителей к преподаванию в психолого-педагогических классах;

– слабая мотивация сотрудников и преподавателей вуза;

– отсутствие организационного механизма взаимодействия между школой, педагогическим вузом, региональным министерством по развитию сети психолого-педагогических классов;

– отсутствие системы выявления, сопровождение мотивированной и педагогически одаренной молодежи;

– изолированность функционирования психолого-педагогических классов;

– слабая мотивация учащихся при изучении профильных дисциплин психолого-педагогического класса.

К перспективам развития системы психолого-педагогических классов мы относим:

– развитие профильных классов в соответствии с «Методическими рекомендациями для общеобразовательных организаций по открытию классов «Психолого-педагогической направленности» в рамках различных профилей при реализации образовательных программ среднего общего образования» (утверждены Минпросвещением РФ 30.03.2021 г.);

– разработка и внедрение инструментов выявления и сопровождения педагогически одаренной молодежи посредством электронного сервиса;

– разработка федерального учебно-методического комплекса по преподаванию дисциплин «Психология» и «Педагогика» (учебные программы, учебные пособия, рабочие тетради и пр.) для классов психолого-педагогической направленности;

– цифровая трансформация преподавания дисциплин «Психология» и «Педагогика» для классов психолого-педагогической направленности;

– преференции при поступлении в педагогические вузы (участие и победы в психолого-педагогических олимпиадах, конкурсах, а также научных обществах учащихся, волонтерских акциях и т. д.);

– создание учебно-методического объединения/ресурсного центра развития классов «Психолого-педагогической направленности»;

- создание профессиональной ассоциации педагогов психолого-педагогических дисциплин;
- разработка и реализация программы дополнительного профессионального образования для преподавателей психологии и педагогики в профильных классах;
- проведение и утверждение Минпросвещением РФ олимпиад, конкурсов для профильных классов психолого-педагогической направленности;
- создание цифровой карты распространения сети психолого-педагогических классов и обеспечение механизма их взаимодействия.

Мининский университет в соответствии Приказом Минобрнауки РФ от 25.12.2020 г. № 1580 вошел в перечень организаций – федеральных инновационных площадок [4]:

- Профильный интерактивный онлайн курс для психолого-педагогических классов как инструмент выявления, сопровождения педагогической одаренности и профессионального самоопределения старшеклассников

Целью инновационного образовательного проекта – разработка, экспериментально-теоретическое обоснование, апробация и внедрение профильного интерактивного онлайн курса для психолого-педагогических классов. Период реализации проекта: 2021–2023 гг.

Выбор темы обусловлен необходимостью модернизации образовательного пространства современной школы в свете социально-экономических преобразований. Одним из приоритетных направлений выступает цифровизация и индивидуализация образования как факторы педагогической одаренности [3; 5], профессионального сопровождения и выбора профессии старшеклассниками. Недостаточно полно проработан аспект конструирования онлайн курсов для обучающихся школы, не находит должного отражения включение в них таких инновационных приемов и процессов, как горизонтальное обучение, обучение в смешанных группах, мультиплатформенность и мобильность обучающихся.

К инновационным образовательным решениям данного проекта мы относим:

- оперирование широким спектром цифровых инструментов интеграции содержательного контента, индивидуализации обучения и сопровождения педагогической одаренности и профессионального выбора старшеклассников;
- цифровизация освоения содержания профильных курсов в старших классах,
- обеспечение мультиплатформенности обучения в старшем звене школы,
- внедрение интерактивных элементов горизонтального обучения учащихся психолого-педагогических классов,
- предоставление возможностей для присвоения опыта построения и реализация обучения в смешанных группах,
- обеспечение эффективного взаимодействия и интеграции педагогического корпуса общего и высшего образования в контексте практикоориентированного подхода и цифровизации школьного обучения.

Создание профильного интерактивного онлайн курса интегрирует инновационные образовательные практики и цифровые инструменты с целью гибкого решения актуальных задач индивидуализации, личностно-профессионального развития, сопровождения педагогической одаренности и профессионального самоопределения обучающихся в школе.

#### **Литература**

1. Ариффулина Р.У., Беляева Т.К., Белогорская Л.В. Формирование педагогического мировоззрения у обучающихся психолого-педагогического класса // Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота: психолого-педагогические науки. – 2020. – № 2 (52). – С. 48–50.

2. Беляева Т.К., Ариффулина Р.У., Пухова А.Г., Малышева Г.И. Профессиональная проба как основа осознанного выбора школьниками будущей профессии // Проблемы современного педагогического образования. 2017. № 57–4. С. 20–26.

3. Илалтдинова Е.Ю., Кисова В.В., Ариффулина Р.У. Педагогическая одаренность: актуальные психолого-педагогические решения // Мининский университет. – Нижний Новгород, 2019.

4. Приказ Министерства науки и высшего образования Российской Федерации от 25.12.2020 г. № 1580 «Об утверждении перечня организаций, отнесенных к федеральным инновационным площадкам, составляющим инновационную инфраструктуру в сфере высшего образования и соответствующего дополнительного профессионального образования» Режим доступа: <https://cdnimg.rg.ru/pril/203/76/05/62355.pdf>. Дата обращения: 15.02.2021 г.).

5. Федоров А.А., Илалтдинова Е.Ю., Фролова С.В. Педагогическая одаренность: психолого-педагогические решения выявления, отбора и сопровождения // Перспективы науки и образования. – 2019. – № 1 (37). – С. 262–274.

**УДК 378**

**Ю.В. Алеева, к.п.н., доцент  
Алтайский государственный педагогический университет  
г. Барнаул, Россия**

### **ШКОЛА ВОЖАТОГО В СИСТЕМЕ ВНЕУЧЕБНОЙ РАБОТЫ СО СТУДЕНТАМИ**

**Аннотация.** В статье раскрывается роль школы подготовки вожатых во внеучебной работе со студентами. Обозначается актуальность профессиональной подготовки педагогических кадров к организации летнего отдыха детей и подростков. Определяется уровень сформированности мотивации слушателей школы вожатых к деятельности вожатого.

**Ключевые слова:** воспитание, школа подготовки вожатых, вожатый, готовность, отдых детей и подростков.

**Yu. V. Aleeva, Ph.D., Associate Professor  
Altai State Pedagogical University  
Barnaul, Russia**

### **SCHOOL DRINKING IN THE SYSTEM OF EXTRACURRICULAR WORK WITH STUDENTS**

**Abstract.** The article reveals the role of the school of training counselors in extracurricular work with students. The relevance of the professional training of pedagogical personnel for the organization of summer vacations for children and adolescents is indicated. The level of formation of motivation of students of the school of counselors to the activities of a counselor is determined.

**Keywords:** education, school for training counselors, counselor, readiness, rest for children and adolescents.

Современный детский оздоровительный лагерь можно понимать как своеобразный институт детства, государственный, корпоративный или частный он естественным образом ориентирован на развитие настоящего и будущего общества. Лагерь как чрезвычайно эмоциональная среда способен дать очень сильные импульсы, важные для будущего в целом, так как показывает детям новые ценности взаимоотношений и взаимодействия, новые богатые и перспективные виды и формы деятельности.

Современные концепции организации летнего отдыха и оздоровления детей и подростков рассматривают детский отдых в летних оздоровительных лагерях не как особую педагогическую систему или методику, а как неотъемлемую составляющую всей жизнедеятельности ребенка. Воспитание, развитие и оздоровление детей и подростков в значительной мере зависит от знаний, умений и подготовленности к творческой работе тех взрослых, которые организуют их жизнедеятельность в лагере в течение всей смены.

Результативность летней оздоровительной кампании во многом определяется готовностью вожатых, педагогов-организаторов к работе с детьми и подростками в условиях детских оздоровительных и профильных лагерей. Актуальные тенденции развития сферы отдыха и оздоровления детей ориентированы на включение её в систему непрерывного образования с учетом уникальности данного социального института в становлении и развитии растущего человека.

Все вышеуказанное могут обеспечить дополнительные образовательные школы в системе внеучебной работы со студенческой молодежью. Рассмотрим на примере школы подготовки вожатых «Вести за собой!» Алтайского государственного педагогического университета.

Сегодня особо актуальной становится профессиональная подготовка педагогических кадров к организации летнего отдыха детей и подростков в высших учебных заведениях, осуществляемая в рамках реализации федеральных государственных стандартов высшего образования в части организации летней практики бакалавров и специалистов. В сфере организации летнего отдыха детей разработан и принят «Стандарт специалиста, участвующего в организации деятельности детского коллектива (вожатого)» (приказ Министерства труда и социальной защиты РФ № 840н от 25.12.2018) [1]. Данный процесс требует постоянной актуализации и теоретического осмысления содержания профессиональной подготовки будущих педагогов. Этому способствует, с одной стороны, социальный заказ на подрастающее поколение, отражающийся в соответствующих федеральных законодательных актах в сфере образования и работы с детьми и молодежью. С другой стороны, современные подходы к организации летнего отдыха и оздоровления детей рассматривают детский отдых не только как особую воспитательную систему, а как неотъемлемую составляющую жизнедеятельности ребенка, где гармонично сочетаются духовно-нравственные, эстетические, патриотические и познавательные сферы и происходит освоение жизни ребенком естественным способом [2].

Исходя из вышесказанного, целью исследования является: осуществить анализ опыта работы школы подготовки вожатых «Вести за собой!», обосновать



вать содержательно-тематическое наполнение программы, выявить и экспериментально проверить положительные эффекты реализации программы для готовности ее выпускников к работе по профессии «Вожатый».

Сегодня программы подготовки вожатого должны иметь вариативные курсы для тех, кто планирует выполнять дополнительные трудовые функции. Отметим, что существует два основных механизма распределения трудовых ресурсов: совмещение направлений взаимодействия и трудоустройство непосредственно на должности дополнительных направлений. Особой категорией в этом разрезе выступают помощники руководителей органов самоуправления, т. к. их работа связана с развитием у детей не только предметных знаний и умений, но и лидерских качеств, организаторских способностей, а значит, требует от педагогов более высокого уровня подготовки. С учетом представленных выше условий нами определены направления вариативной части подготовки вожатого: профильный и лидерский курсы. В связи с этим программа подготовки вожатого «Вести за собой!» содержит два инвариантных курса и два вариативных, т. е. перед началом трудовой деятельности вожатый освоит три модульных блока программы.

Модульная технология – это разновидность обучения, построенного на освоении содержания в формате блоков (курсов). Курс учебной дисциплины разделяется на тематические блоки для более эффективного распределения нагрузки учебно-тематического плана. Индивидуально-дифференцированный подход (модульный) позволяет более качественно регулировать процесс обучения: темп и содержание в тесной привязке к познавательным способностям студентов.

Модуль состоит из следующих содержательных элементов: цель; утвержденный учебный материал; методические рекомендации (как достигнуть цель); практические задания для формирования необходимых умений, навыков, ценностных отношений; аттестационная работа, позволяющая определить степень достижения поставленной цели. Эффективность обучения при реализации модулей повышается при деятельностном подходе к освоению содержания. Наряду с самостоятельной от лектора (спикера, эксперта, педагога) работой формируются более тесные товарищеские отношения внутри учебной группы, т.к. общение друг с другом, взаимодействие необходимо для решения поставленных задач. Активизация способностей будущих вожатых происходит посредством разработки творческих заданий, выполнение которых входит в итоговый кейс аттестации. Важной особенностью является организация дополнительного консультативного взаимодействия эксперта, преподающего тему учебного курса. Исходя из положений, структура программы подготовки вожатых представляет собой следующую систему:

Модуль 1. Организационный. Цель: знакомство слушателей курсов с организационно-нормативным направлением работы педагога в загородном детском оздоровительном лагере. Темы модуля: нормативно правовое сопровождение деятельности вожатого Конвенция о правах ребенка, закон об образовании в Российской Федерации, трудовой кодекс, должностная инструкция, санитарно-гигиенические нормы организации летнего отдыха и оздоровления детей,

санитарно-эпидемиологические требования к условиям и организации обучения в общеобразовательных учреждениях; режим дня; регламентация деятельности педагогического состава загородного детского лагеря на локальном уровне; программа смены; план-сетка; программа отрядной деятельности; первая помощь; травмы; ожоги; солнечный удар; безопасность жизнедеятельности в условиях загородного детского оздоровительного лагеря; инструктажи; пожарная безопасность. Практический экзамен.

Модуль 2. Психолого-педагогический. Цель: освоение слушателями педагогических основ работы с временным детским коллективом в условиях загородного детского оздоровительного лагеря. Темы модуля: история профессии «вожатый»; возникновение профессии «вожатый»; интеллектуальная игра; развитие профессионального направления; современный этап; образ вожатого; имидж вожатого: внешний вид, социальные сети, поведенческий аспект; напарничество и взаимодействие; психологические типы; распределение обязанностей; ролевая игра; логика развития смены; периоды смены: задачи, результаты, взаимосвязь; план-сетка отрядной деятельности; возрастные особенности детей: особенности младшего школьного возраста, особенности среднего школьного возраста. Основы конфликтологии: решение конфликтных ситуаций; практикум; отрядное дело: структура отрядного дела, методическая разработка отрядного дела; методика КТД и КТИ: этапы создания КТД, КТИ, примеры КТД и примеры КТИ. Работа с органами самоуправления: направление деятельности. Модели ОСУ в отряде: система ОСУ на уровне отряда, аналитическая работа с детьми, вечерние сборы отряда, итоговый сбор отряда. Цветопись. Экран настроения. Диагностика. Проведение аналитического сбора: виды сборов, хозяйственный сбор; организационный сбор; итоговый сбор. Игровой практикум. Сборник игр по темам: интеллект, экология, творчество, спорт, история, культура. Песенный практикум. Оформительский практикум: отрядный уголок.

Модуль 3. Профильный Модуль. Модуль 3.1. Творческий (руководители кружка). Темы модуля: особенности работы с внеотрядным детским объединением (ВДО); разновозрастное объединение. Профильная деятельность. Программа внеотрядного детского объединения. Планирование деятельности ВДО: этапы работы. Итоговый продукт. Программа ВДО: структура программы, особенности содержания. Диагностика результатов освоения программы. Инструменты диагностики. Формы фиксации. Практикум «Профильная деятельность».

Модуль 3.2. Физкультурно-оздоровительный (помощник инструктора по физической культуре и спорту). Темы модуля: анатомо-физиологические особенности детей разного школьного возраста; возрастные изменения в физиологии подростка; развитие внутренних органов, мышц. Организация оздоровительной работы в рамках лагерной смены: зарядка; основы правильного питания; закаливание; солнечные ванны. Подвижные игры: судейство; системы турнирных таблиц; правила командных видов спорта. Организация работы с документами. Организация соревнования для слушателей: особенности организации соревнований; возрастные группы. Виды спорта по возрасту детей. Психоэмоциональное состояние подростков в ходе соревновательного процесса.

Модуль 3.3. Управленческий. Темы модуля: эмоциональный интеллект; контроль и проявление эмоций; диагностика эмоционального состояния педагога и коллектива. Наблюдение в ходе занятий. Организация эффективного взаимодействия участников педагогического коллектива: активное слушание; приемы эмоционального присоединения; аргументация. Работа в команде. Типы лидерства. Распределение обязанностей в команде. План-сетка деятельности педагогического коллектива. Режиссура педагогической деятельности. Сюжет смены: особенности создания и построения сценария общелагерного дела. Сценарий дела. Решение педагогических кейсов: правила принятия решения; решение кейса.

Итоговая аттестация представляет собой комплексный экзамен, рассчитанный на 7 часов, и проводится в 2 дня. Предварительно слушателям школы необходимо предоставить портфолио, в котором собраны все творческие задания по каждой теме, а также дополнительный материал, созданный (найденный) за время обучения. По итогам экзамена слушатель получает свидетельство о профессии рабочего, должности служащего «Вожатый» (144 часа). Обязательным этапом освоения содержания программы школы подготовки вожатого является стажировка в рамках летней кампании. Формой фиксации результатов стажировки является отчет о деятельности, согласованный руководителями объединения, заместителей начальника загородного детского оздоровительного лагеря по воспитательной работе, утвержденный начальников лагеря.

В рамках обучения в школе подготовки вожатых «Вести за собой!» слушателям будет предложена такая форма организации самоуправления в коллективе как система ЧТП (чередование традиционных поручений). Чередование традиционных поручений позволит качественно организовать деятельность слушателей в период обучения, сплотить коллектив, а также даст возможность проявить свои способности. На организационном сборе слушателей курсов путем общего голосования будет выбран лидер – командир группы слушателей. Командир может быть избран на весь период обучения или будет выбираться ежедневно (дежурный командир). Функциональные обязанности командира: проведение утренних информационных сборов; организация слушателей и контроль реализации плана на день; контроль выполнения группами традиционных поручений; проведение ежевечерних сборов совета командиров групп; соблюдение единых требований и поддержка дисциплины. В коллективе слушателей будут созданы шесть групп: досуговая, информационная, сюрпризная, спортивная, дежурная, оформительская (число групп может изменяться). Досуговая группа – отвечает за организацию интересного досуга в свободное от учебной деятельности время, а также между учебными занятиями (игры-минутки, игры-шутки, песни, викторины и т. д.). Информационная группа – отвечает за проведение информ-минутки в рамках утреннего информационного сбора и освещение событий, происходящих в Центре, крае, стране и мире; за ведение работы в социальной сети «ВКонтакте» и освещение жизнедеятельности слушателей; за обновление рубрик на стенде. Сюрпризная группа – отвечает за поднятие настроения группе слушателей курсов, подготовку сюрпризов для преподавателей курсов, слушателей – ведущих мастер-классов; за подготовку награждения

победителям конкурсов (если таковые будут подготовлены и проведены досуговой группой). Спортивная группа – отвечает за утреннюю гигиеническую гимнастику (организует совместно со специалистами профильного курса зарядку и окунание при хорошей погоде), проводит физкультминутки на обучающих занятиях, контролирует внешний вид слушателей (головной убор, спортивная одежда и обувь) во время соревнований. Дежурная группа – организует питание в случаях длительной образовательной части; готовит помещения для проведение обучающих занятий (расстановка мебели, проветривание, оформление аудитории по просьбе преподавателя) и приводит помещение в порядок после занятий; выполняет возникающие в ходе дня поручения. Оформительская группа – отвечает за подготовку необходимого оформления к делам в рамках курсов, готовит мастер-класс в рамках оформительского практикума. В каждой группе будет выбран руководитель группы, в задачу которого входит организация деятельности группы, распределение поручений среди слушателей по выполнению полученного задания, контроль выполнения поручения и участие в сборе Совета доверия. Совет доверия – это совещательный орган, в состав которого войдут руководители всех сформированных групп, а также командир слушателей курсов. Задача Совета доверия – планирование деятельности слушателей, анализ хода выполнения поручений, данных группам, планирование времени и места проведения дела досуговой группы, общая координация деятельности групп. С данным Советом будут работать кураторы-наставники из числа действующих вожатых студенческих педагогических отрядов Молодежной общероссийской общественной организации «Российские студенческие отряды». Таким образом, модульная программа подготовки помощников вожатых отвечает запросам не только работодателей (загородных детских оздоровительных лагерей) в части формирования кадрового резерва для развития педагогического коллектива, но и соотносится с интересами самих студентов. Каждый слушатель школы подготовки вожатого пройдет обучающий курс из трех модулей – два инвариантных и один вариативный – в зависимости от выбора и ориентации самих подростков. Это позволит не только повысить эффективность занятий, но и определить перспективы дальнейшего развития слушателей школы относительно профессиональной деятельности в условиях загородного детского оздоровительного лагеря.

Слушателям школы было предложено составить рейтинг заданий, выполнение которых требовало наибольшего включения в содержание работы, поиск дополнительной информации, повышенная концентрация внимания. 91 % слушателей на первое место поставили составление план-сетки отрядной деятельности, 79 % отметили сценарий отрядного дела, 75 % – аналитические приемы работы с детьми. При ответах на открытые вопросы слушатели школы использовали похожие формулировки, что позволило сгруппировать ответы для обработки и анализа. В рамках исследований одной из задач стало создание современной, отличной из традиционно реализуемых программ подготовки вожатых. Ответы студентов позволили сделать вывод об эффективности используемых форм и приемов работы, перспективности выбранного направления организации процесса обучения. Ответы на вопрос «Особенностью обучения я счи-

таю...» можно разделить на пять групп: «необычные формы занятий»; творческие задания; «возможность управления деятельностью вне занятий, например, ЧТП»; практико-ориентированный подход к содержанию («много практических заданий», «практические задания», «было много практики» и т. п.); «интересные» преподаватели («было интересно учиться», «преподаватели-вожатые интереснее учителей», «преподаватели запомнились больше всего» и т. п.). Несмотря на положительные отзывы относительно базовых элементов программы, слушателям было предложено скорректировать дальнейшее развитие программы через ответ на вопрос: «Во время обучения в школе подготовки помощников вожатых мне не хватило занятий по теме...». Наиболее часто представленными ответами стали следующие мнения: информационные ресурсы в работе с детьми; тренинги с психологами по саморазвитию. Относительно первого блока ответов стоит отметить, что условия загородных детских оздоровительных лагерей г. Барнаула и Алтайского края 63 не позволяют в полной мере использовать информационные технологии ни в техническом оснащении, ни в формате Интернет-ресурса.

Сегодня для работы в детском оздоровительном лагере от вожатых требуется не только искреннее желание взаимодействовать с детьми, но и специальная подготовка. Современный вожатый – это специалист с инновационным педагогическим стилем мышления, обладающий педагогической культурой, важным аспектом которой являются ярко сформированные практические педагогические умения.

Результаты исследования могут быть использованы при разработке основной программы профессионального обучения, профессиональной подготовки по профессиям рабочих и должностям служащих «Вожатый» рабочих программ практик по организации детского отдыха.

#### *Литература*

1. Приказ Министерства труда и социальной защиты РФ № 840н от 25.12.2018 утвержден «Стандарт специалиста, участвующего в организации деятельности детского коллектива (вожатого)». – 2018. - 6 с.

2. Линкер Г.Р. Творческие учебные задания как средство формирования готовности студентов вуза к организации летнего детского отдыха. Интернет-журнал «Наукосведение» ISSN 2223-5167: <http://naukovedenie.ru/> Том 7, №1 (2015). – С. 1–12 <http://naukovedenie.ru/index.php?p=vol7-1>

УДК 376

*Н.А. Александрова, к.п.н., доцент  
М.В. Храмова, к.п.н., доцент*

*Саратовский государственный университет, г. Саратов, Россия*

### **ПРОЕКТИРОВАНИЕ АДАПТИВНОГО ОБУЧЕНИЯ НА ОСНОВЕ ЦИФРОВЫХ ПЛАТФОРМ ДЛЯ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ**

*Аннотация.* В статье раскрывается проблема разработки адаптивных методов, позволяющих оптимизировать образовательную деятельность и повысить эффективность усвоения новой информации за счет внедрения инструментов персонализации. Рассматри-

вается анализ платформ дистанционного обучения обобщается их базовый функционал. Также приводится пример построения адаптивного обучения на основе платформы MOODLE, раскрываются перспективы внедрения ЭЭГ-систем в персонализированное обучение школьников. Приводятся результаты опроса родителей детей с ограниченными возможностями здоровья по итогам дистанционного обучения по программам дополнительного образования.

**Ключевые слова:** цифровые платформы, адаптивное обучение, персонализация, обучение детей с ОВЗ.

*N.A. Alexandrova, Ph.D., Associate Professor  
M.V. Khranova, Ph.D., Associate Professor  
Saratov State University  
Saratov, Russia*

## DESIGNING ADAPTIVE LEARNING BASED ON DIGITAL PLATFORMS FOR CHILDREN WITH DISABILITIES

**Abstract.** *The article reveals the problem of developing adaptive methods to optimize educational activities and increase the efficiency of assimilation of new information through the introduction of personalization tools. The analysis of distance learning platforms is considered and their basic functionality is summarized. An example of constructing adaptive learning based on the MOODLE platform is also given, the prospects for introducing EEG systems into personalized teaching of schoolchildren are revealed. The results of a survey of parents of children with disabilities based on the results of distance learning in supplementary education programs are presented.*

**Keywords:** *digital platforms, adaptive learning, personalization, teaching children with disabilities.*

**Проблема исследования.** Проблема разработки адаптивных методов, позволяющих оптимизировать образовательную деятельность и повысить эффективность усвоения новой информации за счет персонализации, активно исследуется в настоящее время. В большинстве случаев, в данных системах адаптация происходит за счет анализа ответов на тестовые задания [1], решаемые учеником, которые в дальнейшем интерпретируются с помощью динамических моделей, машинного обучения (machine learning), больших данных (big data) [3] или других методов, слабо учитывающих психофизиологические особенности усвоения учебного материала и личностные характеристики обучаемого.

С распространением технологий обработки больших данных стали доступны возможности объективного контроля и оценки данных характеристик, а, следовательно, и адаптивное обучение, на базе использования нейротехнологий. Персонализация становится возможной на основе анализа личностных характеристик обучаемых. Особенно перспективными представляются исследования с использованием анализа активности головного мозга, например, путем регистрации ЭЭГ): в частности, исследования [5] показали, что дети с более низкими математическими навыками нуждаются в более внимательном контроле и обработке ресурсов; в работе [6] выявлено, как тип и сложность задачи влияют на механизм обработки информации и как отличаются подходы к решению лингвистических и визуально-пространственных задач у лиц разного уровня интеллекта. Однако подобные работы носят, скорее, характер научного

исследования и не предназначены для непосредственного внедрения ЭЭГ в процессе обучения.

В настоящее время одним из основных барьеров, препятствующих широкому внедрению ЭЭГ-систем в школьный образовательный процесс, является отсутствие готовых решений таких систем для использования в процессе обучения школьников, а также сценариев их применения.

Ученые отмечают, что использование ЭЭГ для объективного анализа личностных характеристик обучаемых и персонализации процесса обучения путем реализации обратной связи на основании получаемых данных позволит существенно повысить качество образовательного процесса и эффективность усвоения нового материала [6]. При этом ожидается, что наилучшие результаты предложенный подход даст при его использовании на младших школьниках. Это является следствием более высокой лабильности детей и наличия более простых и понятных сценариев применения подобной системы на относительно простом и легко систематизируемом образовательном материале младшей школы.

По мнению коллектива авторов [10], в настоящее время существует два основных барьера, препятствующих широкому внедрению ЭЭГ-систем в школьный образовательный процесс. Во-первых, это технические сложности использования ЭЭГ: относительно длительный процесс монтажа электродов на голове и необходимость использования при этом специальных геля и пасты. Во-вторых, отсутствие готовых решений систем, основанных на ЭЭГ, для использования в процессе обучения школьников, а также сценариев их применения. Однако развитие компактных (портативных) и относительно недорогих электроэнцефалографов и «сухих» электродов уже позволяет в настоящее время преодолеть первый барьер [6]. Здесь же авторы рассматривают схему прототипа системы для контроля и корректировки процесса обучения младшего школьника, но данные разработки носят научно-исследовательский характер и не внедрены в массовое использование в образовательном процессе школы.

Рассмотрим существующие и наиболее часто применимые цифровые платформы, в которых авторы предполагают функционал построения адаптивного обучения.

В работе [8] проводится детальный анализ лидеров рынка платформ дистанционного обучения. Наиболее распространенными являются: «Ё-Стади», ATutor, Claroline, Dokeos, LAMS, Blackboard, OLAT, OpenACS, iSpring Online, TalentLMS, Inkling, Moodle, Sakai, Versal, WebTutor и другие. У всех из перечисленных платформ имеется базовый функционал, который в достаточной степени позволяет проводить обучение детей:

1. Разработка и загрузка учебного и вспомогательного материала. В состав системы включены средства редактирования и загрузки на сайт образовательной среды учебного материала, заметок, календарных планов, дополнительных инструкций и указаний и т. п. Наиболее часто применимой является практика реализации данных функций посредством веб-интерфейса.

2. Разработка и внедрение онлайн-тестов. Онлайн-тесты являются одним из эффективных способов контроля и оценки знаний, отличающихся своей опе-

ративностью. Система онлайн-тестирования предоставляет возможность мгновенной оценки качества освоения нового учебного материала.

3. Размещение и проверка заданий. Возможность выдачи заданий и проверки их преподавателем в режиме онлайн значительно упрощает данный трудоемкий процесс.

4. Контроль успеваемости. Электронная образовательная среда позволяет оперативно отслеживать успеваемость обучающихся и делать выводы о качестве освоения учебных материалов.

5. Поддержка форумов, чатов, видеоконференций и других способов коллективной интерактивной коммуникации обучающихся с преподавателем [8].

Современные цифровые платформы ориентированы на «подстраивание» учебного процесса под обучающегося. Как правило во многих из них есть возможность определять изначальный объем знаний и выстраивать индивидуальную траекторию обучения. Как показал анализ зарубежной литературы, такую модель обучения выбрали и в зарубежной системе образования. К адаптивным платформам можно отнести: 2U, Wiley, Canvas, Loud Cloud, Blackboard, Knewton, RealizeIT, Adaptcourseware, Anewspring, Geekie, Smart Sparrow – подробный обзор представлен в данной работе [9].

Проведенный анализ научных публикаций, имеющийся большой опыт работы на различных платформах дистанционного обучения, мы приходим к выводу, что наиболее оптимальной с точки зрения проектирования адаптивного обучения выступает платформа MOODLE.

Несмотря на очевидные преимущества применения искусственного интеллекта для обработки большого объема данных, необходимо с особой осторожностью относиться к адаптации процесса обучения на его основе. Во-первых, формальная интерпретация данных без дополнительного качественного анализа недостаточна для каких-либо принципиальных выводов [9]. Во-вторых, для предсказательной аналитики (прогнозирование успешности) определения вероятности успеха обучающихся должно применяться множество моделей, так как применение одной очень контекстно. Нет единой модели, которая будет работать по всем направлениям [9]. В-третьих, при работе с большим объемом данных должны быть использованы единые стандарты спецификации данных, а также уделено внимание проблеме конфиденциальности данных [9]. На сегодняшний день обучающиеся сталкиваются с огромным потоком информации. Личностные качества каждого индивидуальны, а соответственно, и степень усвоения материала разная. Вместе с этим на процесс обучения прежде всего влияют психофизиологические особенности обучающегося, его когнитивные и личностные характеристики, которые пока не анализируются методами искусственного интеллекта [11]. Данная проблематика особенно остро стоит перед адаптивным обучением «особенных» детей.

В рамках исследования мы использовали опыт построения системы дистанционного обучения для детей с ограниченными возможностями на базе Автономной некоммерческой организации «Научно-исследовательский центр «Образование. Качество. Отрасль»», опрос 62 родителей детей с ограниченными



ми возможностями здоровья, количественный и качественный анализ результатов обучения детей с ограниченными возможностями здоровья.

Обучение детей проводилось очно и дистанционно по следующим цифровым курсам на платформе MOODLE:

1. «Основы робототехники» – представлен четырьмя модулями: Lego Mindstorm EV3. Начинаящий (9 занятий + 2 дополнительных); Lego Mindstorm EV3. Продолжающий (дополнительный модуль -8 занятий для более подготовленных детей); Trik studio (7 занятий + 1 дополнительный практикум); Arduino. Старт (8 занятий -8 проектов); Arduino. Большой практикум (10 занятий – 5 заданий, 5 проектов); модуль с методической поддержкой для преподавателей [12].

2. Цифровой курс «Мастерская программирования на Python». Курс состоит из модулей: введение в язык программирования Python (9 занятий); циклические алгоритмы, списки, кортежи, словари и их реализация на Python (7 занятий); большой практикум (5 занятий); графика с модулем TKINTER (8 занятий); модуль для преподавателей [12].

В каждом курсе к занятиям в доступной форме содержатся теоретические сведения (некоторые и в озвученном формате), к каждому практическому заданию разработана видеоинструкция (и в текстовом формате лабораторная работа). Выполненные проекты дети могут сфотографировать и отправить в этой же системе на проверку педагогу. Страницы курса не перегружены лишней информацией, страницы курса настраиваются под мини-группы и их виды нозологий. Сам курс как конструктор может быть легко трансформирован педагогом под уровень подготовки учеников, под их вид нозологий [12].

Родители обучающихся отмечают, что детям с ментальными нарушениями, более комфортно работать в дистанционной среде, нежели общаться в очной группе с детьми и педагогом. В данном случае они не «опасаются» личных контактов с людьми. Для детей с нарушением слуха материалы могут быть укрупнены, многие лабораторные работы имеют видеозапись пошагового выполнения с текстовым сопровождением. Дети с нарушением опорно-двигательного аппарата могут быть максимально вовлечены в учебный процесс.

В курсах максимально автоматизируются многие процессы, в том числе контроля за успеваемостью. Но вместе с тем, данная адаптация образовательного процесса представляет собой «ручной» труд педагога, системного администратора, родителей, тьюторов. Остро необходима дальнейшая разработка платформ адаптивного обучения с использованием функционала анализа данных ЭЭГ-систем, проработка сценариев и методик их применения в школьном процессе.

***Работа выполнена при поддержке гранта РФФИ № 19-29-14101.***

#### ***Литература***

1. Aleksandrova N.A., Hramov A.E. and Khramova M.V. “Designing, Implementation and Use of Robotic Devices in the Social Sectors in Foreign Studies,” 2018 IEEE International Conference “Quality Management, Transport and Information Security, Information Technologies” (IT&QM&IS), St. Petersburg, Russia, 2018, pp. 536–541, doi: 10.1109/ITMQIS.2018.8525131.

2. Azcona D., Hsiao I.H., Smeaton A.F. *Personalizing computer science education by leveraging multimodal learning analytics // 2018 IEEE Frontiers in Education Conference (FIE). IEEE. – 2018. – С. 1–9.*
3. Bernard R.M., Borokhovski E., Schmid R.F., Pickup D.I., Upitis R., Abrami P., ... & Jungert T. *Twenty-first century adaptive teaching and individualized learning operationalized as specific blends of student-centered instructional events: A systematic review and meta-analysis // Review of Educational Research. – 2015. – Vol. 85. – № 2. – P. 275–314.*
4. Bukina T.V., Khramova M.V. and Kurkin S. «Modern research on the primary school children brain functioning in the learning process,» 2020 4th Scientific School on Dynamics of Complex Networks and their Application in Intellectual Robotics (DCNAIR), Innopolis, Russia, 2020, pp. 68–69.
5. Gonzalez-Garrido A., Gomez-Velazquez F.R., Salido-Ruiz R.A., Espinoza-Valdez A., Velez-Perez H., Romo-Vazquez R., Gallardo-Moreno G.B., Ruiz-Stovel V.D., Martínez-Ramos A., Berumen G. *The analysis of EEG coherence reflects middle childhood differences in mathematical achievement. Brain and Cognition, 2018, Vol.124, July, p. 57-63 doi:10.1016/j.bandc.2018.04.006*
6. Jun-Su Kang, Amitash Ojha, Giyoung Lee, Minho Lee *Difference in brain activation patterns of individuals with high and low intelligence in linguistic and visuo-spatial tasks: An EEG study. Intelligence, 2017, Vol. 61, March–April, p. 47–55. doi:10.1016/j.intell.2017.01.002*
7. Khramova M.V., Bukina T.V., Aleksandrova N.A. and Kurkin S.A. “Research on the Development of Elementary School Students' Attention in Computer Science Lessons,” 2019 International Conference “Quality Management, Transport and Information Security, Information Technologies” (IT&QM&IS), Sochi, Russia, 2019, pp. 515–518.
8. Белоус И.А., Чупалов А.Я. *Сравнительный анализ современных систем дистанционного обучения // Вестник Московского городского педагогического университета. Серия: информатика и информатизация образования Номер: 3, МГПУ, – 2019 г., с. 85–95.*
9. Добрица В.П., Горюшкин Е.И. *Применение интеллектуальной адаптивной платформы в образовании // Auditorium. – 2019. – № 1 (21). – С. 86–92.*
10. Куркин С.А., Грубов В.В., Максименко В.А., Пищик Е.Н., Храмова М.В., & Храмов А.Е. (2020). *Система для контроля и корректировки процесса обучения младших школьников на базе анализа данных ЭЭГ. Информационно-управляющие системы, (5), 50–61. <https://doi.org/10.31799/1684-8853-2020-5-50-61>*
11. Храмова М.В., Александрова Н.А. *Адаптивные платформы – как основной тренд систем дистанционного обучения в цифровую эпоху // Информационные технологии в образовании. – 2020. – № 3. – С. 308–312.*
12. [https://nitsoko.ru/itshkola\\_dlia\\_dietiei\\_s\\_ovz](https://nitsoko.ru/itshkola_dlia_dietiei_s_ovz) новостная лента АНО «Научно-исследовательский центр «Образование.Качество.Отрасль»»

УДК 376

*Н.А. Александрова, к.п.н., доцент,  
В.А. Векслер, к.п.н., доцент,  
И.С. Березин, студент  
Саратовский государственный университет  
г. Саратов, Россия*

### **РАЗВИТИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПОТЕНЦИАЛА ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ СРЕДСТВАМИ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ**

***Аннотация:** В статье проводится анализ образовательного потенциала информационных технологий в системе STEM-образования как фактора формирования способностей ребенка.*

***Ключевые слова:** информационные технологии, инклюзивное образование, образовательный потенциал.*

*N. A. Aleksandrova, dr. PhD Associate professor  
V.A. Vexler, dr. PhD Associate professor  
I.S. Berezin, student  
Saratov State University,  
Saratov, Russia*

## **DEVELOPMENT OF THE EDUCATIONAL POTENTIAL OF CHILDREN WITH DISABLED HEALTHCARE BY INFORMATION TECHNOLOGIES**

***Abstract.** The article analyzes the informational potential of information technology in the STEM education system as a mechanism for the formation of the child's capabilities.*

***Keywords:** information technology, inclusive education, educational potential.*

**Проблема исследования.** Развитие инклюзивного образования вызвано необходимостью обеспечения прав детей с ОВЗ на качественное образование, что является неотъемлемой частью государственной политики и национальной стратегии защиты прав и интересов детей в Российской Федерации. Активно изучаются вопросы использования информационных технологий для пробуждения интереса к STEM образованию, независимо от возможностей здоровья. Многие исследователи широко используют возможности образовательной робототехники и программирования для развития способностей ребенка с ОВЗ. В данном контексте под понятием «STEM» подразумевается методология в области образования, целью которой является повышения конкурентоспособности в области развития науки и технологий, это идея обучения по четырем конкретным дисциплинам – естествознание, технология, инженерия и математика – на междисциплинарном и прикладном подходе.

**Целью исследования** является выявление образовательного потенциала изучения информационных технологий в системе STEM-образования как фактора формирования инженерных и творческих способностей ребенка.

При поддержке БФ «Абсолют-помощь» нами реализуется Всероссийский социальный проект «IT-школа для детей с ОВЗ», который направлен на создание условий получения навыков в IT-сфере для детей с ОВЗ. В статье будут раскрыты проблемы организации и проведения дополнительных образовательных занятий по программам «Программирование для начинающих», «Робототехника», «Информационные технологии», «3d моделирование» и др. Занятия еженедельно посещают 48 детей с различными нозологиями (нарушение слуха, аутизм, нарушение развития, ДЦП и т. д.).

Ребята младшего школьного возраста учатся создавать игровые интерактивные проекты в среде Scratch (футбол, пинг-понг, бегущий динозаврик), собирают и программируют роботов Lego WEDO. Дети постарше изучают Python (ввод и вывод данных, условные операторы, проекты «угадай число» и «программа-шутник»), собирают роботов в Lego Mindstorms. Были разработаны робототехнические проекты: вентилятор, маятник, турбина, подъемник, жук, катапульта, крокопес, робот-собака, робот-пылесос, робот-машина, робот-шпион.

Методической поддержкой являются разработанные цифровые курсы:

1. Цифровой курс «Основы робототехники» представлен четырьмя модулями: Lego Mindstorm EV3. Начинаящий (9 занятий + 2 дополнительных, рас-

смаатривается работа с моторами и датчиками); Lego Mindstorm EV3. Продолжающийся (дополнительный модуль -8 занятий для более подготовленных детей, решаются задачи движения по черной линии, кегельринг, строятся сложные проекты); Trik studio (7 занятий + 1 дополнительный практикум, изучаются возможности работы в виртуальной среде); Arduino. Старт (8 занятий -8 проектов, изучается назначение основных компонентов: микроконтроллер, макетная плата, светодиод, резистор, зуммер, потенциометр); Arduino. Большой практикум (10 занятий – 5 заданий, 5 проектов, изучаются дополнительный набор электронных компонентов и рассматриваются сложные проекты: аппарат Морзе, метеостанция, шлагбаум, игра «Охотник»); модуль с методической поддержкой для преподавателей.

2. Цифровой курс «Мастерская программирования на Python». Курс состоит из модулей: введение в язык программирования Python (9 занятий); циклические алгоритмы, списки, кортежи, словари и их реализация на Python (7 занятий); большой практикум (5 занятий); графика с модулем TKINTER (8 занятий); модуль для преподавателей.

Цифровые курсы разработаны на платформе MOODLE, размещены на сайте <http://akademiym.com/>. Каждый курс в доступной форме содержит теоретические сведения (некоторые и в озвученном формате), к практическим заданиям разработаны видеоинструкции (и в текстовом формате лабораторная работа). Выполненные проекты дети могут сфотографировать и отправить в этой же системе на проверку педагогу. Сам курс как конструктор может быть легко трансформирован педагогом под уровень подготовки учеников, под их вид нозоологий.

Педагогами центра проводятся занятия и в дистанционном формате для обучающихся ГБОУ СО «Школа-интернат АОП № 3 г. Саратова», ГБОУ Самарской области «Школа-интернат № 17 для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья городского округа Самара», дети из Перми, Хабаровска, Ульяновска.

**Выводы и рекомендации.** STEM-образование – насущная потребность современного общества, педагогов и родителей. Для родителей это, в первую очередь, возможность помочь своему ребенку определиться с выбором будущей профессии, подготовиться к поступлению в учебные заведения, с пользой провести свободное от школьных занятий время.

Через внедрение в образовательное пространство предметов, связанных с изучением робототехники, стали обновляются формы, методы, технологии, которые могут стимулировать творческую, научно-исследовательскую активность детей, начиная уже с дошкольного возраста и их вовлечение в инженерно-техническое творчество.

#### *Литература*

1. Александрова Н.А., Храмов А.Е. и Храмова М.В. «Проектирование, внедрение и использование роботизированных устройств в социальной сфере в зарубежных исследованиях», Международная конференция IEEE 2018 «Управление качеством, транспорт и информационная безопасность, информационные технологии» (IT & QM & IS) , Санкт-Петербург , Россия, 2018, стр. 536-541, DOI: 10.1109 / ITMQIS.2018.8525131.

2. Векслер В.А. Программирование роботов VEX IQ // Информатика в школе. 2018. – № 6 (139). – С. 56–59.

3. Vexler V., Bazhenov R., Fominykh I., Gorbunova T., Maximov V. Educational resource of studying robotics in stem learning system as a factor in mastering student engineering and creative skills // Journal of Physics: Conference Series. Krasnoyarsk Science and Technology City Hall. Krasnoyarsk, Russian Federation, 2020. – С. 12041.

УДК 371.134

*Т.И. Алексеева, ст. преподаватель  
Л.А. Сергеева, к.п.н., доцент  
Псковский государственный университет  
г. Псков, Россия*

### **ФЕНОМЕН ДИАЛОГА КУЛЬТУР В РАЗВИТИИ МЕТОДИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА**

***Аннотация.** Стратегия модернизации высшего педагогического образования на современном этапе, требования современного общества к уровню сформированности методической культуры выпускника педагогического вуза, предполагающей формирование мировоззрения выпускника, требует рассмотрения образования как механизма развития внутренней культуры учащегося. Исходя из вышесказанного, в настоящей работе представлено теоретическое обоснование и практическое создание определенной логики построения образовательной среды, моделирующей диалогово-культурные контексты, направленной на развитие методической культуры студентов – будущих учителей через создание поликультурного диалога при изучении методических и математических понятий. **Цель исследования** состоит в следующем: теоретически обосновать, практически определить и экспериментально создать образовательную диалогово-культурную среду для развития у будущих учителей методической культуры. **Методы исследования:** а) теоретические: анализ, обобщение, интерпретация научной литературы по проблеме исследования; б) эмпирические: педагогический эксперимент, технология ассессмент-центр. **Выводы и рекомендации:** в ходе проведенного исследования уточнены и содержательно охарактеризованы структурные компоненты категории «методическая культура» с учетом феномена диалога культур. Выявлена совокупность дидактических условий, средств формирования методической культуры будущего педагога на основе феномена диалога культур. На основе раскрытия феномена диалога культур спроектировано содержание методической диалогово-культурной среды. Представлена модель высокого, среднего, удовлетворительного уровней развития методической культуры будущего педагога.*

***Ключевые слова:** методическая культура, диалог культур, образовательная среда.*

*T.I. Alekseeva, Art. teacher  
L.A. Sergeeva, Dr.PhD Associate professor  
Pskov State University  
Pskov, Russia*

### **THE PHENOMENON OF THE DILOGUE OF CULTURES IN THE DEVELOPMENT OF THE METHODOLOGICAL CULTURE OF THE FUTURE TEACHER**

***Abstract.** Nowadays the modernization strategy of the Higher Pedagogical Education and the requirements of modern society to the level of formation of the methodological culture of a Pedagogy bachelor, which involves the formation of the graduate's worldview, require the considera-*

*tion of education as a mechanism for the development of the student's internal culture. The article presents the theoretical justification and practical creation of certain logic for building an educational environment that models dialogical and cultural contexts, aimed at developing the methodological culture of students-future teachers through the creation of a multicultural dialogue in the study of methodological and mathematical concepts. The research aim is to theoretically substantiate, practically define and experimentally create an educational dialogical and cultural environment for the development of methodological culture in future teachers. The Research Methodology: a) the theoretical methods: analysis, generalization, interpretation of scientific literature on the problem of research; b) the empirical methods: pedagogical experiment, technology assessment center. The Conclusions and Recommendations: In the course of the study, the structural components of the category "methodological culture" were clarified and characterized in a meaningful way, taking into account the phenomenon of the dialogue of cultures.*

*The set of didactic conditions, means of forming the methodological culture of the future teacher on the basis of the phenomenon of the dialogue of cultures is revealed. On the basis of the disclosure of the phenomenon of the dialogue of cultures, the content of the methodological dialogue-cultural environment is designed. The model of high, medium, and satisfactory levels of development of the methodological culture of the future teacher is presented.*

**Keywords:** *methodological culture, dialogue of cultures, educational environment.*

**Введение.** Актуальность реализации диалога культур как основы для интеграции естественно-математического и методического образования будущих педагогов обусловлена требованиями образовательных стандартов профессионального образования третьего поколения, которые в качестве первостепенной задачи определяют методическую подготовку выпускников педагогического вуза.

Особого внимания заслуживает развитие у студентов – будущих учителей начальных классов методической культуры в условиях создания и функционирования диалогово-культурной образовательной среды, позволяющей использовать их гуманитарный потенциал при изучении математических дисциплин. Следует отметить, что уровень овладения студентами методической культурой зависит от целенаправленного педагогического управления содержательной и процессуальной составляющими данного процесса.

Однако для эффективного педагогического управления процессом развития у студентов бакалавров методической культуры необходимо обладать не только знанием определенной логики построения образовательной среды, моделирующей диалогово-культурные контексты через создание поликультурного диалога при изучении методических и математических понятий, но и составляющими процесса оценки уровня с развития у студентов методической культуры.

Решение поставленной задачи опирается на уточнение и содержательное описание компонентов категории «методическая культура будущего учителя», построения возможной теоретической модели уровней становления у студентов бакалавров методической культуры, выявление и теоретико-экспериментальное совокупности дидактических условий развития методической культуры будущих педагогов на основе феномена диалога культур, а также проведение эмпирического исследования.

Сказанное выше ориентирует нас на постановку следующих проблемных вопросов:

– Какова содержательная структура категории «методическая структура будущего педагога» с учетом феномена диалога культур?

– Каковы возможные уровни развития методической культуры студентов – будущих учителей?

– Каковы содержание диалогово-культурной образовательной среды изучения методических дисциплин в плоскости выполнения совокупности дидактических условий построения продуктивного диалога?

**Теоретический анализ литературы.** Отправной точкой в решении поставленных задач является обращение к содержанию понятий «диалог культур», «культура».

Осмысление литературных источников по исследованию заявленной проблемы позволило нам под диалогом понимать «взаимодействие различных позиций, образов, языков наук и искусств, точек зрения, идей» [3: 7], нацеленное на взаимопонимание, взаимообогащение его участников.

Сущность категории «диалог культур» сводится к тому, что постижение другой культуры выступает фундаментальной основой для становления собственной культуры понимания собственной культуры.

Общеизвестно, что категория культура – многоаспектная категория, которая может быть рассмотрена согласно позиции системного анализа как: система знаний, передающихся из поколения в поколение; как совокупность ценностей, норм, смыслов, отношений; как форма поведения, образа жизни, способ человеческой деятельности.

Понимание культуры как сложного объекта потребовало от нас раскрытия сущности понятия «педагогическая культура». Педагогическая культура понимается нами как частная подсистема по отношению к более общей системе «культура». Сказанное согласуется с научной позицией В.Л. Бенина, согласно которой педагогическая культура – это особая подсистема общечеловеческой культуры, охватывающая все сферы социальной жизни [1].

Дальнейший анализ работ В.Л. Бенина позволил обнаружить важную для нашего исследования мысль о том, что педагогическую культуру следует трактовать как «профессионально-педагогическую».

Осознание педагогической культурой как высшей ступени профессионального педагогического мастерства, ориентирует нас на выделение в ее составе структурных элементов. Одним из таких элементов является интересующая нас методическая культура педагога.

Осмысление психолого-педагогических источников по проблеме исследования сущности понятия «методическая культура» [1], [2] позволило нам вывести следующие основополагающие теоретические положения данного исследования:

– методическая культура будущих педагогов как часть их педагогической культуры формируется в методической деятельности педагога под влиянием внешних и внутренних (норм и ценностей, освоенных компетенций и технологий, устойчивых отношений и поступков) факторов [6].

– «методическая культура учителя» трактуется как системное, интегративное качество личности, как высокий профессиональный уровень овладения методической деятельностью.

В работе Т.Н. Бережной [2] нам удалось обнаружить понятие «инновационной методической культуры учителя», определяемой автором в качестве интегральной личностной характеристики, включающей в себя совокупность мотивов, ценностей, компетенций, отличающейся оптимальным уровнем овладения учителем традиционными и инновационными способами осуществления методической деятельности в многопредметной образовательной среде начальной школы, осуществляемыми на основе собственных рефлексивных действий.

Сказанное выше согласуется с положениями системного принципа, согласно которому методическая культура будущих учителей как частная целостная подсистема педагогической культуры имеет собственный структурный состав.

В качестве ее системообразующих составляющих мы выделили: мотивационный, когнитивный, деятельностный компоненты.

Мотивационный компонент методической культуры будущего педагога связан с потребностью студента использовать сформированные у него компетенции в области культуры, истории в учебной деятельности моделирования процесса обучения математике младших школьников, интерес к образовательному процессу, который проявляется в активности и инициативности в процессе изучения методических дисциплин; проявлении интереса к изучению истории методической образования и математики.

Когнитивный компонент методической культуры студентов-бакалавров отражает систему базовых и дополнительных знаний студентов в области методики обучения младших школьников, раскрывается в их умениях анализировать «гуманитарный текст культуры», извлекать и осмысливать культурно-значимую информацию из исторических текстов развития передовых идей в русской методике математики.

Деятельностный компонент методической культуры связан с умением студентов применять методические понятия при решении конкретных учебных задач моделирования учебных ситуаций обучения математике младших школьников; умении раскрывать методические понятия посредством примеров социокультурного поля.

Таким образом, на основании осмысления приведенных выше литературных источников, мы пришли к следующим выводам:

– методическая культура учителя – сложная, целостная, интегративная категория, являющаяся составляющей более общей категории «профессиональная педагогическая культура» и складывающаяся из мотивационного, когнитивного и деятельностного структурных компонентов;

– методическую культуру следует рассматривать как уровень совершенства в овладении будущими учителями начальных классов методической деятельностью.

– базисной основой формирования у студентов – будущих педагогов начальной школы методической культуры выступает поликультурный диалог, в процессе которого у обучающихся появляется возможность «взглянуть» на опыт методической дисциплины через призму собственного субъективного акта профессиональной деятельности, определить рациональное его соотношение



с состоянием и степенью развития учебно-методического процесса по данной дисциплине.

В качестве данной дисциплины нами был избран учебный курс «Теоретические основы и технологии начального математического образования», в рамках изучения разделов которого организовывался продуктивный поликультурный диалог будущих учителей начальной школы.

**Цель исследования.** На данном этапе логика научного изложения ориентирует нас на постановку следующих вопросов: «Каково содержание образовательной среды, на котором строится продуктивный поликультурный диалог при изучении методических и математических понятий студентами – будущими педагогами по курсу «Теоретические основы и технологии начального математического образования?» Каким уровнем развития методической культуры обладают будущие учителя начальной школы?» В силу сказанного цель исследования состоит в теоретическом обосновании, практическом определении и экспериментальном создании образовательной диалогово-культурной среды для становления у будущих учителей методической культуры.

**База исследования.** В исследовании приняли участие студенты 3-го курса института образования и социальных наук Псковского государственного университета, направления подготовки педагогическое образование, профиль подготовки «Начальное образование», изучающие курс «Теоретические основы и технологии начального математического образования».

**Методы и методики исследования.** Исследование проводилось с использованием методов:

- педагогический эксперимент, направленный на развитие методической культуры будущих учителей при изучении ими методических дисциплин;
- технология ассессмент-центр для диагностики уровня развития методической культуры студентов – будущих учителей начальных классов.

**Результаты исследования.** Косвенное педагогическое управление процессом становления методической культуры студентов – будущих учителей на эмпирическом этапе исследования осуществлялось за счет выявления и реализации совокупности дидактических условий в культурно-феноменологическом аспекте.

В качестве первого условия мы выделили *обогащенность образовательного процесса по изучению будущими учителями теоретических основ и технологий начального математического образования интегративными связями методико-математических понятий с понятиями историческими.*

Вторым дидактическим условием является *осуществление познавательного диалога на практических занятиях по изучению будущими учителями начальных классов теоретических основ и технологий начального математического образования.* Иными словами, образовательное содержание практических занятий осуществляется как диалог разнородных точек зрения, как диалог образовательных культур, предоставляющий студентам-бакалаврам ресурсы для ознакомления с математическими понятиями-проблемами.

Согласно дидактическому наполнению данного условия диалог трактуется нами как специфическая коммуникативная среда, инициирующая познава-

тельную коммуникацию обучающихся, рефлексия. Организация диалога при изучении курса ориентирует нас на обнаружение содержательно-процессуальных связей между историко-методическими положениями преподавания арифметики, их влияния на характер рассмотрения студентами изучаемых в курсе категорий.

Под третьим дидактическим условием мы понимаем *приоритет продуктивной, творческой деятельности обучающихся, способствующей развитию ценностных свойств, качеств личности студентов*. Практико-ориентированное конструирование образовательной диалогово-культурной среды изучения методических дисциплин студентами – будущими учителями, ориентированного на развитие методической культуры, потребовало отбора определенных средств формирования методической культуры студентов с использованием диалога культур.

Прямое педагогическое управление исследуемым процессом предполагало отбор средств развития методической культуры будущего учителя. В качестве таковых в курсе «Теоретические основы и технологии начального математического образования» были определены учебные задачи методического характера, к которым относятся: 1) работа с практико-ориентированными кейсами; 2) разработка проектов по изучению натуральных чисел в начальной школе с опорой на историко-арифметические сведения; 3) составление конспекта по предметно-методическому содержанию курса; 4) составление глоссария основных методических понятий с позиции разнородных методов изучения натуральных чисел; 5) составление аннотированного списка Web-ресурсов по предлагаемой проблеме; 6) моделирование образовательной деятельности школьников по изучению натуральных чисел с использованием старинных наглядных пособий, их последующая презентация.

Основу поликультурного диалога на содержательно-методическом уровне изучения учебной дисциплины составило использование проблемно-диалоговых форм организации образовательной деятельности студентов бакалавров. Поясним сказанное примерами организации диалога при изучении студентами темы «Методика изучения натуральных чисел»:

– изучите кейс «Монографический и вычислительный методы», проведите сравнение анализируемых методов по следующим положениям: образ натурального числа; основа арифметических действий; используемые наглядные пособия; опора памяти; счет; последовательность изучения натуральных чисел;

– организуйте круглый стол «Монографический метод, метод числовых фигур в современной школе». Сформулируйте вопросы авторам-разработчикам анализируемых вами методов;

– охарактеризуйте этапы изучения каждого числа по Грубе – «созерцание чисел», и по Евтушевскому – «осознательное понимание чисел»: измерение числа и сравнение его с предыдущими (Messen und Vergleichen), с единицей; быстрый счёт (Schnellrechnen); комбинации изучаемого числа с предыдущими (kombinieren); задачи, в условие которых входят число изучаемое и все предшествовавшие числа (angewandte Zahe);

– с позиций «математика» и «психолога» охарактеризуйте понятие «числовые фигуры». Что такое «треугольные числа»? «Четырехугольные числа»? Опишите числовые фигуры Лая – фигуры Макиндера, Буссе, Борна. Обоснуйте целесообразность использования числовых фигур в обучении младших школьников;

– проведите системный анализ наглядных пособий, используемых при изучении чисел: русские торговые счёты, арифметический ящик, шведские счёты, дробные счёты, счёты Каховского, тонкие палочки, коробочки с пуговицами, образцы мер, палочки, пучки соломы и др. Сконструируйте конспект урока изучения одного из чисел первого десятка, опираясь на выбранное вами наглядное пособие;

– выразите собственную позицию относительно научной точки зрения С.И. Шохора-Троцкого о том, что именно методике преподавания математики, избранной педагогом, отводится ведущая роль инициатора активной деятельности позиции ребенка в образовательном процессе, предоставляющей ему возможность «изобретать арифметику» [4: 69];

– проведите методический ринг «Возможности монографического метода при изучении натуральных чисел».

Определение содержания, форм и средств организации такого диалога на практических занятиях по учебному курсу «теоретические основы и технологии начального математического образования» у будущих педагогов начальных классов позволили нам перейти к диагностированию обучающихся.

Диагностика уровня развития методической культуры студентов до проведения формирующей опытно-экспериментальной работы осуществлялась с применением технологии ассессмент-центр (Assessment Centre), которая предполагает наблюдение экспертов, в данном случае – студентов выпускного курса, преподавателя, за организацией деятельности испытуемых при выполнении ими заданий, отбора содержания и разработки конспекта урока по изучению нумерации в начальной школе.

Экспертная оценка качества выполнения студентами каждого задания, разработки урока осуществлялась по следующим критериям: способность студентов отобрать математическое содержание для моделирования урока; умение отобрать факты, примеры из других учебных областей для иллюстрации математических понятий младшим школьникам; обоснованность необходимости и целесообразности использования отобранного учебного материала; сформированность математической речи; умение грамотно, логично и наглядно презентовать свой урок.

Полученные по итогам наблюдения эмпирические результаты позволили экспертам выявить высокий, средний и удовлетворительный уровни развития методической культуры будущих учителей.

Высокий уровень развития методической культуры студентов – будущих учителей свидетельствует об овладении студентами необходимыми для педагогической деятельности личностными качествами, потребностью в профессиональном саморазвитии; сформированности ценностного отношения к методической деятельности. На данном уровне обучающиеся проявляли интерес

к изучению документов, связанных с историей развития передовых идей методики обучения арифметике в России, историей математики, умели прогнозировать учебную деятельность младших школьников в области изучения математики. У студентов имелись основательные теоретические знания в области обучения математике младших школьников. Они интересовались дополнительной литературой, касающейся вопросов обучения младших школьников математике. Творчески применяли знания при моделировании учебных ситуаций на практике с использованием исторических сведений, к решению методических задач подходили творчески, используя гуманитарный потенциал математики, обладали методическими умениями и навыками на высоком уровне.

Студенты, находящиеся на среднем уровне обладали необходимыми для профессиональной деятельности личностными качествами, однако не испытывали потребности в творческом росте. Недостаточно умело использовали полученные теоретические знания на практике, были способны моделировать учебные ситуации изучения математического содержания младшими школьниками лишь по аналогии, шаблонным действиям, не проявляли интереса к использованию гуманитарного потенциала математики при разработке методических материалов. Смогли овладеть лишь теоретическим материалом согласно программе методике математики, поэтому обладают не всеми методическими умениями и приемами организации учебной деятельности младших школьников.

На удовлетворительном уровне у студентов отсутствует интерес к процессу изучения методических дисциплин. Они не обладают потребностью в творческом росте, не интересуются дополнительной литературой, в частности по истории развития идей обучения арифметике, к истории математики. На данном уровне диагностированы существенные пробелы в знаниях по методике математики и в степени овладения методическими умениями. На практике при моделировании учебных ситуаций допускают ошибки.

Количественный анализ полученных экспертами на эмпирическом этапе исследования данных показал следующее: методическая культура студентов 3-го курса в основном сформирована на удовлетворительном (20 % от числа испытуемых) и среднем (80 % от числа диагностируемых) уровнях. Предположительными причинами полученных результатов могут быть: начало (первый год) изучения курса «Теоретические основы и технологии начального математического образования», ограничение времени «живого» общения участниками образовательного процесса, небольшое количество часов контактной работы при изучении данного курса.

**Заключение.** Таким образом, анализ и обобщение эмпирических данных, полученных до формирующего этапа опытно-экспериментальной работы, свидетельствует о необходимости организации диалога-культурной образовательной среды с учетом реализации совокупности дидактических условий становления у будущих учителей начальной школы методической культуры.

Как мы видим, результаты, полученные в ходе теоретико-экспериментального исследования, подтверждают педагогический потенциал диалога культур, задействуемый при овладении будущими педагогами методико-математическими, историко-методическими понятиями, в процессе станов-

ления практических умений студентов по интеграции культурного и исторического опыта школы методики преподавания начальной арифметики с современными положениями математического образования.

#### *Литература*

1. Бенин В.Л. Педагогическая культура: философско-социологический анализ. – Уфа, 1997. – 131 с.
2. Бережная Т.Н. Формирование инновационной методической культуры учителя начальных классов в процессе профессиональной подготовки в вузе: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. Ставрополь, 2010. – 211 с.  
Кавун И.Н., Попова Н.С. Методика преподавания арифметики в начальной школе. – М., 1936. – 416 с.
3. Ланков А.В. К истории развития передовых идей в русской методике математики // пособие для учителей. – М., Учпедгиз, 1951. – 152 с.
4. Лотман Ю. Семиосфера. Культура и взрыв. Внутри мыслящих миров. – СПб.: Искусство СПб, 2004. – 703 с.
5. Плеханова Л.А. Развитие методической культуры преподавателя учреждения дополнительного профессионального образования [Электронный ресурс]: <http://www.science-education.ru/102-5887>.

**УДК 378.048.45**

*Е.А. Андреева, к. психол. н.,  
М.Н. Вишневская, к. пед. н.,  
Чувашский государственный педагогический  
университет им. И.Я. Яковлева,  
г. Чебоксары, Россия*

### **ОСОБЕННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ МОТИВАЦИИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ-ВОСПИТАТЕЛЕЙ В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ**

**Аннотация.** Мотивация педагогической деятельности, являясь интегральной характеристикой личности учителя, задает «вектор» ее развития, определяет степень вовлеченности в профессиональную деятельность, определяет отношение к детям и отражает жизненные ценности и ориентации педагога, что в итоге обуславливает успешность педагогической деятельности в целом. Анализ педагогических и психологических исследований показывает, что у современных студентов мотивы выбора профессии педагога и поступления в педагогический вуз не соответствуют педагогической деятельности и связаны либо с интересом к определенному предмету, либо вообще не связаны с интересом к педагогической деятельности. Кроме того, ряд исследователей отмечают, что большая часть современных учителей ориентирована на предметную сторону труда, на передачу знаний по дисциплине, что влечет за собой развитие лишь когнитивной сферы личности школьников, тогда как процесс воспитания, направленный на развитие духовно-нравственных качеств и социокультурных ценностей личности, отходит на второй план. В связи с этим, **цель данного исследования** заключалась в эмпирическом выявлении особенностей ведущих мотивов учебно-воспитательной деятельности у современных студентов педагогического вуза. **Методы исследования.** В исследовании применялись следующие методы: сравнительный анализ психолого-педагогической литературы, эмпирические методы сбора данных, методы математико-статистической обработки результатов исследования (t-критерий Стьюдента). Эмпирическое исследование проводилось с помощью психодиагностической методики «Тест на определение иерархической структуры мотивационной сферы учителя и веду-

щих мотиваций педагогической деятельности», предложенной Е.Ю. Артемьевой, К.В. Вербовой, Г.В. Парамей. Экспериментальную базу составили 248 человек, учащихся вторых и третьих курсов Чувашского государственного педагогического университета им. И.Я. Яковлева, будущих учителей. 113 человек, участвовавших в эксперименте, являются студентами физико-математического факультета, 135 – студентами факультета иностранных языков. **Выводы и рекомендации.** Проведя сравнительный анализ данных, полученных в результате тестирования, было установлено следующее: у студентов – будущих учителей-воспитателей – преобладающими мотивами педагогической деятельности являются мотивы в достижении (15,8 баллов), в уважении (14,3 балла) и избегании неудач (9,7 баллов). Это может говорить о том, что у будущих педагогов доминируют мотивы индивидуалистического самоутверждения. Тогда как мотивы, способствующие развитию направленности на воспитание ребенка, связанные с потребностями в покровительстве (9,3 балла), понимании (8,7 балла), аффилиации (8,6 балла) и альтруизме (5,1 балла), имеют более низкие ранги. На основании этих данных мы можем предположить, что у обучающихся не сформирована педагогическая направленность личности. Данный факт, будет затруднять формирование индивидуального стиля педагогической деятельности и отрицательно влиять на особенности взаимодействия педагога с детьми, организацию учебно-воспитательного процесса. Проведенное исследование позволяет сделать вывод о необходимости ориентации будущих учителей на осуществление воспитательной деятельности. Система теоретической и практической подготовки будущих бакалавров педагогического образования должна быть организована с обязательным акцентом на организаторскую, коммуникативную, проективную и рефлексивную виды деятельности. Это позволит сформировать и развить у будущих учителей-воспитателей необходимые для осуществления педагогической деятельности качества, умения, способности, мотивы. Результаты данного исследования могут быть применены при профориентации в качестве диагностических конструктов для определения особенностей проявления педагогической направленности личности будущих педагогов, а также при разработке учебных программ практик, составляемых для бакалавров педагогического образования.

**Ключевые слова:** мотивы педагогической деятельности, гуманистические мотивы, мотив самоутверждения, профессионально-педагогическая направленность личности, студенты – будущие педагоги-воспитатели.

*E.A. Andreeva, Ph. D. in Psychology,  
M.N. Vishnevskaya,  
Candidate of Pedagogical Sciences,  
Chuvash state pedagogical University. I. Y. Yakovleva,  
Cheboksary, Russia*

## **FEATURES OF PROFESSIONAL AND PEDAGOGICAL MOTIVATION OF FUTURE TEACHERS-EDUCATORS IN MODERN CONDITIONS**

**Abstract.** *The motivation of pedagogical activity, being an integral characteristic of the teacher's personality, sets the "vector" of its development, determines the degree of involvement in professional activities, determines the attitude towards children and reflects the life values and orientations of the teacher, which ultimately determines the success of pedagogical activity as a whole. The analysis of pedagogical and psychological studies shows that modern students' motives for choosing the profession of a teacher and entering a pedagogical university do not correspond to pedagogical activity and are associated either with an interest in a particular subject, or are not related to an interest in pedagogical activity at all. In addition, a number of researchers note that most modern teachers are focused on the subject side of work, on the transfer of knowledge in the discipline, which entails the development of only the cognitive sphere of the personality of school-children, while the process of education, aimed at the development of spiritual and moral qualities*

*and socio-cultural values of the individual, fades into the background. In this regard, the purpose of this study was to empirically identify the features of the leading motives of educational activity in modern students of a pedagogical university. Research methods. The following methods were used in the study: comparative analysis of psychological and pedagogical literature, empirical methods of data collection, methods of mathematical and statistical processing of research results (Student's t-test). The empirical study was conducted using the psychodiagnostic method "Test for determining the hierarchical structure of the teacher's motivational sphere and the leading motivations of pedagogical activity", proposed by E.Y. Artemyeva, K.V. Verbova, G.V. Paramey. The study involved 248 2nd – 3rd year students of the Chuvash State Pedagogical University named after I. Ya. Yakovlev 113 people who participated in the experiment are students of the Faculty of Physics and Mathematics, and 135 are students of the Faculty of Foreign Languages. Conclusions and recommendations. After conducting a comparative analysis of the data obtained as a result of testing, we found the following: among students-future teachers-educators-the predominant motives of pedagogical activity are those of achievement (15.8 points), respect (14.3 points) and avoidance of failure (9.7 points). This may indicate that future teachers are dominated by the motives of individualistic self-affirmation. While the motives that contribute to the development of a focus on raising a child, related to the needs for patronage (9.3 points), understanding (8.7 points), affiliation (8.6 points) and altruism (5.1 points), have lower ranks. Based on these data, we can assume that the students do not have a pedagogical orientation of the individual. This fact will make it difficult to form an individual style of pedagogical activity and negatively affect the features of the teacher's interaction with children, the organization of the educational process. The conducted research allows us to conclude that it is necessary to focus future teachers on the implementation of educational activities. The system of theoretical and practical training of future bachelors of pedagogical education should be organized with a mandatory emphasis on organizational, communicative, projective and reflexive activities. This will allow us to form and develop the qualities, skills, abilities, and motives necessary for the implementation of pedagogical activity in future teachers. The results of this study can be used in career guidance as diagnostic constructs to determine the features of the manifestation of the pedagogical orientation of the personality of future teachers, as well as in the development of training programs of practices compiled for bachelors of pedagogical education.*

**Keywords:** *motives of pedagogical activity, humanistic motives, motive of self-affirmation, professional and pedagogical orientation of the individual, students-future teachers-educators.*

**Введение.** Несмотря на широкий круг исследований, ведущихся в русле изучения особенностей профессиональной мотивации, проблема мотивации к педагогической деятельности является одной из наиболее сложных и актуальных в современной науке и практике. Это можно объяснить тем, что мотивация педагогической деятельности, являясь интегральной характеристикой личности учителя, задает «вектор» ее развития, определяет степень вовлеченности в профессиональную деятельность, и отражает жизненные ценности и ориентации педагога, что в итоге определяет успешность педагогической деятельности в целом. Однако, анализ педагогических и психологических исследований (О.Л. Никольская [7], Н.Г. Рукавишникова [8]) показывает, что у современных студентов мотивы выбора профессии педагога и поступления в педагогический вуз не соответствуют педагогической деятельности и связаны либо с интересом к определенному предмету, либо вообще не связаны с интересом к педагогической деятельности. Так, Н.Г. Рукавишникова [8] отмечает, что у студентов педагогических вузов, оценивающих привлекательность профессии учителя, первое место занимает возможность преподавать любимый предмет. Кроме того,

ряд исследователей (Д.Г. Абзалова [1], Е.В. Власова [3]) отмечают, что значительная часть современных учителей ориентирована на предметную сторону труда, на передачу знаний по дисциплине, что влечет за собой развитие лишь когнитивной сферы личности школьников, тогда как процесс воспитания, направленный на развитие духовно-нравственных качеств и социокультурных ценностей личности, отходит на второй план.

**Теоретический анализ литературы.** Профессионально-педагогическая мотивация личности рассматривается в работах таких ученых как А.Г. Асмолов, Н.Ф. Гоноболин, Н.В. Кузьмина, А.И. Кочетов, А.К. Маркова, Л.Н. Митина, Н.А. Менчинская, Е.М. Никиреев, В.А. Сластенин, А.П. Черных.

А.К. Маркова [4] считает, что мотивация к профессии учителя находится в основе педагогической направленности личности. В свою очередь, Е.М. Никиреев [6] высказывает мнение, что доминирующие мотивы личности, образуя устойчивую систему, представляют собой стержневое звено направленности личности педагога. При этом указывает на возможность выделения следующих видов ее сформированности: собственно-педагогическую направленность личности, направленность на предмет и ситуативную направленность личности учителя.

Несмотря на различные подходы к трактовке данного понятия, все исследователи согласны с тем, что профессиональные мотивы учителя составляют сложную иерархическую структуру и включают в себя мотивы выбора педагогической профессии, мотивы, проявляющиеся в процессе деятельности учителя, а также мотивы совершенствования педагогической деятельности. Мотивы педагогической деятельности, образуя основу профессионально-педагогической направленности личности педагога, находят свое выражение в профессиональной деятельности, сложившемся мировоззрении, различных педагогических ситуациях, потребности в самореализации.

Вслед за А.К. Марковой, Л.Н. Митиной, Е.М. Никиреевым мы считаем, что мотивы деятельности лежат в основе профессионально-педагогической направленности личности.

**Цель исследования.** В связи с этим, цель данного исследования заключалась в эмпирическом выявлении особенностей ведущих мотивов учебно-воспитательной деятельности у современных студентов педагогического вуза. Для достижения поставленной цели мы применили следующую психодиагностическую методику: «Тест на определение иерархической структуры мотивационной сферы учителя и ведущих мотиваций педагогической деятельности», предложенную К.В. Вербовой, Г.В. Парамей [2].

**Базу исследования** составили 248 человек, учащихся вторых и третьих курсов Чувашского государственного педагогического университета им. И.Я. Яковлева, будущих учителей. 113 человек, участвовавших в эксперименте, являются студентами физико-математического факультета, 135 – студентами факультета иностранных языков.

**Результаты исследования.** В результате сравнительного анализа полученных данных, было выявлено, что для студентов физико-математического факультета – будущих учителей математики и информатики наиболее харак-



терными являются мотивы в достижении (15,8 баллов), в уважении (14,3 балла) и избегании неудач (9,7 баллов). Высокие показатели, полученные по мотивам уважения и достижения, указывают на склонность будущих учителей к самоутверждению и к достижению успеха. Данный факт на фоне невысоких количественных значений гуманистических мотивов деятельности говорит о низком уровне развития собственно-педагогической направленности. Высокое значение мотива избегания неудач вероятно можно объяснить, с одной стороны, осознанием будущими педагогами своих недостатков, с другой – отсутствием знания как их исправить.

У студентов факультета иностранных языков преобладающими мотивами педагогической деятельности являются мотивы, связанные с потребностью в уважении (15,5 баллов), аффилиации (14,9 баллов), достижения (11,3 балла). Следовательно, для будущих учителей иностранных языков, также как и для будущих учителей математики, наиболее важными являются мотивы уважения и достижения, что может свидетельствовать о развитии склонности обучающихся к самосовершенствованию себя с целью получения положительной оценки со стороны окружающих. Однако включение в мотивационную структуру личности мотива аффилиации указывает на то, что для данной группы студентов более характерно стремление к эмоционально положительному общению с другими людьми, к осуществлению сотрудничества.

Проведя качественный анализ, мы выявили, что наличие мотивов в покровительстве, понимании, а также аффилиации и альтруизме указывает на предрасположенность студентов к гуманистическим мотивам. Доминирование данной категории мотивов у будущих педагогов свидетельствует об их направленности на ребенка как на субъект, ориентации на его воспитание и развитие как личности, готовности осуществлять взаимодействие с учеником на субъект-субъектной основе.

Анализируя полученные количественные и качественные данные, мы выяснили, что мотивы, способствующие развитию направленности на воспитание ребенка, связанные с потребностями в покровительстве, понимании, аффилиации и альтруизме, имеют более низкие ранги как среди будущих учителей математики, физики и информатики, так и среди будущих преподавателей иностранных языков. Так мотив, связанный с потребностью в покровительстве, имеет 9,3 балла у студентов физико-математического факультета и 8,9 баллов у студентов факультета иностранных языков; мотив понимания – 8,7 и 9,2 балла соответственно; мотив альтруизма – 5,1 и 6,8 баллов соответственно.

К мотивам индивидуалистического самоутверждения мы отнесли такие, в основе которых лежат следующие потребности: в признании, во власти, в зависимости, в уважении, в избегании неудач, в порядке, в привлечении внимания, в нарциссизме и в опеке. Доминирование перечисленных выше мотивов, по нашему мнению, является свидетельством отсутствия или низкой сформированности педагогической направленности студентов педвуза, что будет затруд-

нять формирование эффективного стиля деятельности. Было выявлено, что среди студентов факультета иностранных языков мотивы, определяющие направленность на воспитание, проявляются у 47,76 %, а среди студентов физико-математического факультета – будущих учителей математики и информатики – у 30,7 %.

**Заключение.** Из всего выше сказанного можно сделать вывод, что, несмотря на то, что у студентов разных факультетов доминируют разные мотивы учебно-воспитательной деятельности, мотивы, способствующие развитию направленности на воспитание ребенка, его развитие, сформированы недостаточно. Как у студентов факультета иностранных языков, так и у студентов физико-математического факультета доминируют мотивы индивидуалистического самоутверждения. Данный факт будет затруднять формирование индивидуального стиля деятельности и отрицательно влиять на особенности взаимодействия с детьми.

Проведенное исследование позволило сделать вывод о необходимости ориентации будущих учителей-воспитателей на осуществление ими воспитательной деятельности. Кроме того, важно организовать теоретическую и практическую подготовку будущих бакалавров педагогического образования таким образом, чтобы внимание было акцентировано на организаторской, коммуникативной, проективной и рефлексивной деятельности. Это позволит сформировать и развить у будущих учителей-воспитателей необходимые для осуществления педагогической деятельности качества, умения, способности, мотивы.

### *Литература*

1. Абзалова Д.Г. Профессионально-нравственный компонент повышения квалификации учителей начальных классов // *Начальная школа: плюс до и после.* – 2010. – № 2. – С. 86–90.
2. Артемьева Е.Ю. Структуры мотивировок воспитательной деятельности абитуриентов педагогического вуза / Е.Ю. Артемьева, Г.В. Парамей // *Вестник московского университета.* – 1989. – № 1. – С. 52–57.
3. Власова Е.В. Воспитание словом // *Начальная школа.* – 2010. – № 1. – С. 36–40.
4. Маркова А.К. *Психология труда учителя.* – Москва: Просвещение, 1993. – 190 с.
5. Митина Л.М. *Психология труда и профессионального развития учителя.* – М.: Academia, 2004. – 318 с.
6. Никиреев Е.М. *Направленность личности и методы ее исследования.* – М.: Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2004. – 192 с.
7. Никольская О.Л. Влияние самооценки на мотивы поступления в педагогический вуз // *Научно-педагогическое обозрение. Pedagogical Review.* – 2018. – № 1 (19). – С. 34–41.
8. Рукавишников Н.Г. Исследование мотивации педагогической деятельности // *Ярославский педагогический вестник.* – 2003. – № 5 (35). – С. 16–19.

*Т.И. Анисимова, к.п.н., доцент,  
А.Р. Ганеева, к.п.н., доцент,  
Казанский (Приволжский) федеральный университет,  
г. Елабуга, Россия*

### **ПОДГОТОВКА БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ К ОРГАНИЗАЦИИ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ЦИФРОВОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ**

***Аннотация.** Подготовка специалистов для цифровой образовательной среды является одним из ключевых приоритетных направлений развития России. В нашей работе рассмотрим подготовку будущих учителей для организации и проведения занятий в системе дополнительного образования. В 2020 году в состав Елабужского института КФУ вошли Дом научной коллаборации имени Камилы Ахметовича Валиева – центр дополнительного образования и образовательное учреждение «Университетская школа». Их материально-техническое обеспечение дает возможность реализовывать новые образовательные программы, направленные на формирование у обучающихся исследовательских навыков в области технических и естественных наук. Разработка новых программ и их реализация с использованием современного оборудования, в том числе, цифровых лабораторий, требует специалистов, способных использовать цифровую образовательную среду, учитывая возрастные особенности детей. Исходя из вышеуказанного, **целью исследования** является проведение анализа опыта Елабужского института КФУ по привлечению студентов педагогических направлений подготовки к проведению занятий в системе дополнительного образования. **Методы исследования:** проведение анкетирования, опросов, оценка продуктов творческой деятельности, беседы, наблюдение с помощью диагностических карт. **Выводы и рекомендации.** Анализ результатов деятельности студентов по проведению занятий в системе дополнительного образования позволяет будущим учителям получить колоссальный практический опыт, объем экспериментальных данных для курсовых и выпускных работ.*

***Ключевые слова:** цифровая среда, дополнительное образование, студенты педагогических направлений.*

*T.I. Anisimova,  
Dr. PhD Associate professor,  
A.R. Ganeeva,  
Dr. PhD Associate professor,  
Kazan (Volga Region) Federal University,  
Elabuga, Russia*

### **PREPARING FUTURE TEACHERS FOR ORGANIZING ADDITIONAL EDUCATION IN A DIGITAL EDUCATIONAL ENVIRONMENT**

***Research problem.** Training specialists in a digital educational environment is one of the key priority areas for the development of Russia. In our work, we consider the preparation of future teachers for organizing and conducting classes in the system of additional education. In 2020, Elabuga Institute KFU set up the House of Scientific Collaboration named after Kamil Akhmetovich Valiev – a centre for additional education and an educational institution “University School”. Their material and technical support makes it possible to implement new educational programs aimed at developing students' research skills in the field of technical and natural sciences. The development of new programs and their implementation using modern equipment, including digital laboratories, requires specialists who can use the digital educational environment, taking into account the age characteristics of children. All this requires specialists who are able to take into ac-*

count the children's age characteristics when using digital educational environment. Consequently, the **purpose of the study** is to analyze the experience of Elabuga Institute of Kazan Federal University in attracting students of teacher training directions for conducting classes in the system of additional education. **Research methods:** conducting questionnaires, surveys, evaluating the products of creative activity, conversations, observation through diagnostic charts. **Conclusions and recommendations.** The analysis of the results of students' activities in conducting classes makes it possible to conclude that their activity in joint work in the system of additional education allows them to gain tremendous practical experience and an amount of experimental data necessary for writing term papers and graduation theses.

**Keywords:** digital environment, additional education, students of teacher training direction.

В настоящее время в России возрождается интерес к дополнительному образованию как со стороны государства, так и со стороны педагогического сообщества и родителей. Особое внимание уделяется развитию дополнительного образования в области математики, информатики и технологии.

Организация дополнительного образования детей в условиях школы рассмотрена в трудах Л.Н. Буйловой [1], Е.Б. Евладовой [2] и др. В частности, Е.Б. Евладова считает, что «дополнительное образование – процесс свободно избранного ребенком освоения знаний, способов деятельности, ценностных ориентаций, направленный на удовлетворение интересов личности, ее предпочтений, склонностей, способностей и содействующий ее самореализации и культурной (в том числе и социальной) адаптации; сфера, направленная на создание единого образовательного пространства формирования у школьников целостного восприятия мира, на гармонизацию требований по реализации образовательного стандарта и создание условий для развития индивидуальных способностей и потребностей личности».

Дополнительное образование предполагает в свободное от учебы время получение обучающимися новых знаний, умений и практических навыков в выбранной им сфере. Однако для большинства учителей, в том числе и для учителей математики, преподавание в области дополнительного образования, организация внеурочных мероприятий по предмету, разработка соответствующих программ и их реализация вызывает определённые сложности.

Проанализируем ряд профилей по направлению 44.03.05. Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки): Технология и дополнительное образование, Технология и информатика, Математика и физика.

Очевидно, что в более выгодном положении находятся выпускники первого профиля. Они в процессе обучения изучают такие дисциплины как «Основы творческо-конструкторской деятельности», «Методика дополнительного образования», в которых раскрываются такие проблемы как «Внеклассная и внешкольная работа по техническому и художественно-эстетическому творчеству», «Особенности организации и методики проведения кружковых занятий в различных учебных заведениях, внешкольных учреждениях», «Научно-методическое обеспечение дополнительного образования», «Мотивация учебной деятельности в системе дополнительного образования», «Средства контроля в системе дополнительного образования» и другие.

Два других профиля в рамках дисциплин по методике преподавания предмету затрагивают частично проблемы по организации и проведению внеурочной работы по олимпиадной подготовке и кружковой работе, не рассматривая вопросы мотивации, контроля, научно-методического обеспечения дополнительного образования.

В проекте Концепции развития дополнительного образования детей до 2030 года на основе приоритетных целей государственных документов стратегического планирования социально-экономического развития Российской Федерации до 2030 года отмечено, что главным достижением последних лет стало увеличение охвата дополнительным образованием детей, в том числе технической направленности до 74,9 % от общего числа детей соответствующего возраста. Расширен тематический спектр программ дополнительного образования детей, созданы возможности для выявления и раскрытия талантов (система конкурсов и мероприятий, региональные центры выявления, поддержки и развития способностей и талантов у детей и молодежи) [3].

Вместе с тем в системе дополнительного образования детей сохраняется ряд проблем, требующих решения: недостаточный темп обновления содержания и технологий по отдельным направленностям дополнительного образования детей; недостаточная сформированность системы сопровождения непрерывного профессионального развития и карьерного роста педагогических кадров; низкий уровень цифровизации организаций, реализующих дополнительные общеобразовательные программы.

Решение поставленных проблем авторы концепции видят в укреплении методической и ресурсной базы дополнительного образования детей на базе общеобразовательных организаций и его интеграция с основными образовательными программами общего образования для достижения нового качества образовательных результатов обучающихся; через привлечение студентов организаций высшего образования, наставников из реального сектора экономики.

В современной системе дополнительного образования предусмотрено использование на занятиях цифровых образовательных ресурсов и цифровых инструментов как средства повышения результативности образовательного процесса.

Елабужский институт КФУ (ЕИ КФУ), имея в своем составе Дом научной коллаборации (ДНК) – центр дополнительного образования и образовательное учреждение «Университетская школа», обладает большими возможностями для разрешения поставленных проблем.

Особенностью данных подразделений является тесная интеграция высшего и среднего образования: так, все занятия в урочной и внеурочной деятельности, проводятся совместно учителями, руководителями кружков и студентами педагогических направлений ЕИ КФУ.

Отметим, что центр ДНК реализует более 10 программ дополнительного образования технической направленности для школьников от 7 до 18 лет, а также программы повышения квалификации учителей «Педагог К-21».

Программу «Робототехника» для обучающихся 6 классов реализуют студенты пятого курса этого же направления, профиль «Математика и информатика». Отличительной особенностью программы является ее практическая значимость для подготовки будущих инженеров. Содержание программы и ее реализация способствуют эффективному овладению обучающимися навыками по разработке и программированию робототехнических комплексов.

«Урок информатики» реализуется как в ДНК, так и в Университетской школе под руководством магистра второго года обучения направления 44.04.01 Педагогическое образование, профиль «Цифровое образование». Программа обеспечивает готовность школьников к успешному практическому применению цифровых технологий, а также освоению приемов и способов овладения инструментами построения цифровой среды своего образовательного пространства. Программа помогает осваивать и применять цифровые технологии в динамически изменяющейся среде, обеспечивает готовность свободно ориентироваться в современных цифровых технологиях, использовать веб-портфолио для компетентностного роста.

Бакалавры и магистры, имея опыт преподавания в системе дополнительного образования, проводя дополнительные исследования на базе ДНК и Университетской школы, используют полученные результаты при написании курсовых работ, научных статей, выпускных квалификационных работ.

Опрос студентов и анализ их публикационной активности показал, что в результате такой работы будущий учитель осваивает особенности проведения внеурочной работы по математике со школьниками; познает методическую систему дополнительного математического образования школьников; пути развития их творческих способностей; учится организовывать различные виды внеурочной деятельности; проектировать программы внеурочной деятельности учащихся; применять в своей работе цифровые образовательные ресурсы и цифровые инструменты.

### *Литература*

1. Буйлова Л.Н. Организация методической службы учреждений дополнительного образования: учеб.-метод. пособие / Л.Н. Буйлова, С.М. Кочнева. – М.: Владос, 2007. – 160 с.
2. «Цифровое поколение» и педагогические реалии современной России: научно-практическая интернет-конференция с международным участием (Москва, ноябрь-декабрь 2016 г.) / под ред. М.Р. Мирошкиной, Е.Б. Евладовой, С.В. Лобынцевой. – М.: ФГБНУ «Институт изучения детства, семьи и воспитания РАО», 2017. – 273 с.
3. Проект Концепции развития дополнительного образования детей до 2030 года. – URL: <http://dop.edu.ru/article/27148/proekt-kontseptsii-razvitiya-dopolnitelnogo-obrazovaniya-detei-do-2030-goda> (дата обращения: 18.01.2021).

## **ОНЛАЙН-ОБУЧЕНИЕ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ НА ОСНОВЕ ИННОВАЦИОННЫХ ИНТЕРНЕТ-ТЕХНОЛОГИЙ**

***Аннотация.** В эпоху цифрового образования на первый план выходит развитие цифровых технологий, внедрение в практику обучения иностранным языкам цифровых учебно-методических материалов, инструментов и сервисов. Цифровая экономика предполагает, чтобы каждый обучаемый овладел компетенциями XXI в. и мог творчески применять имеющиеся знания в быстроразвивающейся цифровой среде. Цифровая трансформация образования – это работа на долгие годы, и она затрагивает все уровни образования. Исходя из вышеуказанного, целью исследования является анализ интернет-ресурсов, которые эффективно используются в цифровой образовательной среде, в том числе, применяются в процессе онлайн-обучения. Это социальные сети, интерактивные доски, специальные мобильные приложения и другие средства обучения, распространенные в виртуальном образовательном пространстве. Методы исследования: теоретические методы, среди которых анализ предмета исследования на основе изучения интернет-ресурсов и социальных сетей, таких, как Teams, Classroom, WhatsApp, Skype, Facebook и других; рефлексивно-системный анализ и наблюдение обоснованной организации педагогической деятельности по использованию анализируемых и применяемых интернет-ресурсов в преподавании русского языка как иностранного (РКИ) в дистанционных формах обучения. В качестве эмпирических методов использованы контрольные измерительные материалы студентов подготовительных курсов из КНР и Ирана, обучающихся дистанционно в Российском новом университете и Российской академии музыки. В процессе эксперимента по внедрению интернет-технологий в практику преподавания РКИ автор показывает, что методические резервы повышения эффективности учебного процесса содержатся в интеграции интернет-ресурсов с инновационными технологиями обучения. Делается вывод о формировании новых уровней компетенций преподавателя высшей школы, в частности, Digital-компетенции. Описанные в статье примеры практического использования интернет-ресурсов в онлайн-обучении иностранных учащихся будут полезны в подготовке преподавателя, работающего в смешанных и дистанционных формах обучения.*

***Ключевые слова:** цифровые технологии, онлайн-обучение, интернет-технологии, русский язык как иностранный, Digital-компетенция.*

*M.Yu. Antropova, PhD, Associate professor  
Russian New University,  
Moscow, Russia*

## **TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE ONLINE BASING ON INNOVATIVE INTERNET TECHNOLOGIES**

***Abstract.** In the digital education era the development of digital technologies is coming to the forefront; the phenomena associated with the digital transformation of education, which implies digital teaching materials, tools and services being introduced into the practice of teaching foreign languages. Digital economics requires every learner (not just the best one) to master the 21st century competences and to apply the existing knowledge and skills in the rapidly developing digital environment creatively, with no reference to any established pattern. The work on the educational system digital transformation is bound to extend over many years affecting all levels of education. Based on all mentioned above, the aim of the study is to analyze effectively the Internet resources*

*used in the digital educational environment, including those used in the process of online learning such as social networks, interactive whiteboards, special mobile applications and other learning tools common for the virtual educational space. The research methods are theoretical methods including analyzing the research subject based on the study of Internet resources and social networks such as Teams, Classroom, WhatsApp, Skype, Facebook and others; reflexive system analysis and observation of the pedagogical activity reasonable organization of exploiting the analyzed and applied Internet resources when teaching Russian as a foreign language remotely. As empirical methods we used the control measuring materials for the preparatory course students from China and Iran studying remotely at the Russian New University and the Russian Academy of Music. Touching upon the experiment on the introduction of Internet technologies into the practice of teaching Russian as a foreign language, the author proves that the methodological reserves for enhancing the educational process lie within the integration of Internet resources into innovative teaching technologies. It is concluded that new levels of high school teacher's competences (in particular, digital competence) are being formed. The results of the study can be used when working on Teaching Russian as a Foreign Language remote programmes for foreign students, as well as foreign preparatory faculties and universities joint courses curricula implemented within the framework of the Russian Federation international cooperation in the field of higher education. The examples of the practical use of Internet resources in teaching foreign students online described in the article will be useful when training a teacher working in mixed and distance learning programmes.*

**Keywords:** *digital technologies, online learning, Internet technologies, Russian as a foreign language, digital competence.*

**Введение.** Динамично изменяющийся рынок труда, характерный для постиндустриальной экономики, требует от системы образования внедрения новых подходов для реализации принципа обучения каждого человека на протяжении всей его жизни, что не мыслимо без развития цифровых и интернет-технологий, являющихся неотъемлемой частью цифрового образования.

Цифровое образование связано с понятием цифровой трансформации образования. Институтом образования Высшей школы экономики проделано глубокое исследование и опубликована монография «Трудности и перспективы цифровой трансформации в образовании» [4]. В ней авторы, рассуждая в предисловии об отечественном образовании, подчеркивают, что «цифровая экономика требует, чтобы каждый обучаемый (а не только лучшие) овладел компетенциями XXI в. (критическим мышлением, способностью к самообучению, умением полноценно использовать цифровые инструменты, источники и сервисы в своей повседневной работе) и мог творчески (не по шаблону) применять имеющиеся знания в быстроразвивающейся цифровой среде [4:15]. Цифровая экономика, цифровое образование, цифровая среда – явления инновационные, а инновационный – это не только «новый». Инновацией в образовании является не всякое новшество или нововведение, а лишь такое, которое серьезно повышает эффективность обучения и организации этого процесса, в том числе и в онлайн-обучении, на которое перешло наше образование в условиях пандемии. Использование интернет-технологий в цифровой среде в условиях онлайн-обучения стало, своего рода, венчурным проектом современного образования, предполагающим адаптацию компетентностного подхода, где обязательным становится наличие информационной компетентности. Она включает навыки поиска, отбора, представления информации, решения профессиональных задач с помощью информационных и интернет-технологий.



**Теоретический анализ литературы.** Представляется актуальным в связи с этим рассмотреть и проанализировать основные средства и инструменты цифровых образовательных технологий, ставших развитием инновационных интернет-технологий [1]. Они используются зарубежными и российскими преподавателями в ежедневной практике при обучении иностранным языкам онлайн, что не умоляет их использование в традиционных формах обучения в аудитории [7,8]. Тем более, если мы говорим о развитии цифрового образования и смешанных формах обучения. Мы учитываем неоспоримый факт, что качество и эффективность изучения иностранных языков все чаще связывают с использованием определенных средств и инструментов, входящих в стандартный пакет программного обеспечения любого компьютера.

Как известно, онлайн-обучение или дистантное, является одной из форм дистанционного обучения, которое стало стремительно развиваться в России в конце XX начале XXI века [3]. Вместе с дистанционным обучением появились и дистанционные технологии. Дистанционные технологии как система форм и методов организации обучения, позволяющих учащемуся получать образование вне зависимости от его местонахождения и наличия возможности очного контакта с преподавателем, позволяют реализовывать одни из принципов обучения, самообразование и интерактивность: большую часть учебного курса студент изучает самостоятельно; обязательным элементом является специфическое взаимодействие студента с преподавателем, где эффективными становятся интерактивные технологии обучения, не только известные нам игровые и тестовые, но и специальные цифровые.

Цифровые технологии, позволяющие оперировать большими объемами информации удаленно, с высокой скоростью и точностью, изменили способы получения новых знаний практически в большинстве сфер человеческой деятельности, преобразовали формы коммуникации людей по всему миру. Посредством интернет-технологий данные процессы стремительно распространились в глобальном образовательном пространстве, включая изучение иностранных языков. Опыт работы преподавателей высшей школы показал, что методические резервы повышения эффективности уровня преподавания русского языка как иностранного содержатся во многом в интеграции интернет-технологий и процесса обучения.

**Цель нашего исследования** – проанализировать интернет-ресурсы, которые эффективно используются в цифровой образовательной среде, в том числе, применяются в процессе онлайн-обучения, и показать их эффективность в преподавании русского языка как иностранного (РКИ) в условиях интеграции интернет-технологий и процесса обучения.

Следует учитывать тот факт, внедрение цифровых образовательных инструментов в процесс преподавания иностранных языков не предполагает отмены традиционных практических занятий в аудиториях университета или курсов. Еще вчера мы говорили о включении элементов онлайн-обучения – электронных курсов, электронных учебных пособий, симуляторов и др. – в образовательные программы. Сегодня мы используем цифровые образовательные и интернет-технологии в дистанционном формате, а именно, в полноценном

онлайн-обучении в условиях пандемии или в смешанном обучении. Принцип смешанного обучения предполагает, что современные технологии позволяют повысить эффективность преподавания за счет большей визуализации материала, помогают развить личностные качества учащихся, не важно иностранец он или нет – умение планировать, самодисциплину, чувство ответственности. При этом учащиеся из разных стран получают доступ к онлайн-курсам, которые подготовлены и сопровождаются ведущими исследователями в области преподавания различных дисциплин. Преподаватели имеют возможность постоянно актуализировать содержание своих занятий.

**Методы и методики исследования.** В процессе исследования нами применялись теоретические методы, среди которых – анализ предмета исследования на основе изучения интернет-ресурсов, социальных сетей и мессенджеров, таких, как MS Teams, Classroom, WhatsApp, Skype, Facebook, Instagram, Telegram и других; рефлексивно-системный анализ и наблюдение обоснованной организации педагогической деятельности по использованию анализируемых и применяемых интернет-ресурсов в преподавании русского языка как иностранного (РКИ) в дистанционных формах обучения. В качестве эмпирических методов использованы контрольные измерительные материалы студентов подготовительных курсов из КНР и Ирана, обучающихся дистанционно в Российском новом университете (РосНОУ) и Российской академии музыки имени Гнесиных (РАМ).

Например, нами были учтены данные социологического исследования «Восприятие онлайн-обучения», проведенного компанией «Айфорс», оператором ВЦИОМ, в рамках приоритетного проекта «Современная цифровая образовательная среда в РФ», которое утверждает, что 87 % студентов вузов и СПО, а также 76 % преподавателей позитивно относятся к образовательным онлайн-технологиям [6]. Из числа опрошенных представителей компаний-работодателей положительно к этому относятся 73 %, а 68 % согласны с тем, что развитие онлайн-обучения – одно из ключевых условий решения задачи по модернизации образования [там же].

Развитие компетенций преподавателей стало задачей многих программ академического лидерства, таких как проект «5-100», проекты опорных вузов и научно-исследовательских университетов, программа модернизации педагогического образования и другие [5].

Таким образом, вынужденный рост использования электронного обучения в связи с пандемией, с одной стороны, расширяет возможности обновления системы высшего образования, с другой стороны ставит вопрос о кадровом потенциале высшей школы, при котором усилилось противодействие освоению цифровых инструментов и практик, разработке новых программ и курсов для онлайн-обучения в условиях пандемии. Не только учащимся, но и преподавателям потребовалась и по-прежнему требуется организационно-методическая и психологическая перестройка и адаптация к новым условиям обучения.

Практически все университеты страны предлагают целый спектр дистанционных программ с использованием новых технологий обучения. Если мы говорим о преподавании русского языка как иностранного, то крупные универси-

тет предлагают дистанционные программы в этом направлении. Например, на портале «Открытое Образование» Института русского языка имени Пушкина можно выбрать любой курс по русскому языку (из представленных 150) по интересующей тематике и получить сертификат государственного образца [2]. В некоторых высших учреждениях этот сертификат будет являться дополнительной зачётной формой для поступления в магистратуру (такой формат, например, предлагает СПбГУ) или будет являться документом о прохождении курса повышения квалификации (такой формат существует на курсах МГУ имени М.В. Ломоносова).

**Результаты исследования.** Компьютерная лингводидактика рассматривает включение многообразных возможностей интернет-ресурсов для изучения иностранного языка. Три основных преимущества: получение информации, находящейся в постоянном открытом доступе и носящей аутентичный характер, дистанционный формат обучения и осуществление реальной коммуникации на изучаемом языке. Предлагается использовать возможности глобальной сети, в том числе, социальных сетей, для поиска информации в качестве основных материалов для конкретных задач, поставленных преподавателем, и в качестве дополнительных материалов, формирующих более широкое представление о каком-либо аспекте изучаемого. В интернет-ресурсах и социальных сетях возможно осуществлять синхронное и асинхронное общение, а также они могут использоваться для организации общения на изучаемом языке. Социальные сети – это специальные созданные онлайн-сервисы, которые предоставляют возможность организации виртуального общения, используя письменные, аудио или видеосообщения. Социальные сети сейчас не только предоставляют поиск информации, но и заменяют реальное общение одновременно.

Нам представилось возможным в работе с китайскими студентами Российской академии музыки (РАМ) им. Гнесиных и иранскими студентами Центра образования иностранных граждан Российского нового университета (РосНОУ) сопровождать обучение на таких корпоративных платформах Google, как MS Teams и Classroom, приложением Skype и социальной сетью WhatsApp.

Мессенджер WhatsApp предоставляет возможность постоянно находится в контакте с обучающимися, отправлять им текстовые и аудио сообщения. И даже проводить дополнительные онлайн-занятия. В приложении Skype, хотя в нем отсутствует функция разделения по группам, есть функция видеоконференции, поэтому можно объединить до 10 участников в одном видеозвонке и проводить групповые онлайн-уроки и консультации. Это приложение может выступать уже основной платформой для изучения русского языка, то есть сопровождать работу в аудитории. Преподаватель может работать как с группой, так и проводить индивидуальные занятия. Для работы с ним необходим лишь выход в интернет, видеочамера и гарнитура (микрофон и наушники).

Отсутствие классной доски, с помощью которой преподаватель может знакомить обучающихся с новым материалом, восполняют интерактивные доски, на которых можно эффективно представить наглядный материал и использовать игровые технологии. Мы используем Jamboard, встроенную в корпоративные платформы Google .

Онлайн-занятия можно эффективно дополнить Google.disc, сервисом по работе с документами, обладающим функциональными возможностями для проведения тестовых заданий открытого и закрытого типа, структурирования учебных материалов в аудио, текстовом или видеоформате и пр. Материалы в сервисе Google.disc находятся в постоянном доступе, что дополняет учебные занятия, а также есть вариант использования материалов и в офлайн-режиме. К тому же в Google.disc есть возможность совместно пользоваться каким-либо документом, что может стать вариантом классной доски, учебником или рабочей тетрадью. Преподаватель заранее готовит задания для урока, во время урока обучающийся выполняет эти задания, и преподаватель может сразу же исправлять ошибки и объяснять их. Или наоборот, обучающийся выполняет домашнее задание в Google.disc, а во время урока преподаватель может проверить его, исправляя и объясняя ошибки одновременно.

В процессе занятий мы убедились, что поддерживающее общение комфортно как обучающимся, поскольку социальные сети представляют собой виртуальную коммуникативную среду, имеющуюся непосредственно рядом, «в руках» обучающихся, так и преподавателю. Ему не требуется времени на поиск аудио и видеоматериалов, необходимо лишь выбрать из представленных в интернете вариантов наиболее подходящие материалы для конкретных целей, уровней и интересов обучающихся. Студенты имеют возможность пользоваться материалами самостоятельно. Материалы публикуются преподавателем в открытом доступе, и студент может приступить к их освоению в любое удобное для него время, студент самостоятельно учитывает свои возможности в обработке и выполнении заданий. От преподавателя требуется контроль процесса получения информации, обновление материалов и стимулирование к выполнению заданий. Существенным фактором становится их форма. Привычные задания, которые студент выполняет в аудитории, не подходят для дистанционного и онлайн-обучения. Предпочтение отдается творческим заданиям при условии смешанного обучения.

Таким образом, преподавателям для развития своей цифровой компетенции стоит привлекать социальные сети в обучение, используя только их преимущества. Роль преподавателя меняется – это уже «друг-помощник» в виртуальной коммуникации, а не только «наставник» в обучающем компоненте. Также социальные сети позволяют преподавателям повышать свою методическую компетенцию, организуя профессиональные группы и сообщества, собственные сайты, подкасты и блоги.

**Заключение.** Социальные сети и мессенджеры в интеграции с онлайн-платформами (Moodle) и ресурсами интернета, используемых в обучении (Quiziz), создают уникальную **виртуальную коммуникативную языковую среду для обучающихся.**

Социальные сети мотивируют к активному общению с носителями языка или с людьми со схожими интересами к русскому языку и культуре, в свою очередь, онлайн-платформы и ресурсы интернета способствуют проведению учебного процесса, помогают выполнять интерактивные задания для усвоения пройденных в аудитории грамматических и лексических тем. Используемые

в нашей практической деятельности социальные сети позволят дополнить основной аудиторный образовательный процесс, повысить уровень владения русским языком и заинтересовать дальнейшим изучением русского языка онлайн.

Стоит отметить, что при дистанционном обучении очень важно учитывать мотивированность обучающихся. По нашему мнению, именно мотивация является основополагающей для успешного овладения языком посредством социальных сетей. В связи с тем, что социальная сеть не предполагает контактную работу с преподавателем, то в первую очередь необходимо выделить приёмы, помогающие преподавателю в стимулировании и мотивировании обучающихся. Это могут быть игры, проблемные ситуации, выполнение поисковых задач. Важно, что во всех представленных подходах учащийся имеет уникальную возможность овладеть русским языком, территориально находясь далеко от носителей. Немаловажным будет являться и контроль со стороны преподавателя, контроль со стороны обучающихся, самоконтроль. В чем также помогут веб-сервисы для создания тестов, проверки и оценки знаний учащихся (Quizizz и Classtim) Благодаря им процесс обучения будет более эффективен.

Таким образом, формируется пошаговый процесс обучения с гарантированным результатом в условиях онлайн-обучения РКИ, что и представляет из себя технология обучения. Можно рассмотреть и в перспективе обсудить модель Виртуальной информационно-образовательной среды, куда мы включаем цифровую компетенцию преподавателя и использование наряду с ДОТ – использование в обучении разнообразных платформ, ресурсов и сервисов Интернета, на основе которых развиваются интернет-технологии.

