

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 V



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. V. – Казань: Издательство Казанского университета, 2021. – 300 с.**

ISBN 978-5-00130-517-0 (Ч. 5)
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 978-5-00130-517-0 (Ч. 5)
ISBN 978-5-00130-506-4

© Издательство Казанского университета, 2021

*Г.М. Набиулина, магистрант
Р.Г. Габдрахманова, к.п.н., доцент
Казанский (Приволжский) Федеральный университет
г. Казань, Россия*

ГЕНДЕРНЫЕ ОСОБЕННОСТИ МЕЖЛИЧНОСТНОЙ КОММУНИКАЦИИ

***Аннотация.** Исследование межличностных коммуникаций началось еще в XVIII веке. На сегодняшний день тема до сих пор является актуальной. От уровня межличностной коммуникации зависит развитие личности: ее социализация, возможность формирования новых компетенций. Результаты изучения коммуникации зависят от среды, от времени, в котором проходит исследование. Благодаря гендерным стереотипам от поколения к поколению передаются гендерные роли. Таким образом, в связи с изменениями в современном мире, которые протекают достаточно быстро, резко меняются факторы, влияющие на отношения между людьми, и формы общения. Это доказывает важность и актуальность данной темы в наши дни.*

Отдельную роль в развитии коммуникаций играют гендерные различия. Проблема исследования – как гендерные особенности влияют на межличностные коммуникации в современном мире. Для решения данной проблемы было проведено исследование, которое доказало взаимосвязь различия межличностных отношений от гендерной роли субъектов. Доказано, что гендерные различия проявляются в социальном поведении, в том числе, это проявляется в коммуникации. В статье описаны различия у мужчин и женщин в общении и как они влияют на их взаимосвязь.

Целью исследования является показать формы однополого и межгендерного общения и различия между ними. Автором была достигнута цель – в процессе исследования были выявлены формы общения между женщинами, между мужчинами и межполовые коммуникации. Также представлены различия межгендерного общения.

Участниками исследования стали студенты образовательное учреждение среднего профессионального образования 16–17 лет.

В исследовании были использованы как теоретические, так и эмпирические методы. В первую очередь тема была изучена литература по межличностному общению, научные исследования гендерной коммуникации. Автор делает акцент на гендерной идентичности и различии гендера от пола. На основании полученной информации автором проведен анализ и обобщение материала, который в дальнейшем был использован в статье.

В теоретической части статьи переданы различия таких понятий как «пол» и «гендер» в педагогическом процессе. Автором определены различия биологического и социального аспектов данных понятий и определены их сходства. Материал дает характеристику межличностным коммуникациям в гендерном аспекте. В статье анализируются формы гендерного общения и взаимодействия в целом. Используя труды отечественных социологов В.Б. Кашкина, В.П. Конецкой, Д.П. Гавра, автор в своих исследованиях доказывает наличие различных подходов определения коммуникативности личности.

На практике было использовано наблюдение – в разных возрастных и социальных группах производилось наблюдение общения одних и тех же субъектов. Кроме результатов наблюдения в статье представлены результаты беседы с участниками исследования на тему гендерного общения. Статья обобщает практический опыт исследования гендерных межличностных коммуникаций. В материалах автор подробно освещает особенности межличностных коммуникаций, которые зависят от гендера субъекта данных отношений.

На основании теоретического и эмпирического исследования были выявлены факторы, которые влияют на особенности межличностной коммуникации молодежи в гендерном аспекте. Результаты данного исследования представлены в статье с подробным пояснени-

ем как они могут влиять на межличностную коммуникацию в однополном и межполовом отношении.

Таким образом, в статье доказано, что тема гендерной коммуникации является актуальной на сегодняшний день. Гендерные аспекты общения связаны с полом человека, однако следует различать биологическое понятие «пол» от социального «гендер». В работе дан анализ гендерным межличностным коммуникациям студентов учреждения среднего профессионального образования 16–17 лет на основании теоретического и эмпирического исследований. Раскрыты основные понятия, которые характеризуют особенности гендерной межличностной коммуникации – пол, гендер, коммуникация, гендерная роль, гендерная идентичность. Рассматриваемая в статье тема исследования будет интересна специалистам в сфере воспитательной работы в образовательных организациях и учреждениях дополнительного образования, специалистам по работе с молодежью.

Ключевые слова: гендер, гендерная идентичность, коммуникация, пол, феминность, маскулинность, гендерные особенности.