При преподавании русского языка как иностранного нам не представляется возможным остановиться только на одном технологическом приёме или методе, так как вариативность использования методик увеличивает у иностранцев положительный результат овладения русским языком. И каждый конкретный случай (будь то сам обучающийся, или грамматическая или лексическая единица) индивидуален с точки зрения методологии. Поэтому мы предлагаем преподавателю останавливать свой выбор на максимально подходящем ему методе или технологии. Это будет зависеть от контингента и количества обучающихся, их характеристик, длительности обучения и качества знаний.

Обозначенные нами в статье как необходимая составляющая в развитии новых уровней компетенций технологическая цифровая или Digital компетенция позволяет преподавателю использовать в своей деятельности инновационные интернет-технологии, которые преобразовываются в цифровые технологии. И как показал опыт работы во время пандемии, преподаватель должен быть готовым к процессу интеграции онлайн-инструментов и технологий в образовательные программы в долгосрочной перспективе.

В заключение следует заметить, что чат, блог, сайт и т. п. не заменят живого общения, так необходимого при изучении языка. Как и онлайн-обучение, имеющее право на жизнь в определенных условиях, не заменит полноценного очного обучения. Нам представляется, что роль преподавателя в системе цифрового образовательного пространства будет только возрастать.

### Литература

1. Илюшкина М.Ю. Mobilelearning или информационно-коммуникационные технологии в работе преподавателя иностранного языка//журнал «Педагогическое образование в России», 2017. [Электронный ресурс]. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/mobile-learning-ili-informatsionno-kommunikatsionnye-tehnologii-v-rabote-prepodavatelya-inostrannogo-yazyka>(дата обращения 20.11.2020)
2. Портал «Образование на Русском» – Открытые онлайн курсы. URL: <https://pushkininstitute.ru/school/facultative> (дата обращения 21.11.2020)
3. Титова С.В. Цифровые технологии в языковом обучении: теория и практика. – Изд-во «Эдитус», Москва, 2017.
4. Трудности и перспективы цифровой трансформации образования [Текст] / А.Ю. Уварова, Э. Гейбл, И.В. Дворецкая и др.; под. ред. А.Ю. Уварова, И.Д. Фрумина; Нац. исслед. ун-т «Высшая школа экономики», Ин-т образования. – М.: Изд. Дом Высшей школы экономики, 2019. – 343 с.
5. Федеральный проект «Цифровая образовательная среда». [Электронный ресурс]. – URL: <https://futurerussia.gov.ru/cifrova-a-obrazovatelna-a-sreda> (дата обращения 21.11.2020)
6. «Цифровое» образование: пусть никто не останется лишним. – URL: <https://www.kommersant.ru/doc/4171063> (дата обращения 21.11.2020)
7. Antropova M., Vlasov A., Kasyanenko E. Mobile technologies in educational process Chinese University // CYICER-2019 (Kunp)8th Cyprus International Conference on Educational Research 13-15 June 2019. Cyprus Science University, North Cyprus/Abstracts book, p.14. – URL: <http://awer-center.org/cyicer/wp-content/uploads/2019/06/CYICER-2019.pdf>.
8. Kukulska-Hulme A., Pettit J., Bradley L., Car-valho A., Herrington A., Kennedy D., Walker A. Mature students using mobile devices in life and learning // International Journal of Mobile and Blended Learning. 2011. № 3 (1). P. 18–52.

УДК 378

*Н.Н. Асхадуллина, к.пед.н., старший преподаватель,  
А.З. Минахметова, к.псих.н., доцент  
Елабужский институт (филиал)  
Казанского (Приволжского) федерального университета,  
Елабуга, Россия  
А.В. Леденева, к.п.н., доцент  
Оренбургский государственный педагогический университет,  
Оренбург, Россия*

### РИСК-ОРИЕНТИРОВАННОЕ МЫШЛЕНИЕ ПЕДАГОГА В ЦИФРОВОМ ОБРАЗОВАНИИ

**Аннотация.** Переход к цифровизации образования повлек за собой возникновение ситуации неопределенности и риска, решение которой требует наличие у педагога риск-ориентированного мышления. В статье рассматривается проблема развития риск-ориентированного мышления педагога, обеспечивающего целостное становление рискологической компетентности педагога цифрового образования. **Цель исследования:** выявление особенностей риск-ориентированного мышления педагога и возможностей его развития в условиях цифрового образования. **Методы исследования:** теоретические методы анализа предмета исследования на основе изучения специальной литературы о понятиях «риск» и «мышление» на стыке разных областей наук; методы абстракции, конкретизации и обобщения в определении понятия «риск-ориентированное мышление» педагога; эмпирический метод: тестирование на выявление психопараметров будущих педагогов к профессиональным рискам; статистические методы – метод t-Стьюдента и корреляционный анализ Пир-

сона. **Выводы и рекомендации.** Установлено, что в современном образовании возникает необходимость развития риск-ориентированного мышления педагога, нацеленного на исключение безрассудного риска, реагирование на предупреждающие «тревожные сигналы» в процессе взаимодействия с субъектами цифрового образования, повышение профессиональной грамотности в проектировании безопасной и комфортной цифровой образовательной среды с возможностью выявления рисков и способов их минимизации. Результаты исследования будут использованы в разработке учебных модулей для включения в содержание образовательных программ подготовки будущих педагогов и повышения квалификации педагогических работников системы общего образования.

**Ключевые слова:** риск, педагогическая рискология, риск-ориентированное мышление, рискологическая компетентность, рисковая ситуация, цифровая образовательная среда, сетевое взаимодействие.

*N.N. Askhadullina, Dr. PhD, Senior lecturer,  
A.Z. Minakhmetova, Dr.PhD, Associate professor  
Yelabuga Institute (branch) of Kazan (Volga region) Federal University,  
Yelabuga, Russia  
A.V. Ledeneva, Dr.PhD, Associate professor  
Orenburg State Pedagogical University,  
Orenburg, Russia*

## **DEVELOPMENT OF RISK-ORIENTED THINKING OF A TEACHER IN THE DIGITAL EDUCATION**

**Abstract:** *The transition to digitalization of education has entailed the emergence of a situation of uncertainty and risk, the solution of which requires the teacher to have risk-oriented thinking. The article discusses the problem of the development of risk-oriented thinking of a teacher, which ensures the holistic formation of riskological competence of a teacher of digital education. Purpose of the study: to identify the features of the risk-oriented thinking of a teacher and the possibilities of its development in the context of digital education. **Research methods:** theoretical methods of analysis of the subject of research based on the study of special literature on the concepts of “risk” and “thinking” at the junction of different fields of science; methods of abstraction, concretization and generalization in the definition of the concept of “risk-oriented thinking” of a teacher; empirical method: testing to identify the psychoparameters of future teachers to professional risks; statistical methods – Student's t-method and Pearson correlation analysis. **Conclusions and recommendations.** It has been established that in modern education there is a need to develop risk-oriented thinking of a teacher aimed at eliminating reckless risk, responding to warning “alarms” in the process of interactions with subjects of digital education, increasing professional literacy in designing a safe and comfortable digital educational environment with the ability identifying risks and ways to minimize them. The research results will be used in the development of training modules for inclusion in the content of educational programs for the preparation of future teachers and advanced training of teachers in the general education system.*

**Keywords:** *risk, pedagogical riskology, risk-oriented thinking, riskological competence, risk situation, digital educational environment, networking.*

**Введение.** В настоящее время, когда человечество переживает новую волну глобальной технологической революции под названием «цифровизация», в образовании возрастает спрос на «компетенции будущего», овладение которыми позволит личности добиваться успеха в ожидаемом будущем. Однако массовое образование индустриальной эпохи порождает растущую ее неэффективность. В этих условиях педагогическое сообщество находится в поиске новых компетенций, которые станут ответом на глобальные вызовы, предъявляющие серьезные угрозы человечеству, откроют человеку «возможности для обновления способов мышления, творчества, принятия решений и деятельно-

сти» [4]. Педагогу «сложного мира» необходимо гибко и мобильно реагировать, принимать решения и действовать в ситуациях изменчивости, неопределенности, сложности и неоднозначности (VUCA).

Современная социокультурная трансформация образовательной системы в России характеризуется глобальными изменениями на уровне содержания, организации и управления образовательным процессом. Профессиональная деятельность педагога сопряжена с многочисленными рисками, сопровождающими трансформацию современной модели образования [6]. Поэтому развитие у педагога риск-ориентированного мышления является одной из актуальных проблем образования XXI века. Обусловлено это тем, что новый сценарий развития образования не имеет четкого определения ролей «педагог» и «обучающийся», как в эпоху индустриального общества. Возможность доступа обучающихся к различным информационным каналам может оказать как негативное, так и позитивное воздействие на результаты образовательной деятельности обучающихся.

**Теоретический анализ литературы.** Мышление – достаточно сложное и многогранное понятие, изучению которого уделяется большое внимание в психолого-педагогической науке. Исследованием понятия «мышление» и определением его роли в познании и деятельности человека занимались многие ученые, начиная еще со времен Аристотеля. В 30-е годы двадцатого столетия ученые стали изучать мышление в практической деятельности (Вертгеймер, Л.С. Выготский, П.Я. Гальперин, О. Зельц, А.Н. Леонтьев, Ж. Пиаже, С.Л. Рубинштейн, Дж. Уотсон, З. Фрейд и др.).

Развитие риск-ориентированного мышления педагога достаточно новое направление в педагогической науке. Понятие риск-ориентированного мышления появилось и получило распространение в экономической науке. Его формулировка была указана в версии стандарта ISO 9001-2015 как влияние неопределенности на результат какой-либо деятельности в виде негативного отклонения от ожидаемого результата [2]. Однако, учитывая тот факт, что в педагогике отводится значительное внимание повышению качества образовательных процессов, понятие риск-ориентированного мышления стало предметом исследования некоторых ученых (Е.И. Алексеевой, С.Г. Добротворской, И.Г. Муравьевой, И.Г. Долининой, Л.К. Гейхман, В.И. Казаренкова, О.В. Кушнарёвой и др.) [3, 7, 8].

В данном исследовании риск-ориентированное мышление рассматривается как способность педагога анализировать причины происходящих явлений и процессов, связанных с риском внедрения новых образовательных технологий, выявлять закономерности их порождающие, готовность находить решение по минимизации негативных последствий в ситуации неопределенности, когда нет готовых способов действия [3].

Ситуации неопределенности, с которыми сталкивается современный педагог вызывают многочисленные барьеры в коммуникации субъектов образовательной среды, порождая личностные (неуверенность, эмоциональный дисбаланс, нежелание получить негативный опыт, неготовность столкнуться с трудностями, снижение профессиональной мотивации и т. д.), организационные (отсутствие взаимодействия с профессиональным сообществом для обмена ин-



новационным опытом, отсутствие желаемого результата инновационной деятельности, реализация инновационной деятельности по требованию руководства и т. д.), технологические (использование непроверенных педагогических технологий, перегрузка образовательного процесса информационными технологиями, реализация традиционных форм и методов обучения) риски, результаты которых могут оказать негативное и, в отдельных случаях, деструктивное воздействие на субъектов образовательной среды [1].

Рисковая ситуация сопряжена с необходимостью ее анализа, прогнозирования возможных последствий, принятия обоснованных решений в минимизации негативных последствий риска (планирования), контроля процесса (определения степени достижимости целей с полученными результатами) и координации (установления взаимодействия в работе всех структур, задействованных в данном процессе). Обозначенная проблема указывает на необходимость развития у педагога особого типа мышления, обеспечивающего более глубокое познание сущности риска как интегративного социального понятия в целях минимизации возможных негативных последствий взаимодействия субъектов образовательной среды. Однако в российской педагогической науке уделяется недостаточное внимание развитию риск-ориентированного мышления педагога, выступающего системообразующим ядром формирования его рискологической компетентности.

В связи с этим риск-ориентированное мышление как новая интеграционная характеристика педагога выступает ключевым звеном в реализации цифрового образования, осуществлении профессионально-педагогической деятельности в инновационном процессе, становлении педагога-будущего для системы образования XXI века. Риск-ориентированное мышление предполагает более глубокое познание сущности риска как интегративного социального понятия в целях минимизации возможных негативных последствий взаимодействия субъектов цифровой образовательной среды. Однако в российской педагогической науке уделяется недостаточное внимание развитию риск-ориентированного мышления педагога, обеспечивающего целостное становление рискологической компетентности педагога цифрового образования.

**Цель исследования.** Целью настоящего исследования является выявление особенностей риск-ориентированного мышления педагога и возможностей его развития в условиях цифрового образования.

**База исследования.** В качестве базы исследования рассматриваются студенты Елабужского института КФУ и Оренбургского государственного педагогического университета. На текущем этапе осуществляется подбор диагностического инструментария, позволяющего произвести оценку психологических параметров будущих педагогов к профессиональным рискам в соответствии с теорией педагогического риска в условиях трансформации профессионального мышления педагога в эпоху цифровизации.

**Методы и методики исследования.** На данном этапе ключевыми методами исследования являются теоретические методы анализа предмета исследования на основе изучения специальной литературы о понятиях «риск» и «мышление» на стыке разных областей наук, как возможности интеграции научного

знания о риске в профессиональной подготовке педагога; методы абстракции, конкретизации и обобщения в определении понятия «риск-ориентированное мышление» педагога. В качестве эмпирического метода выступает тестирование на выявление психопараметров будущих педагогов к профессиональным рискам в эпоху цифровизации; статистическими методами являются метод t-Стьюдента и корреляционный анализ Пирсона.

**Результаты исследования.** Риск-ориентированное мышление – способность педагога определять ситуацию с позиции риска, идентифицировать, анализировать и оценивать риск, обладание готовностью воздействовать на риск с целью достижения положительного результата. Разработчиками Профессионального стандарта Педагога отмечено, что одним из личностных качеств и профессиональных компетенций, необходимых педагогу для осуществления развивающей деятельности является его умение оценивать параметры и проектировать психологически безопасную и комфортную образовательную среду [5]. В соответствии с Профессиональным стандартом педагога для обеспечения психологически безопасной и комфортной образовательной среды педагог должен обладать такими навыками как способностью анализировать причины происходящих явлений и процессов, связанных с риском, выявлять закономерности их порождающие, используя полученные знания и готовность находить решение по преодолению опасности в нестандартных ситуациях, когда нет готовых способов безопасного действия, особенно в условиях цифровизации образования. Деятельность педагога, ориентированная на проектирование безопасной и комфортной цифровой образовательной среды, определяет управленческую функцию ведущей в повышении качества образовательных услуг.

По результатам пилотажного исследования обнаружилось что студенты старших курсов, проходивших производственную педагогическую практику в образовательных организациях, не умеют производить прогностическую оценку возникающих в педагогической деятельности ситуаций неопределенности и минимизировать риски при принятии решения в этих рискованных ситуациях. Все это взаимосвязано с личностными особенностями студентов, такими как быстрота, гибкость, решительность, уверенность в себе, критичность, планирование, прогнозирование, самостоятельность, самоконтроль и т. д.

Таким образом, в современном образовании возникает необходимость развития риск-ориентированного мышления педагога, нацеленного на исключение безрассудного риска, реагирование на предупреждающие «тревожные сигналы» в процессе взаимодействия с субъектами цифрового образования, повышение профессиональной грамотности в проектировании безопасной и комфортной цифровой образовательной среды с возможностью выявления рисков и способов их минимизации. Результаты исследования будут использованы в разработке учебных модулей для включения в содержание образовательных программ подготовки будущих педагогов и повышения квалификации педагогических работников системы общего образования.

### Литература

1. Асхадуллина Н.Н. *Формирование рискологической компетентности будущего учителя в процессе подготовки к инновационной деятельности [Текст]: дисс. ... канд. пед. наук (13.00.08) – Казань, 2019. – 200 с.*
2. ГОСТ Р ИСО 9001-2015. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://docs.cntd.ru/document/1200124394> (дата обращения: 15.03.2021).
3. Долинина И.Г. *Риск-ориентированное мышление обучающихся: актуальность, определение и операции [Электронный ресурс] // Современные наукоемкие технологии. – 2016. – № 9–3. – С. 495–499; Режим доступа: <http://www.top-technologies.ru/ru/article/view?id=36257> (дата обращения: 25.02.2021).*
4. *Образование для сложного общества. [Электронный ресурс]. 2018, 212 с. Режим доступа: [https://futuref.org/educationfutures\\_ru](https://futuref.org/educationfutures_ru) (дата обращения: 15.04.2021).*
5. *Приказ Минтруда России от 18.10.2013 № 544н (с изм. от 25.12.2014) «Об утверждении профессионального стандарта “Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)”» (Зарегистрировано в Минюсте России 06.12.2013 № 30550). URL: <http://fgosvo.ru/docs/101/69/2/1> (дата обращения: 25.02.2021).*
6. *Универсальные компетентности и новая грамотность: от лозунгов к реальности [Электронный ресурс] / под ред. М.С. Добряковой, И.Д. Фрумина; при участии К.А. Баранникова, Н. Зишла, Дж. Мосс, И.М. Реморенко, Я. Хаутамяки; Нац. исслед. ун-т «Высшая школа экономики». – М.: Изд. дом Высшей школы экономики, 2020. – 472 с. Режим доступа: <https://vbudushee.ru/upload/iblock/208/208ac9dbeaf23ac47b9500bec4e34cc9.pdf> (дата обращения: 25.02.2021).*
7. Dolinina I.G., Geykhman L.K., Kushnaryova O.V., Kazarenkov V.I. (2018). *Engineering education for forming students' risk-oriented consciousness. International Journal of Engineering and Technology (UAE), 2018, 7(4), pp. 118–121.*
8. Muravyova E.V., Dobrotvorskaya S.G., Alekseeva E.I. (2019). *Pedagogical conditions for the formation of Risk Thinking. The European Proceedings of Social and Behavioural Sciences (EpSBS). IFTE 2019 5th International Forum on Teacher Education. <https://doi.org/10.15405/epsbs.2020.01.80>.*

УДК 37.062

**Л.Ф. Ахметова, аспирант  
Казанский (Приволжский) федеральный университет,  
г. Казань, Россия**

### **РОЛЬ ПЕДАГОГА В ИНТЕНСИФИКАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТАРШЕКЛАССНИКОВ КАК СРЕДСТВА РАЗВИТИЯ У НИХ ПРЕДПРИНИМАТЕЛЬСКОЙ КУЛЬТУРЫ**

**Аннотация.** С ростом экономики усиливается статус предпринимательства, что становится особенно актуальным в условиях расширения международных экономических связей. В этой связи, возникает необходимость удовлетворения молодыми людьми своих профессиональных потребностей, в частности, в сфере предпринимательства. Это вызвано наличием противоречия между нарастающими возможностями по ведению коммерческой деятельности и часто низким уровнем владения соответствующими знаниями и навыками в этой области среди молодых людей. В решении этих вопросов большая роль отводится педагогу, который создает предпосылки для формирования у них предпринимательской культуры в рамках интенсификации самостоятельной исследовательской деятельности старшеклассников. В данном контексте организация самостоятельной исследовательской деятельности старшеклассников становится одной из приоритетных задач, которая ставится перед учителями в настоящее время. Это связано с тем, что формирование у учащихся интеллектуальных умений и навыков часто отстает от постоянного об-

новления знаний на фоне информатизации современного общества. Настоящая проблема приобретает сегодня особую актуальность. Исходя из вышеуказанного, **целью исследования** является: выявление роли педагога в повышении эффективности процесса развития у старшеклассников предпринимательской культуры в ходе интенсификации их самостоятельной исследовательской деятельности.

**Методы исследования:** в ходе исследования мы использовали опросник «Диагностика психологической готовности к предпринимательской деятельности» (Е. Климова), адаптированную методику Т. Матвеевой «Диагностика предпринимательских способностей», опросник для измерения мотивации достижения А. Мехрабиана.

**Выводы и рекомендации.** Исследование дало возможность выявить важность обогащения исследовательской культуры старшеклассников, включающей в себя такие компоненты, как наличие знаний о методах и видах исследовательской деятельности; систему мотивов к исследовательской деятельности (познавательный интерес и на этой основе мотивация к самообразованию и самореализации); результативность собственной исследовательской деятельности; сформированность смыслового и креативного уровня осуществляемой деятельности т. д.

Результаты исследования могут быть использованы при разработке учебных программ, ориентируемых на индивидуализацию обучения при интенсификации образовательного процесса

**Ключевые слова:** предпринимательская культура, старшеклассники, индивидуализация учебного процесса, самостоятельная исследовательская деятельность, познавательная активность, самообразование, информационные технологии.

*L.F. Akhmetova, postgraduate student  
Kazan (Volga Region) Federal University,  
Kazan, Russia*

## **THE ROLE OF THE TEACHER IN THE INTENSIFICATION OF HIGH SCHOOL STUDENTS' INDEPENDENT RESEARCH ACTIVITIES AS A MEANS OF THEIR ENTERPRENEURIAL CULTURE DEVELOPMENT**

**Abstract.** Today, with the growth of the economy, the status of such a social group as entrepreneurs is increasing, which becomes especially relevant in the context of the expansion of international economic ties. In this regard, there is a need for young people to meet their professional needs, in particular in the field of entrepreneurship, which is prompted, for example, by a certain contradiction between the growing opportunities for doing business and the often low level of knowledge and skills in this area among young people. In solving these issues, a large role is assigned to the school, where, within the framework of the intensification and individualization of the independent research activities of high school students, the prerequisites are created for the formation of an entrepreneurial culture in them. In this context, the organization of independent research activities of high school students is becoming one of the priority tasks that are set for teachers at the present time. This is due to the fact that the formation of students' intellectual abilities and skills often lags behind the constant updating of knowledge against the background of informatization of modern society. So this problem is of particular relevance today. Thus, the **purpose of the current research** is to study the possibilities of increasing the effectiveness of the development of the entrepreneurial culture in high school students in the course of the intensification and individualization of their independent research activities.

**Research methods.** In the course of the study, we used the Klimov's questionnaire "Diagnostics of psychological readiness for entrepreneurial activity", adapted methodology of T. Matveeva "Diagnostics of entrepreneurial abilities", a questionnaire for measuring achievement motivation by A. Mehrabian.

**Conclusions and recommendations.** *The study made it possible to identify the importance of enriching the research culture of high school students, which includes such components as the availability of knowledge about the methods and types of research activities; a system of motives for research activity (cognitive interest and, on this basis, motivation for self-education and self-realization); the effectiveness of their own research activities; the formation of the semantic and creative level of the activity carried out, etc.*

**The results of the study can be used** *in curriculum development focused on the individualization of learning with the intensification of the educational process.*

**Keywords:** *entrepreneurial culture, high school students, individualization of the educational process, independent research activities, cognitive activity, self-education, information technology.*

Исследуя проблему роли педагога в интенсификация самостоятельной исследовательской деятельности старшеклассников как средства развития у них предпринимательской культуры с учетом школьной практики, мы исходим из предположении о том, что эффективность самостоятельной исследовательской деятельности старшеклассников будет зависеть от фактора, когда учитель в своей работе примет во внимание вопрос о необходимости культивирования среди учащихся важности развития у себя гносеологической грамотности (владение научными знаниями и представлениями о природе, обществе, человеке, знаковыми и информационными системами, а также умениями учебно-познавательной, исследовательской, практической деятельности) [10] и формирования исследовательской культуры. И в этом контексте интенсификация и индивидуализация самостоятельной исследовательской деятельности старшеклассников становится одной из приоритетных задач, которая ставится перед учителями в настоящее время. Это связано с тем, что формирование интеллектуальных умений и навыков приобретает особую актуальность в связи с постоянным обновлением знаний на фоне информатизации современного общества. Это ведет к необходимости обеспечения особой самостоятельности старшеклассников, поскольку здесь имеет место не приобретение ими знаний как таковых, а развитие у них навыков добывания знаний. При этом, очень важно, чтобы подготовка старшеклассников к предпринимательской деятельности учитывала возможности им самим выбирать направление обучения, исходя из своих индивидуальных интересов и способностей, поскольку осознанный выбор направления дальнейшего образования может в дальнейшем помочь им в их профессиональной ориентации. В этой связи, роль педагога в обеспечении самостоятельной исследовательской деятельности старшеклассников в контексте развития у них предпринимательской культуры становится очень актуальной, поскольку именно он, по сути, и создает у учащихся целостное представление о предпринимательской деятельности.

В настоящее время методическому содержанию знаний о развитии предпринимательской культуры учащихся посвятили свои исследования такие ученые, как М.В. Богданов, Н.И. Городецкая, О.В. Егоршина, А.В. Леонтьев, Т.М. Матвеева, В.Б Орлов, А.И. Парамонов, И.М. Саяпова [1; 2; 3; 4; 5; 6; 7; 9] и другие. В этих работах, в частности, представлен опыт педагогической деятельности, связанной с обучением предпринимательству в школе. Обеспечение учащихся знанием о предпринимательстве способствовало формированию мне-

ния о необходимости создания системы непрерывного образования, ориентированной на учащуюся молодежь. Особая роль при этом отводится педагогу, который должен грамотно организовывать свою работу со старшеклассниками, опираясь на такие принципы, которые интенсифицировали бы и индивидуализировали самостоятельную исследовательскую деятельность старшеклассников. К этим принципам мы относим, в частности, следующие: принцип проблемности, когда учащиеся осваивают знания в ходе собственной познавательной деятельности; принцип взаимообучения, когда учащиеся в рамках парных и групповых форм деятельности исследуют изучаемые проблемы и явления; принцип индивидуализации, когда учащиеся организуют свою деятельность с учетом своих индивидуальных способностей и потребностей и т. д. Именно на эти принципы опирается педагог, поскольку в них заложена концепция индивидуализации обучения, предполагающей ориентацию на учет психологических особенностей старшеклассников и применение по отношению к ним соответствующих методов и приемов, нацеленных на развитие у них предпринимательской культуры.

На интенсификацию самостоятельной исследовательской деятельности старшеклассников ориентированы также и определенные подходы, в частности, индивидуальный подход, который, как показывает образовательная практика, индивидуализирует самостоятельную исследовательскую деятельность старшеклассников как систему, повышающую уровень этой самой системы. Здесь конкретизируются дидактические цели развития предпринимательской культуры по части их познавательной и практической составляющих; структурируются соответствующие задачи по исследовательским типам проблем; повышается уровень проблемности по репродуктивно-исследовательской направленности; организуется продуктивное коммуникативное взаимодействие на уроках; реализуются методы научного познания, связанные с экспериментом и т. д. На это, собственно, нацеливают образовательные стандарты среднего образования, методологической основой которых можно назвать также и деятельностный подход, обеспечивающий на основе интенсификации и индивидуализации самостоятельной исследовательской деятельности старшеклассников формирование их готовности к саморазвитию в избранном виде познавательной деятельности.

При этом, интенсификации и индивидуализации самостоятельной исследовательской деятельности старшеклассников способствует также использование педагогом всевозможных информационных технологий, повышающих уровень интеллектуальной активности учащихся, что характеризуется все более высоким уровнем обобщения и абстрагирования в ходе их мыслительной деятельности, когда они демонстрируют умение делать обоснованные выводы и заключения. По сути, самостоятельность в исследовательской деятельности напрямую можно связать с самостоятельностью мышления, предполагающей осознанный выбор вариантов решения предложенных учителем задач критический анализ получаемой информации. В этой связи, как считает исследователь П.И. Пидкасистый, самостоятельность, являясь катализатором мыслительного процесса, можно считать показателем активности индивида и проявлением его способностей к познавательной деятельности, в рамках которой он формулиру-

ет проблемы и решает их своими силами [8]. В этой связи становится актуальным использование, например, исследовательских проектов, которые, в той или иной степени, способствуют пониманию учащимися ценностей исследовательской деятельности в сфере предпринимательства. Для этого учителю целесообразно предлагать задания, связанные с учетом перехода от репродуктивного уровня к креативному уровню, а также с содержанием исследовательского направления. Это необходимо для обогащения исследовательской культуры старшеклассников, включающей в себя такие компоненты, как наличие знаний о методах и видах исследовательской деятельности; систему мотивов к исследовательской деятельности (познавательный интерес и на этой основе мотивация к самообразованию и самореализации); результативность собственной исследовательской деятельности; сформированность смыслового и креативного уровня осуществляемой деятельности т. д. Реализация этих компонентов часто как раз и осуществляется через организацию самостоятельной исследовательской деятельности с целью оптимизации обучения, обеспечивающей повышение познавательной активности старшеклассников, выработку навыков самостоятельного приобретения ими знаний и развития у них творческого начала. И одной из форм индивидуализации обучения является самостоятельная работа учащихся над каким-нибудь проектом, в рамках которой развитие у них предпринимательской культуры получает свое педагогически осмысленное направление.

Когда мы говорим о самостоятельной исследовательской деятельности старшеклассников, то, так или иначе, самостоятельная работа учащихся в этом виде деятельности, как правило, организована учителем с целью активизации их деятельности, направленной на выполнение поставленной педагогом задачи, в ходе решения которой старшеклассники осуществляют поиск необходимой информации, ее осмысление, анализ, обобщение и т. д. В этом случае повышается личная ответственность учащихся как субъектов данного конкретного этапа учебного процесса, развивая у них на основе творческого подхода навыки самостоятельного приобретения знаний. Это говорит в пользу того, что в рамках той или иной формы учебной работы при индивидуальном усваивании материала каждый старшеклассник, включаясь в условную исследовательскую деятельность, вместе с тем развивает у себя элементы и предпринимательской культуры. В таких условиях у него формируется умственная самостоятельность, которая требует от него активного отношения к самому процессу познания и, в этой связи, осознания себя как субъекта в развитии своих убеждений. Как показало исследование, при интенсификации и индивидуализации самостоятельной исследовательской деятельности старшеклассников в контексте развития у них предпринимательской культуры имеет место формирование таких уровней компетентности, как когнитивный, деятельностный, мотивационный (включая сюда и эмоциональную составляющую), на которых учащиеся зримо должны проявлять себя в интеллектуальной деятельности; демонстрации своей работоспособности; готовности к решению учебных задач и в определенной степени проявлении интереса к предпринимательской деятельности. Тем самым, у старшеклассников наблюдается продвижение к высокому уровню ум-

ственной деятельности и формированию у них психологической установки на самостоятельное изучение основ предпринимательства, для чего им постоянно приходится ориентироваться в потоке информации, связанной с предпринимательской деятельностью.

Таким образом, рассматривая вопрос о роли педагога в интенсификации и индивидуализации самостоятельной исследовательской деятельности старшеклассников в контексте развития у них предпринимательской культуры, мы имеем в виду, что он учит их самостоятельности и способности к построению своей образовательной траектории, где необходимым является владение навыками исследовательской деятельности с актуализацией поисковой потребности. И здесь интенсификация и индивидуализация самостоятельной исследовательской деятельности создает предпосылки для повышения готовности старшеклассников к расширению у себя познавательных интересов, что невозможно без положительных эмоций, которые благотворно влияют на мотивацию к изучению предпринимательской деятельности. Что касается индивидуализации при интенсификации учебного процесса, то она, в конечном счете, способствует дальнейшему развитию индивидуальности старшеклассника, что крайне важно при организации его самостоятельной исследовательской деятельности и далее уже развития у него предпринимательской культуры.

#### *Литература*

1. Богданов М.В. *Обучение старшеклассников основам предпринимательской деятельности (электр. ресурс): дисс. канд. пед. наук: 13.00.01. – Б.г., Б.м. – 187 с.*
2. Городецкая Н.И. *Формирование готовности старшеклассников к предпринимательской деятельности: дисс. канд. пед. наук. – М., 1994. – 175 с.*
3. Егоришина О.В. *Воспитание готовности старшеклассников к самостоятельной предпринимательской деятельности: дисс. канд. пед. наук: 13.00.01. – М., 2003. – 190 с.*
4. Леонтьев А.В. *Методика обучения школьников основам предпринимательства на уроках технологии: учебно-методическое пособие. – Казань: Абак, 1999. – 84 с.*
5. Матвеева Т.М. *Педагогические условия формирования предпринимательской компетентности у учащихся старших классов на основе метода проектов: дисс. канд. пед. наук. – М., 2001. – 184 с.*
6. Орлов В.Б. *Воспитание предприимчивости у учащейся молодежи: монография. – Тюмень.-Челябинск: Издательство ЮУрГУ, 2001. – 342 с.*
7. Парамонов А.И. *Организационно-педагогические основы предпринимательской подготовки учащихся в системе дополнительного образования детей: дисс. канд. пед. наук. – М., 2000, – 174 с.*
8. Пидкасистый П.И. *Самостоятельная деятельность учащихся. – М., 1980. – 240 с.*
9. Саяпова И.М. *Педагогические условия подготовки старшеклассников к предпринимательской деятельности: дисс. канд. пед. наук. – Уфа, 2001. – 184 с.*
10. Фирсова Е.А. *Формирование гносеологической грамотности старшеклассников в условиях научного общества учащихся (на примере программы по истории родного края) / Е.А. Фирсова. – Текст: непосредственный // Молодой ученый. – 2017. – № 27 (161). – С. 155–158.*



*Р.Ф. Ахтариева, к.п.н., доцент,  
А.Р. Рахманова, к.п.н., старший преподаватель  
Е.В. Салимуллина, старший преподаватель  
Р.Р. Шапирова, старший преподаватель  
Елабужский институт  
Казанского (Приволжского) федерального университета,  
г. Елабуга, Россия*

**ИССЛЕДОВАНИЕ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ ДЕТЕЙ  
ПОКОЛЕНИЯ Z ПРИ КОНСТРУИРОВАНИИ МОДЕЛИ  
ПОДГОТОВКИ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА  
К ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

***Аннотация.** В статье рассматриваются навыки, которые необходимы в процессе подготовки будущего педагога к воспитательной деятельности в школе. Освещены характеристики современного поколения учащихся, их ценностные ориентации в системе групп ценностей, поскольку будущие учителя должны быть готовы к работе с поколением Z. Представлены результаты проведенного исследования по определению уровней развития патриотизма, как навыка XXI века, необходимого будущему учителю, а также результаты исследования ценностных ориентаций представителей поколения Z.*

***Ключевые слова:** поколение Z, навык, воспитание, ценности.*

*R.F. Akhtarieva, Ph.D., Associate Professor,  
A.R. Rakhmanova, Ph.D., Senior Lecturer,  
E.V. Salimullina, Senior Lecturer,  
R.R. Shapirova, Senior Lecturer  
Yelabuga Institute of Kazan (Volga region)  
Federal University, Yelabuga*

**STUDY OF GENERATION Z CHILDREN'S VALUES NECESSARY  
FOR CONSTRUCTING THE MODEL OF TEACHER EDUCATION BASED ON MORAL  
EDUCATION**

***Abstract:** The article examines the skills that are necessary in the process of preparing a future teacher for educational activities at school. The characteristics of the modern generation of students, their value orientations in the system of value groups are highlighted, since future teachers must be ready to work with generation Z. The results of the study to determine the levels of development of patriotism as a skill of the XXI century, necessary for a future teacher, are presented.*

***Keywords:** Generation Z, skill, education, values.*

Под давлением пандемии мы стремительно выходим из привычных моделей обучения и активно осваиваем новые формы и методы образования. Сегодня мы осознаем, что школа должна постоянно меняться, чтобы у всех поколений была возможность для самореализации и саморазвития. Важнейший вопрос, на который необходимо ответить уже сегодня – Что важно поколению детей, которое сегодня еще ходят в детский сад? Называя поколение детей, родившееся после 2000 поколением Z, мы пытались ответить на этот вопрос еще в начале нашего тысячелетия. Но сегодня уже началось третье десятилетие нового века, появилось новое поколение детей, которое мы именуем дети поко-

ления альфа. И что? Какое оно? Какие нужно формировать качества в этом ребенке?

Если два года назад мы могли строить некие наши умозрительные теории о влиянии цифровизации образования на результаты обучения, то сегодня сформировалось, на наш взгляд четкое понимание того что и в условиях цифровизации роль и место учителя в образовательном процессе не заменит ни один цифровой ресурс! Наверное, это один из уроков продолжающейся пандемии. Ведь пандемия обострила вопросы не только организации здравоохранения, но и образования! Вопросы безопасности стали пониматься намного шире, ведь прежде ее мы чаще воспринимали как физическую.

Наши дети с легкостью активно используют планшеты, iPad, VR- и 3D-реальность. Сегодня уже не удивляют старшеклассники имеющий свой стартап или предлагающий новое техническое решение бытовой задачи. Примеров много. Не зря понятие «поколение Z» употребляется как синоним словосочетания «цифровой человек». Ибо современный ребенок не боится компьютера, играет в сложнейшие игры в виртуальной реальности, способен общаться в сети и еще многое другое, что предлагает всемирная сеть Интернет. Ведь это поколение – поколение глобализации.

Уникальность представителей нового поколения проявляется уже сейчас, несмотря на их юный возраст. Чаще всего характеризуя таких детей, про них говорят: «Они другие». На наш взгляд, для успешного воспитания ребенка поколения Z, надо четко понимать, в чем проявляется эта непохожесть на предыдущие поколения. Эта непохожесть может проявиться в неких новых установках, выборе способа общения, в формировании особого отношения к происходящим в мире событиям и конечно же в ожиданиях от будущего. В этой связи для нас важно изучение данной возрастной категории, ее особенностей поведения, перспектив, ценностных ориентаций, поскольку это необходимо учитывать в процессе профессиональной подготовки будущего учителя к работе именно с такими детьми. В процессе подготовки будущего педагога к воспитательной деятельности в современной школе должны быть учтены вышеназванные особенности. В условиях когда вызовы времени осознаны, а это вызов неопределенности, формируется понимание того, что наша задача – создать для детей возможности. Это определяет **проблему** нашего исследования, каким должно быть современное содержание воспитания в школе, и какими компетентностями должен обладать будущий учитель для осуществления воспитательной деятельности, чтобы развивать навыки XXI века в области воспитания в детях. **Цель** исследования: разработать модель процесса подготовки будущего учителя к воспитательной деятельности, способного и готового развивать в своем ученике «навыки XXI века».

Сегодняшний студент, будущий учитель, формируется как будущий профессионал в среде, где информация очень легко доступна, а порой и избыточна. Как следствие, они иначе взаимодействуют с данными и по-другому учатся. Это определяет одно из условий нашего исследования: необходимо перестроить нужно не только содержание и не столько содержание учебных дисциплин и модулей, осваиваемых навыков и компетенций, но и методы обучения, кото-

рые учитывают эти особенности. В данной статье представим результаты нашего исследования ценностей, которые актуальны для подрастающего поколения – поколения Z, так как, на наш взгляд, они влияют на процесс воспитания современных детей, а ценности, как известно, меняются с течением времени.

Согласны с мнением Сапа А.А. «Ценности бывают разные, но их можно объединить в четыре основные группы: здоровье (физическое благополучие и безопасность), семья, социальные ценности (карьера, материальное положение) и ценности духовные (образование, культура). Ценности здоровья для нового поколения будут еще более актуальны. Со временем придет понимание и осознание, что для поддержания здоровья при современном образе жизни нужно прикладывать больше усилий, и, как следствие, потребление в этой сфере будет расти» [3]. Для каждого человека, на наш взгляд, пережившего «полный локдаун» из-за пандемии в 2020 году основной ценностью стало здоровье, причем как физическое так и психическое. Пандемией напомнила нам об элементарных правилах сохранения своего здоровья! Проживание в условиях изоляции показало, что и вторая группа ценностей – семейные – в глазах нового поколения имеет большое значение и не «обречена на постепенную девальвацию» [2], как утверждали ранее многие исследователи, изучавшие ценности подрастающего поколения. Косвенно это подтверждает хотя бы тот факт, что за время пандемии большое число семей решилось на ипотечный кредит для строительства собственного дома.

В рамках достижения нашей цели, по разработке модели подготовки будущего педагога к воспитательной деятельности в современных условиях, нами были изучены ценностные ориентации подрастающего поколения, их отношения к Отечеству и патриотизму, что на наш взгляд, является необходимым навыком для формирования в 21 веке. Важность формирования именно этих ценностей отмечается и в поправках, которые внесены в Закон об образовании (2020 г.) «...формирование у обучающихся чувства патриотизма, гражданственности, уважения к памяти защитников Отечества и подвигам Героев Отечества, закону и правопорядку, человеку труда и старшему поколению, взаимного уважения, бережного отношения к культурному наследию и традициям многонационального народа Российской Федерации, природе и окружающей среде».[3]

Говоря об особенностях в воспитании поколения Z и поколения Альфа, необходимо отметить такую особенность, как мобильность. Мобильность, которая может проявляться в легкости принятия решения, смене интересов, жизнь «здесь и сейчас», к чему призывают многочисленные коучи со страниц социальных сетей. Виртуальная жизнь может происходить в любой точке мира, где есть электричество и сеть интернет, это дает возможность не заводить прочных социальных связей. Этот факт приводит к тому, что если для предыдущего поколения образование являлось неким фундаментом, опираясь на которое постепенно выстраивалась карьера в определенном направлении, важнейшим фактором становилась стабильность и только потом карьерный рост и достижения. Ситуация начала меняться в годы активного, если не взрывного развития технического процесса (это пришлось на время поколения Y) максимальная соци-

альная и сетевая интеграция позволяла не быть узким специалистом, а за счет саморазвития и самообразования реализоваться в смежных (если и не в диаметрально противоположных отраслях). Как следствие стали часто встречаться инженеры, ушедшие в коучинг, психологи, которые занялись продажами и множество других проявлений, когда люди подстраивались под трансформацию общества, а самообразование становилось ключом к конкурентоспособности. Именно конкурентоспособность развивало наше образование в прошлые годы. Сегодня мы определяем другие ориентиры – персонализацию в развитии каждого!

На сегодняшний день еще нет достаточной статистики по профессиональным предпочтениям поколения Z и поколения Альфа, просто еще не много профессионально определились. Хотя достаточно часто в различных опросах это поколение выбирает профессию блогера или инстакоуча. Представители этого поколения осознают свои возможности в саморазвитии и самообразовании, все необходимую информацию можно найти при помощи поисковика в сети. Способствую активному развитию наших детей и сеть школ и лицеев с углубленным изучением того или иного блока дисциплин. Появление образовательных центров типа «Сириус» в г. Сочи, которые созданы по инициативе Президента РФ с целью раннего выявления, развития и профессиональной поддержки детей, проявляющих выдающиеся способности в различных областях. Важно то, что под влиянием такого учреждения стали появляться подобные образовательные учреждения по всей стране. Как пример можно назвать и Дом научной коллаборации имени К.А. Валеева, который появился в 2020 году при нашем институте, Елабужском институте КФУ. Открыт ДНК по федеральному проекту «Успех каждого ребенка». Ключевая идея проекта – формирование нового типа мышления обучающихся, осознанного отношения к образованию. Естественно, что дети прошедшие обучение в этом ДНК будут иметь особые отношения с современной техникой, которая широко представлена в этом учреждении. А для нас, преподавателей института ЕИ КФУ, это интересная площадка для изучения интересов и стремлений детей поколения Z и поколения Альфа, возможность конструирования нового содержания в подготовке будущего педагога к воспитательной деятельности с учетом современных реалий.

Широкие возможности, которые появились перед представителями рассматриваемого поколения, однако они могут привести и приводят к некой «мировоззренческой запутанности»: им говорят про свободу выбора персонального образовательного маршрута, создают возможности через участие в различных конкурсах (яркий пример конкурс «Россия – страна возможностей»), площадка для общения и обмена опытом, раскрытия потенциала каждого участие в котором могут принять как состоявшиеся профессионалы, так и молодые люди еще и не имеющие опыта профессиональной деятельности), но при этом имеется жесткий ограничитель в виде ЕГЭ, разного рода экзаменов и тестирований. Не всегда обучающийся может эту запутанность успешно преодолеть.

Перечисленные выше особенности поколения современных школьников, детей поколения Z и поколения Альфа, необходимо знать будущему педагогу,

а так же владеть методами и приемами воспитательной работы, которые будут эффективны и актуальны, востребованы современным поколением.

Осознанная проблема, поставленные цель и задачи исследования привели нас к проведению исследования, направленного на выявление системы ценностей подростков в возрасте 15–16 лет, обучающихся в общеобразовательных учреждениях г. Елабуга Республики Татарстан. Нами было проверено «предположение, что система ценностей оказывает влияние на формирование отклоняющегося поведения подростков» [4].

Были использованы следующие методики:

1. Методика диагностики реальной структуры ценностных ориентаций личности (С.С. Бубнова);

2. Методика склонности к отклоняющемуся поведению (СОП) [4]

В итоге мы получили, что в нашей выборке, а это 139 обучающихся, выявились следующие значения рангов ценностных ориентаций (по мере возрастания): общение (5,1 балла), высокое материальное благополучие (5,3 балла), признание и уважение, влияние на окружающих (5,4 балла)

Подобное исследование было проведено в 2019 г. Ферапонтовой М.В. [4]. Сопоставляя наши данные мы видим изменения в позициях тех или иных ценностей. Если первые позиции совпали, то изменилось место ценностей «социальная активность» и «помощь и милосердие к другим людям». В нашем исследовании 2021 г. эти ценности заняли среднюю позицию, что отражается в следующих баллах: «социальная активность» – 3,7 балла, а «помощь и милосердие к другим людям» – 3,8 балла. На наш взгляд, это влияние того как позиционировалось отношение к медикам в условиях пандемии, когда их служение и исполнение профессионального долга отмечалось в обществе и всячески приветствовалось. А так же изменился ранг ценностей «приятного времяпровождения», «отдых», эти ценности из средней позиции сместились ниже. Изменение отношение к таким общечеловеческим ценностям как помощь и милосердие говорит о том, что целенаправленная воспитательная работа, подкрепленная реальными примерами служения своему народу, может изменить ценностные ориентации обучающихся.

Наши результаты, так же подтвердили полученные ранее результаты [4], у 48 % респондентов признаков склонности к девиациям не обнаружено. Однако респонденты отмечали, что увлечение некоторыми компьютерными играми может оказывать влияние на их мировоззренческие установки.

Был проведен так же опрос с целью определения уровня развития патриотизма у представителей поколения Z. У 25 % респондентов был зафиксирован высокий уровень знаний о городе Елабуга. Ведь в городе на протяжении десятилетия реализуются музейные уроки, сотрудники Елабужского государственного историко-архитектурного и художественного музея – заповедника знакомят детей (начиная с детского возраста) с историей нашего уникального города – музея под открытым небом. Это и отразилось в ответах наших респондентов, они точно называли улицы, исторические события, характеризовали того или иного выдающегося деятеля, оставившего свой след в истории города.

Средний уровень знаний о достопримечательностях города был отмечен у 56 % респондентов.

Определяли мы и уровень знаний о государственной символике: высокий уровень выявился у 27 %, средний – 49 % и низкий – 24 %. Все это говорит о необходимости целенаправленной работы по формированию представлений у обучающихся о государственной символике, понимания значения герба и флага в нашей жизни. На сегодняшний день важно обращать внимание и на эти, вроде бы очень очевидные вещи, но они очевидны, нам взрослым, а у детей эти знания могут появиться только если целенаправленно их формировать.

Анализируя страхи и фрустрации поколения Z, выявили, что их волнует (иногда и страшит) сдача ОГЭ и ЕГЭ, профессиональный выбор, возможность самореализоваться, заниматься тем, что интересно именно ему, подростку, а не родителям, проявляется установка на индивидуализм, реализовать себя и свои таланты, и только треть опрошенных отмечает цель – создание семьи.

Надо отметить, что доступность различных каналов связи для подростка, в число ценностей его входит коммуникабельность. Это важно понимать нам, преподавателям вуза, готовящих будущего педагога к воспитательной деятельности, ибо этот учитель сам должен владеть искусством общения и учить этому своих учеников. Для нас был яркий такой пример – это диалог в одной из школ при обсуждении результатов исследования, когда один из учителей заявил, что современные школьники неуважительно относятся к учителю. На вопрос «А что вы понимаете под «уважением к учителю» со стороны ученика?» сам учитель затруднился это разъяснить. А на вопрос «А Вы своим ученикам объяснили, как надо уважительно относиться к учителю?» вообще промолчал. Это диалог в очередной раз доказывает необходимость разъяснять свою позицию подростка, общаться с ним и договариваться. Мы планируем этому в процессе конструирования модели подготовки будущего учителя к воспитательной работе уделить достойное внимание.

**Выводы и предложения.** При конструировании модели подготовки будущего учителя к организации воспитательной деятельности будет определен набор навыков, актуальных в условиях трансформации нашего общества, который будет учтен при отборе содержания подготовки будущего педагога. В этом процессе будут учтены те ценностные установки, которые имеет поколение Z, однако необходимо учитывать тот факт, что эти ценности меняются в определенных условиях. Значит на педагог должен уметь так организовать процесс воспитания, что бы в его ученике формировался тот набор навыков, которых необходим в наше стремительной время: «...формирование у обучающихся чувства патриотизма, гражданственности, уважения к памяти защитников Отечества и подвигам Героев Отечества, закону и правопорядку, человеку труда и старшему поколению, взаимного уважения, бережного отношения к культурному наследию и традициям многонационального народа Российской Федерации, природе и окружающей среде» [3].

### *Литература*

1. Радаев В.В. Миллениалы на фоне предшествующих поколений: эмпирический анализ // Социологические исследования. – 2018. – № 3. – С. 15–33.
2. Сапа А.В. Поколение Z – поколение эпохи ФГОС//Инновационные проекты и программы в образовании. 2014, № 2, С. 24–20
3. Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ (ред. от 08.12.2020) «Об образовании в Российской Федерации» // СПС КонсультантПлюс
4. Ферапонтова М.В. Ценностные ориентации поколения Z и их влияние на поведение // Образование и наука в России и за рубежом, 2019, № 6, с. 29–33.
5. Цифровые мастера: почему современные дети такие, какие они есть: <https://trends.rbc.ru/trends/education/5f2aea329a7947683cac57c1>

УДК 37.013.2

*Р.Ф. Ахтариева, к.п.н., доцент,  
А.Р. Рахманова, к.п.н., старший преподаватель  
Е.В. Салимуллина, старший преподаватель  
Р.Р. Шапирова, старший преподаватель  
Елабужский институт  
Казанского (Приволжского) Федерального университета,  
г. Елабуга, Россия*

### **РАЗВИТИЕ «НАВЫКОВ XXI ВЕКА» В ПРОЦЕССЕ ПОДГОТОВКИ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА К ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

*Аннотация:* В статье рассматривается проблема развития «навыков XXI века» в процессе подготовки будущего педагога к воспитательной деятельности, ибо у авторов сформировано четкое понимание того, что воспитать ребенка для будущего может только педагог сам обладающий набором компетенций востребованных в новых условиях.

*Ключевые слова:* навыки XXI века, педагог, развитие, воспитательная деятельность, модель.

*R.F. Akhtarieva, Ph.D., Associate Professor,  
A.R. Rakhmanova, Ph.D., Senior Lecturer,  
E.V. Salimullina, Senior Lecturer,  
R.R. Shapirova, Senior Lecturer  
Yelabuga Institute of Kazan (Volga region)  
Federal University, Yelabuga*

### **DEVELOPMENT OF «SKILLS OF THE XXI CENTURY» IN THE PROCESS OF PREPARING THE FUTURE TEACHER FOR EDUCATIONAL ACTIVITIES**

*Abstract:* The article discusses the problem of developing “skills of the XXI century” in the process of preparing a future teacher for educational activities, because the authors have a clear understanding that raising a child for the future can only be a teacher who has a set of competencies in demand in new conditions.

*Keywords:* skills of the XXI century, teacher, development, educational activities, model.

Сегодня мы видим, что будущее уже началось. И не важно, что в каком условном «завтра» пандемия закончится. Процесс вакцинации набирает обороты, увеличивается количество людей, которые переболели, т. е., мы учимся

жить в условиях, когда режим пандемии не отменен. За это время в нашу жизнь прочно вошел режим онлайн-обучения, онлайн-конференции стали привычным делом. Онлайн-компонент уже вряд ли исчезнет – слишком много ресурсов затрачено на организацию обучения в дистанционном формате. Как отмечает источник «Финансирование национального проекта «Цифровая экономика» из федерального бюджета в 2021–2023 годах составит около 552 млрд. рублей» [4]. Об этом сообщает ТАСС, что на 2021 год и плановый период 2022–2023 гг. «в 2021 году на финансирование нацпроекта «Цифровая экономика» запланировано 150,2 млрд. рублей, в 2022 году – 211,1 млрд. рублей, в 2023 году – 190,7 млрд. рублей» [4]. Цифровая трансформация российской производственной сферы осуществляется достаточно высокими темпами, естественно что в разных областях это происходит с разным успехом, но процесс идет. В соответствии с программой «Цифровая экономика Российской Федерации» (2019 г.), идет процесс перевода в «цифру» (будем называть его «цифровизация») всего документооборота органов государственной власти и местного самоуправления, предприятий. Цель такой сложнейшей работы по переводу в «цифру» управленческих процессов направлена на повышение работоспособности и достижения новых результатов в различных сферах: от управления предприятием до работы органов государственной власти [1].

В этом процессе особое для нас место занимает трансформация образования, особенно в области подготовки педагогических кадров, ибо именно подготовленный в условиях трансформации образования учитель, будет готовить будущее поколение, которому жить уже в других условиях. Цифровая экономика – это перевод всех сфер нашей жизни в «цифру». Эти изменения, только на первый взгляд, связаны с распространением цифровых и информационных технологий. Изменения гораздо серьезнее и масштабнее. Достаточное количество учителей считает, что цифровизация образования – это очередная кампанейщина, которая скоро сойдет на нет. Мы часто утверждаем, что образование является одной из «вечных ценностей», что образование – самый стабильный общественный институт. При этом изучая историю становления и развития образования очень хорошо знаем, что система образования формируется и изменяется под влиянием общественных изменений, которые определялись требованиями времени, потребностями развития промышленности. Сложно представить, что начавшаяся четвертая промышленная революция не затронет наше образование. Основное различие – в скорости этих изменений. Книгопечатанию потребовались столетия, а ресурсы интернет стали активно использоваться в образовании (соответственно и в нашей повседневной жизни) в последнее два десятилетия. А в условиях пандемии в марте 2020 года мы массово перешли на использование дистанционных технологий, хотя еще в декабре 2019 года было множество сомнений и сопротивлений использованию их в нашем образовательном процессе.

Однако понимание этой ситуации приводит к формированию новой повестки в образовании: чему учить ученика XXI века? Главный для нас вопрос «А как воспитывать ученика XXI века?», что бы он был способен решать задачи, которые будут возникать перед ним. И какие перед ним возникнут задачи?



Как отмечают авторы доклада «Проблемы и перспективы цифровой трансформации образования в России и Китае», представленного на конференции «Цифровая трансформация образования и искусственный интеллект» (2019 г.) [1], почти два тысячелетия назад сформировалась идея «ученик – это не сосуд, который следует наполнить знаниями, а факел, который надо зажечь» [1]. А как это сделать в условиях цифровизации? Какими навыками должен обладать педагог в этих условиях, что бы эффективно организовать воспитательную деятельность, нацеленную на развитие навыков, востребованных в новых условиях, условиях цифровой трансформации общества? Ведь задача педагога так организовать образовательный процесс, что бы он был направлен на достижение следующих целей:

- способствовать раскрытию потенциальных персональных возможностей обучающегося, заложенных в нем природой;
- способствовать формированию у обучаемых, определенного в образовательных стандартах, общественно важного набора знаний, умений, навыков и компетенций;
- способствовать формированию готовности у обучаемых к самостоятельному обучению, к умению определять персональную траекторию развития в области образования, в сфере профессионального и личностного становления.

В индустриальную эпоху, ключевыми навыками, которые определяли успех человека, были чтение, письмо и арифметика. Анализ литературы показывает, что сегодня определяются приоритеты в области других навыков: это умение взаимодействовать в условиях многозадачности с окружающими, быть членом команды, проявлять лидерские качества, брать на себя ответственность за принимаемое решение, предлагать новое видение и решение проблемы, достигать результата. Это уже определенные качества. А на что необходимо обратить внимание при воспитании детей, которых сегодня называют поколением Z и «Альфа»?

В условиях, когда вызовы времени осознаны, а это вызов неопределенности, формируется понимание того, что наша задача – создать для детей возможности. Эти возможности проявляются в том что, используя их подрастающий человек, индивид, сможет накапливать необходимые знания, ставить цели, понимать и принимать себя, адекватно оценивать свои силы и выявлять свои способности, стремиться к саморазвитию и самообучению, быть реализованным человеком, а значит успешным и счастливым. А эту задачу может решить только педагог, сам способный достигать всего того, что он стремится сформировать в своем ученике. Это определяет **проблему нашего исследования**: каким должно быть современное содержание воспитания в школе, и какими компетентностями должен обладать будущий учитель для осуществления воспитательной деятельности, чтобы развивать навыки XXI века в области воспитания в детях.

**Цель исследования:** разработать модель процесса подготовки будущего учителя к воспитательной деятельности, способного и готового развивать в своем ученике «навыки XXI века»

Сегодня все шире распространяется персонализированная организация обучения. Эта организация образовательного процесса предполагает, что обучающимся предлагается разноуровневые задания и разные способы его предъявления (дифференциация) с учетом интересов обучающегося. Предполагается, что будет предлагаться и различный темп освоения учебного материала для каждого обучающегося с учетом его индивидуальных возможностей (индивидуализация). Отличительной особенностью такой организации учебного процесса является то, что сами обучающиеся активно включаются в учебу, активность их может начать проявляться уже в момент планирования учебной работы с учетом личных интересов, мотивов и возможностей. Для такой организации процесса обучения в школе должен быть учитель, способный так организовать процесс обучения. А где современный студент, будущий педагог, должен научиться организовывать так процесс обучения? Естественный ответ – в вузе, где он осваивает основы профессиональной деятельности. Однако чаще всего процесс обучения в вузе организован в традиционном формате: поточные лекции, семинары, лабораторные работы. Это актуализирует наши поиски, направленные на разработку теоретической модели подготовки будущего педагога к воспитательной деятельности, которая так же предполагает определение критериев, показателей и уровня готовности будущего педагога к воспитательной деятельности.

**Ожидаемый результат:** конкретизация понятия «навыки XXI века» в области воспитания, которые необходимо развивать в детях; разработка теоретической модели подготовки будущего педагога к воспитательной деятельности, способного и готового развивать в своем ученике «навыки XXI века»; определение критериев, показателей и уровня готовности будущего педагога к воспитательной деятельности с учетом особенностей, которые направлены на формирование «навыков XXI века»; разработка инструментария экспертной оценки сформированности навыков XXI века в области воспитания.

В нашем исследовании будут применены общепринятые **методы исследования**, а также разработка инструментария экспертной оценки сформированности навыков XXI века в области воспитания.

В основу проектирования модели подготовки будущего учителя к воспитательной деятельности в условиях цифровизации образования закладывается идея, что это будет система, имеющая содержание образование, направленное на формирование навыков XXI века в области воспитания и структурой, которая определяется эти содержанием. В этой модели мы определили две основные подсистемы: модель учебной деятельности будущего педагога к воспитательной деятельности, способного и готового развивать в своем ученике «навыки XXI века» и модель деятельности преподавателей вуза, которая будет учитывать особенности формирования «навыки XXI века». И процесс, который будет описывать эта модель должен учитывать идеи персонализированной организации обучения. А это будет означать, что мы будем моделировать процесс такой подготовки будущего педагога, который действительно будет представлять собой индивидуальный образовательный маршрут каждого обучающегося по направлению подготовки Педагогическое образование. Здесь важнейшую

роль будет играть внутренняя мотивация будущего педагога, его нацеленность на результат обучения.

Процесс теоретического моделирования подготовки будущего педагога к воспитательной деятельности, способного и готового развивать в своем ученике «навыки XXI века» будет основан на системно-деятельностном подходе, который дает возможность соблюдать такие требования, как:

– процесс подготовки будущего педагога способного и готового развивать в своем ученике «навыки XXI века» обусловлен нормативными документами, особое значение будут иметь те изменения, которые учитывают необходимость разработки Программ по воспитательной работе в каждом образовательном учреждении (школе, колледже, вузе);

– конструирование содержания подготовки будущего педагога с учетом персонализации этого процесса, с учетом трансформации «навыков XXI века» в следствии цифровизации образования.

В процессе проектирования модели подготовки будущего учителя, способного и готового развивать в своем ученике «навыки XXI века» нами будет учтен фактор интеграции профессиональной подготовки, разработанный П.Е. Решетниковым [3].

Процесс подготовки будущего педагога мы будем конструировать в виде системы, включающей несколько элементов. Первый: осмысление опыта студента (у первокурсника есть большой опыт по участию в воспитательной работе с позиции школьника) по организации воспитательной деятельности, этому будет способствовать изучение раздела модуля «Феномен образовательной деятельности». Второй этап: изучение учебных дисциплин, этому будет способствовать изучение модуля по Конструированию и реализации воспитательных процессов, который разработан на кафедре педагогики Елабужского института КФУ, содержание ознакомительной и технологической практики. Третий этап: использование полученных знаний по организации воспитательной деятельности в процессе педагогической практики (с октября 2020 года в Университетской школе Елабужского института КФУ реализуется проект «Ассистент учителя», который дает возможность будущим учителям получить уникальный опыт общения с учащимися). Четвертый – теоретические обобщения будущим педагогами полученных знаний и навыков в рамках выполнения исследований по актуальным проблемам образования. В процессе дальнейшего исследования в эту последовательность могут быть внесены уточнения, которые будут учитывать особенности цифровизации образования.

Сегодня уже никого не удивляют менторы в бизнес-среде. Человек, который стремится реализоваться в предпринимательстве посещает тренинги, направленные на развитие личной эффективности, а иногда прибегают к услугам персональных коучей, цель которых помочь четко сформулировать и добиваться поставленных целей. Такую систему подготовки можно предположить и подготовки будущего учителя. Очень интересен опыт, когда наставничество используется в школе, тем более проект «Ассистент учителя» нашего института, который реализуется в Университетской школе ЕИ КФУ, дает возможность

разработать особенности этого процесса в современной школе, учитывая возможности цифровизации.

По мнению Ю. Шароватовой, руководителя экстерната и домашней школы «Фоксфорда»: «Наставник – это своего рода стратег, который помогает школьникам в учебе и выборе будущей профессии. Поэтому чаще всего ими становятся педагоги, психологи и студенты с соответствующим образованием, которые хотят делиться опытом и помогать подросткам найти себя» [2]. Анализируя понятия «наставник» и «тьютор» видно, что любой школьный психолог или учитель в своей деятельности занимается наставничеством в каком-то виде, например: отвечает на вопросы, дает индивидуальные задания, воспитывает, предлагает приемы и методы обучения, контролирует успеваемость. Однако профессиональный наставник имеет несколько другие цели своей деятельности, что позволяет ему делать это целенаправленно и регулярно. С учетом этого на наших занятиях и тренингах будущие учителя – наставники будут закреплять ключевые знания: как ставить цели воспитания, учитывающих потребности ребенка в новых условиях. А эти новые условия определяются процессом цифровизации всех сфер нашей жизни. Соответственно наши занятия и тренинги будут направлены на формирование четкого понимания, что ребенок XXI века имеет другие возможности получения информации, которое должно быть учтено в организации воспитательной работы.

Положенный в основу нашей модели системно-деятельностного подход и фактор дает возможность включить следующие компоненты: методологический, целевой, содержательный, инфраструктурный и рефлексивно-оценочный.

**Выводы и рекомендации.** При исследовании проблемы с целью конкретизации понятия «навыки XXI века» в области воспитания, которые необходимо развивать в детях, мы особое внимание обратим на те изменения, которые внесены в Законе об образовании (2020 г.), где отмечается, что «воспитание – деятельность, направленная на развитие личности, создание условий для самоопределения и социализации обучающихся на основе социокультурных, духовно-нравственных ценностей и принятых в российском обществе правил и норм поведения в интересах человека, семьи, общества и государства, формирование у обучающихся чувства патриотизма, гражданственности, уважения к памяти защитников Отечества и подвигам Героев Отечества, закону и правопорядку, человеку труда и старшему поколению, взаимного уважения, бережного отношения к культурному наследию и традициям многонационального народа Российской Федерации, природе и окружающей среде» [5]. При разработке модели подготовки будущего учителя к организации воспитательной деятельности будет определен набор навыков, актуальных в условиях трансформации нашего общества, который будет учтен при отборе содержания подготовки будущего педагога.

#### *Литература*

*1. Проблемы и перспективы цифровой трансформации образования в России и Китае. II Российско-китайская конференция исследователей образования «Цифровая транс-*

формация образования и искусственный интеллект». Москва, Россия, 26–27 сентября 2019 г. [Текст] / А.Ю. Уваров, С. Ван, Ц. Кан и др.; отв. ред. И.В. Дворецкая; пер. с кит. Н.С. Кучмы; Нац. исслед. ун-т «Высшая школа экономики». – М.: Изд. дом Высшей школы экономики, 2019 [Электронный ресурс]. – URL: <https://aiedu.hse.ru/mirror/pubs/share/308201188> (дата обращения: 19.04.2021).

2. Раскрыть потенциал: зачем школьнику нужен наставник [Электронный ресурс].- URL: <https://trends.rbc.ru/trends/education/5fb410f09a7947ad89bcfc13><https://trends.rbc.ru/trends/education/5fb410f09a7947ad89bcfc13> (дата обращения: 19.04.2021).

3. Решетников П.Е. Нетрадиционная технологическая система подготовки учителей. – М.: Владос, 2000. – 304 с.

4. Финансирование программы Цифровая экономика [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.tadviser.ru> (дата обращения: 19.04.2021).

5. Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ (ред. от 08.12.2020) «Об образовании в Российской Федерации» // СПС КонсультантПлюс

УДК 159.9

*А.Р. Бакулина, студент,  
А.Р. Дроздикова-Заринова, к.п.н., доцент,  
Казанский (Приволжский) федеральный университет,  
г. Казань, Россия*

## **PR-АДДИКЦИЯ И ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ САМООПРЕДЕЛЕНИЕ СТАРШИХ ШКОЛЬНИКОВ: ВЛИЯЕТ ЛИ АДДИКТИВНОЕ ПОВЕДЕНИЕ НА САМООПРЕДЕЛЕНИЕ В ПРОФЕССИИ?**

**Аннотация.** Профессиональное самоопределение – один из самых важных шагов на пути к будущей профессии, это сложный процесс, на который могут повлиять различные факторы. Одно из таких влияний на формирование выбора старших школьников оказывает PR-аддикция. Исходя из вышеуказанного, **целью исследования** является: изучить взаимосвязь PR-аддиктивного поведения у старших школьников с их профессиональным самоопределением. В основе исследования – гипотеза о том, что учащиеся, склонные к данному виду аддикции, в своем выборе будут отдавать предпочтения отдельной группе профессий, основанных на общении с людьми, и творческими профессиями, выявить особенности отношения студентов к учебной деятельности, определить меняется ли студенческая вовлеченность с переходом на старший курс. **Методы исследования:** теоретические – анализ психологической и педагогической литературы по проблеме исследования, эмпирические методы – анкетирование, статистические методы – качественный и количественный анализ результатов исследования. Исследование проводилось на базе одной из школ города Казани. В эксперименте приняли участие 167 учащихся (10–11 классы). **Выводы и рекомендации.** Полученные в процессе исследования результаты показывают, что сформировавшиеся аддикции, в частности PR-аддикция, могут оказывать определенное влияние на профессиональное самоопределение старших школьников. При этом важно учитывать выраженности тех или иных психологических особенностей данного возраста и коррелирующих с ними характеристик в гиперболизированной форме различных видов аддикций.

**Ключевые слова:** профессиональное самоопределение, старшие школьники, PR-аддикция, поведенческая зависимость.

*A.R. Bakulina, student,  
A.R. Drozdikova-Zaripova, PhD, Associate professor,  
Kazan (Volga region) Federal University,  
Kazan, Russia*

## **PR-ADDICTION AND PROFESSIONAL SELF-DETERMINATION OF SENIOR SCHOOLS: DOES ADDICTIVE BEHAVIOR INFLUENCE SELF-DETERMINATION IN THE PROFESSION?**

***Abstract.** Professional self-determination is one of the most important steps on the path to a future profession; it is a complex process that can be influenced by various factors. One of such influences on the formation of the choice of senior schoolchildren is exerted by PR addiction. Based on the above, the purpose of the study is: to study the relationship between PR-addictive behavior in senior schoolchildren and their professional self-determination. The study is based on the hypothesis that students prone to this type of addiction, in their choice, will give preference to a separate group of professions based on communication with people and creative professions. to reveal the peculiarities of students' attitude to educational activities, to determine whether student involvement changes with the transition to the senior year. Research methods: theoretical – analysis of psychological and pedagogical literature on the research problem, empirical methods – questionnaires, statistical methods – qualitative and quantitative analysis of research results. The research was carried out on the basis of one of the schools in the city of Kazan. The experiment involved 167 students (grades 10–11). **Conclusions and recommendations.** The results obtained in the course of the research show that the formed addictions, in particular, PR addiction, can have a certain influence on the professional self-determination of senior schoolchildren. At the same time, it is important to take into account the severity of certain psychological characteristics of a given age and the characteristics correlating with them in the hyperbolized form of various types of addictions.*

***Keywords:** professional self-determination, senior schoolchildren, PR-addiction, behavioral dependence.*

**Введение.** Профессиональное самоопределение – это процесс сознательного выбора человеком профессии, в которой ему хотелось бы реализоваться, выбор той сферы, в которой он мог бы полностью раскрыть свой потенциал. У современных школьников период профессионального самоопределения приходится на 10–11 классы, чаще всего он связан с предстоящим выбором высшего учебного заведения.

**Теоретический анализ литературы.** Как и любой другой тип самоопределения, выбор профессии требует серьезной интеллектуальной работы и активного поиска. Старшие школьники при профессиональном самоопределении выделяют такие критерии, как:

- престиж будущей профессии;
- рейтинг учебного заведения;
- наличие бюджетных мест;
- интересная программа обучения и др.

Среди психологических особенностей старших школьников, которые могут повлиять на профессиональное самоопределение, можно выделить:

- изменение или укрепление взглядов и убеждений, сформировавшихся в подростковом возрасте, формирование мировоззрения;
- потребность в саморефлексии и анализе своего окружения;

- новый уровень когнитивных процессов, связанный с дифференциацией учебных дисциплин, необходимость овладения научными понятиями различных наук и их специфической системой знаков;
- преобладание теоретического мышления;
- возможность устанавливать более широкие и глубинные связи между имеющимися и вновь получаемыми знаниями;
- более сознательное контролирование мыслительной деятельности;
- самостоятельность в учебной деятельности и потребность в осуществлении решающего выбора;
- выраженность темперамента;
- становление индивидуального стиля интеллектуальной деятельности;
- выраженный интерес к глобальным и вечным проблемам;
- возможность существования осознанных переживаний на глубинном уровне [2].

Таким образом, вопрос профессионального самоопределения старших школьников может изучаться не только с точки зрения сознательного выбора профессии, но и поиска способов самовыражения. Исходя из вышеперечисленных критериев, второму даже будет отдаваться большее предпочтение, чем первому.

Говоря о потребности в самовыражении, стоит отметить, что в зависимости от того, насколько эта потребность выражена, она будет влиять и на профессиональное самоопределение старших школьников. Это значит, что в гиперболизированной форме, выбор будущей профессии или сферы деятельности может так же вытекать и из различного рода аддикций.

Одной из самых распространенных таких аддикций среди школьников является PR – аддикция. Согласно определению А.П. Суходолова и А.М. Бычковой, это вид поведенческой зависимости, проявляемый через активности личности в информационном пространстве, направленных на демонстрацию другим лицам любой информации, как связанной со своей персоной, так и не имеющей к ней непосредственного отношения, но транслируемой посредством любого ассоциированного с собой источника [7].

Учитывая то, что PR-аддикция более выражается как потребность в самовыражении старших школьников, в данном исследовании мы заинтересовались вопросом взаимосвязи склонности школьников к PR-зависимому поведению и их профессиональными ориентирами, предположив, что школьники, имеющие склонность к PR-аддиктивному поведению, скорее выберут профессии, которые напрямую связаны с общением с людьми или творческой самореализацией. Это могут быть профессии типов[1]:

- человек-человек, где предметом интереса, распознавания, обслуживания, преобразования являются социальные системы, сообщества, группы населения, люди разного возраста;

- человек – художественный образ, где через символы и образы проживаются явления, исторические события, личные переживания и т. д.

**Цель исследования.** Определить взаимосвязь между профессиональным самоопределением и PR-аддикцией и то, влияет ли PR-аддикция на выбор будущей профессии.

**Методы и методики исследования.**

– теоретические (анализ психолого-педагогической литературы, анализ, сравнение),

– эмпирические (констатирующий эксперимент, опросник),

– качественный и количественный анализ полученных данных.

**База исследования.** Исследование проводилось на базе одной из школ города Казани. В нем приняли участие 167 учащихся с 10 по 11 классы. С помощью адаптированной методики Кимберли Янг на выявление склонности к интернет (в данном исследовании – PR) зависимому поведению, мы выявили школьников, склонных к данному виду аддикции (94 ученика – 56,2 %). Затем, с помощью дифференциально-диагностического опросника (ДДО) Е.А. Климова, мы определили профессиональные ориентиры данной группы школьников.

**Результаты исследования.** Результаты исследования показали, что среди опрошенных учеников, 42,8 % имеют склонность к группе профессий «человек-художественный образ», 28,5 % – «человек-человек», 14,2 % – человек-знаковая система» и столько же «человек-природа». Стоит отметить, что ни один из участников исследования, не относится к группе «человек-техника», что подтверждает нашу гипотезу о том, что преобладающая группа старших школьников, склонных к PR-аддиктивному поведению, относится к типам творческих и подразумевающих работу с людьми профессий.

**Заключение.** Таким образом, сформировавшиеся аддикции, в частности PR-аддикция, могут оказывать определенное влияние на профессиональное самоопределение старших школьников. Выбор будущей профессии при этом будет зависеть от выраженности тех или иных психологических особенностей данного возраста и коррелирующих с ними характеристик в гиперболизированной форме различных видов аддикций.

### *Литература*

1. Климов Е.А. *Некоторые психологические принципы подготовки молодежи к труду и выбору профессии // Вопросы психологии.* – 1985. – №. 4. – С. 5–8.

2. Колесников И.А. *Профессиональное самоопределение старших школьников как педагогическое понятие // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия: Образование. Педагогические науки.* – 2009. – №. 31 (164).

3. Короленко Ц.П., Дмитриева Н.В. *Психосоциальная аддиктология.* – Олсиб, 2001.

4. Матвеева Л.В. *Культура и СМИ: размышления о феномене разорванной коммуникации / Л.В. Матвеева // Вестник Московского университета. Сер. 14. Психология.* – 2007. – № 1. – С. 119–132.

5. Менделевич В.Д. *Психология девиантного поведения.* – СПб.: Речь, 2005.

6. Реан А.А., Бордовская Н.В., Розум С.И. *Психология и педагогика.* – СПб.: Питер, 2000.

7. Суходолов А.П., Бычкова А.М. *«PR-аддикция» как новый вид поведенческой зависимости // Вопросы теории и практики журналистики.* – 2015. – Т. 4. – №. 4.

8. Усова Е.Б. *Психология девиантного поведения.* Мн., 2010



9. Шаломова Е.В. Особенности аддиктивного поведения подростков // *Современные проблемы науки и образования*. – 2014. – №. 5. – С. 143.

10. Щербакова Т.В. Особенности профессионального самоопределения старших школьников // *Концепт*. – 2015. – №. S1.

**УДК 316.4.06**

**Т.И. Барсукова, д.с.н., профессор,  
Северо-Кавказский федеральный университет,  
г. Ставрополь, Россия  
В.И. Родионова, д.ф.н., доцент,  
Институт сферы обслуживания  
и предпринимательства (филиал) ДГТУ  
в г. Шахты, Россия**

### **ВОСПИТАТЕЛЬНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ ОБЩЕСТВОВЕДЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН И ВЛИЯНИЕ ВНЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ НА ЕГО РЕАЛИЗАЦИЮ**

**Аннотация.** *Статья отражает авторское видение проблемы взаимовлияния образовательной и внеобразовательной социокультурной среды на примере реализации воспитательного потенциала обществознания. Образовательное учреждение трактуется в статье как коллективный агент социализации, под влиянием которого формируется мировоззрение обучающегося. Воспитательное воздействие обществоведческих дисциплин проявляется в развитии личности школьника, в мировоззрении которого позитивные нормы и социально одобряемые ценности становятся устойчивыми ориентирами его поведения. Внешняя среда образовательного учреждения влияет на интериоризацию норм и ценностей, прививаемых школой, как позитивным, так и негативным образом. Авторами предложены критерии и показатели исследования эмпирического выявления когнитивных, ценностно-оценочных и нормативных факторов влияния на мировоззрение обучающихся образовательной и внеобразовательной среды и выявления тенденций воспитательного воздействия двух сред на личность ребенка.*

**Ключевые слова:** социализация, воспитание, обществоведческие дисциплины, мировоззрение, коллективный субъект социализации, образовательная среда, внеобразовательная среда

**T.I. Barsukova, Doctor of Social Sciences, Professor,  
North Caucasus Federal University, Stavropol, Russia IN AND.  
Rodionova, Doctor of Philosophy, Associate Professor,  
Institute of Service and Entrepreneurship (branch)  
of DSTU in Shakhty, Russia**

### **THE EDUCATIONAL POTENTIAL OF SOCIAL SCIENCE DISCIPLINES AND THE INFLUENCE OF THE EXTRA-EDUCATIONAL ENVIRONMENT ON ITS IMPLEMENTATION**

**Abstract.** *The article reflects the author's vision of the problem of the mutual influence of the educational and non-educational socio-cultural environment on the example of the implementation of the educational potential of social science. An educational institution is interpreted in the article as a collective agent of socialization, under the influence of which the student's worldview is formed. The educational impact of social science disciplines is manifested in the development of the*

*student's personality, in whose worldview positive norms and socially approved values become stable guidelines for his behavior. The external environment of an educational institution influences the interiorization of the norms and values instilled by the school, both positively and negatively. The authors propose criteria and indicators for the study of the empirical identification of cognitive, value-evaluative and normative factors of influence on the worldview of students of the educational and non-educational environment and the identification of trends in the educational impact of two environments on the personality of the child.*

**Keywords:** *socialization, education, social science disciplines, worldview, collective subject of socialization, educational environment, non-educational environment*

Проблема исследования. Социализация и воспитание в социокультурной среде образовательного учреждения, которое выступает коллективным агентом социализации, ориентировано на позитивные нормы и ценности данного общества. Исходя из данного тезиса, мы даем характеристику той социокультурной среды, нормы и ценности которой детерминируют формирование мировоззрения школьника и оказывают влияние на его воспитание. Основную социокультурную среду формирования личности обучающегося составляет среда образовательного учреждения, относящегося к тому или иному уровню социального института образования [6: 154]. Формирование мировоззрения обучающегося в определенной мере затруднено перманентным поиском национальной идеи, которая могла бы выступить фактором консолидации российского общества [14]. При этом, мы не можем игнорировать влияние внешней среды, определяемой в контексте нашего исследования как внеобразовательная социокультурная среда.

Цель исследования взаимовлияния внутренней и внешней, внеобразовательной, среды формирования мировоззрения обучающихся в процессе освоения ими обществоведческих дисциплин заключается в выявлении преобладающих тенденций воздействия нормативно-ценностных факторов образовательного учреждения как коллективного актора социализации и субъекта воспитания и совокупности таковых во внеобразовательной среде. Для достижения данной цели была осуществлена процедура разработки инструментария социологического исследования, предложены критерии, показатели и индикаторы для выявления когнитивных, ценностно-оценочных и нормативных факторов влияния на мировоззрение обучающихся. Мировоззрение – система взглядов на мир в целом, на место в нем человека. В мировоззрение входят следующие элементы: знания, ценностно-оценочный элемент (ценности, оценки, идеалы) и программы действий. Формирование мировоззрения и воспитание учащихся через содержание обществоведческих дисциплин – одна из основных задач, которую решает учитель в ходе обучения школьников, начиная с пропедевтического курса «Окружающий мир» и заканчивая дисциплинами, преподаваемыми на уровне среднего (полного) общего образования. Комплекс обществоведческих дисциплин относится к дисциплинам мировоззренческого типа, направленным в первую очередь на трансляцию социокультурного опыта, способствующего социализации и воспитанию личности, при этом, последнее понимается нами как управление процессом социализации [2].

Теоретическая основа исследования. Воспитательный потенциал обществоведческих дисциплин является предметом анализа многих ученых. Можно выделить несколько направлений в проблемном поле данной темы:

- гражданско-патриотическое воспитание на уроках, относящихся к циклу обществоведческих дисциплин [1; 4; 8];
- экономическая социализация школьников и развитие их экономической культуры при изучении обществознания [7; 13];
- методы раскрытия воспитательного потенциала уроков истории и обществознания [10];
- формирование у старшеклассников толерантного отношения к людям с инвалидностью [5];
- формирование эколого-географической культуры старшеклассников на уроках обществознания [8; 11]. И это далеко не полный перечень аспектов исследования воспитательного воздействия обществоведческих дисциплин на развитие личности.

Методология исследования. Центральной предпосылкой социокультурного анализа воспитания является утверждение о глубинной связи между культурной средой, в которой существует человек, и индивидом, присваивающим ценностно-нормативное содержание этого окружения. Методологические позиции, позволяющие анализировать ситуацию дихотомичности влияния образовательной и внеобразовательной среды на воспитание обучающихся и на эффективность управления процессом социализации, предлагает социокультурный анализ [12]. Социокультурный подход позволяет рассматривать воспитание как процесс управления социокультурной социализацией личности и целенаправленной интернализацией селектированного социокультурного опыта.

Теоретический анализ проблемы. Образовательное учреждение мы рассматриваем как коллективного актора социализации, в результате осуществления которым образовательных и воспитательных функций происходит процесс трансляции элементов селектированного социокультурного опыта и интериоризация обучающимися социального значимых ценностей и норм. В этом контексте воспитательный потенциал обществоведческих дисциплин предоставляет огромные возможности. Опираясь на правовые, политологические, социологические, экологические, экономические знания, комплекс обществоведческих дисциплин формирует базовые знания, без которых невозможна когнитивная составляющая мировоззрения обучающегося. Знания дают материал для размышления о ценности изучаемых сфер бытия, об их предельных основаниях – жизни, здоровье, семье, мире, дружбе и т. д. Совокупным результатом знаний и представлений о ценностях является формирование оценочных суждений.

Нормативный компонент содержания обществоведческого знания является неотъемлемым элементом поведенческих установок как составляющей мировоззрения.

Таким образом, можно констатировать, что воспитательное воздействие обществоведческих дисциплин проявляется в развитии личности обучающегося, в мировоззрении которого позитивные нормы и социально одобряемые ценности становятся устойчивыми ориентирами его поведения.

Вместе с тем, нельзя не отметить справедливость слов К. Маркса о том, что «сущность человека не есть абстракт, присущий отдельному индивиду. В своей действительности она есть совокупность всех общественных отношений» [9]. Мы таковы, каким является наше общество, и, социализируясь, мы адаптируемся к тем реалиям, которые оно нам предлагает.

Образовательные учреждения имеют, как внутреннюю среду, к которой принадлежат акторы образовательного процесса – обучающие и обучающиеся, так и внешнюю, в которую они интегрированы как члены общества. Часть внешней среды, которая непосредственно влияет на молодое поколение, обозначается в контексте нашего исследования как внеобразовательное социокультурное пространство. Его влияние на выбор норм и ценностей молодым поколением трудно переоценить.

Для эмпирического выявления преобладающих факторов влияния на мировоззрение обучающихся когнитивных, ценностно-оценочных и нормативных факторов образовательной и внеобразовательной среды и выявления тенденций воспитательного воздействия двух сред на личность ребенка была осуществлена процедура разработки инструментария социологического исследования, предложены критерии, показатели и индикаторы.

Когнитивный критерий позволяет оценить уровень знаний ребенка о нормах и ценностях образовательной и внеобразовательной сред. Показателями выступают: знания, представления, незнание.

Оценочный критерий дает возможность выявления оценки школьниками норм и ценностей, предлагаемых им в ходе изучения обществоведческих дисциплин, и интериоризированных ими из внеобразовательного пространства.

Поведенческий критерий позволяет выявить поведенческие установки и действия, которые прививаются ребенку в процессе изучения обществознания, и те, которые приняты им под влиянием факторов внешней среды.

Апробирование инструментария в форме пилотажного исследования, проведенного в марте 2021 года среди школьников-подростков школ города Ставрополя, показало правильность выбранных индикаторов. Так, к примеру, в ходе исследования выявлено следующее: более трети опрошенных школьников подросткового возраста утверждают, что те нормы поведения, которые они соблюдают, в основном, они узнали от родителей и только около одной пятой отметили, что знания об этих нормах и необходимости их соблюдения получены ими в школе.

Десять процентов опрошенных переняли эти нормы у знакомых, поступающих аналогично. 7,5 % респондентов поступают так, как рекомендуют социальные сети. Большая часть респондентов порицает не соблюдающих общественные нормы других людей. Около 20 % опрошенных (в сумме категорий «нет» и «скорее, нет») оправдывают отклонение от нормального поведения в социуме остальных людей. Индифферентны к этим нарушениям около 8 % респондентов. Подытоживая, можно считать, что большая часть опрошенных школьников подросткового возраста располагает информацией о том, что такое нормативное поведение, для чего это нужно, следует этим установкам и порицает тех, кто не соблюдает социальные нормы. Налицо диспропорция во влия-

нии на интериоризацию норм со стороны субъектов воспитания и агентов социализации образовательной и внеобразовательной среды. Как ни странно, со значительным преобладанием последней (34 % против 18 % соответственно).

Выявленные результаты в ходе анкетирования небольшой группы респондентов (что предполагается пилотажным исследованием), показали возможность использования авторского инструментария для более масштабного исследования, что является задачей второго этапа нашей работы по изучению воспитательного потенциала обществоведческих дисциплин и влияния внеобразовательной среды на его реализацию.

**Выводы и рекомендации.** Выводы теоретической части работы, в том числе разработки инструментария, позволяют осуществить эмпирическое исследование и провести анализ полученных данных на основе применения когнитивного критерия, оценочного, и поведенческого критериев. Результаты исследования могут быть использованы при разработке программ воспитательной работы образовательных учреждений для усиления эффективности их воспитательного потенциала.

#### *Литература*

1. Абрамова Е.А. Гражданско-патриотическое воспитание через использование краеведческого материала на уроках истории и обществознания: из опыта работы // *Проблемы современной науки и образования*. – 2017. – № 38 (120). – С. 53–57.

2. Барсукова Т.И. Воспитание как управление процессом социализации Современное гуманитарное знание о проблемах социального развития. – Ставрополь: Изд-во Северо-Кавказского социального института, 2002. – С. 22–25.

3. Беседина Л.Г. Формирование экономической культуры на уроках истории и обществознания как условие социализации личности // *Современные тенденции в образовании и науке. Сборник научных трудов по материалам Международной научно-практической конференции*. – 2013 – С. 41–42.

4. Васильева Н.И. Создание эффективной системы патриотического воспитания через краеведческую работу на уроках истории и обществознания // *Материалы VIII региональной научно-практической конференции «Вагановские чтения», посвященной 85-летию со дня основания Тарского бюро краеведения*. – Тара: Изд-во: ООО «Амфора», 2016. – С. 234–237.

5. Ващилко Н.П. Возможности содержания предметов «История» и «Обществоведение» в формировании у старшеклассников толерантного отношения к людям с инвалидностью // *Психология и педагогика образования будущего. Материалы международной конференции студентов, магистрантов и аспирантов*. Под. ред. Л.В. Байбородовой, Н.В. Нижегородцевой. – 2017. – С. 232–235.

6. Игнатьева М.В. Социализация будущих специалистов через внеурочную деятельность в преподавании дисциплин «История» и «Обществознание» // *Научно-методический электронный журнал Концепт*. – 2016. – Т. 19. – С. 154–158.

7. Лохтина Т.Н., Лобов И.В. Экономическая социализация школьников при изучении обществознания // *Социальные процессы в современном российском обществе: проблемы и перспективы. Материалы III Всероссийской научной конференции с международным участием*. – Иркутск: Изд-во: Иркутский государственный университет, 2019. – С. 114–121.

8. Письменская Т.Д. Формирование основ экологической культуры через патриотическое воспитание на уроках обществознания // *Актуальные направления научных исследований: от теории к практике*. – 2016. – № 4–1 (10). – С. 121–122.

9. Маркс К. Экономическо-философские рукописи 1844 г. // Маркс К., Энгельс Ф. Соч. – Т. 42. – С. 41–174.
10. Смыслов С.В. О некоторых методах раскрытия воспитательного потенциала уроков истории и обществознания // *Universum: психология и образование*. – 2020. – № 3 (69). – С. 15–18.
11. Фазылзянова И.И. Формирование эколого-географической культуры старшеклассников на основе интеграции предметов образовательной области «обществознание»: автореф. дис. ... канд. педагогич. наук – Казань, 2012. – С. 23.
12. Хагуров Т.А. Социокультурный анализ современного воспитания // *Новые ценности образования*. – 2010. – Т. 46. – № 4. – С. 58–65.
13. Якубсон С.Э. Формирование основ экономической культуры младших школьников на уроках обществознания // *Образование и педагогика: перспективы развития. Сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции*. – Чебоксары: Изд-во ООО «Среда», 2020. – С. 188–196.
14. Barsukova T.I., Tikhonovskova S.A., Maksimov V.Yu., Levchenko N.A., Asryan V.M., Vodenko K.V. *The Role of Ideological Factor in Improving the Quality of Municipal Management System in the Modern Russian Society // Journal of Environmental Treatment Techniques*. – 2019. – Volume 7, Issue 4. – Pages: 669–672.

**УДК 159.9**

**С.А. Безгодова, к.п.н., доцент**  
**А.В. Микляева, д.п.н., доцент**  
**Российский государственный педагогический университет**  
**им. А. И. Герцена**  
**г. Санкт-Петербург, Россия**

### **СТРАТЕГИИ ОНЛАЙН-ПОИСКА УЧЕБНОЙ ИНФОРМАЦИИ У ПОДРОСТКОВ С РАЗНЫМ ОТНОШЕНИЕМ К УЧЕБНОЙ ЗАДАЧЕ: РЕЗУЛЬТАТЫ ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОГО ИССЛЕДОВАНИЯ**

**Аннотация.** Поиск дополнительной информации в сети Интернет сегодня является самым распространенным видом учебной онлайн-активности российских школьников. Информационный онлайн-поиск представляет собой сложный процесс, включающий физические и ментальные действия, направленные на интеграцию найденной в сети информации в систему знаний, имеющуюся у субъекта поиска. Специфика организации информации в Интернете определяет последовательность действий, которые необходимо совершить субъекту поиска, включающую определение поисковой задачи, выбор поисковой системы, отбор релевантных веб-страниц, ознакомление с информацией, оценку ее надежности и синтез информации из разных источников для решения поисковой задачи. Своеобразие этих этапов определяет стратегии информационного онлайн-поиска, используемые конкретными субъектами. Ключевой вопрос, связанный с изучением стратегий информационного онлайн-поиска – это оценка их эффективности. Критериями эффективности онлайн-поиска информации, предпринимаемого школьниками для решения учебных задач могут являться объем найденной информации и степень ее ассимилированности в имеющуюся систему знаний. При этом известно, что эффективность информационного онлайн-поиска детерминирована особенностями отношения субъекта к поисковой задаче, однако соответствующие данные получены преимущественно на материале обследования взрослых испытуемых и не могут быть использованы для понимания особенностей информационного онлайн-поиска, осуществляемого школьниками, без соответствующей эмпирической проверки. **Целью** нашего исследования стало изучение стратегий онлайн-поиска учебной информации у подростков с разным отношением к учебной задаче, а также оценка их эффек-

тивности, проявляющейся в качестве обобщения и воспроизведения найденного материала. **Методы.** В экспериментальном исследовании приняли участие 44 подростка в возрасте 12–16 лет, учащиеся 5–9 классов. Программа и протокол исследования были одобрены Этическим комитетом РГПУ им. А.И. Герцена, подростки участвовали в эксперименте добровольно на основе информированного согласия, также были получены информированные согласия родителей. Сбор эмпирических данных осуществлялся в ходе наблюдения за поисковой онлайн-активностью подростков в экспериментальной ситуации, в которой моделировалось решение поисковых задач разной степени сложности. Помимо этого, применялся метод опроса для анализа отношения подростков к предложенной им учебной задаче. Для обработки результатов применялись частотный, кластерный и дисперсионный анализ. **Выводы и рекомендации.** На основе анализа данных описаны две обобщенные стратегии онлайн-поиска, используемые подростками – прямой онлайн-поиск и уточняющий онлайн-поиск, каждая из которых имеет несколько вариантов реализации. Установлено, что предпочтение подростком той или иной стратегии онлайн-поиска не определяется степенью интереса к поисковой задаче, но связано с уровнем осведомленности в проблеме, а также с возрастом. При этом стратегия уточняющего онлайн-поиска создает более благоприятные условия для ассимиляции найденной информации, что проявляется в количественных и качественных характеристиках обобщения и воспроизведения найденной информации. Результаты исследования позволяют сделать вывод о том, что стратегии онлайн-поиска, используемые учащимися средней школы при решении учебных задач, носят устойчивый характер и не определяются отношением к конкретной учебной задаче. При этом существенная роль осведомленности в предметном поле, в котором осуществляется онлайн-поиск, свидетельствует о том, что повышению эффективности онлайн-поисковой активности учащихся средней школы в ситуации решения учебных задач будет способствовать предварительное ознакомление с проблемой, на решение которой направлен поиск, что предполагает необходимость сопровождения соответствующих учебных заданий, предлагаемых педагогами, вводной информацией, необходимой для их успешного выполнения.

**Ключевые слова:** информационный онлайн-поиск, стратегия информационного онлайн-поиска, учебная задача, отношение к учебной задаче, подростки.

*S.A. Bezgodova, PhD, associate professor  
A.V. Miklyaeva, PhD, associate professor  
Herzen State Pedagogical University of Russia  
St Petersburg, Russia*

**STRATEGIES FOR ONLINE SEARCH  
OF EDUCATIONAL INFORMATION  
IN ADOLESCENTS WITH DIFFERENT ATTITUDES TO  
THE EDUCATIONAL TASKS: THE RESULTS  
OF AN EXPERIMENTAL STUDY**

**Abstract.** *The search for additional information on the Internet today is the most common type of online educational activity of Russian schoolchildren. Online information search is a complex process, which involves physical and mental actions aimed at integrating the information from the Internet into the knowledge system of the search subject. The organization of information on the Internet defines the sequence of actions that need to be made by the subject of the search, including definition of the search task, choice of search engines, selection of relevant web pages, familiarization with the information, evaluate its reliability and synthesis of information from different sources to solve a search problem. The uniqueness of these stages determines the strategies of online information search, which certain subjects use. A key issue of the study of online information search strategies is the assessment of their effectiveness. The criteria for the effectiveness of educational online information search by schoolchildren include the volume of information as well as the de-*

gree of its assimilation into the knowledge system. At the same time, some research show that the effectiveness of online information search is determined by the peculiarities of the subject's attitude to the search task, but the relevant data were obtained mainly from survey of adult subjects and cannot be used to understand the features of schoolchildren's online information search without appropriate empirical verification. **The aim of our study** was to analyze the strategies of online search for educational information in adolescents with different attitudes to the educational tasks, as well as to evaluate their effectiveness, which manifests itself as generalizing and reproducing the information. **Methods.** The experimental study involved 44 adolescents aged 12–16, students of 5<sup>th</sup>–9<sup>th</sup> grades. The program and protocol of the study were approved by the Ethics Committee of the Herzen State Pedagogical University, adolescents participated in the experiment voluntarily on the basis of his/her informed consent as well as informed consent of their parents. The empirical data were collected with the use of monitoring the online search activity of adolescents in an experimental situation, which simulated the online search problems with varying complexity. In addition, the survey method was used to analyze the adolescents' attitude to the proposed educational tasks. Frequency, cluster and variance analysis were used to process the empirical results. **Conclusions and recommendations.** On the basis on the data analysis, we described two generalized online search strategies used by adolescents: direct online search and improving online search. Both strategies have several implementation options. The adolescents' preference for a particular online search strategy was not determined by the degree of interest in the search task, but it was associated with the level of awareness of the problem, as well as with their age. At the same time, the strategy of improving online search creates more favorable terms for the assimilation of the found information, which is manifested in the quantitative and qualitative characteristics of the generalization and reproduction of the information. The results of the study allow us to conclude that the online search strategies used by secondary school students in solving educational tasks are stable. These strategies are not determined by the attitudes to educational tasks. The essential role of awareness in the problem field of the search suggests that the familiarity with the problem contributes to the effectiveness of online search activity of secondary school students in an educational situation. This fact implies the need to support appropriate learning tasks offered by the teachers' introductory information for their successful implementation.

**Keywords:** online information search, online information search strategy, educational task, attitude to the educational task, adolescents.

**Введение.** Поиск дополнительной информации, необходимой для решения учебных задач, сегодня является самой распространенной формой онлайн-активности, осуществляемой российскими школьниками в контексте учебной деятельности [9]. Результаты исследований показывают, что школьники, как правило, самостоятельно осваивают образовательные возможности сети Интернет [9], и навыки поисковой активности у них формируются преимущественно стихийно. В связи с этим возникает вопрос о том, насколько эффективны эти навыки. Оценка эффективности онлайн-поиска, осуществляемого школьниками в процессе решения учебных задач, предполагает, с одной стороны, операционализацию феномена «стратегия онлайн-поиска», и, с другой стороны, формулирование и обоснование критериев эффективности поисковой активности.

Психологические исследования онлайн-поисковой активности, продолжающиеся на протяжении нескольких последних десятилетий, позволяют определить информационный онлайн-поиск как сложный процесс, включающий физические и ментальные действия, направленные на интеграцию найденной в сети информации в систему знаний, имеющуюся у субъекта поиска [10]. В процессе онлайн-поиска субъект совершает последовательные действия, связанные с определением поисковой задачи, выбором поисковой системы, отбором реле-



вантных веб-страниц, ознакомлением с информацией, оценкой ее надежности и синтезом информации из разных источников [7]. Своеобразие этих действий определяет индивидуальную стратегию информационного онлайн-поиска [1]. Наиболее распространенными характеристиками онлайн-поискового поведения, которые признаются достаточными для первичной характеристики стратегии онлайн-поиска, являются время, затраченное на поиск, количество поисковых запросов и количество просмотренных страниц, содержащих ту или иную информацию [5; 11]. Результаты исследований свидетельствуют о том, что в качестве одного из факторов, определяющего стратегию онлайн-поиска, могут рассматриваться особенности отношения субъекта к поисковой задаче [6], выражающиеся, в частности, в интересе к ней, что показано в многочисленных исследованиях, проведенных преимущественно на студенческих выборках.

Проблема критериев эффективности онлайн-поиска сегодня является дискуссионной. Опираясь на результаты наших предыдущих исследований [3], мы рассматриваем в качестве таких критериев объем найденной информации и степень ее усвоения, проявляющуюся в возможности самостоятельного синтеза отдельных фактов при воспроизведении. Очевидно, что эти критерии отражают необходимость когнитивной переработки найденной информации для того, чтобы она была не просто «просканирована», но усвоена, будучи интегрированной в уже имеющуюся у человека систему знаний. Вероятно, именно этим обусловлено влияние фактора осведомленности в предметном поле поиска на эффективность онлайн-поиска, также зафиксированное в эмпирических исследованиях онлайн-поискового поведения [8].

Наши исследования показывают, что учителя чаще всего рассматривают в качестве признака «хорошего» учебного задания интерес к нему со стороны учащихся [2]. Однако известно, что интерес, как и любое другое эмоциональное состояние, находится в сложных, неоднозначных связях с когнитивными процессами, обеспечивающими ассимиляцию новой информации [4], и не может рассматриваться как фактор, однозначно повышающий эффективность усвоения знаний. Отсюда возникает вопрос о том, каким образом отношение к поисковой задаче влияет на эффективность онлайн-поиска дополнительной информации, осуществляемого школьниками в процессе выполнения учебных заданий. Поиску ответа на этот вопрос и было посвящено наше исследование.

**Материалы и методы.** В экспериментальном исследовании приняли участие 44 учащихся 5–9 классов общеобразовательных школ в возрасте 11–16 лет (средний возраст  $13,66 \pm 1,92$  лет), в том числе 18 девочек и 26 мальчиков. Включению в экспериментальную выборку предшествовали собеседования с подростками и их родителями, в ходе которых потенциальные участники информировались о цели эксперимента, характере заданий, которые будут предложены, условиях участия. Все испытуемые принимали участие в исследовании добровольно, каждый участник подписывал добровольное информированное согласие до начала эксперимента. Помимо этого, были получены добровольные информированные согласия родителей (законных представителей) участников, не достигших 15-летнего возраста.

Эксперимент проводился в лабораторных условиях. Участники исследования работали индивидуально. Каждому из них последовательно предлагались два задания, аналогичные привычным школьным домашним заданиям, связанным с поиском дополнительной учебной информации. Задания различались по степени сложности: 1) «Подготовь краткое информационное сообщение (до 5 минут) о планете Марс»; 2) «Человечество давно мечтает жить на других планетах. Марс – это планета, соседствующая с Землей в Солнечной системе, поэтому ее освоение, наряду с освоением Венеры, выглядит наиболее вероятным. Подготовь краткое (до 5 минут) сообщение о том, что нужно сделать человечеству для того, чтобы Марс стал пригоден для жизни».

Анализировались такие параметры онлайн-поиска, как количество поисковых запросов (в абсолютных единицах), количество просмотренных сайтов (в абсолютных единицах) и время, затраченное на поиск информации, необходимой для выполнения задания (в секундах). По завершении работы школьники представляли свои ответы экспериментатору. По прошествии примерно 30 минут, занятых выполнением других заданий, тематически не связанных с астрономией, участников эксперимента просили рассказать, какую информацию о планете Марс они помнят к данному моменту. Ответы фиксировались на диктофон, при анализе учитывалась продолжительность ответа (в секундах), количество воспроизведенных единиц информации (в абсолютных единицах) и способ изложения материала (перечисление отдельных фактов или синтез информации в единый текст). Дополнительно учитывались параметры осведомленности в сфере астрономии и интереса к заданию, первый из которых участников эксперимента просили оценить до начала поиска, а второй – по его завершении, используя для этого 10-балльную шкалу.

Статистическая обработка данных осуществлялась с помощью программного пакета Statistica10.0 и включала расчет описательных статистик, кластерный, критериальный и дисперсионный анализ.

Программа и протокол исследования были одобрены Этическим комитетом Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена, решение № 17 от 29.10.2020.

**Результаты и их обсуждение.** На первом этапе анализа данных *для выявления стратегий онлайн-поиска учебной информации, которые используют школьники*, было произведено разделение выборки на подгруппы, различающиеся по характеристикам выполнения поисковых действий, с помощью кластеризации выборочных данных *by cases* («по испытуемым»). В результате было выделено два кластера, объединивших испытуемых, различающихся по всем характеристикам поисковой активности онлайн (см. табл. 1). Поисковая стратегия испытуемых, составивших группу 1, была названа стратегией прямого онлайн-поиска, стратегия, которую использовали испытуемые, объединившиеся в группу 2, – стратегией уточняющего онлайн-поиска. Для прямого онлайн-поиска характерно быстрое решение поисковой задачи с минимальным количеством запросов, которые, как правило, практически полностью повторяют формулировки, содержащиеся в задании, а также с просмотром материалов одного-двух сайтов (чаще всего – Википедии). Уточняющий онлайн-поиск,

напротив, предполагает большее количество поисковых запросов и просмотренных сайтов, более конкретизированные (и самостоятельные) формулировки поисковых запросов, что неизбежно влечет за собой увеличение времени, затрачиваемого на поиск. Отметим, что между выделенными группами были установлены статистически значимые различия по показателю возраста составивших их испытуемых: уточняющий онлайн-поиск чаще применяли более старшие испытуемые, прямой – младшие ( $Z=2,90$ ,  $p<0,05$ ).

Таблица 1

**Сравнение характеристик онлайн-поиска учебной информации в группах испытуемых, выделенных с помощью кластерного анализа**

Критерий сравнения	Средние значения		Z (p<)
	группа 1 (15 человек)	группа 2 (29 человек)	
<b>Задание 1</b>			
Количество запросов	1,32	2,02	2,96 (0,05)
Количество просмотренных сайтов	1,16	2,58	2,87 (0,05)
Время, затраченное на поиск	322,75	493,64	3,10 (0,01)
<b>Задание 2</b>			
Количество запросов	1,36	2,43	2,99 (0,05)
Количество просмотренных сайтов	1,41	3,75	2,91 (0,05)
Время, затраченное на поиск	395,82	469,12	3,12 (0,01)

Безусловно, выделенные нами стратегии онлайн-поиска дополнительной информации, осуществляемого школьниками в процессе выполнения учебных заданий, являются обобщенными и в дальнейшем должны быть уточнены с помощью учета таких параметров, как «глубина» поиска на поисковых страницах, количество возвратов к ранее открытым страницам и др.

На втором этапе *с целью анализа вклада отношения к учебной задаче в предпочтение той или иной стратегии онлайн-поиска* было проанализировано соотношение выделенных стратегий онлайн-поиска учебной информации с показателями отношения к учебной задаче и осведомленности в предметном поле поиска. С помощью критериального анализа было установлено, что отношение к учебной задаче не определяет предпочтение подростком той или иной стратегии онлайн-поиска ( $\varphi^*=0,19$ ,  $p>0,05$ ). В то же время обнаружена связь стратегий онлайн-поиска с показателем степени осведомленности в проблеме: стратегия уточняющего онлайн-поиска в большей степени характерна для подростков, обладающих некоторыми знаниями в предметной области, в которой осуществляется поиск, в то время как к прямому поиску чаще прибегают подростки, знания которых в соответствующей сфере довольно ограничены ( $\varphi^*=2,51$ ,  $p<0,01$ ) (см. табл. 2).

Таблица 2

**Количество школьников с разным отношением к учебной задаче и с разной степенью осведомленности в предметном поле поиска, предпочитающих стратегии прямого и уточняющего онлайн-поиска**

Критерии сравнения	Прямой онлайн-поиск	Уточняющий онлайн-поиск	$\varphi^*(p<)$
<b>Отношение к учебной задаче</b>			
Интересная задача	13 чел.	7 чел.	0,19
Неинтересная задача	16 чел.	8 чел.	
<b>Осведомленность в предметном поле поиска</b>			
Достаточная	10 чел.	11 чел.	2,51 ( $p<0,01$ )
Недостаточная	19 чел.	4 чел.	

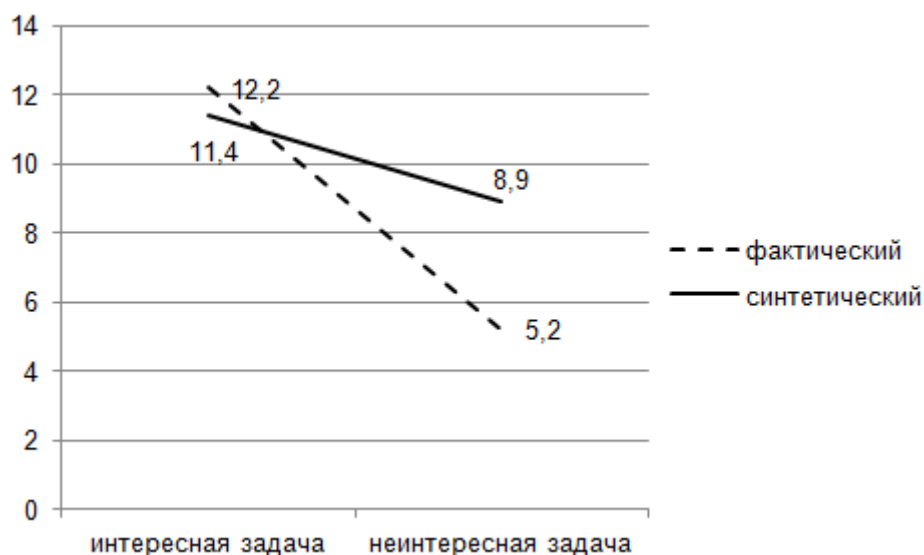
На третьем этапе анализа изучался *вклад отношения к учебной задаче в качество воспроизведения полученной в ходе онлайн-поиска учебной информации*. Было установлено, что школьники в 36,4 % случаев воспроизводят информацию в синтезированном виде (16 человек), остальные (28 человек) вспоминают только отдельные факты. При этом школьники, использовавшие стратегию уточняющего онлайн-поиска, достоверно чаще демонстрируют синтетический способ изложения информации, в сравнении со школьниками, осуществлявшими прямой онлайн-поиск  $\varphi^*=1,86$ ,  $p<0,05$ ) (см. табл. 3).

Таблица 3

**Количество школьников с разным отношением к учебной задаче и с разной степенью осведомленности в предметном поле поиска, предпочитающих стратегии прямого и уточняющего онлайн-поиска**

Критерии сравнения	Способ воспроизведения информации		$\varphi^*(p<)$
	фактический	синтетический	
Прямой онлайн-поиск	20 чел.	9 чел.	1,86 ( $p<0,05$ )
Уточняющий онлайн-поиск	6 чел.	9 чел.	

Вместе с тем, согласно результатам дисперсионного анализа, интерес учебной задаче позволяет школьникам лучше воспроизводить фактологическую информацию, однако не вносит значимого вклада в синтез полученной информации в единое целое ( $F=2,08$ ,  $p<0,05$ ) (см. рис. 1).



*Рис. 1. Количество единиц информации, воспроизведенных школьниками с разным отношением к учебной задаче, использующими фактический и синтетический способ воспроизведения материала, по окончании экспериментального исследования*

Степень осведомленности в предметном поле поиска не оказывает прямого влияния на способ воспроизведения найденной информации ( $F=0,98$ ,  $p>0,05$ ). В совокупности эти данные свидетельствуют о том, что интерес к учебной задаче способствует запоминанию отдельных фактов, найденных в процессе поиска информации, независимо от степени осведомленности в проблеме, но не оказывает существенного влияния на качество систематизации информации и формирование целостных представлений о предмете, в отношении которого осуществляется онлайн-поиск дополнительной учебной информации.

**Заключение.** Таким образом, в нашем исследовании были описаны две обобщенные стратегии онлайн-поиска, используемые школьниками в процессе поиска дополнительной учебной информации в сети Интернет: прямой онлайн-поиск и уточняющий онлайн-поиск. Отношение к учебной задаче, операционализируемое в нашем исследовании как оценка интереса к заданию, оказалась не связанной с предпочтением конкретной стратегии онлайн-поиска, которое, судя по всем, в большей степени определяется осведомленностью в предметном поле, в рамках которого осуществляется онлайн-поиск. Установлено, что стратегия уточняющего онлайн-поиска обеспечивает более благоприятные возможности для самостоятельного синтеза найденной информации в целостную систему представлений, в то время как прямой онлайн-поиск позволяет преимущественно фиксировать и впоследствии воспроизводить отдельные факты. При этом интерес к учебной задаче способствует увеличению количества воспроизводимых фактологических единиц информации, однако не обеспечивает возможности их ассимиляции на основе самостоятельного информационного синтеза.

Полученные результаты свидетельствуют о том, что для эффективной ассимиляции дополнительной учебной информации, найденной школьниками в сети Интернет, не вполне достаточно исключительно интереса к заданию с их

стороны. Школьникам необходимо ориентироваться в предметной области поиска, что позволяет им точнее и «прицельнее» формулировать поисковые запросы, заполняя новыми сведениями имеющиеся «информационные лакуны». Это предполагает необходимость предварительного ознакомления учащихся с проблемой, на решение которой направлен поиск, что, в свою очередь, требует сопровождения учебных заданий, связанных с онлайн-поиском дополнительной учебной информации, вводными сведениями, необходимыми для успешного переработки и систематической ассимиляции найденных фактов.

**Финансирование.** Исследование финансируется Российским фондом фундаментальных исследований (проект № 19-29-14005).

### Литература

1. Безгодова С.А. Стратегии онлайн-поиска информации как предмет психологического исследования: теоретическая модель / С.А. Безгодова, А.В. Микляева // *Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена*. – 2020. – № 197. – С. 96–112.
2. Микляева А.В. Педагоги об изменениях характеристик познавательной деятельности современных детей и подростков: констатация фактов или их конструирование? / А.В. Микляева, С.А. Безгодова // *Письма в Эмиссия. Оффлайн*. – 2018. – № 3. – С. 2602.
3. Микляева А.В. «Клипное мышление» в структуре стилевых характеристик познавательной деятельности студентов / А.В. Микляева, С.А. Безгодова // *Ярославский педагогический вестник*. – 2017. – № 5. – С. 223–227.
4. Тихомиров О.К. Психология мышления: учебное пособие / О.К. Тихомиров. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1984. – 272 с.
5. Aula A. Modeling successful performance in web searching / A. Aula, K. Nordhausen // *Journal of the American Society for Information Science and Technology*. – 2006. – Vol. 57. – Pp. 1678 – 1693. DOI: 10.1002/asi.20340
6. David P. A cyclic model of information seeking in hyperlinked environments: The role of goals, self-efficacy, and intrinsic motivation / P. David, M. Song, A. F. Hayes, E. S. Fredin // *International journal of human-computer studies*. – 2007. – Vol. 65. – Pp. 170 – 182. DOI: 10.1016/j.ijhcs.2006.09.004
7. Gerjets P. Measuring spontaneous and instructed evaluation processes during Web search: Integrating concurrent thinking-aloud protocols and eye-tracking data / P. Gerjets, Y. Kammerer, B. Werner // *Learning and Instruction*. – 2011. – Vol. 21. – Pp. 220–231. DOI: 10.1016/j.learninstruc.2010.02.005
8. Guinee K. Adolescents' internet search strategies: drawing upon familiar cognitive paradigms when accessing electronic information sources / K. Guinee, M. B. Eagleton, T. E. Hall // *Journal of Educational Computing Research*. – 2003. – Vol. 29 (3). – Pp. 363–374. DOI: 10.2190/HD0A-N15L-RTFH-2DU8
9. Miklyaeva A.V. Educational Online Activity in Adolescents with Various Academic Achievements / A.V. Miklyaeva, S.A. Bezgodova // *ARPHA Proceedings*. – 2020. – Vol. 3. – Pp. 1629 – 1638. DOI: 10.3897/ap.2.e1629
10. Wilson T.D. Information seeking behaviour and the digital information world / T. D. Wilson // *European Science Editing*. – 2004. – Vol. 30 (3). – Pp. 77–81.
11. Zhou M. A systematic understanding of successful web searches in information-based tasks / M. Zhou // *Educational Technology & Society*. – 2013. – Vol. 16 (1). – Pp. 321–331.

**ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ  
ТВОРЧЕСКОЙ АКТИВНОСТИ ДЕТЕЙ  
С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ  
В ПРОЦЕССЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

*Аннотация.* В статье автор рассматривает приоритетное направление российской образовательной политики – инклюзивное образование, ключевым принципом которого является обеспечение доступности образования для всех детей. В этой связи термин «дети с особыми образовательными потребностями» закрепляет смещение акцентов в характеристике таких детей с недостатков, нарушений и отклонений от нормы на фиксацию их потребностей в особых условиях и средствах образования, указывает на ответственность общества за выявление и реализацию этих потребностей.

В статье рассмотрены педагогические условия развития творческой активности детей с особыми образовательными потребностями в процессе дополнительного образования, что является важным аспектом в адаптации «особого» ребенка в социальную среду, включения его в совместную деятельность со сверстниками и педагогами, позволяет выявить и развить творческие способности и самостоятельность.

**Ключевые слова:** педагогические условия; творческая активность; особые образовательные потребности; дополнительное образование; культуросообразность.

G.I. Beloshapka, Ph. D., Associate Professor  
Surgut State Pedagogical University  
Surgut, Russia

**PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR THE DEVELOPMENT  
OF CREATIVE ACTIVITY OF CHILDREN WITH SPECIAL  
EDUCATIONAL NEEDS IN THE PROCESS  
OF ADDITIONAL EDUCATION**

*Abstract.* In the article, the author considers the priority direction of the Russian educational policy-inclusive education, the key principle of which is to ensure access to education for all children. In this regard, the term “children with special educational needs” reinforces the shift of emphasis in the characterization of such children from shortcomings, violations and deviations from the norm to fixing their needs in special conditions and means of education, indicates the responsibility of society for identifying and implementing these needs.

The article deals with the pedagogical conditions for the development of creative activity of children with special educational needs in the process of additional education, which is an important aspect in the adaptation of a “special” child to the social environment, including him in joint activities with peers and teachers, allows you to identify and develop creative abilities and independence.

**Keywords:** pedagogical conditions; creative activity; special educational needs; additional education; cultural conformity.

К ключевым направлениям образовательной политики России относится развитие инклюзивного образования. В основе данного образования лежит принцип обеспечения доступности образовательной системы для всех людей

без исключения. Основой инклюзивного образования является идеология, включающая дискриминацию и создающая положительные условия для обеспечения образования детей, которые имеют определенные образовательные потребности.

Основываясь на этом, понятие «дети, имеющие особые образовательные потребности» закрепляет некоторое смещение акцентов в описании таких детей, которые имеют недостатки, отклонения и нарушения от нормы, и делает упор на фиксацию их потребностей в специфических средствах и условиях образования. Данное понятие указывает на сознательность общества в реализации образовательных потребностей данных детей. В современных исследованиях научных деятелей выделяется ряд образовательных потребностей, разделенных на несколько аспектов:

1) суть образования. Это возникающая потребность во включении отдельных разделов обучения, которые не предусмотрены в системе образования ребенка, развивающегося нормально;

2) организация обучения. Это возникающая потребность во внутренней и внешней индивидуализации процесса обучения, в специфической временной и пространственной организации среды обучения (продолжительность процесса образования, начало и конец его);

3) средства и методы обучения. Это возникающая потребность в применении особых средств обучения, в пошаговом обучении, более дифференцированном, которое отличается от обучения детей, развивающихся нормально;

4) образовательные границы. Это потребность в расширении образовательного пространства вне образовательного учреждения потребность в согласованном участии специалистов, имеющих квалификацию в разных профилях (педагогов-психологов, врачей, социальных работников, психофизиолога, нейрофизиолога и прочее). Это включение родителей детей, которые требуют особых условий обучения в весь процесс их реабилитации, который осуществляется специалистами в специально созданном образовательном пространстве [1, с. 63].

Дополнительное образование имеет особый потенциал, в частности в качестве создания пути социализации и интеграции детей, которые имеют особые образовательные потребности. Это связано с тем, что «особый» ребенок должен адаптироваться в социальную структуру, быть включенным в деятельность педагогами и сверстниками. Данный процесс позволит выявить творческие способности детей и работать над их развитием, как и над развитием их самостоятельности [2, 3].

Чтобы работать в инклюзивном классе с детьми, которые имеют специфические образовательные потребности, важно, чтобы педагог имел высокую профессиональную компетентность, был знаком со специальными педагогическими технологиями, которые позволят интегрировать указанных выше детей в общую среду образования. Также педагогу важно иметь в своем использовании широкий инструментарий педагогических техник и приемов, позволяющих сделать образование доступным для всех детей без исключения, независимо от их психических и физических, интеллектуальных и прочих особенностей.



Проанализируем **первое условие**, к которому относится формирование вариативных программ дополнительного образования, которые бы обеспечивали творческое развитие детей и позволяли им свободно выбирать направления своей деятельности.

Вариативностью образования называется способность системы дополнительного образования соответствовать тем возможностям и потребностям учеников, которые имеют определенные индивидуальные особенности и отличаются от остальных учеников.

Любой образовательный процесс должен быть основан на гуманитаризации программ дополнительного образования. Они разрабатываются на основе базовых программ дошкольного образования и дополняют их, расширяя ряд образовательных возможностей, которые реализуются в школе. Здесь должны выступать в единстве два компонента образовательного процесса: творчески-деятельностный и ориентирующей в культуре. К специфическим компонентам построения образовательного процесса относится культуросообразность, которая основывается на культурной специфике той среды проживания, в которой находится ребенок. Также специфической чертой является нравственная творческая доминанта. В качестве ключевых источников для разработки образовательных программ используются ведущие сферы личностного самоопределения: общество, человек, ноосфера, природа. В городе Сургут создан и спешно функционирует Дом детского творчества. В данном образовательном учреждении используются профильные программы, ориентированные на развитие разных направлений: социально-педагогического, технического, декоративно-прикладного, художественного.

Современный образовательный процесс строится на личностно-ориентированном подходе, а также коммуникативно-деятельностном. Поэтому, разрабатывая образовательную программу, необходимо руководствоваться базовыми основами данных подходов. Используемые в образовательных учреждениях программы должны соответствовать ключевым задачам, закрепленным в государственном стандарте образования. С другой стороны, каждая профильная программа разрабатывается с учетом того направления деятельности, в котором она будет реализовываться. Несмотря на это, все программы должны предполагать работу над развитием интеллектуальной деятельности, коммуникативных способностей детей, формирование в них творческого, познавательного, художественного и аксиологического потенциала.

Таким образом, образовательная программа разрабатывается для того, чтобы уделить внимание развитию творчества каждого ребенка, способствовать его благоприятной интеграции в социуме, всестороннему развитию его общественных и познавательных интересов, включению в систему общественно полезных практик, организации конструктивного времяпровождения и досуга.

Большое влияние на творческое развитие воспитанников учебных заведений оказывает **второе условие**, суть которого сводится к тому, что педагогу важно ориентироваться на творческий потенциал и индивидуальность каждого отдельного ребенка именно в той сфере, которую он выбрал. Для этого педаго-

ги должны использовать специфические формы работы и современные методы организации учебно-познавательной деятельности.

Каждому ребенку необходим разный объем знаний. Этот параметр зависит от цели, которую стремятся достигнуть педагог и ребенок в совместной деятельности, а также от конечного результата этой деятельности.

Творчество – это желание человека что-то менять, преобразовать. Обычно творчество направлено на повышение качества жизни, улучшение его. Человек становится личностью в процессе творческого развития.

На развитие творческого мышления положительное влияние оказывает создание ситуации свободного выбора. Очень важно педагогу организовать такие условия образовательной деятельности, чтобы каждый ребенок мог делать свой собственный выбор. Для этого нужно предоставить ему несколько возможных вариантов.

Чтобы педагог был компетентен во всех вопросах, особенно современных, а также интересен своим воспитанникам, ему необходимо постоянно самосовершенствоваться, осваивать все новые техники и упражнения, ориентированные на развитие творческого воображения и фантазии воспитанников. Например, на занятиях хореографии можно использовать такой прием как придумывание сюжетов и хореографических сценок и миниатюр. Достаточно выделить всего до 10 минут времени, чтобы дать возможность воспитанникам проявить себя. Это дает большой потенциал для их дальнейшего саморазвития, также позволяет педагогу отследить некоторые индивидуальные особенности детей, которые не проявляются во время классического занятия. Дети старшего возраста могут принимать участие в более масштабных постановках, например, «Щелкунчик» П.И. Чайковского, «Чиполино». Дети младшего школьного возраста могут имитировать звуки поведения животных, знакомые им социальные и природные явления.

Чтобы развивать всестороннюю творческую активность, используются разные приемы и методы активного обучения, которые способствуют получению знаний самим учеником, а не предполагают банальную их передачу от педагога.

К *первой группе* активных методов относятся проблемные, которые используются в учреждениях дополнительного образования с целью постановки проблемы и организации самостоятельного ее решения учениками.

Организуя образовательный процесс с использованием проблемных форм обучения, педагог озвучивает проблему и знакомит детей с тем материалом, который раскрывает всю сущность противоречий, возникающих вокруг данной проблемы.

В качестве ключевой формы организации учебной деятельности выступает диалог. Диалог организуется между учениками, между учеником и педагогом. Педагогу очень важно построить беседу со своими учениками так, чтобы была понятна ключевая цель данного диалога. Для этого ему нужно сформулировать вопросы, чтобы лаконично рассмотреть указанную проблему, не растянув тем самым диалог во времени.

Интересной формой организации диалога является конференция, «деловая игра», «круглый стол», защита предложений и интересов.

**Вторую группу** составляют те методы и приемы, которые относятся к поисковой и исследовательской деятельности педагога. С помощью их организовывается поисковая деятельность, направленная на решение актуальных вопросов. Ее направления могут быть разными, начиная от поиска информации относительно изучаемой темы, заканчивая постановкой проблемной задачи и созданием отдельных групп для ее решения. В игровой форме могут организовываться проектные работы, когда детей делят на условные команды, бригады, разведчиков знаний. Каждая группа детей получает свое задание с четко определенным алгоритмом действий и временными рамками. Для выполнения поставленных заданий определяется комфортная локация. Это может быть библиотека, определенное производство, музей, лаборатория и пр. К такой деятельности часто привлекаются родители или старшеклассники, выступающие в качестве компетентных консультантов. По результатам проведенной исследовательской работы составляются доклады, делаются презентации, готовятся творческие выступления.

Третью группу составляют проектные и проектно-конструкторские методы. Это современные, универсальные средства организации образовательного процесса, которые открывают неограниченные возможности для реализации творческого потенциала как педагога, так и его воспитанников. Например, популярностью пользуются такие техники, как защита предложения, «мозговой штурм», конкурс изобретателей, работа групп технического творчества, которые направлены на решение актуальных задач (ТРИЗ).

**Третье условие** основано на том, что родители ребенка должны положительно отзываться о его творчестве, поддерживать его, обеспечивать всем, что необходимо для реализации его деятельности.

В документе «Примерные требования к...» акцентируется внимание на значимости учета запросов и пожеланий детей в организации их деятельности. Также в данном документе внимание уделяется возможностям семьи, ее потенциалу и потребностям.

Уверены, что для того, чтобы оценить результативность деятельности учреждения, предоставляющего дополнительное образование, важно создавать отдельные социальные комиссии, деятельность которых будет направлена на изучение мнения детей и подростков относительно функционирования данных учреждений. Такие комиссии будут действовать в соответствии с нормами ООН, в которых закреплено, что каждый человек, в том числе ребенок, имеет право на свободу слова. Хотим обратить внимание на то, что в Конвенции ООН также указывается, что взрослые обязаны учитывать мнение своих детей, независимо от их возраста, но учитывая их зрелость. Поэтому, комиссия, которая будет отслеживать эффективность оказания образовательных услуг, является более чем уместной для мониторинга качества предоставляемого образования в дополнительных учреждениях.

Так, в Доме детского творчества такая комиссия действует на постоянной основе. За годы ее работы удалось отметить ряд положительных тенденций, ко-

торые в дальнейшем благоприятно сказываются на организации деятельности учреждения. Среди ключевых функций социологической службы можем назвать следующее:

- мониторинг того, как дети и их родители реагируют на нововведения, вводимые в учреждении;
- составление прогнозов относительно того, как изменится образовательная среда в учреждении после введения нововведений;
- проведение исследований уровня удовлетворенности введенных нововведений, а также общим социально-психологическим климатом в учреждении, уровнем оказания образовательных услуг;
- коррекция мнения о социальном положении детей, которое присутствует в конкретном городе;
- изучение актуальных потребностей детей и взрослого населения, чтобы на основании данной информации вводить дальнейшие нововведения в учреждении;
- разработка рекомендаций, ориентированных на повышение качества предоставляемых услуг заведения.

Социологической службой данного заведения был организован опрос среди родителей детей Дома детского творчества. Ознакомимся с результатами:

Большинство родителей удовлетворены уровнем оказания услуг в Доме детского творчества (100 % поставили 10 баллов). Немножко ниже (на 8 баллов) оценили родители показатели тех навыков, знаний, умений, которые получили дети в процессе обучения в Доме детского творчества. В анкетах родители предложили ряд интересных форм взаимодействия учебного заведения с семьей. Это совместные выставки, спектакли, экскурсии, открытые занятия и интересные формы организации досуга.

Также исследование было ориентировано на то, чтобы изучить, как родители относятся к творческой деятельности детей. 93 % родителей отметили, что их дети по собственной инициативе посещают дополнительные кружки и творческие студии. 7 % родителей обратило внимание на то, что творческую деятельность своих детей они хотели бы связать с выбором будущей профессии.

В клубе детского творчества действует клуб выходного дня. Это отличная возможность совместного времяпровождения родителей и детей.

Таким образом, третье условие основано на том, чтобы организовать положительное отношение семьи к детскому творчеству, поддержку детей со стороны родителей и обеспечение их всеми необходимыми материалами. Также не менее важной является эмоциональная поддержка всех детских начинаний и похвала за их достижения. Добиться этого возможно только при тесном взаимодействии с педагогами, совместным решением всех проблем, возникающих в образовательном учреждении. Только такая работа позволит в дальнейшем благоприятно развивать творческую и познавательную активность детей

**Четвертым условием** является подготовка педагогов, которые работают в сфере дополнительного образования, к реализации образовательных программ и полноценному использованию своих творческих способностей, умении

координировать работу детей, направляя их усилия на решение нестандартных задач в избранном ими направлении деятельности.

Современный педагог является не просто тем человеком, который имеет определенное образование, знания, умения и навыки. Современный педагог способен к творческой деятельности, умеет найти общий язык с детьми и взрослыми, постоянно стремится к культурному развитию.

Творческой личностью можно назвать того человека, который стремится к активной профессиональной, разносторонней, мыслительной, культурной деятельности. Творческий человек проявляет тактичность и терпение, готов принять ребенка, независимо от его поведения, возраста, пола, национальности и поддержать его, а если потребуются, защитить. Творческий человек способен постичь особенности саморазвития каждого конкретного ребенка, умеет находить общий язык с подростками. Творческий человек может обеспечить внутригрупповое и межличностное общение, знает, как конструктивно решить любые конфликты, возникающие в детском коллективе. Творческий человек ознакомлен с особенностями возрастной психологии, умеет работать с детьми в инклюзивных классах, постоянно саморазвивается, является целеустремленной, энергичной личностью; умеет взаимодействовать с детьми и взрослыми; помогает достигать им успеха на всех этапах их развития.

Дополнительное образование предполагает работу над проблемой создания ситуации успеха в образовательной среде, необходимость обеспечения духовного становления человека. Педагогу очень важно создать для каждого отдельного ребенка свою ситуацию успеха, ведь только в таких условиях ему удастся мотивировать его на определенную деятельность.

Работая над поиском эффективных технологий создания успеха, педагоги разработали несколько важных правил: оглашать все достоинства ребенка, которые способны помочь ему достигнуть успеха; поддерживать на всех этапах деятельности ребенка и показывать положительное отношение к нему; делать акцент на тех индивидуальных качествах ребенка, которые способны помочь ему достигнуть успеха; предоставлять скрытую инструкцию, которая содержит первые шаги будущей деятельности; мотивировать детей, поддерживать их перед сложной работой; высказывать собственную уверенность в успехе ребенка и успешном исходе его замысла; обязательно положительно оценивать результаты работы ребенка в процессе его деятельности и по окончании, отмечать их особенность.

Педагоги, которые работают в системе дополнительного образования, должны обладать высоким уровнем квалификации и профессионально-предметных компетенций, так как им необходимо сопровождать свободный выбор ребенка той у образовательной области, которая ему ближе всего, а также подбирать те формы и методы образования, которые будут соответствовать ей. В обязанности педагога также входит создание таких условий в коллективе, которые бы стимулировали детей к постоянному творческому поиску. Не менее важным является стимулирование педагога к постоянному саморазвитию, изучение инновационных процессов, проявление собственного педагогического творчества.

В этом процессе выделяют несколько составляющих:

1. Организационно-управленческое мастерство педагогов и их психолого-педагогические способности.

2. Профессионально-предметную компетентность в той сфере, в которой они преподают.

3. Научную деятельность, которая предполагает научно-исследовательскую и авторскую работу.

Под личностью педагога стоит подразумевать достаточно сложное образование, которое состоит из методических умений, профессиональных знаний, психологических качеств и определенной жизненной позиции.

Следовательно, очень важно постоянно обеспечивать процесс самосовершенствования педагогов, повышение их профессионального мастерства, обеспечивать условия, благоприятные для развития их творчества.

Только тот педагог способен развиваться и достигать профессиональных вершин, который идет в ногу со временем, знает новые тенденции, умеет работать не только с детьми, но и с семьями, способен модифицировать свою систему работы.

Только посредством применения «педагогических технологий на основе дидактического усовершенствования и реконструирования материала» возможно создавать эффективные вариативные программы, которые используются в системе дополнительного образования, и которые способны обеспечить должный уровень творческого развития воспитанников, а также предоставить возможность им свободного выбора направления деятельности [6].

Все действующие программы художественного направления имеют одну общую черту – многоуровневый характер. Они ориентируются на учеников, их личность и индивидуальность. Они учитывают, что каждый человек имеет разный познавательный и творческий потенциал. Художественная программа разрабатывается в соответствии с общим культурным уровнем и всегда имеет конкретную направленность. Ее используют для организации свободного времени, самовыражения детей в творчестве, их общения. Она может использоваться в качестве профессиональной ориентации и подготовки человека к будущей профессии.

С целью ознакомления детей с музыкальными инструментами, народным оркестром, фольклорными коллективами разрабатывается программа музыкального творчества. Стоит также предусмотреть индивидуальные программы, которые будут ориентированы на обучение музыкальному мастерству одаренных воспитанников. Большое внимание стоит уделить и формированию музыкального слуха, художественного вкуса. Программа должна быть направлена на решение тех возможностей, которые имеются в учеников, и связанные с музыкальным творчеством, сольным исполнением и концертной деятельностью. Она должна быть комплексной, так как ориентирована на разностороннее развитие способностей учеников, их готовность к использованию музыкальных навыков в своей дальнейшей деятельности.

Программа театрального творчества была направлена на развитие детей в театральных студиях и коллективах. Отдельно были разработаны программы

для театра кукол и драматического театра. В основе их лежит акцент на развитии движений, культуры речи, навыков эстетической оценки тех произведений, которые использует театральное искусство. Разработанным программам удалось гармонично соединить познавательную деятельность школьников в вопросах изучения истории театра, овладения навыками театрального мастерства, с включением творческой деятельности и театральными показами. Данные программы были ориентированы на то, чтобы подготовить детей на роль исполнителей драматических театральных спектаклей.

Посредством разработки и реализации программ хореографического творчества было возможно организовать деятельность детей, ориентированную на их участие в графических ансамблях, ансамблях народного танца, разнообразных студиях. Как и предыдущие программы, программа хореографического мастерства разрабатывалась как комплексная, которая включала и ряд других дисциплин, в частности, направленных на развитие сценической выразительности, музыкальных и пластических умений. В данные программы были включены и развивающие занятия, ориентированные на формирование творческого воображения и чувства ритма. Они включали как классическую хореографию, так и индивидуальную, коллективную работу с воспитанниками, включение их в народные танцы. Деятельность проводилась посредством организации репетиций, постановок, работы творческих мастерских.

Программы по декоративно-прикладному и изобразительному искусству были ориентированы на организацию работы воспитанников студии декоративно-прикладного и изобразительного искусства, мастерских, организованных в разных направлениях (скульптура, графика, архитектура). Данные программы содержали знания по теории и истории искусства, специальным дисциплинам, работу в мастерских. Акцент был сделан на живописи, рисунках, композициях, лепке и пр. Сравнивая данную программу с другими, стоит отметить, что она предполагала свободный выбор ребенком художественно-прикладной или изобразительной деятельности. Данная программа позволяла охватить более широкий спектр работы с разными техниками и материалами. Она была ориентирована не только на обеспечение повышения уровня грамотности детей в определенном направлении творчества, но и на развитие эстетического вкуса, создание уникальных произведений, которые бы отражали духовный мир детей и их творческую индивидуальность.

Основываясь на всем, сказанным выше, стоит отметить, что, определяя педагогические условия, стоит основываться на существующих психолого-педагогических концепциях и идеях. В частности, важно учитывать природу и сущность человека, рассматриваемые в качестве субъекта деятельности, а также изучить значение ведущей деятельности как источника развития личности в системе дополнительного образования.

#### *Литература*

1. Бим-Бад Б.М. Педагогический энциклопедический словарь. – М.: Большая Рос. энцикл., 2003. – С. 63.
2. Баринаева М.Н. О развитии творческих способностей / М.Н. Баринаева. – М.: Просвещение, 2011. – 167 с.

3. Березина В.А. *Дополнительное образование детей как средство их творческого развития.* – Диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук. – М., 2002. – 147 с.

4. Бухарова И.С. *Диагностика и развитие творческих способностей детей младшего школьного возраста: учеб. пособие для сред. профессионального образования / И.С. Бухарова.* – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Изд-во Юрайт, 2018. – 119 с.

5. *Дополнительное образование детей: история и современность: учеб. пособие для акад. бакалавриата: для студентов, [аспирантов] вузов, обучающихся по направлению «Педагогическое образование» / [Золотарева А.В. и др.]; отв. ред. А.В. Золотарева.* – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Юрайт, 2019. – 267 с.

6. *Педагогика дополнительного образования. Работа с детьми с особыми образовательными потребностями: учеб. пособие для вузов: бакалаврам, обучающимся по профилю «Дополнительное образование» / Л.В. Байбородова, Е.Б. Кириченко, М.П. Кривунь [и др.]; под редакцией Л.В. Байбородовой.* – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Юрайт, 2020. – 240 с.

УДК 377.131.14

*Р.А. Белошанка к.п.н., доцент  
Сургутский государственный  
педагогический университет  
г. Сургут, Россия*

### **СОВРЕМЕННЫЕ ТРЕНДЫ ПРОЕКТИРОВАНИЯ В ПРОЦЕССЕ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЯ-ВОСПИТАТЕЛЯ**

***Аннотация.** Процесс подготовки учителя-воспитателя заключается в возможности самостоятельно повышать свой профессионализм, обновлять знания, мобильно ориентироваться в новой информации, ответственно принимать решения, выделять и характеризовать современные проблемы, грамотно анализировать и описывать реальные процессы. Все эти качества успешно формируются в творческой, конструктивной деятельности – в социокультурном проектировании. Поводом для совместной проектной деятельности служит подготовка учителя-воспитателя, освоившего технологию социокультурного проектирования, и мотивация учащихся, которые живут в потоке избыточной и быстро меняющейся и обновляющейся информации. Современным трендом, коллективным методом обучения, который подразумевает активное участие каждого человека, является воркшоп (мастерская). Чтобы процесс разработки и реализации проекта был образовательным и увлекательным, необходимо точно определять роли и функции участников: стейкхолдер, как активно вовлеченный и заинтересованный в деятельности проекта; фасилитатор – участник, налаживающий коммуникацию со стейкхолдером. Проектирование выступает хорошим заданием, вызывающим особый интерес и активную позицию всех участников по преобразованию социальной действительности.*

***Ключевые слова:** современные тренды, технология, проектирование, проект, инновация, workshop, стейкхолдер, фасилитатор.*

*R.A. Beloshapka Ph. D., Associate Professor  
Surgut State Pedagogical University  
Russia*

### **MODERN DESIGN TRENDS IN THE PROCESS OF TEACHER-EDUCATOR TRAINING**

***Abstract.** The process of training a teacher-educator consists in the ability to independently improve their professionalism, update knowledge, navigate mobile in new information, make responsible decisions, identify and characterize current problems, competently analyze and describe*



*real processes. All these qualities are successfully formed in creative, constructive activity – in socio-cultural design. The reason for joint project activities is the training of a teacher-educator who has mastered the technology of socio-cultural design, and the motivation of students who live in a stream of redundant and rapidly changing and updated information. A modern trend, a collective method of training, which implies the active participation of each person, is a workshop. In order for the project development and implementation process to be educational and fun, it is necessary to accurately define the roles and functions of the participants: the stakeholder as actively involved and interested in the project activities; a facilitator as a participant who establishes communication with a stakeholder. Design is a good foundation, which arouses special interest and an active position of all participants in the transformation of social reality.*

**Keywords:** *modern trends, technology, design, project, innovation, workshop, stakeholder, facilitator.*

В Федеральном государственном образовательном стандарте среднего общего образования среди установленных требований, ориентированных на формирование личностных характеристик выпускника, важным является требование готовности к сотрудничеству, способности осуществления учебно-исследовательской, проектной деятельности. Процесс подготовки учителя-воспитателя заключается в возможности самостоятельно повышать свой профессионализм, обновлять знания, мобильно ориентироваться в новой информации, ответственно принимать решения, выделять и характеризовать современные проблемы, грамотно анализировать и описывать реальные процессы. Все эти качества успешно формируются в творческой, конструктивной деятельности – в социально-культурном проектировании.

Технология социально-культурного проектирования относится к разряду инновационной деятельности, результатом которой является разработанный и реализованный проект. Также необходимо отметить, что данная технология представляет собой совокупность исследовательских, поисковых, проблемных методов, с помощью которых будущий учитель-воспитатель формирует в себе творческое мышление, умение самостоятельно и уверенно ориентироваться в информационном пространстве, моделировать ситуацию, конструировать знания, полученные в процессе обучения, совершенствовать развитие собственных познавательных способностей.

Применяя технологию социально-культурного проектирования в современной профессиональной подготовке учителя-воспитателя, следует выделить интерактивный подход, представляющий собой индивидуальное или командное участие в выполнении творческих задач в формате игрового взаимодействия посредством ситуационных, деловых, ролевых игр; личностно-ориентированный подход, способствующий созданию определенных условий для формирования и совершенствования личности; игровой подход, – служащий инструментом качественного освоения теоретических знаний и практических умений в сюжетно-сценарной, ролевой, в воображаемой игровой и др. формах.

Игровой подход направлен на проведение учебного процесса в условных ситуациях, навыков, умений, эмоционально-оценочной деятельности [1]. Игра носит характер активной деятельности в процессе нравственного эстетического, умственного воспитания.

Поэтому, игра в социально-культурном проектировании является одним из приоритетных методов. Наиболее интересными и эффективными являются деловые инновационные игры.

Выделяя метод игры в проектировании, необходимо выделить достоинства этого метода. С помощью деловой игры можно имитировать реальные командные отношения; управленческие решения в проектно-жизненных ситуациях; проявление толерантности к противоположным интересам участников; импровизационность и моделирование собственной интерпретации, основанной на своем и чужом опыте. При помощи метода игры используются альтернативные решения для выбора реалистичных и оптимальных результатов.

Использование метода игры в социально-культурном проектировании обеспечивает творческую коллективную работу, мотивированность всех участников. Консолидирующий и соревновательный характер игры повышает качество разрабатываемых и реализуемых проектов. С помощью метода игры участники проекта позиционируют свои новые, нестандартные идеи и решения в поиске разрешения выделенных проблем.

Поводом для совместной проектной деятельности служит подготовка учителя-воспитателя, освоившего технологию социокультурного проектирования, и мотивация учащихся, которые живут в потоке избыточной и быстро меняющейся и обновляющейся информации. Выделенные актуальные проблемы необходимо научиться решать самостоятельно или в команде.

Проблема – это трудность, барьер, преграда, неблагополучие. Проблема ставит человека в позицию понимания сложившейся ситуации, в позицию видения противоречия в сложившейся ситуации. Траектория проблемы связана с прохождением через сознание человека в соотношении с одним из трех элементов: оценка ситуации как проблемной; оценка социокультурных условий возникновения проблемы; анализ ситуации, в которой появилась проблема. Анализ проблем является первоочередным и, собственно, самым основным в разработке и реализации проекта.

Современным трендом, коллективным методом обучения, который подразумевает активное участие каждого человека, является workshop (мастерская). В процессе подготовки учителей-воспитателей данная технология обеспечивает коллективное обучение, интенсивную деятельность и вовлечение всех участников проекта. Задача модератора, наставника Workshop заключается в создании комфортных командообразующих условий, подготовку материалов для обучения. Модератор обеспечивает максимальное вовлечение всех участников в учебный процесс, создает условия для эксперимента, для активной дискуссии, позиционирования своего накопленного опыта, интенсивного обмена мнениями для того, чтобы прийти в результате к компромиссу. Результат командной слаженной деятельности считается достигнутым, если был вовлечен каждый участник.

В зависимости от цели проекта, учитель-воспитатель может применять в обучении разные модели workshop, как способ коллективного образования. Необходимо отметить основные эффективные формы workshop. *Тимбилдинг*, как комплекс мероприятий по командообразованию среди членов проекта,

направленный на повышение эффективности во взаимодействии и работоспособности; на сплочение участников, на сотрудничество и психологическую разгрузку. *Брейнштурм* – процедура мозгового штурма, включающего этапы: а) выделение проблемы и формулирование её, набор участников, ведущего, распределение ролей в зависимости от поставленной проблемы для проведения брейнштурма; б) генерация идей; в) отбор, группировка, оценивание идей. При проведении брейнштурма запрещается критиковать выдвинутые идеи, приветствуется поощрение самых необычных, нетрадиционных идей. При этом все идеи фиксируются и оцениваются после проведения мозгового штурма. *Воркшоп-круиз* – деловое взаимодействие участников во время путешествия или поездки по обмену идеями и приобретенными навыками. В процессе воркшоп-круиза создается база для выгодного взаимосодействия. Необходимо отметить и другие эффективные формы – марафон, дискуссионный клуб, вебинары, онлайн-курсы, тренинги, мастер-классы. Будущий учитель-воспитатель, обучившийся в workshop, демонстрирует личную заинтересованность, инициативность, самостоятельность в обучении и проектировании.

Workshop имеет характерные особенности, которые заключаются в экспериментальном обучении; коллективной, командной форме работы над проектом; работа над реальным проектом.

С помощью Workshop каждый участник несет личную ответственность за индивидуальное решение, личный вклад в обязательное выполнение поставленной задачи в процессе разработки и реализации проекта. Процесс обучения таким образом заключается в полученном опыте каждого участника.

В зависимости от цели проекта, учитель-воспитатель может применять в обучении разные модели воркшопов, как способ коллективного образования, среди которых: тимбилдинг, брейнштурм, воркшоп-круиз, марафон, дискуссионный клуб, вебинары, онлайн-курсы, тренинги, мастер-классы.

В зависимости от цели проекта, учитель-воспитатель может применять в обучении разные модели workshop, как способ коллективного образования. Необходимо отметить основные эффективные формы workshop. *Тимбилдинг*, как комплекс мероприятий по командообразованию среди членов проекта, направленный на повышение эффективности во взаимодействии и работоспособности; на сплочение участников, на сотрудничество и психологическую разгрузку. *Брейнштурм* – процедура мозгового штурма, включающего этапы: а) выделение проблемы и формулирование её, набор участников, ведущего, распределение ролей в зависимости от поставленной проблемы для проведения брейнштурма; б) генерация идей; в) отбор, группировка, оценивание идей. При проведении брейнштурма запрещается критиковать выдвинутые идеи, приветствуется поощрение самых необычных, нетрадиционных идей. При этом все идеи фиксируются и оцениваются после проведения мозгового штурма. *Воркшоп-круиз* – деловое взаимодействие участников во время путешествия или поездки по обмену идеями и приобретенными навыками. В процессе воркшоп-круиза создается база для выгодного взаимосодействия. Необходимо отметить и другие эффективные формы – марафон, дискуссионный клуб, вебинары, онлайн-курсы, тренинги, мастер-классы. Будущий учитель-воспитатель,

обучившийся в workshop, демонстрирует личную заинтересованность, инициативность, самостоятельность в обучении и проектировании.

Технология Workshop дает возможность участникам с помощью новых подходов создавать новые творческие, интеллектуальные, уникальные продукты; обмениваться опытом. Основные задачи Workshop заключаются в командообразовании участников с помощью личных взаимоотношений, творчества; повышении мотивации; удовлетворения от полученного результата и от проделанной работы.

Чтобы процесс разработки и реализации проекта был образовательным и увлекательным, необходимо точно определять роли, а также четкие и конкретные функции участников. В проектировании органично представляются роли стейкхолдера и фасилитатора.

Стейкхолдеры являются заинтересованными участниками проекта. Функции стейкхолдеров проектирования заключаются в организации совместного дела. Как правило, деятельность стейкхолдеров, как активно вовлеченного и заинтересованного, является основой успеха в реализации проекта.

Фасилитатор – участник, налаживающий коммуникацию со стейкхолдером. Проектирование выступает хорошим заделом, вызывающим особый интерес и активную позицию всех участников по преобразованию социальной действительности. Объектом внимания фасилитатора в проекте является вся группа участников в целом. Задачей фасилитатора является создание условий для командной работы, заключающейся в ограничении коммуникативных барьеров, выделении этапов и утверждении правил работы, в обязательном контроле. Фасилитатор должен обладать лидерскими и организационными качествами; уметь анализировать; быть готовым к командной работе; быть инициативным; ориентирован на социальное партнерское взаимодействие, обладать организационной компетентностью.

С одной стороны, фасилитатор мотивирует группу на победу и объясняет критерии победы, с другой – усиливает внутригрупповую кооперацию. Он делает все для того, чтобы была достигнута цель, работает на групповой результат. Фасилитатор сочетает свою активность с невмешательством в содержание групповой деятельности. Работа фасилитаторов направлена на процесс. Их задача выстраивать взаимодействие так, чтобы участники проекта сделали всю работу по проекту сами.

В рамках исследования мы использовали следующие методы: расстановка проблемы по приоритетности, моделирование, целевые обсуждения, сравнительную оценку, деловую игру, круговой сбор идей, метод баланса между учебной и внеучебной деятельности – Work-life–balance. В исследовании приняли участие 40 студентов 2–4 курсов и 15 молодых специалистов.

Исследование применения современных трендов проектирования в процессе подготовки учителя-воспитателя позволяет сделать вывод о необходимости включения в профессиональную подготовку будущих специалистов освоения технологии разработки и практической реализации проектов. С помощью проекта, как продукта инновационной деятельности, можно развивать социальную активность личности; развивать умение проводить анализ возникающих

проблемных вопросов и определение причин, которые обусловили их появление; выделять актуальность и проблематику действительности; определять целеполагание и разрабатывать программные мероприятия; находить реальные и эффективные пути решения проблем. Результаты исследования могут быть использованы при организации практических занятий со студентами, как будущими учителями-педагогами; для написания курсовых и впускных квалификационных работ; для самостоятельной разработки и практической реализации проектов.

#### **Литература**

1. Зверева Н.М. Преподавателю вуза: полезная педагогика / Н.М. Зверева, В.В. Николаева; Нижегород. гос. пед. ун-т. – Н. Новгород: НГПУ, 2011. – 86 с.
2. Марков А.П., Бирженюк Г.М. Основы социокультурного проектирования / учебное пособие. – Издательство Санкт-Петербургского гуманитарного университета профсоюзов. – СПб, 1997. – 260 с.
3. Немеренко Н.Н. Проектирование: учебное пособие / Н.Н. Немеренко; Министерство образования и науки Российской Федерации; Высшая школа народных искусств (институт). – Санкт-Петербург: Высшая школа народных искусств, 2017. – 114 с.
4. Пирогов С.В. Социальное прогнозирование и проектирование: учеб. пособие [для бакалавров по специальностям «Социология», «Социальная работа», «Менеджмент» и магистров по специальности «Социология управления»] / С.В. Пирогов. – М.: Проспект, 2017. – 371 с.

УДК 371.3; 613.956

*Е.С. Богомолова, д.м.н., профессор,  
заведующий кафедрой гигиены,  
проректор по учебной работе,*

*Н.В. Котова, к.м.н., доцент кафедры гигиены  
ФГБОУ ВО «ПИМУ» Минздрава России  
г. Нижний Новгород, Россия*

*Е.В. Лангуева, учитель русского языка и  
литературы МАОУ «Школа № 178»  
г. Нижний Новгород, Россия*

*К.А. Лангуев, ассистент кафедры гигиены  
ФГБОУ ВО «ПИМУ» Минздрава России  
г. Нижний Новгород, Россия*

### **КЛИПОВОЕ МЫШЛЕНИЕ У СОВРЕМЕННЫХ ДЕТЕЙ И ПОДРОСТКОВ: ФОРМИРОВАНИЕ И ПУТИ ПРЕОДОЛЕНИЯ**

*Аннотация.* В статье рассматриваются причины возникновения и формирования клипового мышления у современных учащихся, а также представлены результаты исследования по этой проблеме. Авторами статьи предлагаются педагогические и гигиенические методы, разрушающие стереотипы нового типа мышления у молодого поколения.

*Ключевые слова:* образование, учащиеся, цифровая среда, когнитивные процессы, умственная работоспособность, клиповое мышление, информатизация

*E.S. Bogomolova, MD, Professor, Vice-Rector for Academic Affairs,  
Head of the Department of Hygiene, Privolzhsky Research Medical University  
N.V. Kotova, Candidate of Medical Sciences, Associate Professor,  
Privolzhsky Research Medical University  
E.V. Languева, teacher of Russian language and literature,  
MAOU «School No. 178»,  
Nizhny Novgorod, Russia  
K.A. Languev, assistant of the Department of Hygiene,  
Privolzhsky Research Medical University*

## **CLIP THINKING OF CHILDREN AND ADOLESCENTS TODAY: DEVELOPMENT AND WAYS OF COPING**

***Abstract.** The article discusses the development causes of mosaic thinking in modern students, and also presents the results of study on this issue. The authors of the article propose pedagogical and hygienic methods that break down the stereotypes of a new type of thinking in the younger generation.*

***Keywords:** education, students, digital environment, cognitive processes, mental performance, clip thinking, informatization.*

**Введение.** С развитием и совершенствованием электронных цифровых устройств (персональный компьютер, ноутбук или нетбук, компьютерный планшет, мобильный телефон, ридер и др.), а также в условиях всеобщей информатизации общества у современных детей и подростков произошла деформация в восприятии и запоминании информации [4]. Для современного ребёнка единицей восприятия текстовой информации становится одно или несколько слов, а не полное предложение. Произошёл переход от одной модели мышления к другой, т. е. от линейного (понятийного) к клиповому (сетевому) мышлению. При клиповом мышлении школьники сводят к минимуму свою речь, заменяя её рисунками и символами. Наглядно-образное мышление превалирует над словесно-логическим. Мозг обрабатывает информацию небольшими порциями. Память при таком виде мышления неглубокая и кратковременная. Как следствие, у современных учеников по сравнению с предыдущим поколением отмечается невнимательность, неспособность к восприятию книжного текста, снижена способности к критическому анализу и логическому мышлению [4].

**Цель исследования** – изучить когнитивное мышление у современных учащихся и определить педагогико-психолого-гигиенические подходы для развития понятийного мышления.

**Методы и материалы.** В исследовании приняло участие 125 учащихся 5, 8, 10 классов общеобразовательных организаций города Нижнего Новгорода. Предметом исследования являлись суточный уровень информатизации и информационная умственная нагрузка.

Умственная работоспособность учащихся изучалась методом корректурной пробы В.Я. Анфимова в модификации С.М. Громбаха. Для каждой работы рассчитывался показатель интенсивности (количество просмотренных знаков) и качества (количество допущенных ошибок), учитывались средние показатели интенсивности работы (количество прослеженных знаков), её качества (количество ошибок на 500 знаков), вычислялся коэффициент продуктивности («П»). Работы оценивались по пятибалльной системе: оценка «отлично» присваивалась при хорошей скорости и хорошей точности; «хорошо» – если один из показателей относится к хорошим значениям; «удовлетворительно» – если оба показателя относятся к средним значениям или один из показателей к хорошим, а другой к плохим; «неудовлетворительно» – если один из показателей относится к средним величинам, а другой к плохим, «плохо» – при плохой скорости и плохой точности.

Логического мышление учащихся изучалось с помощью интеллектуального теста Дж. Равена. Тест состоит из 60 таблиц, которые объединены в 5 серий. В каждой серии таблиц содержатся задания нарастающей трудности. Время прохождения теста ограничено и составляет 20 минут.

В рамках педагогико-гигиенического исследования была проведена комплексная оценка умений интерпретировать смысл фразы на основе контекста и соотносить визуальное изображение с вербальным текстом.

Полученные результаты были подвергнуты статистическому анализу с помощью компьютерных программ «Microsoft Excel 2016» и «IBM SPSS Statistics 20.0». При сравнении показателей использовали критерий  $\chi^2$  Спирмена. Достоверность различий показателей в группах сравнения рассчитывалась по непараметрическому критерию t-Стьюдента. Результаты считались статистически значимыми при  $p \leq 0,05$ .

#### **Результаты исследования.**

Изучение режима дня учащихся с использованием ими электронных цифровых устройств производилось с помощью анкеты «Использование цифровых устройств в течение суток». Результаты социологического опроса позволило выявить следующее: 58 % учащихся пользуются мобильным телефоном на протяжении 6 часов, 25 % – персональным компьютером (ноутбуком или нетбуком) в течение 4 часов, 14 % – компьютерный планшет используют на протяжении 3 часов, 3 % – пользуются ридером в течение 1,5 часов.

Уровень информатизации на одного ребёнка рассчитывался с помощью формулы:  $I = \frac{t}{24} \times 100\%$ , где I – уровень информатизации, t – время использования средств информатизации в часах [7, 13].

**Использование цифровых устройств в течение суток**

Название ЭЦУ	Количество времени использования ЭЦУ в течение суток, <i>часы</i>	Уровень информатизации, %
Мобильный телефон	6,0±0,3	25,0±1,25
Персональный компьютер/ноутбук/нетбук	4,0±0,45	16,6±1,8
Компьютерный планшет	3,0±0,35	12,5±1,45
Букридер	1,5±0,15	6,25±0,6
Итоговый показатель	14,5±1,25	60,3±5,1

Как показало исследование, уровень информатизации в сутки на одного учащегося составляет  $60,3 \pm 5,1$  % или 14 часов 50 минут  $\pm 1$  час 25 минут (табл. 1). Фактор информатизации позволяет изменить модель поведения ребёнка и его образ жизни [14]. В ряде зарубежных медицинских исследований выявлена корреляция между временем, проводимым с использованием цифровых устройств, и снижением физической активности детей разного возраста [6].

Анализ результатов оценки умственной работоспособности показал следующее: по сравнению с 2014–2015 учебным годом у учащихся, которые обучаются в тех же самых классах в 2020–2021 учебном году, коэффициент продуктивности статистически значимо не изменился. Однако отмечается увеличение количества ошибок и количества просмотренных строк (табл. 2).



Таблица 2

## Показатели умственной работоспособности учащихся

Показатели	Номер класса											
	5					8					10	
	2014–2015	<i>P</i>	2020–2021	<i>P</i>	2014–2015	<i>P</i>	2020–2021	<i>P</i>	2014–2015	<i>P</i>	2020–2021	<i>P</i>
Количество исследован.	48		48		52		52		19		25	
Среднее количество просмотр. знаков, $M \pm m$	327,1±3,73	0,0	374,3±2,1	0,01	340,6±4,54	0,0	365,8±2,3	0,01	452,3±7,6	0,02	614,0±2,3	0,02
Среднее количество ошибок на 500 знаков, $M \pm m$	8,1±0,51	0,0	8,7±1,4	0,01	8,0±0,52	0,03	9,2±1,3	0,02	7,2±0,5	0,0	12,1±1,4	0,03
Коэфф. «П», усл.ед	0,78	0,03	0,81	0,02	1,2	0,0	1,6	0,02	3,3	0,0	4,85	0,02
Число отл.+ хор. работ, %	17,9	0,03	16,4	0,02	17,7	0,0	17,0	0,02	18,4	0,0	16,8	0,01
Число удовл. работ, %	59,1	0,03	60,2	0,02	67,8	0,0	54,6	0,02	60,6	0,0	53,2	0,01
Число неудовл. работ, %	23,0	0,03	23,4	0,02	14,5	0,0	28,4	0,02	21,0	0,0	30,0	0,01

Данное исследование было дополнено изучением информационной умственной нагрузки учащихся в течение суток. Оценка производилась с помощью нижеприведённой формулы, которая была разработана кафедрой гигиены ФГБОУ ВО «ПИМУ» Минздрава России на основании методических рекомендаций «Информация как гигиенический фактор и принципы профилактики для инновационного труда» и анкеты «Знакомство с виртуальной информацией в течение суток» [5].

$$\text{ИУН сут} = \text{СВ} \times \text{ФП} \times \text{ЗН} \times \text{СИ} \times \text{ЭМ}, \text{ где}$$

- ИУН сут – информационная умственная нагрузка в течение суток;  
 СВ – способ восприятия информации;  
 ФП – форма представления информации;  
 ЗН – значение информации;  
 СИ – свойства информации;  
 ЭМ – эмоциональная нагрузка.

Результаты исследования позволили определить: уровень информационной умственной нагрузки в сутки на одного учащегося составляет от  $38,0 \pm 1,8$  до  $42,0 \pm 2$  баллов, что относится к верхней границе допустимого (II) уровня и нижней границы вредного (III) уровня (табл. 3).

Таблица 3

**Информационная умственная нагрузка в течение суток  
на одного учащегося**

Показатель	Результаты, баллы		
	Номер класса		
	5	8	10
Способ восприятия информации	$7,0 \pm 1,0$	$6,0 \pm 2$	$10,0 \pm 2$
Форма представления информации	$8,0 \pm 2,0$	$10,0 \pm 2$	$8,0 \pm 2$
Значение информации	$10,0 \pm 2,0$	$8,0 \pm 2$	$6,0 \pm 2$
Свойства информации	$5,0 \pm 2,0$	$5,0 \pm 3$	$8,0 \pm 2$
Эмоциональная нагрузка	$8,0 \pm 2,0$	$6,0 \pm 2$	$10,0 \pm 2$
Итоговый показатель	$38,0 \pm 1,8$	$35,0 \pm 2,2$	$42,0 \pm 2$
Уровень нагрузки и его характеристика	II допустимый	II допустимый	III вредный

В ходе исследования был применён интеллектуальный тест Дж. Равена. По итогам тестирования было обнаружено следующее: 5-е классы соответствуют IV уровню («интеллектуальные возможности ниже среднего») – 52,4 %, 8-е классы – III уровню («средний интеллект») – 41,6 %, 10-е классы – II уровню («интеллект выше среднего») – 37,5 %.

По сравнению с аналогично проведённым исследованием в 2014 году уровень интеллектуального развития был выше у пятиклассников в 0,9 раза, у восьмиклассников в 1,2 раза, а у десятиклассников в 1,68 раза. Можно предположить, что ошибки, которые допускают школьники третьего десятилетия

происходят из-за быстрого просмотра знаков в строках теста, а это, в свою очередь, является результатом информационной перегрузки.

С заданиями, проверяющими текстовую интерпретацию, т. е. извлечение из текста такой информации, которая не сообщается напрямую, справились 24,6 % учащихся 5-х классов, 32,3 % учащихся 8-х классов и 38,1 % учащихся 10-х классов. Хуже всего учащиеся справились с теми заданиями, где необходимо было объединять информацию вербальную и графическую, отличать главное от второстепенного. Так, на положительную оценку справились 12,1 % пятиклассников, 22,2 % восьмиклассников и 30,4 % десятиклассников.

**Обсуждение.** Проблема сохранения линейного (понятийного) мышления, а также умственной работоспособности учащихся в цифровую эпоху является актуальной. Исследование позволяет предположить, что чрезмерная информатизация и доминирование электронных цифровых устройств изымает из жизни молодого поколения эмоциональный аспект, в результате чего снижается мотивация, нарушается психологическое здоровье, возникает так называемый «синдром компьютерного стресса», развитие интеллекта учащихся происходит с замедлением [8,12]. По мнению кандидата медицинских наук, директора института медико-биологических исследований Северного (Арктического) федерального университета им. М. Ломоносова М.Н. Панкова, у ребёнка, деятельность которого постоянно связана с использованием электронных цифровых устройств, изменяется фронто-таламическая система головного мозга, отвечающая за рабочую память, произвольное внимание, торможение импульсивных реакций, а также обнаруживаются локальные отклонения электрической активности правого полушария.

Учащиеся с клиповым типом мышления привыкли к постоянной смене информации, взаимодействие с которой происходит поверхностно, в результате чего в головном мозге ребёнка функционирует меньше нейронных связей, память ухудшается, сознание формируется из отрывочных образов [11]. Из-за поверхностного восприятия информации у ребёнка не обогащаются сферы чувств, а духовные качества утрачиваются или могут вовсе не развиваться [3]. Учёные-гигиенисты отмечают, что у детей поколения «Z» возникает атрофия коммуникативных навыков и неумение критически мыслить [1,9].

Помимо вышеперечисленного, для клипового мышления характерно затрудненное устанавливание логических связей, неумение концентрироваться на одной задаче в определённое время, дискретность восприятия, языковой минимализм в описании объектов восприятия и мышления, уменьшение способности анализировать информацию.

Информатизация общества, в том числе детско-подросткового, обуславливает необходимость разработки новых или актуализацию ранее известных технологий и методов обучения, которые позволили бы системно формировать понятийное мышление у подрастающего поколения [10].

Одним из наиболее эффективных методов, способствующих разрушению стереотипов клипового мышления, является чтение книг, во время которого происходит активация абстрактного и ассоциативного мышления, внимания, кратковременной и долговременной памяти.

Чтение позволяет заставить задуматься над прочитанным, проанализировать текст, тем самым развивая критическое и креативное мышление. Во время чтения сила воображения помогает ощутить то, о чём повествует автор книги. Человеческий мозг реагирует на упоминаемые в книге явления и предметы так, как если бы читатель имел с ними дело в действительности [15].

Формированию понятийного мышления способствует логико-графическое структурирование материала (например, опорные схемы, дивергентные (интеллект) карты), обеспечивающие формирование ассоциативно-логической целостности мышления. Важно обучать учащихся креативным методам мышления (случайные ассоциации, гипербололизация, агглютинация, синектика, многомерные матрицы, инверсии, «мозговой штурм»), эвристическим приёмам активизации творческого мышления (функциональная аналогия, структурная аналогия, аналогия отношений, аналогия внешней формы). Данные методы и приёмы необходимо сделать предметом специального усвоения через расширение содержания образовательной программы по учебному предмету: включить в программу теоретические сведения о методах креативной деятельности, демонстрировать такие методы на примерах, организовать практику их применения в индивидуальной и групповой формах работы [2].

Любой педагог-предметник на своих уроках может применять технологию ТРИЗ (теория решения изобретательских задач, автор – Г.С. Альтшуллер), к дидактическим возможностям которой, прежде всего, относят развитие когнитивных, креативных, коммуникативных и мировоззренческих компетенций, а также воображения и мышления.

На современном этапе гиперинформатизации общества особенно актуальна разработка эффективной системы регулирования потребления информационной продукции, максимально безопасной для психического и физического здоровья детей и подростков.

**Заключение.** Клиповое мышление – особенность мышления современного ребёнка, и задача педагога заключается в том, чтобы помочь детям научиться полноценно и правильно осмысливать многозначное визуальное пространство. Существуют различные психологические методики тренировки памяти, внимания, воображения, логического, понятийного и образного мышления учащихся [3]. Большую роль играет профилактическая работа с родителями, которые должны понимать негативные проявления и последствия клипового мышления.

Таким образом, совместная работа педагогов, гигиенистов, психологов и родителей позволит оптимально учитывать особенности клипового мышления в образовательном процессе, найти пути адаптации к нему и сделать его управляемым.

#### *Литература*

1. Большаков А.М., Крутько В.Н., Кутепов Е.Н., Мамиконова О.А., Потемкина Н.С., Розенблит С.И., Чанков С.В. Информационные нагрузки как новый раздел гигиены детей и подростков. *Гигиена и санитария*. – 2016. – № 95 (2). – С. 172–177.

2. Дегтярёв С.Н. *Развивающее креативно ориентированное обучение: проектирование и реализация в старшей школе: автореферат...дис. д.п.н.: 13.00.01. – Тюмень, 2016. – 46 с.*

3. Докука С.В. Клиповое мышление как феномен информационного общества. *Общественные науки и современность*. – 2013. – № 2. – С. 169–176.
4. Игнатова Е.Е. Психологические проблемы понимания текста современными школьниками. [Электронный ресурс]. – 2011. – URL: [https://www.msu.ru/projects/amv/doc/171/v/4/h7\\_1\\_7\\_1\\_nim1\\_vg16.pdf](https://www.msu.ru/projects/amv/doc/171/v/4/h7_1_7_1_nim1_vg16.pdf) (дата обращения: 19.04.21).
5. Информация как гигиенический фактор и принципы профилактики для инновационного труда (методические рекомендации). – М: ФГБУ «Научно-исследовательский институт медицины труда им. академика Н.Ф. Измерова», 2013. – С. 44.
6. Криволапчук И.А., Чернова М.Б., Криволапчук И.И. Влияние средств информатизации на физическую активность детей школьного возраста (обзор зарубежных исследований). *Новые исследования*. – 2019. – № 1 (57). – С. 5–14.
7. Кучма В.Р., Ткачук Е.А. Гигиеническая оценка информатизации обучения и воспитания. *Гигиена и санитария*. – 2015. – № 94 (7). – С. 16–20.
8. Кучма В.Р., Ткачук Е.А., Ефимова Н.В. Гигиеническая оценка интенсификации учебной деятельности детей в современных условиях. *Вопросы школьной и университетской медицины и здоровья*. – 2015. – № 1. – С. 4–11.
9. Кучма В.Р., Сухарева Л.М., Степанова М.И., Храмов П.И., Александрова И.Э., Соколова С.Б. Научные основы и технологии обеспечения гигиенической безопасности детей в «цифровой школе». *Гигиена и санитария*. – 2019. – № 98 (12). – С. 1385–1391.
10. Люмбина Т.Н., Юрченко О.В. Особенности обучения детей с клиповым мышлением. *Общество, социология, психология, педагогика*. – 2018. – № 1. – С. 45–50.
11. Петрова Е.В. Экология когнитивно-образовательного пространства цифровой эпохи. *Развитие образования*. – 2019. – № 3 (5). – С. 28–32.
12. Савкина Т.О., Слободская Е.Р. Интернет и психическое здоровье подростков. *Сибирский научный медицинский журнал*. – 2010. – № 30 (6). – С. 29–34.
13. Ткачук Е.А. Гигиеническая оценка информатизации обучения и воспитания детей дошкольного и младшего школьного возраста: диссертация...доктора медицинских наук: 14.02.01. – Москва, 2014. – 238 с.
14. Ткачук Е.А. Информатизация общества как социально-гигиенический фактор формирования «фундаментального цивилизационного сдвига» [Электронный ресурс]. – 2014. – URL: <http://ce.if-mstusa.ru/wp-content/uploads/2014/03/tkachuk.pdf> (дата обращения: 19.04.2021).
15. Фрумкин К.Г. Глобальные изменения в мышлении и судьба текстовой культуры. *Ineternum*. – 2010. – Т. 1. – С. 26–36.

**УДК 373.25**

**А.П. Борис, учитель-логопед**  
**МАДОУ «Детский сад № 11 комбинированного вида»**  
**г. Казань, Россия**

**ТАКСОНОМИЯ БЛУМА, КАК ИННОВАЦИОННАЯ МЕТОДИКА  
 ДЛЯ РАЗВИТИЯ, ОБУЧЕНИЯ И СОЦИАЛИЗАЦИИ ДЕТЕЙ  
 СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА  
 С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ**

**Аннотация.** Обращение к проблеме развития, обучения и социализации у детей старшего дошкольного возраста с определенными образовательными потребностями через внедрение в систему коррекционного обучения инновационных развивающих технологий обусловлено реформированием школьного образования в связи с внедрением новых федеральных государственных требований. Целью ФГОСТ является всесторонне развитый, социально успешный воспитанник, обладающий интегративными качествами, приобретенными в ре-

зультате освоения программы, разработанной в соответствии с современными требованиями. Более того, переход дошкольных образовательных учреждений на уровень инновационного развития способствует инновированию содержания коррекционно-развивающего обучения детей старшего дошкольного возраста с особыми образовательными потребностями. Основопологающим условием эффективного решения данной задачи является внедрение инновационных методов. Одной из актуальных методик коррекционного обучения является таксономия Блума. Данное обстоятельство обусловило насущную потребность в изучении этой методики, как эффективного средства для развития, обучения и социализации детей старшего дошкольного возраста с особыми образовательными потребностями. Исходя из вышесказанного, **целью моего исследования** является выявление эффективности использования инновационного метода таксономии Блума в процессе развития, обучения и социализации детей старшего дошкольного возраста с особыми образовательными потребностями. **Методы исследования:** теоретический (анализ доступной литературы про таксономию Блума); эмпирические методы (оценка знаний дошкольников по методикам В.К. Воробьевой и Н.В. Верещагиной); статистические методы (качественный и количественный анализ полученных результатов исследования). Исследование проводилось на базе двух детских дошкольных образовательных учреждений «Детский сад № 298» и «Детский сад № 11». В исследовании приняли участие 30 детей старшего дошкольного возраста (5–6 лет). **Выводы и рекомендации.** Полученные результаты исследования доказывают, что таксономия Блума является эффективной инновационной методикой, которая позволяет ребенку запоминать полученные знания и сразу же преобразовывать их в умения и навыки. Это имеет важную роль, т. к. самостоятельно полученный материал усваивается лучше.

**Ключевые слова:** таксономия Блума, детский сад, дети с ОВЗ, образовательный стандарт.

**A.P. Boris, speech therapist  
“Kindergarden No. 11 combined type”  
Kazan, Russia**

## **BLOOM'S TAXONOMY AS AN INNOVATIVE METHODOLOGY FOR THE DEVELOPMENT, LEARNING AND SOCIALIZATION OF OLDER PRESCHOOL CHILDREN WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS**

**Abstract.** *Research problem. Addressing the problem of development, learning and socialization in older preschool children with certain educational needs through the introduction of innovative development technologies into the correctional education system is due to the reform of school education in connection with the introduction of new federal state requirements. The goal of FGOST is a comprehensively developed, socially successful pupil who has integrative qualities acquired as a result of mastering a program developed in accordance with modern requirements. Moreover, the transition of preschool educational institutions to the level of innovative development contributes to the internalization of the content of correctional and developmental education for senior preschool children with special educational needs. The fundamental condition for an effective solution to this problem is the introduction of innovative methods. Bloom's taxonomy is one of the current methods of remedial education. This circumstance has led to an urgent need to study this methodology as an effective means for the development, learning and socialization of older preschool children with special educational needs. Based on the above, the aim of my research. to theoretically substantiate and experimentally prove the effectiveness of using the innovative method of Bloom's taxonomy in the development, learning and socialization of older preschool children with special educational needs. The article examines the experience of the municipal autonomous preschool educational institution “Kindergarten No. 11 combined type”.*

**Research methods:** *theoretical (analysis of available literature on Bloom's taxonomy); empirical methods (assessment of knowledge of preschoolers according to the methods of V.K. Vorobyova and N.V. Vereshchagina); statistical methods (qualitative and quantitative analysis of the obtained research results). The study was conducted on the basis of two kindergarten educational institutions "Kindergarten No. 298" and "Kindergarten No. 11". The study involved 30 preschool children (5–6 years old).*

**Conclusions and recommendations.** *The study proves that Bloom's taxonomy allows a child to memorize the knowledge gained and immediately transform it into skills and abilities during the lesson. This is important because independently obtained material is absorbed better. The use of Bloom's taxonomy in the classroom allows children to more effectively perceive and process the information received, save and reproduce it in accordance with the assigned educational tasks.*

**Keywords:** *Bloom's taxonomy, kindergarten, children with disabilities, educational standard.*

**Введение.** Внедрение процесса инклюзии в общеобразовательные учреждения сейчас является современной необходимостью. Поступление детей с особыми образовательными потребностями в общие образовательные учреждения становится все чаще, так как все больше детских садов и школ начинают работать по индивидуальной адаптированной образовательной программе. В настоящее время главным требованием к получаемому образованию является то, что оно должно стать гуманистически ориентированным, а также оно должно рассматривать человека как основную ценность, и быть направленным на развитие личности [1]. Для этого педагогам необходимо находится в постоянном поиске новых форм, методов и технологий образования. Потому что в настоящее время все инновационные технологии и методики должны служить главной образовательной цели – обеспечивать максимально благоприятную среду для развития, обучения и социализации детей с особыми образовательными потребностями. Самым распространённым направлением в инклюзии является развитие, обучение и социализация детей с тяжелыми нарушениями речи. В современном мире уже у 85 % детей имеются нарушения речи, а учитель-логопед уже есть практически в каждом детском саду. [6] Таким образом, поиск новых инновационных методов привел меня к изучению такой методики, как Таксономия Блума (*«Taxonomy of Educational Objectives»*)

**Теоретический анализ литературы.** В настоящее время каждый педагог, который работает с детьми с особыми образовательными потребностями, сталкивается с проблемой того, что дети тяжело переводят полученные знания в умения и навыки. Именно поэтому педагогам сейчас необходимо не столько передавать знания детям, сколько научить их методам получения информации, которая поможет им в их дальнейшей социализации и развитии. Так 1956 году Бенджамин Блум представил профессорам Чикагского университета систему учебных целей, для того чтобы наладить соответствие между тем, чему учит программа, и тем, чему фактически учатся ученики [2]. «Таксономия» представляет собой принцип расположения чего-либо по иерархическому принципу. Поэтому из этого следует вывод, что «Таксономия Блума» – это система учебных целей, которые расположены в иерархическом порядке. Так среди этих целей выделяют 6 уровней, каждый из которых помогает ребенку получать информацию, анализировать и применять в жизни. Система целей строится по принципу «от простого к сложному» [5]. Именно поэтому «Таксономию

Блума» можно применять в обучении уже детей младшего дошкольного возраста. Так в младшем дошкольном возрасте можно использовать блоки «Знания» и «понимания». Чем старше становится воспитанник, тем больше блоков можно добавлять в занятие. Так блоки «Применение» и «Анализ» можно добавлять для детей 4–5 лет, в то время как блоки «Синтез» и «Оценка» включаются в занятие детей старшего дошкольного возраста. Основной целью педагога является достижение воспитанниками последних блоков в таксономии [2].

**Цель исследования.** Рассказав вам о «Таксономии Блума», появляется вопрос, смогут ли дети с особенными потребностями в обучении достигнуть высокого уровня в критическом мышлении. В связи с этим, целью данного исследования стало выявление эффективности использования инновационного метода «Таксономии Блума» в процессе развития, обучения и социализации детей старшего дошкольного возраста с особыми образовательными потребностями.

**База исследования.** В исследовании приняли 30 детей старшего дошкольного возраста с речевыми нарушениями двух детских садов Советского района г. Казани. Воспитанники были поделены на две группы: воспитанники «Детского сада № 11», который работает по инновационной методике «Таксономия Блума»; и вторая группа воспитанники «Детского сада № 298», которые работают без внедрения этой инновационной методики.

**Методы и методики исследования.**

1. Теоретические (анализ доступной педагогической литературы по «Таксономии Блума»);
2. Эмпирические (проведение диагностики для оценки знаний дошкольников в начале и в конце учебного года);
3. Качественный и количественный анализ полученных данных.

Диагностика детей обеих групп проводилась при помощи педагогического мониторинга Верещагиной, так же по методике В.К. Воробьевой. Педагогический мониторинг проводился по двум блокам «Социально-коммуникативному» «Познавательному». Состояние развития их связной монологической речи обследовалось по методике В.К. Воробьевой.

**Результаты исследования.** Обследование детей по обеим методикам проводилось в октябре, когда начался учебный год. Так как дети, которые переходят в логопедическую группу испытывают стресс при смене воспитателя и группы, то мы дали им один месяц на адаптацию. Все это было сделано для того, чтобы дети на начало обследования находились в равных условиях. В таблице 1 представлены данные по состоянию социально-коммуникативного развития на начало года.



Таблица 1

## Социально-коммуникативное развитие начало года

П/п	Задание	1 – отказ от заданий		2 – частично справился с помощью педагога		3 – выполняет почти все с помощью педагога		4 – выполняет почти все самостоятельно		5 – выполняет все самостоятельно	
		ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ
1	Старается соблюдать правила поведения в общественных местах, в общении со взрослыми и сверстниками	0 %	0 %	47 %	40 %	40 %	53 %	13 %	7 %	0 %	0 %
2	Может дать нравственную оценку своим и чужим поступкам/ действиям	0 %	0 %	67 %	67 %	20 %	27 %	13 %	7 %	0 %	0 %
3	Понимает и употребляет в своей речи слова, обозначающие эмоциональное состояние, эстетические характеристики	0 %	0 %	73 %	67 %	13 %	20 %	7 %	13 %	0 %	0 %
4	Понимает скрытые мотивы поступков героев литературных произведений	0 %	0 %	73 %	73 %	20 %	20 %	7 %	7 %	0 %	0 %
5	Выполняет обязанности дежурного по столовой	0 %	0 %	47 %	40 %	40 %	47 %	13 %	13 %	0 %	0 %
6	Имеет предпочтение в игре, выборе видов труда и творчества	0 %	0 %	80 %	73 %	13 %	20 %	7 %	7 %	0 %	0 %
7	Проявляет интерес к совместным играм со сверстниками, в том числе игры с правилами, сюжетно-ролевые игры	0 %	0 %	80 %	80 %	13 %	13 %	7 %	7 %	0 %	0 %

Как видно по первой таблице на начало года, дети экспериментальной и контрольной групп имеют одинаковые результаты в этом блоке. Все это объясняется тем, что дети с тяжелыми нарушениями речи не могут сразу вступить

в контакт, имеют слабовыраженную эмоциональную сферу. В обеих группах дети молча играли с игрушками, тяжело идут на контакт со взрослым.

В таблице 2 показаны данные по обследованию у детей обеих групп блока «Познавательное развитие» на начало учебного года. Данный блок показывает его знания об окружающем мире, элементарных математических представлениях, своей семье и себе, и о нашей стране.

Таблица 2

**Познавательное развитие начало года**

П/п	Задание	1 – отказ от заданий		2 – частично справился		3 – выполняет почти все		4 – выполняет почти все самостоятельно		5 – выполняет все самостоятельно	
		ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ
1	Знает свои имя и фамилию, адрес проживания, имена и фамилии родителей, их профессии	0 %	0 %	80 %	73 %	13 %	20 %	7 %	7 %	0 %	0 %
2	Знает столицу России. Может назвать некоторые достопримечательности родного города	0 %	0 %	80 %	73 %	13 %	20 %	7 %	7 %	0 %	0 %
3	Знает о значении солнца, воздуха, воды для человека	0 %	0 %	67 %	67 %	20 %	27 %	13 %	7 %	0 %	0 %
4	Ориентируется в пространстве (на себе, на другом человеке)	0 %	0 %	53 %	53 %	27 %	27 %	20 %	20 %	0 %	0 %
5	Называет виды транспорта, инструменты, бытовую технику. Определяет материал	0 %	0 %	67 %	60 %	20 %	27 %	13 %	13 %	0 %	0 %
6	Правильно пользуется порядковыми количественными числительными до 10	0 %	0 %	80 %	67 %	13 %	27 %	7 %	7 %	0 %	0 %
7	Различает круг, квадрат, треугольник, прямоугольник, овал. Соотносит объемные и плоскостные фигуры	0 %	0 %	87 %	80 %	7 %	13 %	7 %	7 %	0 %	0 %
8	Выкладывает ряд предметов по длине, ширине, высоте	0 %	0 %	87 %	73 %	7 %	20 %	0 %	7 %	0 %	0 %
9	Ориентируется во времени. Называет времена года, части суток, дни недели	0 %	0 %	80 %	80 %	13 %	13 %	7 %	7 %	0 %	0 %

Исходя из полученных данных, можно сделать вывод, что у детей с нарушением речи помимо сложностей в социально-коммуникативной сфере имеются так же трудности и в познавательной развитии. Дети обеих групп испытывали трудности с называнием имен родителей и подсчетом в пределах 10. Трудности так же были и в ориентировке в пространстве. Все это говорит о том, что у детей с тяжелыми нарушениями речи в обеих группах имеются проблемы с получением и обработкой получаемой информации, которую потом необходимо переводить в умения и навыки.

Последним пунктом исследования стало обследование связной монологической речи по методике В.К. Воробьевой. В таблице 3 представлены данные об уровнях связной речи детей контрольной и экспериментальной групп.

Таблица 3

### Обследование связной речи начало года

П/п	Уровень	1 уровень		2 уровень		3 уровень		4 уровень	
		ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ
1	«Пересказ»	47 %	47 %	33 %	33 %	20 %	20 %	0 %	0 %
2	«Рассказ по сюжетным картинкам»	40 %	33 %	40 %	47 %	20 %	20 %	0 %	0 %
3	«Составление рассказа по зачину»	53 %	47 %	33 %	40 %	13 %	13 %	0 %	0 %
4	«Выбор правильного рассказа на слух»	40 %	33 %	53 %	53 %	7 %	13 %	0 %	0 %

Изучая эти данные, можно сказать, что связная речь детей с тяжелыми нарушениями речи ниже среднего уровня в обеих группах. В обеих группах наблюдается неумение определять на слух признаки связного текста, правильно пересказать рассказ, построить развернутое предложение. Все это сопровождается аграмматизмами при построении предложений.

В ходе эксперимента в течение всего учебного года с детьми экспериментальной группы проводились занятия с применением «Таксономии Блума». На этих занятиях детей сначала знакомили с информацией, затем эту информацию обсуждали, давали задания на то, как хорошо ребенок ее усвоил. Затем проводили опыт, наблюдение или инсценировку, для лучшего запоминания информации. А на последних заключительных этапах сравнивали, создавали и обсуждали то, что предлагали дети. В конце каждой недели проводилось отчетное обобщающее занятие по изучаемой теме.

Об эффективности данной методики свидетельствуют данные из ниже приведенных таблиц по тем же параметрам обследования, что были проведены в начале года. Так в таблице 4 по обследованию социально-коммуникативного развития мы видим, что дети экспериментальной группы значительно улучшили свои данные по отношению к своим сверстникам из другого детского сада. Надо отметить, что, проводя наблюдение за детьми обеих групп, дети экспериментальной группы лучше выстраивают сюжетно-ролевые игры, выдерживают свои роли, идут друг другу на уступки.

## Социально-коммуникативное развитие конец года

Пп	Задание	1 – отказ от заданий		2 – частично справился		3 – выполняет почти все		4 – выполняет почти все самостоятельно		5 – выполняет все самостоятельно	
		ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ
1	Старается соблюдать правила поведения в общественных местах, в общении со взрослыми и сверстниками	0 %	0 %	7 %	13 %	33 %	47 %	40 %	33 %	20 %	7 %
2	Может дать нравственную оценку своим и чужим поступкам/ действиям	0 %	0 %	7 %	13 %	47 %	53 %	33 %	27 %	13 %	7 %
3	Понимает и употребляет в своей речи слова, обозначающие эмоциональное состояние, эстетические характеристики	0 %	0 %	13 %	13 %	40 %	53 %	33 %	33 %	13 %	0 %
4	Понимает скрытые мотивы поступков героев литературных произведений	0%	0%	13%	20%	40%	47%	33%	27%	13%	7%
5	Выполняет обязанности дежурного по столовой	0 %	0 %	7 %	13 %	47 %	53 %	33 %	33 %	13 %	0 %
6	Имеет предпочтение в игре, выборе видов труда и творчества	0 %	0 %	13 %	13 %	40 %	60 %	27 %	20 %	20 %	7 %
7	Проявляет интерес к совместным играм со сверстниками, в том числе игры с правилами, сюжетно-ролевые игры	0 %	0 %	13 %	13 %	40 %	53 %	33 %	27 %	13 %	7 %

Похожие улучшения свидетельствуют и в обследовании познавательного развития, о чем свидетельствует табл. 5. Дети экспериментальной группы стали качественнее отвечать на вопросы, быстрее ориентируются в математических исчислениях, не боятся ошибиться. Некоторые дети из экспериментальной груп-

пы могут вступить в дискуссию по обсуждению примеров. В отличие от детей контрольной группы, дети экспериментальной группы уже по наводящим вопросам могут ответить на вопросы о своих родителях, месте своего проживания. Детям контрольной группы приходилось задавать больше наводящих вопросов.

Таблица 5

**Познавательное развитие конец года**

П/п	Задание	1 – отказ от заданий		2 – частично справился		3 – выполняет почти все		4 – выполняет почти все самостоятельно		5 – выполняет все самостоятельно	
		ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ
1	Знает свои имя и фамилию, адрес проживания, имена и фамилии родителей, их профессии	0 %	0 %	7 %	13 %	40 %	47 %	27 %	33 %	27 %	7 %
2	Знает столицу России. Может назвать некоторые достопримечательности родного города	0 %	0 %	13 %	13 %	33 %	57 %	33 %	33 %	20 %	7 %
3	Знает о значении солнца, воздуха, воды для человека	0 %	0 %	13 %	20 %	40 %	47 %	33 %	27 %	13 %	7 %
4	Ориентируется в пространстве (на себе, на другом человеке)	0 %	0 %	7 %	13 %	47 %	53 %	33 %	33 %	13 %	0 %
5	Называет виды транспорта, инструменты, бытовую технику. Определяет материал	0 %	0 %	13 %	20 %	40 %	47 %	27 %	27 %	20 %	7 %
6	Правильно пользуется порядковыми количественными числительными до 10	0 %	0 %	13 %	13 %	40 %	53 %	33 %	27 %	13 %	7 %
7	Различает круг, квадрат, треугольник, прямоугольник, овал. Соотносит объемные и плоскостные фигуры	0 %	0 %	13 %	20 %	33 %	47 %	33 %	27 %	20 %	7 %
8	Выкладывает ряд предметов по длине, ширине, высоте	0 %	0 %	13 %	20 %	40 %	53 %	33 %	27 %	13 %	0 %
9	Ориентируется во времени. Называет времена года, части суток, дни недели	0 %	0 %	13 %	13 %	33 %	53 %	33 %	33 %	20 %	0 %

Речь детей экспериментальной группы стала более эмоционально окрашена, в отличие от детей контрольной группы. Некоторые аграмматизмы остались в речи детей обеих групп, что несколько смазывает впечатление от построения их предложений. Составление пересказов или рассказа по серии сюжетных картинок экспериментальной группе давалось более легко, чем контрольной.

Таблица 6

### Обследование связной речи конец года»

п/н	Уровень	1 уровень		2 уровень		3 уровень		4 уровень	
		ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ
	«Пересказ»	7 %	13 %	33 %	47 %	47 %	33 %	13 %	7 %
	«Рассказ по сюжетным картинкам»	7 %	13 %	27 %	40 %	53 %	40 %	13 %	7 %
	«Составление рассказа по зачину»	20 %	20 %	40 %	47 %	33 %	33 %	7 %	0 %
	«Выбор правильного рассказа на слух»	13 %	13 %	20 %	40 %	53 %	40 %	13 %	7 %

**Заключение.** Таким образом, проведя контрольный эксперимент в конце учебного года, можно сказать, что «Таксономия Блума» является хорошей и эффективной инновационной методикой для развития, обучения и социализации детей с особыми образовательными потребностями. По полученным данным видно, что те дети, которые обучались по методике с внедрением «Таксономии Блума» показали более высокие показатели, в отличие от их сверстников. В ходе этого эксперимента улучшились социальные навыки детей. Они стали грамматически точнее выстраивать свои высказывания, расширился их словарный запас. Дети стали более уверенными и более эмоциональными.

### Литература

1. Алехина С.В., Семаго Н.Я., Фадина А.К. *Инклюзивное образование. Выпуск 1.* – М.: Центр «Школьная книга», 2010. – С. 6–11.
2. Бесчастнова И.А. *Таксономия Блума в ДОУ. Методические рекомендации / под ред. Хидиятова И.Р.* – Казань, 2019. – С. 3–6.
3. Верецагина Н.В. *Педагогическая диагностика индивидуального развития ребенка 5–6 лет в группе детского сада / под ред. Ермолаева Д.С.* – Детство-пресс, 2021. – С. 5–7.
4. Воробьева В.К. *Методика развития связной речи у детей с системным недоразвитием речи: учеб. пособие / В.К. Воробьева.* – М.: АСТ: Астрель: Транзиткнига, 2006. – С. 16–36.
5. Мурзагалиева А.Е., Утегенова Б.М. *Сборник заданий и упражнений. Учебные цели согласно таксономии Блума / А.Е. Мурзагалиева, Б.М. Утегенова.* – Астана, 2015. – С. 7–9.
6. <https://www.parents.ru/article/pochemu-detej-sdefektami-rechi-stanovitsya-vse-bo/>

*Т.А. Бороненко, д.п.н., профессор,  
А.В. Кайсина, к.п.н., доцент,  
И.Н. Пальчикова, к.п.н., доцент,  
В.С. Федотова, к.п.н., доцент,*

*Ленинградский государственный университет имени А.С. Пушкина  
г. Санкт-Петербург, г. Пушкин, Россия*

## **ПОДГОТОВКА УЧИТЕЛЯ-ВОСПИТАТЕЛЯ К НАСТАВНИЧЕСТВУ В ЦИФРОВОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ**

***Аннотация.** Цифровая образовательная среда требует цифровой грамотности школьников. Цифровая грамотность предполагает демонстрацию владения цифровыми навыками и воспитанности обучающихся (ответственности за результаты деятельности, доброту, честность, справедливость, порядочность, взаимоподдержку и уважение, терпимость, трудолюбие, сетевой этикет, стремление к преодолению проявлений отрицательных черт жестокости, лживости, агрессии). В социальном становлении молодежи, в их цифровой социализации воспитание играет определяющую роль. Объектом воспитания является ребенок, ценности которого определяют его поведение и личностные цели. Однако ученики обладают узким и ограниченным личным опытом. Освоение нравственного опыта в цифровом пространстве предусматривает постоянную помощь взрослых (педагогов, родителей, старших товарищей), которые уже владеют этим опытом. Особенностью воспитания в цифровой образовательной среде является одновременное формирование положительных качеств личности и предупреждение потенциальных рисков и киберугроз для ребенка (опасные сайты, кибермошенничество, кибербуллинг, социальная неуспешность и пр.). В цифровой образовательной среде формы и методы воспитания требуют своего совершенствования. Это актуализирует проблему профессиональной подготовки учителей к воспитанию школьников в новой цифровой реальности.*

*Анализ российских государственных программ и национальных проектов свидетельствует о необходимости овладения учителем новыми практиками воспитания обучающихся в современных условиях. Авторы определяют важную и ведущую роль цифрового наставничества в воспитании школьников. Такая форма взаимодействия учителя и школьников позволит уберечь ребенка от воздействия внешних угроз, которые представляют опасность для его психологического и физического здоровья, социального благополучия в цифровом пространстве, научит распознавать и избегать социально разрушающих проявлений и рисков современного общества, исключить втягивание ребенка в асоциальную деятельность, правильно расставить ценностные приоритеты. **Целью исследования** является научное обоснование ведущей роли цифрового наставничества в воспитании школьников в условиях цифровой образовательной среды и разработка рекомендаций по подготовке учителя-воспитателя к цифровому наставничеству. В основу исследования положены результаты обобщения опыта кафедры информатики и информационных систем Ленинградского государственного университета имени А.С. Пушкина по подготовке будущих учителей информатики к воспитанию школьников в новых условиях цифровой образовательной среды. Этот опыт апробирован во взаимодействии со школами Санкт-Петербурга и Ленинградской области в период прохождения учебной и производственной практики студентами педагогического направления. **Методы исследования:** теоретические методы, среди которых анализ предмета исследования на основе изучения философской, психолого-педагогической литературы; обобщение педагогического опыта подготовки учителей информатики. В качестве эмпирических методов использованы интервьюирование студентов, анкетирование школьников. В исследовании приняли участие 27 студентов 5 курса педагогического бакалавриата. **Выводы и рекомендации.** Исследование позволяет сделать вывод о необходимости*

сти организации системы практической подготовки будущих учителей к цифровому наставничеству. Цифровое наставничество в зависимости от уровня готовности учителя, от владения им цифровыми компетенциями может быть реализовано в разных моделях. Подготовка учителя-воспитателя к цифровому наставничеству проводится в срезе нормативно-правового, психолого-педагогического, инструментально-технологического и контрольно-рефлексивного направления. Цифровое наставничество позволяет школьникам в естественной среде субъектного взаимодействия с учителем психологически комфортно войти в мир цифровых технологий, понять и принять его особенности и риски, сохранить морально-ценностные устои общества, сформировать собственное «Я» на основе осознанного позиционирования себя как цифровой личности в интернет-пространстве. **Результаты исследования** могут быть использованы при разработке образовательных программ подготовки учителей информатики, реализации курсов повышения квалификации и профессиональной переподготовки по вопросам создания цифровой образовательной среды.

**Ключевые слова:** цифровое наставничество, цифровая грамотность, воспитание, учитель информатики, ценности.

**T.A. Boronenko, Grand PhD Professor,  
A.V. Kaisina, Dr.PhD Associate professor,  
I.N. Palchikova, Dr.PhD Associate professor,  
V.S. Fedotova, Dr.PhD Associate professor,  
Pushkin Leningrad State University  
St. Petersburg, Pushkin, Russia**

## **PREPARATION OF THE TEACHER-EDUCATOR FOR MENTORING IN THE DIGITAL EDUCATIONAL ENVIRONMENT**

**Abstract.** *The digital educational environment requires digital literacy of students. Digital literacy involves demonstrating the possession of digital skills and educated students (responsibility for performance, kindness, honesty, fairness, decency, mutual support and respect, tolerance, hard work, network etiquette, striving to overcome the manifestations of negative traits of cruelty, deceit, aggression). In the social formation of young people, in their digital socialization, education plays a decisive role. the object of education is the values of the child, which determine his behavior and personal goals. However, students have narrow and limited personal experiences. Mastering moral experience in the digital space provides for the constant help of adults (teachers, parents, older friends) who already have this experience. A feature of upbringing in a digital educational environment is the simultaneous formation of positive personality traits and the prevention of potential risks and cyber threats for the child (dangerous sites, cyber fraud, cyberbullying, social failure, etc.). In the digital educational environment, the forms and methods of education require improvement. This actualizes the problem of professional training of teachers to educate schoolchildren in the new digital reality.*

*The analysis of Russian state programs and national projects indicates the need for the teacher to master new practices of educating students in modern conditions. The authors define the important and leading role of digital mentoring in the upbringing of schoolchildren. This form of interaction between the teacher and schoolchildren will help protect the child from external threats that pose a threat to his psychological and physical health, social well-being in the digital space, teach to recognize and avoid socially destructive manifestations and risks of modern society, to exclude the child's involvement in antisocial activities, right set value priorities. **Purpose of the current research** is to scientifically substantiate the leading role of digital mentoring in the upbringing of schoolchildren in a digital educational environment and develop recommendations for preparing a teacher-educator for digital mentoring. The study is based on the results of generalizing the experience of the Department of Informatics and Information Systems of the Pushkin Leningrad State University on the preparation of future teachers of informatics for the upbringing of schoolchildren*



*in the new conditions of the digital educational environment. This experience has been tested in cooperation with schools of St. Petersburg and the Leningrad Region during the period of educational and industrial practice by students of the pedagogical direction. **Research methods:** theoretical methods, including the analysis of the subject of research based on the study of philosophical, psychological and pedagogical literature; generalization of the pedagogical experience of training informatics teachers. Interviewing of students, questionnaires of schoolchildren were used as empirical methods. The study involved 27 students of the 5th year of the pedagogical bachelor's degree. **Discussion and Conclusions.** The study allows us to conclude that it is necessary to organize a system of practical training of future teachers for digital mentoring. Digital mentoring, depending on the level of the teacher's readiness, on his possession of digital competencies, can be implemented in different models. The preparation of the teacher-educator for digital mentoring is carried out in the context of the normative-legal, psychological-pedagogical, instrumental-technological and control-reflexive directions. Digital mentoring allows schoolchildren in the natural environment of subjective interaction with the teacher to psychologically comfortably enter the world of digital technologies, understand and accept its features and risks, preserve the moral and value foundations of society, and form their own "I" based on the conscious positioning of themselves as a digital personality on the Internet. space.*

*The research results can be used in the development of educational programs for the training of teachers of informatics, the implementation of advanced training and professional retraining courses on the creation of a digital educational environment.*

**Keywords:** digital mentoring, digital literacy, parenting, computer science teacher, values.

**Введение.** Модернизация общего образования в целях повышения его качества характеризуется стратегией включения в учебную деятельность современных цифровых технологий, активным использованием потенциала сети Интернет. Цифровизация учебного процесса в свою очередь предполагает формирование у школьников цифровых навыков. Однако при общей ориентации на овладение цифровыми навыками в тени остается важнейший компонент педагогического процесса – воспитание обучающихся. Жизненно важным личностным образованием является цифровая грамотность, которая складывается из системы цифровых навыков и «цифровой» воспитанности обучающихся, которые проявляются в когнитивном (суждения, знания, мотивация), эмоциональном (отношения), поведенческом (поступки) поле. Воспитанность проявляется как «естественная природа человека, когда он морально реагирует на ситуации, что проявляется в его реальных действиях через хорошее поведение, честность, искренность, ответственность, уважение к другим и ценностям» [18, с. 113].

Необходимость учета особенностей воспитания школьников в цифровой образовательной среде требует дополнительного рассмотрения и уточнения данного вопроса. В этой связи мы скоррелируем традиционные требования к воспитанию с учетом цифровой трансформации образовательной среды.

Как известно, социальный заказ государства на воспитание детей, представленный в Федеральном законе «Об образовании в РФ», заключается в подготовке социально адаптированного ребенка, который способен планировать свои действия, обладает гражданской позицией, общей культурой и личностными качествами. Методологической основой воспитания является положение философии о взаимосвязи человека и общества, признание каждого человека ценностью. Воспитание является стержневой основой педагогического процесса, результатом консолидированных усилий семьи, общества, государства. Со-

держание воспитания основывается на учете особенностей детей, социального и психологического контекста их развития.

В цифровом мире, где стираются личные границы, социальная адаптация ребенка происходит на основе усвоения норм и ценностей, принятых в цифровом обществе, включая моральные и нравственные ценности, установление коммуникации ребенка со взрослыми и сверстниками (реальными и виртуальными друзьями, коллегами, знакомыми), становление самостоятельности, целенаправленности, саморегуляции своих действий в процессе цифровой социализации, формирование уважительного отношения и чувства принадлежности к своей семье, виртуальному сообществу людей, развитие позитивных установок к труду и творчеству, формирование основ безопасного поведения в реальной и виртуальной среде.

**Теоретический анализ литературы.** В социальном становлении молодежи воспитание всегда играет определяющую роль [9, 11, 12]. Понятийно-терминологический анализ феномена «воспитание» в современной отечественной и зарубежной науке достаточно полно представлен в исследовании П.В. Степанова [10]. В традиционной школе уже сложились эффективные отечественные и зарубежные практики воспитания [15]. Однако школе необходимо понимать и строить воспитание с учетом культуры, ценностей и проблем сегодняшнего общества, имея скоординированное сотрудничество всех участников образовательного процесса [17].

Воспитание школьников в цифровой образовательной среде требует изменения парадигмы подготовки учителей в соответствии с потребностями цифрового общества. На государственном уровне вопросам подготовки учителя-воспитателя уделяется много внимания. В профессиональном стандарте педагога, в профессиональном стандарте специалиста в области воспитания отмечаются такие трудовые действия учителя в области воспитательной деятельности как регулирование поведения обучающихся для обеспечения безопасной образовательной среды, реализация современных (в т. ч. интерактивных) форм и методов воспитательной работы на занятиях и внеурочной деятельности; постановку воспитательных целей, способствующих развитию обучающихся, независимо от их способностей и характера; проектирование и реализация воспитательных программ; создание ситуаций и событий, развивающих эмоционально-ценностную сферу ребенка (культуру переживаний и ценностные ориентации ребенка); развитие у обучающихся познавательной активности, самостоятельности, инициативы, творческих способностей, формирование гражданской позиции, способности к труду и жизни в условиях современного мира, формирование у обучающихся культуры здорового и безопасного образа жизни.

В исследованиях индонезийских ученых отмечается, что успех воспитания в школе определяется следующими приемами: 1) понимать природу воспитания, 2) правильно общаться, 3) создавать благоприятную среду, 4) развивать адекватные целям воспитания учебные ресурсы, 5) дисциплинировать обучающихся, 6) выбирать способного учителя-воспитателя, 7) иметь учителей, которым хочется подражать, 8) вовлекать всех педагогов школы в успешную практику воспитания. Воспитание должно быть непрерывным и бесконечным, как

составная часть подготовки поколения нации, которое адаптировано к человеку будущего [18].

Подчеркнем, что целевые ориентиры российских государственных программ и федеральных проектов (Учитель Будущего, Современная школа, Успех каждого ребенка, Современная цифровая образовательная среда, Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года) ориентированы на подготовку учителя наряду с овладением цифровыми компетенциями заниматься воспитанием обучающихся, овладевать новыми практиками воспитания в цифровую эпоху, приемами создания безопасной цифровой образовательной среды. Отмечается, что учителю предстоит переосмыслить задачи и содержание воспитания обучающихся в цифровой образовательной среде, научиться осуществлять рациональный выбор форм и методов воспитания, анализировать и определять реальное состояние дел у ребенка, в учебной группе, научиться поддерживать дружескую атмосферу в детском существующем в онлайн-формате коллективе; помогать детям, которые оказались в конфликтной ситуации и неблагоприятных условиях (кибербуллинг, троллинг, аутизм, фрейтинг и др.), управлять деятельностью учебных групп в онлайн-среде, мотивировать их на учебно-познавательную и творческую деятельность, саморазвитие и адекватную самооценку. Речь идет о систематическом воспитании школьников как членов цифрового общества, формирование ответственности за свои действия, развитие доброты, честности, порядочности, взаимопонимания, терпимости к другим, трудолюбия и др., преодолении проявлений отрицательных черт жестокости, лживости, агрессии.

Цифровое общество предполагает, что учителю кроме развития положительных качеств личности (инициативность, самостоятельность, гражданская ответственность, нравственное самосознание, толерантность, креативность) следует помнить и о формировании у школьников психологической готовности противостоять рискам и угрозам, в том числе уже известным, которые априори перенесены в онлайн в новом формате реализации (негативный контент, опасные сайты, кибермошенничество, кибербуллинг, социальная неуспешность, целенаправленное деструктивное воздействие и пр.). В зависимости от возраста ребенок должен научиться безопасно вести себя в различных ситуациях.

Как предопределить на опережение правильное поведение ребенка в конкретных сложившихся условиях, устранить образовательные дефициты и избежать потенциально опасных ситуаций? Заметим, что поведение ребенка и его личностные цели во многом определяются теми ценностями, которые являются объектом воспитания. Невозможно говорить о развитии цифровой грамотности ребенка без целенаправленного воспитания обучающихся в аспекте исполнения норм гуманистической морали, соблюдения правил безопасного поведения и сетевого этикета. Отсутствие воспитания может привести к критической ситуации «потери человеком человечности».

Освоение нравственного опыта в цифровом пространстве предопределяет постоянную помощь взрослых (педагогов, родителей, старших товарищей) уже владеющих этим опытом. Это связано с узким и ограниченными личным опытом детей. В цифровой образовательной среде формы и методы воспитания

требуют своего совершенствования. Основываясь на словах великого педагога В.А. Сухомлинского, который говорил, что «учитель должен создать обстановку, в которой нравственные понятия о добре и зле, правде и неправде, чести и бесчестии стали бы понятными, прочувствованными». Мы предлагаем скоординировать связанные с цифровизацией образования инновации со средствами воспитания обучающихся. Сегодня приоритетом в воспитании школьников становится цифровое наставничество. Программы наставничества требуют тщательного планирования, чтобы обеспечить соответствие целей программы потребностям целевой аудитории и наличие адекватных ресурсов для поддержки отношений наставника и подопечного [14]. Такая форма взаимодействия учителя и обучающихся позволяет уберечь ребенка от воздействия внешних угроз, разрушающих психологическое и физическое здоровье, их социальное благополучие в цифровом пространстве, научить распознавать и избегать социально разрушающих проявлений и рисков современного общества, исключить втягивание ребенка в асоциальную деятельность, правильно расставить приоритеты. При этом сохраняется модель субъект-субъектного взаимодействия педагога и обучающихся. В такой модели взаимодействия учитель и ученики последовательно меняются в ролях «опытный» – «неопытный». С одной стороны, считается, что большинство современных школьников знает значительно больше учителя о цифровых инновациях, эффективно владеют электронными устройствами и обеспечивающих их программных продуктах. Однако это «псевдознание» не подкреплено научными фактами, основано на интуитивном овладении новыми практиками, не занимает своего места в системе знаний, отсутствует осмысление и осознание причинно-следственных связей, не сформированы представления о нравственных нормах и правилах их использования. Учитель и ученик в модели цифрового наставничества могут одновременно осуществить взаимообмен и дополнение недостающих кластеров цифровой грамотности. Учитель освоит неизвестные ему приемы работы с цифрой, узнает современные стремления и стратегии обучающихся, а ученик увидит теневую сторону цифрового взаимодействия, дополняя свою научную картину мира, правильно позиционировать и идентифицировать себя в цифровом пространстве. Целесообразно использовать цифровое наставничество как ведущую форму воспитания школьников в цифровой образовательной среде, наряду с другими предлагаемыми учебными вариантами: созданием виртуальной воспитательной среды [9], преобразование рисков цифровой среды в ее потенциалы [7] и др.

Воспитание является неотъемлемой составляющей образования. Как однажды сказал Д.И. Менделеев «Образование без воспитания – меч в руках сумасшедшего». В Федеральном законе «Об образовании в РФ» воспитание рассматривается как «деятельность, направленная на развитие личности, создание условий для самоопределения и социализации обучающихся на основе социокультурных, духовно-нравственных ценностей и принятых в российском обществе правил и норм поведения в интересах человека, семьи, общества, и государства». В Стратегии развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года отмечается необходимость воспитания в детях умения совершать правильный выбор в условиях возможного негативного воздействия информа-

ционных ресурсов, обеспечение условий защиты детей от информации, причиняющей вред их здоровью и психическому развитию.

Занять активную позицию каждой стороне, быть открытым для взаимобучения, преодолеть межпоколенческий барьер, выстроить взаимодействие представителей разных поколений позволяет наставничество. Основные элементы наставничества со временем не устарели. Однако современная цифровая образовательная среда меняет контекст и характер наставничества, придает ему новые черты. Анализ особенностей современного наставничества посвящены исследования М.В. Кларина [6], С.А. Mullen, С.С. Klimaitis [16]. Сегодня у понятия «наставничество» множество определений. Наставничество рассматривается как процесс построения целенаправленных и личных отношений, в которых более опытный человек (наставник) обеспечивает руководство, обратную связь, чтобы способствовать росту и развитию менее опытного человека (ученика) [17], процесс, с помощью которого наставник способствует положительной социализации подопечного [13], как «среда, в которой накапливаются и передаются знания, навыки, опыт и успешные модели поведения» [4, с. 76], которая предполагается не как «дискретная встреча, а непрерывный мониторинг и обратная связь» [6], и др.

Таким образом, заметим, что в широком смысле институт наставничества предполагает передачу образцов поведения и способов деятельности, принятых в обществе, для обеспечения их интеграции в повседневной жизни. Приведенные характеристики наставничества частично отвечают традиционному опыту, и в то же время есть стремление учесть особенности динамично меняющейся образовательной среды. В описаниях и определениях общее то, что речь идет о способе передачи знаний и навыков от более опытного менее опытному.

Расширение горизонтов социальной практики наставничества отмечают появлением его новых форматов реализации. В этом смысле выделяют широкий спектр типов наставничества: 1) обратное наставничество [1] когда обучение педагогов старшего поколения осуществляется со стороны более компетентного в цифровой среде младшего поколения; 2) виртуальное наставничество [4] как обучение знаниям и корпоративным традициям с использованием информационно-коммуникационных технологий посредством видеоконференций, дистанционного обучения, онлайн-сервисов, социальных сетей; 3) Электронное наставничество [2] как обучение на основе электронных курсов.

Актуальность возрождения и развития института наставничества в настоящее время (в том числе в воспитании школьников) ученые объясняют формированием в обществе и в школе культуры наставничества, которая подразумевает передачу не только знаний и опыта, но и нравственных ценностей и моральных ориентиров от старшего поколения младшему [5]. В наставничестве как и в воспитании важен двухсторонний характер взаимодействия: воспитание и самовоспитание.

Учитель-воспитатель в цифровом наставничестве оказывает педагогическую поддержку, устраняет образовательные дефициты, чтобы обеспечить условия, когда школьники будут готовы самостоятельно ориентироваться

в цифровом пространстве, разрешать проблемы социального, образовательного или профессионального характера.

Существенной особенностью воспитания является его созидательный, формирующий и предупредительный характер. Нравственность и мораль (нравственное воспитание) определяют поведение ребенка, способствуют достижению им психического равновесия и гармонии в результате общественного одобрения одних поступков и обсуждения других, способствует торможению асоциальных побуждений и действий, помогают устоять перед напором негативных внешних воздействий. Нравственные привычки (культура поведения, соблюдение норм общения, правовая культура, гражданственность, патриотизм, ответственность, бережное отношение к природе и окружающей среде, уважение человеческого достоинства) являются основой готовности и способности человека взять на себя ответственность за свои действия, стремиться к непрерывной адекватной самооценке и самосовершенствованию. Гражданская позиция позволяет правильно интерпретировать информацию, принимать взвешенные и обдуманые решения.