**G.M. Nabiulina, Master's degree student
R.G. Gabdrakhmanova, PhD, Associate professor
Kazan (Volga Region) Federal University, Kazan**

GENDER CHARACTERISTICS OF INTERPERSONAL COMMUNICATION

Abstract. *The study of interpersonal communication began in the 18th century. To date, the topic is still relevant. Personal development depends on the level of interpersonal communication: its socialization, the possibility of forming new competencies. The results of the study of communication depend on the environment, on the time in which the study takes place.*

Gender roles are transmitted from generation to generation thanks to gender stereotypes. Thus, in connection with the changes in the modern world, which are proceeding quickly enough, the factors influencing relations between people and the forms of communication are changing dramatically. This proves the importance and relevance of this topic today.

Gender differences play a separate role in the development of communications. Research problem – how gender characteristics affect interpersonal communication in the modern world.

To solve this problem, a study was carried out, which proved the relationship between the differences in interpersonal relations and the gender role of subjects. It has been proven that gender differences are manifested in social behavior, including this manifested in communication. The article describes the differences between men and women in communication and how they affect their relationship.

The aim of the study is to show the forms of same-sex and inter-gender communication and the differences between them. The author achieved the goal – in the course of the study, the forms of communication between women, between men and inter-sex communication were identified. Differences in intergender communication are also presented.

The research participants were students of an educational institution of secondary vocational education aged 16–17.

The study used both theoretical and empirical methods. First of all, the topic was studied the literature on interpersonal communication, scientific research on gender communication. The author focuses on gender identity and the difference between gender and sex. Based on the information received, the author analyzed and summarized the material, which was later used in the article.

In the theoretical part of the article, the differences in concepts such as “sex” and “gender” in the pedagogical process are conveyed. The author defines the differences between the biological and social aspects of these concepts and defines their similarities. The material characterizes interpersonal communication in a gender aspect. The article analyzes the forms of gender communication and interaction in general. Using the works of domestic sociologists V.B. Kashkin,

V.P. Konetskaya, D.P. Gavr, the author in his studies proves the existence of various approaches to determining the communicativeness of a person.

In practice, observation was used – in different age and social groups, the communication of the same subjects was observed. In addition to the observation results, the article presents the results of a conversation with research participants on the topic of gender communication. The article summarizes the practical experience in the study of gender interpersonal communications. In the materials, the author covers in detail the features of interpersonal communications, which depend on the gender of the subject of these relations.

On the basis of theoretical and empirical research, factors were identified that affect the characteristics of interpersonal communication of young people in the gender aspect. The results of this study are presented in an article with a detailed explanation of how they can affect interpersonal communication in the same-sex and inter-sex relationship.

Thus, the article proves that the topic of gender communication is relevant today. Gender aspects of communication are related to the sex of a person, however, the biological concept of “sex” should be distinguished from the social “gender”. The paper analyzes the gender interpersonal communications of students of a secondary vocational education institution aged 16-17 on the basis of theoretical and empirical research. The basic concepts that characterize the features of gender interpersonal communication are revealed – gender, gender, communication, gender role, gender identity. The research topic considered in the article will be of interest to specialists in the field of educational work in educational organizations and institutions of additional education, specialists in working with youth.

Keywords: *gender, gender identity, communication, gender, femininity, masculinity, gender characteristics*

Межличностное общение осуществляется с помощью воздействия при взаимодействии между несколькими людьми. В результате данного взаимодействия возникает психологический контакт и определенные отношения между участниками общения.

Одним из способов изучения проблемы возникновения условий общения становится межличностный контакт. Он предполагает, что люди находятся в доступных пределах для принятия друг друга и при этом направлены друг на друга [3].

В процессе межличностного контакта субъекты признают факт существования друг друга и вступают во взаимодействие. Данная взаимосвязь позволяет создать условия для передачи информации по каналам связи.

Для определения гендерных особенностей межличностной коммуникации, необходимо изучить само понятие «межличностной коммуникации». А.А. Леонтьев в своих исследованиях говорит о том, что данное понятие направлено на анализ способов обмена информацией между субъектами, их воспроизведением и переработки.

Особенность гендера – это противопоставление. При этом, социальные характеристики имеют два ярлыка: доминирующий и вторичный. Гендерная асимметрия сохраняется при изменении во времени других социальных характеристик. Отсюда можно сделать вывод, что гендерная система является системой неравенства по полу, которую создает социум [1].

Исследование межличностных коммуникаций началось еще в XVIII веке. Свои работы данной теме посвятили В.Б. Кашкин, В.П. Конечкая, Д.П. Гавр, А.А. Леонтьев. Они исследовали особенности гендера, их влияние на общение

между мужчинами и женщинами. Актуальным до сих пор остается и вопрос гендерной идентичности, что позволяет изучить мужчину и женщину в разных аспектах: социальный, биологический, культурный.