**Цель исследования.** Необходимость профессиональной подготовки педагогов к воспитанию школьников в новой цифровой реальности требует освоения учителем новых практик воспитания. Одной из перспективных форм педагогического воспитательного взаимодействия учителя и ученика в современных условиях может рассматриваться цифровое наставничество. Стоит предположить, что воспитание посредством цифрового наставничества позволит более успешно формировать цифровую грамотность школьников, которая характеризуется не только овладением школьником цифровыми навыками, но и демонстрирует воспитанность ребенка.

В цифровом пространстве у школьников появляются новые виды психологической и социальной активности, непосредственно связанные с особенностями цифрового взаимодействия [9]. В этих условиях часто возникают противоречия между новыми потребностями в успешной цифровой социализации и возможностями их удовлетворения. Возникающее рассогласование побуждает обучающихся активно пополнять, расширять свой опыт, приобретать новые знания, усваивать нормы и правила, формы поведения в цифровой среде. В свою очередь учитель должен обновлять и постоянно осваивает инновационные практики осуществления воспитательного процесса, передачи подрастающему поколению положительного опыта, образцов правильного поведения.

*Целью исследования* является научное обоснование ведущей роли цифрового наставничества в воспитании школьников в условиях цифровой образовательной среды и разработка рекомендаций по подготовке учителя-воспитателя к цифровому наставничеству.

**База исследования.** В основу формулирования вывода о ведущей роли цифрового наставничества в воспитании школьников в новых условиях цифровой образовательной среды нами положены результаты обобщения опыта кафедры информатики и информационных систем Ленинградского государственного университета имени А.С. Пушкина по подготовке будущих учителей информатики. Этот опыт апробирован во взаимодействии со школами Санкт-

Петербурга и Ленинградской области в период прохождения учебной и производственной практики студентов педагогического направления. В исследовании приняли участие 27 студентов 5 курса педагогического бакалавриата.

### **Методы и методики исследования.**

При проведении исследования использованы теоретические методы, среди которых анализ предмета исследования на основе изучения философской, психолого-педагогической литературы; обобщение педагогического опыта подготовки учителей информатики. В качестве эмпирических методов использованы интервьюирование студентов, анкетирование школьников.

Для реализации воспитания детей в цифровой образовательной среде мы выделяем такую новую форму воспитательного сотрудничества учителя и обучающихся как «цифровое наставничество», которое определяем через *преобразующее взаимодействие учителя и ученика, связанное с разъяснением правил поведения и усвоением норм цифрового пространства для сохранения физического и психологического здоровья, социального благополучия, формированием навыков продуктивного использования функциональных возможностей и программного обеспечения различных цифровых устройств и цифровых технологий в учебной и повседневной практике, выстраиванием конструктивного диалога и организации совместной деятельности в сети Интернет, воспитанием ответственного отношения к результатам своего труда*. Это живое человеческое наставничество в реальном мире, которое ориентировано на формирование моделей культурно-антропологического восприятия действительности, социально приемлемых стилей поведения, ценностно-смыслового самоопределения обучающихся.

Нами было проведено исследование по выявлению ситуации, как будущие учителя используют форму цифрового наставничества в практической деятельности. Ежегодное направление обучающихся педагогического направления на педагогическую практику в школы предусматривает тесное взаимодействие студентов с современными школьниками.

Приведем некоторые примеры отзывов студентов об их впечатлениях от проведения занятий, организации внеклассных мероприятий и установления взаимодействия со школьниками в части воспитательного начала в период практики:

*«Школьники несут гаджеты в школы, и это естественно, планшет и смартфон является частью их жизни, детей интересуют их развлекательные возможности», «у меня девятиклассники с такими айфонами ходят, что нам даже не представляется, как с ними работать», «мне нравится, что школьники охотно объясняют тебе, как пользоваться тем или иным приложением смартфона / онлайн-сервиса, если ты не знаешь или не умеешь», «рассказывают, какие курьезные ситуации иногда случаются с ними в сети Интернет», «рассказывают о своих друзьях и увлечениях, о том, как много интересных групп есть в социальных сетях», «они хвастаются, что не раз получали доступ к чужим аккаунтам» и др. Здесь мы можем заметить как положительные, так и отрицательные моменты. К числу положительных свойств мы относим открытость детей к диалогу, стремление учиться. К отрицательным – не*

всегда осознаваемую обучающимися ответственность за свое поведение в сети. Стоит догадаться, что о неприятных для них ситуациях в сети Интернет обучающиеся, скорее всего, умалчивают.

Основная позиция, которой придерживались опрашиваемые нами студенты, состоит в том, что они уверены: не стоит бояться цифрового процесса, нужно осваивать и пользоваться технологическими новациями на научной основе, «с умом» и в уместных ситуациях в соответствии с поставленной целью.

Для выявления отношения школьников к цифровому наставничеству их учителям будущие педагоги в рамках выполнения заданий по практике провели анкетирование обучающихся. Результаты опроса продемонстрировали открытость обучающихся и готовность получать ценные рекомендации от взрослого (от учителя или старших учеников) по рационализации действий в обращении с цифровыми устройствами, работе в сети Интернет, им нравится узнавать о новых возможностях, признание ценности такого взаимодействия, их готовность к диалогу. Обращает на себя тот факт, что они сами готовы делиться своими знаниями с учителем.

Препятствием, которое отметили будущие учителя в реализации цифрового наставничества в воспитании, отмечен разный уровень их готовности к использованию цифровых технологий.

Вот некоторые их отзывы: *«Некоторые школьники больше нас знают, и ты чувствуешь себя как-то неловко: вроде бы и спросить неудобно, но и сам не знаешь. О каком наставничестве может идти речь, только если об обратном», «я могу подсказывать ученикам, только если сам хорошо разбираюсь в этом вопросе» и др.*

Очевидно, в условиях стремительного технологического развития студенты отличаются уровнем владения цифровыми компетенциями. В этой связи очевиден вывод о целесообразности дополнительного разъяснения будущим педагогам о разных возможных моделях цифрового наставничества: «учимся вместе», «ты мне – я тебе», «много знаю, но я ничего не знаю», «знаю, как делать, бери меня в пример», «исследую, что лучше» [3, с. 41]. Целесообразно обучение педагогов применению всего многообразия средств воспитательного воздействия посредством педагогического общения, учения, игры и труда, которые раскрывают ориентиры правильного поведения в цифровом пространстве, способствует не авторитарному, а постепенному усвоению обучающимися нравственных норм и правил, соответствующих задачам формирования личности человека цифрового общества.

**Результаты исследования.** Рассматривая воспитание в цифровой образовательной среде, не следует забывать об общих педагогических и психологических закономерностях. Утвержденная К.Д. Ушинским мысль о том, что учитель – самый важный элемент в педагогическом процессе: «...влияние личности воспитателя на молодую душу составляет ту воспитательную силу, которую нельзя заменить ни учебниками, ни моральными сентенциями, ни системой наказаний и поощрений» является сегодня по-прежнему актуальной.



Для школьников важными являются сложившиеся отношения между участниками образовательного процесса (между учителем и учениками), способы организации общения, возможные варианты поведения. Они ориентируются и подражают в своем поведении взрослым. Безусловно, методом проб и ошибок, в конце концов, они приобретают собственный положительный и отрицательный опыт поведения в цифровом обществе, однако этот путь является долгим, не всегда эффективным и безопасным. Роль учителя-воспитателя как социального проводника, реализованная в цифровом наставничестве, оказывается очень важной и ответственной. Эффективность деятельности учителя-воспитателя определяется учетом закономерностей воспитания, факторов, которые оказывают непосредственное влияние на воспитание. Это сложившиеся между учителем и воспитанниками отношения (доверие, авторитет, уважение), соответствие цели и выбранной педагогом стратегии действий (специально упорядоченная совокупность воздействий – рассказ, анализ ситуаций, поощрение и наставление учителя), закрепление новых знаний на практике с присвоением новых норм и правил социального поведения, интенсивность воспитания и самовоспитания, активность общения, систематическое развитие интеллектуальной, эмоциональной, волеи сфер, интенсивность воздействия на сферу мотивов), интенсивность и качество взаимоотношений между воспитанниками. Воспитательный процесс, связанный с усвоением обучающимися нравственных норм, реализуется по стадиям и сопровождается осознанием требуемых норм и правил поведения, переходом их в убеждения, воспитанием чувств, реализацией деятельности и выстраиванием своего поведения в соответствии с требованиями цифрового общества. Например, освоение школьниками некоторого набора когнитивных способностей предполагает не менее важный факт их грамотного и корректного использования. Умение устанавливать онлайн-коммуникацию предопределяет культуру общения, уважение к собеседнику. Умение участвовать в коллективном виртуальном проекте предполагает важную роль самостоятельности каждого участника, распределение обязанностей и ответственное отношение к исполняемой работе.

На первый взгляд, можно предположить, что учитель, призванный осуществлять воспитание школьников в цифровой образовательной среде, должен в совершенстве владеть цифровыми технологиями. Однако мы отмечаем, что цифровое наставничество в воспитании может реализовываться в различных моделях в зависимости от уровня готовности учителя, от владения им цифровыми компетенциями, в том числе и взаимообучение. Оно может осуществляться различными способами – от совместного проведения досуга и обсуждения существующих проблем и трудностей в цифровой социализации, оказании моральной поддержки, проведении разъяснительных бесед до организации совместной проектной, творческой деятельности в цифровой среде. При этом учитель-воспитатель выступает авторитетным лицом, которого школьники любят, уважают, примеру которого они охотно следуют по собственному побуждению.

Представление о содержании цифрового воспитания позволяет сделать вывод, что профессиональная подготовка учителя-воспитателя к цифровому наставничеству должна осуществляться в нескольких направлениях (рис. 1):

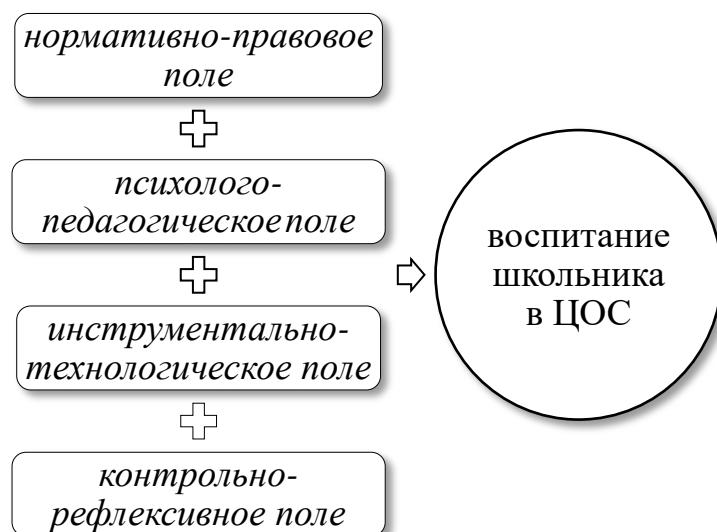


Рисунок 1. Направления профессиональной подготовки учителя воспитателя к цифровому наставничеству

Охарактеризуем каждое направление подробнее.

1) в *нормативно-правовом поле* предполагается формирование осведомленности учителя-воспитателя о нормативных правовых актах РФ в области воспитания, защиты прав ребенка, сохранения безопасности и здоровья обучающихся, соблюдения санитарно-гигиенических требований при работе в цифровой образовательной среде;

2) в *психолого-педагогическом поле* предусматривает использование учителем знание возрастных особенностей детей в организации психолого-педагогической поддержки обучающимся, установлении доверительных отношений, продуктивного контакта с учениками, осуществлении реализации мероприятий по повышению их интереса к учебе, стремления к саморазвитию; оказывать помощь в построении индивидуального образовательного маршрута, в ситуациях самоопределения, сочетание различных видов деятельности обучающихся в цифровом пространстве, в том числе организация совместной работы, обеспечивающих расширение у них актуального социокультурного опыта; профилактика социальных девиаций среди школьников, оказание консультативной помощи обучающимся в принятии решений в ситуациях неопределенности, проведение культурно-просветительских мероприятий для исключения возникновения ситуаций риска и киберугроз, применение методов формирования воспитывающей атмосферы в детском коллективе, обеспечение позитивного общения школьников; приобщение обучающихся к проектированию совместной социально и личностно значимой деятельности; консультировать родителей по вопросам обеспечения позитивной цифровой социализации обучающихся; знание приемов организации гражданского, нравственного, трудового, экологического, эстетического, физического воспитания в цифровой образовательной среде;

3) в *инструментально-технологическом поле* обеспечивает осознанный выбор учителем и целесообразное привлечение современных образовательных технологий для достижения воспитательных эффектов; организовывать участие обучающихся в проектировании содержания совместной деятельности школь-

ников по основным направлениям воспитания; использование соответствующих моделей цифрового наставничества в зависимости от имеющего уровня владения цифровыми компетенциями,

4) в *контрольно-рефлексивном поле* рассматривается овладение учителем методами социально-педагогической диагностики для изучения среды и ситуаций жизнедеятельности обучающихся, выявления их интересов, потребностей, трудностей; предостережение от потенциальных ситуаций возникновения киберугроз, угрожающих психологическому и физическому здоровью обучающихся, их социальному благополучию.

Воспитание школьников в цифровой образовательной среде имеет особенности: наряду с формированием лично значимых положительных качеств личности в приоритете обеспечение здоровьесберегающей, безопасной среды, формирование критического восприятия информации, предупреждение возникновения опасных ситуаций, связанных с киберугрозами.

Результаты нашего исследования по сравнению с другими работами, которые посвящены воспитанию школьников в современных условиях электронной информационно-образовательной среды [8] позволяют моделировать поведение учителя и обучающихся при воспитательном взаимодействии независимо от владения педагогом цифровыми компетенциями, обеспечивают условия для установления конструктивного диалога между представителями разных поколений. Полученные выводы в условиях цифровой трансформации образования являются основой для разработки программ воспитательной работы со школьниками, основанных на новом формате воспитательного взаимодействия – цифровом наставничестве.

**Заключение.** Стоит надеяться, что предложенный нами формат – цифровое наставничество может стать ведущей формой воспитания школьников в цифровой образовательной среде. Проведенное исследование позволяет сделать вывод о необходимости организации системы практической подготовки будущих учителей-воспитателей к цифровому наставничеству. Возможности традиционных средств воспитания (педагогическое общение, учение, труд, игра) применимы во всех моделях цифрового наставничества. Цифровое наставничество как двусторонний процесс приносит пользу всем участникам образовательного процесса. Осуществление наставнической деятельности предполагает непрерывное профессиональное развитие учителя, совершенствование и обмен опытом, а школьникам такая форма субъектного педагогического взаимодействия позволяет психологически комфортно войти в мир цифровых технологий, понять и принять его особенности и риски, сохранить морально-ценностные устои общества, сформировать собственное «Я» на основе осознанного позиционирования себя как цифровой личности в интернет-пространстве.

Результаты исследования могут быть использованы при разработке образовательных программ подготовки учителей информатики, реализации курсов повышения квалификации и профессиональной переподготовки по вопросам создания цифровой образовательной среды.

*Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ в рамках научного проекта № 19-29-14185 мк.*

## Литература

1. Базарнова Н.Д., Катушенко О.А. Наставничество молодых учителей в условиях дистанционного обучения // *Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота: психолого-педагогические науки*. – 2020. – № 4. – С. 92–94.
2. Бондалетов В.В, Бондалетов Е.В. Электронное наставничество как технология обучения на государственной службе // *Материалы Афанасьевских чтений*. – 2020. – № 2 (27)). – С. 38–52
3. Бороненко Т.А., Федотова В.С. Цифровое наставничество: готовы ли учителя участвовать в формировании цифровой грамотности школьников? // *Ярославский педагогический вестник*. – 2020. – № 4 (115). – С. 33-44. DOI 10.20323/1813-145X-2020-4-115-33-44.
4. Грязнова Е.Р. Виртуальное наставничество в условиях цифровизации // *Государство, общество, бизнес в условиях цифровизации: сб. науч. труд.* – Саратов. – 2020. – С. 76–77.
5. Игнатьева Е.В., Базарнова Н.Д. Наставничество в современной школе: миф или реальность? // *Вестник Мининского университета*. 2018. – № 2 (6). – С. 1. DOI: 10.26795/2307-1281-2018-6-2-1.
6. Кларин М.В. Современное наставничество: новые черты традиционной практики в организации наставничества XXI века // *Этап: экономическая теория, анализ, практика*. – 2016. – № 5. – С. 92–112.
7. Круглов В.В., Волкова Д.Л. Потенциалы и риски цифровой среды для воспитания в дистанционном образовании // *Народное образование*. – 2020. – № 5 (1482). – С. 89–93.
8. Носкова Т.Н. Проблемы воспитания средствами информационной образовательной среды // *Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена*. – 2015. – № 177. – С. 61–69.
9. Сафронова А.Н., Вербицкая Н.О., Молчанов Н.А. Воспитание в цифровом пространстве: самосохранение здоровья // *Современные проблемы науки и образования*. – 2018. – № 6. – URL: <http://science-education.ru/ru/article/view?id=28368> (дата обращения: 09.04.2021).
10. Степанов П.В. Понятие «Воспитание» в современных педагогических исследованиях // *Сибирский педагогический журнал*. – 2017. – № 2. – С. 121–129.
11. Христофоров С.В. Идеи национальной школы в наследии В.Н. Сороки-Росинского // *Вестник Череповецкого государственного университета*. – 2021. – № 1 (100). – С. 235–243;
12. Хуторской А.В. Измерение воспитания // *Народное образование*. – 2018. – № 10 (1471). – С. 144–156.
13. Cornelius V., Wood L., Lai J. Implementation and evaluation of a formal academic-peer-mentoring programme in higher education. *Active Learning in Higher Education*. – 2016. – no. 17(3). – P. 193–205.
14. Dirks J.L. Alternative Approaches to Mentoring // *Critical care nurse*. – 2021. – no. 41 (1). – P. 9–16.
15. Meindl P., Quirk A., Graham, J. Best practices for school-based moral education // *Policy Insights from the Behavioral and Brain Sciences*, – 2018. – no. 5(1). – P. 3–10. DOI 10.1177/2372732217747087.
16. Mullen C.A., Klimaitis C.C. Defining mentoring: a literature review of issues, types, and applications // *Annals of the New York Academy of Sciences*. – 2021. – no. 1(1483). – P. 19–35.
17. McWilliams E.A. Wake Forest University: Building a Campus-Wide Mentoring Culture. *Metropolitan Universities*. 2016. – 28 (3). – P. 67–79. URL: <https://eric.ed.gov/?id=EJ1152732>. (дата обращения: 18.04.2021)
18. Reier Forradellas R.F., Jorge-Vázquez J., Náñez Alonso, S.L., Salazar Valdivia R. Methodology to Evaluate Economic Viability Plans and Digitalization Strategies in Private Social Education Centers // *Education Sciences*. – 2021. – no. 4 (11). – P. 170.

*Е.И. Бреусова, к.фил.н., доцент  
О.В. Руднева, к.фил.н., доцент  
Сургутский государственный педагогический университет  
г. Сургут, Россия*

## **ОПЫТ ПРОЕКТИРОВАНИЯ МАГИСТЕРСКОЙ ПРОГРАММЫ «ОБУЧЕНИЕ РУССКОМУ ЯЗЫКУ В ПОЛИЭТНИЧЕСКОЙ СРЕДЕ» В УСЛОВИЯХ ЯЗЫКОВОЙ СРЕДЫ МНОГОНАЦИОНАЛЬНОГО РЕГИОНА**

***Аннотация.** Ханты-Мансийский автономный округ – Югра является полиэтническим регионом. В нем проживают, помимо коренных народов – ханты и манси, представители более 125 национальностей. Так как регион считается экономически привлекательным, в него вместе с родителями-мигрантами из стран ближнего зарубежья и республик РФ прибывают и дети, которые должны реализовывать свое право на обучение.*

*Поступая в школы, такие дети нуждаются в особом внимании со стороны учителей. Обучение в школах РФ проходит на государственном языке – русском, которым в должной мере, к сожалению, владеют далеко не все дети мигрантов. Для вышеуказанных детей русский язык является не только средством коммуникации, но и становится объектом изучения и средством обучения в образовательном учреждении.*

*Задача учителей-предметников и классного руководителя – помочь адаптироваться и социализироваться детям-мигрантам, овладеть русским языком до уровня владения независимого пользователя, способного успешно закончить школу и поступить в вуз или суз.*

*С целью подготовки конкурентоспособных специалистов в области обучения русскому языку в полиэтничном регионе и была разработана в соответствии с новым ФГОС ВО магистерская программа по направлению подготовки «Педагогическое образование».*

*Проблема, поставленная авторами статьи, определила **цель исследования:** в статье рассматривается опыт проектирования магистерской программы «Обучение русскому языку в полиэтнической среде», отвечающей условиям языковой среды ХМАО–Югры.*

***Методы исследования:** в статье моделируются и анализируются структура и компоненты образовательной программы магистратуры, обобщается опыт ее проектирования в соответствии с языковой средой региона.*

***Выводы и рекомендации:** результаты анализа магистерской программы позволяют сделать выводы о стратегии и тактиках развития полиэтничного образования в области русского языка в ХМАО–Югре, ведущих технологиях обучения учителей русского языка в полиэтничном регионе. Образовательная программа «Обучение русскому языку в полиэтнической среде» предназначена для обучения выпускников-бакалавров, учителей русского языка и литературы, способных в современных условиях самостоятельно решать профессиональные задачи.*

*Проектирование образовательной программы магистратуры осуществлялось на основе требований ФГОС ВО по направлению подготовки 44.04.01 Педагогическое образование, утвержденного Министерством образования и науки РФ от 22.02.2018 года № 126 [4], других нормативно-правовых актов федерального и локального уровня, а также с учетом профессионального стандарта педагога.*

*Проектирование модели образовательной программы магистратуры позволяет представить «обобщенный абстрактно-логический образ изучаемого феномена, представленного в том числе в аспекте его структурно-функциональных связей» [1]. Проектирование модели образовательной программы обусловлено стратегической целью магистерской программы, которая «заключается в формировании и развитии компетенций, обеспечивающих готовность и способность педагогов к успешному выполнению трудовых функций разных видов профессиональной деятельности в той или иной сфере образования» [1].*

Содержательно образовательная программа структурирована в соответствии с типами профессиональных задач и трудовыми функциями. Программа состоит из четырех модулей: «Методология исследования в образовании», «Основы организации профессиональной деятельности», «Теоретические основы обучения русскому языку как неродному, второму, иностранному» и «Полиэтнический компонент в обучении русскому языку» (часть, формируемая участниками образовательных отношений).

**Результаты исследования** могут быть использованы при разработке магистерских образовательных программ по направлению подготовки «Педагогическое образование», при проведении научных исследований в области методики преподавания русского языка как неродного и т. п. Продвижение магистерской программы осуществляется в соответствии с потребностями конкретного региона и наличием определенной информационно-образовательной среды вуза.

**Ключевые слова:** полиэтнический регион, магистерская программа, обучение русскому языку.

*E.I. Breusova, Dr.PhD Associate Professor  
O.V. Rudneva, Dr.PhD Associate Professor  
Surgut State Pedagogical University  
Surgut, Russia*

#### **EXPERIENCE IN DESIGNING A MASTER'S PROGRAM “TEACHING THE RUSSIAN LANGUAGE IN A MULTI-ETHNIC ENVIRONMENT” UNDER THE CONDITIONS OF LINGUISTIC ENVIRONMENT OF A MULTINATIONAL REGION**

**Abstract.** *Khanty-Mansiysk Autonomous Okrug – Yugra is a multi-ethnic region. In addition to the indigenous peoples of the Khanty and Mansi. The representatives of more than 125 nationalities live in it due to the region's economical attractiveness. Together with migrant parents from neighboring countries and republics of RF – the children, who must exercise their right to education, also arrive in the Okrug.*

*When entering schools, these children need special attention from teachers. Education in schools of the Russian Federation is held in the state language – Russian, which, unfortunately, not all migrant children are fluent enough. For the above children, the Russian language is not only a means of communication, but also becomes an object of study and a means of learning in an educational institution.*

*The task of subject teachers and class teachers is to help such students adapt and socialize, to master the Russian language to the level of proficiency of an independent user of the language, able to successfully graduate from school and enter a university or college.*

*With the aim of training competitive specialists in the field of teaching the Russian language in a multi-ethnic society, a master's program was developed in the direction of training “Pedagogical education” in accordance with the new federal state educational standard.*

*The problem posed by the authors of the article determined the **purpose of the study**: the article examines the experience of designing the master's program “Teaching the Russian language in a multiethnic environment” meeting the requirements of the linguistic environment of KhMAO-Yugra.*

**Research methods:** *the article models and analyzes the structure and components of the master's educational program, summarizes its designing experience in accordance with the linguistic environment of the region.*

**Conclusions and recommendations:** *the results of the analysis of the master's program allow us to draw conclusions about the strategy and tactics of the development of multi-ethnic education in the field of the Russian language in the Khanty-Mansi Autonomous Okrug-Yugra, about the leading technologies for teaching Russian language teachers in the multiethnic region. The Mas-*

ter's educational program "Teaching the Russian language in a multiethnic environment" is designed to train bachelor graduates, teachers of the Russian language and literature, who are capable of independently solving professional problems in modern conditions.

The design of the master's degree program was carried out on the basis of the requirements of the Federal State Educational Standard of Higher Education in the direction of preparation 44.04.01 Pedagogical education, approved by the Ministry of Education and Science of the Russian Federation of 22.02.2018 No. 126 [4], other regulatory legal acts of the federal and local level, as well as taking into account professional standard of the teacher.

Designing a model for a master's degree program allows us to present "a generalized abstract-logical image of the studied phenomenon, presented, among other things, in the aspect of its structural and functional connections" [1]. The design of the model of the educational program is due to the strategic goal of the master's program, which "consists in the formation and development of competencies that ensure the readiness and ability of teachers to successfully perform labor functions of various types of professional activity in a particular field of education" [1].

Substantively, the educational program is structured in accordance with the types of professional tasks and labor functions. The program consists of four modules: "Research Methodology in Education", "Fundamentals of Organization of Professional Activities", "Theoretical Foundations of Teaching Russian as a Non-Native, Second, Foreign Language" and "Multiethnic Component in Teaching Russian" (a part formed by participants in educational relations).

**The research results** can be used in the development of master's educational programs in the direction of training "Pedagogical education", in the conduct of scientific research in the field of methods of teaching Russian as a foreign language, etc. The promotion of the master's program is closely related to the use of the digital environment of the university, relying on the peculiarities of the educational environment of a particular region.

**Keywords:** polyethnic region, master's program, Russian language teaching.

Ханты-Мансийский автономный округ – Югра является полиэтническим регионом. Помимо коренных народов – ханты и манси, доля которых составляет всего 2,1 % от общей численности населения, в округе проживают представители еще 123 национальностей: русские, татары, башкиры, таджики, азербайджанцы, киргизы, чеченцы, украинцы, белорусы и многие другие [3]. Такое национальное многообразие связано с экономической привлекательностью региона, в который ежегодно приезжают тысячи семей не только из республик Российской Федерации, но и из стран ближнего зарубежья. Поддерживая миграционные процессы, федеральные и региональные власти устанавливают одним из принципов государственной национальной и миграционной политики «обеспечение интеграции в российское общество иностранных граждан <...>, переселившихся в Российскую Федерацию на постоянное место жительства», а одним из приоритетных направлений – «создание условий для социальной и культурной адаптации и интеграции мигрантов» [2, 5].

Вместе с родителями-мигрантами в ХМАО – Югру прибывают и дети, которые могут реализовывать свое право на получение образования, гарантированное федеральным законом «Об образовании». Получение образования в Югре ведется на государственном – русском – языке. При поступлении в образовательные учреждения детей мигрантов обнаруживается, что далеко не все из них владеют русским языком. Так, в отдельных школах Сургута около 47–65 % обучающихся являются мигрантами, из них до 25 % от общей численности этой категории детей, по статистическим данным образовательных учре-

ждений города, слабо владеют или совсем не владеют русским языком. Такое положение дел требует не только пристального внимания, но и определенной реакции со стороны органов образования и школ, в которые поступают эти дети, для которых русский язык становится как средством коммуникации, так и объектом изучения и средством обучения в школе. Задачами образовательной организации является оказание помощи в обучении русскому языку как способу коммуникации новых участников образовательного процесса, адаптации и социализации детей-мигрантов. Конечным результатом данного процесса станет достижение детьми-мигрантами знаний русского языка уровня владения независимого пользователя (B2), что позволит им успешно закончить школу и поступить в вуз или суз. Безусловно, такая национальная и языковая ситуация, укрепившаяся в округе в связи с усилившейся миграцией, обострила проблему нехватки в школах квалифицированных кадров, способных обучать русскому языку не только как родному, но и неродному, иностранному в классах с полиэтничным составом обучающихся. Так, с целью подготовки конкурентоспособных специалистов в области обучения русскому языку, отвечающих потребностям полиэтничного региона в педагогических кадрах соответствующей квалификации, на филологическом факультете Сургутского государственного педагогического университета была разработана, в соответствии с новым ФГОС ВО, магистерская программа «Обучение русскому языку в полиэтничной среде» в рамках направления подготовки 44.04.01 «Педагогическое образование».

В настоящей статье рассматривается опыт проектирования данной магистерской программы, отвечающей условиям языковой среды ХМАО – Югры и потребностям региона.

Нормативной базой для проектирования содержания образовательной программы послужили федеральный закон «Об образовании в РФ» [6], Федеральный государственный образовательный стандарт по направлению подготовки 44.04.01 «Педагогическое образование» и уровню высшего образования «магистратура», утвержденный приказом Минобрнауки России № 126 от 22 февраля 2018 г. [4], профессиональный стандарт «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)» [4] и ряд других документов, регламентирующих порядок организации и осуществления образовательной деятельности по образовательным программам высшего образования. Опираясь на нормативные документы, определяем стратегическую цель программы магистратуры, которая состоит «в формировании и развитии компетенций, обеспечивающих готовность и способность педагогов к успешному выполнению трудовых функций разных видов профессиональной деятельности в той или иной системе образования» [1]. И в соответствии с этой целью для проектирования образовательной программы были выделены следующие типы задач профессиональной деятельности выпускников:

– *педагогическая* – реализация образовательных программ в соответствии с требованиями федеральных государственных образовательных стандартов;



- *проектная* – проектирование программ, содержания, средств, методов и технологий обучения в системе образования соответствующего уровня;
- *методическая* – исследование образовательных потребностей и возможностей педагогов в системе образования соответствующего уровня и проектирование маршрутов индивидуального методического сопровождения;
- *научно-исследовательская* – реализация научно-исследовательской деятельности в процессе решения профессиональных задач.

В рамках освоения программы магистратуры «Обучение русскому языку в полиэтнической среде» обучающийся готовится к решению вышеуказанных задач, соотносимых с профессиональным стандартом «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)». Таким образом, мы видим соответствие задач профессиональной деятельности типам, соотносимым с областью (по Реестру Минтруда 01 Образование и наука) и объектами профессиональной деятельности (обучением, воспитанием, развитием, проектированием). Реализация стратегической цели магистерской программы в соответствии с планируемыми результатами, утвержденными ФГОС ВО, обуславливает содержательную сторону проектируемой модели образовательной программы.

В основе структурирования содержательной составляющей программы был положен модульный принцип, согласно которому в структуре программы выделяем обязательную часть и часть, формируемую участниками программы образовательных отношений. Объем данных модулей установлен ФГОС ВО по направлению подготовки 44.04.01 «Педагогическое образование». Часть, формируемая участниками образовательных отношений, предоставляет возможность проектировать вариативную образовательную траекторию, отражающую особенности региона – языковую и национальную ситуацию, индивидуальную образовательную траекторию обучающихся, учитывающую их образовательные возможности и потребности. Данное положение обеспечено возможностью освоения элективных и факультативных дисциплин, встроенных в образовательную программу и, безусловно, отражающих региональные особенности нашего города и округа в целом.

В блок практик, как в обязательную, так и в вариативную части, включены учебные (научно-исследовательская работа, технологическая (проектно-технологическая практика) и производственные практики (педагогическая, научно-исследовательская, преддипломная практики). Базами практики становятся образовательные учреждения региона. При проектировании индивидуальных заданий на практику наставником и руководителем практики учитываются языковой состав классов, их уровень владения русским языком. Исходя из типов профессиональных задач и трудовых функций педагога содержательно программа магистратуры «Обучение русскому языку в полиэтнической среде» выстраивается в четыре самостоятельных модуля, три из которых составляют обязательную часть, а последний представляет часть, формируемую участниками образовательных отношений. Так, в ходе освоения первого модуля «Методология исследования в образовании» на основе анализа и оценки актуальных проблем современного образования и науки обучающийся выстраивает

траекторию профессионального развития, исходя из выбора направления для научного исследования. Выбор темы для исследования основывается на актуальных проблемах в обучении русскому языку, выявленных в ходе мониторинга, конкретных запросах образовательных учреждений региона и связан с внедрением современных подходов в обучение русскому языку в полиэтнической среде. В структуру данного модуля встроена учебная (научно-исследовательская) практика, содержание которой совпадает с первым этапом проектирования магистерской диссертации.

Во втором модуле «Основы организации профессиональной педагогической деятельности» магистранты осваивают и совершенствуют профессиональные умения в области организации учебного процесса, в том числе с учетом цифровизации образования и внедрения инклюзии. Результатом освоения содержания модуля является формирование опыта в области проектирования и управления образовательными системами на разных уровнях образования, выявления направлений собственного профессионального самосовершенствования и саморазвития с учетом современных психолого-педагогических теорий, развития и совершенствования коммуникативной компетенции для решения задач в области межличностного и профессионального взаимодействия на русском и иностранном языке.

Третий модуль «Теоретические основы обучения русскому языку как неродному, второму, иностранному» объединяет дисциплины, которые формируют у обучающихся профессиональные компетенции, связанные с преподаванием русского языка в полиэтнической среде. Данный модуль ориентирован на освоение дисциплин, совершенствующих профессиональные умения в области преподавания русского языка. Кроме того, дисциплины данного модуля формируют знания закономерностей порождения и восприятия речевых высказываний, а также их учета при обучении русскому языку как неродному, второму и иностранному. Изучение дисциплин данного модуля знакомит с особенностями обучения русскому языку в полиэтнической среде, способствуют выработке умений определять уровень владения русским языком у школьников, осуществлять отбор технологий, приемов и методов обучения русскому как неродному, второму, иностранному. В структуре модуля представлена учебная – технологическая (проектно-технологическая) – практика, в рамках которой обучающиеся выполняют задания, связанные с проектированием образовательного процесса (формы организации учебного процесса, методы и приемы и т. д.), методического обеспечения, различных компонентов образовательной программы и прочее в соответствии с целями и содержанием выпускной квалификационной работы на основе современных требований проектной технологии в образовании.

Четвертый модуль «Полиэтнический компонент в обучении русскому языку» объединяет дисциплины, формирующие у обучающихся представления о межкультурном взаимодействии, особенностях психологической составляющей коммуникации в полиэтнической среде, лингвокультурологическом и лингвострановедческом аспектах общения. Данный модуль ориентирован на освоение дисциплин, которые развивают профессиональные умения толерант-

ного отношения, бесконфликтного взаимодействия, а также формирования толерантности у школьников в полиэтническом регионе с учетом базовых национальных ценностей; умения анализировать и учитывать разнообразие культур в процессе межкультурного взаимодействия, а также учитывать разнообразие языков, которыми владеют обучающиеся-инофоны и билингвы, при обучении русскому языку и внеурочной деятельности. Таким образом, модуль способствует освоению мультикультурной и полиэтнической составляющей в преподавании русского языка в многонациональной среде.

В структуре модуля представлены производственные (педагогическая, научно-исследовательская) и преддипломная практики, в рамках которых обучающиеся выполняют задания, связанные с преподаванием русского языка в классах с полиэтническим составом обучающихся: проектированием диалогик, содержания и технологий обучения, методическим сопровождением деятельности учителя, оценкой качества образования, управлением учебной деятельностью обучающихся, выбором методов обучения в соответствии с целями обучения и воспитания, а также в соответствии с целями и содержанием выпускной квалификационной работы. В ходе педагогической и преддипломной практик, базой для которых являются классы с полиэтническим составом обучающихся, магистрантами апробируется регионально маркированный языковой и культуроведческий материал, объединяющий детей с разным культурным и языковым багажом в коллективной деятельности, способствующий формированию языковых, коммуникативных и межкультурных компетенций, внедряются новые методы и элементы технологий обучения, основанные на коммуникативно-деятельностном, личностно-ориентированном, социокультурном подходах. Основное содержание научно-исследовательской работы направлено на развитие исследовательских умений обучающихся в процессе выполнения выпускной квалификационной работы. Такова содержательная составляющая магистерской программы.

Технологическая же составляющая программы магистратуры базируется на применении современных образовательных технологий в системе деятельностного подхода. Методологическую основу проектирования магистерской программы составляют модульный, компетентностный, системно-деятельностный подходы, а также подходы в поликультурном образовании (аккультурационный, диалоговый, социально-психологический, конфликтоориентированный). Планируемое содержание модулей, в их числе дисциплин и практик, должно соответствовать планируемому результату, утвержденным ФГОС ВО. Результатом освоения программы магистратуры в соответствии со стандартом является сформированность компетенций, установленных данной программой. В соответствии с требованиями ФГОС программа магистратуры должна обеспечить овладение универсальными, общепрофессиональными компетенциями, утвержденными ФГОС, а также профессиональными компетенциями, устанавливаемыми программой, которые «формируются на основе профессионального стандарта педагога, а также на основе анализа требований к профессиональным компетенциям, предъявляемым к выпускникам на рынке труда» [4]. Так, в ходе проектирования программы магистратуры на основе со-

ответствующих требований нами были определены обязательные и рекомендуемые профессиональные компетенции: *ПКО-1* – способен реализовывать образовательные программы в соответствии с требованиями федеральных государственных образовательных стандартов; *ПКО-2* – способен осуществлять совместно с другими участниками процесса научно-исследовательскую деятельность для решения профессиональных задач; *ПК-1* – способен осуществлять проектирование образовательных ресурсов в соответствии с требованиями ФГОС по русскому языку; *ПК-2* – способен обучать русскому языку с учетом закономерностей порождения и восприятия речевых высказываний и уровней владения языком; *ПК-3* – способен реализовывать поликультурное образование. Разработка обязательных и рекомендуемых профессиональных компетенций, а также индикаторов их достижения проводилась в соответствии с видами и типами задач профессиональной деятельности, соотносимых с профессиональным стандартом педагога.

В ходе нашего исследования удовлетворенности учителей округа, выпускников магистратуры, обучением по данной программе (в рамках внутренней оценки качества образовательной деятельности и подготовки обучающихся в соответствии с ФГОС ВО) были отмечены следующие положительные стороны: практико-ориентированный характер занятий, разнообразные формы работы, полезные знания в области законодательства в отношении детей мигрантов, национальной политики региона, системность в представлении подходов и принципов обучения, формирование положительной мотивации и стиль взаимодействия, информационная насыщенность, обмен опытом, построение траектории собственной профессиональной деятельности. Несмотря на то что учителя владеют большим практическим опытом работы, однако именно системность и концептуальность в построении выделяют как сильную сторону программы магистратуры. В качестве недостатков отмечается дефицит времени на проектирование образовательных ресурсов, технических возможностей, ограничивающих проектирование ряда форм работы. В таблице приведены данные по отдельным пунктам удовлетворенности программой магистратуры.

Таблица 1

**Анализ удовлетворенности обучающихся программой**

Мотивы обучения	87 %	7 %	6 %
	Повышение уровня знаний	Указание руководства	Интерес
Соответствие полученных профессиональных умений и знаний ожиданиям	95 %	5 %	0 %
	Полностью соответствует	Отчасти	Не соответствует

Исходя из опыта проектирования программы магистратуры «Обучение русскому языку в полиэтнической среде» в рамках направления подготовки 44.04.01 «Педагогическое образование», необходимо отметить, что открытие данной программы было обусловлено национальной и языковой ситуацией

в ХМАО – Югре. Проектирование образовательной программы магистратуры позволяет представить «обобщенный абстрактно-логический образ изучаемого феномена, представленного, в том числе в аспекте его структурно-функциональных связей» [1], отражая особенности содержательной составляющей программы, учитывающую социально-культурную специфику региона. Большое внимание уделяется лингвокультуроведческой подготовке будущего магистра, его психологической готовности решать сложные педагогические задачи, связанные с языковой адаптацией детей мигрантов и их обучением. Прогресс магистерской программы осуществляется в соответствии с потребностями конкретного региона и обеспечивается соответствующей информационно-образовательной средой вуза. Данная программа имеет, несомненно, ряд особенностей, связанных с тем, что, с одной стороны, она соответствует требованиям российского высшего образования уровня магистратуры, формируя необходимые для современного педагога универсальные и профессиональные компетенции, и ориентируется на современные подходы в лингвометодическом образовании, с другой – учитывает особенности развития конкретного региона, а также полиэтническую среду, которая сложилась в Югре.

#### **Литература**

1. Бобыкина И.А. Абрамова Е.Н. Реализация программы педагогической магистратуры: опыт и перспективы // Современная высшая школа: инновационный аспект. – 2020. – Т. 12. – № 1. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/realizatsiya-programmy-pedagogicheskoy-magistratury-opyt-i-perspektivy/viewer> (дата обращения: 09.02.2021).
2. Концепция государственной миграционной политики Российской Федерации на период до 2025 года (утв. Президентом РФ от 13 июня 2012 г.) <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/70088244/>. (дата обращения: 09.02.2021).
3. Осипова Л. Современное состояние межнациональных отношений в Ханты-Мансийском автономном округе. – URL: <file:///C:/Users/Home/AppData/Local/Temp/sovremennoe-sostoyanie-mezhnatsionalnyh-otnosheniy-v-hanty-mansiyskom-avtonomnom-okruge.pdf> (дата обращения: 09.02.2021).
4. Портал Федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования. – URL: <http://fgosvo.ru/fgosvo/152/150/25/117> (дата обращения: 09.02.2021).
5. Стратегия государственной национальной политики Российской Федерации на период до 2025 года. – URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/70184810/> (дата обращения: 09.02.2021).
6. Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ (ред. от 24.03.2021) «Об образовании в РФ». – URL: <https://yandex.ru/turbo/zakonrf.info/s/zakon-ob-obrazovanii-v-rf/> (дата обращения: 09.02.2021).

**УДК 37.062**

**Л.Р. Валиева, аспирант,  
Казанский (Приволжский) федеральный университет,  
г. Казань, Россия**

### **ВОЗМОЖНОСТИ РАЗВИТИЯ У СТУДЕНТОВ ГОТОВНОСТИ К РЕФЛЕКСИВНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ХОДЕ ОБУЧЕНИЯ В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ МАГИСТРАТУРЕ**

**Аннотация.** Сегодня насущной стала проблема совершенствования системы подготовки студенческой молодежи к умению самостоятельно и творчески овладевать научными

ми знаниями в различных областях, включая и образовательную сферу. Реализация этой задачи зависит от деятельности педагогических кадров любого уровня, в частности, такого звена высшей школы, как педагогическая магистратура, система которой в современных условиях наполняется качественно новым содержанием. В этой связи, актуальность избранной темы, касающейся развития у студентов готовности к рефлексивной деятельности, определяется ее социальной и педагогической значимостью и, в то же время, недостаточной изученностью ее в теоретическом и практическом плане. Это позволило выявить проблему, связанную с исследованием возможностей развития у студентов готовности к рефлексивной деятельности в ходе обучения в педагогической магистратуре, что предполагает, в свою очередь, определение путей развития у студентов и исследовательских умений в процессе обучения. Исходя из этого, ставится вопрос о качественной работе всех звеньев высшей школы, связанной с непосредственной передачей студентам знаний, умений и навыков в рамках включения их в исследовательскую деятельность, а также организации, в связи с этим, собственной рефлексивной деятельности. На основании вышеуказанного **целью исследования** является: выявление возможностей повышения эффективности развития у студентов педагогической магистратуры готовности к рефлексивной деятельности.

Одним из важнейших факторов, определяющих педагогический потенциал педагогической магистратуры, является развитие у студентов готовности к рефлексивной деятельности. Навыки рефлексии являются системообразующей составляющей методологической культуры, предполагающей постоянный анализ процесса и результатов своей научно-исследовательской работы. Результаты способствуют выявлению влияния образовательного пространства педагогической магистратуры на качественную организацию самостоятельной работы студентов на основе использования интерактивных форм обучения. Результаты исследования также дают возможность оценить обеспечение системности и преемственности теории и практики, практикуемых в педагогической магистратуре, а также уровень научной активности студентов с учетом их рефлексивной деятельности. Исходя из этого, результаты исследования могут быть использованы при разработке образовательных программ для преподавателей и студентов педагогической магистратуры.

**Ключевые слова:** педагогическая магистратура, студенты университета, исследовательская деятельность, рефлексивная деятельность, образовательное пространство, педагогический потенциал, методологическая культура.

**L.R. Valieva, postgraduate student  
Kazan (Volga Region) Federal University,  
Kazan, Russia**

## **OPPORTUNITIES FOR THE DEVELOPMENT OF STUDENTS' READINESS FOR REFLECTIVE ACTIVITY DURING TRAINING IN A PEDAGOGICAL MAGISTRACY**

**Abstract.** Today, the problem of improving the system of training students for the ability to independently and creatively master scientific knowledge in various fields, including the educational sphere, has become urgent. The implementation of this task depends on the activities of pedagogical personnel of any level, in particular, such a link in higher education as a pedagogical magistracy, the system of which in modern conditions is filled with a qualitatively new content. In this regard, the relevance of the chosen topic, concerning the development of students' readiness for reflexive activity, is determined by its social and pedagogical significance and, at the same time, its insufficient study in theoretical and practical terms. This made it possible to identify the problem associated with the study of the development possibilities of students' readiness for reflexive activity during training in a pedagogical magistracy, which, in turn, involves the determination of the development paths of students and research skills in the learning process. Based on this, the question is raised about the quality work of all levels of higher education, associated with the direct transfer

*of knowledge, skills and abilities to students within the framework of their inclusion in research activities, as well as the organization, in this regard, of their own reflexive activities. So the **research aim** is to explore the possibilities of increasing the effectiveness of the development of readiness for reflexive activity among students of a pedagogical master's degree.*

*The study made it possible to obtain information about the important role of the pedagogical magistracy, in the depths of which the transformation of the academic level is carried out, when competition develops at each stage of university education in the course of interuniversity interaction of all subjects of the educational process. One of the most important factors that determine the pedagogical potential of a pedagogical master's degree is the development of students' readiness for reflexive activity. Reflection skills are the backbone component of methodological culture, which presupposes a constant analysis of the process and results of their research work. The results help to identify the influence of the educational space of the pedagogical magistracy on the qualitative organization of students' independent work based on the use of interactive forms of teaching. The results of the study also make it possible to assess the provision of consistency and continuity of theory and practice practiced in the pedagogical magistracy, as well as the level of scientific activity of students, taking into account their reflexive activities. Based on this, the research results can be used in the development of educational programs for teachers and students of the pedagogical magistracy.*

**Keywords:** *pedagogical magistracy, university students, research activity, reflective activity, educational space, pedagogical potential, methodological culture.*

В настоящее время, проблема педагогической рефлексии занимает важное место в общей тематике психолого-педагогических исследований, в которых основное внимание уделяется вопросам развития готовности к рефлексивной деятельности. Многими учеными предпринимается попытка приблизить теоретические положения к практике работы учителя с изучением их профессиональных способностей на основе рефлексивных процессов, связанные с особенностями педагогической деятельности. Так, изучению факторов, условий и способов развития готовности к рефлексивной деятельности посвящены работы таких исследователей, как О.С. Анисимов, О.В. Бережнова, Е.А. Бессонова, А.А. Бизяева, Е. Горенков, Л.А. Кунаковская, И.А. Мушкина, Г.С. Пьянкова, И.А. Савенкова, И.Н. Семенов и др. [1; 2; 3; 4; 5; 7; 9; 10; 11]. При этом, по наблюдению специалистов образовательной сферы, отмечается некое снижение уровня качества научных работ в этой области; слабая аргументация актуальности представляемых работ; противоречивость в формулировке тем; расплывчатость формулировок объекта и предмета исследования; отсутствие логики в выносимых на защиту положениях; слабо выраженная новизна исследования; рассогласованность в использовании терминологии; стереотипность и шаблонность выводов и рекомендаций и т. д. Всему этому имеются разные причины, одной из которых является слабое развитие у индивида готовности к рефлексивной деятельности. В то время, как, с точки зрения исследователя В.В. Краевского, в содержание методологической культуры магистранта как будущего педагога, должен входить рефлексивный компонент (умение анализировать свою научно-исследовательскую работу; обоснованно использовать те или иные научные концепции; осмысленно подходить к формам и методам познания и т. д. [6]. Отсюда, обучаясь в педагогической магистратуре, студенты должны усиливать свои образовательные амбиции и предыдущий учебный опыт, полученный в бакалавриате. Более того, студенты получают возможность

ощущать свою значимость и субъектность благодаря интерактивным формам, используемым преподавателем, что позволяет им раскрывать свои профессионально-личностные качества и умения, столь необходимые в исследовательской деятельности. При этом, повышение готовности студентов магистратуры к исследовательской деятельности, а также овладение ими методами научного исследования в своей предметной области знаний заложено в самих стандартах профессионального образования, связанных с государственными образовательными стандартами магистратуры. Эти стандарты нацелены, в частности, на получение магистрантами практических навыков, чему, собственно, и посвящено большинство программ магистратуры. Согласно этим программам студенты педагогической магистратуры углубленно изучают методологию и теорию преподавания с тем, чтобы данный вид постдипломного обучения стал для них прекрасной подготовкой к поступлению в аспирантуру.

Как известно, педагогическая магистратура представляет собой второй уровень высшего образования, позволяющего студентам углублять специализацию по выбранному направлению, где приоритетной становится уже научно-исследовательская работа, по окончании которой магистранты защищают выпускную работу (магистерскую диссертацию) и получают диплом магистра. Исходя из этого, с учетом педагогического потенциала научно-исследовательской работы в развитии у студентов педагогической магистратуры готовности к рефлексивной деятельности, в рамках этой системы постоянно совершенствуется организация самостоятельной работы студентов на основе использования интерактивных форм их участия в исследовательской деятельности. В этой связи, магистерские программы по направлению подготовки «Педагогическое образование» увязывают формирование у магистрантов комплекса компетенций с развитием у них готовности к рефлексивной деятельности, что необходимо для реализации ими образовательного процесса в соответствии с ФГОС ВО и принятыми профессиональными стандартами профессии педагога. Таким образом, целью педагогической магистратуры является подготовка высококвалифицированных компетентных педагогических кадров, готовых, помимо осуществления педагогической деятельности на высоком профессиональном уровне, вести также научно-исследовательскую работу по актуальным проблемам образовательной практики. Отсюда, углубленное специализированное образование студентов и подготовка их к научно-исследовательской деятельности становится весомым педагогическим потенциалом педагогической магистратуры, где в рамках образовательных программ осуществляется подготовка дипломированных специалистов.

С учетом всего этого студенты педагогической магистратуры получают следующие знания: основные особенности и специфику научного исследования в области педагогики; современную методологию выстраивания научных исследований; основные правила классификации и систематизации понятий с точки зрения их логической составляющей; общий перечень классификации науки и научных исследований; современные тенденции использования информационных технологий в образовательной сфере; основные научные направления и концепции в контексте педагогической науки. Исходя из этого,



магистрантов педагогической магистратуры готовят к решению следующих профессиональных задач в области педагогической деятельности:

- методология организация учебно-воспитательного процесса с использованием педагогических и информационных технологий, отражающих специфику предметной области и соответствие возрастным особенностям учащихся;
- максимальное использование возможностей образовательного пространства с учетом его информатизации для обеспечения качества обучения;
- постоянный мониторинг потребностей и возможностей студентов с целью проектирования их индивидуальных образовательных маршрутов;
- осуществление профессионального самообразования магистрантов в педагогической сфере с целью повышения их интеллектуального и личностного роста;
- организация взаимодействия с коллегами с целью обогащения собственного педагогического опыта и т. д.

При этом, для повышения эффективности исследовательской деятельности студентов в педагогической магистратуре опираются на такие важные педагогические условия, как учет интересов и возможностей магистранта; возможность более углубленного изучения выбранного им научного направления; свободный выбор руководителя; обеспечение системности и преемственности теории и практики; постоянный мониторинг достижений магистрантов и т. д. И здесь одним из важнейших положений является научная активность студентов с учетом их рефлексивной деятельности. Для этого в магистратуре выясняют способности и склонности студентов; насколько целенаправленны у них мотивы к исследовательской деятельности; какова степень их познавательной самостоятельности; каков у них уровень развитости самооценки т. д. Учет этих положений при организации с ними научно-исследовательской работы позволяет значительно повысить эффективность формирования у них исследовательских умений. Важным условием повышения педагогического потенциала педагогической магистратуры мы также считаем и совершенствование научного руководства магистрантами, что предполагает активное сотрудничество преподавателя со студентами; использование им оперативного диагностирования индивидуальных особенностей студентов; применение индивидуальных и дифференцированных подходов в обучении, стимулирующих научную активность студентов и т. д.

Вместе с тем, сама научно-исследовательская работа магистранта представляет собой обязательный раздел образовательной программы педагогической магистратуры, включающей в себя формирование у студентов как профессиональных, так и общекультурных компетенций, позволяющих им самостоятельно проводить научные исследования, результатом чего и является их дальнейшая научно-исследовательская деятельность в выбранном научном направлении. В этой связи, при развитии у студентов готовности к рефлексивной деятельности в ходе обучения в педагогической магистратуре у них формируются следующие умения, которые отражаются в квалификационной характеристике выпускников педагогической магистратуры, в частности, в таких показателях, как:

- умение осуществлять критический анализ состояния знаний в образовательной области и взаимосвязи между ними;

- умение стратегически подходить к вынужденным преобразованиям в исследовательской деятельности;
- умение решать задачи в любом представленном контексте (философском, психологическом, социальном и т. д.) с целью составления полноты информации;
- умение исследовать состояние изучаемой проблемы через интеграцию знаний из смежных научных дисциплин;
- умение усиливать собственную рефлексивную деятельность в условиях развития своих знаний в образовательной сфере;
- умение проявлять инициативу в ходе изучения нестандартных задач, требующих вариативных подходов к их решению;
- умение использовать теоретические и практические знания инновационного характера для конструирования собственных оригинальных идей;
- умение осуществлять автономию при выборе нового направления в исследовательской работе;
- умение организовывать оперативное взаимодействие в случае возникновения затруднений при решении неординарной исследовательской задачи;
- умение нести научную и социальную ответственность за результаты своих научных изысканий.

Данные умения, как нам представляется, крайне трудно осуществлять без развития готовности к рефлексивной деятельности, и в педагогической магистратуре этому аспекту уделяется довольно большое внимание. Так, у магистрантов культивируется важность осмысления ими образовательных реалий в процессе своей научно-исследовательской работы на основе самонаблюдения и обращенности на самого себя в контексте самореализации в педагогической профессии. А для этого молодых людей обучают осмысливать собственный опыт с целью поиска нового понимания своих убеждений и ценностных ориентаций. При этом, во время каждого исследовательского акта, связанного с переосмыслением содержания своей научной деятельности, магистрантов подводят к анализу своего «Я-образа» на данный момент. И рефлексивная деятельность здесь будет заключаться не только в знании или понимании студентом самого себя, но и в выяснении того, насколько окружающие воспринимают его как рефлектирующего субъекта, его личностные особенности и когнитивные представления о своей деятельности.

Исходя из этого, научно-исследовательская работа в педагогической магистратуре предполагает наличие соответствующих этапов: вначале студенты накапливают знания, затем обобщают их и далее их структурируют. Таким образом, студенты, приступая к изучению научной проблемы, накапливают и расширяют добытые ими факты и данные; далее они их систематизируют с целью придания им определенной целостности. Только после этого наступает момент появления стержневой идеи, которая, в свою очередь, приводит к дальнейшей разработке проблемы, требующей нового расширения знаний. И, как считает исследователь М.С. Мариманова, новый этап деятельности вновь при-

ведет к рефлексии и дальнейшему разворачиванию действий [8: 112]. И эти этапы постоянно присутствуют в научно-исследовательской работе студентов педагогической магистратуры. А поскольку рефлексивная деятельность студентов связана с анализом уже имеющегося опыта, то далее происходит активизация неостребованных ранее интеллектуальных и эмоциональных процессов, которые детерминируют активное отношение студентов к исследовательской деятельности и стремление к реализации всех своих возможностей. Вот почему так важно внесение в научно-исследовательскую работу студентов педагогической магистратуры элементов рефлексивной деятельности, что обоснованно требует разработки и применения всех средств организации рефлексии обучающихся.

### *Литература*

1. Анисимов О.С. *Акмеологические основы рефлексивной самореализации педагога: творчество и культура мышления. Текст: дисс. ... д-ра психол. наук в форме науч. доклада / Анисимов О.С. – М., 1994. – 86 с.*
2. Бережнова О.В. *Рефлексивная деятельность как педагогическое условие саморазвития студентов вуза: дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.08 Ростов н/Д, 2005. – 188 с.*
3. Бессонова Е.А. *Рефлексия и ее развитие в процессе учебно-профессионального становления будущего учителя. Дисс. ... канд. псих. наук. – Хабаровск. – 2000. – 160 с.*
4. Бизяева А.А. *Рефлексивные процессы в сознании и деятельности учителя. Текст: дисс. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Бизяева А.А. – СПб., 1993. – 186 с.*
5. Горенков Е. *Рефлексия: проблемы реализации в педагогической деятельности* Текст / Е. Горенков. // *Высшее образование в России*, 2005. – № 7. – С. 94–95.
6. Краевский В.В. *Методология педагогики: пособие для педагогов-исследователей. – Чебоксары: Изд-во Чуваш, ун-та, 2001. – 244 с.*
7. Кунаковская Л.А. *Педагогическая рефлексия как фактор профессионального самосовершенствования учителя. Текст: дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Кунаковская Людмила Александровна. – Воронеж. – 2003. – 207 с.*
8. Мириманова М.С. *Рефлексия как системный механизм развития / Развитие исследовательской деятельности учащихся: методический сборник. – М.: Народное образование, 2001. – 272 с. – С. 99–101.*
9. Мушкина И.А. *Педагогическая рефлексия как основа совершенствования профессионального мастерства учителя (организационно-педагогический аспект). Текст: дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Мушкина И.А. – М., 1999. – 152 с.*
10. Пьянкова Г.С. (2009) *Развитие профессиональной рефлексии: учебное пособие. Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. – Красноярск. – 276 с.*
11. Савенкова И.А. Семенов И.Н. (2005) *Рефлексивно-психологические аспекты активизации профессионального самоопределения студентов – будущих психологов. – Сочи: НОЦ РАО, 172.*

*В.Л. Васильев, к.э.н., доцент,  
А.Р. Гапсаламов, к.э.н., доцент,  
Т.Н. Бочкарева, к.п.н.,  
Э.М. Ахметшин  
Елабужский институт  
Казанского (Приволжского) федерального университета  
г. Елабуга, Россия*

## **РАЗРАБОТКА МЕТОДИКИ ОЦЕНКИ И УЛУЧШЕНИЯ ФОРМИРОВАНИЯ И РЕАЛИЗАЦИИ ПРОРЫВНЫХ ЗНАНИЙ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ПРОЦЕССЕ В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВИЗАЦИИ**

***Аннотация.** Проблема исследования. Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ в рамках научного проекта № 19-29-07037. В настоящее время актуальность научно-технологического прорыва для экономики и системы образования России является высокой. Данная задача является комплексной. На её решение влияют современные тенденции, связанные с глобализацией, увеличением роли цифровых технологий, инновационным развитием национальных экономик, появлением единого мирового рынка образовательных и научно-технических услуг, расширением сферы влияния транснациональных корпораций, трансформацией культурных и личных ценностей, переходом от микроэкономической эффективности хозяйственной деятельности к макросоциальной эффективности общественных институтов. В этой связи радикальному пересмотру подвергаются основания экономической, социологической и педагогической науки. Становится важным обеспечить прорывной скачок в знаниях, умениях, навыках и выйти на качественно новый уровень развития для обеспечения лидерства в современном мире.*

***Цель исследования.** Определить понятие прорывные знания и педагогические условия их формирования и реализации. Данная цель подразумевает решение следующих задач: определить взаимосвязь понятия «прорывные» знания с понятиями «творчество», «креативность», «талант», «предприимчивость», «лидерство» и другими; раскрыть современный профиль прорывных знаний, их роль в личной и общественной деятельности обучающегося; провести сравнительный анализ методов диагностики метапредметных знаний обучающегося и предложить новую методику оценки прорывных знаний в педагогическом процессе; провести анализ прорывных педагогических методов и предложить новую методику систематизации педагогических условий в зависимости от профиля обучающегося в условиях цифровизации; предложить концепцию развития прорывных знаний в масштабе национальной системы образования.*

*Под прорывными знаниями в настоящем исследовании будем понимать такие, которые в определенный момент времени позволяют сделать резкий скачок на новый качественный уровень развития для обучающегося. Появление идеи настоящего исследования было обусловлено её востребованностью в государственной экономической и образовательной политике.*

***Методы исследования.** Будут использованы как общенаучные методы исследования (анализ и синтез, дедукция и индукция, связь исторического и логического процессов, выявление причинно-следственной связи, диалектический способ познания, анализ множественных тематических сравнительных исследований), так и специальные: контент-анализ, институциональный подход, метод экономической двойственности, многоуровневый анализ носителей инновационной деятельности, уровни обучаемости, интерактивные, социологические и статистические методы.*

***Выводы и рекомендации.** Данное исследование позволит определить понятие прорывных знаний и их современный профиль в условиях цифровизации и совершенствования педагогического процесса. Это позволит подготовить базу для формирования национальной*

образовательной политики по подготовке кадров, обеспечивающих успех научно-технологического прорыва в российской экономике.

**Ключевые слова:** педагогический процесс, система образования, прорывные знания, инновации и институты

V.L. Vasiliev, Ph. D., associate Professor  
A.R. Gapsalamov, Ph. D., associate Professor  
T.N. Bochkareva, Ph. D.  
E.M. Ahmetshin  
Elabuga Institute  
Kazan (Volga region) Federal University  
Yelabuga, Russia

**DEVELOPMENT OF A METHODOLOGY FOR ASSESSING  
AND IMPROVING THE FORMATION AND IMPLEMENTATION  
OF BREAKTHROUGH KNOWLEDGE IN THE PEDAGOGICAL PROCESS  
IN THE CONTEXT OF DIGITALIZATION**

**Abstract. Research problem.** The reported study was funded by RFBR, project number 19-29-07037. Currently, the relevance of a scientific and technological breakthrough for the economy and education system of Russia is high. This task is complex. Its solution is influenced by modern trends related to globalization, the increasing role of digital technologies, innovative development of national economies, the emergence of a single world market for educational and scientific and technical services, the expansion of the sphere of influence of transnational corporations, the transformation of cultural and personal values, the transition from the microeconomic efficiency of economic activity to the macrosocial efficiency of public institutions. In this regard, the foundations of economic, sociological and pedagogical science are subjected to a radical revision. It is becoming important to ensure a breakthrough leap in knowledge, skills, and skills and reach a qualitatively new level of development to ensure leadership in the modern world.

**Purpose of the study.** Define the concept of breakthrough knowledge and pedagogical conditions for their formation and implementation. This goal implies the solution of the following tasks: to determine the relationship of the concept of “breakthrough” knowledge with the concepts of “creativity”, “creativity”, “talent”, “enterprise”, “leadership” and others; to reveal the modern profile of breakthrough knowledge, their role in the personal and social activities of the student; to carry out a comparative analysis of methods for diagnosing metasubject knowledge of a student and to propose a new methodology for assessing breakthrough knowledge in the pedagogical process; analyze breakthrough pedagogical methods and propose a new methodology for systematizing pedagogical conditions depending on the profile of the student in the context of digitalization; propose a concept for the development of breakthrough knowledge on the scale of the national education system.

In this study, we understand breakthrough knowledge as knowledge that at a certain point in time makes it possible to make a sharp leap to a new qualitative level of development for a student. The emergence of the idea of this study was due to its relevance in the state economic and educational policy.

**Research methods.** Both general scientific research methods (analysis and synthesis, deduction and induction, the connection between historical and logical processes, the identification of a causal relationship, the dialectical method of cognition, analysis of multiple thematic comparative studies) and special ones: content analysis, institutional approach, method economic duality, multi-level analysis of carriers of innovative activities, levels of learning, interactive, sociological and statistical methods.

**Conclusions and recommendations.** This study will help define the concept of breakthrough knowledge and its modern profile in the context of digitalization and improvement of the pedagogical

*cal process. This will prepare the basis for the formation of a national educational policy for training personnel that will ensure the success of a scientific and technological breakthrough in the Russian economy.*

***Keywords:** pedagogical process, education system, breakthrough knowledge, innovations and institutions*

**Введение.** Актуальность исследования обусловлена сложностью происходящих в современном мире изменений. Причиной изменений является рост глобализации и цифровизации общества. В этих условиях экономическая система и система образования должны быть изменены. Традиционный педагогический процесс должен быть улучшен и трансформирован под новые требования. Современная действительность настолько быстро меняется, что в педагогическом процессе приобретают важное значение уже другие ориентиры. Знания и информации растут значительными темпами. Для получения конкурентоспособности на рынке труда и в дальнейшей жизни будущий специалист должен обладать особыми навыками в современных условиях. Он должен не просто уметь учиться, приобретать новые знания и эффективно их использовать, он должен уметь генерировать «прорывные» знания. Только такие специалисты в новых условиях смогут повысить конкурентоспособность российской экономики.

В 2018 году в послании Федеральному собранию Президент Российской Федерации В.В. Путин определил научно-технологический прорыв одним из ключевых национальных приоритетов [6]. В последствии были определены условия научно-технологического прорыва. Это такие передовые технологии, которые позволяют повысить текущую эффективность компаний, открыть новые сферы приложения для труда людей и смогут быть использованы в повседневной жизни в любом населённом пункте [7]. В научном сообществе также отводят значительную роль научно-технологическому прорыву и соответственно прорывным знаниям и технологиям, которые его обеспечат. Существует экспертное мнение о необходимости формирования Национального проекта по технологическому прорыву [8]. Очевидно, что эту задачу не возможно будет решить без особой трансформации образовательной системы и подготовки кадров на соответствующих педагогических условиях в цифровом мире. Для обеспечения результата на макроуровне экономической и образовательной системы необходимо провести подготовку микроуровня, разработать методические рекомендации по формированию и реализации прорывных знаний в педагогическом процессе. С другой стороны проведение данного научного исследования предполагает глубокий и масштабный анализ существующих методик оценки метапредметных знаний обучающегося в педагогическом процессе. Как показывают результаты научных исследований, накоплен значительный опыт применения различных методик диагностики знаний обучающегося и требуется их систематизация для решения конкретной задачи [14].

**Обзор литературы.** В настоящее время под воздействием новых мировых трендов, связанных с глобализацией и цифровизацией открываются и новые направления исследований во всех научных сферах, в том числе и в педагогике. Традиционные теоретические понятия нуждаются в уточнении и дополнении. Это также обусловлена и практическими задачами современного этапа

развития науки в России. Для инновационного развития страны нужны подготовленные кадровые ресурсы с высоким уровнем интеллектуального и творческого потенциала. От этого будет зависеть успех стратегии прорыва, сформулированной руководством нашей страны. В этой связи необходимо исследовать в педагогическом контексте понятие творческих способностей учеников. При этом особое внимание необходимо уделить изучению педагогических условий и методов, которые позволят формировать у обучающихся творческие способности для прорывных знаний.

Рассмотрим понятия «способностей» с точки зрения педагогической науки. Выделяют следующие направления обоснования сущности способностей. Во-первых, психофизиологическая трактовка способностей, рассматривает их как взаимосвязь свойств нервной системы и психических характеристик человека [13]. Во-вторых, функционально-генетическая трактовка способностей, рассматривает их как сущностные качества психических функций [1, 3]. В третьих, деятельностная трактовка способностей, рассматривает их как результат определенных деятельностных детерминант развития ученика [4]. В четвертых, личностно-деятельностная трактовка способностей, рассматривает их как основу для осуществления какой-либо деятельности, а при отсутствии способностей и невозможность вести эту деятельность [12]. Таким образом, можно сказать, что способности это свойства личности выполнять определенную деятельность и качественно зависимые от физиологических и психологических характеристик это личности. Соответственно для развития способностей необходимо обучение и совершенствование физиологических и психологических характеристик ученика.

Рассмотрим другое необходимо нам понятие – творчество. Согласно педагогическим и психологическим словарям и энциклопедиям творчество понимается как высшая форма самостоятельной активности позволяющая получать новые результаты [9, 11]. По мнению зарубежных ученых, А. Маслоу и К. Роджерса, творчество рассматривается как самоактуализация [5, 10]. Далее ученые расходятся в трактовке сущности творческих способностей человека. Существует мнение, что творческие способности – это сугубо врожденные потенциальные характеристики человека [15]. С другой стороны, в литературе отмечается, что раскрытию творческих способностей способствуют особенности темперамента, а также возможности быстро воспринимать и порождать идеи [2]. Другие ученые приравнивают творческие способности к остальным познавательным процессам [16].

По нашему мнению, следует выделить такие творческие способности, которые позволяют накопить определенный эффект в саморазвитии человека для его перехода на новый уровень интеллектуального развития, т.е. получить способность генерировать прорывные знания. Цель настоящего исследования – провести на базе Елабужского института КФУ эмпирические исследования педагогических условий и методов, которые позволяют сформировать у студентов творческие способности к прорывным знаниям в условиях цифровизации.

**Методы исследования.** В нашем исследовании были использованы общенаучные методы исследования, такие как анализ и синтез, дедукция и индук-

ция, связь исторического и логического процессов, поиск причинно-следственных связей, законы диалектики, метод множественных тематических сравнительных исследований, контент-анализ. В качестве специальных были использованы социологические и статистические методы исследования.

Эмпирическая часть исследования была проведена на базе Елабужского института КФУ. Была разработана анкета для опроса студентов. Было опрошено 100 человек. Гендерное соотношение в равном количестве. Возраст от 18 до 22 лет. Опрошенные студенты изучали блоки естественнонаучных и профессиональных дисциплин программы бакалавриата. Анкета была разослана с помощью Интернет-сервиса «Гугл Форм» и результаты были обработаны в программном продукте Microsoft Excel. Было использовано только лицензионное программное обеспечение. Частные права в исследовании не были нарушены.

В рамках исследования были изучены педагогические условия и методы в том числе и с применением цифровых технологий, которые благоприятно воздействуют на проявление творческой активности студентов в направлении формирования компетенций для генерации и использования прорывных знаний. Представим фрагмент исследовательской анкеты:

1. По какому направлению вы обучаетесь (открытый вопрос).
2. Напишите, что Вы понимаете под творческими способностями (открытый вопрос).
3. Напишите, что Вы понимаете под прорывными знаниями (открытый вопрос).
4. Как Вы считаете информационные технологии в целом, применяемые в учебном процессе, позволяют развивать творческие способности для генерации прорывных знаний? (варианты ответов: а) да; б) нет; в) затрудняюсь с ответом).
5. Как Вы считаете цифровые образовательные ресурсы (ЦОР), используемые в Вашем учебном процессе, позволяют развивать творческие способности для генерации прорывных знаний? (варианты ответов: а) да; б) нет; в) затрудняюсь с ответом).
6. Напишите основные проблемы, которые мешают творческой активности студентов в учебной деятельности при использовании ЦОР (открытый вопрос).

Таким образом, анкета была разработана для выявления общих направлений совершенствования педагогических условий и методов для развития творческих способностей студентов и их компетенций для генерации и использования прорывных знаний. В анкете содержалось достаточное количество открытых вопросов.

**Результаты исследования.** Кратко представим полученные научные результаты. По анализу ответов на открытые вопросы для уточнения понимания студентами понятий творческие способности и прорывные знания были получены следующие результаты. Студенты в целом относят творческие способности к характеристикам своей личности и понимают, что уровень владения творческими способностями у всех разный. Для развития творческих способностей необходимы специальные занятия и внутреннее побуждение – мотивация. Под прорывными знаниями студенты понимают такие знания, которые способ-



ны в процессе своей творческой деятельности вывести человека на новый качественный уровень развития и понимания окружающего мира. После статистического и логического анализа всех анкет особый интерес вызвали два вопроса.

Первый вопрос: в целом информационные технологии позволяют развивать творческие способности для генерации прорывных знаний? На него были получены следующие ответы. 70 % опрошенных студентов положительно относятся к использованию на занятиях информационных технологий для развития творческих способностей и только 5 % выбрали ответ «отрицательно». При этом 25 % отметили, что затрудняются с ответом. Это говорит о заинтересованности учащихся в развитии своих творческих способностей с применением информационных технологий на занятиях.

Второй вопрос: цифровые образовательные ресурсы, используемые в Вашем учебном процессе, позволяют развивать творческие способности для генерации прорывных знаний? На него были получены следующие ответы. 62,5 % опрошенных студентов считают, что с помощью цифровых образовательных ресурсов, используемых в текущем учебном процессе, можно развивать свои творческие способности для генерации прорывных знаний. 30 % учащихся ответили, что затрудняются с ответом и 7,5 % опрошенных думают, что с помощью существующих цифровых образовательных ресурсов нельзя развить творческие способности для генерации прорывных знаний.

По нашему мнению, снижение положительных ответов (с 70 % до 62,5 %) и увеличение отрицательных ответов (с 5 % до 7,5 %) обусловлено качеством существующих цифровых образовательных ресурсов и значительным интеллектуальным потенциалом для их совершенствования. Получается, что общие представления студентов о влиянии информационных технологий на творческие способности и прорывные знания более положительные, чем фактическая оценка применения цифровых технологий в текущем образовательном процессе. Задача преподавателей совместно со студентами на основе механизма обратной связи устранить выявленное противоречие. Только тогда мы обеспечим подготовку специалистов с компетенциями по прорывным знаниями для цифровой экономики.

Таким образом, по результатам проведенных теоретических и эмпирических исследований на базе Елабужского института КФУ были выявлены следующие положительные педагогические условия и методы, которые реализуются с помощью цифровых технологий и позволяют сформировать у студентов способности генерировать и использовать прорывные знания:

1. Возможность включения в программные продукты и информационные системы модулей для диалога не только на основе профессиональных терминов, но и естественным (письменным) языком.

2. Возможность совершенствования интерфейса и содержательного наполнения цифровых образовательных ресурсов на основе обратной связи между преподавателем и студентом.

3. Возможность максимально разнообразить представленный учебный материал, включить в него текстовые и графические изображения, статические и динамические формы, цветное и звуковое сопровождение.

4. Возможность дифференцировать цифровой образовательный ресурс в зависимости от интеллектуальных способностей и индивидуальных предпочтений студентов.

5. Возможность использовать современные цифровые технологии для обучения такие как интернет-вещей, анализ больших данных, облачные хранилища, дополненная виртуальная реальность, социальные сети и т. д.

6. Возможность оперативно дополнять цифровые образовательные ресурсы новой информацией и технологиями по ее обработке с учетом современных требований к дидактическому обеспечению образовательного процесса в условиях применения компьютерной техники.

7. Возможность использовать цифровые ресурсы других образовательных учреждений – партнеров и создавать совместные научно-исследовательские проекты, совершенствовать знания иностранных языков, формировать свое собственное поле общения и самоактуализации.

Таким образом, в условиях цифровизации и организации учебного процесса с использованием мультимедийных технологий, студент становится не объектом, а субъектом коммуникативного общения с преподавателем. Это позволяет быстро диагностировать направления эффективного роста творческих способностей студента для формирования компетенций генерировать и использовать прорывные знания.

**Заключение.** В качестве заключения отметим, что настоящее исследование позволило уточнить понятийный аппарат в области творческих способностей и компетенций по формированию прорывных знаний. Дальнейшие направления исследования должны быть связаны с конкретными кейсами по оценке прорывных знаний студентов в зависимости от различных внутренних факторов и психофизиологических особенностей обучаемых. С другой стороны, особое внимание в дальнейших исследованиях необходимо уделить внешним факторам организации учебного процесса, таким как государственные образовательные стандарты, ресурсная база системы образования, глобальные тренды повышения конкурентоспособности университетов.

#### **Литература**

1. Выготский Л.С. *Воображение и творчество в детском возрасте* / Л.С. Выготский. – СПб., СОЮЗ, 2013. – 196 с.
2. Гилфорд Дж. *Структурная модель интеллекта. Психология мышления* / Дж. Гилфорд. – М., 2017. – 244 с.
3. Дружинин В.Н. *Психология общих способностей* / В.Н. Дружинин. – СПб.; Питер, 2017. – 453 с.
4. Леонтьев А.Н., Запорожец А., Гальперин П., Эльконин Д. *Деятельность. Сознание. Личность* / А.Н. Леонтьев. – М.: Академия, 2018. – 352 с.
5. Маслоу А. *Мотивация и личность* / А. Маслоу. – СПб., 2012. – 354 с.
6. *Официальный сайт Информационного агентства России «ТАСС»* // Режим доступа: <https://tass.ru/ekonomika/5496421>. – дата обращения 22.02.2021.
7. *Официальный сайт Российского агентства международной информации «РИА Новости»* // Режим доступа: <https://ria.ru/20200709/1574127778.html>. – дата обращения 22.02.2021

8. *Официальный сайт Российской газеты // Режим доступа: – дата обращения 22.02.2021*
9. *Психологический словарь / под ред. В.П. Зинченко, Б.Г. Меццержакова. – М.: Педагогика-Пресс, 2011. – 440 с.*
10. *Роджерс К.Р. Гуманистическая психология. Теория и практика / К.Р. Роджерс. – М.: МОДЭК, 2018. – 679 с.*
11. *Российская педагогическая энциклопедия: в 2 т. / Гл. ред. В.Г. Панов. – М., 2013. – 607 с.*
12. *Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – СПб., 2016. – 376 с.*
13. *Русалов В.М. Темперамент в структуре индивидуальности человека. Дифференциально-психофизиологические и психологические исследования / В.М. Русалов – М.: «Когито-Центр», 2015. – 156 с.*
14. *Универсальные компетентности и новая грамотность: от лозунгов к реальности / под ред. М.С. Добряковой, И.Д. Фрумина; при участии К.А. Баранникова, Н. Зишла, Дж. Мосс, И.М. Реморенко, Я. Хаутамяки; Нац. исслед. ун-т «Высшая школа экономики». – М.: Изд. Дом Высшей школы экономики, 2020. – 472 с.*
15. *Фромм Э. Анатомия человеческой деструктивности / Э. Фромм. – М.: Директ-Медиа, 2016. – 1149 с.*
16. *Хьелл Л., Зиглер Д. Теории личности. Основные положения, исследования и применение / Л. Хьелл, Д. Зиглер. – СПб.: Изд-во «Питер Пресс», 2015. – 419 с.*

**УДК 372.851**

**К.В. Вдовина, учитель математики  
и информатики ГБОУ СОШ п. Кинельский,  
аспирант 1 курса программы подготовки научно-педагогических кадров  
Московский городской педагогический университет,  
Самарский филиал**

## **ФОРМИРОВАНИЕ МАТЕМАТИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ У ОДАРЁННЫХ ОБУЧАЮЩИХСЯ В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ**

**Аннотация.** *Цифровизация, несомненно, на сегодняшний день является базисной мировой тенденцией, в условиях которой происходит кардинальная трансформация образовательного процесса, в частности, в области математического образования.*

*При этом, согласно требованиям Федерального государственного образовательного стандарта общего образования, изучение предметной области «Математика» должно обеспечить «формирование представлений о математике как части общечеловеческой культуры, универсальном языке науки, позволяющем описывать и изучать реальные процессы и явления» [4].*

*Возникает вопрос – какие формы организации учебно-познавательной деятельности одаренного обучающегося следует применять, чтобы происходило непрерывное формирование математической культуры как объективного показателя результативности обучения математике, при этом в условиях образовательной цифровизации.*

*Исходя из вышеуказанного, целью исследования является рассмотрение вопроса особенностей формирования математической культуры, а также методов стимулирования деятельности одаренных обучающихся в условиях цифровизации.*

*В статье представлено описание особенностей формирования математической культуры школьников в качественно новых образовательных условиях.*

**Методы исследования:** *теоретические методы: анализ предмета исследования на основе изучения философской и психолого-педагогической литературы; конкретизация обоснованной организации педагогической деятельности по проблеме исследования; эмпири-*

ческие методы: экспериментальное описание возможностей реализации деятельности обучающихся посредством цифровых образовательных ресурсов.

**Выводы и рекомендации.** Таким образом, проведенное исследование позволяет сделать вывод о том, что цифровые образовательные ресурсы, представляя собой инструмент в организации учебной деятельности одарённых обучающихся, способствуют коррекции учебно-познавательной траектории, предполагающей наличие индивидуального образовательного маршрута, а также разработанный способ его реализации.

В этом случае формы построения индивидуальных траекторий для обучающихся, с учётом качественного разнообразия цифровых платформ, представляющих собой элементы геймификации, могут варьироваться и фактически соответствовать их запросам и интересам.

В зависимости от того, насколько корректно и тщательно был спланирован ИОТ школьника, во многом будет определяться степень сформированности у него математической культуры.

Логическим завершением реализации ИОТ является практическое применение обучающимся полученных знаний: участие в конференции с исследовательской работой, разработка банка тематических задач и др.

**Ключевые слова:** цифровизация; математическая культура; одаренный ребёнок; цифровые образовательные ресурсы; индивидуальная образовательная траектория; элементы геймификации

*K.V. Vdovina, teacher of mathematics  
and computer science of GBOU SOSH p. Kinelsky,  
1-st year postgraduate student of the program  
for training scientific and pedagogical personnel  
Moscow city pedagogical University,  
Samara branch*

## **FORMATION OF MATHEMATICAL CULTURE IN GIFTED STUDENTS IN THE CONDITIONS OF DIGITALIZATION OF EDUCATION**

**Abstract.** Digitalization, undoubtedly, today is the basic world trend, in the conditions of which a radical transformation of the educational process is taking place, in particular, in the field of mathematics education.

At the same time, according to the requirements of the Federal State Educational Standard of General Education, the study of the subject area "Mathematics" should provide "the formation of ideas about mathematics as a part of human culture, a universal language of science that allows you to describe and study real processes and phenomena" [4].

The question arises – what forms of organization of the educational and cognitive activity of a gifted student should be used in order for the continuous formation of mathematical culture as an objective indicator of the effectiveness of teaching mathematics, while in the conditions of educational digitalization.

Based on the above, **the purpose of the current research** is to consider the issue of the peculiarities of the formation of mathematical culture, as well as methods of stimulating the activities of gifted students in the context of digitalization.

The article presents a description of the features of the formation of the mathematical culture of schoolchildren in a qualitatively new educational environment.

**Research methods:** theoretical methods: analysis of the subject of research based on the study of philosophical and psychological-pedagogical literature; concretization of the substantiated organization of pedagogical activity on the research problem; empirical methods: an experimental description of the possibilities for the implementation of students' activities through digital educational resources.

***Discussion and Conclusions.** Thus, the conducted study allows us to conclude that digital educational resources, being a tool in organizing the educational activities of gifted students, contribute to the correction of the educational and cognitive trajectory, which assumes the presence of an individual educational route, as well as a developed method of its implementation.*

*Depending on how correctly and carefully the student's IET was planned, the degree of maturity of his mathematical culture will largely be determined.*

*The logical conclusion of the IET implementation is the practical application of the acquired knowledge by the students: participation in a conference with research work, development of a bank of thematic tasks, etc.*

***Keywords:** digitalization; mathematical culture; gifted child; digital educational resources; individual educational trajectory; elements of gamification*

**Введение.** Как известно, образовательный процесс, претерпевает систематические и качественно новые изменения, в особенности в области математического образования. Математика, представляя собой универсальный язык науки, позволяет описывать и изучать реальные процессы и явления.

В связи с этим, у обучающегося, приобретающего в процессе обучения математические знания, которые являются мощнейшим инструментом познания окружающей действительности, должна непрерывно формироваться математическая культура как объективный показатель результативности обучения математике, целью которого является приращение знаний и умений, определяемых, прежде всего, способностью применять освоенные математические методы, а также демонстрировать степень развития математической интуиции.

**Теоретический анализ литературы.** Становится очевидным, что, аналогично традиционному понятию «культура», под математической культурой обучающегося следует понимать приобретенную в результате интенсивной творческой деятельности совокупность математических знаний и умений, характеризующихся мобильностью в стремительно меняющихся социальных условиях и повышающих интеллектуальный уровень развития личности, наряду с её духовно-нравственным потенциалом [3].

Формирование математической культуры, безусловно, представляет собой многоаспектный и систематически организованный процесс, который претерпевает существенные изменения в условиях цифровизации образования [3].

Важно отметить, что феномен образовательной цифровизации заключается в синтезе новых возможностей и форм конструктивного взаимодействия участников образовательного процесса и является при этом эффективным средством получения качественного образования.

В связи с этим, обучение и развитие математически одаренных детей также претерпевает качественно новые изменения, обусловленные, прежде всего, особенностями организации их учебно-познавательной деятельности [1].

**Цель исследования.** Возникает вопрос – каковы особенности формирования математической культуры одарённых обучающихся в контексте учебно-познавательной деятельности, обуславливаемой образовательной цифровизацией.

В связи с этим, **цель** настоящего исследования – изучение особенностей форм организации, а также методов стимулирования деятельности, способствующих формированию математической культуры одарённых обучающихся.

### **Методы и методики исследования.**

– теоретические (анализ предмета исследования на основе изучения философской и психолого-педагогической литературы; конкретизация обоснованной организации педагогической деятельности по проблеме исследования);

– эмпирические (экспериментальное описание возможностей реализации деятельности обучающихся посредством цифровых образовательных ресурсов).

Так, в условиях цифровизации наиболее эффективной в формировании математической культуры становится индивидуализация образовательного процесса, которая может быть успешно осуществима при обучении школьников в соответствии с их индивидуальной образовательной траекторией (далее – ИОТ).

Разработка ИОТ представляет собой несколько взаимосвязанных этапов: учителем проводится диагностика актуального уровня развития личных качеств обучающихся (как правило, посредством многоступенчатого анкетирования); определяется область математических интересов ученика и прогнозируется потенциальное поле их проявления, обуславливаемого спецификой тематических разделов; создаются условия для реализации выявленных индивидуальных способностей ребенка; разрабатывается программа действий школьника по составленному маршруту; фиксируются, корректируются и оцениваются достигнутые школьником результаты [5].

В свою очередь, цифровые образовательные ресурсы, представляя собой инструмент в организации учебной деятельности одарённых обучающихся, позволяют скорректировать учебно-познавательную траекторию, предполагающую наличие индивидуального образовательного маршрута, а также разработанный способ его реализации [2].

Однако важно учитывать, что на степень формирования математической культуры для большинства одарённых обучающихся оказывает воздействие систематическое стимулирование промежуточных результатов в процессе реализации ИОТ.

В этом случае, благодаря качественному разнообразию цифровых ресурсов, формы стимулирования реализации ИОТ могут варьироваться и фактически соответствовать запросам и интересам обучающихся.

**Результаты исследования.** Наиболее результативным в стимулировании деятельности обучающихся, с учётом их возрастных особенностей и преобладания ведущего вида деятельности, является включение элементов геймификации в структуру ИОТ, например:

– **Classcraft** – приложение, предназначенное для поощрения и мотивации деятельности обучающихся в образовательных условиях; процесс реализации ИОТ математически одарённых обучающихся посредством этого ресурса приобретает качественно новый характер: каждый ребёнок, превращаясь в персонажа и активизируя стратегическое мышление, выполняет определённое задание, отслеживая при этом динамику собственных результатов;

– **ClassDojo** – полифункциональное приложение, предназначенное для фиксации навыков учеников и создания их портфолио; применение этого ресурса позволяет каждому участнику определить, на какой стадии находится

выданное задание; элемент поощрения – присвоение стикеров – также является мотивационным фактором для активизации действий обучающихся:

Дети



*Пример присвоения стикеров участникам*

**Заключение.** Результатом проектирования ИОТ для одарённых школьников являются математические знания и новые способы действий в качественно новых условиях, определяющих математическую культуру, степень сформированности которой во многом будет определяться тем, насколько корректно и тщательно была спланирована ИОТ [2].

Логическое завершение реализации ИОТ представляет собой практическое применение обучающимся полученных знаний: участие в конкурсах исследовательских работ, выступление на конференциях, создание банка тематических задач и др.

Необходимо учитывать, что сторонняя фиксация и стимулирование результатов деятельности обучающегося посредством цифровых ресурсов, а также позитивный опыт применения им полученных знаний является одной из ключевых задач в процессе формирования математической культуры.

#### ***Литература***

1. Богоявленская Д.Б., Шадриков В.Д. *Рабочая концепция одаренности*. – 2-е изд., расш. и перераб. – М., 2003. – 95 с.
2. Вдовина К.В. Особенности построения индивидуальной образовательной траектории одарённых обучающихся в процессе обучения математике // *Перспективы и приоритеты педагогического образования в эпоху трансформаций, выбора и вызовов. VI Виртуальный Международный форум по педагогическому образованию: сборник научных трудов*. – 2020. – Ч. I. – С. 71–77.
3. Икрамов Д. *Математическая культура*. – Ташкент, 1981. – 277 с.
4. *Федеральный государственный образовательный стандарт общего образования*. [Электронный ресурс] – Режим доступа: <https://docs.edu.gov.ru/document/8f549a94f631319a9f7f5532748d09fa> (дата обращения: 17.02.2021).
5. Хуторской А.В. *Методика личностно-ориентированного обучения. Как обучать всех по-разному? Пособие для учителя*. – М.: Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2005. – 383 с. – (Педагогическая мастерская).

УДК 316.77

*Т.С. Веселовская, к.филол.н.*

*Государственный институт русского языка имени А.С. Пушкина  
г. Москва, Россия*

## **ЦИФРОВОЙ КУЛЬТУРНЫЙ АССИМИЛЯТОР В ПРАКТИКЕ ОБУЧЕНИЯ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ**

**Аннотация.** Актуальность выбранной научной проблемы определяется прежде всего социальным и экономическим заказом современного общества на подготовку квалифициро-

ванных кадров, способных эффективно взаимодействовать в поликультурной среде. Выявление параметров напрямую влияющих на академическую успешность крайне важно для системы образования в ракурсе подготовки высокоэффективных кадров, готовых проявлять себя в глобальном контексте. Настоящее исследование вносит существенный вклад в ответ российского общества на большие вызовы, связанные с необходимостью подготовки обучающихся к жизни и работе в мультикультурной среде. **Цель статьи** – анализ применения методики культурного ассимилятора в рамках курса по межкультурной коммуникации. Культурные ассимиляторы конструируются обучающимися в цифровом формате при обобщении теоретического материала об особенностях разных лингвокультурных норм. Такой подход улучшает усвоение материала в рамках учебного процесса, а также выступает в роли тренажера по развитию межкультурной чувствительности, что представляется особенно актуальным в рамках мультикультурного образования. Для реализации пилотного эксперимента были применены следующие **методы исследования**: проведение анализа научной и научно-методической литературы по теме работы, отбор материала для конструирования цифровых культурных ассимиляторов, проведение опроса и анализа академической успешности магистрантов. **Выводы и рекомендации.** Проведенное исследование показывает большой потенциал использования культурных ассимиляторов именно в цифровом формате как инструмента развития межкультурной чувствительности. Респонденты показали высокую степень мотивации при применении и разработке собственных культурных ассимиляторов, что в целом положительно повлияло на учебный процесс. Кроме того, при анализе были получены значимые корреляции между самооценкой уровня межкультурной чувствительности и успешностью при прохождении культурных ассимиляторов. Дальнейшее исследование планируется продолжить на этой же выборке респондентов с целью увидеть динамику выявленных процессов в долговременной перспективе.

**Ключевые слова:** культурный ассимилятор, межкультурная чувствительность, межкультурное общение.

*T.S. Veselovskaya  
Ph.D in Linguistics  
Pushkin State Russian Language Institute  
Moscow, Russia*

## **DIGITAL CULTURE ASSIMILATOR IN THE INTERCULTURAL COMMUNICATION COURSE**

**Abstract.** The relevance of the selected scientific problem is primarily determined by the social and economic order of modern society for the qualified specialists capable to interact effectively in a multicultural environment. Identifying the parameters that directly affect academic success is extremely important for the education system in terms of training highly effective specialists who are ready to work in a global context. This study makes a significant contribution to the response of Russian society to the great challenges associated with the need to prepare students for life and work in a multicultural environment. **The purpose of the article** is to analyze the culture assimilator methodology in the intercultural communication course. Culture assimilators are constructed by students in a digital format when generalizing theoretical material about the features of different linguocultural norms. This approach improves the assimilation of material within the educational process, and also acts as a trainer for the development of intercultural sensitivity, which seems to be especially relevant in the framework of multicultural education. To implement the pilot experiment, the following **research methods** were applied: analysis of scientific literature, material selection for the construction of digital culture assimilators, survey and academic success analysis of undergrad-



uates. **Conclusions and recommendations.** The conducted research shows the great potential of using culture assimilators in digital format as a tool for developing intercultural sensitivity. The respondents showed a high motivation while using and developing their own culture assimilators, which in general had a positive effect on the educational process. In addition, the analysis showed significant correlations between self-rated levels of intercultural sensitivity and success in using cultural assimilators. Further research is planned to be continued on the same sample of respondents in order to see the long-term dynamics of the identified processes.

**Keywords:** culture assimilator, intercultural sensitivity, intercultural communication.

**Введение.** Приметой современного этапа развития общества являются кардинальные изменения, которые повсеместно происходят в сфере коммуникации под воздействием цифровых технологий и новых вызовов. Для совместного решения проблем в глобальном контексте успешное взаимодействие представителей разных лингвокультур становится приоритетным [25]. В основе межкультурного общения стоят принципы толерантности и взаимоуважения, которые реализуются через развитие межкультурной чувствительности [19]. В образовательном контексте данная проблематика исследуется в русле создания и поддержания мультикультурной образовательной среды в работах зарубежных и отечественных исследователей [3, 6, 9, 18, 22], формулируются основные принципы образования в русле мультикультурализма [24]. Эффективная коммуникация в поликультурном контексте напрямую связана с комфортной образовательной атмосферой, которая обуславливает высокие академические результаты. Поведенческие стратегии ярко проявляются при решении ситуативных задач, разработанных с помощью методики культурного ассимилятора. Культурный ассимилятор выступает в роли одного из продуктивных инструментов развития межкультурной чувствительности [7, 20]. Несмотря на ряд преимуществ, в первую очередь связанных с детально представленным алгоритмом создания и применения культурных ассимиляторов, данная методика не получила широкого распространения в образовательной среде. При этом запрос на цифровые инструменты формирования различных навыков и умений в учебном контексте крайне высок и значительно усилился в связи с пандемией в 2020 году. Особенно заметна стала востребованность цифровых инструментов, которые можно использовать для самостоятельного обучения учащихся в рамках лично ориентированной педагогики. Студент становится активным участником образовательного процесса, он активно вовлекается в конструирование собственной траектории обучения, делится обратной связью. Всё это делает исследование в области разработки цифровых лингвокультурных тренажеров, построенных на теоретических основаниях методики культурного ассимилятора актуальными.

**Цель исследования.** Целью настоящего исследования является анализ применения цифрового культурного ассимилятора в курсе по межкультурной коммуникации в рамках магистерских программ филологического факультета. В работе исследуется опыт Государственного института русского языка им. А.С. Пушкина (Москва, Россия). В рамках обучения студентов из разных культур в едином образовательном пространстве данные цели звучат особенно ак-

туально. Зачастую в негетерогенных аудиториях студенты не чувствуют себя комфортно, не могут раскрыть свой творческий потенциал, а преподаватель в силу совокупности причин не имеет возможности грамотно выстроить индивидуальные траектории обучения. Обсуждение проблем межкультурного общения сводится к декларации принципов толерантности и взаимоуважения, а также расширению знаний об особенностях культур, так как они связываются с социокультурной адаптацией как в образовательных программах, так и в реальной педагогической практике. Между тем необходимость применения практико ориентированных современных инструментов в учебном процессе повсеместно декларируется.

**Теоретический анализ литературы.** В результате академической мобильности процесс образования стал более открытым и доступным, значительно возросло количество студентов, участвующих в международных образовательных программах. В докладе ЮНЕСКО (2009) указывается на важность признания неодинаковости обучающихся, а также подчеркивается направленность на развитие активной личности, способной достигать значительных результатов в многонациональной среде [25]. В этих условиях на первый план выходит овладение поведенческими стратегиями и навыками (в том числе коммуникативными), обеспечивающими академические успехи при обучении в мультикультурной образовательной среде. Исследование таких стратегий и навыков может происходить посредством решения задач в виде симуляций специально отобранных ситуаций, в которых потенциально могут возникать коммуникативные неудачи разного рода (языковые, невербальные, поведенческие, стереотипные, энциклопедические).

Современные исследования по межкультурной коммуникации в центр ставят исследование способностей к пониманию чужой культуры и точек зрения, критический анализ оснований собственного поведения, признание чужой культурной самобытности, умение включать чужие истины в свою позицию, признание правомерности существования многих истин, умение строить диалогические отношения и идти на разумный компромисс. Происходящие культурные изменения подчиняются общей логике развития коммуникации с учетом глобального контекста [11]. Стратегии коммуникативного поведения реализуются при социальном взаимодействии и активно исследуются в теории межкультурной коммуникации [1, 10, 16]. Исследователи ставят вопросы об этических нормах коммуникации, которые связаны с категорией вежливости. Такие представления создаются внутри конкретной культуры и являются социально и исторически обусловленными. Тем не менее нет закреплённых норм «правильного» речевого поведения, хотя оно и осознаётся абсолютным большинством носителей конкретной культуры, а дихотомия «приличное – неприличное» оказывает большое влияние на общение в каждой культуре [5]. Исследователи отмечают, что разного рода коммуникативные неудачи (вербальные и невербальные) происходят в зонах с неполным культурным соответствием [2].

Методика культурного ассимилятора позволяет представить наиболее полно контекст, в котором протекает общение обучающихся с разным культурным бэкграундом. Соотнесение полученных результатов с уровнем измерения

культурного интеллекта (cultural intelligence – CQ) [21], позволяет конструировать кросс-культурный профиль обучающихся. Такой профиль потенциально имеет высокую предсказательную силу как успешности в области социального взаимодействия, так и академических успехов. Иными словами, чем выше уровень CQ, тем успешнее будут решены задачи. Уровень культурного интеллекта является надежным предиктором успешности сотрудника в трудовой деятельности [23]. Однако измерения уровня культурного интеллекта ещё не нашли широкого применения в образовательном контексте как существенного фактора, оказывающего влияние не только на социокультурную адаптацию, но и непосредственно на учебную деятельность, академическую успешность обучающихся.

В настоящей работе культурный ассимилятор понимается как тренинговая программа, с помощью которой членов одной культуры помещают в модели поведения другой культуры. Культурные ассимиляторы разрабатывались с 1960-х гг. XX в. [20] и получили широкое распространение в США. При подборе ситуаций для культурного ассимилятора учитываются взаимные стереотипы, различия в ролевых ожиданиях, особенности коммуникативного (вербального и невербального) поведения [12, 7]. Цель применения культурного ассимилятора – встать на место носителя культуры и попробовать объяснить наиболее точно культурную норму. Обучающий потенциал содержится в структуре ассимилятора, так как к каждому правильному и неправильному варианту ответа предлагается развернутый лингвокультурный комментарий. В России были разработаны наборы культурных ассимиляторов для адаптации мигрантов к жизни в большом российском городе [13], при взаимодействии русских и корейцев [14], в рамках школьного образования [8, 15]. Исследователь Р. Альберт предлагает называть культурный ассимилятор «техникой повышения межкультурной чувствительности» (Intercultural sensitizer) [17]. В настоящее время культурные ассимиляторы используются не только в межкультурной коммуникации, но и при общении людей с разным культурным бэкграундом даже в рамках одной семьи [4]. Исследователи указывают на положительную динамику при использовании методики культурного ассимилятора, так как участник погружается в контекст другой культуры и достаточно ярко понимает мотивацию поведения. Всё это позволяет сделать вывод о возможности разработки набора культурных ассимиляторов с учетом поведенческого компонента в рамках культурного интеллекта.

**База исследования.** В настоящем исследовании приняли участие 54 магистранта филологического факультета. Студенты были разделены на две группы: инофоны (студенты, для которых русская лингвокультура не является родной) и носители (студенты, для которых русская лингвокультура является родной или второй родной). Эксперимент проходил на базе Государственного института русского языка имени А.С. Пушкина.

#### **Методы и методики исследования.**

В рамках настоящего исследования был проанализирован теоретический материал по теме применения методики культурных ассимиляторов в образовательном контексте. Для получения данных об особенностях применения мето-

дики культурных ассимиляторов был проведен опрос среди магистрантов, включающий вопросы на самооценку собственной межкультурной чувствительности. Также отдельно была проанализирована академическая успешность магистрантов (оценки, которые студенты получали за выполнение заданий в рамках курса по межкультурной коммуникации). Опрос проводился дважды: до применения методики культурного ассимилятора и после него.

**Результаты исследования.** На первом (подготовительном) этапе студенты знакомятся с теоретическим материалом и структурой культурных ассимиляторов. Отдельно были обсуждены виды коммуникативных неудач и определены наиболее «опасные» коммуникативные неудачи, которые приводят к более серьезным конфликтам между представителями разных лингвокультур (этикетные, поведенческие и стереотипные).

На втором этапе производится отбор наиболее релевантных коммуникативных ситуаций. При отборе ситуаций учитываются несколько характеристик: 1) контекст (образовательная сфера, учебный контекст); 2) участники коммуникации (друзья, сокурсники); 3) частотность ситуаций; 4) вариативность трактовки поведения представителей разных лингвокультур; 5) последствия нарушения лингвокультурных норм в выбранной ситуации (чем больше конфликтность ситуации, тем высший приоритет получает подробный разбор такой ситуации).

На рисунке 1 представлен пример культурного ассимилятора в цифровом формате, выполненного в рамках самостоятельной работы студентов.

**СИТУАЦИЯ: \***

Студентка из России, не так давно приехавшая в Италию, договорилась встретиться с итальянскими друзьями в полдень возле Централе (главный вокзал Милана). Она шла к месту встречи и по дороге переписывалась с друзьями. Наконец, она дошла до пешеходного перехода, дождалась зелёного сигнала для пешеходов и направилась через дорогу, продолжая смотреть в телефон. На другой стороне её как раз ждали друзья. Первым, что сказал один из друзей, было: «Почему глаза в телефоне? Лучше бы тебе смотреть по сторонам». Студентка из России поняла, что имел в виду ее друг итальянец, но никак не могла избавиться от паттернов поведения, приобретённых на родине.

- В Италии жесткая система штрафов за нарушение ПДД, это касается и пешеходов
- В Италии считается некультурным смотреть в телефон на ходу
- Итальянские водители часто игнорируют ПДД
- В Италии красный цвет, а не зелёный, означает возможность переходить дорогу

[Далее](#)

*Рисунок 1. Пример цифрового культурного ассимилятора*

На третьем (заключительном) этапе предъявляются результаты проделанной работы. При анализе работ были выявлены сложности конструирования такого рода культурных ассимиляторов. Обучающиеся указали в качестве основ-

ной сложности необходимость подбора несколько возможных. Основной целью использования методики культурного ассимилятора на занятиях является развитие уровня межкультурной чувствительности, готовности обучающихся поддерживать доброжелательное межкультурное общение, эффективно избегать ситуаций, которые могут потенциально приводить к коммуникативным неудачам. Кроме того, данная методика способствует увеличению интереса и увлеченности обучающихся во время учебного процесса, что положительно влияет на образовательную атмосферу.

В рамках проведения пилотного эксперимента отдельно была проанализирована самооценка обучающихся собственной межкультурной чувствительности. Собранные данные показывают, что студенты оценивают уровень развития межкультурной чувствительности достаточно реалистично. Данные самооценки были соотнесены с данными по решению ситуаций на основе культурных ассимиляторов. Наиболее значимым фактором, который позволяет выявлять верный вариант ответа по мнению студентов является умение анализировать ситуацию с разных сторон и ставить себя на место представителя другой лингвокультуры. Таким образом, респонденты с более широким культурным бэкграундом успешнее справлялись с заданиями (например, имевшие опыт проживания в другой стране). Возраст и гендер не выявил значимых корреляций. Тем не менее данные параметры требуют дальнейшего уточнения, так как выборка не была сбалансирована по этим характеристикам. Кроме того, отдельный интерес представляет включение вопроса о месте проживания студентов. Потенциально студенты из более мультикультурного региона будут иметь более высокий уровень межкультурной чувствительности. Дальнейшие опросы в рамках основного эксперимента предполагается дополнить сбором данной информации.

Использование культурных ассимиляторов помимо информационной функции, способствует овладению навыками разностороннего анализа ситуации, влияет на развитие межкультурной чувствительности, а также увеличивает степень учебной мотивации и вовлеченности обучающихся в учебный процесс. Цифровой формат позволяет гибко использовать культурные ассимиляторы как для самостоятельной работы студентов, так и для аудиторной работы. В опросе абсолютное большинство студентов (96 %) указало на предпочтение цифрового формата работы с культурными ассимиляторами по сравнению с бумажным. Кроме того, при анализе данных цифровой формат (Google Forms) позволяет автоматически подсчитывать статистику по правильным и неправильным ответам. Это выступает в роли дополнительного инструмента по оцениванию качества самого культурного ассимилятора. Так, варианты ответов должны быть равнозначно возможными, ни один из вариантов интерпретации поведения не должен явно выделяться.

**Заключение.** У данной методики большой образовательный потенциал особенно в рамках поликультурного образования. Следует отдельно подчеркнуть, что дальнейшие исследования культурных ассимиляторов нам представляется наиболее продуктивным проводить при выявлении корреляций между разными видами коммуникативных неудач и стратегиями, которые позволяют

достигать коммуникативное намерение в ситуации межкультурного общения. Кроме того, отдельный исследовательский интерес представляет анализ соотношения уровня культурного интеллекта обучающихся с их успешностью решения задач при применении методики культурного ассимилятора.

### *Литература*

1. *Американское коммуникативное поведение: научное издание / под ред. И.А. Стернина и М.А. Стерниной. – Воронеж: ВГУ-МИОН, 2001. – 224 с.*
2. Брагина Н.Г. Развитие межкультурной коммуникации: общие направления // *Русский язык за рубежом*. – № 2, 2016. – С. 4–10.
3. Габдулхаков В.Ф., Хисамова В.Н. *Лингводидактика поликультурного образования. Национальный книжный центр. 2012. – 248 с.*
4. Еловицова Д.А. Культурные ассимиляторы как техника работы педагога-психолога в поликультурном взаимодействии современной семьи // *Педагогика и психология образования*. 2019. № 3. С. 136–151. DOI: 10.31862/2500-297X-2019-3-136-151
5. Жельвис В.И. Лингвокультурологический анализ дихотомии «прилично – неприлично» в англоязычных и русской культурах // *Вестник РУДН. Серия Лингвистика*. 2014. – № 4. – С. 101–118.
6. Закирова В.Г., Камалова Л.А. *Теории и технологии мультикультурного образования: монография. – В 2 ч. Часть 1. – Казань: Отечество, 2016. – 132 с.*
7. *Культурный ассимилятор. Тренинг адаптации к жизни в Санкт-Петербурге / отв. ред. Р.К. Тангалычева и Н.А. Головин. – СПб., 2009. – 400 с.*
8. Лебедева Н.М. *Межкультурный диалог: тренинг этнокультурной компетентности / Н.М., Лунева О.В., Стефаненко Т.Г., Мартынова М.Ю. – Москва, 2003. – 234 с.*
9. Пичкова Л.С., Чертовских О.О. *Формирование межкультурной коммуникативной компетенции в процессе обучения иностранному языку в неязыковых вузах // Азимут научных исследований: педагогика и психология*. 2019. – Т. 8. – № 1 (26). – С. 227–230.
10. Прохоров Ю.Е. *Русские: коммуникативное поведение / Ю.Е. Прохоров, И.А. Стернин. – М.: Наука: Флинта, 2007. – 328 с.*
11. Садохин А.П. *Межкультурная коммуникация: учебное пособие. – М.: АльфаМ, 2004. – 624 с.*
12. Стефаненко Т.Г. *Методы подготовки к межкультурному взаимодействию // Стефаненко Т.Г., Шлягина Е.И., Ениколопов С.Н. Методы этнопсихологического исследования. – М., 1993.*
13. Тангалычева Р.К. *Аккультурация временных мигрантов из зарубежных стран в крупном российском городе. Обсерватория культуры*. 2014; (1): 43-47. <https://doi.org/10.25281/2072-3156-2014-0-1-43-47>
14. Тангалычева Р.К. (2017). *Культурный ассимилятор как техника повышения межкультурной компетентности в процессе российско-корейской коммуникации. In Россия и Корея в меняющемся мировом порядке – 2017 (pp. 52–57).*
15. Татарко А.К. *Оценка эффективности тренинга межкультурного взаимодействия / А.К. Татарко, Н.М. Лебедева // Межкультурный диалог в школе. Кн.1: Теория и методология / Н.М. Лебедева, Т.Г. Стефаненко, О.В. Лунева. – Москва. – 2004. – С. 149–181.*
16. Триандис Г.К. *Культура и социальное поведение. – М.: Инфра-М, 2007.*
17. Albert R.D. *The intercultural sensitizer or culture assimilator: A cognitive approach. Handbook of Intercultural Training*. N.Y., 1983. – Vol. 48.
18. Banks James A. Allyn & Bacon. *Multiethnic education: Theory and practice (2nd ed.)*. Newton, MA: Banks, James A. Allyn & Bacon, 1988. – P. 312 – ISBN 0-205-11169-6.
19. Bennett J.M., Bennett M.J. *Developing Intercultural Sensitivity: An integrative approach to global and domestic diversity / J.M. Bennet, M.J. Bennett // Handbook of Intercultural learning 3rd ed. / D. Landis, J.M. Bennett, M.J. Bennett. – Thousand Oaks, CA: Sage, 2004. – Pp. 147–165.*

20. Brislin R.W., Cushner K., Cherrie C., Yong M. *Intercultural interactions: A practical guide*. – Beverly Hills, CA: Sage. – 1986.
21. Earley P.C. *Cultural Intelligence: Individual interactions across cultures* / P.C. Earley, S. Ang. – Stanford, CA: Stanford University Press, 2003. – 379 p.
22. Kramsch C. (1993). *Context and culture in language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
23. Sri Ramalu, S., Shamsudin F., & Subramaniam C. (2012). *The mediating effect of cultural intelligence on the relationship between openness personality and job performance among expatriates on international assignments*. *International Business Management*, 6, 601–610.
24. UNESCO World Report: *Investing in Cultural Diversity and Intercultural Dialogue*. 2009. – 428 p. URL: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000185202>
25. UNESCO guidelines on intercultural education. 2007. Paris. – 46 p. URL: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000147878>

УДК 37.02

**В.Л. Виноградов, к.п.н., доцент,  
О.В. Шатунова, к.п.н., доцент,  
Казанский (Приволжский) федеральный университет  
г. Елабуга, Россия  
Ш.Ф. Шеймарданов, к.п.н., доцент,  
Казанский (Приволжский) федеральный университет  
г. Казань, Россия**

## МОДЕЛИ ШКОЛЬНОЙ РЕЗИЛЬЕНТНОСТИ

**Аннотация.** В статье рассмотрено понятие резильентности с точки зрения педагогической науки. Целью работы является выявление и характеристика моделей школьной резильентности. Авторами применялись следующие методы исследования: теоретические методы, которые позволяют расширить и систематизировать научные факты (обзор отечественной и зарубежной научной литературы по теме резильентности образовательных организаций), перейти от абстрактного знания к конкретному, касающемуся феномена образовательной резильентности, методы анализа, обобщения и моделирования, а также статистического и корреляционного анализа, контент-анализ. Были проанализированы интервью и результаты анкетирования педагогов (234 человека), обучающихся (1822 человека) и их родителей (1651 человек), на основании которых была уточнена предложенная классификация моделей резильентных школ. Авторами определены основные модели школьной резильентности и дана их характеристика.

**Ключевые слова:** образование, школьная неуспешность, индивидуальная резильентность, школьная резильентность.

**V.L. Vinogradov, Dr. PhD Associate professor  
O.V. Shatunova, Dr. PhD Associate professor  
Kazan (Volga region) Federal University, Elabuga, Russia  
Sh.F. Sheymardanov, Dr. PhD Associate professor  
Kazan (Volga region) Federal University, Kazan, Russia**

## SCHOOL RESILIENCE MODELS

**Abstract.** The article considers the concept of resilience from the point of view of pedagogical science. The aim of the work is to identify and characterize models of school resilience. The authors used the following research methods: theoretical methods that allow us to expand and systematize scientific facts (a review of domestic and foreign scientific literature on the topic of resili-

*ence of educational organizations), to move from abstract knowledge to concrete knowledge concerning the phenomenon of educational resilience, methods of analysis, generalization and modeling, as well as statistical and correlation analysis, content analysis. Interviews and survey results of teachers (234 people), students (1822 people) and their parents (1651 people) were analyzed, on the basis of which the proposed classification of models of resilience schools was clarified. The authors define the main models of school resilience and give their characteristics.*

**Keywords:** *education, school failure, individual resilience, school resilience.*

Появившееся совсем недавно в отечественной педагогике понятие резильентности означает способность добиваться успехов вопреки сложным социальным условиям. Изначально термин употреблялся преимущественно в физике и обозначал способность объекта восстанавливать свое состояние после прекращения внешнего воздействия, то есть его устойчивость, упругость, эластичность.

Резильентность как способность может относиться либо к отдельному ребенку, либо к образовательной организации [1]. В российском образовании и педагогической науке к решению вопросов, связанных с проблемой индивидуальной резильентности, традиционно подходили с точки зрения профилактики и преодоления школьной неуспешности [2]. Традиционно причины школьной неуспешности в российском образовании объяснялись психофизиологическими и психологическими особенностями неуспевающих учеников, недостаточной педагогической компетентностью учителей и родителей. В зарубежных исследованиях, в отличие от отечественных, основную причину школьной неуспешности видят в социально-экономических факторах, например, таких как социальное неблагополучие семьи, низкий уровень дохода и т. п. [6]. Развитие исследований, посвященных поиску причин школьной неуспешности с учетом социально-экономических характеристик семей, позволило выделить феномен академической резильентности, понимаемой как способность обучающихся демонстрировать высокие результаты, несмотря на внешние, ограничивающие обстоятельства [5].

В отличие от понятия резильентности как способности человека с достоинством преодолевать жизненные трудности, вполне сформированного в современной науке, понятие резильентности образовательных организаций используется пока не так широко. Исключение составляет цикл статей, подготовленных коллективом авторов в составе М.А. Пинской, С.Г. Косарецкого и др. [4; 5].

В различного рода исследованиях мы встречаем указание на следующие аспекты жизнедеятельности школьников, с большой вероятностью оказывающих негативное влияние на их образование: депривированность семьи, обуславливающая целый комплекс таких рисков взаимодействия как агрессия, приоритет вопросов жизнеобеспечения по отношению к образованию, утверждение асоциальности поведения как нормы, упрощенный язык общения и т. п.; экономическая ущемленность, обреченность на наследуемый низкий социальный статус семьи, нищенское (или воспринимаемое как таковое) существование в неблагоприятных условиях; социокультурное однообразие среды, утверждающее ориентацию на использование примитивных форм проведения досуга и бегство от реальности и т. п.



Дополнительные проблемы могут также создавать для образовательной организации следующие факторы: обучающиеся, оказавшиеся в зоне риска (дети из семей мигрантов, дети, оставшиеся без попечения родителей и т. п.), наличие в структуре микрорайона потенциально опасных объектов (психоневрологический интернат, промышленные или строительные объекты, объекты службы исполнения наказаний) и др.

Иными словами, сложности вызывают или особенности контингента обучающихся, или риски окружения. Ни то, ни другое не требует доказательства, вынуждая нас вновь констатировать банальную истину о том, что «для школ с низким уровнем социального благополучия вероятность показать низкие результаты значительно выше, чем для социально благополучных школ» [5: 35]. То есть, в ситуации, когда школы принципиально не отличаются друг от друга, их эффективность зависит от условий, в которых они волею судьбы оказались.

Проведенный анализ результатов исследований, посвященных проблеме резильентности образовательных организаций, а также данных, полученных в 2020 году в ходе анкетирования педагогов (234 человека), обучающихся (1822 человека) и их родителей (1651 человек), представляющих несколько регионов (Республика Татарстан, Удмуртская Республика, Ставропольский край), опроса 27 директоров школ (Россия, Казахстан), позволили нам определить пять моделей школьной резильентности.

Модель первая: «Преемственность». Основывается на постулировании ценности социальной преемственности. Реализация этой модели предполагает осознанное и качественно осуществляемое стремление школы обеспечить воспроизводство человеческого ресурса на основе постепенного устойчивого развития позитивных человеческих качеств, накапливаемых семьей на протяжении многих поколений. Здесь речь идет, прежде всего, о рабочих профессиях, уважении к традициям рабочих династий и человеку труда. Школа, в данном случае, не обеспечивает академической успешности обучающихся, хотя и не исключает ее. Так, например, одна из обследованных школ со стабильно низкими рейтинговыми показателями в течение нескольких последних десятилетий, имеет в числе своих выпускников героя России, ценой своей жизни спасшего многих мирных жителей, академика, ректора одного из крупнейших университетов страны, профессора, директора института, ряд успешных бизнесменов. Хотя, в своем большинстве выпускники школы выбрали рабочие профессии, унаследовав их от своих родителей, такими результатами не могут похвалиться даже многие высокорейтинговые образовательные организации.

Модель вторая: «Вопреки всему». Модель основана на принципе компенсаторного взаимодействия. В отличие от ранее рассмотренной модели, в данном случае мы наблюдаем активное противостояние школы негативному влиянию на обучающихся целого комплекса основных взаимодействий. Так, «обучая детей с неблагополучным семейным статусом, школа берет на себя функции семейного присмотра и ухода, решая охранительные и воспитательные задачи» [5: 168]. Иногда это мешает школе сосредоточиться на образовательных целях. Компенсируя неблагоприятное влияние семейного окружения на подготовку учеников к занятиям, в школе создаются условия для дополнительных

занятий с детьми, открываются группы продленного дня или что-то подобное таким группам. Социокультурная составляющая образования также меняется за счет целенаправленного вовлечения в образовательный процесс региональных культурных объектов, интеграции школы с системой дополнительного образования детей.

Модель третья: «Стань сильнее». Независимо от контекста, в котором функционирует школа, данная модель отличается целенаправленным формированием у обучающихся резильентности как метакомпетенции, «предполагающей:

- умение «отражать» негативные факторы, «отскакивать» от них;
- умение управлять эмоциями;
- понимание собственных сильных сторон и достоинств;
- опору на эмоциональную вовлеченность;
- находчивость;
- ощущение собственного потенциала/субъектности;
- способность взаимодействовать с другими;
- умение решать проблемы» [3: 17].

Учитывая, что образовательные организации работают согласно требованиям действующих стандартов, следует отметить, что интеграция резильентности в целевой блок, устанавливающий образовательные результаты, достигаемые школой, не противоречит стандартам, а систематизирует их реализацию. Приведенные выше метакомпетенции, которые можно условно назвать «умениями» резильентности, включают в себя целый комплекс личностных и метапредметных образовательных результатов. Таким образом, развивая резильентность учащихся, школа автоматически формирует у них множество других важных качеств в силу синергетического эффекта резильентности.

Модель четвертая: «Вместе в будущее». Эта модель является гибридной по своему содержанию и описывает образовательные организации, которые используют в своей деятельности элементы всех моделей, обозначенных выше. По сути, модель характеризует высший уровень развития резильентной школы, в то время как все предшествующие модели в этом случае могут рассматриваться в качестве ее подуровней. Действительно, движение школы, от состояния низкой резильентности к максимально высокой, логично начинать с создания в образовательной организации системы гибкого реагирования на достижения и аномалии обучающихся, переходя постепенно к разработке системы компенсации образовательных дефицитов и, далее, к интеграции индивидуальной (личностной) резильентности в целевой блок результатов образования как системообразующего элемента.

Обозначенная логика развития школьной резильентности имеет одно ограничение: она не может быть использована в отношении школ с устойчиво низкими результатами образования, предполагая необходимость некоторого «нулевого» состояния образовательной организации. Последнее требует обозначения еще одной модели школьной резильентности.

Модель пятая: «Убежденная скудость». Данная модель характеризует те школы, которые работают в сложных социальных условиях, показывают устойчиво низкие результаты образования и принимают свое состояние как неизбеж-

ность. Такая школа традиционно занимает низшие рейтинговые позиции в муниципальной системе образования, что обуславливает чаще депрессивное состояние ее администрации, укомплектование коллектива педагогическими кадрами на основе «негативного отбора», преобладание негативной мотивации в отношении учителей и учеников, которые, в свою очередь, не отличаются высокими академическими амбициями.

Такая школа тоже резильентна, в изначальном физическом понимании резильентности. Любые попытки вырваться вперед дают временный, затухающий эффект, после чего школа вновь возвращается в исходное состояние. Тем более, что эти усилия не отличаются инновационностью: смена руководства, требования предоставить программу выхода из кризисной ситуации, усиление методического контроля и т. п. Все эти меры, способные вызвать положительный эффект в отношении среднестатистической школы, в отношении негативно-резильентной не дают ожидаемого результата.

Морально-психологические основания преодоления негативной резильентности образовательной организации в системе традиционного управления школой, как правило, малоэффективны и сводятся к трансляции прописных истин о профессиональном долге, ответственности, патриотизме, что в условиях негативной резильентности воспринимается скорее как унижение, чем руководство к действию. Тем не менее, именно с морально-психологическим климатом связываются надежды на выход школы из тупикового состояния. Все остальные проблемы разрешимы. На это указывает опыт множественных исследований школ, работающих в сложных социальных условиях, но, тем не менее, достигающих высоких образовательных результатов.

Проведенное исследование показало, что при выделении существенных отличий резильентных школ, некорректно ориентироваться при этом исключительно на их способность добиваться высоких рейтинговых позиций в сложных социальных условиях. Школьная резильентность характеризует школу с позиции ее способности обеспечивать достижение обучающимися результатов, превышающих ожидаемые с учетом сложного социального контекста образовательной деятельности и сложного контингента учащихся.

Предложенные модели позволяют по-новому взглянуть на результаты исследований в сфере индивидуальной и школьной резильентности, результаты исследований школьной эффективности в целом, а также использовать эти результаты в проектировании развития образовательных организаций в направлении повышения их устойчивости к негативным флуктуациям контекста их профессиональной деятельности.

#### *Литература*

1. Виноградов В.Л., Шатунова О.В. Феномен образовательной резильентности // *Вопросы педагогики*. – 2020. – № 10–1. – С. 28–31.
2. Исаев Е.И., Косарецкий С.Г., Михайлова А.М. Зарубежный опыт профилактики и преодоления школьной неуспеваемости у детей, воспитывающихся в семьях с низким социально-экономическим статусом // *Современная зарубежная психология*. – 2018. – Том 8. – № 1. – С. 7–16.

3. Муравьева А.А., Олейникова О.Н. Недооцененная компетенция или педагогические аспекты формирования резильентности // Казанский педагогический журнал. – 2017. – № 2. – С. 16–21.

4. Пинская М.А., Косарецкий С.Г., Фруммин И.Д. Школы, эффективно работающие в сложных социальных контекстах // Вопросы образования. – 2011. – № 4. – С. 148–177.

5. Пинская М.А., Хавенсон Т.Е., Косарецкий С.Г., Звягинцев Р.С., Михайлова А.М., Чиркина Т.А. Поверх барьеров: исследуем резильентные школы // Вопросы образования. – 2018. – № 2. – С. 198–227.

6. Pronk S., Mulder E.A., van den Berg G., Stams G.J.J.M., Popma A., Kuiper C. (2020). Differences between adolescents who do and do not successfully complete their program within a non-residential alternative education facility. *Children and Youth Services Review*. 109. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2019.104735>.

УДК 376

*М.Г. Водолажская, д.б.н., профессор  
Н.К. Айвазова, магистр  
Северо-Кавказский федеральный университет  
г. Ставрополь, Россия*

**ПОДГОТОВКА ТРАНСДИСЦИПЛИНАРНОГО СПЕЦИАЛИСТА  
РАННЕЙ ПОМОЩИ КАК ФАКТОР УКРЕПЛЕНИЯ  
МЕДИКО-ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КОЛЛАБОРАЦИИ  
В СФЕРЕ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

*Аннотация.* В настоящее время спецификой деятельности служб ранней помощи является обучение родителей вопросам развития ребенка. В службе ранней помощи работают врачи, логопеды, дефектологи, психологи, инструкторы по лечебной физкультуре и эрготерапевты. На данный момент в связи с нехваткой вакантных мест и разногласий среди специалистов в вопросах развития детей требуется новый специалист. Таким образом, возникает новый вызов – необходимость подготовки трансдисциплинарного специалиста.

*Ключевые слова:* трансдисциплинарный специалист ранней помощи, подготовка, ребенок, семья, специалист, нарушение.

*M.G Vodolazhskaya., Doctor of Science, professor  
N. K.Aivazova, master  
North Caucasus Federal University  
Stavropol, Russia*

**TRAINING OF A TRANSDISCIPLINARY SPECIALIST IN EARLY CARE  
AS A FACTOR IN STRENGTHENING MEDICAL, PSYCHOLOGICAL  
AND PEDAGOGICAL COLLABORATION IN THE FIELD  
OF INCLUSIVE EDUCATION**

*Abstract.* Currently, the specifics of the activities of early care services is the training of parents on child development issues. The early care service employs doctors, speech therapists, speech pathologists, psychologists, physical therapy instructors, and occupational therapists. At the moment, due to the lack of vacancies and disagreements among specialists in child development, a new specialist is required. Thus, a new challenge arises – the need to train a transdisciplinary specialist.

*Keywords:* transdisciplinary specialist of early care, training, child, family, specialist, violation.

**Введение.** Специалисты ранней помощи в сфере инклюзивного образования выдвигают перед собой функциональные цели и задачи в формате заполнения индивидуальной программы ранней помощи на каждого ребенка, оказание консультативной помощи родителям в форме бесед и рекомендаций, проведение индивидуальных и групповых занятий, социализирующих мероприятий. Перед современным образованием встаёт проблема оказания консультативной помощи узконаправленными специалистами, чьи мнения могут расходиться. Таким образом, возникает новый вызов – необходимость подготовки трансдисциплинарного специалиста, в чьи должностные обязанности будет входить осуществление функций так называемого «коуча» (наставника) определенной семьи, оформление карты развития ребенка с инструкцией для родителей, заполнение чек-листа родителями с целью наблюдения динамики, видеозапись заданий (элементы дистанционной работы). Трансдисциплинарный специалист сможет, самостоятельно работая на базовом уровне знаний во многих областях развития ребенка, планировать работу как единая персонифицированная междисциплинарная команда. На сегодняшний день остаётся проблема обеспечения принципиально нового специалиста современными фундаментальными знаниями. Это представляется возможным в аспекте укрепления академической коллаборации медиков, психологов, педагогов-дефектологов, осуществляющих подготовку специалиста. Именно системный фундаментально-методологический уровень подготовки способен объединить профессиональные возможности многопрофильного специалиста, сформировав у него трансдисциплинарный континуум знаний и навыков. Цели исследования:

1. Установить системный фундаментально-методологический уровень подготовки трансдисциплинарного специалиста ранней помощи, сформировав у него интегративный континуум знаний и навыков.

2. Определить эффективность фундаментальной подготовки к профессиональной деятельности трансдисциплинарного специалиста ранней помощи в аспекте обучения предоставлению медико-психолого-педагогических консультаций одним специалистом. Методы исследования: в качестве методов исследования были использованы смысловой системно-специфический анализ проблемы обеспечения принципиально нового специалиста современными фундаментальными знаниями, критический анализ современных исследований в области педагогического инклюзивного образования, выявление новых вызовов и актуальных целей систем педагогического образования в разных странах мира, перевод базы данных в базу знаний, установление иерархии фундаментально-методологической преподаваемой информации, алгоритмизация оценки качества подготовки специалиста.

### **Заключение.**

1. Фундаментально-методологический уровень подготовки трансдисциплинарного специалиста ранней помощи должен соответствовать формированию следующих компетенций: знать междисциплинарные механизмы формирования здорового мировоззрения самого специалиста, ребёнка, родителей; уметь оказывать профессиональную персонифицированную медико-психолого-коррекционно-педагогическую консультативно-диагностическую помощь вос-

питатнику, членам его семьи; владеть системными профессиональными навыками коррекции ранних этапов развития ребёнка с ОВЗ, применяя интегративный континуум полученных знаний.

2. Трансдисциплинарный специалист должен владеть базовыми медицинскими знаниями (в частности, основами анатомии, физиологии, неврологии, медицинской биохимии, психиатрии). Затем необходимо прохождение курсов повышения квалификации по программам «Специальная психология детей раннего возраста», «Сенсорная интеграция в диалоге», «Запуск речи», «Особенности развития и обучения детей с особыми потребностями», «Сенсорный терапевт».

3. Уровень подготовки трансдисциплинарного специалиста ранней помощи предусматривает формирование у него профессиональной этики, а также – системного мышления, как следствия сформированного на ранних этапах подготовки здорового глубинного мировоззрения, необходимого для работы с детьми.

4. Эффективность фундаментальной подготовки трансдисциплинарного специалиста ранней помощи существенно повышается в формате off-line с привлечением высокопрофессиональных педагогов, учёных, практиков, стоящих на прогрессивных мировоззренческих позициях.

**Результаты** исследования могут быть использованы при обучении трансдисциплинарных специалистов на международных стажировочных площадках, прохождение курсов повышения квалификации и переподготовки с использованием усиленных академических взаимодействий специалистов. Авторы подчеркивают необходимость сочетания профессиональной подготовки в отдельных областях ранней помощи с подготовкой профессионалов трансдисциплинарной направленности.

#### **Литература**

1. Айрес Э. Дж. Ребенок и сенсорная интеграция. Понимание скрытых проблем развития / Э. Дж. Айрес; [пер. с англ. Юлии Даре]. – М.: Теревинф, 2009. – 272 с. ISBN 978-5-901599-90-7.

2. Банова Н., Довбня С., Клочкова Е., Кожевникова Е., Морозова Т. Аналитический обзор по теме: Раннее вмешательство в системе реабилитации детей с ограниченными возможностями здоровья. – Москва: Фонд поддержки детей, находящихся в трудной жизненной ситуации. – 2011.

3. Водолжаская М.Г., Айвазова Н.К. Дефект мировоззрения родителей как ранняя предпосылка формирования нарушений психологического здоровья у детей раннего возраста // Психологическое здоровье личности: теория и практика: сборник статей Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. 10 ноября 2020 г. – Ставрополь: Изд-во СКФУ, 2020. – С. 30–33.

4. Ayres E.J. The child and sensory integration. Understanding the hidden problems of development / E.J. Ayres; [trans. from the English. Julia Dare]. – М.: Terevinf, 2009. – 272 p. ISBN 978-5-901599-90-7.

5. Baranova N., Dovbnya S., Klochkova E., Kozhevnikova E., Morozova T. Analytical review on the topic: Early intervention in the rehabilitation system of children with disabilities. Moscow: Foundation for the Support of Children in Difficult Situations. – 2011.

6. Vodolzhaskaya M.G., Aivazova N.K. A defect in the worldview of parents as an early prerequisite for the formation of psychological health disorders in young children // *Psychological personal health: theory and practice: a collection of articles of the All-Russian Scientific and Practical Conference with international participation. November 10, 2020 – Stavropol: Publishing House SKFU, 2020. – S. 30–33.*

УДК 101.1:316:378.4

*Д.Н. Воробьев, к.филол.н., доцент,  
Е.Г. Хрисанова, д.п.н., профессор  
Чувашский государственный педагогический  
университет им. И.Я. Яковлева  
Чебоксары, Россия*

### **ПОДГОТОВКА БАКАЛАВРОВ ПЕДАГОГИКИ К ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ТЕХНОЛОГИЙ РАЗВИТИЯ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ**

*Аннотация.* Проблема исследования. Современная общеобразовательная школа, в соответствии с изменениями, внесенными в закон «Об образовании в РФ», призвана решать задачи раскрытия способностей каждого ученика, воспитания порядочного и патристического человека, личности, готовой к жизни в высокотехнологичном, конкурентном мире. Важнейшими качествами, формируемыми у обучающихся, являются готовность обучаться в течение всей жизни, способность находить нестандартные решения, творчески и критически мыслить. Эффективность решения названных задач определяется продуктивностью воспитательной деятельности педагогов, их компетенцией в области реализации воспитательного потенциала содержания образовательных программ, продуманной организации воспитывающей среды в процессе образования. Изучение практики воспитательной работы, реализации учителями воспитывающего потенциала школьного обучения позволило сделать заключение о некоторых трудностях, испытываемых педагогами в решении поставленных задач и, прежде всего, в развитии у школьников критического мышления. Создавшаяся ситуация актуализирует проблему формирования компетенции в области развития критического мышления у учителей в процессе их обучения в вузе. Значимыми для решения проблемы являются дисциплины гуманитарного цикла и, в частности, философия [4]. С учетом вышесказанного **целью исследования** является: изучение практики развития критического мышления студентов на занятиях по философии в педагогическом вузе, выявление их потенциала для подготовки бакалавров педагогики в исследуемом аспекте. В статье представлен анализ опыта организации профессиональной подготовки обучающихся в Чувашском государственном педагогическом университете им. И.Я. Яковлева. **Методы исследования:** анализ философской, психологической и педагогической литературы на предмет раскрытия в них сущности феномена критического мышления; изучение педагогического опыта в плане применения технологий развития критического мышления в профессиональной подготовке бакалавров педагогики. Участниками исследования стали 56 студентов второго курса, обучающиеся по направлению подготовки «Педагогическое образование». **Выводы и рекомендации.** В результате анализа трудов Н.Л. Гарифуллиной [2], Г.В. Соринной [5], Д. Халперна [7], Т. Чатфилда [8] и др. были определены характеристики критического мышления. Был сделан вывод о том, что в его основе лежит аргументированное рассуждение, предполагающее причинно-следственное исследование проблемы. Оно включает в себя способность идентифицировать проблему и выдвигаемые варианты ее решения, анализировать аргументы и доводы альтернативных точек зрения, оценивать их силу и убедительность, формулировать собственное решение проблемы, подкрепляя его аргументами и фактами. Существуют барьеры на пути внедрения методик развития критического

мышления у студентов на занятиях по философии. Размытость содержания понятия «критическое мышление», отсутствие методик мониторинга сформированности навыков критического мышления, систематичной и планомерной работы преподавателей вузов по переходу от обучения знаниям к обучению умениям усложняют внедрение методов развития критического мышления в образовательную практику. Наиболее эффективными методами развития критического мышления на занятиях по философии можно считать такие, которые предполагают тренировку аналитико-оценочных процедур мышления с последующим формулированием и обоснованием собственной позиции студента (метод сократических диалогов и дискуссий, метод аналитического чтения и творческого письма, коллективное аналитическое чтение по методу экспертных групп, метод формирования аргументированного суждения по Дэйвиду Маккойд-Мэйсону и др.) [1]. Организуемая таким образом работа позволяет как развивать навыки критического мышления будущих учителей, так и способствовать формированию их готовности к воспитанию критического мышления у детей. Результаты исследования могут быть использованы при разработке рабочих программ дисциплин гуманитарного цикла, реализуемых в рамках педагогического образования, при проведении исследований в области совершенствования процесса профессиональной подготовки бакалавров и магистров педагогики.

**Ключевые слова:** рефлексивное мышление, навыки, риторические компетенции, универсальные компетенции, бакалавры педагогики.

*D.N. Vorobjev, Dr. PhD Associate professor  
E.G. Khrisanova, Dr. PhD Professor  
I.Y. Yakovlev Chuvash State Pedagogical University  
Cheboksary, Russia*

#### **PREPARATION OF BACHELORS OF PEDAGOGY FOR EDUCATIONAL ACTIVITIES USING THE TECHNOLOGY OF CRITICAL THINKING DEVELOPMENT**

**Abstract.** *The research problem. A modern comprehensive school, in accordance with the amendments made to the law "On Education in the Russian Federation", is designed to solve the problems of revealing the abilities of each student, educating a decent and patriotic person, a person ready for life in a high-tech, competitive world. The most important qualities that are formed in students are the willingness to learn throughout life, the ability to find non-standard solutions, to think creatively and critically. The efficiency of solving these tasks is determined by the productivity of the educational activities of teachers, their competence in the implementation of the educational potential of educational programs, highly organized, nurturing environment in the process of education. A study of educational practice, the implementation of schooling educating potential allowed to draw a conclusion about some of the difficulties experienced by teachers in solving problems and, above all, in the development of students critical thinking. The current situation actualizes the problem of formation of teachers competence in the field of critical thinking development among learners in the process of their training at the university. The disciplines of the humanities cycle and, in particular, philosophy are significant for solving the problem [4]. In view of the above mentioned, **the aim of the study** is: to study the practice of developing critical thinking of students in philosophy classes in a pedagogical university, to identify their potential for training bachelors of pedagogy in the studied aspect. The article presents an analysis of the experience of organizing professional training of students at the I. Ya. Yakovlev Chuvash State Pedagogical University. **Research methods:** analysis of philosophical, psychological and pedagogical literature to reveal the essence of the phenomenon of critical thinking; study of pedagogical experience in terms of the use of technologies for the development of critical thinking in the professional training of bachelors of pedagogy. The study participants were 56 second-year students studying in the direction of training "Teacher education". **Conclusions and recommendations.** As a result of the analysis of the works*



by N.L. Garifullina [2], G.V. Sorina [5], D. Halpern [7], T. Chatfield [8] and others, the characteristics of critical thinking were determined. It was concluded that it is based on reasoned reasoning, suggesting a causal investigation of the problem. It includes the ability to identify the problem and the proposed solutions, analyze the arguments and arguments of alternative points of view, evaluate their strength and credibility, formulate own solution to the problem, supporting it with arguments and facts. There are barriers to the introduction of methods for developing critical thinking among students in philosophy classes. The blurred content of the concept of "critical thinking", the lack of methods for monitoring the formation of critical thinking skills, systematic work of university teachers on the transition from knowledge training to skills training complicate the implementation of methods for developing critical thinking in educational practice. The most effective methods of developing critical thinking in philosophy classes are those that involve training analytical and evaluative thinking procedures with subsequent formulation and justification of the student's own position (the method of Socratic dialogues and discussions, the method of analytical reading and creative writing, collective analytical reading by the method of expert groups, the method of forming reasoned judgments by David McCoid-Mason, etc.) [1]. The work organized in this way allows both to develop the critical thinking skills in future teachers, and also contributes to the formation of their readiness to educate critical thinking in children. The results of the study can be used in the development of work programs of the humanities cycle disciplines, implemented within the framework of teacher education, when conducting research in the field of improving the process of professional training of bachelors and masters of pedagogy.

**Keywords:** reflexive thinking, skills, rhetorical competencies, universal competencies, bachelor of pedagogy.

**Введение.** Современные стандарты высшего образования предполагают, что конечной целью обучения будущего педагога в вузе является не столько овладение набором знаний, сколько овладение набором ключевых компетенций, под которыми понимаются универсальные рефлексивные способы деятельности, способность к саморегулированию, самооценке, самоуправлению. Одной из важнейших универсальных компетенций бакалавра педагогического образования является способность осуществлять поиск, критический анализ и синтез информации, применять системный подход для решения поставленных задач, необходимая как в организации учебного процесса, так и для осуществления воспитательного процесса. Стандарт предполагает, что системное и критическое мышление будущих педагогов должно формироваться в ходе обучения в вузе. Требования стандарта учитываются при разработке основных образовательных программ и учебных планов, при выборе учебных дисциплин, имеющих потенциал для формирования у студентов критического мышления. Одной из таких дисциплин является Философия. Следует отметить, что изложенное выше понимание целей обучения является вызовом для большинства преподавателей философии в региональных вузах. Учебные дисциплины высшей школы в постсоветской России не создавались для развития навыков критического мышления, а в советский период критическое мышление на занятиях по философии было не востребовано и фактически запрещено. В конфликтных условиях продолжающегося сокращения часов аудиторных занятий, административного прессинга различных показателей и отчетов, роста среднего возраста педагогического состава, отсутствия обучения навыкам в ходе освоения большинства образовательных дисциплин в высшей школе, при недостаточной материально-технической оснащенности многих региональных вузов,

переход с традиционного обучения философским знаниям к обучению философско-риторическим умениям для преподавателей философии стало актуальной проблемой. Педагоги вынуждены корректировать содержание и методики преподавания курса философии, исходя из собственных возможностей и представлений о значении понятий «формирование компетенций», «практическое использование философских знаний», «развитие навыков», «критическое мышление» и т. д., о технологиях развития критического мышления на занятиях по философии и путях внедрения этой технологии в образовательный процесс высшей школы.

**Теоретический анализ литературы.** Обзор литературы показал, что понятие критического мышления вызывает большой интерес исследователей со времени появления массовых университетов. Поиск по ключевому слову *critical thinking* в специализированном сервисе «Google Академия» выдает 4.390.000 результатов [3] и показывает, что самые ранние работы были опубликованы в начале 1950-х гг. Поиск по ключевому слову «критическое мышление» на сайте Научной электронной библиотеки (*elibrary.ru*) выдает 6.651 документ, и показывает, что самые ранние публикации датируются 1990-ми годами. Несмотря на огромное количество публикаций, ни одно из определений критического мышления не является общепризнанным. Большинство исследователей отмечает рефлексивный характер критического мышления, его связь с навыками самоконтроля, самооценивания и самокорректировки [6]. Критическое мышление – это и использование когнитивных техник и стратегий, которые увеличивают вероятность желаемого конечного результата, благодаря чему его еще называют направленным мышлением» [7], и «активный поиск понимания действительного положения дел посредством тщательной оценки информации, идей, аргументов, а также глубокого осмысления мышления как такового» [8], это и «корректная оценка утверждений», «рациональное рефлексивное мышление, связанное с вопросом о том, что делать и во что верить» [10], и «принятие обоснованных решений, касающихся того, отклонить ли какое-то суждение, согласиться с ним или временно отложить его рассмотрение» [13].

Несмотря на большое разнообразие выделяемых компонентов критического мышления (их более 100), многие исследователи считают ядром критического мышления причинно-следственную аргументацию (аргументативное рассуждение). В этом случае критическое мышление включает в себя следующие способности (по Стелле Коттрелл): идентификации позиций (взглядов) других людей, их аргументов и выводов; оценки доказательств альтернативных точек зрения; взвешивания противоположных аргументов и доказательств; способность читать между строк, видеть скрытые допущения, идентифицировать ложные и сомнительные предположения; распознавать методы и приемы, используемые для того, чтобы сделать позицию более привлекательной; размышлять о проблемах структурно, логично, последовательно; делать выводы о том, насколько валидны и обоснованы аргументы, основаны ли они на доказательстве или на его имитации; представлять свою точку зрения в ясном, структурированном, хорошо обоснованном виде, способном убедить других людей [9].

Таким образом, можно согласиться с тем, что аргументативное рассуждение лежит в основе критического мышления, и тренировка навыков рассуждения на занятиях по философии будет способствовать развитию критического мышления студентов.

М.В. Воробьева и Е.С. Кочухова [1], Н.Л. Гарифуллина [2], Г.В. Сориная [5] и др. в своих исследованиях рассмотрели технологии развития критического мышления у обучающихся. Следует отметить, что при достаточной разработанности проблемы развития критического мышления у различных групп обучающихся, остается неизученным такой ее аспект как развитие навыков критического мышления у бакалавров педагогического образования с использованием потенциала учебной дисциплины «Философия» и формирование у них готовности к применению технологий развития критического мышления в осуществлении воспитательного процесса в профессионально-педагогической деятельности.

**Цель исследования.** С учетом вышесказанного целью исследования является: изучение практики развития критического мышления студентов на занятиях по философии в педагогическом вузе, выявление их потенциала для подготовки бакалавров педагогики в исследуемом аспекте.

**База исследования.** Участниками исследования стали студенты вторых курсов, обучающиеся по направлению подготовки «Педагогическое образование» в Чувашском государственном педагогическом университете им. И.Я. Яковлева.

**Методы и методики исследования.** В процессе исследования применялись анализ философской, психологической и педагогической литературы для раскрытия в них сущности феномена критического мышления; изучение педагогического опыта в плане применения технологий развития критического мышления в профессиональной подготовке бакалавров педагогики. Материалом для критического анализа и концептуализации послужили труды современных западных теоретиков и практиков критического мышления как учебной дисциплины, а также исследования российских ученых, касающиеся методов развития навыков критического мышления у обучающихся.

#### **Результаты исследования и их обсуждение.**

В целях изучения имеющихся у студентов педагогического вуза представлений о критическом мышлении, технологии развития критического мышления (КМ) было проведено анкетирование, в котором приняли участие студенты нескольких факультетов ЧГПУ им. И.Я. Яковлева (естественнонаучного образования, чувашской и русской филологии, истории, управления и права).

На вопрос с множественным выбором «Какое из определений соответствует вашему пониманию критического мышления?» большинство ответивших выбрало три важнейшие черты: рефлексивный характер КМ, его системность и научность. 33,7 % ответивших выбрало ответ: «КМ – это рефлексивное мышление. Критический мыслитель должен обладать навыками самоконтроля, самооценивания и самокорректировки»; 32,6 % выбрало вариант «Критическое мышление – это системное мышление, в основе которого лежит рассмотрение объекта как системы: целостного комплекса взаимосвязанных элементов»; 32,5 % ответивших выбрало вариант «все предложенные варианты дополняют

друг друга»; 24,5 % ответивших выбрало вариант «КМ – это научное мышление, предполагающее тестирование теоретических гипотез в ходе экспериментов и создание системы непротиворечивых знаний об объекте»; 22,3 % считают, что КМ – это направленное мышление, которое увеличивает вероятность получения желаемого результата. Затруднилось дать точный ответ 4,3 % опрошенных.

Важно отметить, что один вариант ответа («КМ – это художественно-образное мышление, которое формируется посредством фиксирования, создания, оперирования, передачи, видоизменения образа»), воспринимался организаторами опроса как заведомо неверный. Он был включен для проверки степени внимательности и критичности опрошенных. Оказалось, что 17,4 % ответивших выбрали этот вариант, а 32,5 % ответивших выбрало вариант «все предложенные варианты», т. е. отнесли к ним и художественно-образное мышление. Отсюда можно сделать вывод о недостаточном уровне развитости аналитических навыков у опрошенных студентов.

На вопрос, направленный на выяснение мнения студентов о ядре КМ, были получены ответы, позволившие сделать вывод, что большинство опрошенных склонны считать ядром КМ причинно-следственную аргументацию.

На вопрос о том, какие методики развития критического мышления применялись с ними на занятиях по философии, были получены противоречивые результаты. Предлагалось выбрать одну или несколько методик из 8 позиций. Большинство опрошенных указало метод дебатов, метод аналитического чтения и творческого письма, коллективное аналитическое чтение по методу экспертных групп, метод формирования аргументированного суждения по Д. Маккойд-Мэйсону, которые вообще не применялись на занятиях по философии, а 2,7 % опрошенных напротив указали, что ни одна из методик не применялась.

Аналитическое чтение фрагментов философских текстов с целью анализа, реконструкции и оценки позиции изучаемого философа назвали 79 или 42,9 % ответивших. Метод сократических диалогов и дискуссий, когда педагог на занятии направляет беседу, задавая студентам наводящие вопросы, демонстрируя время от времени потенциальные противоречия разных путей рассуждения, отметили 134 человека (72,8 % респондентов). Метод дебатов назвали 48 (26,1 % опрошенных).

Метод аналитического чтения и творческого письма, когда студенты на занятиях сначала читают фрагмент текста вместе с педагогом, а потом письменно, аргументированно, самостоятельно излагают свою позицию по проблеме, был назван 59 студентами (32,1 % респондентов).

47 (25,5 % опрошенных) выбрали коллективное аналитическое чтение по методу экспертных групп (два или три студента из группы, назначенные играть роль экспертов на занятии, предварительно дома работают с выбранным фрагментом, а потом на занятии, под руководством педагога, организуют групповое чтение и обсуждение того же фрагмента: задают одноклассникам наводящие вопросы, комментируют, подсказывают и т. д.).

Метод формирования аргументированного суждения по Дэвиду Маккойд-Мэйсону (в ходе коллективного обсуждения теоретической проблемы

обучающийся на занятии выстраивает свою аргументацию устно по заранее известной ему схеме «позиция, обоснование, пример, следствие») выбрали 73 студента (39,7 %).

Написание аргументативного эссе (по заранее известной схеме) на философскую тему отметили 43 (23,4 %), на нефилософскую тему 28 студентов (15,2 %).

5 студентов (2,7 %) ответили, что ни одна из указанных методик не использовалась.

Вероятно, большинство опрошенных не смогло понять смысл вопроса и внимательно рассмотреть предложенные варианты, что может говорить о недостаточном уровне развитости аналитических навыков у большинства опрошенных студентов.

Отвечая на вопрос «Как вы оцениваете важность педагога для изучения философии студентами-очниками» подавляющее большинство респондентов посчитали, что педагог играет важную роль в ходе изучения дисциплины «Философия» в вузе (89 человек (48,4 %)). Только 7,1 % опрошенных утверждают, что философию легко изучать самостоятельно и роль педагога при этом незначительна.

Большинство ответивших считает, что философия не является какой-то уникальной или специальной дисциплиной, имеющей приоритет в деле формирования критического мышления. Вариант «Критическое мышление у студентов формируется в университете и за его пределами, навыки критического мышления развиваются на занятиях по философии, хотя и у других дисциплин есть хороший потенциал» выбрало 44 % опрошенных.

Вариант «Критическое мышление у студентов формируется и развивается независимо от обучения в университете, и не только при изучении философии, но и при просмотре фильмов, чтении новостей, изучении других вузовских дисциплин» выбрало 41,8 % опрошенных. И только 14,1 % опрошенных выбрали вариант «Критическое мышление у студентов формируется в первую очередь в университете, навыки критического мышления формируются преимущественно на занятиях по философии, у других дисциплин маленький потенциал».

Результаты проведенного исследования позволяют сделать следующие выводы:

- представления студентов о сущности критического мышления носят общий, размытый характер;
- аналитические умения, особенно в аспекте аналитического чтения текста, у студентов развиты недостаточно;
- наблюдается недооценка студентами роли обучения в вузе и изучения философии в частности в развитии критического мышления будущих педагогов.

Изучение опыта проведения семинарских занятий по философии показало, что тренировки вопросно-ответных процедур мышления недостаточно для развития навыков аргументативного, причинно-следственного рассуждения. Их необходимо обязательно дополнять методиками развития аналитико-оценочных процедур мышления с последующим формированием собственной позиции по правилам риторики. Поэтому методики, предполагающие аналитическое

чтение, выделение проблемы и аргументов, визуализацию схемы прочитанного текста, формирование собственного отношения в проблеме, должны входить в арсенал педагога, стремящегося развить навыки критического мышления у студентов. Однако на пути их внедрения в образовательную практику высшей школы есть существенные барьеры: психологические и институциональные.

Психологические барьеры связаны с неспособностью студентов и педагогов адаптироваться к требованиям нового ФГОС. В отведенное количество аудиторных часов невозможно в привычном режиме работы изучить темы курса философии и тем более развивать философские умения. Без освоения тематического материала невозможно будет обсуждать философские вопросы, аргументированно выстраивать свою точку зрения по философским проблемам. Разрешение противоречия может лежать на пути отказа от традиционных тематических лекций в пользу проблемных с делегированием тематических лекций и иных материалов на самостоятельное изучение, широкого применения возможностей электронной образовательной среды. Например, такие темы как «Античная натурфилософия» или «Средневековая христианская философия» выносятся на самостоятельное изучение студентами, а на лекциях педагог рассматривает проблемы с привлечением уже изученных самостоятельно материалов.

Институциональные барьеры – это противоречия между требованиями нового стандарта и фактическими условиями его реализации в региональном вузе. Для успешного внедрения критического мышления в систему университетского образования нужны программы подготовки и переподготовки педагогов для высшей школы, новые учебники и методические разработки. Нужно воспитать новое поколение критически мыслящих педагогов, которые будут иначе понимать, чему и как нужно сейчас учить на занятиях по философии, и которые смогут передать свои умения студентам, смогут дать ответы на стоящие перед ними вызовы.

**Выводы.** В основе критического мышления лежит аргументативное рассуждение, предполагающее причинно-следственное исследование проблемы. Оно включает в себя способность обучающихся идентифицировать проблему и выдвигаемые варианты ее решения, анализировать аргументы и доводы альтернативных точек зрения, оценивать их силу и убедительность, формулировать собственное решение проблемы, подкрепляя его аргументами и фактами. Существуют барьеры на пути внедрения методик развития критического мышления у студентов на занятиях по философии. Размытость содержания понятия «критическое мышление», отсутствие методик мониторинга сформированности навыков критического мышления, систематичной и планомерной работы администраций вузов по переходу от обучения знаниям к обучению умениям, а также общее желание всех участников процесса достичь новых результатов старыми средствами, усложняют внедрение методов развития критического мышления в образовательную практику. Наиболее эффективными методами развития критического мышления на занятиях по философии можно считать такие, которые предполагают тренировку аналитико-оценочных процедур мышления с последующим формулированием и обоснованием собственной позиции студента.

### Литература

1. Воробьева М.В., Кочухова Е.С. Методики аналитического чтения и письма: проблемы и перспективы реализации // Труды Уральского государственного экономического университета: в 2 т. / отв. за вып. Е.Б. Дворянкина. – Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. экон. ун-та, 2016. – Т. 2. – С. 136–142.
2. Гарифуллина Н.Л. Методы формирования критического мышления студентов по учебной дисциплине «Основы философии» // Концепт: научно-методический электронный журнал. – 2013. – Т. 3. – С. 846–850. – URL: <http://e-koncept.ru/2013/53172.htm>.
3. Интернет-ресурс Google Академия: поиск по научным публикациям. Дата обращения 17.09.2019. URL <https://scholar.google.ru/>
4. Карпова Л.М. Место философии в системе образования // Гуманитарные исследования. – 2015. – № 5. – С. 13–16.
5. Сорина Г.В. Критическое мышление и метод экспертных групп // Эпистемология и философия науки. – 2005. – Т. III. – № 1. – С. 194–209.
6. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 44.03.01 – Педагогическое образование // Портал Федеральные государственные образовательные стандарты высшего образования. Дата обращения 15.10.2019. URL: <http://fgosvo.ru/fgosvo/151/150/24/94>
7. Халперн Д. Психология критического мышления / перев. с англ. Н.О. Мальгиной, С.Е. Рысева, Л.Л. Царук. – СПб.: Питер, 2000. – 512 с.
8. Чатфилд Т. Критическое мышление: анализируй, сомневайся, формируй свое мнение / пер. с англ. Н. Колпаковой. – М.: Альпина Паблишер, 2019. – 382 с.
9. Anderson A., Johnston B. From Information Literacy to Social Epistemology. Insights from Psychology. – Cambridge: Chandos Publishing, 2016. – 182 pp.
10. Ennis R.H. A Definition of Critical Thinking // The Reading Teacher. – 1964. – Vol. 17. – № 8. – P. 599–612.
11. Kuhn D. The skills of argument. – Cambridge: Cambridge University Press, 1991. – 336 pp.
12. Minnich E. Transforming Knowledge. – Philadelphia: Temple University Press, 1990. – 210 pp.
13. Moore B.N., Parker R. Critical Thinking. – Boston: McGraw-Hill, 2008. – 529 pp.

УДК 811.531(371.3)

Л.А. Воронина, к.п.н., доцент  
Московский городской педагогический университет,  
г. Москва, Россия

### ПРОБЛЕМА ОПРЕДЕЛЕНИЯ ТРЕБОВАНИЙ К СОЗДАНИЮ ЭЛЕКТРОННОГО УЧЕБНИКА

**Аннотация.** В современном обществе по разным причинам, в том числе и в связи с пандемией COVID-2019, назрела необходимость использования электронных средств обучения на постоянной основе, где главным является учебник. Попытка систематизировать всю информацию, касающуюся этого вопроса, прежде всего, приводит к работе с большим количеством терминов, так или иначе раскрывающих понятие электронный учебник. Анализ рассматриваемого понятия у разных авторов свидетельствует о том, что каждый понимает электронный учебник по-своему, но в самом общем виде все эти термины могут быть сведены к терминам трёх видов. Вопрос заключается в том, какой из видов электронного учебника является наиболее востребованным для современных условий обучения, т. к. от этого будут зависеть требования, предъявляемые к его разработке. Исходя из вышеуказанного, **целью исследования** является: осуществить анализ опыта реализации разных видов

электронного учебника и на его основе обосновать наиболее востребованный; составить перечень требований к разработке электронного учебника, основываясь в том числе и на результатах опытного обучения. **Методы исследования:** теоретические методы, среди которых анализ предмета исследования на основе изучения психологической, педагогической и научно-методической литературы; рефлексивно-системный анализ обоснованной организации педагогической деятельности; разработка электронного учебника и осуществление сначала пробного, а потом и опытного обучения с последующей фиксацией преимуществ и недостатков электронного учебника в процессе обучения корейскому языку. **Выводы и рекомендации.** Проведенное исследование позволяет сделать ряд выводов, касающихся как преподавателей-разработчиков, так и профильных специалистов в области IT-технологий. Преподавателям-разработчикам следует учитывать, что в процессе создания электронного учебника возникает проблема ограниченного методического инструментария, доступного для использования в рамках программно-методического обучающего комплекса, из-за чего происходит сужение дидактических возможностей, а электронный учебник больше становится похожим на онлайн-тренажер. Возникает необходимость оптимизации технических возможностей программно-методического обучающего комплекса, на основе которых разрабатываются электронные учебники. **Результаты исследования** могут быть использованы преподавателями при разработке электронных учебников, реализуемых в системе непрерывного образования, а также профильными специалистами в области IT-технологий для усовершенствования технических возможностей программно-методического обучающего комплекса. Запланировано продолжение исследования в рамках оптимизации содержания обучения, а также форм учебной работы обучающихся.

**Ключевые слова:** электронный учебник, цифровой учебник, интерактивный учебник.

*L.A. Voronina, Dr.PhD Associate professor  
Moscow City University  
Moscow, Russia*

## THE PROBLEM OF DETERMINING THE REQUIREMENTS FOR DEVELOPING AN ELECTRONIC TEXTBOOK

**Abstract.** *In modern society, for various reasons, there is a need to use electronic learning tools on a permanent basis. Among them the most important is an electronic textbook. An attempt to systematize all the information related to this issue, first of all, leads to a large number of terms that somehow reveal the concept of an electronic textbook. The analysis of the concept under consideration by different authors indicates that everyone understands the electronic textbook in their own way. All of these terms can be categorized into three levels. The problem is which one is the most popular for modern learning conditions. The correct choice of the e-textbooks' level will determine the requirements for their development. Based on the foregoing, the **aim of the study** is to analyze the experience of implementing different levels of electronic textbooks and use it to justify the most popular one; make a list of requirements for the development of an electronic textbook, based on the results of experimental training; identify the advantages and disadvantages of teaching Korean using an electronic textbook.*

**Research methods:** *theoretical methods, among which there is the analysis of the research subject based on the study of psychological, pedagogical and lingvodidactical literature; reflective-system analysis of the justified organization of pedagogical activity; development of an electronic textbook and the implementation of trial training, followed by fixing the advantages and disadvantages of an electronic textbook in the process of teaching the Korean language.*

**Discussion and Conclusions.** *The conducted research allows us drawing a number of conclusions concerning both teachers-developers and specialists in the field of IT technologies. Teachers-developers should take into account that there is a problem of limited methodological tools available for use within the framework of a software and methodological training complex in the*



*process of creating an electronic textbook. Because of this, there is a narrowing of didactic possibilities, and the electronic textbook becomes more like an online simulator-trainer. There is a need to optimize the technical capabilities of the software and methodological training complex, on the basis of which electronic textbooks are developed. The results of the study can be used by teachers-developers of electronic textbooks implemented in the educational system as well as by IT technologies' specialists to improve the technical capabilities of the software and methodological training complex. It is planned to continue the study in the framework of optimizing the content of teaching and the students' ways of learning.*

**Keywords:** *e-textbook, d-textbook, r-textbook, i-textbook, e-learning.*

**Введение.** В настоящее время уже невозможно себе представить образовательный процесс без привлечения электронных средств обучения, где главным является *электронный учебник* (далее ЭУ), под которым в России традиционно понимается «электронное издание, содержащее систематизированные сведения научного или прикладного характера, изложенные в форме, удобной для изучения и преподавания, и рассчитанное на учащихся определенного возраста и степени обучения» [6]. Рассматриваемое в отечественной и зарубежной научно-методической литературе понятие трактуется широко, поэтому для определения требований к его созданию была предпринята попытка систематизировать всю информацию, касающуюся этого вопроса. В самом общем виде понятие ЭУ насчитывает большое количество терминов: электронный учебник (electronic textbook/ e-textbook) [15], интерактивный учебник (interactive textbook) [19], интерактивный цифровой учебник (interactive digital textbook) [11], умный электронный учебник (intelligent e-textbook) [20; 12] и пр. Нельзя не согласиться с коллегами из Словении в том, что все эти понятия сводятся к классификации из трёх наименований: 1) цифровой учебник (d-textbook), 2) учебник с насыщенным контентом (r-textbook), 3) интерактивный учебник (i-textbook) [18: 12]. Тем не менее, анализ научно-методических публикаций самых последних лет свидетельствует о том, что, понимая ЭУ по-своему, большинство авторов главными характеристиками современного ЭУ считают интерактивность, полимодальность контента и гипертекстовую структуру. Но сочетание всех трёх характеристик в разных соотношениях даёт в результате разные прототипы ЭУ. Вопрос заключается в том, какой из прототипов ЭУ является наиболее востребованным для современных условий обучения в силу своей академической эффективности и может быть положен в основу разработки любого аналога, т. е. какие к нему могут и должны предъявляться требования.

**Теоретический анализ литературы.** В момент возникновения цифрового учебника (d-textbook) трудно было предположить, что в наше время мы будем говорить об электронном учебнике как о целой *предметной информационно-образовательной среде*, куда могут быть также включены и традиционные бумажные учебники [9: 72]. Однако в эпоху цифровой информатизации вопрос о бумажном издании, особенно для чтения, решается неоднозначно. Хотя продолжают споры о технических характеристиках гаджетов для чтения (bookreader) и о том, сможет ли самое подходящее для человеческих глаз техническое устройство для чтения остаться на рынке даже при наличии цветной

электронной бумаги, учёные говорят о постепенном увеличении интереса со стороны студентов к чтению с электронных устройств [17]. Этим пользуются преподаватели, массово используя в обучении электронные средства. При этом, исследование испанских ученых на предмет того, как мозг перерабатывает учебную информацию, представленную в двух разных форматах: в формате бумажного учебника и в формате аудиовизуального 3D-материала (audiovisual-3D material), показывает, что сходный уровень знаний может быть достигнут при работе с информацией в разных форматах [16].

Поскольку, как выяснилось, эффективность получения знаний путём переработки обучающимся учебной информации не зависит от формата привлекаемого средства обучения, вполне возможен вариант, что бумажная книга для чтения вне академической сферы останется популярной для получения особого эстетического удовольствия, пока не начнут возникать вопросы о критическом уровне экологических проблем, связанных с её производством. А понятие электронного учебника в любом случае будет продолжать совершенствоваться в зависимости от очередных научных достижений ещё и потому, что сегодня мы не имеем тех учебников, которые возможны благодаря современному уровню технологического прогресса. И здесь важным представляется не только отслеживание развития информационно-коммуникационных технологий (*далее* ИКТ), но и их своевременная адаптация в образовательных целях на конкретной предметной форме информационно-образовательной среды того или иного учебного заведения. Следовательно, самый насущный, возникающий в связи с адаптацией ИКТ в образовательных целях, вопрос – это *форма ЭУ*. Выбор варьируется между специально разработанным для определенного содержания отдельным электронным устройством и компьютерной программой, использование которой возможно с любого из персональных электронных устройств: будь то компьютер, планшет, смартфон или иное другое подходящее для выхода в Интернет техническое средство.

Развитие научно-технического прогресса на сегодняшний день подсказывает, что по экономическим причинам для разработчика образовательного контента преимущество остаётся за электронным изданием, представляющим собой *программно-методический обучающий комплекс (далее ПМОК), который обеспечивает предусмотренное учебной программой смоделированное взаимодействие обучающего, обучающегося и обучающего контента*. С точки зрения структуры, о ПМОК можно говорить как о единстве трёх измерений: *конструктивном, модельном и дидактическом* по аналогии с тем, как В.А. Векслер и Л.Б. Рейдель описывают интерактивный тренажёр [2].

Самым важным представляется *дидактическое измерение*, так как оно объединяет содержательную и процессуальную стороны учебного процесса. Следовательно, функцией дидактического измерения является контроль и оценка действий обучающегося. Для формулирования требований к дидактическому измерению необходимо наличие, прежде всего, дидактической концепции учебника. При этом, наличие дидактической концепции не может быть выдвинуто как одно из требований именно к ЭУ, поскольку она присутствует в неизменном виде независимо от формата учебника. Тем не менее, только благодаря её нали-

чию преподаватель-разработчик может задавать определённые параметры (время допуска к материалам, длительность выполнения того или иного задания; возможность видеть комментарий; возможность выставить оценки; возможность устанавливать параметры геймификации и пр.) в *специальном аналитическом разделе*. Поэтому у ПМОК должен быть для этого соответствующий раздел, предназначенный для преподавателя-разработчика и представляющий собой по сути систему автоматизированного контроля над работой обучающегося. И это является главным требованием к дидактическому измерению ПМОК. Критерии аналитического раздела зависят от концептуальной модели обучения конкретного учебного предмета. Все остальные вопросы, легко ли и просто администрируется ПМОК и т. п., также важны, так как от этого будет зависеть популярность и востребованность конкретного ПМОК, в том числе и коммерческая, но не рассматриваются главными – и для этого требуется отдельное исследование на материале конкретного продукта.

При разработке требований к *модельному измерению* следует учитывать следующее. Использование ЭУ как информационно-образовательной среды наделяет его аналогичными обучающему функциями: организационной, информационной, контрольной и оценивающей. При этом, ЭУ, выступая «квази-субъектом», базовую дидактическую модель обучения кардинально не меняет, а только определенным образом корректирует, например, преподаватель в процессе обучения может физически и не присутствовать, только лишь проектировать модель обучения и наполнять ее соответствующим содержанием. За функцию контроля и оценивания, как было рассмотрено выше, отвечает дидактическое измерение, организационная функция будет раскрыта ниже. Следовательно, модельное измерение выполняет информационную функцию, а к ЭУ должны предъявляться аналогичные дидактической модели обучения требования. В этой связи М.В. Кларин и И.М. Осмоловская предлагают две группы требований: 1) *общих для любых моделей, адаптированных к условиям процесса обучения* (адекватность реальной дидактической системе; точность моделирования; универсальность модели; целесообразная экономичность); 2) *специфичных для дидактических моделей* (учёт всех уровней процесса обучения; необходимость исходить из гуманитарного характера обучения; сочетание в себе описательного и конструктивно-прикладного характера дидактической модели) [8: 97–99]. Среди выдвигаемых требований учитывается, в том числе специфика определенного учебного предмета, для которого разрабатывается конкретный ЭУ. В нашем случае речь идёт об ЭУ по корейскому языку как одному из иностранных, поэтому интерес представляют требования, предъявляемые к учебнику по иностранному языку.

Наряду с общеизвестными требованиями, предъявляемыми к учебнику иностранного языка (И.Л. Бим) следует учитывать и другие. А.Л. Бердический предложил четыре основных требования к современному учебнику иностранного языка: 1) национальная ориентация; 2) гибкое управление учебным процессом; 3) системная интегративная организация; 4) соответствие методическим принципам организации УМК [1: 77–78]. Создание современного учебника иностранного языка невозможно представить без привлечения аутентичных

материалов или даже его носителей. Особенно актуально это звучит в отношении ЭУ с возможностями гиперссылок и совместного создания. Именно поэтому важными рассматриваются требования, разработанные Е.Г. Таревой и Е.О. Павловой на основе методологии межкультурного подхода: 1) совпадение или максимальное приближение подходов, на которых строится обучение; 2) широкая представленность культурологических элементов; 3) тематическая сопоставляемость; 4) отсутствие фактов, мешающих сопоставлению родной и иной картин мира, а также дискриминирующих тот или иной образ жизни; 5) наличие материала для реализации приёма межкультурного комментирования; 6) наличие материала для организации проблемных заданий [10: 125]. Модельное измерение является самым ёмким понятием, поэтому к нему требований должно быть больше всего.

*Конструктивное измерение* связано с дизайном, что кардинально отличает ЭУ от бумажного аналога, хотя учитывает традиционные формы организации учебного процесса [5: 71]. Возможности ЭУ в этой части неоспоримо выше тех, которые может предложить традиционное средство обучения: дидактическая информация подаётся на разных уровнях модальности, благодаря чему она воспринимается объёмно, что позволяет максимально учитывать психологические особенности современных обучающихся. Сюда же включается связанная с дидактическим измерением интерактивность [7: 14–15]. Например, существует мнение о том, что эффективным обучение является тогда, когда в ЭУ содержатся различные опросы (quizzes) и постоянная обратная связь, помогающие студентам понимать, что они учат [13]. Но в отечественной практике технологически возможна пока только тестовая форма интерактивности [4: 97]. К модальности контента и интерактивности присоединяется и гипертекстуальная структура, позволяющая говорить о технических характеристиках ЭУ. Корейские коллеги предлагают ряд критериев к конструктивному измерению, разделяя их на *содержательные* (соответствие уровню обучения, дизайн экрана, интерфейс, удобство восприятия, учебные материалы) и *технические* (оптимальность построения контента и его форм, эффективность педагогической технологии, мета-данные, техническая стабильность) [14: 673]. Этими же авторами делается попытка описать требования к модельному и дидактическому измерению, но, несмотря на большое количество выдвинутых критериев (43 наименования), достижения отечественных учёных представляются более фундаментальными, следовательно, эти критерии можно использовать как дополнительные.

Исходя из понимания ЭУ как иного, электронного формата бумажного аналога, проблема определения требований к созданию ЭУ сводится в основном к технологической стороне (в техническом и процессуальном аспектах), и анализ научной литературы позволил наметить пути для разработки требований в зависимости от структурных измерений ПМОК, а именно: 1) требования к дидактическому измерению, 2) требования к модельному измерению, 3) требования к конструктивному измерению, где главными рассматриваются технологические критерии, указанные выше и представленные в табл. 1.

## Пути для разработки требований

Название измерения ПМОК	Функция измерения ПМОК	Направление технологического решения
Дидактическое	контроль и оценка действий обучающегося	требования к системе автоматизированного контроля над работой обучающегося
Модельное	информационная	требования к модели обучения
Конструктивное	организационная	требования к: – реализации модальности – форме интерактивного общения с системой – уровням гипертекстовой структуры контента

**Цель исследования.** После определения общих требований к созданию ЭУ было запланировано разработать учебно-методическое пособие по корейскому языку и на основе электронной образовательной платформы с возможностями обратной связи осуществить пробное обучение с целью уточнения частных требований к созданию ЭУ по корейскому языку, а затем провести опытное обучение чтобы подтвердить предполагаемые критерии.

В качестве **методов исследования** были использованы следующие: 1) теоретические: *основные* (анализ литературы, рефлексивно-системный анализ обоснованной организации педагогической деятельности, научное наблюдение, на основе которых была осуществлена разработка ЭУ, и проведено пробное обучение, после чего был выпущен ЭУ [3], и реализовано опытное обучение) и *вспомогательные* (хронометрирование, беседы с участниками проведения исследования); 2) общенаучные: анализ полученных результатов, синтез, описание, интерпретация.

Научное наблюдение процесса обучения происходило в процессе использования LMS-платформы «Антитренинги»: она обладает всеми необходимыми для создания ЭУ измерениями. С помощью встроенной аналитической программы замерялось время выполнения обучающимися упражнений и заданий, направленных на формирование грамматических навыков в рамках темы «Прямая и косвенная речь корейского языка».

Пробное обучение было направлено на подтверждение гипотезы о том, что благодаря возможности моментальной обратной связи на основе тестовой формы обучающиеся смогут самостоятельно усвоить учебный материал. В ходе беседы с испытуемыми после апробации каждого занятия выяснялось, всё ли было понятно, просто и т. п.

На основе полученных результатов было разработано учебно-методическое пособие «В Корее говорят, что ...» на базе обучающе-издательской платформы издательства «КДУ».

Опытное обучение было направлено на подтверждение результатов электронного обучения с помощью ЭУ и фиксации его преимуществ и недостатков.

**Результаты исследования** представляется целесообразным рассматривать на двух уровнях: 1) создание ЭУ и 2) осуществление обучения с помощью созданного ЭУ.

В процессе разработки ЭУ возникали различные трудности технического характера, связанные с возможностями обучающих платформ. Из всего множества подобных выборов остановился на платформе «Антитренинги», потому что она лучше всех отвечала требованиям для создания ЭУ по корейскому языку, представленным в табл. 2.

Таблица 2

**Требования к разработке электронного учебника «В Корее говорят, что ...»**

Название измерения ПМОК	Функция измерения ПМОК	Направление технологического решения	Пример реализации требований к ЭУ «В Корее говорят, что ...»
Дидактическое	контроль и оценка действий обучающегося	требования к системе автоматизированного контроля над работой обучающегося	«Аналитический раздел» платформы «Антитренинги»
Модельное	информационная	требования к модели обучения	Модель обучения описана в публикации: <i>Воронина Л.А. Лингводидактическая концепция учебно-методического комплекта «Простой корейский» // сборник научн.ст. «Герценовские чтения. Иностранные языки» – 2018. – С. 284–286.</i>
Конструктивное	организационная	требования к: – реализации модальности – форме интерактивного общения с системой – уровням гипертекстовой структуры контента	– вербальная форма объяснения нового материала; – тестовая форма (предоставление правильных ответов после выполнения упражнения или задания); – переход со страницы на страницу ЭУ, без гиперссылок

Преимущества и недостатки разработанного ЭУ описаны не были по причине того, что он не может быть использован для аудиторного или контактного обучения, только как онлайн-тренажер для самообучения.

Наблюдения за ходом выполнения упражнений и заданий, а также беседы показали, что обучающимся было скучно обучаться, две трети из них до конца обучения не дошли, следовательно, возник вопрос о необходимости, например, привлечения геймификации для поддержания мотивации обучающихся, но издательская платформа «КДУ» такими возможностями не обладает.

Кроме того, в процессе наблюдения за результатами опытного обучения возникло устойчивое понимание того, что преподаватель, который не сам раз-

работал ПМОК, не может *в полной мере* реализовать его потенциал. Именно этот факт, скорее всего, является причиной невозможности успешного массового внедрения электронных учебников типа ПМОК в учебный процесс в том или ином учебном заведении. В связи с чем, наблюдается возрастающая популярность образовательных платформ, которые становятся местом встречи обучающего и обучающегося. Поэтому возникает необходимость создания не готового электронного учебника для конкретных условий обучения, а некоего *лингводидактического веб-конструктора*, на базе которого подготовленный к профессиональной деятельности преподаватель сможет доработать как содержательный его компонент, так и технологический, а затем самостоятельно внедрить в образовательный процесс.

Как отдельную серьёзную проблему следует отметить вопрос с авторскими правами преподавателя-разработчика подобного готового продукта для конкретных условий обучения. Учёт авторских прав преподавателя-разработчика идёт к необходимости внесения изменений в уклад работы учебного заведения, например, включение в его состав существующего учреждения нового учебного издательства.

**Заключение.** Таким образом, результаты проведенного исследования показали, что по форме современный ЭУ должен представлять собой веб-конструктор, позволяющий работать в трёх измерениях, а его пользовательский интерфейс быть доступным на любом современном электронном устройстве. Требования к его созданию охватывают дидактическое, модельное и конструктивное измерения и зависят от специфики учебного предмета.

#### *Литература*

1. Бердичевский А.Л. *Методика межкультурного иноязычного образования в вузе: учеб. пособие* / А.Л. Бердичевский, И.А. Гиниятуллин, Е.Г. Тарева; под общ. ред. А.Л. Бердичевского. – М.: ФЛИНТА, 2019. – 368 с.
2. Векслер В.А., Рейдель Л.Б. *Интерактивные тренажеры и их значение в учебном процессе* // Педагогические науки. – 2016. – № 41–1. – URL: [novainfo.ru/article/4403](http://novainfo.ru/article/4403) (дата обращения: 17.04.2021).
3. Воронина Л.А. *В Корее говорят, что ...: учебное пособие, электронное издание сетевого распространения*. – М.: «КДУ», 2019. doi: URL: [bookonlime.ru/node/4572/](http://bookonlime.ru/node/4572/)
4. Воронина Л.А. *Онлайн-тренажер как неотъемлемый компонент учебно-методического комплекса для обучения корейскому языку в вузе* // Вестник МГЛУ. Образование и педагогические науки. – 2020. – Вып. 4 (837). – С. 92–101.
5. Воронина Л.А. *Проблемы организации обучающего процесса на основе электронного учебника (на примере УМП «В Корее говорят, что ...»)* // Учебник как инструмент национально-культурного самоопределения обучающихся: сборник статей конференции / Редколлегия: Л.Г. Викулова (отв. ред.), Е.Г. Тарева, И.В. Макарова, Л.А. Борботько, О.И. Короленко. – М.: ТЕЗАУРУС, 2021. – С. 69–73.
6. ГОСТ Р 7.0.83-2012 *Электронные издания. Основные виды и выходные сведения*. 2012. 21 с. – URL: [http://www.aselibrary.ru/press\\_center/digital\\_resources49/3999/](http://www.aselibrary.ru/press_center/digital_resources49/3999/) (дата обращения: 05.04.2021)
7. Иванова Е.О., Осмоловская И.М., Шабалин Ю.Е. *Конструирование учебников для реализации процесса обучения в информационно-образовательной среде: монография*. – М.: Институт стратегии развития образования РАО, 2017. – 188 с.
8. Кларин М.В., Осмоловская И.М. *Образовательные модели, проекты и программы в контексте конструктивно-технической функции дидактики* // Педагогический журнал Башкортостана. – 2015. – № 6 (61). – С. 94–100.

9. Осмоловская И.М. Разработка учебников нового поколения в России // Вестник Гродненского государственного университета имени Янки Купалы. Серия 3. Филология. Педагогика. Психология. – 2016. – Т. 6. – № 1. – С. 71–77.
10. Тарева Е.Г., Павлова Е.О. Критерии выбора зарубежного учебника как средства подготовки обучающихся к межкультурному общению // Общество. Коммуникация. Образование. – 2020. – Т. 11. – № 3. – С. 121–130. DOI: 10.18721/JHSS.11310
11. Bikowski D., Casal J. E. Interactive digital textbooks and engagement: A learning strategies framework // *Language Learning & Technology*. – 2018. – 22 (1). – P. 119–136. doi:10125/44584
12. Boulanger D. & Kumar V. (2021, January). *An Overview of Recent Developments in Intelligent e-Textbooks and Reading Analytics*. 13 p. URL: <http://ceur-ws.org/Vol-2384/paper05.pdf>
13. Choi J.M., Kim I.S. (2015). *E-Textbook with LECTURED-CREATED QUIZ CAPABILITIES* // *International Journal of Multimedia and Ubiquitous Engineering*. – 2015. – 5 (10). – P. 297–302. – URL: <http://dx.doi.org/10.14257/ijmue.2015.10.5.27>
14. Kim, Dae Kwon; Lee, Jae Chang. *전면디지털교과서 사용으로의 과도기에 따른 디지털교과서 평가기준안 개발 연구 [Development of standard for evaluating digital textbooks in a transitional phase towards stage of exclusive use of digital textbooks]* // *학습자중심교과교육연구 [The Journal of Learner-Centered Curriculum and Instruction (JLCCI)]*. – 2020. – Vol. 20. – No. 19. – P. 651 – 680. (In Korean).
15. Leddo J. et al. *Artificial Intelligence and Voice-powered Electronic Textbooks and Electronic books* // *International Journal of Social Science and Economic Research*. – 2020. – 5 (1). – P. 190–206.
16. Pujol J. et al. *Brain activity during traditional textbook and audiovisual-3D learning* // *Brain and Behavior*. – 2019. – 9 (11). P. 1–13. DOI: 10.1002/brb3.1427
17. Sommers S.R., Shin L.M., Greenebaum S.L., Merker J., Sanders A.S. *Quasi-experimental and experimental assessment of electronic textbook experiences: Student perceptions and test performance* // *Scholarship of Teaching and Learning in Psychology*. – 2019. – 5 (1). – P. 11–22. – URL: <https://doi.org/10.1037/stl0000129>
18. Urška Stanković Elesini, Grega Tomažin. *Analysis of E-textbooks: Development, use and availability on the Slovenian Market* // *Journal of Graphic Engineering and Design*. – 2018. – Vol. 9. – No 1. – P. 11–21. – URL: <http://doi.org/10.24867/JGED-2018-1-011>
19. Van Horne S., Russell J., Schun K.L. *The adoption of mark-up tools in an interactive e-textbook reader* // *Educ. Technol. Res. Dev.* – 2016. – 64. – P. 407–433. – URL: <https://doi.org/10.1007/s11423-016-9425-x>
20. Weber G., Brusilovsky P. *ELM – An Interactive and Intelligent Web-Based Electronic Textbook* // *International Journal of Artificial Intelligence in Education*. – 2015. – 26 (1). – URL: <https://doi.org/10.1007/s40593-015-0066-8>

УДК 378.147

**М.В. Воронова, преподаватель**  
**Сургутский государственный педагогический университет**  
**г. Сургут, Россия**

## КВЕСТОВАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК ТЕХНОЛОГИЯ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ

**Аннотация.** Проблема исследования. В современных условиях внеурочная деятельность по предметам обретает более новые качественные характеристики, помогает достигать планируемые результаты в обучении при реализации основных образовательных программ и является обязательным компонентом в образовании.



*В Федеральном государственном образовательном стандарте внеурочной деятельности уделено особое внимание как обязательной части основной образовательной программы, направленной на достижение личностных и метапредметных результатов.*

*В образовательном процессе, внеурочная деятельность понимается как инструмент для удовлетворения потребностей обучающихся в содержательном досуге, для развития качеств личности, для более качественного усвоения материала по предметам, для реализации творческой и познавательной активности и, конечно же, для участия в самоуправлении и общественно полезной деятельности.*

*В настоящих экстремальных условиях образования остро встает вопрос о выборе форм, средств и методов обучения, которые бы могли обеспечить обучающимся качественную подготовку по программам. В период сложившихся экстремальных условий, многие педагоги сталкивались с проблемой организации не только учебной деятельности, но и внеурочной. Привычные формы работы, совсем не ориентированы на дистанционное взаимодействие, поэтому мы видим решение проблемы через организацию деятельности в форме онлайн квестов.*

*Квестовая деятельность позволяет интенсифицировать процесс усвоения новых знаний, формировать и развивать умения и навыки. Ее можно применять не только во внеучебной деятельности, но и выстраивать учебный процесс с ее применением. Новые знания, полученные с использованием данной формы позволяют более детально раскрывать новый, не изученный материал, полностью погрузится обучающемуся в процесс решения поставленной задачи, понимать и организовывать поиск информации для достижения результата.*

*Применение технологий квестов является актуальным приёмом для привлечения обучающихся в деятельность на занятиях, игровая форма обеспечивает включенность аудитории и осваиваемость материала. Главные преимущества в том, что на занятии обучающиеся развивают не только профессиональные знания, умения и навыки, но и личностные навыки (критическое мышление, логическое мышление, умение работать с книгами и интернет-ресурсами, в команде).*

*Цель исследования. Обоснование применения технологий квеста в организации дистанционной внеурочной и учебной деятельности с обучающимися.*

*Методы исследования. В работе мы применили теоретические методы исследования, среди которых анализ предмета исследования на основе изучения научной литературы по теме исследования; методы эмпирического исследования, такие как наблюдение, сравнение, опрос.*

*Выводы и рекомендации. Результаты исследования смогут стать основой для совершенствования процесса организации дистанционной внеурочной и учебной деятельности с обучающимися, а также для разнообразия форм работы и удобства в организации процесса обучения.*

***Ключевые слова.** Внеурочная деятельность, квестовые технологии, квест, квестовая работа с обучающимися, игровая деятельность, виды квестов.*

***M.V. Voronova, teacher  
Surgut State Pedagogical University  
Surgut, Russia***

## **QUEST ACTIVITY AS A DISTANCE LEARNING TECHNOLOGY**

***Abstract.** The research problem. In modern conditions, extracurricular activities in subjects acquire new qualitative characteristics, help to achieve the planned learning outcomes in the implementation of basic educational programs, and are an obligatory component in education.*

*The Federal State Educational Standard pays special attention to extracurricular activities as an obligatory part of the main educational program aimed at achieving personal and meta-subject results.*

*In the educational process extracurricular activities are understood as a tool for meeting the needs of students in meaningful leisure, for the development of personal qualities, for better assimilation of material in subjects, for the implementation of creative and cognitive activity and, of course, for participation in self-government and socially useful activities.*

*In the current extreme conditions of education the question of choosing the forms, means and methods of teaching that could provide students with high-quality training in programs is acute. During the period of extreme conditions many teachers faced with the problem of organizing not only educational activities, but also extracurricular activities. The usual forms of work are not focused on remote interaction, so we see a solution to the problem through the organization of activities in the form of online quests.*

*Quest activity allows you to intensify the process of learning new knowledge, to form and develop skills and abilities. It can be used not only in extracurricular activities, but also to build the educational process with its application. The new knowledge gained through this form will allow you to reveal new, unexplored material in more detail, fully immerse the student in the process of solving the task, understand and organize the search for information to achieve the result.*

*The use of quest technologies is an actual technique for attracting students to activities in the classroom, the game form ensures the inclusion of the audience and the assimilation of the material. The main advantages are that students develop not only professional knowledge, skills and abilities, but also personal skills (critical thinking, logical thinking, the ability to work with books and Internet resources, in a team).*

*The purpose of the study. Justification of the use of quest technologies in the organization of remote extracurricular and educational activities with students.*

*Research methods. In this work theoretical research methods (the analysis of the research subject based on the study of scientific literature on the research topic) and methods of empirical research (observation, comparison, and survey) were used.*

*Conclusions and recommendations. The results of the study can become the basis for improving the process of organizing remote extracurricular and educational activities with students, as well as for a variety of forms of work and convenience in organizing the learning process.*

**Keywords:** *extracurricular activities, quest technologies, quest, quest work with students, game activities, types of quests.*

В современных условиях внеурочная деятельность по дисциплинам приобретает более новые качественные характеристики, помогает достигать планируемые результаты в обучении при реализации основных образовательных программ и является обязательным компонентом в образовании.

В Федеральном государственном образовательном стандарте внеучебной деятельности уделено особое внимание как обязательной части основной образовательной программы, направленной на достижение личностных и метапредметных результатов.

В образовательном процессе, внеурочная деятельность понимается как инструмент для удовлетворения потребностей обучающихся в содержательном досуге, для развития качеств личности, для более качественного усвоения материала по предметам, для реализации творческой и познавательной активности и, конечно же, для участия в самоуправлении и общественно полезной деятельности [3].

Внеурочная деятельность может быть организована по шести основным направлениям:

- духовно-нравственное;
- спортивно-оздоровительное;
- социальное;

- интеллектуальное;
- гражданско-патриотическое;
- культурно-творческое.

Все направления тесно связаны с основными образовательными программами и позволяют разносторонне развивать обучающегося, способствуют лучшему восприятию информации и развивают необходимые компетенции и умения.

Внеурочную деятельность можно и нужно чередовать в основной (учебной) в рамках реализации основной образовательной программы и она также подразумевает разработку рабоче-учебных программ, которые должны разрабатываться с учетом программ включенных в ее структуру.

В настоящих экстремальных условиях образования остро встает вопрос о выборе форм, средств и методов обучения, которые бы могли обеспечить обучающимся качественную подготовку по программам. Здесь, по нашему мнению, больше возможностей у такой формы как квестовая деятельность онлайн.

Квестовая деятельность в условиях дистанционного образования становится универсальным инструментом, позволяющим улучшить качество получения и освоения материала. Квестовая деятельность позволяет интенсифицировать процесс усвоения новых знаний, формировать и развивать умения и навыки. Ее можно применять не только во внеучебной деятельности, но и выстраивать учебный процесс с ее применением. Новые знания, полученные с использованием данной формы позволят более детально раскрывать новый, не изученный материал, полностью погрузится, обучающемуся, в процесс решения поставленной задачи, понимать и организовывать поиск информации для достижения результата.

Квестовая деятельность развивается невероятно быстрыми темпами, появляется все большее количество жанров и видов квестов, и является актуальной формой в настоящее время. Основной ее целью является решение поставленной задачи и достижение результата. Квестовая деятельность может состоять из нескольких видов:

- онлайн-квест (работа в онлайн пространстве, решение задачи как командно, так и индивидуально);
- ролевые игры (живые квесты) – взаимодействие в другими участниками, применение, разбор образов, выбор и «примерка» образа;
- квеструм или Эскейп-рум (в образовательном процессе применяется очень часто: работа в команде, организуется по определенной тематике);
- квест-перформанс (в данном виде участниками выступают организаторы, которые наводят, помогают «дойти до конца», решить задачу, различными способами);
- лабиринт (здесь необходимо решить задачи, выполнить задания, чтобы пройти лабиринт – на выходе может быть представлен бонус или ключевая и главная информация по теме);
- Экшн (может быть применен в спортивно-оздоровительном направлении, ведь здесь необходимо проявить ловкость, скорость и выносливость – но

использование данного вида, также возможно и по другим дисциплинам, ведь можно организовать решение задания на скорость и правильность его решения).

Для реализации онлайн квестовой деятельности можно применять различные системы шифрования – от популярных (азбука морзе, азбука брайля, ребус и т. п.) до методик с применением современных технологий (QR-code, ссылки на ресурс, файлы с применением программ перевертышей, считыванием аудиофайлов, чат-ботов). Данные формы актуальны у современных подростков и молодежи, что позволит заинтересовать и достичь качественного результата и обучающиеся с интересом будут вовлечены в деятельность [2: 115].

Применение технологий квестов является актуальным приёмом для привлечения обучающихся в деятельность на занятиях, игровая форма обеспечивает включенность аудитории и осваимость материала. Главные преимущества в том, что на занятии обучающиеся развивают не только профессиональные знания, умения и навыки, но и личностные навыки (критическое мышление, логическое мышление, умение работать с книгами и интернет-ресурсами, в команде) [1: 51].

Существуют и проблемные вопросы. Основные сложности в разработке онлайн-квеста это соблюдение ориентирования на аудиторию; соблюдения актуальных технологий и внедрение их в игровой процесс, не владение навыками и знаниями в области организации квестовой деятельности в образовательном процессе и внеурочной деятельности педагогами. На практике доказано, что обучающиеся с интересом и энтузиазмом включаются в данную деятельность. По нашему мнению, каждому педагогу необходимо внедрять в свою деятельность инновационные технологии преподавания, которые позволят достигать учебных задач наиболее эффективно. Здесь на помощь могут прийти различные курсы повышения квалификации, где каждого познакомят и на практике научат применять данные технологии в образовании.

Если говорить об опыте применения данной формы организации деятельности в сургутском государственном педагогическом университете, можно сказать, что изначально ее внедрение проходило в очном формате. Так в 2018–2019 учебном году были проведены следующие:

– квест «По следам СурГПУ».

Через квест-формат студенты первых курсов познакомились с университетом, с его традициями, правилами внутреннего распорядка и жизнью в целом. Мероприятие способствовало развитию критического мышления и логического рассуждения, работе в команде, знакомству с историей университета.

– Квест «Новый код»

Через квест студенты самостоятельно выявляли интересные факты о празднике Новый год в разных странах, актуализировали новогодние традиции, работали в команде, что способствовало развитию коммуникативных навыков. Также, через данную форму студенты развивают критическое мышление.

Данные мероприятия показали, что их использование положительно сказывается на работе и обучении студентов, информация усваивается лучше, а также выстраивается ассоциативный ряд.

В период пандемии, мы решили, внедрить данную форму в онлайн формат (дистанционное обучение), так с помощью квестовой деятельности были проведены как учебные занятия, так и внеучебная деятельность:

– Квест ко дню студента (онлайн)

Квест позволил раскрыть традиции, интересы студенчества, наладить работу в команде, студенты «прокачивали» логическое и критическое мышление, проявили навыки поиска и структуризации информации.

– Профорентация онлайн

Данная форма, как показала практика, может быть успешно использована для дальнейшего проведения профорентационной работы в онлайн формате.

Через квест форму студентам и преподавателям удалось ознакомить знакомство абитуриентов с направлениями подготовки факультета, поспособствовать развитию критического и логического мышления.

– Квест «Методика организации досуга»

Квест помог студентам самостоятельно разобраться в новом материале, на примерах усвоить его и выстроить творческую карту организации досуга для определенной категории населения. Здесь, также, была применена технология «Перевернутого класса», которая помогла выстроить постаудиторную и преаудиторную работу, а также самостоятельное изучение.

Если говорить о выводе, мы можем сказать, что внедрение квестовой деятельности как учебную, так и во внеучебную деятельность благоприятно сказалось на обучающихся, уровень усвоения материала вырос, о чем свидетельствовали результаты контроля самостоятельной работы студентов. Через данный вид деятельности студенты усваивали не только новый или пройденный материал, а также развивали навыки работы с шифрованием, QR кодами, файлами с применением программ перевертышей, а также на практике применяли работу с чат ботами.

### **Литература**

1. Вайндорф-Сысоева М.Е. Организация летнего отдыха детей и подростков: учеб. пособие для приклад. бакалавриата / М.Е. Вайндорф-Сысоева; Моск. пед. гос. ун-т. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Юрайт, 2017. – 159, [2] с. – (Университеты России). – ISBN 978-5-534-00397-0. – Текст: непосредственный.

2. Гойхман О.Я. Организация и проведение мероприятий: учеб. пособие для студентов вузов по специальности 100103 «Социально-культурный сервис и туризм» / О.Я. Гойхман. – 2-е изд. – М.: ИНФРА-М, 2018. – 135, [1] с. – (Высшее образование. Бакалавриат). – Гриф УМО. – ISBN 978-5-16-004998-4. – Текст: непосредственный.

3. Министерство науки и высшего образования: Федеральные государственные образовательные стандарты/ приказ Министерства образования и науки РФ от 31 мая 2017 г. № 481 – Москва: <https://fgos.ru/> – Текст электронный.

*В.В. Гагай, д.псих.н., профессор,  
С.Н. Аббасов, магистрант  
Сургутский государственный педагогический университет  
г. Сургут, Россия*

## **ФОРМИРОВАНИЕ ЦЕННОСТНОГО ОТНОШЕНИЯ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ К ДЕТЯМ С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ**

***Аннотация.** В статье представлены эмпирические данные, характеризующие психологическое содержание мотивационно-смыслового, когнитивного, эмоционального и поведенческого компонентов ценностного отношения будущих педагогов-дефектологов к детям с ОВЗ. Выявлены проблемные зоны в психологическом содержании ценностного отношения студентов педагогического вуза к детям с ОВЗ, которые определяют стратегию обучения студентов в вузе.*

***Ключевые слова:** дети с особыми образовательными потребностями, ограниченные возможности здоровья, ценностное отношение к детям с ограниченными возможностями здоровья, ценности, осмысленность жизни, эмпатия, модель взаимодействия с детьми.*

*V.V. Gagai, Doctor of Psychology, Professor,  
S.N. Abbasov, Master's student  
Surgut State Pedagogical University,  
Surgut, Russia*

## **FORMATION OF THE VALUE ATTITUDE OF FUTURE TEACHERS TO CHILDREN WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS**

***Abstract.** The article presents empirical data that characterize the psychological content of the motivational-semantic, cognitive, emotional and behavioral components of the value attitude of future teachers-defectologists to children with disabilities. The problem areas in the psychological content of the value attitude of students of a pedagogical university to children with disabilities, which determine the strategy of teaching students at the university, are identified.*

***Keywords:** children with special educational needs, limited health opportunities, value attitude to children with disabilities, values, meaningfulness of life, empathy, model of interaction with children.*

Как показывает практика и специальные исследования, многие выпускники педагогического вуза не готовы к взаимодействию с детьми, имеющими особые образовательные потребности, на принципах гуманной педагогики. В рамках нашего исследования особые образовательные потребности рассматриваются в контексте ограничения возможностей здоровья (ОВЗ) детей дошкольного и младшего школьного возраста. По мнению некоторых исследователей, отношение будущих педагогов к детям с ограниченными возможностями здоровья является важным фактором профессиональной подготовки студентов в вузе [1].

В последнее время пристальное внимание уделяется изучению такого типа отношения педагога к детям, как ценностный тип отношения, который в наибольшей степени соответствует идеалам гуманистической психологии. Ценности связаны с таким понятием, как личностный смысл. Под личностным

смыслом подразумевают субъективно воспринимаемую ценность для индивида каких-либо предметов. Согласно теории А.Н. Леонтьева [2] личностный смысл понимается как индивидуализированное отражение действительного отношения личности к тем объектам, ради которых разворачивается ее деятельность ("значение-для-меня"). Важным компонентом смысла жизни Д.А. Леонтьев считает смысложизненные ориентации, которые, по его мнению, представляют собой многофункциональное психологическое образование, регулирующее поведение и постановку цели, которое индивидуализировано и отражает отношение личности к тем объектам, ради которых разворачивается ее деятельность [3]. По мнению Е.В. Мартыновой, смысложизненные ориентации являются важным фактором профессионального развития человека на этапе обучения в вузе [4].

Ценностное отношение педагога к учащемуся с ослабленным здоровьем в исследовании С.В. Пазухиной представлено единством следующих компонентов: мотивационно-смысловой, когнитивный, эмоциональный и деятельностный (поведенческий) [5]. Данная структура ценностного отношения педагога к учащемуся была нами взята за основу в изучении отношения студентов к будущим воспитанникам.

Цель данного исследования: выявление особенностей и определение стратегии формирования ценностного отношения студентов, будущих педагогов-дефектологов, к детям с ОВЗ в процессе обучения в вузе.

В исследовании приняли участие 69 испытуемых – студенты 1 (35 человек) и 4 (34 человека) курсов, обучающиеся по направлению подготовки 44.03.03 – специальное (дефектологическое) образование, что позволило выявить убеждения и ценностно-личностные ориентации студентов на начальном и конечном этапах обучения в педагогическом вузе. Данная стратегия исследования позволяет оценить действующую программу вузовской подготовки педагогов дефектологического направления с точки зрения ее эффективности формирования необходимого уровня ценностно-личностного отношения к детям сособыми образовательными потребностями.

**Мотивационно-смысловой компонент** ценностного отношения студентов к детям с ОВЗ был исследован по методикам С.С. Бубновой «Диагностика реальной структуры ценностных ориентаций личности» и Д.А. Леонтьева «Тест оценки смысложизненных ориентаций» (СОЖ). Результаты представлены в таблицах 1, 2, 3. Для каждой методики, которые использовались в данном исследовании, была разработана специальная инструкция, позволяющая получение информации о ценностном отношении студентов, будущих педагогов-дефектологов, к детям с ОВЗ.

**Показатели структуры ценностных ориентаций личности  
по методу С.С. Бубновой (n=69)**

Ценностные ориентации личности	1 курс		4 курс	
	М	$\sigma$	М	$\sigma$
Приятное времяпрепровождение, отдых	4,5	1,1	4	1,06
Высокое материальное благосостояние	2,5	1,25	2,4	1,09
Поиск и наслаждение прекрасным	3,4	1,41	3,5	1,29
Помощь и милосердие к другим людям	5,1	0,94	4,8	0,98
Любовь	4,2	0,83	3,8	1,05
Познание нового в мире, природе, человеке	3,3	1,25	3,5	1,39
Высокий социальный статус и управление людьми	1,8	1,1	2,1	1,35
Признание и уважение людей и влияние на окружающих	4,2	0,87	4,2	1,16
Социальная активность для достижения позитивных изменений в обществе	2	1,3	2	1,3
Общение	2,9	0,95	2,7	1,02
Здоровье	3,4	0,96	3,2	1,08
Общий показатель	37,5	5,06	36,6	5,7
t-критерий Стьюдента при $p = 0,05$	2,09			
t-критерий Стьюдента при $p = 0,01$	2,85			

Для выявления различий в ценностных ориентациях студентов 1 и 4 курса использовался t-критерий Стьюдента. Полученные данные говорят о том, что отсутствуют различия в показателях ценностных ориентаций студентов 1 и 4 курсов. Мнения студентов обоих курсов относительно оценки у себя ценностных ориентаций в среднем совпадают в пределах погрешности.

Согласно полученным данным к наиболее предпочитаемым ценностям студентов 1 и 4 курса относятся: помощь и милосердие к другим людям (5,1 б. и 4,8 б.), приятное времяпрепровождение (4,5 б. и 4,0 б.), признание и уважение людей и влияние на окружающих (4,2 б. и 4,2 б.), любовь (4,2 б. и 3,8 б.). К наименее предпочитаемым ценностям студентов 1 и 4 курса относятся: высокое материальное благосостояние (2,5 б. и 2,4 б.), социальная активность для достижения позитивных изменений в обществе (2 б. и 2 б.), высокий социальный статус и управление людьми (1,8 б. и 2,1 б.).



## Показатели смысложизненных ориентаций студентов 1 и 4 курсов (n=69)

Группы испытуемых	Цель в жизни		Процесс жизни, эмоц. насыщен		Результативность жизни		Локус контроля – Я		Локус контроля – Жизнь		Общий показатель	
	М	$\sigma$	М	$\sigma$	М	$\sigma$	М	$\sigma$	М	$\sigma$	М	$\sigma$
1 курс (n=35)	30,38 (С)	9,85	28 (С)	9,24	23,91 (С)	7,42	19,44 (С)	6,03	27,58 (С)	9,81	96,26 (С)	23,94
4 курс (n=34)	32,54 (С)	6,8	30,68 (С)	7,32	26,25 (С)	5,81	21,17 (С)	4,51	32,22 (С)	6,64	105 (С)	31,23
t-кр. Ст при p=0,05											2,31	
t-кр. Ст при p=0,01											3,36	

Результаты применения t-критерия Стьюдента свидетельствуют о том, что достоверные различия в общих показателях смысложизненных ориентаций у студентов 1 и 4 курса отсутствуют, т. к. величина t-критерия Стьюдента = 0,84 при p=0.429, т. е. величина t-эмп. попадает в зону статистической незначимости.

Отмечается повышенная доля отклонений от среднего значения как у студентов 1 курса (6,03–9,85), так и у студентов 2 курса (4,51–7,32), что говорит о большом разбросе выбранных вариантов ответов. Тем не менее, на 4 курсе по сравнению с 1 курсом просматривается тенденция сближения ответов в оценке своих смысложизненных ориентаций, что указывает на формирование ценностно-ориентационного единства в группе студентов 4 курса.

Полученные результаты показали, что показатели осмысленности жизни и ее компонентов (цели в жизни, процесс жизни, результативность жизни, локус контроля – Я, локус контроля – жизнь) у студентов 1 курса и 4 курса находятся на среднем уровне. Однако наблюдается тенденция повышения показателей смысложизненных ориентаций у студентов 4 курса, по сравнению со студентами 1 курса. Так, средний показатель осмысленности жизни у студентов 4 курса составил 105 б., в то время как у студентов 1 курса – 96,26 б., т. е. на 9 б. больше. Это говорит о том, что к 4 курсу у студентов намечается тенденция повышения уровня осмысленности жизни, что указывает на то, что у большинства студентов имеются цели, которые придают жизни осмысленность, направленность и временную перспективу. Об этом же свидетельствуют показатели процентного соотношения уровней осмысленности жизни у студентов 1 и 4 курса, которые отражены в табл. 3.

**Процентное соотношение уровней осмысленности жизни  
в группе студентов 1 и 4 курса (n=69,%)**

Группы испытуемых	Уровни осмысленности жизни			
	Высокий	Средний	Низкий	$\phi$
1 курс	15	48	37	1,83
4 курс	38	44	18	2,27
$\phi$ эмп				1,84
$\phi^*$ крит при 0,01				2,31
$\phi^*$ крит при 0,05				1,64

Примерно одинаковое количество студентов 1 и 4 курса имеют средний уровень осмысленности жизни, соответственно: 48 % и 44 %. Однако показатели высокого и низкого уровня осмысленности жизни в этих группах студентов различаются. Так, количество студентов с высоким уровнем осмысленности жизни на 4 курса на 23 % больше, чем на 1 курсе. И наоборот, количество студентов с низким уровнем осмысленности жизни на 4 курса на 19 % меньше, чем на 1 курсе. Низкий уровень осмысленности жизни характеризуется низким уровнем развития смысловых структур профессионального отношения будущего педагога к детям, т. е. преобладанием ситуативных личностных смыслом.

Для выявления достоверности различий в показателях уровня осмысленности жизни у студентов 1 и 4 курсов был применен критерий Фишера для независимых выборок. Т. к.  $\phi$  эмп >  $\phi$  крит при 0,05, то оно находится в зоне неопределенности, следовательно нулевая теория отвергается с вероятностью ошибки менее 5 %. Т. е. эффект есть и соотношение в уровнях осмысленности между курсами статистически достоверно различается в лучшую сторону у студентов 4 курса. Хорошо заметно положительное смещение уровня осмысленности основной массы студентов 4 курса из плоскости «Средний-Низкий» в плоскость «Средний-Высокий». Средний уровень осмысленности жизни характеризуется наличием сформированных более устойчивых смысловых структур – смысловых установок, отвечающих за готовность к активной педагогической гуманистически направленной деятельности. Высокий уровень характеризуется наличием сформированных устойчивых личностных профессиональных педагогических ценностей.

**Когнитивный компонент** ценностного отношения студентов к детям с ОВЗ был диагностирован при анкетировании по методике С.В. Пазухиной, которое заключается в изучении особенностей их представления о своих будущих воспитанниках, процессе их обучения и развития.

Описания детей с ОВЗ студентами отличается схематичностью и малой дифференцированностью, что выражено в небольшом количестве личностных характеристик, которые выделяли студенты 1 курса (в среднем 4,2 ответа) и 4 курса (в среднем 4,3 ответа) в личности обучающихся с ОВЗ. При описании

отличительных особенностей учеников с ОВЗ студенты выделяли как положительные, так и отрицательные качества. При этом положительные характеристики детей с ОВЗ в описаниях студентов преобладали, что свидетельствует о том, что у студентов сформирован в целом положительный образ обучающихся с ОВЗ. Студенты описывают современных школьников со статусом «дети с ОВЗ» прогрессивными (активно использующими современные электронные технологии), находчивыми («умеют проявить себя в любой ситуации»), самостоятельными, раскрепощенными, более свободными в плане мышления, чем прежние поколения, целеустремленными. Но в то же время отмечают у них отрицательные качества: мечтательность, самоуверенность, прагматичность, узкий кругозор, отсутствие интереса к чтению, нежелание учиться, невоспитанность и др.

Главными и ценными в ребенке с ОВЗ студенты указывали как личностные, так и познавательные качества. Однако большинство студентов всей выборки главным и ценным в ребенке с ОВЗ считают личностные качества: индивидуальность, активность, увлечения, желания, идеи, любознательность, открытость всему новому (доверчивость), непосредственность, эмоциональность, чувствительность, искренность, доброту. Таких студентов на 1 курсе оказалось 66 %, на 4 курсе – 76 %.

Отвечая на вопрос «Что значит понять ребенка?», 77 % студентов 1 курса и 94 % студентов 4 курса указали, что понимание ребенка с ОВЗ возможно через его личностные качества. Эти результаты указывают на то, что к концу обучения в вузе практически все студенты связывают понимание ребенка с ОВЗ с его личностными особенностями.

Большинство студентов 1 курса (83 %) считают, что необходимо развивать у ребенка с ОВЗ познавательные качества: любознательность, логичность рассуждений, умение задавать вопросы, искать ответы, выражать свое понимание или недопонимание и др. И лишь небольшая часть первокурсников (17 %) указывают на личностные качества, которые необходимо развивать у ребенка с ОВЗ в процессе обучения: самостоятельность, самоконтроль, внимательность, настойчивость, аккуратность, уверенность в себе, вежливость, терпеливость, ответственность и трудолюбие и др. Таким образом, индивидуальные особенности детей с ОВЗ студенты 1 курса рассматривают ограниченно, только в плоскости качеств, способствующих или мешающих процессу обучения этих детей.

У студентов 4 курса иная картина относительно целей развития ребенка с ОВЗ. 50 % выпускников педагогического вуза в качестве цели развития указывают познавательные качества и столько же студентов, 50 %, – личностные качества ребенка с ОВЗ.

На основе анализа полученных результатов были выявлены особенности представлений студентов об индивидуальном подходе к ребенку с ОВЗ. С их точки зрения, индивидуальный подход к детям с ОВЗ предполагает осуществление следующих педагогических действий: понимание особенностей детей с ОВЗ, взаимодействие с ребенком на принципах сотрудничества и доверия,

оказание поддержки ребенку в трудных ситуациях, создание комфортной образовательной среды для ребенка.

Большинство студентов 1 курса (23 %) и 4 курса (38 %) под индивидуальным подходом к ребенку с ОВЗ понимают взаимодействие с ребенком на принципах сотрудничества и доверия. 23 % студентов 1 и 4 курса индивидуальный подход к ребенку с ОВЗ связывают с пониманием индивидуально-психологических особенностей детей этой категории. Однако, понимание индивидуального подхода к ребенку студенты 1 и 4 курса редко связывают с необходимостью создания комфортной среды в школе для ребенка с ОВЗ (соответственно: 3 % и 9 %), а также оказание ему поддержки в трудных ситуациях (соответственно: 14 % и 14 %).

Следует отметить, что в описаниях студентов своих представлений об индивидуальном подходе к ребенку с ОВЗ встречаются ответы, связанные с частичным или полным игнорированием особенностей ученика с ОВЗ в процессе обучения на фоне остальных здоровых детей, применением форм манипулирования, оказания давления и прочих вариантов неконструктивного подхода. Такие ответы составили на 1 курсе 37 %, на 4 курсе – 15 %. Уменьшение количества таких ответов на 4 курсе по сравнению с 1 курсом свидетельствует о том, в процессе обучения в вузе у студентов формируется более полное представление об особенностях детей с ОВЗ, о сущности инклюзивного образования и задачах педагога, работающего с детьми с особыми образовательными потребностями.

*Эмоциональный компонент* ценностного отношения студентов к детям с ОВЗ был исследован с помощью методики В.В. Бойко, которая позволила выявить уровень развития эмпатических способностей. Результаты представлены в табл. 4.

Таблица 4

**Показатели диагностики эмпатических способностей студентов по методу В.В. Бойко (n=69, М)**

Показатели эмпатии	1 курс (n=35)		4 курс (n=34)	
	М	Уровень	М	Уровень
рациональный	2,7	заниженный	2,8	заниженный
эмоциональный	3,3	заниженный	3,1	заниженный
интуитивный	2,7	заниженный	2,4	заниженный
установки, способствующие эмпатии	3,9	средний	3,2	заниженный
проникающая способность	3,3	заниженный	3,7	средний
идентификация в эмпатии	3,2	заниженный	3,4	заниженный
Общий балл	18,9	заниженный	18,7	заниженный
t-кр. Стьюдента при $p = 0,05$	<b>2,23</b>			
t-кр. Стьюдента при $p = 0,01$	<b>3,17</b>			

На основе полученных данных было определено процентное соотношение испытуемых 1 и 4 курса с различным уровнем эмпатии: заниженный уровень – 60 % (1 курс) и 73 % (4 курс); средний уровень – 26 % (1 курс) и 21 % (4 курс); очень низкий уровень – 16 % (1 курс) и 6 % (4 курс). Студенты с высоким уровнем эмпатии не выявлены.

Итак, в целом для группы испытуемых 1 курса и 4 курса характерен заниженный уровень эмпатических способностей. Наиболее низкие показатели отмечаются в таких компонентах эмпатии, как рациональный канал (2.7б. и 2.8 б.), проявляющийся в направленном интересе к сущности другого человека, и интуитивный канал (2.7 б. и 2.4 б.), позволяющем успешно действовать в условиях дефицита информации, опираясь на подсознательный опыт. На основании полученных результатов можно утверждать, что уровень проявления способности к сопереживанию и пониманию мыслей и чувств другого человека у студентов, будущих педагогов-дефектологов, не достаточен для установления и поддержания контакта с детьми, для взаимопонимания с ними. Такой педагог будет концентрироваться на себе, а не на детях и будет предпочитать учебно-дисциплинарный стиль своей педагогической деятельности.

При общем заниженном уровне эмпатии был выявлен средний уровень отдельных ее составляющих: у студентов 1 курса – установки, способствующие эмпатии (3,9 б.), у студентов 4 курса – проникающая способность (3,7 б.). Это позволит студентам 1 курса проявлять интерес к общению с детьми, к личности ребенка, сопереживание в его делах, желание помочь и т. п.); студентам 4 курса – коммуницировать с детьми, создавая доверительную атмосферу общения.

Применение t-критерия Стьюдента для не связанных выборок показало, что статистически достоверные различия в показателях эмпатии у студентов 1 и 4 курсов отсутствуют. Данный факт свидетельствует о том, что действующая программа обучения студентов не учитывает необходимость развития уровня эмпатии. От курса к курсу уровень эмпатии принципиально не меняется, при том, что каналы способствующие развитию эмпатии у опрошенных студентов довольно выражены, что указывает на имеющийся потенциал к развитию эмпатических способностей.

**Поведенческий (деятельностный) компонент** ценностного отношения к детям с ОВЗ исследован у студентов при помощи методики В.Г. Мараловой «Диагностика ориентированности педагогов на учебно-дисциплинарную или личностную модель взаимодействия с детьми». Результаты представлены в табл. 5.

**Процентное соотношение испытуемых с ориентацией  
на учебно-дисциплинарную и личностную модель взаимодействия  
с детьми (n=69, %)**

Группы испытуемых	Учебно-дисциплинарная модель			Личностная модель		
	выра- женное	умерен- ное	общее количество	выра- женное	умерен- ное	общее количество
1 курс (n=35)	34	29	63	14	23	37
4 курс (n=34)	15	29	44	38	18	56
$\chi^2$ Пирсона	3,841			6,635		
p	0,05			0,01		

Результаты исследования показали, что большая часть студентов 1 курса (63 %) придерживаются учебно-дисциплинарной модели взаимодействия с воспитанником, остальные студенты 1 курса (37 %) являются сторонниками личностной модели взаимодействия с будущим воспитанником. На 4 курсе были получены иные результаты. Большая часть студентов (56 %) являются сторонниками личностной модели взаимодействия с будущим воспитанником. 44 % студентов придерживаются учебно-дисциплинарной модели взаимодействия с будущим воспитанником.

Результаты применения метода  $\chi^2$  – Пирсона свидетельствуют о том, что существуют достоверные различия в показателях ориентированности на учебно-дисциплинарную и личностную модель взаимодействия с будущим воспитанником у студентов 1 и 4 курса, а именно:

1) частота встречаемости испытуемых с ориентацией на учебно-дисциплинарную модель взаимодействия с будущим воспитанником на 1 курсе выше, чем на 4 курсе ( $\chi^2 = 3,841$ ;  $p = 0,05$ );

2) частота встречаемости испытуемых с ориентацией на личностную модель взаимодействия с будущим воспитанником на 4 курсе выше, чем на 1 курсе ( $\chi^2 = 6,635$ ;  $p = 0,01$ ).

На основании полученных результатов можно утверждать, что студенты 4 курса чаще, чем студенты 1 курса ориентируются на личностную модель взаимодействия с будущим воспитанником с ОБЗ. Это свидетельствует о том, что в процессе обучения в вузе происходят позитивные изменения в ориентации студентов на модель взаимодействия с будущим воспитанником. Студенты, изучая различные дисциплины, осваивают компетенции, необходимые для осуществления личностной модели взаимодействия с ребенком с ОБЗ.

В лично ориентированной модели взаимодействия поведенческий компонент ценностного отношения характеризуется готовностью будущего преподавателя к практической реализации комплекса конструктивных действий

по созданию необходимых условий среды для эффективного, комфортного обучения и личностного развития детей с учетом их особых образовательных потребностей. Студенты, ориентированные на учебно-дисциплинарный подход взаимодействия с детьми, имеют установки на общение с детьми в авторитарном стиле и игнорирование цели личностного развития ребенка в процессе его обучения.

### **Общие выводы, полученные в исследовании**

1. В структуре отношения студентов 1 и 4 курсов педагогического вуза к детям с ОВЗ выявлены особенности, выступающие в качестве показателей ценностного отношения будущих педагогов-дефектологов к детям с ОВЗ:

#### **А) мотивационно-смысловой компонент:**

– преобладание в структуре ценностных ориентаций таких ценностей, как «помощь и милосердие к другим людям», «признание и уважение людей и влияние на окружающих», «любовь»;

– среднестатистические значения показателей осмысленности жизни и ее компонентов (цели в жизни, процесс жизни, результативность жизни, локус контроля – Я, локус контроля – жизнь) у большинства студентов;

#### **Б) когнитивный компонент:**

– главной ценностью в ребенке студенты считают личностные качества, через которые возможно наиболее полное и адекватное понимание детей с ОВЗ;

– студенты 4 курса понимают необходимость гармоничного развития как познавательных, так и личностных качеств ребенка с ОВЗ.

– понимание индивидуального подхода к детям с ОВЗ у большинства студентов 4 курса и части студентов 1 курса согласуется с представлениями ценностного отношения педагога к детям и включает в себя преимущественно такие действия, как понимание особенностей детей с ОВЗ, взаимодействие с ребенком на принципах сотрудничества и доверия;

– намерение большинства студентов 1 и 4 курса работать в образовательной сфере в качестве педагога-дефектолога, что является важной предпосылкой ценностного отношения к детям с ОВЗ;

#### **В) эмоциональный компонент:**

– достаточный (средний) уровень развития некоторых компонентов эмпатии: у студентов 1 курса – «установки, способствующие эмпатии», студентов 4 курса – «проникающая способность», что является основой для установления и поддержания контакта с детьми, для взаимопонимания с ними с позиций ценностного отношения к детям с ОВЗ;

#### **Г) поведенческий компонент:**

– приверженность большинства студентов 4 курса к личностной модели взаимодействия с детьми с ОВЗ, для которой характерна готовность будущего педагога-дефектолога к практической реализации цели личностного развития детей с учетом их особых образовательных потребностей.

2. Выявлены проблемные зоны в психологическом содержании ценностного отношения студентов педагогического вуза к детям с ОВЗ:

– **в мотивационно-смысловом компоненте:**

– недооценка студентами таких ценностей, как высокое материальное благосостояние, социальная активность для достижения позитивных изменений в обществе, высокий социальный статус и управление людьми;

**в когнитивном компоненте:**

– схематичные представления студентов о личности будущего ученика с ОВЗ, которые включают в себя перечень преимущественно положительные характеристики с указанием небольшого количества отрицательных характеристик;

– понимание индивидуального подхода к ребенку студенты 1 и 4 курса редко связывают с необходимостью создания комфортной среды в школе для ребенка с ОВЗ, а также оказание ему поддержки в трудных ситуациях;

– понимание индивидуального подхода к ребенку с ОВЗ большинством студентов 1 курса и небольшой частью студентов 4 курса как применение различных форм манипулирования, давления и прочих вариантов неконструктивного взаимодействия с ребенком;

– состояние неопределенности по поводу будущей своей профессиональной деятельности у каждого четвертого выпускника дефектологического направления подготовки в вузе;

**в эмоциональном компоненте:**

– заниженный уровень эмпатических способностей в целом и отдельных его компонентов у большинства студентов 1 и 4 курса, что свидетельствует о неспособности проявления эмоциональной отзывчивости и сопереживания будущего педагога-дефектолога на переживания детей с ОВЗ;

**в поведенческом компоненте:**

– ориентация большинства студентов 1 курса и частично 4 курса на учебно-дисциплинарную модель взаимодействия с детьми с ОВЗ, что указывает на неготовность этой группы студентов проявлять ценностное отношение к будущим воспитанникам.

3. Показатели мотивационно-смыслового, когнитивного и эмоционального компонентов ценностного отношения студентов 1 и 4 курсов педагогического вуза к детям с ОВЗ достоверно не различаются. Это свидетельствует о том, что в процессе освоения профессии педагога-дефектолога от 1 к 4 курсу не происходит существенных изменений в становлении данных компонентов ценностного отношения обучающихся к детям с особыми образовательными потребностями. Следовательно, необходима специальная программа формирования ценностного отношения будущих педагогов-дефектологов к детям с ОВЗ с учетом проблемных зон в психологическом содержании ценностного отношения студентов педагогического вуза к детям с ОВЗ.

Таким образом, в структуре и психологическом содержании ценностного отношения будущего педагога к детям с особыми образовательными потребно-



стями существуют проблемные зоны, которые должны выступать как мишени психолого-педагогического воздействия в процессе профессиональной подготовки будущих педагогов-дефектологов.

### **Литература**

1. Гринина Е.С. Морчадзе Н.Ю. Отношение к лицам с ограниченными возможностями здоровья как фактор профессиональной подготовки будущих педагогов [Электронный ресурс] / Информационный портал Саратовского национального исследовательского государственного университета им. Н.Г. Чернышевского – Режим доступа: [https://www.sgu.ru/sites/default/files/conf/files/-2018-03/grinina\\_morchadze\\_osm\\_2018.pdf](https://www.sgu.ru/sites/default/files/conf/files/-2018-03/grinina_morchadze_osm_2018.pdf)

2. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность / А.Я. Психология: тесты, тренинги, словарь, статьи [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://azps.ru/hrest/59/8888100.html>

3. Леонтьев Д.А. Тест смысложизненных ориентаций [Текст] / сост. Д.А. Леонтьев. – 2-е изд. – М.: Смысл, 2000. – 18 с.

4. Мартынова Е.В. Смысложизненные ориентации как фактор личностной подготовки студентов педувуза к профессиональной деятельности [Текст]: автореф. дис. ... канд. псих. наук: 19.00.07 / Е.В. Мартынова. – М., 2002. – 26 с.

5. Пазухина С.В. Диагностика ценностного отношения будущего педагога к детям с ослабленным здоровьем: программа и методики эмпирического исследования: Научное издание [Текст] / Авт.-сост. С.В. Пазухина, Е.В. Панферова, С.А. Черкасова; под общ. ред. С.В. Пазухиной. – Тула: Изд-во ТулГУ, 2012. – 196 с.

**УДК 378.147:004**

**Э.З. Галимуллина, ст. преподаватель,  
Е.М. Любимова, ст. преподаватель  
Елабужский институт Казанского федерального университета  
г. Елабуга, Россия**

### **ЦИФРОВЫЕ ИНСТРУМЕНТЫ В ОРГАНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ**

**Аннотация.** В статье обсуждаются подходы к использованию цифровых инструментов для создания открытой, насыщенной мультимедийным контентом цифровой среды обучения студентов вузов; описана архитектура такой среды на основе применения конкретных цифровых инструментов. Авторами анализируется опыт организации современного процесса обучения, способствующего активности и кооперативности студентов высшей школы при построении нового знания. Показаны способы создания практико-ориентированной, обеспечивающей инструментарием учебной деятельности для саморазвития и самосовершенствования студентов, цифровой среды обучения на основе опыта Елабужского института Казанского федерального университета.

**Ключевые слова:** студент, цифровое образование, цифровая образовательная среда, цифровые инструменты.

*E.Z. Galimullina, senior lecturer  
E. M. Ljubimova, senior lecturer  
Elabuga Institute of Kazan Federal University,  
Elabuga, Russia*

## **DIGITAL TOOLS IN THE ORGANIZATION OF THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT**

***Abstract.** The article discusses approaches to the use of digital tools to create an open, multimedia-rich digital learning environment for university students; describes the architecture of such an environment based on the use of specific digital tools. The authors analyze the experience of organizing a modern learning process that promotes the activity and cooperation of higher school students in building new knowledge. The article shows the ways of creating a practice-oriented digital learning environment based on the experience of the Elabuga Institute of Kazan Federal University, which provides tools for students' self-development and self-improvement.*

***Keywords:** student, digital education, digital educational environment, digital tools.*

Цифровизация открывает новые возможности для образования. Согласно результатам исследований, которые сегодня ведутся в этой области, мы видим, что цифровизация меняет процесс передачи знаний, выводит образовательные технологии, направленные на освоение новых компетенций и навыков, на новый уровень [8]. Совершенствуются методики преподавания и образовательные подходы к цифровизации с учётом особенностей личности и ориентацией на индивидуальное развитие каждого человека. Сегодня важно понять, насколько «цифра» изменит технологии образования, как она повлияет на трансфер знаний, который мы обеспечиваем в организуемой нами, преподавателями высшей школы, среды обучения [6, 7]. Цифровая трансформация вуза должна обеспечить студентоцентричность. Этот принцип реализуется через обеспечение построения индивидуальных образовательных траекторий и формирование креативной экосреды, которые помогают раскрыть способности, таланты каждого обучающегося [7]. Цифровое образование характеризуется постоянным повышением его качества и доступности, возможностью учиться непрерывно и более эффективно [1]. В настоящее время возникло противоречие между необходимостью практико-ориентированных решений создания цифровых образовательных сред, существующим многообразием инструментов для их создания и недостаточностью научно-обоснованных способов построения цифровых сред обучения студентов вузов.

Исходя из вышеизложенного, целью исследования является разработка подходов к использованию цифровых инструментов для создания открытой, насыщенной мультимедийным контентом цифровой среды обучения студентов вузов; создание такой среды на основе применения конкретных цифровых инструментов. Авторами анализируется опыт организации современного процесса обучения, способствующего активности и кооперативности студентов высшей школы при построении нового знания. Показаны способы создания практико-ориентированной, обеспечивающей инструментарием учебной деятельности для саморазвития и самосовершенствования студентов цифровой среды обучения. В статье приводится опыт Елабужского института Казанского федерального университета.

Дальнейшее изложение разворачивается по следующей логике: обсуждение понятия цифровой образовательной среды, рассмотрение архитектуры и компонентов цифровой образовательной среды (ЦОС), определение ролей её участников, т. е. описание архитектуры, выводы и заключение.

Современное информационное, технологически развитое общество предъявляет новые требования к системе образования, в том числе и к высшему. Организация современного процесса обучения должна способствовать активности и кооперативности студентов высшей школы при построении нового знания. Образовательный контент должен быть практико-ориентированным, обеспечивать обучающихся инструментарием учебной деятельности, способствовать их саморазвитию и самосовершенствованию. В связи с этим, в настоящее время возникает необходимость внедрения новых форм и методов организации учебного процесса на основе эффективного применения цифровых инструментов, платформ и сервисов для создания цифровой образовательной среды [4].

Понятие «цифровая образовательная среда» применяется в разных контекстах. Многие исследователи определяют такую среду как ЦОС организации. Это связано, прежде всего, с их активным участием в национальном проекте «Цифровая образовательная среда» программы «Цифровая экономика России». Соответственно высшие учебные заведения строят свою цифровую среду, используя специальные инструменты. В нашем вузе такими инструментами являются электронный университет и система электронного обучения. В данном же исследовании цифровая образовательная среда рассматривается как предметная, главными участниками которой являются студенты академических групп во главе с преподавателем. Целью такой среды является достижение образовательных результатов по дисциплине.

Предметная цифровая образовательная среда в вузе должна быть доступной, открытой и мобильной, обеспечивать гибкое обучение в интерактивной образовательной среде, предполагающее наличие большого количества источников, максимальное разнообразие мультимедиа, которые студент сможет быстро и просто адаптировать к своим потребностям. Эта среда должна содержать инструменты, обеспечивающие эффективную коммуникацию, командную работу, рефлексию, самоконтроль и форсайт компетенций [2, 3].

При построении предметной ЦОС преподавателю необходимо ориентироваться на развитие аналитических компетенций студентов, навыков решения комплексных проблем, навыков коммуникации с коллективами, группами и отдельными людьми, а также креативности, т. е. способности к развитию новых идей и их внедрению.

Ключевой фигурой такого образования является smart-студент, который ожидает мультимедийное и персонифицированное гибкое обучение в интерактивной среде, многопрофильные образовательные программы, возможность учиться в любое время и в любом месте на базе свободного доступа к контенту по всему миру, возможность работать [2, 3].

Авторы полагают, что системообразующим компонентом предметной ЦОС в высшей школе является образовательное событие. Под таким событием

будем понимать логически целостную последовательность учебно-профессиональных действий, приводящую к определенному результату: формированию компетенций, созданию нового знания и опыта решения конкретных практических задач.

Для понимания контекста уточним некоторые понятия. Предметная ЦОС – это совокупность инструментов преподавателя для обеспечения условий достижения студентами образовательных результатов по предмету. Существуют различные взгляды на формирование понятия ЦОС. Нами сделан акцент на её инструментальный характер, обеспечивающий условия достижения студентами образовательных результатов. Архитектура ЦОС – определение различных компонент и участников ЦОС со схематическим указанием их взаимодействия

Рассмотрим архитектуру ЦОС, в основу которой положены образовательные технологии face-to-face, smart-событие на основе learning management system.

В Елабужском институте Казанского федерального университета накоплен большой опыт преподавания дисциплин на основе электронных smart-курсов. Такой подход к организации обучения апробируется с 2015 года. Он одинаково хорошо применим как для гуманитарных, так и для естественно-научных дисциплин. Отличительной особенностью предлагаемого подхода является его направленность на проведение занятий без систематического, последовательного, монологического устного изложения преподавателем учебного материала. Вместо них проводятся вводные, установочные и итоговые занятия, носящие информационно-объяснительную функцию, на которых преподаватель обозначает проблематику и цель курса, план и логику траектории обучения, разъясняет методы работы в учебном курсе [5]. Схема взаимодействия участников образовательного процесса при реализации такого подхода изображена на рис. 1.

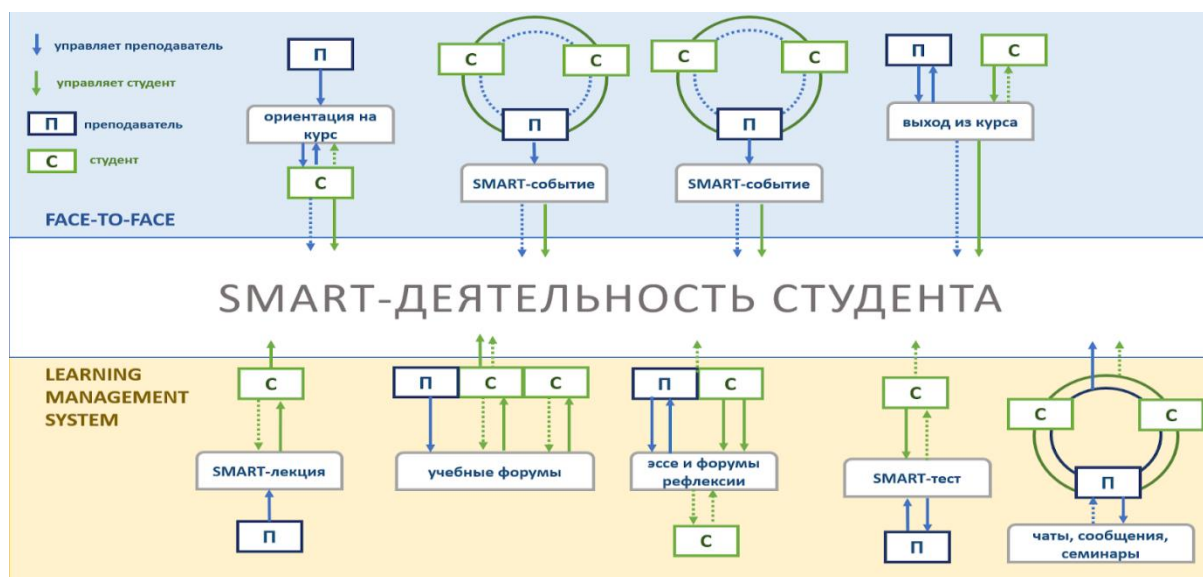


Рисунок 1. Схема взаимодействия участников электронных smart-курсов

Для обеспечения целенаправленного формирования индивидуальной траектории движения очно используются такие технологии, как интерактивные практики, проектная деятельность и др. Образовательные события, которые проводятся очно и в электронном формате, позволяют организовать командную работу студентов, взаимный контроль и самооценку.

Для организации тех или иных видов деятельности в дистанционном формате используются различные цифровые платформы, такие, как Google Classroom, Moodle, Microsoft Teams и другие. Приведем некоторые виды деятельности участников ЦОС, классифицированные по применяемым образовательным технологиям, которые используются в предлагаемой архитектуре ЦОС (табл. 1).

*Таблица 1*

**Классификация видов деятельности участников ЦОС  
по образовательным технологиям**

FACE-TO-FACE	SMART-EVENTS	LMS
Интерактивные практики	Интерактивные и творческие задания	edu.kpfu.ru
Проектная деятельность	Учебные и рефлексивные форумы	Google Classroom
Дискуссионные площадки	Кооперативная работа взаимообучение	Microsoft Teams
Консультации	Взаимный контроль и самооценка	ZOOM

Рассмотрим применение компонентов ЦОС, внедряемой в образовательный процесс Елабужского института КФУ, на конкретных примерах. К таким компонентам ЦОС авторы относят интерактивные технологии, взаимообучение, построение нового знания, быструю обратную связь, рефлекссию, организуемые на базе системы управления обучением.

Опишем цифровые инструменты, которые позволяют нам реализовать указанные в табл. 1 виды деятельности.

Например, рассмотрим один из самых распространенных инструментов создания ЦОС – Google Classroom. Одним из преимуществ использования Google Classroom, является тот факт, что многие студенты уже являются пользователями сервисов Google, это обеспечивает простоту взаимодействия. К преимуществам можно также отнести низкий порог входа, широкие возможности коммуникации и интеграции с другими сервисами Google. Рассмотрим эти и другие возможности на примере некоторых курсов, преподавание которых велось весной 2020 года во время самоизоляции.

Курсы имеют модульную структуру. Каждый модуль является логически завершенным и предполагает наличие центрального образовательного события. В нашем случае это были мастер-классы участников курса по инструменталь-

ным средам, предназначенным для создания электронных образовательных ресурсов. На курсе также могут быть представлены различные материалы. Например, возможность использовать видеохостинг YouTube в качестве источника готовой учебной видеоинформации, а также загрузки своих видеоматериалов значительно обогащает мультимедийность курса. Элемент курса «Задание» даёт возможность осуществлять быструю обратную связь при продвижении студента по траектории обучения, своевременно её корректируя.

Для реализации образовательной технологии face-to-face необходимо присутствие всех его участников. Отметим, что и в дистанционном формате обучения этот блок мероприятий не выпал. Для этого на курсе проводились конференции, дискуссии и круглые столы с применением инструментов проведения видеоконференций, например, Microsoft Teams.

В результате взаимодействия во время smart-событий студент приобретает опыт создания готовых к использованию цифровых продуктов интеллектуальной деятельности, работы в малых группах, организации и проведении занятий во взаимо-обучении, в том числе в дистанционном формате. Очевидно, что в других случаях результат будет иной, в зависимости от целей и задач курса. Отметим, что инструмент Google Classroom дает также возможность взаимодействовать с каждым студентом, провести подготовку к образовательному событию, и оценить каждую работу, добавив индивидуальный комментарий. Быстрая обратная связь позволяет существенно повысить эффективность обучения, избавляя студента от ожидания ответа на вопрос и ошибок. Также преподаватель может работать с группой студентов фронтально и в командах.

Особенно важным для построения гибкой траектории обучения студента является проведение рефлексии собственной деятельности индивидуально и/или в командах. Своевременно и качественно проведенный самоанализ обеспечивает успешное продвижение студента к образовательному результату. Благодаря специальным заданиям на курсе, преподаватель может не только отследить динамику компетентностного роста студента, но и корректировать курс, образовательные технологии и подходы к преподаванию. Этот элемент и позволяет обеспечить требования smart-образования.

Прозрачность и открытость оценки, четкость понимания, когда, как и за что студент может получить соответствующие баллы, а также мотивация к выполнению не только обязательных, но дополнительных заданий обеспечивается ведением рейтинга обучающихся.

Рассмотрим роли участников образовательного процесса. Говоря о развитии и изменениях, проектируемых ЦОС, следует отметить свойства среды обучения, связанные с формированием индивидуальной траектории обучения. Такой подход к созданию ЦОС отнимает у преподавателей монополию на образование. Образовательный процесс сильно меняется, изменяя роли его участников. Основные механизмы, ускоряющие образовательные траектории – это студентоцентричное образование. Студенты должны понимать «что будет дальше», участвовать в планировании хода обучения. Необходимо создать условия, позволяющие студенту определить, какие материалы для него наиболее целесообразны и полезны. Такая организация обучения является лучшим способом отслеживать успеваемость студентов.

Описанные компоненты предложенной архитектуры ЦОС, а также указанные связи между ними, создают условия для smart-деятельности студентов, их кооперации совместно с преподавателем, обеспечивающей успешное освоение профессиональных действий. В этих условиях роли участников меняются. Управление ходом обучения осуществляется не только преподавателем, но и студентами. Преподаватель выступает еще и в роли: консультанта по выполнению тех или иных учебно-профессиональных и профессиональных действий, возникающих в процессе обучения; сотрудника по решению совместных проблем в организации кооперативной работы. В процессе движения студентов по курсу всеми участниками формируется новый smart-контент.

Проведенное исследование позволяет сделать вывод о необходимости разработки подходов к построению образовательной среды в высшей школе на основе профессионального отбора цифровых инструментов, системообразующим компонентом которой может стать образовательное событие. Такое событие обеспечивает достижение определенного результата, создание нового знания и приобретение опыта решения конкретных практических задач. Основой открытой и интерактивной среды обучения должны стать smart-курсы, обладающие особой архитектурой. Отличительной особенностью курсов является ее направленность на проведение занятий преподавателем без традиционной трансляции теоретического материала. Основными компонентами среды обучения с использованием smart-курсов являются события в режиме face-to-face, интерактивные события на основе использования цифровых инструментов и web-сервисов, применяемых на основе learning management system. При таком подходе основными способами организации обучения являются интерактивные практики, творческие задания, кооперативная работа, взаимообучение, проектная деятельность, учебные и рефлексивные форумы в smart-курсе, дискуссионные площадки, консультации, взаимный контроль и самооценка.

Результаты исследования могут быть использованы преподавателями вузов при построении цифровой образовательной среды на основе отбора эффективных цифровых инструментов, а также при проведении научных исследований в области проектирования образовательного пространства в вузе.

*Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ в рамках научного проекта № 20-313-90027\20.*

#### *Литература*

- 1. Drago-Severson E. (2016). Teaching, learning and leading in today's complex world: Reaching new heights with a developmental approach. International Journal of Leadership in Education, Vol. 19 pp. 56-86. 10.1080/13603124.2015.1096075.*
- 2. Galimullina E., Ljubimova E., Ibatullin R. (2020), SMART education technologies in mathematics teacher education – ways to integrate and progress that follows integration // Open Learning. – 2020. – Vol. 35, Issue 1, 2 January 2020, Pages 4–23.*
- 3. Galimullina E.Z., Ljubimova E.M., Sharafeeva L.R. Foresight requirements to the teacher on the verge of cognitive revolution // Man in India. – 2017. – Vol. 97, Is. 22. – P. 157–166. Lyubimova E.M., Galimullina E.Z., Ibatullin R.R. SMART-space architecture to ensure it-competency of physical education teacher // Theory and Practice of Physical Culture № 3 2018. С. 35.*

4. Galimullina E., Ljubimova E., & Ibatullin R. (2020). SMART education technologies in mathematics teacher education-ways to integrate and progress that follows integration. *Open Learning: The Journal of Open, Distance and e-Learning*, 35(1), 4–23.

5. Merzon E.E., & Ibatullin R.R. (2017). Architecture of smart learning courses in higher education. Paper presented at the Application of Information and Communication Technologies, AICT 2016 – Conference Proceedings, doi:10.1109/ICAICT.2016.7991809

6. Андрюхина Л.М., Садовникова Н.О., Уткина С.Н., & Мирзаахмедов А.М. (2020). Цифровизация профессионального образования: перспективы и незримые барьеры. *Образование и наука*, 22 (3), 116–147.

7. Каракозов С.Д., & Уваров А.Ю. (2016). Успешная информатизация = трансформация учебного процесса в цифровой образовательной среде. *Проблемы современного образования*, (2), 7–19.

8. Никулина Т.В., & Стариченко Е.Б. (2018). Информатизация и цифровизация образования: понятия, технологии, управление. *Педагогическое образование в России*, (8), 107–113.

УДК 376

*Е.М. Гиндин, педагог  
Школа «Магшимим»  
г. Иерусалим, Израиль*

### **СОЦИАЛИЗАЦИЯ И ОБУЧЕНИЕ ДЕТЕЙ АУТИСТОВ СРЕДНЕГО И НИЗКОГО УРОВНЯ НА БАЗЕ ШКОЛЫ «МАГШИМИМ» В ИЕРУСАЛИМЕ (ИЗРАИЛЬ)**

**Аннотация.** В настоящее время остро стоит проблема социализации детей с особыми образовательными потребностями. Трудности в понимании и усвоении норм и правил социального взаимодействия затрудняют адаптацию ребенка с отклонениями в развитии к новым социальным условиям [1]. Дети с расстройством аутистического спектра характеризуются избеганием любого взаимодействия даже с самыми близкими людьми, в дошкольном возрасте они отличаются от сверстников отсутствием потребности в общении и взаимодействии, у них слабо сформирован эмоциональный интеллект [2]. Исследования показывают, что дети с расстройством аутистического спектра очень болезненно переносят смену места жительства, перестановку в комнате, появление новых людей, смены рациона питания и изменение режима дня. Сенсорная перенасыщаемость ребенка с расстройством аутистического спектра приводит к стереотипии в поведении, что проявляется как повторение одного и того же действия, звуков или слов, в некоторых случаях дети могут повторять сложные распространённые предложения, которые услышали [3]. Все перечисленные выше особенности детей с расстройством аутистического спектра позволили ученым выделить три дефицитарные сферы: нарушения коммуникации, нарушения в эмоциональной сфере и нарушения в социальной сфере. Нарушения в трех сферах при аутизме приводят к нарушению процесса социализации, который является важным аспектом в онтогенезе человека. Для успешного обучения детей с расстройством аутистического спектра необходимо создать особые образовательные условия, учитывая индивидуальный подход в обучении, из-за неумения войти в режим обучения, что является проблемой для педагогического состава.

**Цель работы.** Обобщить опыт работы с детьми с расстройством аутистического спектра в Израиле.

**Выводы и рекомендации.** В статье обобщен опыт работы с детьми с расстройством аутистического спектра в Израиле. Подробно описывается совместная жизнь в школе, такие формы работы с детьми: Всеобъемлющий и поддерживающий массив, участие в музыкальной группе и выпуске газеты “Magshimon”, поездки, социальное и общинное



участие, добровольчество в «долине оленей», участие в программе «Большой в форме», адаптированная физическая культура, деятельность Инновационного центра.

**Результаты исследования** могут быть использованы при организации Индивидуального подхода в воспитании и обучении детей с расстройством аутистического спектра требует качественного анализа особенностей конкретного ребенка и создание условий для получения качественного образования и навыков, который ребенок сможет использовать в будущем.

**Ключевые слова:** социализация, обучение, аутисты

## **SOCIALIZATION AND EDUCATION OF CHILDREN WITH INTERMEDIATE AND LOW LEVELS OF AUTISM ON THE BASIS OF THE MAGSHIMIM SCHOOL IN JERUSALEM (ISRAEL)**

**Abstract.** *Currently, the problem of socialization of children with special educational needs is acute. Difficulties in understanding and assimilating the norms and rules of social interaction make it difficult for a child with developmental disabilities to adapt to new social conditions [1]. Children with autism spectrum disorder are characterized by avoidance of any interaction, even with the closest people, in preschool age they differ from their peers in the lack of need for communication and interaction, they have poorly formed emotional intelligence [2]. Studies show that children with autism spectrum disorder are very painful to endure a change of residence, rearrangement of the room, the appearance of new people, changes in diet and changes in the daily routine. Sensory oversaturation of a child with an autism spectrum disorder leads to stereotypy in behavior, which manifests itself as the repetition of the same action, sounds or words, in some cases, children can repeat complex common sentences that they have heard [3]. All of the above features of children with autism spectrum disorder allowed scientists to identify three deficient areas: communication disorders, disorders in the emotional sphere and disorders in the social sphere. Disorders in three areas in autism lead to a violation of the socialization process, which is an important aspect in human ontogenesis. For the successful education of children with autism spectrum disorder, it is necessary to create special educational conditions, taking into account the individual approach in teaching, due to the inability to enter the training mode, which is a problem for the teaching staff.*

**The purpose of the work.** *To summarize the experience of working with children with autism spectrum disorder in Israel.*

**Conclusions and recommendations.** *The article summarizes the experience of working with children with autism spectrum disorder in Israel. It describes in detail the joint life at school, such forms of work with children: "Comprehensive and supportive array, participation in the music group and the Magshimon newspaper, trips, social and community participation, volunteering in the Deer Valley, participation in the Big in Shape program, adapted physical education, Innovation Center activities".*

**The results of the study can be used** *to organize an individual approach in the upbringing and education of children with autism spectrum disorder requires a qualitative analysis of the characteristics of a particular child and the creation of conditions for obtaining high-quality education and skills that the child will be able to use in the future.*

**Keywords:** *socialization, learning, autistic children.*

**Введение.** Сионистская молодежная деревня, некоммерческая организация, является молодежной деревней, которая насчитывает много подростков. Она была основана в 1949 году для подростков, которые потеряли своих родителей во время войны. В настоящее время эта школа для одаренных детей и детей репатриантов, приехавших учиться без родителей. На базе этой школы есть спортивная школа с направлениями фехтование, плавание и синхронное плава-

ные. В рамках молодежной деревни также действует школа «Магшимим». Особые классы начали работать в сентябре 2004 года, в которых приняли участие подростки (подростки и взрослые) в возрасте 13–21 лет, у которых диагностирован аутизм/P.D.D., со средним и низким уровнем функционирования. Это уникальный проект и первый в своем роде в Израиле и является продолжением интеграционного проекта в школе Яд-ХаМоре и других школах города и его окрестностей. Ученики приезжают в школу со всех концов города и периферии. Учебный день длинный и длится с 7:30 до 16:45. Занятия проводятся почти круглый год, включая каникулы.

#### **Основной текст.**

*Совместная жизнь в школе.* Уникально и первое в своем роде в Израиле и во всем мире, школа для учеников с умеренным и низким функционированием аутизма находится в молодежной деревне. Интеграция нашей школы в большое и нормативное образовательное сообщество является инновационной и воплощает в себе широкое и уникальное мировоззрение. Мы работаем в этом направлении, в результате которого развитие ученика, который испытывает независимость, справляется с сенсорными и социальными потребностями гораздо больше, чем ученик, который учится в изолированных образовательных рамках. Пребывание, в общем и открытом пространстве с нормативными учениками поднимает планку ожиданий и стремлений к приобретению все больше и больше навыков, позволяя ученикам спокойно и уверенно познать окружающий мир. Сфера «инклюзии» включает в себя широкий спектр мероприятий, таких как: совместные поездки, озеленение территории школы, совместное питание в столовой, совместные уроки, академическая интеграция, социальная деятельность, совместный хор и многое другое. Школа имеет совместный специальный персонал средней школы и молодежной деревни, который занимается развитием этой области инклюзии.

*Всеобъемлющий и поддерживающий массив.* Наряду со школой была создана всеобъемлющая и поддерживающая система, которая включает в себя клубы и развлекательные мероприятия, ориентированные на школьников, и сопровождается школьным персоналом, который находится с учениками в течение всего учебного дня и хорошо знает учащихся. Создание последовательности между утренним и дневным распорядком дает ученикам чувство уверенности и внимания, а также учитывает уникальные потребности учеников.

*Музыкальная группа.* Школа имеет замечательную музыкальную группу, которая включает в себя учеников, которые любят музыку и пение. Каждую пятницу группа выступает на церемониях, школьных мероприятиях. Группа тренируется в течение всего года и экспериментирует с различными музыкальными стилями, вместе с учителями музыки, которые сопровождают группу в игре и пении.

*«Магшимон».* Газета “Magshimon” является официальной газетой школы, выходящей раз в квартал. Газета публикуется группой учеников из нескольких классов. В течение года ученики выбирают темы для уголков газеты, пишут статьи, фотографируют происходящее в школе и даже проводят опросы. Затем

ученики работают над дизайном и макетом газеты, все в сопровождении школьного персонала (логопед, учитель искусства).

#### Ученический комитет

Ученический комитет состоит из преподавателей и учеников разных классов. Совет собирается раз в неделю и обсуждает важные вопросы и школьные проблемы и вместе думает о путях решения проблем. Члены комитета изучают важные инструменты для совместного обсуждения, выражения личного мнения, рассмотрения идей и принятия решений.

*Поездки.* Каждый год мы едем на несколько однодневных поездок и даже поездки, которые включают ночевку. Перед каждой поездкой мы рассказываем ученикам о месте поездки, дорожных условиях и соответствующем оборудовании, чтобы убедиться, что ученики готовы к поездке. Каждая экскурсия подкрепляется большим количеством персонала, чтобы обеспечить личное внимание к ученикам. Кроме того, раз в год группа учеников идет в трехдневный поход при содействии армии. Во время него ученики открывают для себя военную службу, роли солдат и солдаток и опыту работы на практике: приказам, подчинение командиру и занятиям военной подготовки, и спортивным тренировкам.

*Социальное и общинное участие.* Учащиеся школы участвуют в различных добровольческих сферах в обществе, которое рассматривает их как вклад в общество. Интеграция наших учеников, в рамках социального волонтерства уникальна и требует точной идентификации нужных мест, удовлетворяющих их возможности, где наши ученики смогут эффективно внести свой вклад. Эти мероприятия расширяют возможности наших учеников, относя их место в обществе как продуктивных и ценных людей.

Программа «Подготовка к труду» является частью подготовительной программы для взрослой жизни в школе. Цели программы – найти интересы и сильные стороны каждого ученика в области работы, приобретения и совершенствования профессиональных навыков к переходу к взрослой жизни. Программа основана на трех типах практического опыта работы:

– Обучение и опыт на школьных уроках и мастерских: упаковочные мастерские, фабричные работы, художественные мастерские (керамика, ювелирные изделия, столярное дело, шитье и многое другое) и садоводство.

– Выполнение дежурств в школе и молодежной деревне (прачечная, столовая).

– Опыт работы (на добровольной основе) на различных рабочих местах вне школы.

*Добровольчество в «долине оленей».* Ученики школы уже четыре года работают волонтерами в «оленьей долине», чтобы принять участие в выращивании и содержании этого места, с акцентом на такие садовые работы, как обрезка деревьев, прополка, посадка, очистка от камней и уборка. Ученики знакомятся с разными местами в парке, самостоятельно отправляются в сарай для того, чтобы взять инструменты и вернуть в конце работы. В конце каждого дня занятий мы проводим время в парке, делая травяные чаи, наблюдая за озером и наслаждаясь плодами работы.

*«Большой в форме».* Программа «Большой в форме» является программой интеграции молодых людей с особыми потребностями в Армии Обороны Израиля. В настоящее время наши школьники не принимаются на военную службу, и цель программы – дать учащимся вкус военной службы. В рамках этой программы группа учеников в возрасте от 18 до 20 лет отправляется на постоянное добровольное участие на базе Израильской армии (при согласии родителей). Командиры заканчивают специальные курсы для работы с аутистами. Ученики выполняют различные миссии на базе: подметают территорию, помогают на кухне, комплектуют одежду на складе вместе с солдатами базы. Добровольчество на базе очень важно как для учеников, так и для солдат базы.

*Адаптированная физическая культура.* Адаптированная физическая культура занимает одно из главных мест в учебном процессе школы. При школе существует полу олимпийский бассейн, большой спортивный зал, оборудованный специальной акустикой для того, чтобы эхо не раздражало учеников-аутистов. Тренажерный зал школы разделен на две части: беговые дорожки и силовые тренажеры. Так же есть силовые тренажеры во дворе школы, недалеко от футбольного поля. В школе проводятся уроки йоги и пилатеса. Ученики нашей школы принимают активное участие в спортивных соревнованиях с учениками других специализированных школ.

*Деятельность Инновационного центра.* Школа сотрудничает с Инновационным центром и муниципалитетом Иерусалима. Это первая деятельность такого рода. В рамках проекта ведущая команда школы встретилась с другими образовательными группами в районе для обсуждения и опыта работы на местах для создания проектов и учебных подразделений. Это делает обучение интересным и адаптированным к нынешней эпохе для учеников.

### **Заключение.**

Количество детей с расстройством аутистического спектра неизбежно увеличивается. Поэтому важно знать, что каждый из нас сталкивается с такими людьми каждый день – в транспорте, на улице, в магазинах. Аутисты живут среди нас. Они не менее нужны обществу, чем мы сами и нуждаются в гуманном подходе с нашей стороны. Зрелость социума складывается из зрелости каждого его члена. Эти дети пока только учатся жить среди других людей и начинают понимать общие «правила». Индивидуальный подход в воспитании и обучении детей с расстройством аутистического спектра требует качественного анализа особенностей конкретного ребенка и создание условий для получения качественного образования и навыков, который ребенок сможет использовать в будущем.

### **Литература**

1. Баенская Е.Р. *Нарушение аффективного развития ребенка в раннем возрасте как условие формирования детского аутизма: дис... д-ра психол. наук: 19.00.10: защищена 04.12.08: утв. 17.04.09 / Елена Ростиславовна Баенская. – М., 2008. – 240 с. – Библиогр.: С. 219–240.*
2. *Мамайчук И.И. Психокоррекционные технологии для детей с проблемами в развитии. 2-е изд. / И.И. Мамайчук. – СПб.: Речь, 2006. – 404 с.*
3. *Wing L. Autistic children [Text] / L. Wing. – N.Y., 1985.*

*М.С. Гончарова, старший методист  
учебно-методической лаборатории  
«Музыкально-компьютерные технологии»  
Российский государственный педагогический университет  
им. А.И. Герцена,  
г. Санкт-Петербург, Россия*

## **ПЕРСОНИФИКАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ: МОБИЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПОВЫШЕНИИ КВАЛИФИКАЦИИ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ МУЗЫКАЛЬНЫХ ДИСЦИПЛИН**

***Аннотация. Проблема исследования.** Вопрос включения цифровых и мобильных, а также музыкально-компьютерных технологий в образовательный и творческий процесс музыканта и преподавателя музыкальных дисциплин всегда стоял остро. Это подтверждается как результатами предварительной диагностики ситуации, так и неожиданными внешними условиями в 2020 году. Проблемой нашего исследования является выявление педагогических условий включения мобильных технологий в повышение квалификации преподавателей-музыкантов.*

***Целью исследования** является формирование комплекса педагогических условий включения цифровых и мобильных технологий в повышение квалификации преподавателей-музыкантов.*

*Для решения задач исследования использовался комплекс теоретических и эмпирических **методов исследования:** наблюдение, анализ документов, анкетирование, интервьюирование, тестирование, создание портфолио, анализ продуктов деятельности преподавателя музыкальных дисциплин. В общей сложности в процессе реализации исследования было охвачено более 1500 преподавателей-музыкантов из различных регионов РФ и СНГ.*

***Основные выводы проведённого исследования:** при построении персонифицированной модели повышения квалификации с включением мобильных технологий личностно-профессиональное развитие преподавателей-музыкантов будет обеспечивать следующий комплекс педагогических условий: проектирование содержания персонифицированных программ повышения квалификации с включением мобильных технологий с опорой на сохранение преемственности уникальной системы отечественного музыкального образования; материально-техническое оснащение преподавателей-музыкантов в процессе повышения квалификации, основанное на модели BYOD; организация цифровой образовательной среды функционирование преподавателей; организация коммуникации в цифровой информационно-образовательной среде и тьюторская поддержка преподавателей-музыкантов в процессе повышения квалификации с включением мобильных технологий; обеспечение готовности преподавателей-музыкантов к использованию мобильных технологий в систематическом повышении квалификации, творческой и педагогической деятельности, а также в самообразовании.*

***Ключевые слова:** мобильные технологии, цифровые технологии, повышение квалификации ключевых, преподаватели музыкальных дисциплин.*

## **PERSONIFICATION OF EDUCATION: MOBILE TECHNOLOGIES IN THE PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF MUSIC TEACHERS**

**Abstract. The research problem.** *The question of the inclusion of digital and mobile, as well as music computer technologies in the educational and creative process of a musician and a teacher of music disciplines has always been acute. This is confirmed both by the results of the preliminary diagnosis of the situation, and by unexpected external conditions in 2020. The problem of our research is to identify the pedagogical conditions for the inclusion of mobile technologies in the professional development of music teachers.*

**The aim of the study** *is to form a set of pedagogical conditions for the inclusion of digital and mobile technologies in the professional development of music teachers.*

*To solve the research tasks, a set of theoretical and empirical research methods was used: observation, analysis of documents, questionnaires, interviewing, testing, creating a portfolio, analyzing the products of the activity of a music teacher. In total, more than 1,500 music teachers were involved in the implementation of the study.*

**The main conclusions of the study:** *when building a personalized model of professional development with the inclusion of mobile technologies, the personal and professional development of music teachers will provide the following set of pedagogical conditions: designing the content of personalized professional development programs with the inclusion of mobile technologies, based on the preservation of the continuity of the unique system of national music education; material and technical equipment of music teachers in the process of professional development, based on the BYOD model; organization of the digital educational environment functioning of teachers; organization of communication in the digital information and educational environment and tutor support for music teachers in the process of professional development with the inclusion of mobile technologies; ensuring the readiness of music teachers to use mobile technologies in systematic professional development, creative and pedagogical activities, as well as in self-education.*

**Keywords:** *mobile technologies, digital technologies, professional development of key personnel, teacher of music disciplines.*

**Введение.** Включение цифровых и мобильных, а также музыкально-компьютерных технологий в образовательный и творческий процесс музыканта для многих преподавателей музыкальных дисциплин до сих пор является немислимым. Это объясняется тем, что музыкальное образование всегда было элитарным, основанным на передаче знаний из рук в руки, от мастера к ученику. Такой подход к обучению до сих пор является актуальным, поэтому применение «ненужных» технологий воспринимается лишним и противоречащим основной идее музыкального воспитания. Переломным моментом стал всемирный переход на дистанционное обучение в 2020 году в связи с коронавирусной инфекцией, который показал необходимость владения цифровыми и музыкально-компьютерными технологиями преподавателями, а также насколько они не готовы к этому. Это подтверждается как результатами предварительной диагностики ситуации, так и неожиданными внешними условиями, которые окончательно провели черту между тем – нужны ли технологии в музыкальном образовании или нет.

В связи с тем, что цифровизация пришла на смену информатизации, преобразуя не только окружающий мир (цифровая экономика, Интернет вещей, цифровое государство и т. д.), но и существенно влияя на образовательные процессы и профессиональную деятельность современного педагога, который должен обладать комплексом компетентностей, включая всё более востребованную цифровую компетентность (цифровая грамотность). Ценностно-целевое назначение образования в современном мире отражает новые цели, сформулированные как универсальные компетенции, ключевые компетенции, новая грамотность, целевая модель компетенции 2025, международный стандарт «Навыки 21 века» (21st-Century Skills), предлагаются различные модели достижения этих целей, которые базируются на идеях персонифицированного обучения в условиях цифровизации образования, что обуславливает существенное изменение практики реализации профессионально-педагогической деятельности учителя [7; 8]. Основные компетенции, выделенные в 21 веке «4 к» – критическое (проблемное) мышление, креативность, коммуникация, коллаборация (сотрудничество, взаимодействие).

Сложившиеся противоречия, стали обоснованием для формулировки проблемы исследования: выявление педагогических условий включения мобильных и цифровых технологий в персонифицированную модель повышения квалификации преподавателей музыкальных дисциплин, а также формирование готовности преподавателей к их использованию в педагогической и творческой деятельности. Основываясь на историческом анализе аспектов повышения квалификации преподавателей музыкальных дисциплин, методологическими подходами были определены: личностно-ориентированный подход и основные принципы непрерывного образования развивающейся личности, а также контекстный подход (А. Вербицкий) в применении мобильных технологий и включения мобильного обучения (m-learning), а также персонифицированный подход в повышении квалификации преподавателей музыкальных дисциплин который учитывает ценностно-смысловые факторы образовательной деятельности (Т.Э. Галкина).

В связи с обозначенной проблемой, целью исследования является формирование комплекса педагогических условий включения цифровых и мобильных технологий в персонифицированную модель повышения квалификации преподавателей музыкальных дисциплин. Нами был использован теоретические и эмпирические методы исследования. Для определения результативности личностно-профессионального развития преподавателей музыкальных дисциплин в процессе повышения квалификации с использованием мобильных технологий был использован качественный метод исследования по трём критериям: мотивационно-ценностно, когнитивно-деятельностный и оценочно-рефлексивный.

Одной из главных задач исследования являлось определение готовности преподавателей музыкальных дисциплин к включению цифровых и мобильных технологий – было проведено анкетирование и тестирование более четырёх сот потенциальных слушателей программ повышения квалификации на анализ готовности, потребности и мотивации к использованию мобильных технологий в педагогической и творческой деятельности, а также в самообразовании,

а также на выявление цифровой компетентности преподавателей. Результаты проведённого анкетирования и тестирования показали высокую потребность и готовность преподавателей к повышению квалификации с включением цифровых и мобильных технологий, а также показали необходимость создания цифровой образовательной среды для преподавателей музыкальных дисциплин. На основании полученных данных нами была создана модель повышения квалификации преподавателей музыкальных дисциплин с включением мобильных технологий, а также создана и реализована программа повышения квалификации «Планшетные и облачно-ориентированные технологии в профессиональном музыкальном образовании». В общей сложности в процессе реализации исследования было охвачено более 1500 преподавателей музыкальных дисциплин из различных регионов РФ и СНГ.

С появлением мобильного обучения (m-learning) меняются формы подачи учебного материала и заданий, цели, а также содержание образования, средства обучения, виды и формы учебной деятельности, помимо этого, они трансформируют отношения между процессом обучения и участием обучающегося [3]. Чаще всего на начальном этапе методы мобильного обучения интегрируются в традиционное и дистанционное обучение, используя основные положения дистанционного обучения и информационно-коммуникационные технологии в учебном процессе, однако при этом не учитывается в полном объёме образовательный потенциал мобильных технологий (что отражено в документах Юнеско по мобильному обучению).

Внедрение мобильного обучения в повышение квалификации преподавателей музыкальных дисциплин осуществляется за счёт широкого и интуитивно-функционала современных мобильных устройств, например, голосовые сообщения и видеозвонки, мгновенный обмен информацией при помощи различных инструментов, обмен графическими элементами, обмен видео и аудио материалами, а также работа в музыкальных приложениях (набор нот, создание аранжировок, сведение, мастеринг, а также комплекс мобильных приложений теоретического направления, вроде приложения «Абсолютный слух», где благодаря встроенному тюнеру можно определять точность исполнения заданного аккорда или интервала), в приложениях по созданию презентаций, текстовых файлов, приложениях по созданию тестов и т. д. Основное преимущество мобильного обучения раскрывается в предоставлении актуальной информации в режиме реального времени и в любом месте, что позволяет работать как в индивидуальном режиме, так и в сотрудничестве с коллегами в цифровой образовательной среде. Благодаря этому на первый план выходит социализация, а также развиваются коммуникативные компетенции, умение командной работы.

Предоставление доступа к информации с помощью функции поиска и продуманной навигацией «всегда и везде» позволяет организовывать обучение и делать его более интерактивным, персонализированным, а также контекстным. Контекстное обучение является ключевым моментом в теории деятельности, а также согласуется с распределённым обучением, так как оно социально-опосредовано (социальное обучение). Социальное обучение и коннективизм формируют систему, в которой обучающиеся могут осваивать ключевые



и универсальные принципы обучения, благодаря чему выстраивается персонифицированная стратегия обучения.

Благодаря мобильным технологиям, включённым в повышение квалификации, появляется возможность вступать в диалоги, делиться опытом и решать проблемы с другими слушателями в любом месте в любое время, включаясь в подлинные среды обучения. В ситуации когнитивного обучения слушатель имеет возможность наблюдать за различными моделями поведения и обучения, действующие в реальной ситуации в определённом контексте, а затем использовать эти методы в аналогичной ситуации, применяя собственные интерпретации предмета, чтобы затем передать это понимание другим. Таким образом, поддержка социального конструктивизма в применении мобильных технологий расширяет дискуссию за пределами класса и предоставляет новые способы сотрудничества и общения.

Основным критерием качества включения мобильных и цифровых технологий в процесс повышения квалификации выступает психолого-педагогическая готовность преподавателей музыкальных дисциплин к использованию новых технологий в самообразовании, в повышении квалификации и в педагогической деятельности.

Для реализации преимуществ мобильного обучения в повышении квалификации и включения мобильных технологий, необходимо подготовить преподавателей к их использованию самообразовании, творческой и в педагогической практике. Помимо теоретического и практического овладения новшествами на первый план выходит включение этих технологий в процесс деятельности, умение успешно ориентироваться и создавать обучающую среду с их применением [3]. Для этого необходимо создание цифровой образовательной среды, состоящей из комплекса методической, технической, организационной и психологической поддержки преподавателей, что позволит взаимодействовать преподавателям между собой, с тьютором, ведущим программы повышения квалификации, а также взаимодействовать со средой, куда вкачена цифровые и мобильные технологии.

Успешность включения цифровых и мобильных технологий в повышение квалификации преподавателей музыкальных дисциплин зависит от способности максимально использовать преимущества мобильных устройств в своей практической и творческой деятельности всеми субъектами образования. Без соответствующей подготовки преподаватели используют технологии лишь для того, чтобы с их помощью решать прежние задачи, при этом отсутствует трансформация и качественный рост уровня преподавания и усвоения знаний. Как только преподаватели начнут активно пользоваться и внедрять мобильные устройства в образовательный процесс, поняв их обучающие функции и свойства, можно с уверенностью использовать их и на других уровнях образования [9; 10]. Это предоставляет максимальные возможности для выбора и реализации индивидуальных и персонифицированных образовательных траекторий в процессе повышения квалификации педагога на основе мобильного обучения.

В 2016 году нами была создана среда «Трибуна-педагога музыканта» (<https://gorbunova.herzen.spb.ru/tribuna/>), содержащая методический, организа-

ционный и психологический комплекс поддержки преподавателей музыкальных дисциплин к включению мобильных технологий. В 2018 году образовался ресурс «Музыка в облаке» (<https://musicainnube.com/>), где слушатели программ повышения квалификации размещали свои учебно-методические и дидактические материалы с включением мобильных и цифровых технологий, созданные во время обучения, участвовали в дискуссиях, онлайн-семинарах и мастер-классах. На данных ресурсах были организованы дополнительные платформы для обучения по программам повышения квалификации с включением мобильных технологий, основанных на элементах программы «Планшетные и облачно-ориентированные технологии в профессиональном музыкальном образовании».

Построенная нами персонифицированная модель повышения квалификации с использованием мобильных технологий, способна обеспечить трансформацию общих ценностей (государственные, общественные, ценности других людей) в личностные [1]. В качестве основы построения такой модели выделяется предоставление слушателю возможности управления развитием собственной профессиональной компетентности на основе соотнесения личностной направленности, собственной уникальности и самооценности субъективного опыта, что соотносится с потребностями современной концепции образования. Деятельностный характер образовательного процесса позволяет обучающемуся быть активным субъектом профессиональной деятельности, анализирующим проблемные ситуации, формирующий задачи, апробирующий пути и способы их решения, индивидуализация, определяющая возможность учёта особенностей личности и профессиональной деятельности педагога [5].

Методы персонифицированного процесса повышения квалификации с использованием мобильных технологий обеспечивают формирование ценностей самодостаточной личности, Я-концепции, наделяет слушателей способами решения личностно-профессиональных проблем на основе формирования таких личностных свойств и способностей, как самопонимание, самооценка и самопрогнозирование себя и своей деятельности, с учётом потребностей, мотивов, интересов, что направлено на максимальное усвоение знаний и формирование компетенций.

На основании проведённого исследования были сделаны следующие выводы исследования: при построении персонифицированной модели повышения квалификации с включением мобильных технологий личностно-профессиональное развитие преподавателей музыкальных дисциплин будет обеспечивать следующий комплекс педагогических условий: организация цифровой образовательной среды функционирование; проектирование содержания персонализированных программ повышения квалификации с включением мобильных технологий с учётом разнообразных потребностей преподавателей музыкальных дисциплин и направленности их педагогической деятельности, а также с опорой на сохранение преемственности уникальной системы отечественного музыкального образования; материально-техническое оснащение преподавателей музыкальных дисциплин в процессе повышения квалификации будет основываться на модели BYOD («принеси своё собственное устройство»); организация взаимодействия и коммуникации в цифровой информации-

онно-образовательной среде, а также тьюторская поддержка с учётом психолого-андрагогических особенностей преподавателей музыкальных дисциплин в процессе повышения квалификации с включением мобильных технологий; обеспечение готовности преподавателей музыкальных дисциплин к использованию мобильных технологий в систематическом повышении квалификации, творческой и педагогической деятельности, а также в самообразовании [11; 12; 13].

### *Литература*

1. Балабанова Е.А., Гончарова М.С., Горбунова И.Б., Панкова А.А. Программа профессиональной переподготовки «дистанционные образовательные технологии в музыке и музыкальном образовании»: организационно-педагогические условия реализации // *Мир науки, культуры, образования*. – 2021. – № 1 (86). – С. 227–231.

2. Гончарова М.С. *Мобильные технологии в музыкальном образовании / учебное пособие LAP LAMBERT Academic Publishing, 2017. 104 с.*

3. Гончарова И.Б., Горбунова И.Б. *Мобильное обучение в системе повышения квалификации педагога-музыканта // Мир науки, культуры, образования*. – 2016. – № 5 (60). – С. 111–114.

4. Горбунова И.Б. *Музыкально-компьютерные технологии в системе современного музыкального воспитания и образования // Педагогика и психология, культура и искусство. Материалы VII Международной научно-практической конференции «Педагогика и психология, культура и искусство: проблемы общего и специального гуманитарного образования». Министерство образования и науки Российской Федерации; Министерство культуры Республики Беларусь; НОУ ВПО «Российский университет» (Рос НОУ) Климовский филиал; УО «Белорусский государственный университет культуры и искусств» (БГУКИ), кафедра хореографии*. – 2013. – С. 7–12.

5. Клевцова М.С. *Персонификация как предмет современных психолого-педагогических исследований // Среднее профессиональное образование*. – 2012. – № 10. – С. 38–40.

6. Макаруч Т.А., Минаков В.Ф., Артемьев А.В. *Мобильное обучение на базе облачных сервисов // Современные проблемы науки и образования*. 2013. – № 2. – С. 319–319.

7. Писарева С.А., Тряпицына А.П. *Интеграция результатов инновационной деятельности учреждений общего образования в университетские программы подготовки педагогов // Проблемы педагогической инноватики в профессиональном образовании: Материалы XXI Международной научно-практической конференции / отв. ред. Н.Н. Суртаева, С.В. Кривых*. – СПб.: Изд. РГПУ им. А. И. Герцена, 2020. – С. 15–19.

8. Писарева С.А., Тряпицына А.П. *Методологические аспекты перехода к новой организации образовательного процесса // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Акмеология образования. Психология развития*. – 2020. – Т. 9, № 3 (35). – С. 281–288.

9. Помазенкова М.С. *Облачно-ориентированные и мобильные технологии в системе профессионального музыкального образования // Известия РГПУ им. А.И. Герцена*, 2014. – № 167. – С. 201–205.

10. Помазенкова М.С. *Проблемы формирования творческой личности музыканта в условиях функционирования высокотехнологической среды (музыкально-теоретические аспекты) // Научное мнение*, 2014. – № 8. – С. 414–418.

11. Goncharova M.S., Gorbunova I.B. *Mobile Technologies in the Process of Teaching Music Theory. Propósitos y Representaciones. Revista de psicología educativa = Journal of Educational Psychology*. 2020. Volume 8, Special Number 3. Article e705.

12. Gorbunova I.B. *Music computer technologies in the perspective of digital humanities, arts, and research. Opcion*. 2019. Volume 35, No. S24. Pp. 360–375.

13. Gorbunova I.B., Goncharova M.S., Tovpich I.O. *Mobile technologies in the development of musical hearing. Proceedings of the 175th IRES International Conference, 7–8 October 2019, Edinburgh, United Kingdom*. 2019. Pp. 1–6.

А.Ю. Гордиевский, к.б.н., доцент  
О.Ю. Федосова, к.п.н., доцент  
О.В. Калиновская, студент  
Самарский государственный социально-педагогический университет,  
г. Самара, Россия

## СПЕЦИФИКА ОВЛАДЕНИЯ НАВЫКОМ ЧТЕНИЯ В ЗАВИСИМОСТИ ОТ ЛАТЕРАЛИЗАЦИИ ФУНКЦИЙ ГОЛОВНОГО МОЗГА И ПОЛОВОЙ ПРИНАДЛЕЖНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

**Аннотация.** В настоящее время, ни у кого не вызывает сомнения тот факт, что чтение – социально важная форма речевой деятельности. Процесс овладения чтением является предметом исследования нейрофизиологии, психофизиологии, психологии, нейропсихологии, психолингвистики, педагогики и других наук. Значительный вклад в понимание его механизмов внесли результаты изучения нарушений чтения у детей с речевой патологией. Несмотря на весомость накопленного фактического материала, исследователи по-прежнему подчеркивают имеющийся дефицит в теории чтения. В частности, недостаточно изученной остаётся роль различных морфофункциональных структур мозга ребёнка в процессе овладения чтением. Полученные результаты теоретико-экспериментальных исследований этого второсигнального навыка не находят должного применения в практике обучения чтению. Об этом свидетельствует сравнительно ограниченный объем литературных данных по использованию фактора ФАП (функциональная асимметрия полушарий) в современном образовательном процессе. Вместе с тем, анализ статистических сведений указывает на рост числа детей, испытывающих трудности в овладении навыком чтения. Таким образом, практика обучения чтению нуждается в научно обоснованных методиках, опирающихся на понимание механизмов этого сложнейшего психического процесса. **Целью исследования** явилось изучение особенностей овладения навыком чтения младшими школьниками в зависимости от специфики межполушарного взаимодействия и половой принадлежности детей. **Методы исследования:** в исследовании приняло участие 68 учеников (32 мальчика и 36 девочек), завершающих обучение в третьем классе. Первичная оценка сравнительной активности правого и левого полушарий мозга осуществлялась с помощью активациометра АЦ-5 полученные данные обрабатывались согласно классическим методическим рекомендациям. Формирование навыка чтения для исследуемой выборки определялось с помощью комплекса экспериментальных методик: включающих в себя оценку способа и скорости чтения, понимание прочитанного и интонационную выразительность. Способ и скорость чтения детей оценивались путем подсчета количества слов, прочитанных в течение одной минуты, и количество допущенных ошибок. Определение понимания прочитанного осуществлялось путем восстановления школьником пропущенного слова, правильностью ответа на вопросы по содержанию прочитанного текста, анализом соответствия прочитанного материала иллюстрациям к тексту, осознанностью пересказа. В процессе экспериментального изучения значимой была оценка интонационной выразительности при чтении, способность обучающегося правильно ставить логическое ударение. Все полученные количественные данные были подвергнуты математической обработке. **Выводы и рекомендации.** В ходе сравнительного анализа типа латерализации функциональной активности полушарий в зависимости от половой принадлежности, обнаружено, что для выборки девочек наиболее характерен билатерально-симметричный тип межполушарных отношений, а в группе мальчиков чаще всего встречались обладатели левополушарной структуры ФАП. Однако, приоритет функциональной активности левого полушария оказался наименее характерным для девочек. В выборке мальчиков реже всего встречались лица с преобладанием правополушарной активности коры больших полушарий. Наряду с общими закономерностями в овладении навыком чтения третьеклассниками установлено наличие определенной специфики, обусловленной частной нейропсихической конституцией. Особен-

ности ФАП существенно влияют на все изученные показатели сформированности навыка чтения. Обладатели правополушарного типа имеют более высокую скорость чтения, успешнее в правильной постановке ударения и выразительном чтении. В то же время левополушарные школьники лучше справлялись с пониманием прочитанного материала. Выявлены половые различия в овладении навыком чтения. Девочки имеют преимущества по всем исследованным показателям. Однако, по большинству из критериев понимания прочитанного доминирование установлено в группе мальчиков.

Результаты исследования доказательно свидетельствуют о необходимости учета в практике образовательной деятельности современной школы частной психической конституции. Она должна стать значимым фактором индивидуально-типологического подхода в обучении школьников.

**Ключевые слова:** функциональная асимметрия, пол, навык чтения, понимание прочитанного.

*A.Yu. Gordievskii, PhD. in Biol Associate professor,  
O.Yu. Fedosova, Dr.PhD Associate professor,  
O.V. Kalinovskaya, student  
Samara State University of Social Sciences and Education,  
Samara, Russia*

#### **THE SPECIFICS OF MASTERING THE READING SKILL DEPENDING ON THE LATERALIZATION OF BRAIN FUNCTIONS AND THE GENDER OF PRIMARY SCHOOL CHILDREN**

**Abstract.** Currently, no one doubts the fact that reading is a socially important form of speech activity. The process of mastering reading is the subject of research in neurophysiology, psychophysiology, psychology, neuropsychology, psycholinguistics, pedagogy, and other sciences. A significant contribution to the understanding of its mechanisms was made by the results of the study of reading disorders in children with speech pathology. Despite the weight of the accumulated factual material, researchers still emphasize the existing deficit in the theory of reading. In particular, the role of various morphofunctional structures of the child's brain in the process of mastering reading remains insufficiently studied. The results of theoretical and experimental studies of this second-signal skill do not find proper application in the practice of teaching reading. *This is evidenced by the relatively limited amount of literature data about using of functional asymmetry of the hemispheres in the modern educational process.* At the same time, the analysis of statistical data indicates an increase in the number of children experiencing difficulties in mastering the reading skill. Thus, the practice of teaching reading needs scientifically based methods based on understanding of the mechanisms of this most complex mental process. **The aim of the study was:** to study the features of mastering the reading skill of younger schoolchildren, depending on the specifics of interhemispheric interaction and the gender of children. **Research methods:** the study involved 68 students (32 boys and 36 girls) completing their studies in the third grade. The primary assessment of the comparative activity of the right and left hemispheres of the brain was carried out using the AC-5 activationometer, the data obtained were processed according to the classical methodological recommendations. The formation of reading skills for the study sample was determined using a set of experimental techniques: including an assessment of the method and speed of reading, reading comprehension and intonation expressiveness. The children's reading method and speed were evaluated by counting the number of words read in one minute and the number of mistakes made. Definition of reading comprehension was carried out by the student's restoration of the missing word, the correct response to questions on the content of the read text, an analysis of the compliance of the material read text to illustrations, mindfulness of retelling. In the course of experimental study, the assessment of intonational expressiveness in reading, the ability of the student to put logical stress correctly was significant. All the obtained quantitative data were subjected to mathematical processing.

**Conclusions and recommendations.** *In the comparative analysis of the type of lateralization of functional activity of the hemispheres depending on gender, it was found that for a sample of girls most typical bilaterally symmetric type of hemispheric relations, and in the group of boys with the predominance of the activity of the left hemisphere. However, the priority of functional activity of the left hemisphere turned out to be the least characteristic for girls. In the sample of boys, the persons with the predominance of right-hemisphere activity of the cerebral cortex were the least common. Along with the general patterns in the acquisition of reading skills by third-graders, the presence of a certain specificity due to a particular neuropsychic constitution was established. Features of the functional asymmetry of the hemispheres significantly influence all the studied indicators of the formation of the reading skills. Owners of the right-hemisphere type have a higher reading speed, are more successful in the correct setting of emphasis and expressive reading. At the same time, left-hemispheric students coped better with reading comprehension. Gender differences in the acquisition of reading skills were revealed. Girls have advantages in all the studied indicators. However, according to most of the reading comprehension criteria, the dominance was established in the boys' group.*

*The results of the study evidentiary testifies the need to take into account the private mental constitution in the practice of educational activities of modern schools. It should become a significant factor of the individual-typological approach in teaching students.*

**Keywords:** *functional asymmetry, gender, reading skill, reading comprehension.*

**Введение.** Чтение является одной из базовых форм речевой деятельности, выполняющей значимые социальные функции. Успешность ребенка в овладении навыком чтения обусловлена целым комплексом внешних и внутренних факторов, к которым, в том числе относятся особенности созревания мозговых структур, «зрелость» психических процессов, соответствие психолого-педагогических принципов и методик обучения психофизиологической конституции ребенка.

**Теоретический анализ литературы.** Рядом исследователей обнаруживается особый дефицит данных по теории чтения и отрыв теоретико-экспериментальных исследований этого феномена от существующей практики обучения чтению [2, 3, 4, 5, 7, 8, 10, 13, 14, 15]. Недостаточно изученной остаётся роль различных морфофункциональных структур мозга ребёнка в процессе овладения данным навыком.

В ходе анализа профильной литературы нами обнаружено лишь незначительное количество работ, описывающие различия в уровне развития речи девочек и мальчиков, с различными проявлениями межполушарной активности. Однако, достоверно установлено [1, 5, 8, 9, 12], что в процессе чтения правое полушарие мозга устанавливает смысловое значение декодируемой информации, в то время, как левое обеспечивает первичное распознавание печатных символов, в результате чего, лица с преобладанием функциональной активности левого полушария, используя дискретный фонетический подход, от частного к целому, распознают слова как определённую последовательность графем. В то же время, у лиц с преобладанием функциональной активности правого полушария, снижена способность к аналитическому детектированию текстового материала в связи с преимущественным восприятием раздражителей от целого к частному. Это во многом объясняет их неуспехи в обучении чтению классическими левополушарными методами. В педагогической работе данный феномен подтверждается неудовлетворенностью педагогических работников ре-

зультатами обучения «правополушарных» младших школьников письменной деятельности.

Таким образом, практика обучения чтению нуждается в научно обоснованных методиках, опирающихся на понимание механизмов этого сложнейшего психического процесса.

**Цель исследования.** Целью исследования явилось изучение особенностей овладения навыком чтения младшими школьниками в зависимости от специфики межполушарного взаимодействия и половой принадлежности детей.

**База исследования.** В организованном и проведенном экспериментальном исследовании приняло участие 68 учащихся третьих классов, десятого года жизни. Выборка включала в себя 36 девочек и 32 мальчика.

**Методы и методики исследования.**

– теоретические (анализ литературных источников по профилю исследуемой психолого-педагогической и физиологической проблемы).

– эмпирические (инструментальная оценка ФАП, констатирующий эксперимент).

– качественный и количественный анализ полученных экспериментальных данных.

У всех участников исследования, с помощью активациометра АЦ-5, были установлены первичные значения сравнительной межполушарной активности, которые обрабатывались согласно методическим рекомендациям Ю.А. Цагарелли [11].

Сформированность навыка чтения у девочек и мальчиков с различной структурой ФАП, завершающих обучение в третьем классе, оценивалась по таким параметрам, как правильность чтения, скорость и способ чтения, интонационная выразительность и понимание прочитанного.

Ряд исследователей детской речи придерживаются мнения, что скорость и способ чтения – это взаимосвязанные показатели. В частности, А.Н. Корнев полагает: «скорость чтения без большой погрешности может использоваться и как характеристика способа чтения» [6: 184]. Мы разделяем эту точку зрения. Скорость чтения оценивалась стандартным для современной школы способом путем подсчета количества слов текста, прочитанных в течение одной минуты. При этом учитывались допущенные ошибки.

Под правильностью рассматривалось чтение без искажения звуко-слогового состава слова.

Определение осознанности понимания прочитанного осуществлялось путем восстановления третьеклассниками пропущенного слова, правильностью ответа на вопросы по содержанию прочитанного текста, анализом соответствия воспроизведения прочитанного материала с иллюстрацией к тексту. Учитывалась осознанность пересказа. Все эти показатели оценивались по 5-балльной системе.

В процессе экспериментального изучения значимой была оценка интонационной выразительности при чтении, способность обучающегося правильно ставить логическое ударение, что также рассчитывалось по 5-балльной системе.

Все полученные количественные результаты были подвергнуты статистической обработке, в ходе которой устанавливалась средняя арифметическая

величина ( $M$ ) и её среднее отклонение ( $\pm m$ ). Достоверность полученных данных оценивалась в ходе сравнения средней арифметической величины и величины её отклонения.

**Результаты исследования.** Анализ экспериментальных данных показал, что 44,4 % девочек обладают билатеральным типом симметрии межполушарных отношений, представительницы правополушарного или художественного типа составили 30,6 %, а обладательницы левополушарного, мыслительного типа – 25,0 %. В распределении мальчиков по типам ФАП мы получили иную картину. Невыраженная межполушарная специализация отмечалась у третьей части респондентов, что на 10% меньше, чем девочек данного частного психического типа. К правополушарному типу были отнесены 28,1 % мальчиков. Наибольшее количество мальчиков (37,5 %) оказались обладателями значительной левополушарной активности.

Скорость чтения уже на протяжении многих лет служит одним из критериев развития речи младших школьников. В известной степени этот навык во многом может определяться свойствами темперамента и подвижностью нервной системы [3, 6, 9]. Однако, при прочих равных условиях скорость чтения может зависеть от структуры ФАП. Это предположение полностью подтвердилось результатами нашего эксперимента (табл. 1).

Девочки за минуту воспроизводили текст со средним содержанием  $72,5 \pm 4,4$  слов и допускали при этом в среднем  $4,1 \pm 0,3$  ошибки. Аналогичные показатели составили у мальчиков соответственно  $68,5 \pm 6,0$  и  $4,6 \pm 0,4$ . Независимо от пола, более успешными в чтении были правополушарные участники эксперимента. У девочек этого типа ФАП скорость чтения оказалась равна  $74,8 \pm 4,7$ , у мальчиков –  $72,1 \pm 5,6$ .

Таблица 1

**Средние показатели ( $M \pm m$ ) скорости чтения (количество слов в минуту) и количество допущенных ошибок у учащихся с различным типом ФАП**

ФАП	Скорость чтения	Количество допущенных ошибок
<i>Девочки</i>		
Правополушарные	$74,8 \pm 4,7$	$3,8 \pm 0,2$
Равнополушарные	$73,5 \pm 4,9$	$3,4 \pm 0,3$
Левополушарные	$69,7 \pm 5,2$	$4,7 \pm 0,5$
Средние данные	$72,5 \pm 4,4$	$4,1 \pm 0,3$
<i>Мальчики</i>		
Правополушарные	$72,1 \pm 5,6$	$4,4 \pm 0,4$
Равнополушарные	$68,3 \pm 6,5$	$3,9 \pm 0,3$
Левополушарные	$67,7 \pm 6,1$	$5,2 \pm 0,5$
Средние данные	$68,5 \pm 6,0$	$4,6 \pm 0,4$
Все обучающиеся	$70,1 \pm 5,2$	$4,3 \pm 0,2$

Среднее количество допущенных ошибок у правополушарных девочек составило  $3,8 \pm 0,2$ , у мальчиков этого типа –  $4,4 \pm 0,4$ .



Меньше всего ошибок при чтении допускали равнополушарные школьники. Соответственно девочки –  $3,4 \pm 0,3$ , мальчики –  $3,9 \pm 0,3$ . Представители этого частного психического типа заняли второе место по скорости чтения.

При этом равнополушарные девочки уступили правополушарным всего 1,3 слова, различия для мальчиков оказалось равным 3,8 слова.

Левополушарные школьники имели наименьшую скорость чтения и допускали при воспроизведении текста больше всего ошибок.

Равнополушарные обучающиеся независимо от пола при чтении допустили наименьшее число ошибок. По-видимому, полученные результаты обусловлены тем, что в процессе чтения необходимо участие не только левого, но и правого полушария, которое обеспечивает зрительное восприятие и пространственную оценку графем. Результаты исследования понимания прочитанного приведены в табл. 2.

Таблица 2

**Средние значения ( $M \pm m$ ) оценки понимания прочитанного младшими школьниками с различным типом ФАП**

ФАП	Восстановление пропущенного слова	Ответ на вопросы по содержанию	Сопоставление прочитанного с иллюстрацией	Осознанность пересказа
<i>Девочки</i>				
Правополушарные	$3,5 \pm 0,3$	$3,5 \pm 0,3$	$3,6 \pm 0,4$	$3,5 \pm 0,3$
Равнополушарные	$3,6 \pm 0,2$	$3,8 \pm 0,3$	$3,9 \pm 0,2$	$3,7 \pm 0,2$
Левополушарные	$4,0 \pm 0,4$	$4,1 \pm 0,2$	$3,6 \pm 0,3$	$3,9 \pm 0,2$
Средние данные	$3,7 \pm 0,2$	$3,8 \pm 0,2$	$3,7 \pm 0,2$	$3,7 \pm 0,2$
<i>Мальчики</i>				
Правополушарные	$3,6 \pm 0,3$	$3,5 \pm 0,3$	$3,5 \pm 0,3$	$3,6 \pm 0,4$
Равнополушарные	$3,8 \pm 0,2$	$3,7 \pm 0,3$	$4,0 \pm 0,2$	$3,7 \pm 0,3$
Левополушарные	$4,0 \pm 0,3$	$4,0 \pm 0,2$	$3,6 \pm 0,3$	$4,0 \pm 0,2$
Средние данные	$3,8 \pm 0,2$	$3,8 \pm 0,2$	$3,6 \pm 0,2$	$3,8 \pm 0,2$
Все учащиеся	$3,7 \pm 0,2$	$3,8 \pm 0,1$	$3,7 \pm 0,1$	$3,7 \pm 0,1$

Участники эксперимента достаточно успешно восстанавливали пропущенное слово. Девочки получили за это испытание в среднем  $3,7 \pm 0,2$ , мальчики –  $3,8 \pm 0,2$  балла. Структура ФАП в значительной степени вмещается в понимание смысла предложения и места в нем каждого слова. Интересно отметить, что если во многих выше проанализированных нами аспектах вербальной деятельности значимая роль принадлежала правому полушарию, то в осознании и понимании воспринятой информации прерогатива даже в детском возрасте явно принадлежит левому полушарию. Возможно, поэтому в этой деятельности мальчики, среди которых относительно более высока доля представительства левополушарного типа, впервые оказались успешнее девочек.

Различия в осмыслении и понимании прочитанного между крайними вариантами частной психической конституции достаточно значимы.

Девочки – представители левополушарного типа восстанавливают пропущенное слово на 0,5 балла успешнее, чем их правополушарные сверстницы. У мальчиков эта разница составляет 0,4 балла. Равнополушарные респонденты в обеих гендерных группах занимают промежуточное положение, но при этом мальчики несколько успешнее девочек.

Во многом аналогичная тенденция прослеживается в результатах оценки способности школьников правильно отвечать на вопросы по содержанию прочитанного текста. В этом случае успешность девочек и мальчиков оказалась равной и составила  $3,8 \pm 0,2$  балла. Более правильно и точно отвечали на поставленные вопросы левополушарные обучающиеся. При выполнении задания девочки этого типа несколько превзошли мальчиков.

Интересные результаты исследования получены при выполнении задания по сопоставлению прочитанного материала с иллюстрациями к нему. Это испытание предъявляет требования одновременно к правому и левому полушариям мозга. Поэтому с ним успешнее справились равнополушарные респонденты. Представители данного частного типа получили за выполнение задания наивысший балл, составивший у девочек  $3,9 \pm 0,2$ , у мальчиков –  $4,0 \pm 0,2$ . Оценки представителей крайних вариантов латерализации оказались у девочек равными, у мальчиков различие не превысило 0,1 балла. При этом правополушарные респонденты увлекались описанием самой картины, упуская ее связь с логикой прочитанного, а левополушарные, хорошо воспроизводя текст, не могли качественно связать его с иллюстративным материалом.

Динамика оценок за осознанность пересказа практически полностью соответствовала результатам первых двух испытаний этой части эксперимента. Правополушарные, вне зависимости от гендерных различий, часто механически по памяти передавали содержание прочитанного. Левополушарные участники эксперимента, наоборот, передавали текст своими словами. Логика повествования при этом сохранялась. Поэтому, представители последнего типа ФАП получили значительно более высокие оценки, чем школьники художественного типа. В этом испытании равнополушарные обучающиеся по сравнению с лево- и правополушарными школьниками показали промежуточные результаты развития навыков осознанного пересказа текста.

Известно [2, 4, 5, 10], что смысл речи является самым значимым ее компонентом. Однако, в общем информационном объеме он занимает всего 7 %. Значительно больше – 38 % приходится на интонационный компонент. Еще больше информации (55 %) при общении человек получает при наблюдении мимики и жестикуляций говорящего. Если в науке хорошо известно, что понимание смысла осуществляется левым полушарием, то роль ФАП в оценке других компонентов изучена в меньшей степени. В таблице 3 представлены полученные нами данные по сформированности у детей навыка постановки логического ударения и выразительности чтения.

**Средняя оценка ( $M \pm m$ ) навыков использования невербальных компонентов речи школьниками с различным типом ФАП**

ФАП	Ударение	Выразительность чтения
<i>Девочки</i>		
Правополушарные	4,7±0,4	4,6±0,3
Равнополушарные	4,4±0,3	4,2±0,3
Левополушарные	4,0±0,2	3,8±0,2
Средние данные	4,4±0,2	4,2±0,2
<i>Мальчики</i>		
Правополушарные	4,0±0,3	4,2±0,4
Равнополушарные	4,0±0,4	4,1±0,3
Левополушарные	3,5±0,2	3,5±0,4
Средние данные	3,8±0,2	3,9±0,2
Все учащиеся	4,1±0,2	4,1±0,2

Видно, что для правополушарных девочек средний балл оценки способности к правильной постановки ударения составляет  $4,7 \pm 0,4$ , тогда как у левополушарных он равен всего  $4,0 \pm 0,2$ . Равнополушарные девочки имеют промежуточные значения этого показателя, который составил  $4,4 \pm 0,3$  балла. По-видимому, эти различия обусловлены тем, что правый мозг обеспечивает бессознательную сферу психики. Поэтому правополушарные школьники быстрее и качественнее овладевают навыком правильной постановки ударения.

Тенденции, установленные для девочек, во многом оказались справедливыми и для мальчиков. Однако, в этом случае правополушарными и равнополушарными респондентами были получены одинаковые оценки в 4,0 балла. Вероятно, это обусловлено тем, что в детском возрасте функциональное созревание мужского мозга происходит медленнее, чем женского. Но и в этом случае левополушарные респонденты владели навыком правильного использования ударения в наименьшей степени. Их средняя оценка составила всего  $3,5 \pm 0,2$  балла, что на 0,5 балла хуже, чем у правополушарных и равнополушарных участников эксперимента.

Выразительность чтения также основана на бессознательных стереотипах и поэтому более успешными вновь оказались правополушарные школьники. Различия в оценке данного качества между крайними вариантами латерализации составили у девочек 0,8, а у мальчиков – 0,7 балла.

Таким образом, результаты проведенного нами исследования позволяют сделать следующие **выводы**:

1. Наряду с общими закономерностями в овладении навыком чтения третьеклассниками отмечается наличие определенной специфики, обусловленной частной нейропсихической конституцией.

2. Частные типы ФАП оказывают значительное влияние на весь комплекс изученных показателей сформированности навыка чтения: правильность, скорость и выразительность чтения, адекватность расстановки ударения, понимание прочитанного текста. Обладатели правополушарного типа имеют высо-

кий уровень развития навыков правильной постановки ударения и выразительного чтения. Левополушарные школьники более способны к осознанию прочитанного материала.

3. Выявлены половые различия в овладении навыком чтения. Представители женского пола по окончанию обучения в первом классе имеют преимущества по всем изученным показателям, за исключением понимания прочитанного.

4. Результаты исследования доказательно свидетельствуют о необходимости учета в практике образовательной деятельности современной школы частной психической конституции. Она должна стать значимым фактором индивидуально-типологического подхода в обучении школьников.

### *Литература*

1. Гольдберг Э., Коста Л.Д. *Нейроанатомическая асимметрия полушарий мозга и способы переработки информации // Нейропсихология сегодня / под ред. Е.Д. Хомской. – М.: МГУ, 1995. – С. 8–14.*

2. Гордиевский А.Ю., Федосова О.Ю. *Особенности развития лексических компонентов речи в зависимости от латерализации функций головного мозга и половой принадлежности младших школьников // Поволжский педагогический вестник. – 2019. – № 3 (24). – Том 7. – С. 63–71.*

3. Гудкова Т.В. *Особенности проявления латеральных признаков у дошкольников с различным речевым развитием // Ананьевские чтения – 2007: сборник материалов Международной научно-практической конференции. СПб.: Изд-во С.-Петербургского университета, 2007. – С. 13–15.*

4. Денисова О.Д. *К вопросу о нейрофизиологической организации процесса чтения и ее учете при обучении чтению // Теория и практика общественного развития. – 2013. – № 7. – С. 100–103.*

5. Дятлова К.Д., Максимова А.Е. *Влияние межполушарной асимметрии учащихся на восприятие ими вербальной и невербальной информации // Наука и школа. – 2012. – № 1. – С. 124–129.*

6. Корнев А.Н. *Нарушения чтения и письма у детей. – СПб.: МиМ, 1997. – 286 с.*

7. *Нейропсихологическая диагностика, обследование письма и чтения младших школьников / под ред. Ахутиной Т.В., Иншаковой О.Б. Изд-во В. Секачев, 2016. – 132 с.*

8. Сазонов В.Ф., Муравьева М.С., Козлова К.В. *Влияние функциональной межполушарной асимметрии головного мозга на скорость чтения чисел в цифровом и письменном форматах // Журнал научных статей Здоровье и образование в XXI веке. – 2014. – Т. 16. – № 3. – С. 45–49.*

9. Сиротюк А.Л. *Нейропсихологическое и психофизиологическое сопровождение обучения. – М.: ТЦ Сфера, 2003. – 215 с.*

10. Соколова Л.В. *Психофизиологические основы формирования навыка чтения: дисс. ... д-ра биол. наук: Архангельск, 2005. – 284 с.*

11. Цагарелли Ю.А. *Системная диагностика человека и развитие психических функций. Учебное пособие. – Казань. МНПО «Акцентор», 2009. – 413 с.*

12. Blomert L. *The neural signature of orthographic-phonological binding in successful and failing reading development // Neuroimage. – 2010. – V. 57. – P. 695–703.*

13. Cross Alexandra M. *Examining Brain Connectivity and Reading Ability in Children. Doctor's thesis. Ontario, The University of Western Ontario, 2020, 219 p. Electronic Thesis and Dissertation Repository. 7356. [Electronic resource] <https://ir.lib.uwo.ca/etd/7356> (date of treatment: 14.01.2021).*

14. Riès S.K, Dronkers N.F., Knight R.T. Choosing words: left hemisphere, right hemisphere, or both? Perspective on the lateralization of word retrieval // *Annals of the New York Academy of Sciences*. – 2016. – #1369 (1). – P. 111–131.

15. Weiyong Xu, Orsolya B. Kolozsvari, Simo P. Monto, Jarmo A. Hämäläinen. Brain Responses to Letters and Speech Sounds and Their Correlations With Cognitive Skills Related to Reading in Children // *Front. Hum. Neuroscience*. – 2018. 03 August. 17 p. at: <https://doi.org/10.3389/fnhum.2018.00304> (date of treatment: 04.12.2020)

УДК 37.033

*Е.А. Гринёва, профессор  
ФГБОУ ВО «УлГПУ им. И.Н.Ульянова»  
М.Н. Алексеева, директор  
МБОУ «СШ № 72 с углубленным  
изучением отдельных предметов»,  
г. Ульяновск, Россия*

### **ФОРМИРОВАНИЕ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ ОБУЧАЮЩИХСЯ В УСЛОВИЯХ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ**

**Аннотация.** Экологическая ситуация, сложившаяся в России и во всем мире, глобальный характер экологических проблем и своеобразное их проявление в каждом регионе планеты настоятельно требуют скорейшей перестройки мышления человечества, отдельных народов и каждого конкретного человека. Одна из причин такого положения – экологическая неграмотность большей части населения и неумение предвидеть последствия вмешательства человека в природу. В связи с этим экологическое образование как непрерывный процесс становится новым приоритетным направлением педагогической теории и практики. Важность экологического образования в современных условиях не вызывает сомнения. Очевидно и то, что чем раньше ребенок постигает основы экологии, тем более экологически грамотным человеком он будет вне зависимости от будущей профессии. Особый интерес сегодня вызывает исследование влияния дистанционного образования на формирование экологической культуры, особенно в период коронавирусной пандемии, которая спровоцировала массовый переход на применение электронного обучения и дистанционных образовательных технологий. Исходя из вышесказанного, **целью исследования** является: выявить влияние дистанционного обучения на формирование экологической культуры у школьников. **Методы исследования:** В исследовании применялись следующие методы: анализ научно-методической и психолого-педагогической литературы; анкетирование (анкета «Изучение влияния дистанционного обучения на сформированность экологической культуры школьников»); тестирование [2; 3]; математическая обработка полученных данных. **Выводы и рекомендации:** полученные в процессе исследования результаты показывают, что когнитивная сфера в период сложной эпидемиологической ситуации и ограничительных мероприятий не имеет показателей, которые бы определили риски в преобладающем использовании дистанционных образовательных технологий. Однако наблюдается снижение результатов сформированности экологической культуры по эмоционально-ценностному компоненту. Особую тревогу вызывают результаты изменений в поведенческо-деятельностном компоненте экологической культуры. Полученные результаты позволили разработать рекомендации по снижению негативного влияния дистанционного обучения на формирование экологической культуры школьника при применении дистанционных образовательных технологий.

**Ключевые слова:** экологическая культура, экологическое образование, дистанционное обучение, дистанционные технологии.

*E.A. Grineva, Professor of the I. N. Ulyanov  
State Pedagogical University,  
M.N. Alekseeva, Director of the  
MBOU "Secondary School No. 72 with in-depth  
study of individual subjects",  
Ulyanovsk, Russia*

## **FORMATION OF ECOLOGICAL CULTURE OF STUDENTS IN THE CONDITIONS OF DISTANCE LEARNING**

**Abstract.** *The environmental situation that has developed in Russia and around the world, the global nature of environmental problems and their peculiar manifestation in each region of the planet urgently require an early restructuring of the thinking of humanity, individual peoples and each individual person. One of the reasons for this situation is the environmental illiteracy of the majority of the population and the inability to foresee the consequences of human intervention in nature. In this regard, environmental education as a continuous process is becoming a new priority area of pedagogical theory and practice. The importance of environmental education in modern conditions is beyond doubt. It is also obvious that the earlier a child learns the basics of ecology, the more environmentally literate he will be, regardless of his future profession. Of particular interest today is the study of the impact of distance education on the formation of environmental culture, especially during the coronavirus pandemic, which provoked a massive transition to the use of e-learning and distance education technologies. Based on the above, the purpose of the study is to identify the impact of distance learning on the formation of environmental culture in schoolchildren. **Research methods:** The following methods were used in the study: analysis of scientific and methodological and psychological-pedagogical literature; questionnaire (questionnaire "Studying the influence of distance learning on the formation of environmental culture of schoolchildren"); testing [2; 3]; mathematical processing of the data obtained. **Conclusions and recommendations:** the results obtained in the course of the study show that the cognitive sphere in the period of a difficult epidemiological situation and restrictive measures does not have indicators that would determine the risks in the prevailing use of distance education technologies. However, there is a decrease in the results of the formation of ecological culture on the emotional and value component. Of particular concern are the results of changes in the behavioral and activity component of environmental culture. The obtained results allowed us to develop recommendations for reducing the negative impact of distance learning on the formation of the environmental culture of the student when using distance educational technologies.*

**Keywords:** *ecological culture, ecological education, distance learning, distance technologies.*

**Введение.** Экстремальные ситуации, происходящие в обществе в связи со сложной эпидемиологической ситуацией в мире, внесли коррективы в расстановку приоритетов основных направлений в системе образования в целом и экологического образования в частности. Переход системы образования в дистанционный формат потребовал серьезного рассмотрения вопроса о формировании экологической культуры у подрастающего поколения в новых экстремальных условиях для всех участников образовательных отношений. Важно, чтобы проблема формирования экологической культуры, как важнейшего пространства развития экологического образования не осталась в тени массовой виртуализации всей системы образования. Безусловно, речь должна идти «не только о воспроизведении в содержании экологического образования фрагмента культуры прошлого и настоящего, но и о её творческом развитии под давле-

нием вызовов современности. Это многопланово отражено в Европейской Стратегии ЕЭК ООН по образованию в интересах устойчивого развития (2005 г.) и соответствует опережающей функции экологического образования – становлению субъекта решения не только нынешних, но и будущих социальных, экологических и экономических проблем в целях сбалансированного развития общества и природы – так называемого, устойчивого развития» [4].

### **Теоретический анализ литературы.**

Современная педагогическая наука имеет огромный теоретический материал по формированию экологической культуры как важного элемента в развитии важных, жизнеустанавливающих качеств. Важность системного образовательного процесса, направленного на формирование экологической культуры отмечается в исследованиях таких ведущих ученых, как: С.В. Алексеев, С.Д. Дерябо, Б.Т. Лихачев, И.Д. Зверев, А.Н. Захлебный, В.П. Зинченко, Н.М. Мамедов, В.А. Ясвин и др.

Проблемой экологического образования в педагогической науке занимаются достаточно давно. Великие педагоги прошлого Ж.-Ж. Руссо, И.Г. Песталоцци, А. Дистеверг, К.Д. Ушинский отмечали значимость роли природы в процессе воспитания и развития ребёнка, были уверены, что «природа есть один из могущественных агентов в воспитании человека» [7, с. 251].

На современном этапе основные положения концепции экологического образования разработаны в ряде исследований С.Д. Дерябо, Е.Н. Дзятковской, А.Н. Захлебным, И.Д. Зверева, В.А. Слостенина, В.В. Снакина, И.Т. Суравегиной, Ю.Л. Хотунцева, В.А. Ясвина и др. Так, в трудах Е.Н. Дзятковской и А.Н. Захлебного система экологического образования представлена не только как процесс, но и как средство формирования «индивидуальной экологической культуры». В работах рассматривается вопрос о «формировании нового культурного вектора – культуры экологического проектирования». Экологическое образование должно «не только учить объяснять мир, но и рассматривать варианты управления им с точки зрения его устойчивости/ неустойчивости, принятия ответственных решений» [3, с. 13].

Действительно, экологическая культура проявляется в поведении человека, которое определяется его экологическим сознанием, умениями и знаниями в области природосбережения. Именно поэтому, **вопросы влияния** дистанционного образования как массовой альтернативы в системе образования в целом и экологического образования, в частности, требуют особого внимания.

**Цель исследования** является выявление влияния дистанционного обучения на формирование экологической культуры у школьников.

**База исследования.** Исследование проводилось в муниципальном бюджетном общеобразовательном учреждении «Средняя школа № 72 с углубленным изучением отдельных предметов» г. Ульяновск. В исследовании приняли участие учащиеся 3,6,8 классов общей численностью 230 человек. Выборка составила две группы, в первую вошли учащиеся начальной школы, во вторую – учащиеся основной школы. Такая выборка обеспечивает репрезентативность и обуславливает расширение границ распространения выводов исследования.

**Методы и методики исследования:** В исследовании применялись следующие методы: анализ научно-методической и психолого-педагогической литературы; анкетирование (анкета «Изучение влияния дистанционного обучения на сформированность экологической культуры школьников»); тестирование [2;8]; математическая обработка полученных данных.

**Результаты исследования.**

Рассмотрим оценку эффективности дистанционных форм обучения при получении информации и участии в мероприятиях экологической направленности (представлены в табл. 1.)

Первый блок вопросов был предложен с выбором ответа и был направлен на выявление наиболее популярных среди учащихся способов получения информации, а также влияния на когнитивную составляющую при формировании экологической культуры. Во второй блок были включены вопросы на изучение мнения интервьюированных участников по влиянию дистанционных форм обучения на эмоционально-ценностный и поведенческо-деятельный компоненты экологической культуры.

*Таблица 1*

**Оценка эффективности дистанционных форм получения информации и участия в мероприятиях экологической направленности**

Вопросы	Значение
Знаешь ли ты о глобальных экологических проблемах	Да – 218 чел., нет – 12 чел.
Из каких источников ты узнал о них	А. Образовательные порталы – 37 чел. Б. Социальные сети – 78 чел. В. СМИ и телевидение – 70 чел. Г. Другое – 45 чел.
Как ты получал информацию об экологических акциях, мероприятиях, конкурсах до появления дистанционного обучения	А. В школе – 162 чел. Б. На школьных интернет ресурсах (сайт школы и Сетевой город. Образование) – 16 чел. В. В сети Интернет на различных ресурсах – 4 чел. Г. От друзей и знакомых – 48 чел.
В каких случаях дистант имеет преимущества:	А. Когда надо найти информацию по экологическим проблемам – 216 чел. Б. Когда надо сообща совершить конкретные действия, чтобы сберечь природные ресурсы – 14 чел.
Какие ресурсы сети Интернет ты посещаешь чаще всего, если требуется найти информацию, касающуюся вопросов экологии и мероприятиях экологической направленности ?	А. Поисковые системы – 176 чел. Б. Электронные библиотеки – 37 чел. В. Обучающие сайты – 9 чел. Г. Образовательные платформы – 26 чел.
Увеличилась ли твоя активность в конкурсах и акциях за период пандемии. Оцени по пяти бальной шкале (от 1 до 5):	1 – нет – 17 чел. 2 – осталась на том же уровне – 148 чел. 3 – увеличилась незначительно – 58 4 – увеличилась – 2 чел. 5 – значительно возросла – 5 чел.



Вопросы	Значение
Какую бы форму участия в экологических мероприятиях, конкурсах и акциях по охране природы и сбережению природных ресурсов ты выбрал(а) бы, когда будут сняты все ограничения?	А. Дистанционное обучение – 32 чел. Б. Смешанную: дистанционное и очное – 187 чел. В. Только очную – 11 чел.
Какую форму самостоятельной работы по усвоению экологических знаний считаешь наиболее приемлемой?	А. Домашняя подготовка за печатными учебными материалами – 47 чел. Б. Подготовка в библиотеке – 25 чел. В. Подготовка с помощью Интернета – 89 чел. Г. Подготовка в системе дистанционного обучения – 69 чел.
Желание участвовать в экологических акциях в рамках дистанционной формы у тебя по сравнению с очным обучением	А. Увеличилось – 8 чел. Б. Уменьшилось – 69 чел. В. Не изменилось – 126 чел. Г. Затрудняюсь ответить – 27 чел.
Когда по настоящему чувствуете красоту природы, её ценность, понимаете её значение для себя, других людей:	А. Общаясь с природой – 87 чел. Б. Общаясь в сети интернет при дистанционном обучении 32 чел. В. Решая командные задачи в реальной жизни – 98 чел. Г. Другое – 13 чел.
Лучше всего научиться грамотному поведению в природе и быть готовым решать экологические проблемы можно:	А. Общаясь с природой – 78 чел. Б. Осуществляя поиск различной информации сети в интернет – 47 чел. В. Реализуя природоохранные проекты и участвуя в акциях в реальной жизни – 105 чел.

Достаточно информативную картину дают задания с открытым ответом, которые были предложены участникам анкетирования:

Задание 1. «Назови несколько мероприятий экологической направленности, проводимых школой»

Задание 2. «Укажи мероприятия экологической направленности, проводимые в школе, в которых ты лично принял участие», которые позволяют определить степень информированности участников образовательных отношений по вопросу экологических мероприятий, проводимых в школе и активность участников образовательных отношений.

Преобладающие ответы представлены на рис. 1.

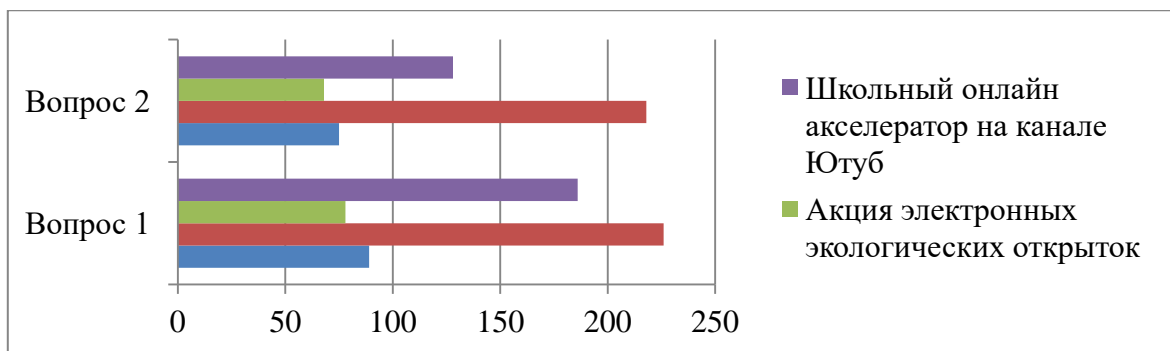


Рисунок 1. Ответы участников об информированности школьных мероприятий

На рисунке 2 представлены результаты анкетирования детей по вопросу их внутренней мотивации при участии в тех или иных мероприятиях экологической направленности. «Почему ты решил принять участие в мероприятиях экологической направленности».



Изучая результаты анкетирования и диагностических срезов, несмотря на весьма разнообразные ответы респондентов позволяют сделать следующие **ВЫВОДЫ:**

1. В период дистанционного обучения объём получаемой информации из электронных источников увеличился на 80 %. Экологическое образование с применением электронного обучения и дистанционных образовательных технологий, как система инновационных информационно-коммуникативных технологий, в состав которой входят образовательные ресурсы: информационные библиотеки, системы дополненной и виртуальной реальности, образовательные среды и порталы, электронные пособия, тестовые системы и современные средства обучения, безусловно, имеет ряд преимуществ. Обучение в электронной среде позволяет применять моделирование реальных природных и жизненных (общественных) ситуаций. Следует отметить, что при применении электронного обучения и дистанционных образовательных технологий может быть реализована модель соответствующей экологической обстановки, а обучающиеся имеют возможность «передать» соответствующее оперативное реагирование на эти ситуации [5].

2. Сравнительный анализ результатов проведенных в 2019 и 2021 году исследований уровня сформированности экологической культуры в соответствии со структурными компонентами: когнитивным, эмоционально-ценностным и поведенческо-деятельностным показал, что при преимущественном применении дистанционных форм обучения диагностируются незначительные изменения в стремлении искать, получать и перерабатывать информацию экологического содержания.

3. С точки зрения когнитивной сферы, как важного компонента, свидетельствующего о сформированной экологической культуре, следует отметить, что наиболее перспективной средой для организации экологического образования и формирования экологической культуры в период экстремальных ситуаций является глобальная компьютерная сеть. Это вызвано уникальными характеристиками Интернета позволяющими, с одной стороны, организовать активное взаимодействие между всеми участниками образовательных отношений, а, с другой стороны, предоставлять обучающимся доступ к значительному объему разнообразной информации экологической направленности. Наличие современных технологий дистанционного обучения в системе экологического образования оказывает прямое влияние на конкурентоспособность экологического знания личности. Следует отметить, что в огромном информационном пространстве содержатся информационные потоки, оказывающие негативные последствия на формирование сознания школьников. С целью сокращения рисков получения учащимися недостоверной экологической информации в социальных сетях в условиях дистанта крайне важным является применение специального педагогического инструментария. В частности, в ходе исследования был разработан и издан Эконавигатор [1].

4. В то же время диагностировалось снижение результатов сформированности экологической культуры по эмоционально-ценностному компоненту (в среднем составило 5 %). Особую тревогу вызывают результаты изменений в поведенческо-деятельностном компоненте экологической культуры (снижение составило свыше 24 %). Это свидетельствует о том, что дистанционное обучение накладывает резкие ограничения на практическую реализацию важных для личности обучающегося поступков, проявляющихся в активной природоохранительной деятельности.

5. Таким образом, снижение роли натуралистического подхода в экологическом образовании, отсутствие реального взаимодействия учащихся с объектами окружающей среды, побуждающего обучающихся к самостоятельным исследованиям и комплексному мышлению [6], а отсюда и снижение восприимчивости к чувственно-выразительным элементам природных объектов, резкое ограничение практико-действенного компонента позволяют сделать вывод о том, что при формировании экологической культуры наиболее оптимальной является смешанная форма обучения с безусловным преимущественным правом очного взаимодействия.

### **Литература**

1. Гринёва Е.А., Сосновских Н.В., Алексеева М.Н. Эконавигатор: учебное пособие. – Ульяновск: МКУ «Управление делами администрации города Ульяновска», 2020. – 281 с.
2. Дерябо С.Д. Экологическая психология: диагностика экологического сознания. – М.: Московский психолого-социальный институт, 1999. – 310 с.
3. Захаров В.М. Формирование экологической культуры и развитие молодежного движения. – М.: Акрополь, Центр экологической политики и культуры, Центр экологической политики России, 2008. – 340 с.
4. Захлебный А.Н., Дзятковская Е.Н. Экологическое образование в культуре – культура в экологическом образовании // ФГНУ «Институт содержания и методов обучения» РАО, Москва [Электронный ресурс]. – URL: [https://mosmetod.ru/metodicheskoe-prostranstvo/srednyaya-i-starshaya-shkola/ekologiya/konferentsii-seminary-master-klassy/ekologicheskoe-obrazovanie-na-etape-vnedreniya-fgos-v-osnovnyu-shkolu/ekologicheskoe-obrazovanie.html#\\_ftn1](https://mosmetod.ru/metodicheskoe-prostranstvo/srednyaya-i-starshaya-shkola/ekologiya/konferentsii-seminary-master-klassy/ekologicheskoe-obrazovanie-na-etape-vnedreniya-fgos-v-osnovnyu-shkolu/ekologicheskoe-obrazovanie.html#_ftn1).
5. Князева М.Д. Инновации в высшем образовании. Дистанционное образование в области непрерывного экологического образования. – М.: Академия Естествознания, 2006. – 160 с.
6. Савватеева О.А., Спиридонова А.Б., Лебедева Е.Г. Современное экологическое образование: российский и международный опыт // Современные проблемы науки и образования. – 2019. – № 5 [Электронный ресурс] – URL: <http://science-education.ru/ru/article/view?id=29188>.
7. Ушинский К.Д. Собрание сочинений / К. Д. Ушинский; Акад. пед. наук РСФСР. Ин-т теории и истории педагогики. – М.; Л.: Акад. пед. наук РСФСР, 1948–1952.
8. Ясвин В.А. Психология отношения к природе. – М.: Смысл, 2000. – 456 с.

**УКД 340**

**А.А. Губайдуллин, к.п.н., доцент**  
**Э.М. Губайдуллина, к.ю.н, старший преподаватель**  
**Качугина Д.Е, студент**  
**Казанский (Приволжский) федеральный университет,**  
**г. Казань Россия**

### **ФОРМИРОВАНИЕ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ**

**Аннотация.** Развитие современного общества характеризуется все возрастающей динамичностью, проникновением на новые уровни познания природы, изменением социального устройства и возникновением качественно новых видов деятельности в ранее неизвестных областях. В этих условиях для современного специалиста особенно важным становится способность и стремление к самостоятельному поиску необходимой информации, овладение фундаментальными знаниями, составляющими теоретические основы профессиональной деятельности, умение создавать и реализовывать новые стратегии поведения. Исследовательская компонента становится одной из ведущих в структуре готовности специалиста к профессиональной и социальной деятельности. Поэтому вопрос о формировании и развитии исследовательских компетенций выдвигается в число актуальных требований к выпускникам высшей школы. Федеральными государственными образовательными стандартами определены компетенции (ОПК-9, ОПК-10; ПК-11, ПК-12, ПК-13, ПК-14), которые направлены на формирование научно-исследовательского потенциала бакалавров – будущих педагогов по направлению «Правоведение и правоохранительная деятельность». Одной из эффективных форм организации работы по формированию обозначенных компетенций яв-

ляется проектное обучение. Оно располагает арсеналом методик (проблемных, поисковых, презентативных, рефлексивных, групповых и т.д); позволяет соединить учебную, научно-исследовательскую и квазипрофессиональную деятельность; формирует личностные качества, развивая проектное отношение к собственной жизни.

Анализ российского рынка труда на предмет профессиональных требований к выпускникам вузов показывает, что работодателями в полной мере востребованы как профессиональные, так и исследовательские компетенции, включающие коммуникационные, проектные, умение работать в команде. Однако, глобальные вызовы современности ставят перед системой образования очередные новые задачи. Одна из них цифровизация общества. Особо актуальным стал формат дистанционного обучения в период пандемии. Переход на удаленный режим жизнедеятельности вызвал противоречие между вынужденным активным внедрением дистанционных технологий в учебный процесс и несовершенством научно-методической базы для их использования. Данное противоречие породило проблему, заключающуюся в определении эффективности применения дистанционных технологий в обучении бакалавров и формировании у них исследовательских компетенций.

Исходя из вышеуказанного, определена **цель исследования**: выявить эффекты от внедрения дистанционных технологий в процесс формирования исследовательской компетентности бакалавров – будущих педагогов. **Методы исследования**: теоретические, эмпирические, качественный и количественный анализ полученных данных. Исследование проводилось на базе Казанского (Приволжского) федерального университета. В эксперименте приняли участие студенты 1–3-х курсов, направления подготовки «Правоведение и правоохранительная деятельность».

**Выводы.** Полученные в процессе исследования результаты показали, что использование дистанционных технологий в проектной деятельности в наибольшей степени стимулирует мотивационный и развивает гностический компоненты исследовательской деятельности.

**Ключевые слова:** исследовательская компетентность, проекты, дистанционные технологии, критерии.

**Gubaidullin A.A., Ph.D., Associate Professor,  
Gubaidullina E.M., Ph.D. Senior Lecturer,  
Kachugima D.E., student  
Kazan (Volga Region) Federal University,  
Kazan Russia**

## **FORMATION OF RESEARCH COMPETENCE OF FUTURE TEACHERS IN THE CONDITIONS OF DIGITALIZATION OF EDUCATION**

**Abstract.** The development of modern society is characterized by increasing dynamism, penetration to new levels of knowledge of nature, changes in the social structure and the emergence of qualitatively new types of activities in previously unknown areas. In these conditions, for a modern specialist, the ability and desire to independently search for the necessary information, mastering the fundamental knowledge that makes up the theoretical foundations of professional activity, the ability to create and implement new behavioral strategies becomes especially important. The research component becomes one of the leading ones in the structure of the specialist's readiness for professional and social activities. Therefore, the question of the formation and development of research competencies is put forward among the actual requirements for graduates of higher education. Federal state educational standards define competencies (ОПК-9, ОПК-10; ПК-11, ПК-12, ПК-13, ПК-14), which are aimed at forming the research potential of bachelors-future teachers in the field of "Law and Law enforcement". One of the most effective forms of organizing work on the formation of these competencies is project-based training. It has an arsenal of methods (problem,

search, presentation, reflexive, group, etc.); it allows you to combine educational, research and quasi-professional activities; it forms personal qualities, developing a project attitude to your own life.

An analysis of the Russian labor market for professional requirements for university graduates shows that employers are in full demand for both professional and research competencies, including communication, project, and the ability to work in a team. However, the global challenges of our time pose new challenges to the education system. One of them is the digitalization of society. The format of distance learning has become particularly relevant during the pandemic. The transition to a remote mode of life caused a contradiction between the forced active introduction of remote technologies in the educational process and the imperfection of the scientific and methodological base for their use. This contradiction has given rise to the problem of determining the effectiveness of the use of distance technologies in the training of bachelors and the formation of their research competencies.

Based on the above, the **purpose of the study is determined**: to identify the effects of the introduction of remote technologies in the process of forming the research competencies of bachelors – future teachers. **Research methods**: theoretical, empirical, qualitative and quantitative analysis of the obtained data. The study was conducted at the Kazan (Volga Region) Federal University. The experiment was attended by students of 1–3 courses, the direction of training “Jurisprudence and law enforcement”.

**Conclusions.** The results obtained in the course of the study showed that the use of remote technologies in project activities to the greatest extent stimulates the motivational and develops the gnostic components of research activities.

**Keywords:** research competence, projects, remote technologies, criteria.

**Введение.** Понятия «компетенция» и «компетентность» появились в отечественной педагогике сравнительно недавно, но уверенно определяют вектор развития образования. Понятие компетентность непосредственно связано с конкретным человеком, его готовностью ответственно и самостоятельно выполнять предназначенные трудовые функции. Главный признак компетентности – готовность личности, обладающей той или иной компетенцией, к выполнению деятельности на уровне нормативно заложенных требований.

В современном мире исследование рассматривается не только как узкоспециализированная работа научных сотрудников, но и как деятельность, свойственная людям многих профессий. Современный человек должен уметь решать сложные задачи, предлагать творческие варианты. Исследовательская компетентность предполагает высокий уровень владения, как предметными знаниями, так и знаниями и умениями в области осуществления исследовательской деятельности, т. е. методологии. Педагогическая литература в структуре исследовательской компетентности выделяет три функциональных компонента: мотивационный, представляющий собой систему мотивационно – ценностного и волевого отношения к учебе, работе, себе; когнитивный, включающий систему знаний об окружающем мире; деятельностно-практический, отражающий готовность к исследованию [1].

Одной из эффективных технологий формирования исследовательской компетентности является проектное обучение. Оно предполагает использование исследовательских, поисковых, презентативных и иных методов. Работы А.М. Берестовского, Г.Л. Ильина, А.М. Новикова и других ученых освещают широкое внедрение проектного обучения в профессиональную подготовку и, в том числе, в работу по формированию исследовательских компетенций.

Однако, глобальные вызовы современности ставят перед системой образования очередные задачи. Переход на удаленный режим обучения вызвал необходимость внедрения в образовательный процесс дистанционных технологий, что породило проблему, заключающуюся в определении эффективности их применения в проектном обучении при формировании исследовательских компетенций.

Исходя из вышеуказанного, определена **цель исследования**: выявить эффекты от внедрения дистанционных технологий в процесс формирования исследовательской компетентности бакалавров – будущих педагогов.

**Методы и методики исследования:**

- теоретические (анализ научной литературы и педагогического опыта);
- эмпирические (изучение деятельности студентов с помощью наблюдения, тестирования, опросов);
- качественный и количественный анализ полученных данных.

**Результаты исследования.** Исследование проводилось со студентами 1–3 курсов направления «Правоведение и правоохранительная деятельность» в периоды дистанционного обучения. В практике формирования исследовательской компетентности у студентов была использована модель, которая представляет собой динамичный поэтапный процесс развития этого качества на протяжении всех лет обучения в вузе. Она включает 3 этапа, соответствующих трем уровням активности личности (ситуативной, надситуативной и творческой). Кроме того, мы опирались на идею о том, что проектные технологии предполагают выполнение проектов 3-х уровней: небольших (минипроекты), соответствующих ситуативной активности, ориентированных на формирование положительной мотивации и накопление первичного опыта; более крупных, средних проектов второго уровня (мидипроекты), соответствующих надситуативной активности личности; крупных учебных проектов (максипроекты) третьего уровня, соответствующих творческой активности личности. Первый этап – предполагал формирование положительной мотивации к исследовательской деятельности, накопление опыта выполнения мини проектов в виде решения учебных задач, ролевых игр, рефератов, докладов. Второй этап – это этап выполнения междисциплинарных исследовательских работ, курсовых, практических заданий. Третий этап – выпускные квалификационные работы.

Средствами организации дистанционного обучения выступили площадки Microsoft Teams, skype, zoom, социальные сети. Формами организации учебной, в том числе, проектной деятельности стали: вебинары, онлайн консультации, онлайн тестирования, онлайн семинары, презентации и пр.

Рассмотрим примеры реализации проектного обучения с использованием цифровых технологий.

Дисциплина «Педагогическая технология» (108 часов), 2-й семестр, тема «Сравнительный анализ традиционной и инновационной технологий в образовательном процессе». На занятии были использованы модули информационно-аналитической системы «Электронный университет», Teams.

Цель: расширение и углубление предметных знаний, умение формировать цель и задачи, искать и анализировать информацию, планировать свою деятельность, совершенствовать коммуникативные навыки.

Дисциплина «Комплексный институт правового статуса образовательных организаций» (72 часа), 6-й семестр, тема «Судебная практика по делам о незаконном отчислении обучающихся». На занятиях были использованы электронные архивы, сеть интернет, правовая площадка «Консультант плюс», база судебных актов и нормативно правовых документов РФ; итоговая презентация, онлайн тестирование.

Цель: закрепление теоретических знаний в области судебной практики, совершенствование навыков анализа, формулировки проблемы, умения оценивать результаты исследования с точки зрения их практической значимости.

Арсенал цифровых технологий, используемых в проектной деятельности, позволил обеспечить:

- возможность работать как в группе, так и индивидуально;
- использовать как онлайн, так и офлайн форматов взаимодействия педагогов и студентов;
- мультимедийно представлять материал;
- регулировать темп работы над проектами;
- диверсифицировать контроль знаний (блиц опросы, онлайн обсуждения и т. д.);
- мобильность (доступность информации в любое время и объемах).

В качестве критериев оценки исследовательской компетентности нами были выделены следующие показатели: гностический (отражает теоретическую сторону обученности студента и соответствует когнитивному компоненту исследовательской компетентности), мотивационно-целевой (учитывает мотивы обучения студента в ходе образовательного процесса), деятельностный (отражает практическую сторону обученности) [4].

Формирование исследовательской компетентности длительный процесс, требующий планомерной работы в течение всего периода обучения, поэтому, анализируемый нами период дистанционного обучения позволяет рассмотреть только некоторые критериальные характеристики. Для определения уровня исследовательской компетентности студентов 1-го курса был использован модифицированный тест [3]. Он направлен на быстрый способ получения сводной, комплексной оценки компетентности будущего учителя – исследователя. Он выявляет компетентность в исследовательской деятельности независимо от компетентности в других аспектах педагогической деятельности. Выделяют четыре уровня исследовательской компетентности:

Первый уровень – исследовательская компетентность мала или вообще отсутствует.

Второй уровень – испытуемый явно не новичок в исследовательской деятельности. Вместе с тем, рекомендуется провести более детальный анализ недостатков и выделить направления, по которым необходимо провести работу по повышению уровня исследовательской компетентности.



Третий уровень – развитие исследовательской компетентности достаточно высоко. Способен осуществлять исследования с помощью преподавателя, анализирует продукт и процесс деятельности.

Четвертый уровень – весьма высок. Он способен самостоятельно осуществлять исследования, отслеживать свой уровень компетентности.

Данные о сформированности исследовательской компетентности студентов 1-го курса приведены в табл. 1.

*Таблица 1*

**Уровень сформированности исследовательской компетентности студентов 1-го курса (в %)**

Группы и выборка	Уровни исследовательской компетентности			
	I	II	III	IV
ЭГ (37 чел.)	27,2	62	7,8	3
КГ (42 чел.)	34	53,2	10	2,8

Как видно из таблицы у студентов преобладал 1 и 2 уровни развития исследовательской компетентности: в экспериментальной группе 27 % и 62 % соответственно.

Для определения мотивации исследовательской деятельности использована адаптивная методика диагностики мотивации учащихся О.С. Гребенюк и Т.Б. Гребенюк [2], которая выделяет 4 уровня мотивации: низкий, ниже среднего, средний, высокий.

Данные о динамике мотивации исследовательской деятельности студентов приведены в табл. 2.

*Таблица 2*

**Динамика мотивации исследовательской деятельности студентов первого курса (в%)**

Уровни Группы	I		II		III		IV	
	Нач.	Кон.	Нач.	Кон.	Нач.	Кон.	Нач.	Кон.
Э.Г (37 чел.)	13,5	10,8	56,8	54,1	18,9	21,6	10,8	13,5
К.Г. (42 чел.)	21,4	21,4	57,1	54,8	16,7	19	4,8	4,8

Данные таблицы показали, что в экспериментальной группе выросло число студентов с 3-м и 4-м уровнями мотивации (с 29,7 % до 35,1 %) т. е., педагогический эффект составил 5,4 %. В контрольной группе выросло число студентов с 3-м уровнем (с 16,7 % до 19 %), педагогический эффект составил 2,3 %. Таким образом, мы имеем положительную динамику изменения мотивации за незначительный период экспериментальной работы. Очевидна динамика мотивации у студентов уже имеющих какой-либо опыт исследовательской деятельности. Важно, что студенты изменили отношение к педагогическим дисциплинам, стали анализировать свое отношение к учебе.

Так же нами был использован метод наблюдения, которое можно квалифицировать как периодическое, выборочное и непосредственное. Мы фиксировали следующие показатели: характер деятельности в процессе семинарских занятий; стремление к выполнению «неоцениваемого» задания; характер наиболее привлекающей умственной деятельности; темп включения в работу. Данные наблюдения, анализы выполненных работ заносились в диагностическую карту.

Результат показал что, проектная деятельность с использованием цифровых технологий проходила в атмосфере достаточно активного поиска; было отмечено стремление к сотрудничеству; преобладала заинтересованность достижения положительного результата; стремление к самостоятельности. Использование цифровых технологий давало возможность обращения к ранее сохраненным текстовым материалам, сокращению времени на поиски информации, активизировалась самостоятельность. Преподаватель получал возможность: автоматической проверки заданий, что экономило время; включения в активную работу одновременно всех студентов; генерирования большого количества однотипных заданий. Результаты наблюдения показали динамику в умениях и навыках:

- поиска информации и работы со справочными источниками;
- применения компьютерных средств для решения задач;
- презентации полученного результата;
- работы в команде и самостоятельно.

С точки зрения преподавателей и самих студентов подготовка к проектам способствовала закреплению и систематизации теоретических знаний.

**Выводы.** Полученные результаты определили следующие эффекты от использования цифровых технологий:

- стимулирование мотивационной составляющей исследовательской компетентности (формирование познавательного интереса, инициативности, положительного отношения к поиску и исследованиям);
- формирование и отработка навыков организации проектной деятельности (поиска информации, оформления и презентации проекта, применение компьютерных средств, работы самостоятельно и в группах);
- закрепление теоретических знаний, вывод их на уровень осознанности, обобщения.

В то же время за исследуемый период нами не была фиксирована явная качественная динамика параметров деятельностного компонента исследовательской компетентности: определение целей и задач исследования, обоснование выбора методов, сравнение и сопоставление данных, оценивание своих действий и самоанализ полученного результата.

Изложенные данные являются промежуточными и требуют дальнейших исследовательских мероприятий и осмысления.

### *Литература*

1. Абдулова С.Ш. Формирование исследовательской компетентности студентов колледжа на основе синергетического подхода: автореф. дисс. канд. пед. наук: Спец./3.00.08/ С.Ш. Абдулова. – Астрахань, 2010. – 24 с.

2. Гребенюк Т.Б. *Формирование индивидуальности будущего педагога в процессе профессиональной подготовки: автореф. дисс. ... докт. пед. наук.* / Т.Б. Гребенюк. – Ярославль, 2000. – 32 с.

3. Мишин С.А. *Тест на уровень исследовательской компетентности студента будущего учителя.* – Режим доступа: [www.m-rating.ru](http://www.m-rating.ru).

4. Насырова Э.Ф., Розлован В.В. *Критерии оценки уровней сформированности исследовательской компетенции студентов – будущих преподавателей // Вестник ТГПУ (TSPU Bulletin).* 2018.з (195). – С. 176–178.

УДК 378.147

*Е.В. Гуляева, к.ф.н., доцент  
Ю.Г. Семикина, к.ф.н., доцент  
Д.В. Семикин, к.г.н., доцент  
Л.Г. Компанеева, к.п.н., доцент  
Волгоградский институт управления – филиал РАНХиГС  
г. Волгоград, Россия*

## **ОНЛАЙН КУРСЫ КАК ИНСТРУМЕНТ ИНДИВИДУАЛИЗАЦИИ И ДИФФЕРЕНЦИАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЯХ**

*Аннотация.* В статье представлены результаты исследования, объектом которого стали онлайн курсы. Авторы последовательно доказывают, что онлайн курсы можно использовать как инструмент индивидуализации и дифференциации образовательного процесса в высших учебных заведениях. Электронные курсы должны быть практикоориентированными, помогающими, с одной стороны, приобрести теоретические знания, навыки самообразования и самоорганизации, с другой стороны – давать возможность максимального погружения в практическую деятельность. Особое внимание уделено изучению удовлетворённости студентов работой в рамках онлайн курса. В статье представлено осмысление опыта, полученного во время дистанционной работы в период пандемии 2020–2021 гг.

*Ключевые слова:* цифровые технологии, онлайн курс, индивидуализация и дифференциация учебного процесса, проектная деятельность, цифровая образовательная среда

*E.V. Gulyaeva, Dr. PhD Associate professor  
Y.G. Semikina, Dr. PhD Associate professor  
D.V. Semikin, Dr. PhD Associate professor  
L.G. Kompaneyeva, Dr. PhD Associate professor  
Volgograd Institute of Management, branch of RANEP  
Volgograd, Russia*

## **ONLINE COURSES AS A TOOL FOR INDIVIDUALIZATION AND DIFFERENTIATION OF THE EDUCATIONAL PROCESS IN HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS**

*Abstract.* The article presents the results of the study the object of which is online courses. The authors consistently prove that online courses can be used as a tool for individualization and differentiation of the educational process in higher education institutions. On the one hand, online courses must be practice-oriented, helping to acquire theoretical knowledge, self-education and self-organization skills, and, on the other hand, they must provide the opportunity for maximum immersion in practical activities. Particular attention is paid to the study of the students' satisfac-

*tion with the work in online courses. The article includes an analysis of the experience gained during distance work in the period of the pandemic of 2020–2021.*

**Keywords:** *digital technology, online course, individualization and differentiation of educational process, project activity, digital educational environment*

Осмысление потенциала использования онлайн курсов как инструмента индивидуализации и дифференциации имеет большое значение. Эта рефлексия находит отражение в работах как зарубежных, так и российских исследователей (Kanellopoulou E.-M., Darra M.; Skubic Ermenc K., Štefanc D., Mažgon J.; Далингера В.А.; Кулешова С.М., Битиевой З.Р.; Пановой Е.П., Саенко Н.Р. и др.). Актуальность проблемы несомненна, поскольку использование цифровой образовательной среды в учебной деятельности оказывает значительное влияние на формирование у студентов навыков самостоятельной работы и профессиональных компетенций.

Целью исследования является анализ способов повышения эффективности онлайн курсов как инструмента индивидуализации и дифференциации образовательного процесса в высших учебных заведениях.

В статье планируется решить ряд задач:

1) обосновать перспективы использования онлайн курсов как инструмента индивидуализации и дифференциации образовательного процесса в высших учебных заведениях;

2) проанализировать результаты проведённого эксперимента.

Методологическую основу исследования составили принципы системного и структурно-функционального подходов, что позволило рассмотреть преимущества активного использования дистанционных технологий обучения как фактора создания цифровой образовательной экосистемы в высших учебных заведениях. Важным методологическим ориентиром в выполненном исследовании служат работы Кулешова С.М., Битиевой З.Р.; Далингера В.А.; Пановой Е.П., Саенко Н.Р., Kanellopoulou E.-M., Darra M., Skubic Ermenc K., Štefanc D., Mažgon J., Blum Malley S.

В зарубежной литературе предпринималось немало попыток осмысления потенциала использования онлайн курсов не только для учебных целей, но и для стимулирования развития личностных качеств студентов и формирования мотивации к учёбе. Например, An Y., Zhu M., Bonk C.J., Lin L. рассмотрели перспективы использования геймификации в электронных курсах и обосновали различные способы повышения познавательного интереса [1]. Некоторые учёные сделали акцент на принципах организации дистанционного обучения и отметили важную роль дифференциации при подборе образовательного контента (Naaz I. [11: 338–344], Wissing Ch., Kerres A. [14: 44–47], Herrington J. & Oliver R. [16: X313]). Исследователи описали методику создания электронных курсов с учётом принципов индивидуализации обучения (Brandao P.R., Algarvio D.P. [2], Johnson A.F., Roberto K.J., Rauhaus V.M. [5], Zaheer M. [6]). Как зарубежные, так и русские исследователи обратили внимание на формирование различных навыков и умений и отметили необходимость индивидуализации в учебном процессе (Декатова К.И. [4: 30–36], Филимонова Н.Ю. [15: 29–32],

Панова Е.П., Бочарникова Н.В., Давыдова М.Л. [12: 151–162], Саенко Н.Р. [13: 94–102], Chaturvedi R., Abhinav Chaturvedi A., Chaturvedi J. [17: 1651–1663]). Теоретические основы использования дифференциации и индивидуализации в высших учебных заведениях обоснованы в трудах российских учёных. Далингер В.А. отметил важность студентоцентрированного подхода в современном образовании [3]. Конищева Е.В. раскрыла риски персонализации в процессе регулирования института высшего образования в современных условиях [7: 39–43], Кравченко Д.А., Блескина И.А., Каляева Е.Н., Землякова Е.А., Аббакумов Д.Ф. рассмотрели возможности использования **персонализации в образовании (от программируемого к адаптивному обучению)** [8: 34–46], Кулешов С.М., Битиева З.Р. систематизировали методы обучения с учётом персонализации процессов преподавания в системе высшего образования [9: 96–102], Ларин С.Н., Ларина Т.С. рассмотрели вопросы реализации принципов индивидуализации и дифференциации обучения в современной образовательной парадигме [10: 591–597].

Однако до сих пор не было попыток комплексного исследования преимуществ и особенностей использования онлайн курсов как инструмента индивидуализации и дифференциации образовательного процесса в высших учебных заведениях. Данная статья в некоторой степени восполнит этот пробел и внесет вклад в понимание проблемы.

Чтобы оценить эффективность использования онлайн курсов для реализации принципов индивидуализации и дифференциации в высшей школе, был проведён анализ работы студентов в рамках двух онлайн курсов: «Региональное управление и территориальное планирование» и «Иностранный язык профессионального общения».

В качестве эмпирических методов использованы наблюдение и эксперимент. В исследовании приняли участие 105 студентов Волгоградского института управления – филиала Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации. Разработчики курсов актуализировали межпредметные связи и реализовали несколько проектов, в рамках которых студенты работали по заранее составленному плану, экспериментировали, выполняли задания самостоятельно или в группе, использовали различные источники для получения информации, анализировали и интерпретировали информацию в соответствии с заданиями, использовали цифровые технологии, принимали решения, оценивали свою работу и работу коллег.

В рамках электронных курсов преподаватели предложили студентам широкий спектр заданий. Подобная вариативность дала возможность создания условий для развития индивидуальности обучающихся. Создатели курса учли много факторов, чтобы достичь максимальной заинтересованности студентов и их активного и ответственного включения в образовательный процесс.

Немаловажную роль в повышении качества учебного процесса сыграло грамотно организованное взаимодействие с педагогами. Онлайн курсы «Региональное управление и территориальное планирование» и «Иностранный язык профессионального общения» применялись не только в процессе обучения в дистанционном формате, но и для организации комбинированного обучения.

Онлайн курсы, использованные при обучении в смешанном формате, позволили варьировать темп обучения в зависимости от образовательных потребностей студентов. Для этого педагоги выбирали технологии персонализации образовательного процесса, соответствующие ситуации, целям и задачам, включали в курс необходимые материалы и ссылки на полезные электронные ресурсы.

Платформа Moodle позволила педагогам выстроить электронный курс таким образом, чтобы провести диагностику и проконтролировать процесс формирования знаний, умений и навыков каждого студента. Более того, цифровая среда дала возможность провести исследование, реализовать междисциплинарные проекты, показать эксперимент и проанализировать его. Электронные курсы позволили включить в образовательную деятельность всех учащихся, включая и тех, кому были необходимы особые условия для обучения.

В конце работы над различными учебными проектами была проведена внутривузовская студенческая научно-практическая конференция, которая способствовала реализации одной из образовательных задач проекта – сформировать у студентов навыки академического письма (научить писать обзорное, дискуссионное, аргументативное и исследовательское эссе, научную статью) и культуру использования интеллектуальной собственности (недопустимости плагиата, важности академической честности, умения соблюдать общепринятые рамки использования интеллектуальной собственности).

Студенты представляли результаты исследований, проведённых в рамках проектов. Доклады были сделаны на иностранных языках (английском, немецком или французском). В процессе подготовки материалов студенты изучали зарубежную научную литературу. Лучшие доклады были рекомендованы к публикации в студенческом научном журнале.

По окончании работы в рамках онлайн курса был проведён опрос, позволивший выяснить удовлетворённость студентов организацией обучения.

*Таблица 1*

**Результаты опроса «Степень удовлетворённости студентов работой в рамках онлайн курсов»**

Критерии оценки	Региональное управление и территориальное планирование (%)	Иностранный язык профессионального общения (%)
организация проектов	82	85
дифференцированные задания	78	80
темп прохождения курса	73	71
организация самостоятельной работы студентов	90	92
контрольные, проверочные работы	85	95
многоканальность взаимодействия с преподавателем	92	93

Критерии оценки	Региональное управление и территориальное планирование (%)	Иностранный язык профессионального общения (%)
качество взаимодействия с преподавателем	90	91
навыки межличностного общения участников курса	50	68
мотивация работы при смешанном обучении	95	92
мотивация работы при дистанционном обучении	75	73
мотивация выполнения заданий для самостоятельного изучения	68	70

По результатам опроса были сделаны следующие выводы.

Цифровые технологии позволяют использовать онлайн курсы для реализации персонификации образования. Наиболее продуктивной может быть работа студентов с материалами онлайн курса для реализации часов, выделенных на самостоятельную работу. Такой подход к организации обучения позволяет сформировать у студентов осознанное формирование умений и навыков. Качественная работа учащихся с темами и заданиями, предложенными на самостоятельное обучение, свидетельствует о высоком уровне мотивации. Совмещение аудиторной работы и внеаудиторной, организованной посредством онлайн курса, будет способствовать результативности профессиональной подготовки и повышению качества образования.

Выбор индивидуальной образовательной траектории станет возможным, когда студенты начнут осознанно подходить к выбору путей получения знаний и к формированию необходимых умений и навыков. Именно при таком подходе обучающихся в высшем образовательном учреждении можно говорить о лично-ориентированном образовании. Можно создавать условия для образования, но важнее работать над формированием мотивации студентов к обучению. Одним из значимых компонентов в процессе повышения мотивации является устойчивый познавательный интерес и грамотное целеполагание.

Цифровая трансформация образования позволяет использовать различные технологии для персонализации учебного процесса. Необходимо создавать условия, которые позволяют студентам эффективно социализироваться и осмысленно пройти важные этапы становления личности в процессе профессиональной подготовки. В современном обществе молодое поколение находится в условиях свободного выбора образовательной траектории. Именно поэтому персонализация играет важную роль в учебном процессе.

Использование проектного метода позволило студентам найти подходящие виды деятельности для самореализации, способствовало повышению мотивации к изучению таких дисциплин, как «Региональное управление и территориальное планирование» и «Иностранный язык профессионального обще-

ния». Примененная технология считается одной из наиболее эффективных в практико-ориентированном обучении. Проектное обучение дало возможность использовать различные технологии: сотрудничество, проблемное обучение, модульное обучение. Более того, в процессе руководства работой студентов преподаватель имел возможность выяснить, как выполнение проектной деятельности влияет на формирование познавательного интереса у учащихся.

Выводы и рекомендации. Проведенное исследование позволило сделать вывод о том, что онлайн курсы являются эффективным инструментом индивидуализации и дифференциации образовательного процесса в высших учебных заведениях. Дистанционные образовательные технологии помогают сформировать у студентов навыки самообразования и создать все условия для того, чтобы выпускники соответствовали требованиям работодателей и впоследствии сохраняли способность быть конкурентоспособными на рынке труда. Электронные курсы должны быть практикоориентированными, помогающими, с одной стороны, приобрести теоретические знания, навыки самообразования и самоорганизации, с другой стороны – давать возможность максимального погружения в практическую деятельность (например, посредством активного использования симуляторов и т. д.). Работа с электронными курсами, соответствующими этим требованиям, позволяет подготовить выпускников, способных быть успешными в профессиональной деятельности.

В результате работы над исследованием были созданы условия для формирования профессиональных компетенций участников проекта. Примененная технология подтвердила свою эффективность в практико-ориентированном обучении. Для выяснения уровня мотивации студентов при выполнении образовательных проектов в рамках онлайн курсов были проведены исследование и анкетирование. Основные выводы, сделанные авторами статьи, заключаются в следующем: чтобы повысить эффективность использования онлайн курсов как инструмента индивидуализации и дифференциации образовательного процесса в высших учебных заведениях важно

- преодолеть нежелание преподавателей высших учебных заведений адаптировать свои учебные курсы к цифровому формату;
- адаптировать преподавателей к многочисленным каналам коммуникации со студентами (слушателями);
- научить студентов пользоваться компьютерными программами, необходимыми для эффективной работы;
- усилить мотивацию студентов к реализации образовательных проектов с использованием цифровых технологий.

Практическая значимость исследования состоит в том, что результаты исследования могут быть использованы в работе специалистов при разработке онлайн курсов и формировании цифровой экосистемы в высшем учебном заведении.

#### *Литература*

*1. An Y., Zhu M., Bonk C.J., Lin L. et al. Exploring instructors' perspectives, practices, and perceived support needs and barriers related to the gamification of MOOCs // Journal of Compu-*



ting in Higher Education. – June 2020. <https://doi.org/10.1007/s12528-020-09256-w> (дата обращения: 30.03.2021)

2. Brandao P.R., Algarvio D.P. *Connectivism, Information Technologies and Distance Learning // Connectivism, Information Technologies and Distance Learning*. – 2020. – V. 8–02. DOI: 10.31112/kriativ-tech-2020-06-29 (дата обращения: 20.03.2021).

3. Далингер В.А. Основные направления совершенствования современного российского образования // *Современные проблемы науки и образования*. – 2020. – № 5. – URL: <http://science-education.ru/ru/article/view?id=30184> (дата обращения: 12.04.2020).

4. Декатова К.И. Вербальные средства манипуляции сознанием как объект анализа в процессе изучения русского языка в онлайн-формате // *Русский язык в современном онлайн-образовании. Сборник материалов Международной научной онлайн-конференции*. – Волгоград. 2020. – С. 30–36.

5. Johnson A.F., Roberto K.J., Rauhaus B.M. *Policies, politics and pandemics: course delivery method for US higher educational institutions amid COVID-19 // Transforming Government: People, Process and Policy*. – January 2021. <https://doi.org/10.1108/TG-07-2020-0158> (дата обращения: 12.04.2021).

6. Zaheer M. *Role of Knowledge Networks in Distance Learning // Pakistan Journal of Distance & Online Learning*. – 2020. – V. VI. Issue I. – P. 221–230.

7. Конищева Е.В. Регулирование института высшего образования в современных условиях: риски персонализации // *Общество: социология, психология, педагогика*. – 2020. – № 10 (78). – С. 39–43.

8. Кравченко Д.А., Блескина И.А., Каляева Е.Н., Землякова Е.А., Аббакумов Д.Ф. Персонализация в образовании: от программируемого к адаптивному обучению // *Современная зарубежная психология*. – 2020. – Том 9. – № 3. – С. 34–46. DOI: <https://doi.org/10.17759/jmfp.2020090303>

9. Кулешов С.М., Битиева З.Р. Систематизация методов обучения с учётом персонализации процессов преподавания в системе высшего образования // *Казанский педагогический журнал*. – 2018. – № 5 (130). – С. 96–102.

10. Ларин С.Н., Ларина Т.С. Реализация принципов индивидуализации и дифференциации обучения в современной образовательной парадигме // *Бюллетень науки и практики*. – 2018. – Т. 4. – № 5. – С. 591–597.

11. Naaz I. *Innovations in Open and Distance Learning (ODL) // Distance Education and Educational Technology*. New Delhi. – 2020. – P. 338–344.

12. Panova E.P., Filimonova N.Yu., Vocharnikova N.V., Davydova M.L. *Project activities in the process of teaching foreign students // Utopia y Praxis Latinoamericana*. – 2020. – Т. 25. № Extra 10. – С. 151–162.

13. Панова Е.П., Саенко Н.Р. Роль цифровых технологий в процессе обучения студентов-иностранцев русскому как иностранному // *Сервис plus*. – 2020. – Т. 14. – № 3. – С. 94–102.

14. Wissing Ch., Kerres A. *Distance Learning kompetenzorientiert organisieren // Pflege Zeitschrift*. – 2020 – 73(10). – P. 44–47.

15. Филимонова Н.Ю. Взаимодействие преподавателей с российскими и иностранными студентами как особая форма педагогического общения // *Актуальные вопросы профессионального образования*. – 2019. – № 2(15). – С. 29–32.

16. Herrington J. & Oliver R. *Designing for reflection in online courses, in Quality Conversations, Proceedings of the 25th HERDSA Annual Conference, Perth, Western Australia, 7–10 July 2002*. – P. X313.

17. Chaturvedi R., Abhinav Chaturvedi A., Chaturvedi J. *Skill Development in Educational Institutions // International Journal of Trend in Scientific Research and Development*. – 2020. – V. 4 (5). – P. 1651–1663.

*И.А. Гусев аспирант I курса  
кафедры психологической антропологии  
Института детства МПГУ,  
член научного совета РАО по проблемам воспитания  
ГБОУ города Москвы «Школа № 109»,  
проект «УчимЗнаем», тьютор, руководитель  
службы развития кадрового потенциала  
г. Москва, Россия*

**ФОРМИРОВАНИЕ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ СИСТЕМЫ  
ГОСПИТАЛЬНОЙ ШКОЛЫ:  
МОДЕЛЬ ФЕДЕРАЛЬНОГО ПРОЕКТА  
ГОСПИТАЛЬНЫХ ШКОЛ РОССИИ «УЧИМЗНАЕМ»**

***Аннотация. Проблема исследования.** В настоящее время все больше внимания со стороны государства уделяется вопросам воспитания. Новые вызовы показывают, что отсутствие своевременной реакции на возникающие проблемы в данной области могут повлечь за собой серьезные последствия для всех сфер человеческой жизни, для безопасности государства в целом. В связи с укреплением позиций госпитальной педагогики и динамичным развитием проекта госпитальных школ России «УчимЗнаем», становится актуальным вопрос воспитательной деятельности педагога, работающего с детьми, находящимися на длительном лечении, и не имеющих состояния здоровья возможности посещать образовательные организации. **Цель исследования.** Существуют разные подходы к образовательной поддержке детей в период длительной болезни, однако наиболее эффективной оказывается модель, когда образовательная среда находится непосредственно в медицинском стационаре. В этом случае образовательная поддержка носит системный, постоянный и разносторонний характер, а также позволяет избежать возможных рисков антисоциального влияния среды в сложившихся жизненных обстоятельствах. В условиях медицинского стационара формируется феномен воспитательной системы госпитальной школы, воспитывающей среды и воспитательной деятельности педагога госпитальной школы. Целью данного исследования является описание модели формирующейся воспитательной системы госпитальной школы, ее компонентов, а также получение данных о значении самой образовательной среды, как фактора, обеспечивающего достижение целей образования и воспитания, способствующего комплексной медико-социально-психолого-педагогической реабилитации и решению задач укрепления здоровья детей вместе с восстановлением и развитием их адаптационных, коммуникативных, творческих способностей. **Методами исследования** на данном этапе являются анализ литературы, обобщение эмпирических данных о создании образовательной среды, социометрическое исследование (интервьюирование и анкетирование обучающихся, находящихся на длительном лечении и их родителей). **Результатом исследования** станут впервые опубликованные в данной статье обобщенная модель образовательной среды госпитальной школы, модель воспитательной системы госпитальной школы, данные обратной связи группы обучающихся и их родителей, находящихся в НМИЦ онкологии имени Н.Н. Блохина (Москва), в период до и после открытия нового школьного сектора с образовательной средой и педагогическим коллективом в рамках модели проекта «УчимЗнаем». Данный опыт может быть полезен преподавателям и студентам педагогических вузов, в том числе, обучающимся по программе «госпитальная педагогика», аспирантам, а также специалистам, тьюторам, сопровождающим длительно и тяжело болеющего ребенка в период получения им образования в детских медицинских стационарах, руково-*

дителям модельных площадок проекта госпитальных школ «УчимЗнаем» в субъектах Российской Федерации.

**Ключевые слова:** воспитательная система госпитальной школы, воспитательная деятельность педагога госпитальной школы, госпитальная педагогика.

*I.A. Gusev post graduate student,  
Department of Psychological Anthropology of  
Institute of Childhood in Moscow State Pedagogical University,  
Member of the Scientific Council of  
the Russian Academy of Education on the problems of education  
Moscow State Budgetary Educational Institution «School No 109»,  
Head of Human Resource Development Service  
Moscow, Russia*

**CREATION OF THE SYSTEM OF CHILDREN UPBRINGING ACTIVITY OF HOSPITAL  
SCHOOLS: THE MODEL OF THE FEDERAL PROJECT  
OF HOSPITAL SCHOOLS OF RUSSIA “WE TEACH/THEY LEARN”  
 (“UCHIMZSNAYEM”)**

**Abstract. Research Problem.** Nowadays more and more attention is being given to the problems of upbringing the young generation by the Russian state. New challenges show the absence of timely response to the issues emerging in this sphere which can cause serious consequences for every aspect of human life and the security of the society as a whole. Hospital pedagogy is strengthening its position alongside with the dynamic development of the project of hospital schools in Russia “We Teach/They Learn” (“UchimZnayem”). In that regard the issue of upbringing activities of a teacher working with children who are on long-term medical treatment and do not have an opportunity to attend educational organizations due to health reasons is becoming relevant. **Research Aim.** There are various approaches to the educational support of hospitalized children during their long-term illness. However, the model of the educational environment created straight in the in-patient department proves to be more effective. In this case an educational support is regular, systematic, and many-sided which helps to avoid potential risks of antisocial effect of the surrounding in the existing life situation. The phenomenon of the upbringing system in a hospital school, the upbringing environment and upbringing activities of a hospital schoolteacher is being formed in hospital settings. The aim of this study is to describe the model of the emerging upbringing system of a hospital school, its components, as well as to obtain data on the importance of the educational environment itself as a factor that ensures the achievement of the goals of education and upbringing, contributes to the comprehensive medical, social, psychological and pedagogical rehabilitation and the solution of problems of strengthening the health of children together with the restoration and development of their adaptive, communicative, creative abilities. **Research methods** at this stage are the analysis of the literature, collation of empirical data on the creation of an educational environment, sociometric research (interviewing and questioning students who are on long-term treatment and their parents)

**The results of the research** will be a generalized model of the educational environment of a hospital school, a model of the upbringing system of a hospital school, and feedback data from a group of students who are on the long-term treatment at the N. N. Blokhin National Research Medical Center of Oncology (Moscow) and their parents before and after a new school sector within the framework of the “We Teach/They Learn” (“UchimZnaem”) Project was opened there. This experience can be useful for teachers and students of teachers’ training universities, including those studying under the program “hospital pedagogy”, graduate students, as well as specialists, tutors who accompany a long-term and seriously ill child during the period of their education in

*children's medical hospitals, heads of model platforms of hospital schools of "We Teach/They Learn" ("Uchim/Znaem") Project in the subjects of the Russian Federation.*

**Keywords:** *children upbringing system of hospital schools, upbringing activity of a hospital school tutor, hospital pedagogy.*

Все более актуальным становится вопрос обеспечения равного доступа к качественному образованию и поддержки образовательных устремлений детей с особыми образовательными потребностями. Сегодня международное сообщество признает право абсолютно всех детей от рождения на получение образования [1]. «Конвенция о правах ребенка» закрепляет высокую ответственность государств за обеспечение гарантий реализации такого права в отношении категории детей, имеющих какие-либо физические или психологические особенности. В то же время анализ реальной практики показывает, что мы находимся во многом еще в начале пути. Требуется трансформация в дефиниции и понимании конкретных определений нормы и исключительности, полноценности или «неполноценности» [1] в эпоху, когда проявляется тренд на общее снижение здоровье населения [2], а вместе с тем, терминологический аппарат, например, специальной педагогики уже прошел путь некоторой «гуманизации» в определении «аномального детства».

Практика показывает, что при правильно организованной системе сопровождения ребенка, столкнувшегося с тяжелой болезнью, которая меняет в корне уклад жизни, благодаря особому вниманию, заботе, поддержке и помощи, его детство становится (по собственным отзывам и оценкам учеников-пациентов) не менее полноценным, чем ранее, до сложившихся жизненных обстоятельств. Таким образом, критерий полноценности, на наш взгляд, применим не к самому человеку, а к условиям, которые могут быть более или менее адаптированы с точки зрения возможностей для раскрытия потенциала конкретной личности.

Итак, отвечая вызовам времени, в нашей стране был создан и динамично развивается проект госпитальных школ России «УчимЗнаем» (с 2014 по настоящее время). Основная цель создания проекта заключалась в необходимости описания, внедрения и институализации национальной модели госпитальной школы в медицинском стационаре (Шариков С.В.) [3]. Приоритетной задачей при этом было и остается обеспечение права каждого ребенка на получение качественного образования, доступа к полноценной образовательной среде непосредственно там, где вынуждены длительно находиться в силу сложившихся жизненных обстоятельств дети и их родители (законные представители) [4]. По примерным данным Минздрава России ежегодно 6 млн детей (от 0 до 18 лет) по разным основаниям и разные сроки находятся на стационарном лечении в детских больницах, из них около 250 тысяч детей длительно (свыше 21 дня) [5]. Около 4 тыс. детей в нашей стране ежегодно по данным онкологов заболевают раком [6], в связи с чем большая часть времени такого детства про-

ходит в стенах медицинских учреждений, будь то амбулаторное или же стационарное лечение.

Существуют разные подходы к образовательной поддержке детей в период длительной болезни, однако данные опросов свидетельствуют, что в ситуациях, когда образовательная среда не находится непосредственно в медицинском стационаре, лишь в 10 % случаев такая поддержка носит системный, постоянный и разносторонний характер [3]. Ряд исследований, в том числе международных, показывает, что возможность посещать школу во время лечения влияет на успешность выздоровления, полноценную реинтеграцию в социальную среду по месту жительства, жизненные устремления, цели и уверенность в будущем ребенка-пациента [7, 8].

Роль образования, обучения и воспитания в развитии личности детей-пациентов была понятна еще на момент появления первых детских больниц и развития педиатрии («лечебная педагогика» Кащенко В.П.) Сегодня научно обоснована эффективность реабилитационного процесса как комплексного подхода, учитывающего медико-психолого-педагогические знания (Загвязинский В.И., Северный А.А., Слободчиков В.И.) Однако, можно обратить внимание, что до настоящего времени исследование вопросов совершенствования системы качественной медицинской помощи детям с тяжелыми жизнеугрожающими заболеваниями и определения условий эффективной социально-педагогической реабилитации детей с ослабленным здоровьем, находящихся на длительном лечении (Володин Н.Н., Дубровина И.В., Загвязинский В.И., Румянцев А.Г., Цейтлин Г.Я. и др.) шло параллельно с исследованиями в области теории и практики воспитательной деятельности, изучением структуры воспитательной деятельности педагога, воспитательных систем, а также с развитием идей лечебной и реабилитационной педагогики. Укрепление в российской и международной практике понятия «госпитальная педагогика», развитие национальной модели госпитальных школ подводит нас к тому, что сегодня мы можем внедрять, рефлексировать и исследовать феномен воспитательной системы госпитальной школы и воспитательной деятельности педагога госпитальной школы, опираясь на интеграцию вышеуказанных направлений, рассматривая их не по отдельности, а в комплексе.

В понимании значения воспитания в образовании детей, находящихся на длительном лечении, определении квалификационных характеристик педагога, благодаря которому реализуются обучающая и воспитывающая функция школы, мы руководствуемся базовыми положениями, которые закреплены в «Конвенции о правах ребенка», федеральном законодательстве, а также в федеральных государственных образовательных стандартах, профессиональных стандартах [9, 10]. Воспитание рассматривается как неразрывная составляющая образования, деятельность, направленная на развитие личности, самоопределение и социализацию обучающихся, на основе общепринятых ценностей, норм и правил, в соответствии с общими задачами такого целостного и целенаправленного процесса [11]. Стоит отметить, что нам ближе с точки зрения ценност-

но-смыслового содержания авторской идеи проекта госпитальной школы определение воспитания как целенаправленного управления процессом развития личности (Лийметс Х.Й.) [12].

Новикова Л.И. отмечала, что бережное управление процессом формирования и развития личности ребенка достигается прежде всего созданием необходимых условий: «Если в первые годы жизни основным воспитателем ребенка является семья, то позже центр тяжести воспитания переносится в школу. При этом в наше время роль школы в целенаправленном воспитании особенно велика» [12: 16]. Это находит отражение в нашем видении места школы, полноценной образовательной среды в пространстве детства медицинского стационара. Понимание важности и особого значения школы, как компонента комплексной медико-социальной и психологической – академической – реабилитации детей, находящихся на длительном лечении, пришло не сразу, формируется постепенно, и в настоящее время вопрос в значительной степени обоснован ведущими специалистами в педагогике, медицине (педиатрия) [13, 14, 15].

С появлением и развитием современной модели госпитальных школ и развитием пациент-ориентированности в медицине, считаем возможным говорить возникновении феномена «пространства детства в детских медицинских стационарах». Данный социокультурный феномен (Валеева Р.А., Демакова И.Д., Новикова Л.И., Фельдштейн Д.И.) в системе «госпитальный педагог – длительно болеющий ребенок», его значение в жизни длительно болеющего ребенка еще предстоит более глубоко исследовать и осмыслить как отдельную категорию в педагогической науке, однако уже сейчас очевидно, что именно определенным образом организованное пространство имеет принципиальное значение для жизнедеятельности субъектов педагогических отношений в медицинском стационаре – ребенка, родителей, педагогов, врачей. Такая жизнедеятельность очень сложно и тонко организована, только тогда в ней центральное место занимает именно ребенок.

Принципы, которые лежат в основе формирующейся воспитательной системы госпитальной школы, соответствуют общим ценностям и миссии проекта «УчимЗнаем», авторскому видению стратегических целей, смыслов и содержания деятельности, а ее существенные признаки сформулированы на основе опыта ведущих специалистов в теории воспитательных систем [16].

**Воспитательная система госпитальной школы:  
существенные признаки, характеристики, цели и факторы**

<b>Воспитательная система госпитальной школы</b>			
<b>Существенные признаки, характеристики</b>			
Школа не равнодушна к любым проблемам обучающегося, находящегося на длительном лечении. Междисциплинарный и межведомственный характер комплексной системы поддержки жизненных устремлений обучающихся. Школа – фактор гуманизации пространства детства медицинского стационара.	Школа – открытая среда, открытое образовательное пространство, которое играет значимую роль в жизни не только ребенка, но и его семьи, родителей, законных представителей, здоровых братьев и сестер. «Детско-взрослая общность». Доверительная атмосфера, психологическая комфортность. Творческая самореализация через «полезные для всех» виды деятельности.	Педагоги владеют не только профессиональными компетенциями, но и определенными личностными качествами, нормами поведения, общением. разделяют ценности и видение авторской школы. Высокий стандарт качества образования.	Школа – экосистема сообществ. Образовательная среда и воспитательная система – результат общего труда педагогов, обучающихся, родителей, друзей и партнеров проекта. Цели ориентированы на будущее. Возможности для профессионального самоопределения, социальной адаптации.
«Общепедагогическая» цель: комплексная психолого-педагогическая поддержка ребенка, находящегося на длительном лечении, и его семьи, социализация и в дальнейшем интеграция в образовательную среду по месту жительства			
Цель воспитательной деятельности: развитие личности конкретного обучающегося			
Факторы, оказывающие влияние на обучающегося			
Педагогический фактор		Социальный фактор	
– тьюторское сопровождение – уроки, учебные занятия – задания, проекты – внеурочная деятельность, дополнительное образование – олимпиады, конкурсы, др.		– окружающая среда – отношения между субъектами образовательного и воспитательного процесса – психологическая атмосфера, др.	

Существуют разные подходы к определению понятия воспитательная система школы, его трактовке. Сегодня широко вошедшее в педагогическую практику, оно существует около полувека, и было разработано Новиковой Л.И. Учитывая и анализируя различные подходы, более емкой, соответствующей реальному образу воспитательной системы современной школы считаем такую, структура которой описана следующим образом: «цели, выраженные в исходной концепции (то есть совокупности идей, для реализации которых она создается); деятельность, обеспечивающая реализацию целей; субъект деятельности, ее организующий и в ней участвующий; рождающиеся в деятельности и общении отношения, интегрирующие субъект в некую общность; среда системы, освоенная субъектом, и управление, обеспечивающее интеграцию компонентов в целостную систему, и развитие этой системы» [12: 42].

Остановимся подробнее на рассмотрении модели образовательной среды госпитальной школы (табл. 2), поскольку она играет ключевую роль в создании условий для появления, функционирования и развития воспитательной системы госпитальной школы, обеспечивает необходимыми средствами, ресурсами педагога, осуществляющего воспитательную деятельность, работающего с длительно и тяжело болеющими детьми. Образовательная среда госпитальной школы в этом смысле важна «не только как влияющий фактор, но и как компонент самой системы (в той мере, в какой она освоена)» [12: 44].

Образовательная среда госпитальной школы – это комплекс решений, соответствующим образом оформленное пространство, обеспечивающее реализацию задач обучения, воспитания, развития. Такая среда проектировалась и создавалась на основе рефлексивно-деятельностного подхода, разработанного Зарецким В.К. [3, 17, 18], социально-генетической психологии (Рубцов В.В., Марголис А.А.): любая проблемная ситуация, возникшая в обучении, рассматривается как ресурс для развития ребенка, а школа, – как развивающая образовательная систему (альманах). Учитывались и подходы Малофеева Н.Н. и Карabanовой О.А., изложенные в статье «Стратегия развития образования детей с ОВЗ» [3, 19].

Таблица 2

**Примерная модель образовательной среды госпитальной школы  
(проектный офис «УчимЗнаем»,  
Гусев И.А., Долуев И.Ю., Шариков С.В., 2014–2021 гг.)**

Примерная модель образовательной среды госпитальной школы (требования к организации образовательной среды изложены в п. 12 «Методических рекомендаций об организации обучения детей, которые находятся на длительном лечении и не могут посещать по состоянию здоровья образовательные организации» [4])		
Компоненты среды:	Пространство деятельности педагога – помещения для обучения и игровые комнаты	
	Отдельные школьные сектора	Специально выделенные учебные зоны в медицинских отделениях
Архитектурно-пространственные решения (пространственно-предметный компонент):	Специальные тематические зоны (кластеры), предназначенные для проведения занятий, в том числе специальные функциональные пространства, такие, как медиа-центры, мини-лаборатории, библиотечные пространства, пространства творчества, настольных игр, специальные игровые пространства для детей дошкольного возраста. Специальные сенсорные элементы для отдыха и релаксации; специальная мебель, обеспечивающая возможность «трансформации пространства», регулируемая под возраст ребенка, легкая и мобильная; стенды для размещения информации	Как правило, только специальные зоны, предназначенные для проведения занятий, специальная мебель, обеспечивающая возможность «трансформации пространства» регулируемая под возраст ребенка, легкая и мобильная; стенды для размещения информации (расписания занятий, сведения о школе, педагогах, объявления); специальные картинные галереи; дизайнерские решения и др.

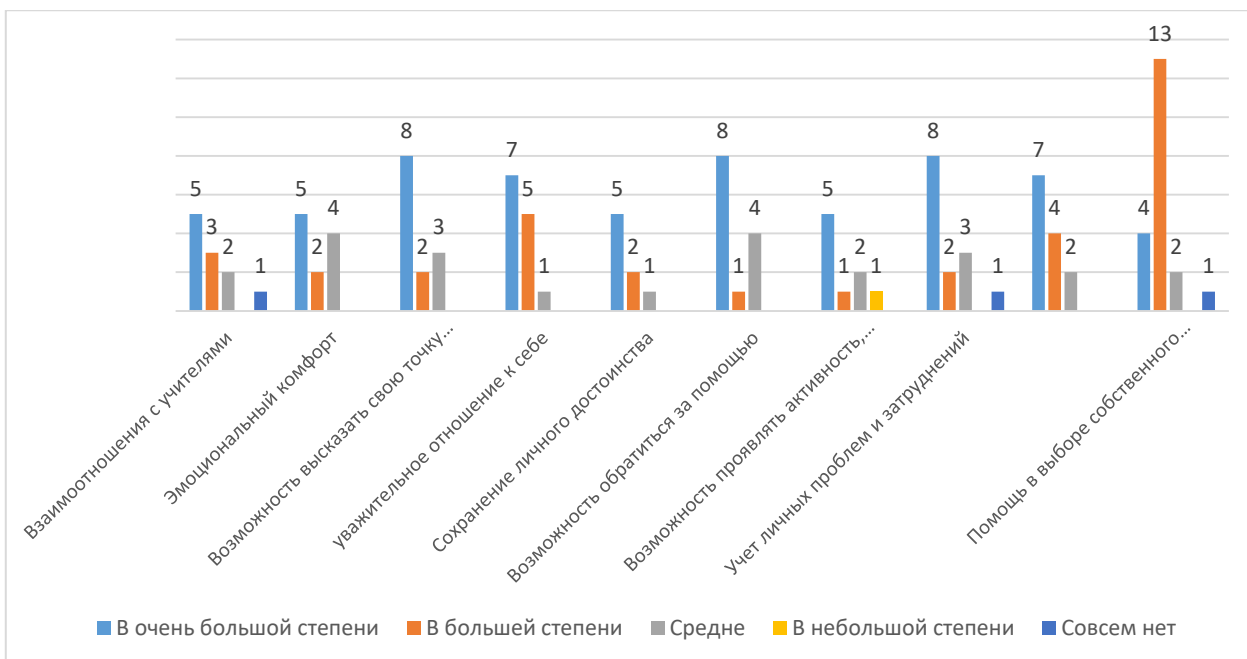


Примерная модель образовательной среды госпитальной школы (требования к организации образовательной среды изложены в п. 12 «Методических рекомендаций об организации обучения детей, которые находятся на длительном лечении и не могут посещать по состоянию здоровья образовательные организации» [4])		
Компоненты среды:	Пространство деятельности педагога – помещения для обучения и игровые комнаты	
	Отдельные школьные сектора	Специально выделенные учебные зоны в медицинских отделениях
	(расписания занятий, сведения о школе, педагогах, объявления); специальные картинные галереи; дизайн-решения и др.	
Технико- технологические решения	Освещение; компьютерная техника, в том числе аппаратные средства, доступ к ресурсам информационно-телекоммуникационной сети «Интернет», интерактивные панели для работы в цифровой образовательной среде (стационарные и мобильные), др. элементы электронной информационно-образовательной среды, средства для печати, копирования, сканирования; зоны для хранения компьютерного оборудования, зарядки устройств, специализированное оборудование технологических партнеров (робототехника, изучение космоса, микробиология и др.); технические средства для обеспечения мобильности детей, не имеющих возможности передвигаться самостоятельно и т. д.	Освещение; компьютерная техника, в том числе аппаратные средства, доступ к ресурсам информационно-телекоммуникационной сети «Интернет», интерактивные панели для работы в цифровой образовательной среде (стационарные и мобильные), др. элементы электронной информационно-образовательной среды, средства для печати, копирования, сканирования; зоны для хранения компьютерного оборудования, зарядки устройств, специализированное оборудование технологических партнеров, как правило малогабаритное (робототехника, микробиология и др.)
Дидактические решения (дидактический, психодидактический компонент)	Специальная обрабатываемая и традиционная печатная дидактика, отвечающая требованиям особого санитарно-гигиенического режима, в том числе мобильные переносные комплекты для использования в палатах, боксах; персональные планшеты с доступом к сети Интернет у учителя; доступ к электронной информационно-образовательной среде у каждого обучающегося, родителей и др.	Специальная обрабатываемая и традиционная печатная дидактика, отвечающая требованиям особого санитарно-гигиенического режима, мобильные переносные комплекты для использования в палатах, боксах; персональные планшеты с доступом к сети Интернет у учителя, доступ к электронной информационно-образовательной среде у каждого обучающегося, родителей и др.
Ценностно- смысловые решения (эмоционально-смысловой компонент)	Атрибутика, несущая особые смыслы (флажок проекта, побывавший в космосе, факел Эстафеты олимпийского огня и др.), проектная символика, картины и фотографии, плакаты и постеры.	Атрибутика, несущая особые смыслы (флажок проекта, побывавший в космосе, факел Эстафеты олимпийского огня и др.), проектная символика, картины и фотографии, плакаты и постеры.

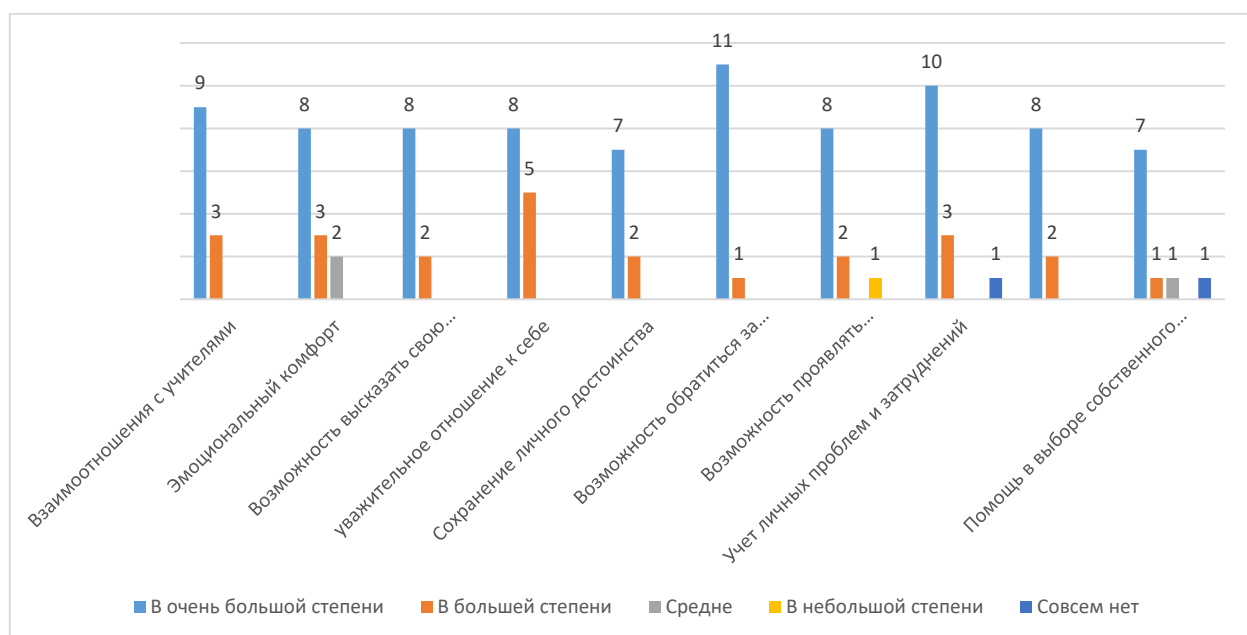
Наш подход заключается в том, что образовательная среда госпитальной школы вводит непосредственно в медицинский стационар все те компоненты окружающего мира, пространства детства, которые должны быть в жизни ребенка, они обеспечивают доступ информационной, культурной, социальной среде, миру природы, создают определенный эмоциональный фон, отвечающий потребностям в развитии чувств ребенка. В центре внимания всегда – ребенок, бережное, заботливое отношение к нему – один из базовых критериев полноценности школы. Лучшим вариантом с точки зрения освоения среды является ситуация, когда ребенок имеет возможность посещать школьный сектор или специально выделенные учебные зоны в медицинских отделениях, однако тогда, когда это невозможно образовательный и воспитательный процесс организуется непосредственно в больничных палатах, боксах. Компоненты образовательной среды обеспечивают возможность качественной деятельности учителя-тьютора в условиях множества непростых факторов, предъявляющих особые требования к профессиональному статусу педагога, работающего с длительно и тяжело болеющими детьми.

Значение образовательной среды, ее влияние на развитие личности ребенка подтверждается результатами исследования, проведенного социологическими методами (анкетирование и интервьюирование). Несмотря на то, что количество участников (17 респондентов) не дает оснований для репрезентативности, в контексте госпитальной педагогики считаем важным привести результаты данного исследования. Речь идет о ценности самого момента, когда была возможность получить обратную связь от обучающихся и их родителей, которые находились на длительном лечении в НМИЦ онкологии имени Н.Н. Блохина (Москва), в период до открытия школы по модели проекта «УчимЗнаем», после открытия, но в старом корпусе и старых помещениях, и после открытия нового школьного сектора с полноценной современной образовательной средой. Были использованы доработанные анкеты, применяющиеся специалистами службы психолого-педагогического сопровождения и составленные на основе методики «Психологическая безопасность образовательной среды школы» (Баева И.А.)

Анализ данных, говорит о том, что на 22 % больше обучающихся оценивает свое пребывание в школе как «очень нравится» после создания новой образовательной среды, чем до такового (60 % до, 82 % после). Также важно, что результаты распределения характеристик школьной среды и их оценка по шкале от 1 до 5 баллов с точки зрения степени удовлетворенности (1 – «совсем нет», 5 – «в очень большой степени») говорят о том, что после переезда образовательная среда стала в большей степени отвечать потребностям обучающихся в качественной поддержке образовательных устремлений.



*Рисунок 1. Оценка степени удовлетворенности характеристиками образовательной среды до открытия нового школьного сектора*



*Рисунок 2. Оценка степени удовлетворенности характеристиками образовательной среды после открытия нового школьного сектора*

Уже упоминалось выше, что ребенок в ситуации жизнеугрожающего заболевания испытывает массу трудностей, ограничений, определяющих его когнитивные, эмоциональные и поведенческие особенности. Едва ли не главной задачей педагога в таком случае является установление эмоционального кон-

такта с ребенком, создание атмосферы защищенности, полного понимания и принятия, поддержки [5]. Сделать это может лишь специально подготовленный педагог – тьютор госпитальной школы. Специфический характер условий образовательной, а значит и воспитательной, деятельности педагога госпитальной школы обращает при формировании квалификационной рамки самое пристальное наше внимание на положения Профессионального стандарта «Специалист в области воспитания», который определяет основную цель вида профессиональной деятельности как организацию «воспитательного процесса с целью духовно-нравственного, интеллектуального, физического развития и позитивной социализации обучающихся на основе формирования у них опыта социально и личностно значимой деятельности, поддержки их социальных инициатив и учета индивидуальных потребностей» [10].

Это в полной мере отвечает одному из базовых принципов проектной модели полноценных школ в медицинских стационарах, согласно которому госпитальный педагог:

- **учитывает** рекомендации врачей о текущем статусе здоровья ребенка, его реабилитационном потенциале, когнитивных и других дефицитах.
- **учитывает** данные и наблюдения об эмоциональном состоянии самого ребенка и членов его семьи.
- в совместной деятельности, в сотрудничестве **помогает развитию** ребенка с позиций полноценного и полноправного субъекта собственной деятельности по преодолению трудностей, вызванных болезнью и длительной госпитализацией [3].

Если обобщить направления воспитательной деятельности с точки зрения содержательного аспекта и рассмотреть такие как патриотическое, гражданское, нравственное, эстетическое, трудовое, правовое, экологическое воспитание, можно выявить совокупность целей, основные направления и виды деятельности, субъекты деятельности, компоненты осваиваемой среды формирующейся воспитательной системы школы.

Сначала охарактеризуем целевой компонент, в качестве примера в данном случае рассмотрены требования к личностным результатам освоения основной образовательной программы основного общего образования.

## Целевой компонент воспитательной системы госпитальной школы

Целевой компонент воспитательной системы госпитальной школы		
	Воспитание	Цели, планируемые результаты
	Гражданское, правовое, патриотическое, нравственное, эстетическое, трудовое, экологическое.	Освоение социальных норм, правил поведения, формирование коммуникативной компетентности в общении и сотрудничестве со сверстниками, детьми старшего и младшего возраста, взрослыми. Формирование готовности и способности вести диалог с другими людьми, достигать взаимопонимания.
		Воспитание гражданской идентичности, патриотизма, уважения к Отечеству, воспитание чувства ответственности и долга перед Родиной.
		Осознание этнической принадлежности, знание истории, языка, культуры своего народа, своего края, основ культурного наследия народов России и человечества. Формирование осознанного, уважительного и доброжелательного отношения к другому человеку, его мнению, мировоззрению, культуре, языку, вере, гражданской позиции, к истории, культуре, религии, традициям, языкам, ценностям народов России и мира.
		Развитие эстетического сознания через освоение художественного наследия народов России и мира, творческой деятельности эстетического характера.
		Формирование основ экологической культуры, соответствующей современному уровню экологического мышления, развитие опыта экологически ориентированной рефлексивно-оценочной и практической деятельности в жизненных ситуациях.
		Формирование ответственного отношения к учению, готовности и способности обучающихся к саморазвитию и самообразованию на основе мотивации к обучению и познанию, осознанному выбору и построению дальнейшей индивидуальной траектории образования на базе ориентировки в мире профессий и профессиональных предпочтений, с учетом устойчивых познавательных интересов, а также на основе формирования уважительного отношения к труду, развития опыта участия в социально значимом труде.

Достижению перечисленных выше целей, в формирующейся системе воспитательной деятельности госпитальной школы наиболее способствуют виды деятельности (мероприятия, проекты, дела и т. п.), представленные в табл. № 4 Указанными ниже направлениями деятельность по достижению соответствующих целей не ограничивается, приведены лишь наиболее яркие примеры, более полное и широкое рассмотрение, систематизация и описание – предмет для отдельной научно-методической работы, в частности в рамках подготовки полноценной авторской воспитательной программы госпитальной школы по модели проекта «УчимЗнаем».

**Содержательный компонент воспитательной системы  
госпитальной школы**

Содержательный компонент воспитательной системы госпитальной школы	
№, целевой компонент (табл.3)	Деятельность
	Индивидуальные и групповые занятия в школьном медиацентре по формированию, восстановлению и развитию речевых навыков, обучение сценической речи, актерскому мастерству, развитие голоса, интонации, изучение медиатехнологий, подготовка к участию в общешкольных мероприятиях и праздниках в качестве ведущих, с выступлениями (чтение стихотворений, поздравлений, песни и др.) и т. д.
	Различные по степени охвата аудитории совместные образовательные проекты, онлайн-экскурсии, мини-конференции, праздники с Музеем Победы (Москва).
	Общешкольный историко-культурный познавательный проект (фестиваль) «Моя малая родина»: подготовка и презентация (в различных форматах) «путеводителя» по родному краю (городу, селу и т. п.), погружение в культуру, историю, традиции, знакомство с достопримечательностями, памятниками природы и т. п.
	Индивидуальные и групповые занятия в творческих мастерских (арт-педагогика: рисование, керамика, проектирование, дизайн и др.), арт-проекты и выставки, проекты с государственными музеями и театрами.
	Совместная деятельность с ведущими просветительскими проектами (например, «Волонтеры просвещения» МПГУ), экологические уроки, участие в развитии технопарков и кванториумов.
	Совместные поддерживающие и мотивационные проекты с Сообществом победителей Всероссийского конкурса управленцев клуб «Эльбрус», разработчиками игровых технологий по развитию гибких навыков, креативности и предприимчивости и др.

Субъектами такой деятельности выступают, в зависимости от конкретного ее направления, учащиеся разного возраста, начиная с дошкольного и заканчивая будущими выпускниками. Они могут быть объединены в малые группы, смешанные или однородные по возрастному составу, или же деятельность может быть организована индивидуально. Важно, что такие группы неоднородны по уровню освоения образовательной программы, возможностям обучающихся. Участниками часто являются и родители обучающихся, однако это также зависит от конкретного вида и цели деятельности. Например, мотивационные мероприятия для подростков-выпускников, учащихся 9, 10 и 11 классов с участием лидеров клуба «Эльбрус», предпочтительнее организовать без участия родителей для развития самостоятельности, навыков целеполагания, принятия решений и т.п. Многие мероприятия организуются с участием обучающихся, педагогов, руководителей других московских школ, а также школ в субъектах Российской Федерации (онлайн-уроки, онлайн-участие в праздниках и т. п.) Субъектами воспитательной деятельности выступают в зависимости от конкретных целей и задач тьюторы госпитальной школы (учителя по различным предметам школьной программы, педагоги-психологи, педагоги дополнительного образо-

вания и т. д.), руководители и представители организаций-партнеров проекта, известные деятели культуры, науки, искусства, спорта, государственные деятели и т. д. Естественно, что в процессе выстраиваются определенные отношения, основанные на вовлеченности, эмпатии, безусловном понимании текущего состояния, индивидуальных особенностей, трудностей ребенка, осваиваются компоненты среды, которые подробно перечислены в табл. № 2. Можно говорить и о подходах к управлению такой воспитательной системой в различных его аспектах [12], однако это представляет собой предмет для отдельного анализа и описания в отдельных публикациях.

Таким образом, воспитательная система госпитальной школы является необходимым компонентом, который обеспечивает достижение целей образования и воспитания, способствует комплексной медико-социально-психолого-педагогической реабилитации, решая задачи укрепления здоровья детей вместе с восстановлением и развитием адаптационных, коммуникативных, творческих и иных способностей. В настоящее время такая воспитательная система проходит первый этап своего развития – этап становления, что соответствует периоду становления и укрепления самой модели госпитальных школ. Более глубокая научная рефлексия и обоснование такой воспитательной системы как отдельного феномена, рассмотрение основных характеристик воспитательной деятельности педагога госпитальной школы – дело будущего, что найдет отражение в диссертационном исследовании автора. Однако, уже сегодня ориентация на общечеловеческие ценности, постановка жизненных целей и их достижение, персонифицированный подход и особые воспитывающие ситуации, воспитательное пространство, объединяющее детей и взрослых, – все говорит о наличии такой системы на флагманской площадке проекта госпитальных школ России [20], а различные качественные показатели – об эффективности ее функционирования [15: 279]. Воспитательная система госпитальной школы учитывает опыт лидерских авторских школ [21, 22, 23], но в то же время непрерывно совершенствуется, адаптируясь к новым вызовам, меняющимся условиям и особенностям обучающихся, что делает ее действительной «лабораторией индивидуализации» и «зоной опережающего развития всей системы образования» (Марголис А.А.) [24].

### *Литература*

1. «Конвенция о правах ребенка» (одобрена Генеральной Ассамблеей ООН 20.11.1989) (вступила в силу для СССР 15.09.1990) [Электронный ресурс] / URL: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_9959/b1dcf1b25893b2c85c57e9efdf496f349e6a68c8/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_9959/b1dcf1b25893b2c85c57e9efdf496f349e6a68c8/) (дата обращения: 16.04.2021).
2. Римашиевская Н.М. Радикальное изменение негативного тренда здоровья в России. // *Здоровье населения. Народонаселение.* – № 1. – 2010. [Электронный ресурс] / URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/radikalnoe-izmenenie-negativnogo-trenda-zdorovya-v-rossii/viewer> (дата обращения: 16.04.2021).
3. Шариков С.В. Педагогическая поддержка образовательных возможностей детей, находящихся на длительном лечении в медицинских стационарах // *Альманах института коррекционной педагогики.* – № 40. – 2020.
4. *Методические рекомендации об организации обучения детей, которые находятся на длительном лечении и не могут по состоянию здоровья посещать образовательные орга-*

низации, 2019 [Электронный ресурс] / URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/72797314/> (дата обращения: 28.02.2021).

5. Материалы Всероссийского совещания руководителей органов управления образованием и здравоохранением субъектов Российской Федерации «Обучение детей, находящихся на длительном лечении в медицинских учреждениях. Проблемы и перспективы. // Выступление министра здравоохранения Российской Федерации Скворцовой В.И. М.: НМИЦ ДГОИ имени Д. Рогачева, 2015.

6. Международный день детей, больных раком // сетевое информационное издание РИА Новости. [Электронный ресурс] / URL: <https://ria.ru/20210215/rak-1597222141.html> (дата обращения: 28.02.2021).

7. Shripad Banavali, Vasudeva Bhat, Girish Chinnaswamy and others. Abstracts from the 48th Congress of the International Society of Paediatric Oncology (SIOP-2016) // *Pediatric Blood & Cancer*. Publisher: John Wiley & Sons, Inc., 2016.

8. Суханова Г.Н., Шариков С.В. Разработка инструментов рекрутинга госпитальных педагогов для сети госпитальных школ «УчимЗнаем» // *Управление персоналом и интеллектуальными ресурсами в России* (№ 6 (51), 2020), стр. 70-77. 83:70–77 DOI 10.12737/2305-7807-2021-70-77

9. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования (утв. приказом Министерства образования и науки РФ от 17 декабря 2010 г. № 1897).

10. Профессиональный стандарт «Специалист в области воспитания», приказ Минтруда России от 10.01.2017 №10н (Зарегистрировано в Минюсте России 26.01.2017 № 45406) [Электронный ресурс] / URL: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_199498/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_199498/) (дата обращения: 10.04.2021).

11. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 № 273-ФЗ (последняя редакция).

12. Караковский В.А., Новикова Л.И., Селиванова Н.Л. Воспитание? Воспитание... Воспитание!: Теория и практика школьных воспитательных систем / Под ред. Н.Л. Селивановой. Изд. 2-е, доп. и перераб. – М.: Педагогическое общество России, 2000.

13. Baum D. Life-limited children. / *Medical Support at School: children with life-threatening illnesses*. Colchester, 1998.

14. Цейтлин Г.Я., Володин Н.Н., Румянцев А.Г. Современные подходы и направления реабилитации детей с онкологическими заболеваниями // *Вестник восстановительной медицины*. – 2014. – № 5.

15. Ямбург Е.А. Школа для всех. Адаптированная модель (Теоретические основы и практическая реализация). – М., 1997.

16. Новикова Л.И. Развитие воспитательной системы: закономерности, противоречия, этапы // *Педагогика воспитания. Избранные педагогические труды* / Л.И. Новикова. – М.: ПЕРСЭ, 2010.

17. Зарецкий В.К. Становление и сущность рефлексивно-деятельностного подхода в оказании консультативной психолого-педагогической помощи // *Консультативная психологи и психотерапия*. – 2013. – № 2.

18. Зарецкий В.К. Один шаг в обучении – сто шагов в развитии: от идеи к практике // *Культурно-историческая психология*. – 2016. – Т. 12. – № 3.

19. Карбанова О.А., Малофеев Н.Н. Стратегия развития образования детей с ОВЗ: по дороге к реализации культурно-исторического подхода // *Культурно-историческая психология*. – 2019. – Т. 15. – № 4.

20. Ковров В.В., Мириманова М.С., Оганесян Н.Т. Воспитательная система образовательного учреждения как ресурс обеспечения психологической безопасности // *Московский городской психолого-педагогический университет, Центр экстренной психологической помощи*. Москва, 2012. <http://psychlib.ru/resource/pdf/documents/KVs-2012.pdf#page=3>



21. *Каракровский В.А. Воспитание эффективно, если оно системно // Воспитательная система. – 2005.*
22. *Учитель, который работает не так / под ред. А.Н. Тубельского. – М.: Моск. Центр Вальдорфской педагогики. – 1996.*
23. *Ямбург Е.А. Школа на пути к свободе: Культурно-историческая педагогика. – М.: ПЕРСЭ, 2000.*
24. *Психолого-педагогическое сопровождение детей с хроническими соматическими заболеваниями с применением дистанционных технологий: методические рекомендации / под ред. С.В. Шарикова, Ю.Е. Куртановой. – М.: ФГБОУ ВО МГППУ, 2021. – 100 с.*

**УДК 37.062**

**А.Н. Дахин, д.п.н., профессор,  
Б.О. Майер, д.ф.н., проректор по научной работе  
Новосибирский государственный педагогический университет,  
г. Новосибирск, Россия**

### **КОГНИТИВНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ОБУЧЕНИЯ МАТЕМАТИКЕ**

**Аннотация.** *Рассматривается проблема результативности современной когнитивной технологии обучения математике, требующей для формализации алгоритмом решения задач соотнесения операций с числовыми рядами, что представлено авторами на примере решения иррациональных уравнений.*

*Цель исследования – установить сущностные компоненты когнитивной технологии обучения математике, соотнести их с конкретной темой способов решения иррациональных уравнений, определить критерии эффективности применения данной технологии, представить результаты эксперимента по апробации критериальной базы в структуре подготовки современных учителей математики.*

*Методы исследования: сравнительно-сопоставительный анализ современных технологий обучения будущих учителей математики, определение критериальной базы эффективности современных технологий обучения студентом математических специальностей.*

**Выводы и рекомендации.** *1. При обучении математике необходимо структурировать познавательный процесс на основе типовой классификации методов решения конкретных задач.*

*2. Психоэмоциональное состояние студентов зависит от их готовности использовать адекватные знаковые системы, приближающие поиск решения задачи.*

*3. Показатели результативности применения технологии обучения математике следующие:*

*а) проявление математической компетентности и владение знаковой системой (типовыми шаблонами, алгоритмами поиска решений), специфичной для данного раздела математики; б) представление математической компетентности в сложных когнитивных математических этюдах; в) личностное отношение к предметной области математики, в данном случае к методам решения иррациональных уравнений.*

**Ключевые слова:** *когнитивная технология обучения математике, ожидаемые результаты, математическая компетентность, критериальная база результативности.*

*A.N. Dakhin, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,  
B.O. Mayer, Doctor of Philosophy, Vice-Rector for Research  
Novosibirsk State Pedagogical University,  
Novosibirsk, Russia*

## COGNITIVE TECHNOLOGIES OF LEARNING MATHEMATICS

***Abstract.** The problem of the effectiveness of modern cognitive technology of teaching mathematics is considered, which requires, for formalization by an algorithm for solving problems, correlating operations with numerical series, which is presented by the authors using the example of solving irrational equations.*

*The purpose of the study is to establish the essential components of the cognitive technology of teaching mathematics, to correlate them with a specific topic of methods for solving irrational equations, to determine the criteria for the effectiveness of this technology, to present the results of an experiment to test the criteria base in the structure of training modern mathematics teachers.*

*Research methods: a comparative analysis of modern technologies used for training future teachers of mathematics and identification of their performance criteria.*

*Conclusions and recommendations. 1. For cognitive teaching of mathematics, it is necessary to structure the cognitive process in the logic of the activity approach.*

*2. The psycho-emotional state of students is characterized by types of behavior that determine the ability to demonstrate the “correct” signs adopted in this area of knowledge.*

*3. The optimal criteria a) readiness for the manifestation of the formed cognitive mathematical competence and possession of the sign system of this section of mathematics; b) the ability to demonstrate their competence in non-standard cognitive and mathematical studies; c) personal attitude to the subject area of mathematics, in this case to methods of solving irrational equations.*

***Keywords:** cognitive technology of teaching mathematics, expected results, mathematical competence, criteria base of performance.*

Введение. Основной замысел исследования характеризуют слова Д. Пойа. «Наилучшие правила мышления нельзя получить как-то извне, их нужно вырабатывать так, чтобы они вошли в плоть и в кровь и действовали с силой инстинкта. Поэтому для развития мышления действительно полезным является только его упражнение» [1, с. 74].

В нашей работе представлена когнитивная технология обучения математике. Для этого нами рассмотрен как математический аспект обучения будущих учителей математики, так и психоэмоциональный. На примере решения конкретной темы алгебры нами предпринята попытка систематизировать и классифицировать способы решения иррациональных уравнений, допускающих определённую типизацию в подходах, связанных с поиском способов решения [3].

Теоретический анализ литературы.

Актуальность анализа теорий и технологий обучения отмечается в ряде работ, в которых предложены целые кластеры таких теорий, рассматривая которые, мы выделили те элементы, которые направлены на результативность решения математических задач [4].

Основные компетенции, необходимые для отмеченного нами раздела математики, следующие: а) способность видеть математическую проблему; б) умение планировать свою исследовательскую активность; в) рефлексия на промежуточных стадиях решения.

Есть вторы, которые рассмотрели аппарата предметной компетентности в структуре содержания математического образования [6, с. 83–84]. Некоторые авторы не конкретизируют процедуру формализации, обеспечивающую мониторинг индивидуальных успехов студента, что в избытке содержится в работе о матричном подходе к моделированию педагогических объектов [5].

Цель исследования. Установить сущностные компоненты когнитивной технологии обучения математике, соотнести их с конкретной темой способов решения иррациональных уравнений, определить критерии эффективности применения данной технологии, представить результаты эксперимента по апробации критериальной базы в структуре подготовки современных учителей математики.

База исследования. Студенты Института физико-математического, информационного и технологического образования ФГБОУ ВО «НГПУ». Контрольная группа состояла из 32 обучающихся. Количество студентов в экспериментальной группе – 33 человека.

Для характеристики когнитивного опыта нами были определены 3 уровня усвоения этого опыта.

1. Начальный. Студент имеет знание до научного знания, то есть основывается на здравом смысле, жизненном опыте и умении его систематизировать.

2. Дидактический уровень. Студент имеет обобщённое, свёрнутое через сверхсимволику знание, полученное благодаря дидактическому сжатию учебной информации.

3. Творческий уровень поиска способов решения математической задачи. Осмысление принципов когнитивного мышления через трансляцию теоретических сведений.

Методы и методики исследования.

Нами выделены шесть методов исследования когнитивной деятельности:

- 1) обнаружения фактов, необходимых для решения задачи;
- 2) выделение математической проблемы и соотнесение её с имеющимися типовыми алгоритмами решения задач;
- 3) выдвижение продуктивной гипотезы;
- 4) нахождение способов решения иррационального уравнения из имеющегося списка шаблонов;
- 5) выделение среди списка способов подходящего решения;
- 6) проверка применимости предложенного способа решения иррационального уравнения, определение возможных сопутствующих проблем.

Результаты исследования.

Нами приняты способы отработки навыков в когнитивной технологии:

1. Вхождение в проблему поиска решения.
2. Формулирование основных вопросов.
3. Погружение в детали проблемы.
4. Организация процесса обучения для каждого студента по индивидуальной программе.
5. Фиксация полученных промежуточных результатов.
6. Аналитический обзор изученных сведений.

Заметим, что мотивация связана с концентрацией внимания студентов или беспокойством от его отсутствия, что также необходимо учитывать при объяснении способов решения конкретных математических задач.

Мы установили, что студенты с высокой мотивацией предпочитают сложные задачи, что соответствует их миропониманию.

Приведём конкретный пример применения когнитивной технологии при объяснении способов решения иррациональных уравнений. В ходе эксперимента нами были установлены следующие критерии эффективности применения когнитивной технологии обучения математики: а) готовность к проявлению математической компетентности; б) умение студентов демонстрировать знания в нестандартных когнитивных эпизодах; в) личностное отношение студента к математическому знанию и опыту его применения.

Для начала целесообразно разобрать само задание.

Решить уравнение

$$\sqrt{x^2 + 6x + 8} = \sqrt{x + 2}$$

Типичный вид таких уравнений

$$\sqrt{U} = \sqrt{V}$$

Сразу определяются ограничения  $U \geq 0$ ,  $V \geq 0$ , связанные с областью определения корня. Если возвести обе части в квадрат, то получим выражение  $U=V$ .

К данному уравнению следует добавить требования, сохраняющие отмеченные выше ограничения.

Т. к.  $U$  и  $V$  одного знака, то достаточно потребовать  $V \geq 0$ .

Итак, заменяем исходное уравнение равносильной системой

$$\begin{cases} x^2 + 6x + 8 = x + 2, \\ x + 2 \geq 0. \end{cases}$$

При переходе от уравнения к системе мы выбрали более простое ограничение. Находим корни первого уравнения системы, это квадратное уравнение.

$$x^2 + 5x + 6 = 0, D = 1.$$

$$x_1 = -2, x_2 = -3.$$

Ограничению удовлетворяет только  $x_1 = -2$ .

Ответ: (-2).

В результате применения технологии существенно отличались результаты подготовки студентов в вопросах способов решения иррациональных уравнений, представленные в сравнительной табл. 1.

**Сравнение качества подготовки студентов контрольных (КГ)  
и экспериментальных групп (ЭГ)**

Результаты когнитивного обучения	Процентное соотношение студентов, достигших высоких результатов	
	КГ (в %)	ЭГ (в %)
Вид когнитивной активности при решении иррациональных уравнений		
Сравнение способов деятельности, методов, алгоритмов, приёмов решения иррациональных уравнений	23	60
Подача гипотезы решения иррациональных уравнений в различных знаковых форматах	30	59
Понимание присутствия нескольких вариантов решения иррациональных уравнений	20	70
Способность иметь своё отношение к рассматриваемому способу решения иррационального уравнения	31	71
Конструирование принципиально новых способов решения иррациональных уравнений	10	52
Трансляция когнитивного опыта в смежную когнитивную ситуацию, связанную с решением математических задач	20	60
Применение адекватных знаковых систем при решении математических задач	50	71

1. При обучении математике необходимо структурировать познавательный процесс на основе типовой классификации методов решения конкретных задач.

2. Психоэмоциональное состояние студентов зависит от их готовности использовать адекватные знаковые системы, приближающие поиск решения задачи.

3. Показатели результативности применения технологии обучения математике, представляющие набор критериев, следующие:

а) проявление математической компетентности и владение знаковой системой (типовыми шаблонами, алгоритмами поиска решений), специфичной для данного раздела математики; б) представление математической компетентности в сложных когнитивных математических этюдах; в) личностное отношение к предметной области математики, в данном случае к методам решения иррациональных уравнений.

### **Литература**

1. Пойа Д. *Математическое открытие. Решение задач: основные понятия, изучение и преподавание* / Д. Пойа. – М.: Наука, 1976. – 448 с.
2. Пойа Д. *Математика и правдоподобные рассуждения* / Д. Пойа. – М.: Наука, 1975. – 374 с.
3. Дятлов В.Н. *Математические этюды для абитуриентов, учащихся, учителей. Этюд № 3. Уравнения, неравенства, системы. Соотношения с корнями (радикалами). Второе издание, переработанное и дополненное* / В.Н. Дятлов. – Новосибирск: Издательство Института математики, 2019. – 76 с.: ил.
4. Майер Б.О. *О кластеризации когнитивных теорий обучения* // Вестник Новосибирского государственного педагогического университета. – 2018. – № 2. – С. 119–134.
5. Монахов В.М., Ерина Т.М. *Матричный подход к моделированию педагогических объектов в дидактических и методических исследованиях* // Вестник Московского университета. Серия 20: Педагогическое образование. – 2015. – № 4. – С. 30–50.
6. Жафяров А.Ж. *Компетентностный подход: непротиворечивая теория и технология* // Science for Education Today. – 2019. – № 2. – С. 81–95.
7. Кацура А.В., Акзигитов А.Р., Геращенко В.В., Мусин Р.М., Дахин А.Н. *Общемыслительная деятельность школьников на уроках алгебры* // Вестник Новосибирского государственного педагогического университета. – 2018. – № 4. – С. 158–171.
8. Дахин А.Н. *Когнитивная технология обучения: сущность, эффективность и результативность* / Н.В. Ярославцева, А.А. Беляков, Б.Т. Тухватуллин, А.Ч. Кодоева, В.Р. Нигаматуллин, Д.В. Левченко, А.Н. Дахин // Перспективы науки и образования. Международный электронный научный журнал. – 2020. – № 1 (43). – С. 10–23.

**УДК 374+316.7**

**Б.А. Дейч, к.п.н, доцент  
Новосибирский государственный педагогический университет,  
г. Новосибирск, Россия**

### **ГОТОВНОСТЬ ПЕДАГОГОВ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ К ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ РАБОТЕ С ДЕТЬМИ: ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ И ПЕРСПЕКТИВЫ РЕШЕНИЯ**

**Аннотация.** В статье определяется актуальность проблемы готовности педагогов дополнительного образования к воспитательной работе с детьми. Данная актуальность связана с усилением внимания общества и государства к вопросам воспитания и с изменением подходов к разработке программ воспитания в образовательных организациях. Выделяются три уровня проблем готовности педагогов дополнительного образования: на уровне системы дополнительного образования, на уровне учреждения, на уровне педагога.

**Ключевые слова:** воспитательная работа с детьми, дополнительное образование, педагог дополнительного образования, готовность к воспитательной работе.

**READINESS OF TEACHERS OF SUPPLEMENTARY EDUCATION  
FOR UPBRINGING WORK WITH CHILDREN:  
PROBLEMS OF FORMATION AND PROSPECTS FOR SOLUTIONS**

*Abstract.* The article determines the relevance of the problem of readiness of pedagogues of supplementary education for upbringing work with children. This relevance is associated with the increased attention of society and the state to the issues of upbringing and with a change in approaches to the development of programs of upbringing in educational organizations. Three levels of problems of readiness of pedagogues of supplementary education are distinguished: at the level of the system of supplementary education, at the level of an institution, at the level of a pedagogue.

**Keywords:** upbringing work with children, supplementary education, pedagogue of supplementary education, readiness of pedagogues of supplementary education for upbringing work.

**Проблема исследования.** В настоящее время можно говорить об усилении внимания именно к воспитательной составляющей педагогической деятельности, что нашло свое отражение как в государственных документах, так и в научных дискуссиях, в том числе и на страницах педагогических изданий. В российской педагогической практике традиционно центром воспитательной деятельности является школа, а ее основным организатором – учитель.

Однако сегодня в нашей стране на высоком уровне развития находится система дополнительного образования детей. Учреждения дополнительного образования, которые представлены на разных уровнях (федеральные, региональные, муниципальные) в разных типах (дворцы и дома детского творчества, центры дополнительного образования, профильные клубы и т. д.) несомненно относятся к категории институтов социального воспитания. То есть к категории учреждений, которые создаются государством для того, чтобы в том числе, решать задачи воспитания детей, подростков и молодежи. При этом, особенности организации педагогической деятельности с детьми в учреждениях дополнительного образования способствуют решению актуальных воспитательных задач, а их потенциал достаточно высок.

Сегодня можно увидеть два подхода к процессу и результатам воспитания. При первом – традиционном подходе воспитание понимается как передача социального опыта от старшего поколения к младшему. В этом случае можно говорить о субъект – объектном подходе, при котором ребенок воспринимается как объект воспитательного воздействия. Другой подход предполагает «выращивание у воспитанников критического мышления, то есть способности различать сущность происходящих вещей и занимать по отношению к ним собственную позицию». [4: 31] В этом случае речь идет о субъект – субъектном подходе в ходе взаимодействия с воспитанниками. Мы согласны с позицией Т.А. Ромм, которая пишет о том, что задача воспитания состоит не в том, чтобы просто «вписать» в конкретные нормы и правила реального социума современного че-

ловека, а в том, чтобы совместить их с индивидуальными, социально приемлемыми запросами и потребностями последнего. [8:14]

Для современной школы в большей степени характерно использование традиционного подхода и основой воспитательной деятельности часто является воспитательное воздействие на ребенка с целью формирования у него определенных социальных норм и ценностей. А использование педагогического потенциала взаимодействия с воспитанниками, основанного на наличии общих интересов, демократическом стиле общения, увлеченностью совместной деятельностью – все это более характерно для педагога дополнительного образования, что актуализирует проблему определения специфики воспитательной деятельности в дополнительном образовании детей и готовности педагогов дополнительного образования к организации этой работы.

Таким образом, целью нашей работы является выявление специфики формирования готовности у педагогов дополнительного образования к решению актуальных воспитательных задач.

Проблема готовности педагогов к педагогической деятельности в целом и к различным ее направлениям, в частности, не нова. В том или ином смысле к ней неоднократно обращались в зарубежной педагогической литературе еще со времен Яна Амоса Каменского, а в российской педагогической теории начали обращать серьезное внимание на различные аспекты готовности педагога со второй половины 19 века. Это же время относится к периоду становления внешкольного образования в нашей стране, которое во многом способствовало развитию системы внешкольной работы с детьми, ставшей основой для современной системы дополнительного образования. В конце 19 – начале 20 веков усиливается внимание исследователей к готовности педагогов-внешкольников к осуществлению своей профессиональной деятельности, что можно увидеть в работах Е.Н. Медынского, С.О. Серополко, В.И. Чарнолуского и других.

В работах современных ученых также поднимается проблема готовности, формулируются понятие и компоненты готовности педагога к осуществлению профессиональной деятельности. В.А. Адольф считает, что профессиональная готовность включает личностный и деятельностный компоненты. Личностный компонент связывается с формированием и развитием отношения личности к процессу, объектам, субъектам и результату деятельности. Деятельностный компонент включает теоретическую и практическую готовность [1]. В целом, мы согласны с позицией Н.И. Романовой, которая на основе анализа ряда работ делает вывод о том, что готовность – это «устойчивая характеристика личности, которая проявляется в сформированности специальных умений и знаний, развитии способностей, убеждениях, ценностной ориентации на целесообразность творческой деятельности педагога» [7:15].

Однако, проблема готовности педагога к воспитательной деятельности в большей степени рассматривалась в контексте готовности учителя к педагогической деятельности в целом. Работ, в которых можно увидеть специфику формирования готовности педагога именно к воспитательной деятельности значительно меньше.



В последние несколько десятилетий усилилось внимание ученых к системе дополнительного образования детей. В работах Л.Н. Буйловой, В.П. Голованова, Е.Б. Евладовой, З.А. Каргиной, Б.В. Куприянова, Л.Г. Логиновой, И.И. Фришман, М.О. Чекова и других рассматриваются сущность и особенности педагогической деятельности в учреждениях дополнительного образования. Дополнительное образование – это педагогическая деятельность, в которой, с одной стороны, безусловно, действуют объективные психолого-педагогические закономерности. Но с другой стороны дополнительное образование детей имеет ряд существенных отличий, которые касаются задач, содержания, форм и методов организации взаимодействия с обучающимися. Совокупность общепедагогических закономерностей с данными особенностями представляют собой специфические возможности педагогики дополнительного образования, в том числе в решении воспитательных задач.

Между тем специфика осуществления воспитательной деятельности в учреждениях дополнительного образования, на наш взгляд представлена в современных исследованиях недостаточно. К наиболее системным научным исследованиям, связанным с осмыслением возможностей воспитательной деятельности в учреждениях дополнительного образования следует отнести работы Б.В. Куприянова, который, в частности, выделяет ряд особенностей социального воспитания детей в данных учреждениях; историко – педагогический анализ внешкольной работы с детьми в теории и практике социального воспитания представлен в монографическом исследовании Б.А. Дейча, Т.А. Ромм, И.Ю. Юрочкиной. Можно отметить, что организаторы первых внешкольных учреждений в нашей стране отмечали воспитательный потенциал внешкольной работы с детьми как средства противодействия негативному влиянию социальной среды. В советский период внимание к воспитательной деятельности во внешкольных учреждениях было усилено – Дома и Дворцы пионеров занимали важное место в системе идеологического воспитания. Снижение внимания к воспитательной деятельности в целом и в учреждениях дополнительного образования, в частности, произошло в 90-е годы прошлого столетия. На протяжении нескольких десятилетий воспитательная деятельность в таких учреждениях как бы ушла на второй план и осуществлялась в лучшем случае через воспитательное влияние занятия и проведение нескольких воспитательных мероприятий в течение года. Все это привело соответственно привело к снижению внимания к проблеме готовности педагогов дополнительного образования к организации и проведению воспитательной работы с детьми.

В последние годы, как говорилось выше, воспитательная деятельность с детьми и молодежью во всех типах образовательных организаций становится предметом пристального внимания со стороны государства и общества. Однако, проведенное нами исследование, показало наличие существенных проблем готовности педагогов дополнительного образования к организации воспитательной работы с обучающимися. При этом, данные проблемы можно выделить на трех уровнях:

1. *На уровне системы дополнительного образования детей в целом.* Выше было отмечено, что в советский период внешкольная работа с детьми была

важным звеном в системе воспитания в целом и коммунистического воспитания в частности. Не случайно в данное время почти как синонимы использовались понятия «внешкольная работа» и «внешкольное воспитание». М.Б. Коваль и М.П. Чумакова, анализируя воспитательную деятельность внешкольных учреждений, писали о том, что данная деятельность «охватывает все стороны коммунистического воспитания» [2]. В советской педагогической теории и практике перед внешкольной работой с детьми ставились две ключевые задачи – воспитание в духе существующей идеологии (коммунистическое воспитание) и развитие личности ребенка на основе удовлетворения его интересов, познавательных и творческих потребностей. Но с 90-х годов прошлого столетия воспитательная работа в системе дополнительного образования перестает быть одним из приоритетных направлений. Дополнительное образование понимается как неотъемлемая часть общего образования, которая выходит за рамки государственных образовательных стандартов и предполагает свободный выбор ребенком сфер и видов деятельности, ориентированных на развитие в процессе практико-ориентированных занятий таких его личностных качеств, способностей, интересов, которые ведут к социальной и культурной самореализации, к саморазвитию и самовоспитанию (Е.Б. Евладова, Л.Г. Логинова, Н.Н. Михайлова) [3:47].

Приведенные выше определения, также, как и ряд других, сформулированных исследователями в период становления дополнительного образования как современного направления педагогической деятельности, в большей степени направлены на образовательный и развивающий потенциал и не акцентируют внимание на воспитательной составляющей дополнительного образования.

В «Концепции развития дополнительного образования детей» (2014) определяется, что дополнительные образовательные программы ориентированы в том числе и на обеспечение духовно-нравственного, гражданского, патриотического, трудового воспитания учащихся. Однако ни в целях, ни в задачах данной концепции, ни в направлениях развития, которые она предполагает, воспитательная деятельность ни отражена. Развитие кадрового потенциала дополнительного образования согласно этой концепции, также не предполагает повышение компетенций педагогов дополнительного образования в сфере организации воспитательной работы с детьми.

В профессиональном стандарте «Педагог дополнительного образования детей и взрослых» (2018) воспитательные аспекты в деятельности педагога дополнительного образования представлены минимально. Упоминание об этом виде педагогической деятельности есть среди трудовых функций, но только в контексте взаимодействия с родителями обучающихся [6]. При этом конкретизация необходимых для этого умений и знаний в профессиональном стандарте практически отсутствует.

Таким образом можно говорить о том, что после реформирования в 1992 году системы внешкольной работы в систему дополнительного образования детей, значительно снизилось внимание к воспитательной деятельности с детьми в рамках данной системы, что нашло отражение как в нормативных и стратегических документах, так и в снижении внимания к этому компоненту

педагогической деятельности в работах исследователей. Соответственно задача повышения готовности педагогов дополнительного образования к осуществлению воспитательной работы с детьми до последнего времени не относилась к числу актуальных в том числе и с позиции системы дополнительного образования в целом.

*2. На уровне учреждения дополнительного образования.* Педагогическая деятельность в учреждениях дополнительного образования имеет ряд существенных особенностей, сущность которых отражена в работах современных авторов. Осознание данных особенностей позволяет более эффективно использовать потенциал дополнительного образования для решения воспитательных задач. Однако на практике достаточно часто воспитательная деятельность в учреждении дополнительного образования организуется без учета существующих теоретических подходов. Одной из причин этого можно считать то, что специфика организации воспитательной работы с детьми в учреждениях дополнительного образования и в настоящее время крайне редко представлена в исследовательских работах. В практической деятельности в лучшем случае происходит адаптация методических рекомендаций, созданных для организации воспитательной работы в школах или детских общественных организациях, для работы в системе дополнительного образования.

Кроме того, воспитательная работа с детьми в таких учреждениях до недавнего времени находила достаточно слабое отражение и в нормативных документах, например – «Типовое положение об учреждении дополнительного образования детей» (2012)). В этом документе в качестве одной из основных сформулирована задача обеспечения духовно-нравственного, гражданско-патриотического, трудового воспитания детей. Но в дальнейшем в тексте пути решения данной задачи не раскрываются. Соответственно не было и методических рекомендаций по организации воспитательной деятельности в таких учреждениях.

Нельзя сказать, что воспитательная работа на уровне учреждения дополнительного образования в настоящее время совершенно отсутствует – она отражена в программных документах учреждений и организуется на том или ином уровне. Однако, проведенный нами анализ показал, что достаточно часто данная деятельность носит мероприятивный, а не системный характер и осуществляется педагогами – организаторами или методистами учреждений при ситуативном участии в подготовке и проведении таких мероприятий педагогов дополнительного образования. Методическая деятельность в учреждениях дополнительного образования в большей степени направлена на поддержку процесса реализации дополнительных общеобразовательных программ; методическое обеспечение воспитательной деятельности не носит системный характер.

*3. На уровне педагога дополнительного образования* данная проблема связана с тем, что многие из таких педагогов имеют не педагогическое, а другое профессиональное образование (музыкальное, театральное, техническое и т. д.) и, в лучшем случае, диплом о профессиональной переподготовке педагогической направленности. Отсутствие базового педагогического образования в сфере дополнительного образования детей влечет за собой непонимание общих

психолого – педагогических закономерностей, незнание теоретических основ организации воспитательной деятельности, несформированность «методической копилки» педагога, необходимой для решения воспитательных задач. Курсы повышения квалификации, слушателями которых становятся педагоги дополнительного образования, в первую очередь направлены на развитие их компетенций или профессиональной направленности (связаны с непосредственным содержанием деятельности), или с методикой реализации дополнительных общеобразовательных программ. Чувствуя свою некомпетентность в вопросах организации воспитательной деятельности, многие педагоги дополнительного образования не стремятся к ее активному развитию или осуществляют достаточно формально.

Для определения уровня готовности педагогов дополнительного образования к воспитательной работе нами был проведен опрос, в котором участвовало 80 педагогов. Результаты опроса показали, что 70 % педагогов дополнительного образования считают их воспитательная работа должна осуществляться в основном на занятиях; 60 % педагогов не готовы к организации воспитательной работы за пределами занятий, 35 % не пользуются современными формами организации воспитательной работы, испытывают проблемы при планировании воспитательной деятельности, диагностике ее эффективности и т. д. При этом более 70 % респондентов однозначно подтвердили необходимость проведения обучающих семинаров для повышения уровня их готовности к ведению воспитательной работы с обучающимися; еще 10 % отметили такую необходимость среди первоочередных. Таким образом, наше исследование с одной стороны подтвердило наличие проблемы низкого уровня готовности педагогов дополнительного образования к воспитательной работе, а с другой стороны показало осознание педагогами необходимости развития соответствующих компетенций.

В 2020 году Федеральным учебно-методическим объединением была утверждена «Примерная программа воспитания» для общеобразовательных школ. В настоящее время осуществляется работа по созданию таких программ для всех видов образовательных организаций, в том числе для образовательных организаций дополнительного образования. Очевидно, что в ближайшее время такие программы будут разрабатываться во всех учреждениях дополнительного образования. Однако очевидным является то, что результативность этих программ во многом зависит от уровня компетентности и готовности тех, кто будет ее непосредственно реализовывать. В тоже время, проведенное нами исследование, показало, что формирование данной готовности сегодня является серьезной проблемой на всех уровнях: на уровне системы дополнительного образования в целом, на уровне учреждения дополнительного образования и на уровне отдельных педагогов. Решение данных проблем должно носить комплексный характер и с одной стороны предполагать меры мотивации педагогов к повышению готовности к осуществлению воспитательной работы, а с другой стороны – создание системы формирования у педагогов дополнительного образования необходимых для воспитательной работы компетенций, как основы повышения их готовности к данному виду педагогической деятельности.

### **Литература**

1. Адольф В.А. Становление профессиональной компетентности педагога // *Сибирский педагогический журнал*. – 2013. – № 5. – С. 38–41.
2. Внешкольные учреждения в системе общественного воспитания // *Воспитательная деятельность внешкольных учреждений: сборник научных трудов/отв. ред. М.Б. Коваль, М.П. Чумакова*. – М.: Изд. АПН СССР, 1985. – 220 с.
3. Евладова Е.Б., Логинова Л.Г., Михайлова Н.Н. *Дополнительное образование детей*. – М.: ВЛАДОС, 2002. – 349 с.
4. Кимберг А.Н. Социальный психолог о методологии воспитания // *Народное образование*. – 2010. – № 9. – С. 231–237.
5. Куприянов Б.В. *Теория и методика социального воспитания школьников в учреждении дополнительного образования детей: монография*. – Кострома, 2009. – 424 с.
6. *Профессиональный стандарт «Педагог дополнительного образования детей и взрослых»*. Утвержден приказом Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 5 мая 2018 года № 298н. – URL: [https://gnesinacademy.ru/wpcontent/documents/frmc/Prof\\_standart\\_Pedagog\\_dop%20obrazovaniya\\_2018.pdf](https://gnesinacademy.ru/wpcontent/documents/frmc/Prof_standart_Pedagog_dop%20obrazovaniya_2018.pdf) (дата обращения: 12.04.2021).
7. Романова И.В. *Готовность педагога к воспитательной работе как составляющая готовности к педагогической деятельности//Физическая культура. Спорт. Туризм. Двигательная рекреация*. – 2019. – Т. 4. – № 1. – С. 14–20.
8. Ромм Т.А. *Социальное воспитание: эволюция теоретических образов*. – Новосибирск: Наука, 2007. – 380 с.

**УДК 37.01**

**Т.Н. Демко, к.ф.н., доцент**  
**Л.Н. Федосеева, д.филол.н., доцент**  
**Т.Е. Алексеева, к.п.н.**  
**Академия ФСИИ России**  
**г. Рязань, Россия**

### **О ПРОБЛЕМАХ МУЛЬТИМЕДИЙНОГО ДИАЛОГА С АУДИТОРИЕЙ**

**Аннотация.** В статье поставлен вопрос о проблемах, возникающих в условиях тотального проникновения средств мультимедиа и цифровых технологий в практику преподавания вузовских дисциплин. Указывается на круг проблем, который обуславливается необходимостью работать над сочетанием мультимедиа-технологий с традиционными методами преподавания: органично ли встраивается цифровая информация в аналоговый дискурс, включаются ли при применении мультимедиа операции логического мышления, помогают ли мультимедиа глубине постижения предмета и способности выразить мысль о нем в словах. Основная идея статьи: использование мультимедийных средств призвано не только к познанию изучаемого объекта и постижению научных истин вообще, но более всего к углублению самостоятельного мышления и способности к его вербализации.

**Ключевые слова:** мультимедиа, дидактика, диалог, цифровая среда, визуальный образ, понятийное мышление, вербализация, мыслящая личность.

*T.N. Demko, Ph. D., associate Professor  
L.N. Fedoseeva, D. Phil., associate Professor  
T.E. Alekseeva, Ph. D.  
Academy of the Federal penitentiary service of Russia  
Ryazan, Russia*

## **ON THE PROBLEMS OF MULTIMEDIA DIALOGUE WITH THE AUDIENCE**

***Abstract.** The article deals with the problems of integrating multimedia and digital technologies into teaching practice at higher educational establishments. The authors specify the issues determined by the necessity to combine multimedia technologies with traditional methods of teaching: whether digital information is organically integrated into the analog discourse, whether logical thinking is engaged when using multimedia, whether multimedia help to better understand the subject and to be able to express one's thoughts in words. The main idea of the article is that the use of multimedia is intended not only for studying an object and learning scientific truth but, what's more, for deepening one's independent thinking and improving the ability to verbalize it.*

***Keywords:** multimedia, didactics, dialogue, digital environment, visual image, conceptual thinking, verbalization, thinking person.*

Преподаватель стоит перед вечно возникающей проблемой приводить процедуру передачи знаний в соответствие с эпохой и ее достижениями. В наше время, время информационного общества и цифровых технологий, он вовлечен в буквальный смысл слова в революционный процесс. Причем понятие «революционный» характеризует не столько изменение содержательного наполнения преподаваемых предметов, что во все времена неизбежно, сколько поиск адекватных способов его доставки адресату. Чтобы успевать за появлением новых модификаций электронной техники, ресурсов и платформ, так называемых «приложений» и так далее, приходится постоянно думать над пополнением арсенала традиционных дидактических приемов.

### **Методологические основания**

«Состояние *современного культурного пространства*, – утверждает профессор Соловьев А.В., – его динамика во многом определяются технологической мультимедийной средой (радио, телевидение, компьютеры, Интернет, сотовая, спутниковая связь и т. д.)» [8, с. 5]. Обычным делом становится наличие в вузовской аудитории самых разных приспособлений – видеокамеры, видеопроектора, телефонов, совмещаемых с компьютером. Мультимедийные инструменты, которые так широко вошли в учебный процесс, привнесли в дело преподавания множество методически плодотворных способов и приемов. Мультимедиа (multimedia – *англ.* комплексное представление информации) открывают возможность объединять динамический видеоряд, текст, графическое изображение, звук, включать схемы, таблицы, иллюстрации в единое смысловое поле изучаемой темы (как и предмета в целом) [10, с. 427–429].

Язык «наглядных пособий» – это не новость для дидактики, как и для научного дискурса. Но сегодня вопрос, вписываются ли органически продукты мультимедиа в структуру изучаемых темы, проблемы или курса в целом, вызывает особое беспокойство. Достигается ли путем включения в учебу разных

приспособлений эффект полноценного мышления, соответствующего сущностным целям высшего образования? Не становятся ли мультимедиа самоцелью, включаясь в учебный процесс лишь в качестве средства «подогрева» интереса обучающихся? Хорошо знакомая ситуация, когда в сторону ведущего занятия звучат похвалы, в которых приветствуется и одобряется лишь сам факт использования техники без оценки того, как она сработала на достижение главного эффекта – развертывания научно-предметного дискурса. Втянут слушатель в интеллектуальный диалог или остается в состоянии созерцания – это один из острейших моментов современной методики. Ведь включение чувственных механизмов восприятия само по себе не означает активного понятийного мышления.

Иными словами, с внедрением мультимедийных технологий и увеличением доли учебного материала, направленного на непосредственное, перцептивное, отражение органами чувств, нарастает одна из дидактических проблем – постановка отвлеченного мышления в контексте цифрового варианта подачи информации. Методика в высшем образовании (если оно соответствует своей миссии подготовить мыслящего специалиста) имеет конечной целью настроить сознание обучающихся на выполнение интеллектуальных операций и на развитие их мышления в целом.

### **Результаты**

Пользуясь в процессе образования достижениями цифровых технологий, следует держать в поле зрения ряд обстоятельств.

*Первое.* В информационной среде отмечается явное преобладание обращений к визуальным каналам восприятия. Средства мультимедиа и разнообразные компьютерные программы интенсивно работают на то, чтобы свести к минимуму вербальные сигналы, свертывая информацию в емкие формы кадра – наглядного образа. Даже то, что предлагается для осмысления и нуждается в рассуждениях, в первую очередь *визуализируется*. Не отсюда ли в современном культурном пространстве отмечаются некоторые трансформации в мышлении Homo sapiens? Наблюдения современных психологов, философов, педагогов-практиков показывают заметный сдвиг в характере мыслительной способности человека в сторону так называемого «клипового мышления».

Термин «клиповое мышление» появился в середине 1990-х годов и первоначально означал особенность человека воспринимать мир через короткие яркие образы и послания теленовостей или видеоклипов. Слово «clip» переводится с английского как «фрагмент текста, вырезка из газеты, отрывок из видео или фильма». Видеоряд большинства музыкальных клипов состоит из цепочки слабо связанных по смыслу кадров. При клиповом мышлении жизнь напоминает видеоклип: человек воспринимает мир не целостно, а как последовательность почти не связанных между собой событий.

Современные сериалы, фильмы и мультфильмы создаются для клипового потребителя. Сцены в них идут маленькими блоками, часто сменяя друг друга без логической связи. Пресса наполняется короткими текстами, в которых авторы лишь очерчивают контуры проблем. Телевидение транслирует новости, которые между собой не связаны, потом рекламу, ролики которой тоже никак

друг с другом не соотносятся. В результате человек, не осмыслив одну тему, переходит к другой.

Мир обладателя клипового мышления превращается в калейдоскоп разрозненных фактов и осколков информации. Человек привыкает к постоянной смене сообщений и требует новых. Усиливается желание искать цепляющие заголовки и вирусные ролики, слушать новую музыку, «чатиться» и так далее.

Главное свойство клипа – это то, что он «предполагает совершенную ненужность, неуместность объяснений» [10, с. 308]. Оправдывается названная тенденция необходимостью более компактных, свернутых, образных форм подачи информации в связи с насыщенностью ею социального пространства. Таким образом, то есть через «картинки», через дискретный видеоряд осуществляется экономия и «оптимизация» интеллектуальных усилий.

Иными словами, вытесняются вербализуемые смыслы. Характерный пример: принцип «*минимум слов* и максимум смысла» в одноименном фильме М.С. Дитковского [6]. Фильм поставлен с участием известного философа Ф.И. Гиренка, автора книги «Удовольствие мыслить иначе» [2]. Речь идет о современной философии, которая не рассматривает сознание как *непрерывно языковое сознание*, а интеллектуальный опыт не рассматривает как обязательно вербальный опыт. Авторы фильма утверждают, что вполне возможны театрализация, сценарное прочтение, например, Канта и Шопенгауэра, возможны музыкальные экспликации Хайдеггера и Камю. Сразу скажем: да, такое возможно, такой тип приобщения к чьей-то мысли приближен к художественному отражению объектов. Но приложимо ли это к развитию мышления (в частности философского) в структуре образования?

Что мы наблюдаем на практике? Реципиент (назовем так и нашего студента, который призван к восприятию и усвоению учебного предмета) приходит в аудиторию из того же самого «культурного пространства», он настроен на получение знаний при минимуме интеллектуальных усилий. Нынешнее поколение обучающихся приучено с молодых ногтей к этой «мультиязычной» дискретности монтажа. Преподаватели, отстаивающие традиционно-классическое направление и требующие последовательного дискурса в речевой форме, констатируют, что они зачастую сталкиваются со стихией полного невежества своих подопечных и их неспособностью мыслить и рассуждать абстрактно. Приходит подозрение, что принцип «минимум слов» сведен, в конце концов, к их отсутствию.

Налицо опасность удаления от вербально-рационального способа воспитания мыслящей личности. Те традиционные приемы получения информации, которые исконно выражены в чтении, в абстрактно-логическом осмыслении и обсуждении происходящего, вытесняются. Мысль как бы формируется, однако минуя понятийно-речевой ряд. Что уж говорить, если даже в среде преподавателей, особенно «продвинутых», бытует пристрастие к таким программам, как PowerPoint, используемой и к месту, и не к месту. Не принимает ли на себя такой наставник роль заурядного клипмейкера, в то время как своего ученика оставляет наедине с привычным «собеседником» – экраном?



Трудно удержаться от аллюзии по поводу «осевого времени», открытого Карлом Ясперсом (1883–1969). «Осевое время» более двух с половиной тысяч лет тому назад обозначило границу между синкретично мыслящим, погруженным в мифологические представления человеком Древнего мира и человеком, проснувшимся к абстрактному, отвлеченному, обобщающему мышлению, которое бесконечно раздвинуло горизонты углубленного понимания реальности [11, с. 32–50]. Не стоит ли сознание современного человека на пороге «доосевого» времени?

**Второе.** Включение средств мультимедиа в учебный процесс ставит преподавателя перед вопросом разработки методики перехода от чувственно-эмпирических ступеней на уровень рационального мышления. Связывая элементы визуального и идеального в единую семантическую систему, преподаватель напрямую прикасается к извечной проблеме гносеологии – проблеме соотношения эмпирического и рационального познания. Еще более детализированно процесс идеализации объектов, воспринимаемых визуально, изучается психологией познания. Это, конечно, отдельный разговор, но все-таки нельзя обойти психологическую характеристику двухуровневого мышления и того, как происходит переход перцептивного, зрительного образа на уровень отвлеченного мышления и как образ раскрывает свойства объекта и становится знанием о нем [9, с. 44–64].

Маршрут, по которому движется мысль в ее рамках, позволяет (при тщательной продуманности) внести в динамику мультимедийного материала строгий логический порядок. Она способна организовать структуру наглядного текста, выстроить последовательность изображений таким образом, что наряду с визуальными представлениями формируется и рациональный дискурс, и весь поток образов попадает в русло абстрактно-теоретического мышления.

Визуально построенный, объединенный с текстом, с живой речью смысл вполне может двигаться по законам логического мышления и служить продуцированию самостоятельных умозаключений. Но для этого надо отдавать себе полный отчет в том, при каких условиях ваш видеоряд вписывается в понятийный поток и выполняет функции *сравнения, доказательства, противопоставления, обобщения, детализации* и других логических операций.

Особо подчеркнем, что донесение до сознания обучающихся научных истин не единственная задача преподавателя, он призван *развивать мысль*, чтобы она, в свою очередь, служила дальнейшему продвижению идеи в сознании его учеников. Вектор правильно выстроенного наглядно-понятийного дискурса в результате подводит к *творческому развитию тезиса, к анализу, к выдвиганию контраргументов, к критике*, провоцирует *ассоциативное мышление*, подталкивает к *систематизированию* и так далее. Вместе с продуманно выстроенным вербально-понятийным рядом все это порождает импульс к активному мыслительному реагированию и придает ему заданное направление.

В итоге скажем, что мысль также требует тренировки, что подлинное познание и интеллектуальное развитие человека есть активная и напряженная деятельность, усиленная работа. Таковым оно должно оставаться и в аудитории. «Пока вы идете на поводу у ленивого мозга, интеллект слабеет, подобно мыш-

цам без нагрузки», – утверждает известный психолог Андрей Курпатов [4]. Здесь весьма плодотворно работают идеи Г.П. Щедровицкого, создателя системно-мыследеятельностной методологии (СМД-методологии), которые позволяют взглянуть на образование именно с точки зрения мышления как деятельности [1].

**Третье.** Для решения обозначенной здесь проблемы, особенно для вербализации мыслительного процесса, очень важны коммуникативные условия. Применяя мультимедиа в аудитории, получить эффект полноценного мышления можно лишь при максимальной интерактивности. Впечатления как продукты чувственного восприятия, полученные с помощью мультимедиа, позволяют включить мышление лишь в контексте хорошо организованной вербальной информации. Думать, сопоставлять, комментировать то под одним, то под другим углом зрения нечто, предложенное для визуального восприятия, – это значит находить адекватные формы звучащей речи. Речи, рассчитанной на понимание со стороны участвующих в диалоге.

Будем исходить из того, что любая встреча с аудиторией, любое занятие, осуществляющееся в какой бы то ни было форме, есть диалог. «Первый и главный закон современной общей риторики – закон *гармонизирующего диалога* – говорит о том, что ваш собеседник или ваша аудитория *не пассивный объект*, которому вы должны передать информацию, на который вы как говорящий призваны воздействовать. Ваша задача <...> – пробудить собственное внутреннее слово слушателя, установить гармонические и двусторонние отношения с адресатом» [7, с. 291–293]. Таким образом, в поиске методов включения мультимедиа в логику занятия последнее должно быть настроено на диалог.

В очередной раз продумывая интеллектуальные способы коммуникации со студентами, следует взять во внимание, что при понятийном и клиповом мышлении тренируются разные участки мозга. По-разному задействуются механизмы внимания, включаются зрительная и другие виды памяти и прочие системы реагирования.

**Четвертое.** Еще об одном заметном вторжении мультимедиа в образовательный процесс. Это учебно-методические заготовки, в изобилии предлагаемые Интернетом как преподавателю, так и студенту. На какую хочешь тему и по какому хочешь предмету, все здесь найдется. Есть большой соблазн не утруждать себя поиском необходимых форм преподнесения знаний: ведь и над этой проблемой цифровая цивилизация весьма плодотворно трудится, особенно образовательная среда. Использовать образовательный контент, созданный кем-то другим, без всякой критики – примета нашего времени. Достаточно положиться на готовый продукт IT-разработчиков обучающих программ, которые проявляют исключительную изобретательность в нахождении способов доставки и обработки учебной информации. Позаимствовать, включить в учебный процесс в готовом виде то, что предлагается в формате компьютерного файла для проведения форумов, контроля знаний, тестирования, деловых игр, видеолекций, автоматически перенести в свой план-конспект – вот тебе и вся дидак-

тика. И здесь встает весьма существенный вопрос о «пристыковке» чужого материала к авторским замыслам преподавателя. Можно ли отнести к ставшим такими доступными дидактическим материалам в силу их технической «продвинутости» как к методике, полноценно вписывающейся в твой дискурс, и с полнейшим доверием включить в свою работу? Так, например, Интернет изобилует предложениями включить в ваш курс и на любую тему контент с использованием приемов дополненной реальности. И неважно, является ли специалистом в вашей области или не является рекламирующий себя разработчик. Он математик, биолог, философ? Он специалист в технологиях AR, и этого достаточно [3, с. 45]. Особенно следует озадачиться тем, что если рассматривать заимствованные материалы как текст, то он вполне может содержать не предусмотренный лично вами подтекст и развитие профессионального мышления вашего студента вовсе не является его целью.

То же самое предлагается и молодежи. Вместо «усиленно трудитесь», «ищите пути понимания», «напряженно думайте» – «включайте поисковик», «не перетруждайте себя», «в Сети найдете готовые ответы». Что и становится нежелательной проблемой общего диалога, который отклоняется от темы занятия, когда приходится обсуждать набор позаимствованных в Интернете случайных истин, не говоря об отсутствии мотивации думать самостоятельно.

#### **Дискуссионные вопросы**

Следует обратить внимание на еще один, важный не только с образовательной, но и с экзистенциальной точки зрения, вопрос: насколько уместно и обязательно включение технических средств в конкретное занятие и насколько оправдано вытеснение на периферию живого обмена мыслями. Этот вопрос не заложен в самой формулировке темы данной публикации – о методах преподавания, но он выводит на сущностные задачи образования. Учебный процесс не должен участвовать в тотальном поглощении молодежи гаджетами, времяпрепровождение в которых – это по большей части бессмысленно потраченное время [4].

#### **Заключение**

Сегодня, как никогда, нужно думать о воспитании мыслящей личности, способной к постижению истин бытия и принятию самостоятельных решений. И не на «навыках» и «компетенциях» надо ставить акценты, а на развитии образованного и способного глубоко мыслить человека. В выступлении академика М.В. Ковальчука 25 августа 2020 года на Международном военнотехническом форуме «Армия-2020» отчетливо прозвучал призыв «преодолевать рабскую зависимость от Интернета, от мобильных устройств». И не случайно академик поднял вопрос о «психологической обороне» [5]. Ведь властители соцсетей в лице ай-ти-гигантов не скрывают намерений – и даже проводят свои эксперименты – по «переформатированию» сознания личности, прописавшейся в виртуальной реальности. Противостоять этим замыслам может только полноценное образование. И в такие времена, когда развязываются «ментальные войны», можно с полным основанием говорить о преподавании как о миссии.

Мультимедиа в учебном процессе в не меньшей степени, чем традиционные технологии, призваны служить развитию когнитивных способностей молодого поколения. В этом направлении открываются большие возможности, однако при условии глубоко продуманной педагогической политики. Во-первых, необходимо выработать критическую рефлексию (и не только преподавателей, но самих обучающихся), приоткрывающую то, что происходит в собственном сознании в процессе «двухуровневого» мышления, в процессе пересечения виртуальной действительности с реальной. Во-вторых, культивировать диалог не с техническим средством, а с живым человеком. В-третьих, отдавать себе отчет, что непродуманное включение мультимедиа в процесс обучения, тем более его избыточность, работают на те негативные тенденции цифровой среды, которые совершенно очевидно ведут к снижению когнитивных и речевых способностей. Иными словами, преподаватель стоит перед проблемой творчески переосмыслить участие цифрового контента в процедурах мышления и перед проблемой поиска средств и методов обоснованного включения мультимедиа в изучение предмета.

#### *Литература*

1. Бабайцев А.Ю. СМД-методология (системо-мыследеятельностная методология) // *Постмодернизм. Энциклопедия / под ред. А.А. Грицанова, М.А. Можейко. – М.; Минск, 2001. – 1040 с.*
2. Гиренок Ф.И. *Удовольствие мыслить иначе. – М.: Академический проект, 2008. – 235 с.*
3. Демко Т.Н. *Технологии AR в образовании: перспективы и риски // Подготовка кадров в системе ведомственного профессионального образования ФСИИ России: от истории к современности (к 50-летию высшего учебного заведения). Сборник материалов научно-методической конференции. – Рязань, 2020. – С. 41–46.*
4. Курпатов А.В. *Чертоги разума. Убей в себе идиота! Аудиокнига, 2018. – URL: libbox.ru/book/chertogi-razuma-ubej-v-sebe-idiota (дата обращения: 10.03.2021).*
5. Ковальчук М.В. *Выступление на круглом столе «Психологическая оборона. Борьба за историю – борьба за будущее». – URL: ok.ru/mirovozren/topic/152400692997072 (дата обращения: 12.03.2021).*
6. *Удовольствие мыслить иначе. Сценарий: Гиренок Федор, Дитковский Марк. Режиссер: Дитковский Марк. 2009. – URL: https://www.youtube.com/watch?v=Y5MeBv8Aig0 (дата обращения: 15.03.2021).*
7. Михальская А.К. *Педагогическая риторика: история и теория. Учеб. пособие для студ. педуниверситетов и институтов. – М.: Издательский центр «Академия», 1998. – 432 с.*
8. Соловьев А.В. *Информационное общество: полифония культурных форм: монография. – Рязань: Ряз. гос. ун-т им. С.А. Есенина, 2007. – 184 с.*
9. Сочивко Д.В. *Психодинамика. – М.: Московский психолого-социальный институт, 2007. – 432 с.*
10. Шагалова Е.Н. *Словарь новейших иностранных слов (конец XX – начало XXI): более 3000 слов и словосочетаний. – М.: АСТ: Астрель, 2010. – 943 с.*
11. Ясперс Карл. *Истоки истории и ее цель // Смысл и назначение истории. – М.: Полит-издат, 1991. – 527 с.*

*Н.Ю. Дичина, к.п.н, доцент,  
М.Г. Бочило, руководитель отдела,  
М.Н. Галстян, директор  
Т.И. Никулина, к.псих.н, доцент  
ГКУ «Центр профилактики, реабилитации и коррекции»,  
ФГБОУ ВО «Байкальский государственный университет»  
г. Иркутск, Россия*

**ПРАКТИКА ПРЕДУПРЕЖДЕНИЯ АГРЕССИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ  
(БУЛЛИНГ, СКУЛШУТИНГ, СУИЦИДЫ, НАСИЛИЕ,  
ЖЕСТОКОЕ ОБРАЩЕНИЕ) С НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИМИ**

*Аннотация.* В работе рассматривается проблема реализации эффективной помощи в вопросах профилактики детских и подростковых суицидов, насилия и жестокого обращения в отношении несовершеннолетних специалистами ГКУ «ЦПРК». Представлена эффективность организации мероприятий со всеми субъектами образовательных отношений: практико-ориентированные семинары для педагогов, просветительские и профилактические мероприятия с родителями, тренинги и профилактические занятия с обучающимися.

Представлены запрос муниципальных органов управления образования и отдельных образовательных организаций специалистами ГКУ «ЦПРК», подготовка и проведение ряд мероприятий по вопросам профилактики детских и подростковых суицидов, насилия и жестокого обращения с детьми, в которых приняли участие все участники образовательного процесса. Обозначены комплексность и системность работы специалистов ГКУ «ЦПРК», предполагающая включение в профилактическую работу родителей/законных представителей.

Сделан анализ методов деятельности специалистов ГКУ «ЦПРК» по данному направлению, который реализуется в следующих форматах: организация комплекса мероприятий по факту совершенного или незаконченного суицида (внеплановые мероприятия); информационно-просветительские профилактические мероприятия со всеми участниками образовательных; межведомственное взаимодействие с субъектами профилактики по проблеме предотвращения детских суицидальных проявлений (плановые и внеплановые мероприятия).

В исследовании сделаны выводы о необходимости организации дальнейшей работы по теме «Профилактика скулшутинга в рамках подготовки к проведения оценочных процедур».

Проведенный анализ количественных и качественных показателей работы сотрудников отдела психолого-педагогической коррекции и социальной реабилитации свидетельствует о высокой востребованности и эффективности проведенной работы.

**Ключевые слова:** агрессивное поведение, профилактика, управление конфликтами, психолого-педагогическая коррекция.

*N.Yu. Dichina, Ph.D., Associate Professor,  
M.G. Bochilo, hands. department,  
M.N. Galstyan, Director  
T.I. Nikulina, Ph.D., Associate Professor  
State Institution "Center for Prevention, Rehabilitation and Correction",  
FSBEI HE "Baikal State University"  
Irkutsk, Russia*

**PRACTICE FOR PREVENTING AGGRESSIVE BEHAVIOR  
(BULLING, SCOOTING, SUICIDE, VIOLENCE, ABUSE)  
WITH MINORS**

***Abstract.** The work examines the problem of implementation of effective assistance in the prevention of child and adolescent suicides, violence and cruel treatment of minors by specialists of the State Institution "CPRK". The effectiveness of organizing events with all subjects of educational relations is presented: practice-oriented seminars for teachers, educational and preventive measures with parents, trainings and preventive classes with students.*

*The request of municipal education authorities and individual educational organizations by specialists of the State Institution "CPRK", preparation and implementation of a number of activities on the prevention of child and adolescent suicides, violence and child abuse, in which all participants in the educational process took part. The complexity and consistency of the work of the specialists of the State Institution "CPRK", suggesting the inclusion of parents / legal representatives in the preventive work, are indicated.*

*The analysis of the methods of activity of the specialists of GKU "CPRK" in this area is made, which is implemented in the following formats: organization of a set of measures on the fact of committed or unfinished suicide (unscheduled events); information and educational preventive measures with all subjects of educational relations (teachers, parents / legal representatives, students); interagency interaction with subjects of prevention on the problem of preventing childhood suicidal manifestations (planned and unscheduled activities).*

*The study draws conclusions about the need to organize further work on the topic "Prevention of school shooting in preparation for the assessment procedures".*

*The analysis of the quantitative and qualitative indicators of the work of the employees of the department of psychological and pedagogical correction and social rehabilitation testifies to the high demand and effectiveness of the work carried out.*

***Keywords:** aggressive behavior, prevention, conflict management, psychological and pedagogical correction.*

На основании Распоряжения министерства образования Иркутской области «О реализации профилактических мероприятий» от 20.03.2014.г. № 238 ГКУ «Центр профилактики, реабилитации и коррекции» (далее ГКУ «ЦПК») является региональным оператором по вопросам профилактики детских суицидов и жестокого обращения с детьми в системе образования Иркутской области. В рамках реализации «Межведомственного плана мероприятий по профилактике суицидов и суицидального поведения несовершеннолетних в Иркутской области на 2019–2021 годы» утвержденного Распоряжением заместителя Председателя Правительства Иркутской области от 22 марта 2019 года № 9-рэл выполняет следующие задачи:

– осуществляет методическое сопровождение образовательных организаций области по вопросам профилактики детских и подростковых суицидов, насилия и жестокого обращения в отношении несовершеннолетних;

– оказывает психолого-педагогическую помощь обучающимся, подвергшимся насилию или предпринявшим попытку суицида на местах по запросу конкретных образовательных организаций;

– ведет постоянный прием детей с отклонениями в поведении на базе отдела психолого-педагогической коррекции и социальной реабилитации ГКУ «ЦПРК».

Целью исследования является поиск и систематизация практико-ориентированных способов решения задач предупреждения агрессивного поведения среди несовершеннолетних.

Обобщен и представлен опыт профилактики суицидологии: разработка лекций, практико-ориентированных семинаров и видеокурсов по проблеме профилактики агрессивного и рискованного поведения среди обучающихся, представление методов видеокурса по профилактике агрессивного поведения среди несовершеннолетних для педагогических работников и родителей/законных представителей, семинаров для педагогических работников по проблемам управления конфликтами в образовательных организациях, профилактике травли (буллинга) в образовательных организациях, формированию конфликтологической компетентности субъектов образовательных отношений.

Деятельность специалистов ГКУ «ЦПРК» по данному направлению реализуется в следующих форматах:

– организация комплекса мероприятий по факту совершенного или незаконченного суицида (внеплановые мероприятия);

– информационно-просветительские профилактические мероприятия со всеми участниками образовательных;

– межведомственное взаимодействие с субъектами профилактики по проблеме предотвращения детских суицидальных проявлений (плановые и внеплановые мероприятия).

Для реализации эффективной помощи в вопросах профилактики детских и подростковых суицидов, насилия и жестокого обращения в отношении несовершеннолетних специалистами ГКУ «ЦПРК» организуются мероприятия со всеми субъектами образовательных отношений: практико-ориентированные семинары для педагогов, просветительские и профилактические мероприятия с родителями, тренинги и профилактические занятия с обучающимися.

Были организованы и проведены профилактические мероприятия с обучающимися с использованием различных форм работы (тренинги, психологические игры и др.) Профилактической работой по данному направлению охвачено 238 подростков из образовательных организаций Иркутской области. Важной составляющей организации данных мероприятий является то, что под каждую возрастную группу обучающихся избираются адекватные возрасту форматы работы, диагностический инструментарий для выявления группы потенциального риска и ситуационного риска, и даются рекомендации по продолжению необходимой работы.

Комплексность и системность работы специалистов ГКУ «ЦПРК» предполагает включение в профилактическую работу родителей/законных представителей. Для этого организованы и проведены 19 родительских собраний по

данному направлению, в которых приняли участие 1841 родитель/законный представитель обучающихся.

Разработана и внедрена в практику ОО областная профилактическая неделя профилактики аутоагрессивного поведения несовершеннолетних «Разноцветная неделя», приуроченная к 10 сентября Всемирному дню предотвращения самоубийств. Неделя содержит маршрутизатор и методические рекомендации по ее проведению.

В рамках реализации «Межведомственного плана мероприятий по профилактике суицидов и суицидального поведения несовершеннолетних в Иркутской области на 2019–2021 годы» специалистами ГКУ ЦПРК организованы мастер-классы на Международной НПК «Межведомственный подход к сопровождению личности, оказавшейся в трудной жизненной ситуации: теория и лучшие практики» мастер-класс «Взаимодействие специалистов ГКУ «Центр профилактики, реабилитации и коррекции» с образовательным учреждением по факту завершенного суицида» и «Профилактическое занятие с детьми «группы риска» «Кризис. Выход есть!» в которых приняли участие студенты педагогического института ФГБОУ ВО «Иркутский государственный университет», специалисты образовательных организаций Иркутской области и специалисты социального обслуживания.

В пресс-центре газеты «Областная» прошло заседание круглого стола по проблеме «Профилактика насилия и жестокого обращения с детьми в Иркутской области» в котором приняли участие: руководитель Аппарата Уполномоченного по правам ребенка в Иркутской области, начальник отдела дополнительного образования министерства образования Иркутской области, директор и заместители директора ГКУ «ЦПРК», начальник управления опеки и попечительства министерства социального развития, опеки и попечительства Иркутской области, начальник отдела по обеспечению деятельности комиссии по делам несовершеннолетних и защите их прав в Иркутской области, руководитель отдела процессуального контроля СУ СК РФ по Иркутской области, начальник отделения организации деятельности подразделений по делам несовершеннолетних Главного управления МВД России по Иркутской области, заведующая центром психотерапевтической помощи детям «Иркутской государственной областной детской клинической больницы», медицинский психолог.

Были разработаны «Методические материалы в помощь образовательным организациям по работе с семьями несовершеннолетних состоящих в криминальных сообществах и деструктивных организациях. Работа с детьми – жертвами криминальных преследований», «Методические материалы в помощь образовательным организациям, направленные на профилактику агрессивного поведения обучающихся, в том числе буллинга, конфликтов, аутоагрессивного поведения», «Навигаторы методических ресурсов по профилактике насилия и жестокого обращения с обучающимися в образовательной среде (в помощь педагогам и родителям)».

Выбран новый формат работы со специалистами в области образования «Клубы специалистов. В связи с угрозой распространения новой коронавирусной инфекции и введением на территории Иркутской области режима повы-



шенной готовности Областной клуб психологов проводился в онлайн формате по теме: «Роль педагога-психолога в профилактике буллинга». Целевой установкой проведения клуба стало развитие психолого-педагогической компетенции специалистов в области профилактики школьного буллинга. В рамках Клуба были рассмотрены следующие темы: «Буллинг как психолого-педагогическая проблема»; «Психодиагностический инструментарий для выявления склонности к буллингу среди обучающихся школы»; «Буллинг! Что нужно знать родителям». Видеолекции по заявленным темам транслировались на платформе Youtube, на канале ГКУ «Центр профилактики, реабилитации и коррекции» «српн српн».

Была продолжена работа по обобщению и популяризации опыта специалистов ГКУ «ЦПРК» в области профилактики суицидальных проявлений среди несовершеннолетних в октябре 2020 г. в рамках Международной НПК «Межведомственный подход к сопровождению личности, оказавшейся в трудной жизненной ситуации: теория и лучшие практики» на базе ФГБОУ ВО «Иркутский государственный университет» специалистами ГКУ «ЦПРК», проведен мастер-класс «Профилактическое занятие с детьми «группы риска» «Кризис. Выход есть!», проведен мастер-класс «Взаимодействие специалистов ГКУ «Центр профилактики, реабилитации и коррекции» с образовательным учреждением по факту завершенного суицида».

Система деятельности ГКУ «ЦПРК» по профилактике суицидального поведения среди обучающихся позволяет минимизировать возникновение профессиональных дефицитов у педагогических работников по данному направлению, формирование психолого-педагогической компетентности родителей, формирование у обучающихся навыков справляться с кризисными ситуациями, а у общественного сообщества формировать понимание значимости данной проблемы ее междисциплинарный и межведомственный характер [2].

Однако, появление новых вызовов времени, в том числе, начавшаяся с марта 2020 г. пандемия, следствием которой было введение ограничительных мер, депрессивный характер ряда территорий Иркутской области, вносит негативные корректировки в развитие социальной ситуации и при проводимой работе не дает 100 % положительного результата. Однако, говорить об отсутствии вообще результатов работы, неверно, так как проводимые в системе образования профилактические меры позволяют сдерживание повышение уровня завершенных суицидов.

В настоящее время, специалистами ГКУ ЦПРК, особое внимание уделяется изучению и развитию профилактики агрессивного поведения среди обучающихся. Это связано с увеличением числа запросов со стороны педагогического сообщества, родителей/законных представителей, специалистов других ведомств.

Понимание факторов, влияющих на проявление агрессивного поведения, специалистами центра проводятся профилактические мероприятия со всеми субъектами образовательных отношений.

Специалистами ГКУ «ЦПРК» осуществляется постоянный научный и методический поиск по проблеме профилактики скулшутинга, для этого разраба-

тываются лекции, практико-ориентированные семинары и видеокурсы по проблеме профилактики агрессивного и рискованного поведения среди обучающихся. В данном направлении были разработаны видеокурсы по профилактике агрессивного поведения среди несовершеннолетних для педагогических работников и родителей/законных представителей. Семинары для педагогических работников по проблемам управления конфликтами в образовательных организациях, профилактике травли (буллинга) в образовательных организациях, формированию конфликтологической компетентности субъектов образовательных отношений. На совещании руководителей управлений образованием муниципальных образований Иркутской области, проводимом министерством образования, рассматривалась тема «Профилактика скулшутинга в рамках подготовки к проведению оценочных процедур», в котором приняли участие 38 человек [1].

На электронной платформе ФГБОУ ВО «СГЮА», в Губернаторском зале Правительства Иркутской области был проведен вебинар для специалистов территориальных КДНиЗП. В рамках вебинара «Правовые основы организации деятельности комиссии по делам несовершеннолетних и защите их прав: проведен семинар «О профилактике и предупреждении скулшутинга в образовательных организациях Иркутской области. Фильмотека как инструмент профилактики».

По профилактике скулшутинга реализуются областные профилактические недели «Единство многообразия», приуроченная к Всемирному Дню толерантности. Недели содержат маршрутизаторы и методические рекомендации, которые способствуют эффективному достижению задач в области профилактики данного направления.

Продолжило развитие направление наставничества в образовательных организациях Иркутской области, которое обусловлено поиском новых форм организации профилактической работы и взаимодействия с несовершеннолетними. На этапе взросления подростку нужен позитивный пример и ответственное влияние значимых людей: родителей, учителей, которые занимаются воспитанием и развитием личности. Роль наставника значительно шире, она включает в себя не только передачу знаний, умений, навыков подрастающему поколению, но и предоставление помощи и поддержки подросткам в социализации и взрослении, в поиске индивидуальных жизненных целей и способов их достижения [4].

Специалисты центра приняли участие в V Всероссийской НПК и выступили с докладом «Наставничество – умная помощь детям».

Деятельность в рамках межведомственного взаимодействия позволяет вырабатывать общие подходы к реализации данного направления, учитывая специфику личностного развития подростков, социальной ситуации в которой он находится и возможностей организации необходимого сопровождения при объединении ресурсов.

Одним из значимых направлений деятельности ГКУ ЦПРК является коррекционно-реабилитационная работа с обучающимися, в рамках которого особое внимание уделяется обучающимся «группы риска». Это связано с острой

необходимостью оказания профессиональной помощи, оказавшимся в трудной жизненной ситуации, при которой необходимо вмешательство специалистов. Однако, в образовательных организациях зачастую данная помощь, к сожалению, не оказывается либо из-за отсутствия педагогов-психологов, либо из-за профессиональной неготовности школьных специалистов, либо недоверия семьи с детьми к педагогическому коллективу [3]. Эти факторы приводят к повышению количества обучающихся, которым необходима психолого-педагогическая помощь специалистов ГКУ ЦПРК.

Для выявления проблем личностного развития обучающихся, социальной ситуации в которой прибывает ребенок, необходимо тщательное исследование, позволяющее определение и выстраивание маршрута работы, как с ребенком, так и с его родителями/законными представителями.

В рамках диагностической работы педагогами-психологами ГКУ ЦПРК используются следующие методики: корректурная проба, методика Замбацавичене, методика Лускановой, методика Прихожан А.М. (на выявление школьной тревожности), самооценки, устойчивости к стрессу, методик «Акцент 2–90», тест «6 ситуаций», опросник страхов А.И. Захарова, «Три вопроса» (диагностика базовых проблем подростков, авт. Логинова Г.П). «Человек под дождем», тест интеллекта Слоссона (адаптированный вариант), тест Мюнстерберга (диагностика избирательного внимания), тест «Цветные матрицы Равена», «Методика определения кратковременной памяти», «Лестница самооценки», «Методика ранних детских воспоминаний» А. Адлера, проективный тест «Мои драконы в душе», проективный тест «Дождливая серия», тест О.А. Ореховой «Цветовая диагностика эмоций ребенка», рисуночный тест Сильвера, анкеты на выявление отношения к психоактивным веществам. Кроме этого использованы электронные варианты диагностик САН, Люшера, Спилбергера, Басса – Дарки, Томаса.

Особое направление деятельности специалистов ГКУ ЦПРК комплексное оказание психолого-педагогической помощи образовательным организациям по факту завершенных суицидов. Данные выезды предполагают проведение семинаров, работу с классом, в котором обучался суицидент (диагностика обучающихся, тренинги, индивидуальные и групповые консультации по заявке), проведение родительских собраний по проблеме детско-родительских отношений, консультации родителей/ законных представителей [1].

В мероприятиях проведенных в рамках выездов на территории муниципалитетов Иркутской области принято 46 обучающихся. Врачом психиатром оказана первичная амбулаторно-консультативная помощь 35 детям от 6 до 17 лет. Показатель распространенности психических расстройств составил 68 %. Ведущим психическим расстройством стало депрессивный синдром – 21 %.

## Типы запросов

Тип запроса	Количество человек в ЦПРК	Количество человек на выезде	Итого кол-во человек	Доля от общего количества запросов
I. Жестокое обращение с ребенком:			7	2,7 %
1. Физическое	1		1	
2. Сексуальное	1	3	4	
3. Психологич	1	1	2	
II. Суицидальное поведение:			21	8 %
1. С попыткой суицида	7		7	
2. Скрытая форма	14		14	
III. Аддиктивное поведение:			22	8,3 %
1. Алкогольная зависимость	1	4	5	
2. Наркомания	1		1	
3. Токсикомания		2	2	
4. Курение	1		1	
5. Азартные игры	1		1	
6. Компьютерные игры	7		7	
7. Интернет-зависимость	3		3	
8. Трата денег	1		1	
9. Пищевая зависимость	1		1	
IV. Агрессивное поведение	25		25	9,5 %
V. Девиантное поведение, «группа риска», состоят на учете КДН	14	8	22	8,4 %
VI. Трудности в общении со сверстникам	26	2	28	10,7 %
VII. Проблемы адаптации	34	10	44	16,7 %
VIII. Низкая учебная мотивация	22	7	29	11 %
IX. Сниженный эмоциональный фон, страхи	56	9	65	24,7 %
Итого	217	46	263	

Всего по проблемам, обозначенным выше в таблице, принято специалистами ГКУ «ЦПРК» 263 обучающихся. Запрос выполнен частично у 23 % респондентов, детям и их родителям предложено пройти программу в следующем учебном году; направлены к узким специалистам 16 %, рекомендована семейная психотерапия 43 детям и их родителям, что составило 21 %, у 25 % программа не пройдена по причине прекращения посещения занятий детьми.

С 65 детьми и подростками программа пройдена полностью и завершена (33 %). После прохождения программы у детей улучшились такие показатели, как, снизился уровень тревожности и стресса, уровень агрессии, повысился позитивный эмоциональный фон, улучшились взаимоотношения в семье. Так улучшились такие показатели, как эмоциональное состояние у 167 обучающихся (87 %), повысился уровень самооценки. Обнаружилось повышение уровня адаптации у 105 человека (55 %), улучшение взаимоотношений в семье у 46 детей и подростков (24 %).

В сравнении с 2019 годом показатель приема обучающихся по запросу снизился с 731 до 263 человек (- 468). На данный показатель повлияли ограничительные меры, направленные на минимизацию риска распространения коронавирусной инфекции, введенные в марте 2020 года, вследствие которых были прекращены очные приемы обучающихся.

Однако, необходимо обратить внимание, что доля обращений по проблемам сниженного эмоционального фона и страхов выросла с 16,8 % в 2019 г. до 24,7 % в 2020 г. Мы наблюдаем увеличение на 7,9 %, и в настоящее время является преобладающим показателем. Остается по-прежнему высокий показатель доли обращений по проблемам адаптации, хотя есть небольшая тенденция к снижению в 2020 г., так в 2019 г. доля обращений по данному показателю составила 20,8 %, то в отчетном периоде данный показатель составил 16,7 %, что на 4,1 % меньше с прошлым годом. Трудности в общении завершают тройку преобладающих запросов, но и данный показатель в этом году имеет положительную динамику к небольшому снижению, в 2019 г. составил 11,2 %, а в 2020 г. – 10,7 %, что на 0,5 % ниже показателей прошлого года.

Тревожная динамика обращений выявлена по показателю агрессивное поведение, по которому возросла доля обратившихся с 4,2 % в 2019 г. до 9,5 % в 2020 г., что на 5,3 % выше, а учитывая показатели сниженного эмоционального фона и страхов, можно предположить о возможном прогрессе в сторону увеличения показателя агрессивного поведения.

В целом анализ количественных и качественных показателей работы сотрудников отдела психолого-педагогической коррекции и социальной реабилитации свидетельствует о высокой востребованности и эффективности их работы.

### *Литература*

1. Бочило М.Г., Галстян М.Н., Дичина Н.Ю. Никулина Т.И. Профилактика самоповреждающего поведения среди несовершеннолетних. Конфликтология XXI века. Пути и средства укрепления мира: материалы Третьего Санкт-Петербургского международного конгресса конфликтологов. Санкт-Петербург, 15–16 ноября 2019 г. – СПб.: Фонд развития конфликтологии, 2019. – 414 с. DOI 10.31312/978-5-6043166-1-0 ISBN 978-5-6043166-1-0

2. Бочило М.Г., Галстян М.Н., Дичина Н.Ю. Никулина Т.И. Практика формирования конфликтологической культуры поведения субъектов образовательной среды. ЦЕННОСТНОЕ МНОГООБРАЗИЕ СОВРЕМЕННОЙ КУЛЬТУРЫ [Электронный источник]: монография / коллектив авторов; под общ. ред. С.П. Рециковой. – Западный: Научно-исследовательский центр «АнтроВита», 2019. – Том III. – 171 с. – URL: [http://soc-is.ru/wp-content/uploads/Ценностное-многообразие-современной-культуры\\_3.pdf](http://soc-is.ru/wp-content/uploads/Ценностное-многообразие-современной-культуры_3.pdf). ISBN 978-5-6041896-5-8

3. Галстян М.Н., Дичина Н.Ю. Никулина Т.И. Опыт организации профилактической работы по самоповреждающему поведению среди несовершеннолетних. II Международная научно-практическая конференция: «Проблемы развития личности в условиях глобализации: психолого-педагогические аспекты» 25–26 октября 2019 г. Сборник трудов конференции. Российско-Армянский университет, г. Ереван, 2020 г. 899 с. ISBN: 978-9939-67-217-  
<https://www.elibrary.ru/item.asp?id=42998155>.

4. Nikulina T.I. Creating conditions of psychological safe for socialization of children with mental disabilities. International conference «The Individual and Society in the Modern Geopolitical Environment» The European Proceedings of Social and Behavioural Sciences P.1-9 2357-1330 © 2020 Published by European Publisher. Web of Science Core Collection DOI: 0.15405/epsbs.2020.10.05.256

*Т.В. Дмитроченко, аспирант  
кафедры педагогики профессионального образования  
ФГБОУ ВО «Амурский гуманитарно-педагогический  
государственный университет»,  
г. Комсомольск-на-Амуре, Россия*

## **РАЗВИТИЕ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ И СУБЪЕКТНОСТИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ**

**Аннотация.** *Человек, находящийся в условиях модернизации современного общества, его стремительной глобализации, информатизации и технологизации, встречается с реалиями современного «виса-мира», характеризующегося неопределенностью, непостоянством и нестабильностью ситуации, ощущает неуверенность в «завтрашнем дне» и в своих собственных силах. В таких условиях постоянно меняющегося мира возрастает необходимость развития субъектности как системного качества личности, позволяющего человеку стабилизировать ситуацию для себя, сформировать устойчивый образ своего личностного и профессионального Я. Это становится возможным в процессе профессиональной подготовки благодаря непрерывному развитию образовательного потенциала личности, формированию умений критического анализа и работы с постоянно возрастающими объемами информации, совершенствованию своих личностных качеств, осознания своего жизненного опыта и индивидуальности. Проблема развития критического мышления и становления субъектности достаточно подробно рассматривается в психолого-педагогической литературе [1, 2, 3, 4, 15].*

**Цель исследования.** *Теоретическое обоснование, разработка и реализация психолого-педагогических условий развития субъектности будущих педагогов в процессе профессиональной подготовки и экспериментальная проверка их результативности.*

**Методы исследования.** *Нами были использованы теоретические методы исследования (анализ научной литературы, обобщение, классификация и др.), эмпирические – педагогический эксперимент, в процессе которого нами был разработан комплекс диагностических методик, позволивших выявить уровень субъектности и развития критического мышления будущих педагогов – 150 студентов 2 курса ФГБОУ ВО «АмГППУ» (г. Комсомольск-на-Амуре). Уровень субъектности личности мы оценивали по сумме таких показателей, как самопознание («Методика исследования самооотношения (МИС)», автор – С. Р. Пантилеев), актуализированный субъектный опыт и рефлексия («Опросник рефлексивности», автор – А.В. Карпов), самореализация («Многомерный опросник самореализации личности», автор – С.И. Кудинов). Для оценки уровня развития критического мышления нами была доработана и апробирована методика, взятая из Международной программы по оценке образовательных достижений учащихся (PISA), позволяющая оценить грамотность чтения и развития навыков критического мышления. Для количественной обработки результатов исследования мы использовали методы математико-статистического анализа (с использованием программы Statistica): коэффициент корреляции Спирмена,  $\phi^*$ - критерий Фишера.*

**Выводы и рекомендации.** *Для решения исследуемой проблемы становления субъектности будущих педагогов на основе развития критического мышления мы использовали в профессионально-образовательном процессе педагогического вуза комплекс внешних и внутренних психолого-педагогических условий.*

*К внутренним условиям мы относим следующие: развитие учебно-познавательных и профессиональных мотивов деятельности; использование процедур личностной, интеллектуальной и деятельностной рефлексии; обогащение субъектного опыта личности; развитие внутренней потребности к самопознанию, саморазвитию, самосовершенствованию. К внешним условиям мы относим: учет личностных, индивидуальных, профессиональных способностей студентов; использование диалоговых, эвристических, проблемных техноло-*

гий профессионального обучения; создание личностно-значимых, субъектно-ориентированных профессиональных ситуаций, информационно-поисковых и проблемно-ситуационных профессиональных задач.

Реализация данных условий в профессионально-образовательном процессе вуза будет осуществляться за счет применения продуктивных технологий профессионального образования: технологии развития критического мышления, смыслового чтения, проблемного обучения, проектные технологии, технологии контекстного обучения, диалоговых, игровых педагогических технологий и др. К педагогическим средствам организации учебных занятий мы относим: использование ЦОР, технических средств обучения, учебно-методическое пособие для преподавателя, раздаточный материал, рабочую тетрадь для студента.

В процессе экспериментальной работы со студентами 2 курса ФГБОУ ВО «АмГППУ» было доказано, что создание перечисленных условий в образовательном процессе вуза является достаточным и способствует улучшению качества профессиональной подготовки будущего педагога. Это, в свою очередь, способствует увеличению количества студентов, имеющих достаточный уровень развития критического мышления и субъектности, позволяющих будущему педагогу «стабилизировать» для себя ситуацию неопределенности современного мира. Результаты исследования могут быть использованы при организации профессионально-образовательного процесса педагогического вуза.

**Ключевые слова:** Субъектность, критическое мышление, развитие критического мышления, психолого-педагогические условия, будущий педагог, профессиональная подготовка.

*T.V. Dmitrochenko, postgraduate student  
of the Department of Pedagogy  
vocational education  
“Amur Humanitarian and Pedagogical State University”,  
Komsomolsk-on-Amur, Russia*

## **DEVELOPMENT OF CRITICAL THINKING AND SUBJECTIVITY OF FUTURE TEACHERS**

**Abstract.** A person who is in the conditions of modernization of modern society, its rapid globalization, informatization and technologization, encounters the realities of the modern “vUCA-world”, characterized by uncertainty, volatility and instability of the situation, feels uncertainty about the “tomorrow” and in their own strengths. In such conditions of a constantly changing world, there is an increasing need for the development of subjectivity as a systemic quality of an individual, which allows a person to stabilize the situation for himself, to form a stable image of his personal and professional self. This becomes possible in the process of professional training due to the continuous development of the educational potential of the individual, the formation of skills of critical analysis and work with constantly increasing amounts of information, improve their personal qualities, awareness of their life experience and individuality. The problem of the development of critical thinking and the formation of subjectivity is considered in sufficient detail in the psychological and pedagogical literature [1, 2, 3, 4, 15].

**Purpose of the study.** Theoretical substantiation, development and implementation of psychological and pedagogical conditions for the formation of subjectivity of future teachers in the process of professional training and experimental verification of their effectiveness.

**Research methods.** In addition to theoretical research methods (analysis, generalization, classification, etc.), in the course of the pedagogical experiment, we developed a set of diagnostic techniques that allowed us to identify the level of subjectivity and development of critical thinking of future teachers – 150 2nd year students of the FSBEI HE AMSPGU (St. Komsomolsk-on-Amur). We assessed the level of personality subjectivity by the sum of such indicators as self-knowledge

*(“Methodology for the study of self-attitude (MIS)”, author – S.R. Pantileev), actualized subjective experience and reflection (“Questionnaire of reflexivity”, author – A.V. Karpov), self-realization (“Multidimensional questionnaire of personality self-realization”, author – SI Kudinov). To assess the level of development of critical thinking, we have refined and tested a methodology taken from the International Program for the Assessment of Educational Achievements of Students (PISA), which allows us to assess reading literacy and the development of critical thinking skills. To quantitatively process the research results, we used the methods of mathematical and statistical analysis (using the Statistica program): Spearman's correlation coefficient,  $\varphi^*$  – Fisher's criterion.*

**Conclusions and recommendations.** *To solve the studied problem of the formation of the subjectivity of future teachers on the basis of the development of critical thinking, we used a complex of external and internal psychological and pedagogical conditions in the professional educational process of a pedagogical university.*

*We attribute the following to internal conditions: development of educational, cognitive and professional motives of activity; the use of procedures for personal, intellectual and activity reflection; enrichment of the subjective experience of the individual; development of an internal need for self-knowledge, self-development, self-improvement. We refer to external conditions: taking into account the personal, individual, professional abilities of students; the use of interactive, heuristic, problematic technologies for vocational training; creation of personally significant, subject-oriented professional situations, information retrieval and problem-situational professional tasks.*

*The implementation of these conditions in the vocational and educational process of the university will be carried out through the use of productive technologies of vocational education: technologies for the development of critical thinking, semantic reading, problem learning, project technologies, technologies of contextual learning, dialogue, game pedagogical technologies, etc. To pedagogical means of organizing educational classes, we include: the use of CRC, technical teaching aids, teaching aids for a teacher, handouts, a workbook for a student.*

*In the process of experimental work with second-year students of the FSBEI HE “AMSPGU” it was proved that the creation of the listed conditions in the educational process of the university is sufficient and contributes to the improvement of the quality of professional training of the future teacher. This, in turn, contributes to an increase in the number of students who have a sufficient level of development of critical thinking and subjectivity, allowing the future teacher to “stabilize” for himself the situation of uncertainty in the modern world. The research results can be used in the organization of the vocational and educational process of a pedagogical university.*

**Keywords:** *Subjectivity, critical thinking, development of critical thinking, psychological and pedagogical conditions, future teacher, professional training.*

Современная гуманитарная научная мысль признает активное деятельностное начало человека, его способность выступать субъектом собственного бытия, обладать ценностными, гносеологическими, антропологическими и рефлексивными характеристиками. Под субъектностью в психолого-педагогической науке понимаются интегративные характеристики субъекта, такие как активность, сознательность, рефлексивность, креативность, самоопределение, самосовершенствование, саморазвитие и осознание собственного опыта (А.Ф. Березин, Е.Н. Волкова, А.Ф. Гвоздева, Т.А. Ольховая, И.А. Серегина и другие ученые).

В данной статье студент рассматривается как субъект учебно-профессиональной деятельности и собственной жизнедеятельности, способный осуществлять личностное и профессиональное развитие не только в процессе профессиональной подготовки, но и в условиях непрерывного профессионального образования. Студент как субъект профессионального образования в настоящем исследовании определяется как активный творец своего жизнен-



ного пути, обладающий деятельно-преобразовательным отношением к миру, способный определять и развивать свои субъектные качества для достижения целей личностного и профессионального развития на протяжении своего жизненного пути.

Процесс развития студента как субъекта разных видов деятельности в образовательном пространстве вуза может быть осуществлен через развертывание механизмов субъектности. Критическое мышление в контексте профессиональной подготовки будущего специалиста выступает главным психолого-педагогическим условием развития субъектности его личности и понимается как оценочное, рефлексивное умение, направленное на оценивание и анализ информации, проверку истинности суждений, способность доказывать свою педагогическую точку зрения, находить решение нестандартным жизненным и профессионально-педагогическим задачам (А.С. Байрамов, М.В. Кларин, Г.М. Коджаспирова, М.И. Махмутов, С.Л. Рубинштейн, Б.М. Теплов и другие ученые).

Проведенный теоретический анализ научной литературы по исследуемой проблеме позволил установить наличие факта зависимости уровня развития субъектности личности и умений критического мышления будущего специалиста. Результатом теоретического исследования явилась разработанная модель развития субъектности личности будущих педагогов, состоящая из совокупности целевого, содержательно-организационного и оценочно-результативного блоков.

В соответствии с задачами эмпирического исследования в первой главе нами был разработан методический комплекс для изучения уровня рассматриваемых нами профессионально важных качеств личности. Проведенное пилотажное исследование позволило нам установить прямую корреляционную зависимость между уровнем развития субъектности личности и умениями критического мышления будущего педагога, а также установить, что рассматриваемые нами качества у студентов сформированы на недостаточном, среднем уровне.

Целью экспериментального этапа педагогического исследования явилось теоретическое обоснование, разработка и реализация психолого-педагогических условий развития субъектности личности будущих педагогов в процессе профессиональной подготовки и экспериментальная проверка их результативности.

Экспериментальную группу исследования (далее – ЭГ) составило 20 человек, студентов 2 курса направления подготовки 44.03.05 «Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки)» профили «Русский язык» и «Литература». Контрольную группу исследования (далее – КГ) составило 22 человека, студента 2 курса направления подготовки 44.03.05 «Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки)» профили «Начальное образование» и «Иностранный язык». Проведенная экспериментальная работа проводилась в три этапа.

На первом (констатирующем) этапе нами была осуществлена диагностика уровней развития субъектности и умений критического мышления испытуемых контрольной и экспериментальной групп, сделаны выводы о необходимости со-

здания специальных психолого-педагогических условий в профессионально-образовательном процессе вуза для развития субъектности личности будущих педагогов.

На втором (формирующем) этапе нами велась целенаправленная и систематическая работа по развитию субъектности личности студентов экспериментальной группы. Основой формирующей работы стали разработанные нами модель и программа развития субъектности личности будущих педагогов. Для более конкретного и эффективного результата по развитию исследуемого нами качества был разработан и внедрен комплекс специальных психолого-педагогических условий. Реализация данных условий осуществлялась на учебных занятиях в течение учебного года. Формирующая работа велась нами в три этапа и была направлена на формирование умений работать с научными текстами, решать профессионально-педагогические задачи и на развитие коммуникативной культуры студентов.

На третьем (контрольном) этапе нами была определена динамика развития субъектности личности будущих педагогов, определена эффективность разработанной и апробированной модели и программы, комплекса внедренных психолого-педагогических условий. Анализ проведенной формирующей работы позволил сделать вывод об эффективности реализованной программы и внедренных нами условий в профессионально-образовательный процесс педагогического вуза.

Таким образом, проведенный педагогический эксперимент позволил нам доказать, во-первых, что уровни развития субъектности личности и критического мышления взаимосвязаны, воздействие с целью развития на умения критического мышления приводит к развитию субъектности личности будущего педагога. Во-вторых, мы доказали эффективность разработанной нами программы и модели развития субъектности личности будущих педагогов, комплекса психолого-педагогических условий по формированию исследуемых нами качеств. В-третьих, мы доказали эффективность созданного нами научно-методического обеспечения реализации разработанной программы эксперимента: учебно-методического пособия для преподавателя и рабочей тетради для студента.

Нами экспериментально подтверждено, что использование комплекса реализованных психолого-педагогических условий способствует развитию субъектности личности будущих педагогов. Это оказывает существенное влияние на эффективность образовательного процесса педагогического вуза в целом, а также на успешность отдельного студента в профессионально-образовательном процессе в частности, на уровень и качество его учебно-профессиональных достижений, качество его профессиональной подготовки и будущей профессиональной деятельности.

Студент с развитым критическим мышлением и сформированными субъектными качествами – это субъект собственного личностного и профессионального развития. У такого студента сформированы качества, позволяющие ему быть в будущем стать современным грамотным специалистом, способным оценивать и анализировать информацию, проверять истинность суждений, до-

казывать свою точку зрения, находить решение нестандартным жизненным и профессиональным задачам, действовать в ситуации неопределенности, осуществлять личностное и профессиональное развитие в течение всей жизни. Для личности такого студента характерен высокий уровень самопознания, актуализированного субъектного опыта и рефлексии, отмечается направленность на самореализацию и реализацию творческого потенциала в условиях профессиональной подготовки и непрерывного профессионального образования.

### *Литература*

1. Астахова Л.В., Харлампьева Т.В. *Критическое мышление как средство обеспечения информационно-психологической безопасности личности: монография / под научн. ред. Л.В. Астаховой.* – Москва: РАН, 2009. – 136 с.
2. Бердникова Д.В. *Исследования активности личности в отечественной и зарубежной психологии / Д.В. Бердникова // Психология. Историко-критические обзоры и современные исследования.* – 2016. – № 2. – С. 8–20.
3. Борытко Н.М. *Пространство воспитания: образ бытия / под науч. ред. Н.К. Сергеева.* – Волгоград, 2000. – 225 с.
4. Заир-Бек С.И. *Развитие критического мышления на уроке: пособие для учителей общеобразовательных учреждений / С.И. Заир-Бек, И.В. Муштавинская.* – 2-е изд., дораб. – М.: Просвещение, 2011. – 223 с.
5. Карлина Т.А. *Субъектность как важное условие формирования личности / Т.А. Карлина. – Текст: непосредственный, электронный // Молодой ученый.* – 2019. – № 52 (290). – С. 265–267.
6. Карпов А.В. *Рефлексивность как психическое свойство и методика ее диагностики / А.В. Карпов // Психологический журнал.* – 2003. – Т. 24, № 5. – С. 45–57.
7. Кудинов С. И. *Психодиагностика личности: учебн. пособие / С.И. Кудинов, С.С. Кудинов.* – Тольятти: Изд-во ТГУ, 2012. – 270 с.
8. Мороченкова И. А. *Формирование критического мышления студентов в образовательном процессе вуза: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Мороченкова Ирина Александровна* Оренбург, 2004 – 181 с.
9. Ольховая Т.А. *Критическое мышление как основа развития информационно-познавательной самостоятельности студентов / Т.А. Ольховая, В.Н. Елисейев // Высшее образование сегодня.* – 2013. – № 9. – С. 46–51.
10. Пантилеев С.Р. *Методика исследования самооотношения / С.Р. Пантилеев.* – М.: «СМЫСЛ». – 1993. – 32 с.
11. *Патопсихология: хрестоматия / сост. Н.Л. Белопольская.* 2-е изд., испр. и доп. – М.: Когито-Центр, 2000. – 289 с.
12. Позднякова Г.А. *Критическое мышление как интегративное свойство личности / Г.А. Позднякова // Вестник Самарского государственного технического университета. Серия: Психолого-педагогические науки.* – 2014. – № 4 (24). – С. 208–213.
13. *Профессиональный стандарт педагога (Концепция и содержание) (проект) // Вестник образования.* – 2013. – № 8. – С.4–44.
14. Серегина И.А. *Психологическая структура субъектности как личностного свойства педагога: автореф. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Серегина Илона Альбертовна* – М., 1999. – 24 с.
15. Слостенин В. А. *Субъектно-деятельностный подход в образовании [Текст] / В.А. Слостенин, Г.И. Аксенова* Научные труды МПГУ. Серия: Психолого-педагогические науки. – М.: Прометей, 2000. – С. 3–22.
16. Туласынова Н.Ю. *Развитие критического мышления студентов в процессе обучения иностранному языку: дисс. ... канд. пед. наук / Туласынова Надежда Юрьевна* – Якутск, 2010. – 203 с.

17. Хабарова Т.С. Технология развития критического мышления как средство становления субъектности студентов медицинского вуза: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Хабарова Татьяна Сергеевна Оренбург, 2016. – 277 с.

18. Щукина М.А. Психология саморазвития личности [Текст]: [монография] / М.А. Щукина, С.-Петерб. гос. ун-т. – Санкт-Петербург: Издательство Санкт-Петербургского государственного университета, 2015. – 346 с.

**Н.В. Долганова старший преподаватель  
кафедры профессиональной языковой подготовки  
ВЮИ ФСИН России,  
аспирант кафедры педагогики ВлГУ**

### **«ДОМ СВОБОДНОГО РЕБЕНКА» К.Н. ВЕНТЦЕЛЯ КАК ПОПЫТКА ПРЕОДОЛЕНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО КОНФЛИКТА**

**Аннотация. Проблема исследования.** Воспитание и образование должно быть направлено на саморазвитие и самореализацию личности. В этой связи потенциал теории и практики свободного воспитания, содержащий конструктивные педагогические концепции, которые ориентируются на гуманистические идеи оказывается особенно ценным. Свободное воспитание играет очень важную роль в демократическом обществе. Именно оно порождает идеалы равенства и сотрудничества, предлагая свое видение человеческой свободы. «Дом свободного ребенка» К.Н. Вентцеля был своего рода общиной, которая объединяла детей, их родителей и педагогов. Философско-антропологические воззрения выдающегося педагога, философа, писателя и общественного деятеля К.Н. Вентцеля развивались в русле педоцентризма. Поэтому «Дом свободного ребенка» представлял собой содружество, основанное на идеях братства, свободы и справедливости, «в котором ребенок становился подлинным центром педагогической вселенной» [2, 54]. Создавая свою школу, педагог считал, что цель воспитания состоит в том, чтобы дать ребенку свободу, таким образом создать все условия для развития индивидуальности и свободной личности. Исследование опирается на литературный анализ работ К.Н. Вентцеля («Новые пути воспитания и образования детей», «Идеальная школа будущего и способы ее осуществления», «Нравственное воспитание и свобода», «Формула развития жизни»), а также трудов, посвященных теме исследования: педагогические воззрения К.Н. Вентцеля попадают в проблемное поле М.В. Богуславского, Б.М. Бим-Бада, Г.Б. Корнетова, Е.А. Плеханова, О.Н. Арипиной, М.Е. Стеклова, и др. Объективное исследование историко-культурного опыта реализации идей свободного воспитания может содействовать существенной демократизации и гуманизации образования. **Целью исследования** является: осуществить анализ основных факторов развития свободной личности согласно идеям К.Н. Вентцеля, выявить содержание идей воспитания свободы в его концепции, изучить сущность и раскрыть характеристику свободного воспитания в контексте психолого-педагогических исследований педагога. **Методы исследования:** анализ документальных и литературных источников; обобщение результатов этого анализа; сопоставление и оценка идей и воспитательно-образовательной практики, связанных с концепцией свободного воспитания. **Выводы и рекомендации.** Данное исследование позволяет сделать вывод о том, что изучение опыта использования идей свободного воспитания в учебно-воспитательном процессе позволяет понять интересы и потребности ребенка и установить соответствующие методы воспитания и обучения. Сторонник идей свободного воспитания К.Н. Вентцель внес огромный вклад в развитие идей педагогики свободы. Его взгляды явились такими же реформаторскими и революционными, как и время, в которое он жил и работал, что не помешало ему создать обширное поле деятельности, в том числе, и для современной педагогики. Главной задачей педагогики во все времена считалось воспитание полноценной и свободной личности. Поэтому можно утверждать, что теория свободного воспитания не теряет свою актуальность по сей день.

**Ключевые слова:** воспитание, свобода, сотрудничество, творческое развитие, личность, учебный процесс, интересы и потребности ребенка.

## “HOUSE OF A FREE CHILD” OF K.N. VENTZEL AS AN ATTEMPT TO OVERCOME THE PEDAGOGICAL CONFLICT

*N.V. Dolganova senior lecturer of Professional Language Training Department of Vladimir Law Institute of the Federal Service of Russia, post -graduate student of the Pedagogy Department of Vladimir State University*

**Abstract. Research problem.** *Upbringing and education should be aimed at self-development and self-realization of the individual. In this regard, the potential of the theory and practice of free education, containing constructive pedagogical concepts that is guided by humanistic ideas, turns out to be especially valuable. Free education plays a very important role in a democratic society. It is this that generates the ideals of equality and cooperation, offering its vision of human freedom. K.N. Ventzel's "House of a Free Child" was a kind of community that united children, their parents and teachers. Philosophical and anthropological views of the outstanding teacher, philosopher, writer and public figure K.N. Ventzel developed in the mainstream of pedocentrism. Therefore, the "House of a Free Child" was a community based on the ideas of brotherhood, freedom and justice, "in which the child became the true center of the pedagogical universe" [2, 54]. Creating his own school, the teacher believed that the goal of upbringing is to give the child freedom, thus creating all the conditions for the development of individuality and a free personality. The study is based on a literary analysis of the works of K.N. Ventzel ("New ways of raising and educating children", "The ideal school of the future and ways of its implementation", "Moral education and freedom", "Formula for the development of life"), as well as works devoted to the topic of research: the pedagogical views of K.N. Ventzel fall into the problem field of M.V. Boguslavsky, B.M. Bim-Bada, G.B. Kornetova, E.A. Plekhanov, O.N. Arinina, M.E. Steklov, et al. Essential democratization and humanization of education can be facilitated by an objective study of the historical and cultural experience of the implementation of the ideas of free upbringing. **The aim of the study is:** to analyze the main factors in the development of a free personality according to the ideas of K.N. Ventzel, to reveal the content of the ideas of upbringing freedom in its concept, to study the essence and reveal the characteristics of free upbringing in the context of the teacher's psychological and pedagogical research. **Research methods:** critical analysis of documentary and literary sources; summarizing the results of this analysis; comparison and assessment of ideas and educational and educational practices related to the concept of free education. **Conclusions and recommendations.** The study allows us to conclude that the study of the experience of using the ideas of free upbringing in the educational process allows us to understand the interests and needs of the child and to identify the appropriate methods of upbringing and education. Supporter of the ideas of free education K.N. Ventzel made great contribution to the development of the ideas of freedom pedagogy. His views were as reformatory and revolutionary as the times in which he lived and worked, which did not prevent him from creating a vast field of activity, including for modern pedagogy. The main task of pedagogy at all times was considered to be the upbringing of a full-fledged and free personality. Therefore, to say with confidence the theory of free education does not lose its relevance nowadays.*

**Keywords:** *education, freedom, cooperation, creative development, personality, educational process, interests and needs of the child.*

Воспитание и образование должно быть направлено на саморазвитие и самореализацию личности. Большое внимание при этом стоит уделять тем моделям образования и воспитания, которые нацелены на самоопределение детей, уважение и любовь к ним, а также учитывают их интересы, потребности, желания. В этой связи потенциал теории и практики свободного воспитания,

содержащий конструктивные педагогические концепции, которые ориентируются на гуманистические идеи оказывается особенно ценным. Свободное воспитание порождает идеалы равенства и сотрудничества, а также предлагает свое видение человеческой свободы и поэтому играет очень важную роль в демократическом обществе. Важной задачей педагогики во все времена считалось воспитание полноценной и свободной личности. Поэтому можно с уверенностью утверждать, что теория свободного воспитания не теряет свою актуальность по сей день.

Целью данной статьи является анализ основных факторов развития свободной личности согласно идеям выдающегося педагога, философа, общественного деятеля К.Н. Вентцеля, который в 1906 году реализовал практически свои идеи в «Доме свободного ребенка».

Необходимо отметить, что философско-антропологические воззрения К.Н. Вентцеля развивались в русле педоцентризма. Поэтому «Дом свободного ребенка» представлял собой содружество, основанное на идеях братства, свободы и справедливости, «в котором ребенок становился подлинным центром педагогической вселенной» [2, 54].

Вентцель считал, что ребенок развивается в непрерывном общении с окружающими людьми, причем этот круг постоянно расширяется. Исходя из этого, педагог стремился создать «общину», которая объединяла детей разных возрастов и взрослых для занятия коллективным творчеством, где все равноправны, уважают друг друга и имеют возможность творчески развиваться и самосовершенствоваться.

В связи с этим, в «Доме свободного ребенка» Вентцель считал необходимым осуществлять жесткий отбор родителей и учителей. Педагог считал, что школа должна включать три основных элемента: родители-учителя-дети, которые свободны и наделены одинаковыми правами, а также уважают и учитывают вкусы и предпочтения друг друга. Неслучайно дети в «Доме свободного ребенка» могли участвовать в создании учебного плана на равных правах с родителями и учителями.

Таким образом, К.Н. Вентцель стремился создать «дружеское общество из родителей и учителей». В связи с этим Вентцель стремился привлечь родителей к активной деятельности в «Доме Свободного ребенка». Он был убежден, что «в своей работе семья и школа должны сливаться в «одно гармоническое целое». Интересен тот факт, что К.Н. Вентцель сравнивает школу с «любящей семьей». Ведь именно так педагоги должны относиться к детям, без насилия и принуждения, основываясь на интересах и потребностях детей. В результате чего школа должна стать для детей «любимым местом», где они всесторонне развиваются и живут полной, свободной жизнью [2, 123–124].

«Дом свободного ребенка» должен был выглядеть как «маленький промышленный и земледельческий городок», так как, по мнению Вентцеля, большое внимание необходимо уделять производительному труду, то есть дети должны, во-первых, познакомиться с различными занятиями, такими как, например, шитье, вязанье, приготовление пищи, работа с различными материалами и т. д. и, во-вторых, попытаться овладеть некоторыми из этих ремесел.

При этом, ребенок получает возможность научиться беречь и сохранять не только продукт своего труда, но и все те материалы и инструменты, которые используются для его создания. Таким образом, общественно-полезным трудом в «Доме свободного ребенка» должны были заниматься все дети без исключения [2, 132].

Наиболее важным элементом учебно-воспитательного процесса, по мнению Вентцеля, являются педагоги, так как именно они могут сделать учебный процесс максимально успешным, даже, если условия для этого не самые благоприятные. В разные времена взгляды педагогов порой могли стать причиной политических или промышленных революций в мире. Поэтому можно сказать, что, с одной стороны, учитель распространяет знания и создает учебно-воспитательные учреждения, с другой стороны, помогает обрести свободу и независимость. Вентцель был убежден, что человек должен выполнять роль учителя с самоотдачей, честностью, любовью и терпением. Неслучайно учителя он рассматривает как освободителя, который ведет ребенка к свободе, прежде всего, духовной.

Учебные программы должны были создаваться естественным путем в ходе проживания в «Доме свободного ребенка». Так называемые «естественные программы» должны быть приспособлены к природе и жизни детей. Все занятия в Доме свободного ребенка происходят обязательно сообща с педагогами. Создавая свою школу, педагог считал, что цель воспитания состоит в том, чтобы дать ребенку свободу, таким образом создать все условия для развития индивидуальности и свободной личности [3, 18].

Детство, по мнению Вентцеля – это «лучшая пора жизни». «Школа должна создать условия счастливого детства». «Истинное образование есть благо, усиливающее радость бытия».

Школа, основанная на свободе, не является средой, в которой молодые люди только следуют своим интересам и прихотям. Скорее, это сообщество, основанное на взаимной ответственности, в котором все члены школы поддерживают друг друга для достижения своих индивидуальных целей, уважают потребности других и формируют способность к саморегуляции. Это препятствует столкновению интересов разных сторон учебного процесса, которое порождает конфликты, связанные с процессом обучения.

Таким образом, к основным характеристикам Дома свободного ребенка К.Н. Вентцеля можно отнести:

- Отношения между педагогами и учащимися сохраняют семейный характер.
- Образование должно быть делом рук самих воспитанников, создав, таким образом, условия для самовоспитания и самообразования.
- Образование должно быть направлено на умственное, физическое, нравственное и эстетическое развитие.
- Основная цель научного знания – развитие способности мыслить самостоятельно и плодотворно.
- постоянное доверие детям, уважение в них личности, воспитание чувства товарищеской солидарности.

– Отсутствие наказаний, вместо них обсуждение поступка или другие меры нравственного воздействия в зависимости от характера проступка, а также от индивидуальных особенностей ребенка, совершившего проступок.

### **Литература**

1. Венцель (Московский городской педагогический университет) сост. и авт. предисл.: Г.Б. Корнетов; М.В. Богусловский. М.: Издательский дом Шалвы Амонашвили, 1999 – 215 с. (Антология гуманной педагогики).
2. Венцель К.Н. Новые пути воспитания и образования детей. – М.: Б. и. 1910.
3. Венцель Гетте. Самоуправление в вальдорфской свободной школе – пока дело будущего // Педагогика свободы: Альманах вальдорфской педагогики (Московский Институт вальдорфской педагогики) – М.: вып. 3 –1995 г. С. 16–31.

УДК 378.147.88

**И.В. Драчук, к.филол.н., доцент  
Самарский государственный социально-педагогический университет,  
г. Самара, Россия**

### **СОВРЕМЕННЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ВОЗМОЖНОСТИ В ОБУЧЕНИИ ФОНЕТИКЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА**

**Аннотация.** Реалии современного мира в эпоху экстремальных явлений диктуют свои требования системе образования. Раньше, до XXI века, учитель в основном полагался на учебно-методический комплекс, в первую очередь, учебник и аудиоматериалы к нему. Теперь, после незабываемого 2020 г., давшего опыт онлайн обучения в условиях локдауна во время пандемии коронавируса, все участники образовательного процесса дополнительно привлекают дистанционные образовательные технологии, в том числе ресурсы Интернет, видеоконференцсвязь. Особое значение современные образовательные возможности получают в обучении фонетике английского языка. Использование Интернет и видеоконференцсвязи позволяют создать языковую среду, близкую к реальной, обеспечить наглядность во время обучения, увеличить количество и разнообразие изучаемых аудиоматериалов, создавать индивидуальные образовательные траектории, использовать различные формы занятий. Главной задачей при овладении английским произношением является формирование слухопроизносительных и ритмико-интонационных навыков. Это предполагает развитие умения распознавать отдельные фонемы и их варианты в потоке речи, ознакомление с укладом органов речи и коррекцию артикуляции английских фонем и аллофонов в сопоставлении с русскими. Ритмико-интонационные навыки вызывают определенные сложности у студентов, поскольку английский и русский языки кардинально отличаются по интонационному оформлению высказываний. Еще одной проблемой является слитное произнесение слов в ритмических группах в потоке речи. Соответственно, формирование и развитие выше указанных фонетических навыков осуществляется посредством использования двух основных подходов в обучении фонетике: акустического и артикуляторного. Согласно артикуляционному подходу, введение нового звука должно предваряться описанием его артикуляции – положением и/или движением органов речи. Каждая фонема отрабатывается сначала в изолированной позиции, затем в минимальных парах, которые демонстрируют контраст фонем, а только потом в сочетаниях с другими звуками, которые способствуют реализации вариантов фонем. Поскольку у студентов фонетические навыки развиты в разной степени, подход к изучению фонетике будет индивидуальным. Некоторые предпочитают сознательный анализ артикуляции, другим гораздо проще дается многократная имитация. Однако, наилучшие результаты дает сочетание этих подходов. При обучении студен-



тов факультета иностранных языков Самарского государственного социально-педагогического университета традиционно используется дифференцированный подход.

**Ключевые слова:** фонетика, интернет, онлайн, звуки, интонация, английский, произношение.

*I.V. Drachuk, candidate of philological sciences, associate professor  
Samara State University of Social Sciences and Education  
Samara, Russia*

## MODERN EDUCATIONAL OPPORTUNITIES IN TEACHING ENGLISH PHONETICS

**Abstract. Research problem.** *The realities of the modern world in the era of extreme events dictate their requirements to the education system. Earlier, before the XXI century, the teacher mainly relied on the teaching pack, including first of all the coursebook and audio files. Now, after the unforgettable 2020, which gave us the experience of online learning during the lockdown period of the COVID-19 pandemic, all participants of the educational process additionally use distance learning technologies, including Internet resources, video conferences. Modern educational opportunities are of particular importance in teaching English phonetics. The use of the Internet and videoconferencing allows teachers to create a language environment close to the real one, provide visual aids, increase the number and variety of audio materials, create individual learning trajectories, and use different types of classes. The main task in mastering English pronunciation is the formation of auditory-pronunciation and rhythmic-intonation skills. This involves developing the ability to recognize individual phonemes and their variants in the flow of speech, familiarizing with the articulation basis, and correcting pronunciation of English phonemes and allophones in comparison and contrast with Russian ones. Rhythmic-intonation skills cause certain difficulties for students, since intonation patterns of utterances in English and Russian are dramatically different. Another problem is pronunciation of linked words in rhythmic groups in fluent speech. Consequently, the formation and development of the above-mentioned phonetic skills is carried out with the help of two main approaches in teaching phonetics: acoustic and articulatory. According to the articulatory approach, the introduction of a new sound should be preceded by a description of its articulation – the position and / or movement of the organs of speech. Each phoneme is practiced first in the isolated position, then in minimal pairs that demonstrate phonemic contrast, and only then in combinations with other sounds where phoneme variants are realized. Since the phonetic skills of students are developed differently, a strong emphasis on personalization should be placed. Some people prefer a conscious analysis of articulation, while others find it much easier to imitate English speech repeatedly. However, the best results are obtained by combining these approaches. The differentiated approach is traditionally used when teaching students of the Faculty of Foreign Languages at Samara State University of Social Sciences and Education.*

**Keywords:** *phonetics, Internet, online, sounds, intonation, English, pronunciation.*

Реалии современного мира в эпоху экстремальных явлений диктуют свои требования системе образования. Раньше, до XXI века, учитель в основном полагался на учебно-методический комплекс, в первую очередь, учебник и аудиоматериалы к нему. Теперь, после незабываемого 2020 г., давшего опыт онлайн обучения в условиях локдауна во время пандемии коронавируса, все участники образовательного процесса дополнительно привлекают дистанционные образовательные технологии, в том числе ресурсы Интернет, видеоконференцсвязь (на базе Microsoft Teams, Skype, Zoom). Сказанное обуславливает новизну настоящего исследования.

Особое значение современные образовательные возможности получают в обучении фонетике английского языка [8: 50]. Использование Интернет и видеоконференцсвязи позволяет создать языковую среду, близкую к реальной, обеспечить наглядность во время обучения, увеличить количество и разнообразие изучаемых аудиоматериалов, создавать индивидуальные образовательные траектории, использовать различные формы занятий [9, 10, 11]. Систематизация опыта использования ресурсов Интернет при обучении фонетике английского языка определяет новизну настоящей работы.

Главной задачей при овладении английским произношением является формирование слухопроизносительных и ритмико-интонационных навыков. Это предполагает развитие умения распознавать отдельные фонемы и их варианты в потоке речи, ознакомление с укладом органов речи и коррекцию артикуляции английских фонем и аллофонов в сопоставлении с русскими. Ритмико-интонационные навыки вызывают определенные сложности у студентов, поскольку английский и русский языки кардинально отличаются по интонационному оформлению высказываний [4: 74]. Еще одной проблемой является слитное произнесение слов в ритмических группах в потоке речи. Соответственно, формирование и развитие выше указанных фонетических навыков осуществляется посредством использования двух основных подходов в обучении фонетике: акустического и артикуляторного [2, 3, 7].

Изучающие иностранный язык должны быть максимально погружены в языковую среду, реальную или воссоздаваемую. Чтобы улучшить английское произношение, нужно, прежде всего, слушать и слушать английскую речь. Следующим этапом будет слушание и имитация, за которым неразрывно следуют имитация и коррекция [12, 13, 14, 15]. Все это дает основание разделить современные образовательные ресурсы на те, которые могут быть использованы для углубленного слушания [1: 141] и погружения в языковую среду, дидактические ресурсы инструктивного характера и ресурсы для практики, имитации и проверки.

Согласно артикуляционному подходу, введение нового звука должно предваряться описанием его артикуляции – положением и/или движением органов речи. Каждая фонема отрабатывается сначала в изолированной позиции, затем в минимальных парах, которые демонстрируют контраст фонем, а только потом в сочетаниях с другими звуками, которые способствуют реализации вариантов фонем. Поскольку у студентов фонетические навыки развиты в разной степени, подход к изучению фонетике будет индивидуальным. Некоторые предпочитают сознательный анализ артикуляции, другим гораздо проще дается многократная имитация. Однако, наилучшие результаты дает сочетание этих подходов [6]. При обучении студентов факультета иностранных языков Самарского государственного социально-педагогического университета традиционно используется дифференцированный подход.

На занятиях студенты обычно начинают изучать фонетику с изучения отдельных звуков английского языка и международного фонетического алфавита (IPA). Можно констатировать, что в последнее время все большее количество студентов сталкиваются с проблемой чтения транскрипции. По этой причине

они не могут правильно произнести найденное в словаре слово. Таким студентам могут помочь сайты, предлагающие интерактивные фонетические таблицы.

Одним из таких сайтов является сайт <https://www.englishclub.com> [14]. Здесь представлена таблица с кликабельными символами, что дает возможность прослушать соответствующие фонемы. Изучив теоретические основы фонетики английского языка, студенты могут проверить свои знания на указанном сайте с помощью различных тестов. Для начинающих изучать английский язык полезными могут оказаться фонетические игры, нацеленные на выявление омофонов, рифм, вариантов чтения окончаний глаголов прошедшего времени *-ed*. Следует отметить, что рассмотренный сайт не является идеальным, поскольку представленные там материалы достаточно просты и могли бы быть разнообразнее, однако его можно считать типичным для работы над фонетикой на начальном уровне.

Существует множество ресурсов, которые могут оказаться полезными для освоения отдельных звуков английского языка. Особенно популярны у студентов оказались видео в разделе «Tim's Pronunciation Workshop» всемирной службы BBC Learning English [12]. Здесь можно найти интерактивную таблицу символов фонем английского языка. Нажав на определенную фонему, вы перейдете на страницу, где сможете посмотреть видео об особенностях артикуляции этого звука. На этом интернет-ресурсе можно скачать плакат со звуками и примерами. Сервис BBC Learning English имеет свой канал на [www.youtube.com](http://www.youtube.com). Инструктивные видео с описанием особенностей артикуляции фонем и их вариантов представлены в плейлистах «Tim's Pronunciation Workshop» и «The sounds of English» [18, 19].

Студентам сложно следить за своим прогрессом, но они могут записать свою речь и сравнить ее с образцом. Для этого они могут использовать различные записывающие устройства или специальные сайты, например [www.vocaroo.com](http://www.vocaroo.com) [17]. Там можно записать и прослушать свою речь. Если учащиеся не удовлетворены, они могут повторить попытку и записать снова. Если запись устраивает, они сохраняют ссылку и получают код для встраивания на сайте или форуме. Запись также можно загрузить в формате MP3 или WAV.

Для продвинутых студентов и изучающих теоретическую фонетику будет интересно посетить сайт Британской библиотеки [13]. Здесь представлены более 600 аудиозаписей носителей английского языка из 77 мест Великобритании. Коллекции аудиозаписей составлены на основе исследований английских диалектов The Survey of English Dialects и The Survey of Anglo-Welsh Dialects, банка данных Millennium Memory Bank. Представленный материал позволяет ознакомиться с основными диалектами и территориальными вариантами английского языка в Великобритании и по всему миру, фонологическими изменениями в английском языке в разных частях страны за последние 60 лет. Записи были сделаны во второй половине XX века, а также в период 2007–2011 гг.

Для максимального погружения в английский язык студенты могут слушать радио на английском языке, в том числе онлайн. Все большую популярность сейчас получают подкасты – аудиофайлы или регулярно обновляемые се-

рии таких файлов, публикуемых на одном ресурсе Интернета, с возможностью подписки.

Еще одна образовательная возможность погружения в английский язык – просмотр телепередач, фильмов и видео на английском языке. Студенты могут использовать различные режимы работы с видеозаписями – смотреть их с субтитрами или без, с субтитрами на английском или родном языке. Рекомендуется смотреть видео небольшими частями, по несколько раз, постепенно снижая сложность до ее практически полного устранения за счет субтитров. Однако, не стоит увлекаться использованием субтитров, с тем чтобы аудирование не заменялось чтением текста с экрана.

Некоторым ученикам нравится петь песни на английском языке. Многократное повторение текста с имитацией услышанного способствует лучшему усвоению лексики, грамматики и фонетики. Существуют сервисы (сайты и соответствующие приложения), например, <https://lyricstraining.com> [15], которые позволяют работать с текстами песен, заполняя пропуски. Количество таких пропусков в строке песни будет зависеть от уровня подготовки ученика. Здесь очевиден развлекательный характер ресурса, который помогает повысить мотивацию к изучению английского языка.

Другие студенты предпочитают играть в компьютерные игры на английском языке. В большинстве случаев их произношение почти идеальное. В процессе игры снимается психологический барьер, изучение английского происходит опосредованно. Первый шаг к овладению английским – это превратить его в хобби. Из рутины занятия языком превращаются в занятия любимым делом. Если студенты начнут делать это ежедневно, они обязательно заметят происходящие изменения.

Настоящее исследование состояло в проведении эксперимента в двух группах первого курса с примерно одинаковым уровнем подготовки. Входящее тестирование показало, что уровень сформированности фонетических навыков в начале обучения первокурсников не сильно отличался. Далее одной из групп было предложено регулярно просматривать рекомендованные видео, выполнять задания на определенных интернет-ресурсах. Вторая группа работала в обычном режиме. После проведения занятий с использованием интернет на протяжении трех месяцев было проведено заключительное тестирование. Задания включали чтение отрывков текста и вопросов к нему. Фрагменты текста были подобраны таким образом, чтобы в них обязательно содержалась прямая речь, простые и сложные предложения, восклицательные предложения. Вопросы к тексту были представлены всеми типами – общими, разделительными, альтернативными, специальными вопросами. Результаты первой группы, использовавшей образовательные возможности интернет среды в своем обучении, были на 15–20 % выше результатов второй группы. При этом особенно успешно студенты овладели навыками просодического оформления речи. Они выбрали правильные интонационные образцы, их высказывания звучали более естественно.

Наряду с улучшением качества знаний студенты показали повышение уровня мотивированности к изучению английского языка и курса практической

фонетики. Первокурсники с энтузиазмом находили новые полезные интернет-ресурсы, обменивались ими друг с другом и преподавателем. Студенты экспериментальной группы лучше имитировали аудио- и видеозаписи, с большим желанием контролировали речь друг друга и исправляли ошибки в случае их обнаружения.

Таким образом, можно констатировать, что современные технологии постоянно развиваются, а интернет-ресурсы, которые мы можем использовать при обучении английскому языку вообще и фонетике в частности, действительно многочисленны и эффективны. Наилучших результатов можно добиться при условии совместного сотрудничества и искреннем желании студентов саморазвиваться, повышать уровень владения английским языком и совершенствовать свои произносительные навыки.

### *Литература*

1. Говорун С.В. Виды учебного аудирования и методы контроля аудитивных умений // *Научное мнение*. – 2015. – № 6–2. – С. 140–144.
2. Еловская С.В. Актуальные проблемы обучения фонетике английского языка в вузе // *Вестник Мичуринского государственного аграрного университета*. – 2013. – № 1. – С. 163–165.
3. Колесникова А.Н. Средства оптимизации преподавания фонетики в языковом вузе // *Вестник Московского университета. Серия 19: Лингвистика и межкультурная коммуникация*. – 2015. – № 1. – С. 29–36.
4. Морозова А.Н., Левенкова Е.Р. *Теоретические аспекты звучащей речи (английский язык): учебник для студентов высших учеб. заведений*. – Самара: Изд-во ПГСГА, 2015. – 248 с.
5. Николаева Т.Н., Заeko О.В. Обзор Интернет-ресурсов, применяемых в процессе обучения английскому языку // *Научные труды Московского гуманитарного университета*. – 2020. – №2. – С. 20–27. – DOI: 10.17805/trudy.2020.2.4
6. Павлова Н.А. Формирование фонетических навыков у будущих учителей английского языка // *Современная высшая школа: инновационный аспект*. – 2008. – № 2. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-foneticheskikh-navykov-u-buduschih-uchiteley-angliyskogo-yazyka> (дата обращения: 18.02.2021).
7. Соловова Е.Н. *Методика обучения иностранным языкам: Базовый курс лекций: Пособие для студентов пед. вузов и учителей*. – М.: АСТ, Астрель, 2010. – 238 с.
8. Филатова Е.А. Дистанционные методы обучения фонетике английского языка в условиях аудиторного билингвизма // *Вестник Ивановского государственного университета. Серия: Гуманитарные науки*. – 2019. – № 1 (19). – С. 50–53.
9. Фирсова А.В. Использование различных интернет источников и ресурсов в обучении английскому языку // *Международный журнал гуманитарных и естественных наук*. – 2021. – № 1–1 (52). – С. 175–178.
10. Pluzhnikova Yu.A. *ICT competency in foreign language teaching // Язык: категории, функции, речевое действие: материалы XII международной научной конференции*. – Вып. 12. Часть I. – Москва: МПГУ; Коломна: ГСГУ, 2019. – С. 79–82.
11. Taibi D., Chawla S., Dietze S., Marenzi I., & Fetahu B. *Exploring TED talks as linked data for education // British journal of educational technology*. – 2015. – № 46 (5). – P. 1092–1096.
12. URL <https://www.bbc.co.uk/learningenglish/english/features/pronunciation>. (дата обращения: 19.04.2021).
13. URL <https://www.bl.uk/british-accent-and-dialects>. (дата обращения: 19.04.2021).
14. URL <https://www.englishclub.com/pronunciation/phonemic-chart-ia.htm>. (дата обращения: 19.04.2021).

15. URL <https://www.lyricstraining.com/>. (дата обращения: 19.04.2021).
16. URL <https://www.speaklanguages.com/english/phrases/dates>. (дата обращения: 19.04.2021).
17. URL <https://www.vocaroo.com/>. (дата обращения: 19.04.2021).
18. URL <https://www.youtube.com/playlist?list=PLcetZ6gSk96-ayXj5thbTpbh2vHWpP08o> (дата обращения: 19.04.2021).
19. URL <https://www.youtube.com/playlist?list=PLD6B222E02447DC07>. (дата обращения: 19.04.2021).

## СОДЕРЖАНИЕ

<i>Н.В. Абрамовских, А.А. Арасланова, Н.А. Ротова, В.Л. Синебрюхова</i> ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ВОЛОНТЕРСТВО КАК СПОСОБ ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В УСЛОВИЯХ ДИСТАНЦИОННОГО ОБРАЗОВАНИЯ.....	3
<i>О.В. Азизова, Ю.В. Уражди́на, Е.П. Голубева, Н.Н. Мозговая</i> ПРОЯВЛЕНИЕ САМООТНОШЕНИЯ ЛИЧНОСТИ ПОДРОСТКА В УСЛОВИЯХ СЕНСОРНОЙ ДЕПРИВАЦИИ.....	11
<i>С.И. Аксёнов, Н.Д. Базарнова</i> РИСКИ И ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ СИСТЕМЫ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КЛАССОВ.....	19
<i>Ю.В. Алеева</i> ШКОЛА ВОЖАТОГО В СИСТЕМЕ ВНЕУЧЕБНОЙ РАБОТЫ СО СТУДЕНТАМИ.....	23
<i>Н.А. Александрова, М.В. Храмова</i> ПРОЕКТИРОВАНИЕ АДАПТИВНОГО ОБУЧЕНИЯ НА ОСНОВЕ ЦИФРОВЫХ ПЛАТФОРМ ДЛЯ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ.....	29
<i>Н.А. Александрова, В.А. Векслер, И.С. Березин</i> РАЗВИТИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПОТЕНЦИАЛА ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ СРЕДСТВАМИ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ.....	34
<i>Т.И. Алексеева, Л.А. Сергеева</i> ФЕНОМЕН ДИАЛОГА КУЛЬТУР В РАЗВИТИИ МЕТОДИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА.....	37
<i>Е.А. Андреева, М.Н. Вишневская</i> ОСОБЕННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ МОТИВАЦИИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ-ВОСПИТАТЕЛЕЙ В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ.....	45
<i>Т.И. Анисимова, А.Р. Ганеева</i> ПОДГОТОВКА БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ К ОРГАНИЗАЦИИ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ЦИФРОВОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ.....	51
<i>М.Ю. Антропова</i> ОНЛАЙН-ОБУЧЕНИЕ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ НА ОСНОВЕ ИННОВАЦИОННЫХ ИНТЕРНЕТ-ТЕХНОЛОГИЙ.....	55
<i>Н.Н. Асхадуллина, А.З. Минахметова, А.В. Леденева</i> РИСК-ОРИЕНТИРОВАННОЕ МЫШЛЕНИЕ ПЕДАГОГА В ЦИФРОВОМ ОБРАЗОВАНИИ.....	62
<i>Л.Ф. Ахметова</i> РОЛЬ ПЕДАГОГА В ИНТЕНСИФИКАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТАРШЕКЛАССНИКОВ	

КАК СРЕДСТВА РАЗВИТИЯ У НИХ ПРЕДПРИНИМАТЕЛЬСКОЙ КУЛЬТУРЫ.....	67
<i>Р.Ф. Ахтариева, А.Р. Рахманова, Е.В. Салимуллина, Р.Р. Шапирова</i>	
ИССЛЕДОВАНИЕ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ ДЕТЕЙ ПОКОЛЕНИЯ Z ПРИ КОНСТРУИРОВАНИИ МОДЕЛИ ПОДГОТОВКИ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА К ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ.....	73
<i>Р.Ф. Ахтариева, А.Р. Рахманова, Е.В. Салимуллина, Р.Р. Шапирова</i>	
РАЗВИТИЕ «НАВЫКОВ XXI ВЕКА» В ПРОЦЕССЕ ПОДГОТОВКИ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА К ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ.....	79
<i>А.Р. Бакулина, А.Р. Дроздикова-Зарипова</i>	
PR-АДДИКЦИЯ И ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ САМООПРЕДЕЛЕНИЕ СТАРШИХ ШКОЛЬНИКОВ: ВЛИЯЕТ ЛИ АДДИКТИВНОЕ ПОВЕДЕНИЕ НА САМООПРЕДЕЛЕНИЕ В ПРОФЕССИИ?.....	85
<i>Т.И. Барсукова, В.И. Родионова</i>	
ВОСПИТАТЕЛЬНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ ОБЩЕСТВОВЕДЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН И ВЛИЯНИЕ ВНЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ НА ЕГО РЕАЛИЗАЦИЮ.....	89
<i>С.А. Безгодова, А.В. Микляева</i>	
СТРАТЕГИИ ОНЛАЙН-ПОИСКА УЧЕБНОЙ ИНФОРМАЦИИ У ПОДРОСТКОВ С РАЗНЫМ ОТНОШЕНИЕМ К УЧЕБНОЙ ЗАДАЧЕ: РЕЗУЛЬТАТЫ ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОГО ИССЛЕДОВАНИЯ.....	94
<i>Г.И. Белошапка</i>	
ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКОЙ АКТИВНОСТИ ДЕТЕЙ С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ В ПРОЦЕССЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ.....	103
<i>Р.А. Белошапка</i>	
СОВРЕМЕННЫЕ ТРЕНДЫ ПРОЕКТИРОВАНИЯ В ПРОЦЕССЕ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЯ-ВОСПИТАТЕЛЯ.....	112
<i>Е.С. Богомоллова, Н.В. Котова, Е.В. Лангуева, К.А. Лангуев</i>	
КЛИПОВОЕ МЫШЛЕНИЕ У СОВРЕМЕННЫХ ДЕТЕЙ И ПОДРОСТКОВ: ФОРМИРОВАНИЕ И ПУТИ ПРЕОДОЛЕНИЯ.....	117
<i>А.П. Борис</i>	
ТАКСОНОМИЯ БЛУМА, КАК ИННОВАЦИОННАЯ МЕТОДИКА ДЛЯ РАЗВИТИЯ, ОБУЧЕНИЯ И СОЦИАЛИЗАЦИИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ.....	125
<i>Т.А. Бороненко, А.В. Кайсина, И.Н. Пальчикова, В.С. Федотова</i>	
ПОДГОТОВКА УЧИТЕЛЯ-ВОСПИТАТЕЛЯ К НАСТАВНИЧЕСТВУ В ЦИФРОВОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ.....	135
<i>Е.И. Бреусова, О.В. Руднева</i>	
ОПЫТ ПРОЕКТИРОВАНИЯ МАГИСТЕРСКОЙ ПРОГРАММЫ «ОБУЧЕНИЕ РУССКОМУ ЯЗЫКУ В ПОЛИЭТНИЧЕСКОЙ СРЕДЕ» В УСЛОВИЯХ ЯЗЫКОВОЙ СРЕДЫ МНОГОНАЦИОНАЛЬНОГО РЕГИОНА.....	149



<i>Л.Р. Валиева</i>	
ВОЗМОЖНОСТИ РАЗВИТИЯ У СТУДЕНТОВ ГОТОВНОСТИ К РЕФЛЕКСИВНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ХОДЕ ОБУЧЕНИЯ В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ МАГИСТРАТУРЕ.....	157
<i>В.Л. Васильев, А.Р. Гапсаламов, Т.Н. Бочкарева, Э.М. Ахметшин</i>	
РАЗРАБОТКА МЕТОДИКИ ОЦЕНКИ И УЛУЧШЕНИЯ ФОРМИРОВАНИЯ И РЕАЛИЗАЦИИ ПРОРЫВНЫХ ЗНАНИЙ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ПРОЦЕССЕ В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВИЗАЦИИ.....	164
<i>К.В. Вдовина</i>	
ФОРМИРОВАНИЕ МАТЕМАТИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ У ОДАРЁННЫХ ОБУЧАЮЩИХСЯ В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ.....	171
<i>Т.С. Веселовская</i>	
ЦИФРОВОЙ КУЛЬТУРНЫЙ АССИМИЛЯТОР В ПРАКТИКЕ ОБУЧЕНИЯ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ.....	175
<i>В.Л. Виноградов, О.В. Шатунова, Ш.Ф. Шеймарданов</i>	
МОДЕЛИ ШКОЛЬНОЙ РЕЗИЛЬЕНТНОСТИ.....	183
<i>М.Г. Водолажская, Н.К. Айвазова</i>	
ПОДГОТОВКА ТРАНСДИСЦИПЛИНАРНОГО СПЕЦИАЛИСТА РАННЕЙ ПОМОЩИ КАК ФАКТОР УКРЕПЛЕНИЯ МЕДИКО- ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КОЛЛАБОРАЦИИ В СФЕРЕ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ.....	188
<i>Д.Н. Воробьев, Е.Г. Хрисанова</i>	
ПОДГОТОВКА БАКАЛАВРОВ ПЕДАГОГИКИ К ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ТЕХНОЛОГИЙ РАЗВИТИЯ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ.....	191
<i>Л.А. Воронина</i>	
ПРОБЛЕМА ОПРЕДЕЛЕНИЯ ТРЕБОВАНИЙ К СОЗДАНИЮ ЭЛЕКТРОННОГО УЧЕБНИКА.....	199
<i>М.В. Воронова</i>	
КВЕСТОВАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК ТЕХНОЛОГИЯ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ.....	208
<i>В.В. Гагай, С.Н. Аббасов</i>	
ФОРМИРОВАНИЕ ЦЕННОСТНОГО ОТНОШЕНИЯ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ К ДЕТЯМ С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ.....	214
<i>Э.З. Галимуллина, Е.М. Любимова</i>	
ЦИФРОВЫЕ ИНСТРУМЕНТЫ В ОРГАНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ.....	225
<i>Е.М. Гиндин</i>	
СОЦИАЛИЗАЦИЯ И ОБУЧЕНИЕ ДЕТЕЙ АУТИСТОВ СРЕДНЕГО И НИЗКОГО УРОВНЯ НА БАЗЕ ШКОЛЫ «МАГШИМИМ» В ИЕРУСАЛИМЕ (ИЗРАИЛЬ).....	232

<i>М.С. Гончарова</i>	
ПЕРСОНИФИКАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ: МОБИЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПОВЫШЕНИИ КВАЛИФИКАЦИИ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ МУЗЫКАЛЬНЫХ ДИСЦИПЛИН.....	237
<i>А.Ю. Гордиевский, О.Ю. Федосова, О.В. Калиновская</i>	
СПЕЦИФИКА ОВЛАДЕНИЯ НАВЫКОМ ЧТЕНИЯ В ЗАВИСИМОСТИ ОТ ЛАТЕРАЛИЗАЦИИ ФУНКЦИЙ ГОЛОВНОГО МОЗГА И ПОЛОВОЙ ПРИНАДЛЕЖНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ.....	244
<i>Е.А. Гринёва, М.Н.Алексеева</i>	
ФОРМИРОВАНИЕ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ ОБУЧАЮЩИХСЯ В УСЛОВИЯХ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ.....	253
<i>А.А. Губайдуллин, Э.М. Губайдуллина, Качугина Д.Е.</i>	
ФОРМИРОВАНИЕ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ.....	260
<i>Е.В. Гуляева, Ю.Г. Семикина, Д.В. Семикин, Л.Г. Компанеева</i>	
ОНЛАЙН КУРСЫ КАК ИНСТРУМЕНТ ИНДИВИДУАЛИЗАЦИИ И ДИФФЕРЕНЦИАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЯХ.....	267
<i>И.А. Гусев</i>	
ФОРМИРОВАНИЕ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ СИСТЕМЫ ГОСПИТАЛЬНОЙ ШКОЛЫ: МОДЕЛЬ ФЕДЕРАЛЬНОГО ПРОЕКТА ГОСПИТАЛЬНЫХ ШКОЛ РОССИИ «УЧИМЗНАЕМ».....	274
<i>А.Н. Дахин, Б.О. Майер</i>	
КОГНИТИВНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ОБУЧЕНИЯ МАТЕМАТИКЕ.....	289
<i>Б.А. Дейч</i>	
ГОТОВНОСТЬ ПЕДАГОГОВ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ К ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ РАБОТЕ С ДЕТЬМИ: ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ И ПЕРСПЕКТИВЫ РЕШЕНИЯ.....	294
<i>Т.Н. Демко, Л.Н. Федосеева, Т.Е. Алексеева</i>	
О ПРОБЛЕМАХ МУЛЬТИМЕДИЙНОГО ДИАЛОГА С АУДИТОРИЕЙ..	301
<i>Н.Ю. Дичина, М.Г. Бочило, М.Н. Галстян, Т.И. Никулина</i>	
ПРАКТИКА ПРЕДУПРЕЖДЕНИЯ АГРЕССИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ (БУЛЛИНГ, СКУЛШУТИНГ, СУИЦИДЫ, НАСИЛИЕ, ЖЕСТОКОЕ ОБРАЩЕНИЕ) С НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИМИ.....	309
<i>Т.В. Дмитроченко</i>	
РАЗВИТИЕ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ И СУБЪЕКТНОСТИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ.....	318
<i>Н.В. Долганова</i>	
«ДОМ СВОБОДНОГО РЕБЕНКА» К.Н. ВЕНТЦЕЛЯ КАК ПОПЫТКА ПРЕОДОЛЕНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО КОНФЛИКТА.....	324
<i>И.В. Драчук</i>	
СОВРЕМЕННЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ВОЗМОЖНОСТИ В ОБУЧЕНИИ ФОНЕТИКЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА.....	328

*Научное издание*

**ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ  
НОВЫЕ ВЫЗОВЫ И ЦЕЛИ**

**VII Международный форум по педагогическому образованию**

**Сборник научных трудов**

**Часть I**

Компьютерная верстка  
*Т.В. Уточкиной*

Подписано в печать 27.07.2021.  
Бумага офсетная. Печать цифровая.  
Формат 60x84 1/16. Гарнитура «Times New Roman». Усл. печ. л. 19,76.  
Уч.-изд. л. 24,49 Тираж 150 экз. Заказ 194-1/6

Отпечатано в типографии Издательства Казанского университета

420008, г. Казань, ул. Профессора Нужи́на, 1/37  
тел. (843) 233-73-59, 233-73-28