Самый первый институт, где мы встречаемся с межгендерным взаимодействием – это семья. Изучая данный аспект мы обращаемся к трудам специалиста в области семейной психотерапии Вирджиния Сатира, который выделяет важнейшие составляющие взаимодействия между членами семьи [2].

В первую очередь, это самооценка – то есть представление личности о себе, своих способностях, а также чувства и эмоции.

Во-вторых, это способы коммуникации – способы, с помощью которых люди передают информацию друг другу, делятся своими эмоциями.

Следующая составляющая – семейная система. Она представлена Системой правил, которые должны прислушиваться люди в семье [3].

И последнее – это методы, которые члены семьи используют при взаимодействии с другими социальными группами – социальные связи.

Гендерные особенности связаны с полом, то есть на общение влияют психофизиологические особенности мужчин и женщин, которые отражают их представления о роли каждого в обществе. Гендерные роли передаются от поколения к поколению посредством гендерных стереотипов [1].

При исследовании особенностей межгендерной коммуникации было проведено наблюдение за общением между студентами 16–17 лет. Основываясь на теоретическом и эмпирическом исследовании, были сделаны выводы, что формы общения между полами различаются.

Так в чем же причина такого различия?

Во-первых, на стиль общения сильно влияют типичные черты представителей обоих полов. Женщины считаются более спокойными, нежными, разговорчивыми и эмоциональными. Мужчины же отличаются агрессивностью, независимостью, предприимчивостью склонностью скрывать эмоции [1].

Ученые характеризуют женский стиль общения мягким, эмоциональным, светским. Мужской же стиль общения более жесткий, прямой, деловой. Говоря об одном и том же, представители разных гендерных групп могут транслировать информацию совершенно по-разному, что также отражается в принятии данной информации его собеседником не всегда положительно [3].

Также при анализе межгендерного общения не стоит забывать о таком понятии как «гендерная идентичность». Данная тема становится все более популярной в современное время. Гендерная дифференциация является важным аспектом жизни каждого человека и всего общества в целом. При рождении человек наделяется определенной половой принадлежностью. Однако в период его социализации, индивид приобретает личную гендерную идентичность. Отсюда мы и говорим о различии таких понятий как «пол» и «гендер» [4].

Соответственно, не всегда межгендерная коммуникация зависит от пола индивида. Его манера общения, форма и способ коммуникации может транслироваться в соответствии с теми гендерными особенностями, которые он развил в себе [1].

Таким образом, тема гендерной коммуникации является актуальной для современного мира. Данные вопросы необходимо исследовать для определения особенностей воспринимать, перерабатывать и транслировать информацию, полученную от человека, представляющего противоположный гендер, для предотвращения взаимного недопонимания и разрешения конфликтов. Особенно важна данная тема для практикующих и будущих педагогов, ведь данные знания помогут наладить общение с учениками и между ними, что положительно повлияет на процесс обучения и социализации подростков.

Литература

1. *Гендерная теория и искусство. Составила Бредихина, Кети Дипуэл. – М., 2004. – С. 112.*
2. *Кондратьев М.Ю. Психология отношений межличностной значимости / М.Ю. Кондратьев, Ю.М. Кондратьев. – М.: Издательство Московского психолого-социального университета, 2014. – 288 с.*
3. *Куницына В.Н., Казаринова Н.В., Погольша В.М. К91 Межличностное общение. Учебник для вузов. – СПб.: Питер, 2001. – 544 с.*
4. *Трофименко Г.С. Некоторые особенности личностной идентичности современных подростков // Педагогическое образование в России. – 2013. – № 3. – С. 135–141.*

УДК 159.95

**Д.Р. Набиуллина, студент
Казанский (Приволжский) федеральный университет
г. Казань, Россия**

ОСОБЕННОСТИ ПРОЯВЛЕНИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНО-КОГНИТИВНЫХ ХАРАКТЕРИСТИК ЛИЧНОСТИ ПРИ ВОСПРИЯТИИ ВИДЕОКОНТЕНТА НА ДВОЙНОЙ СКОРОСТИ

Аннотация. Внедрение в интернет пространство возможности потребления информации на различных скоростях выявило проблему недостаточной изученности вопроса адаптации эмоционально-когнитивных компонентов личности к ускоренному восприятию видеоконтента. Согласно данным исследования американских ученых аудиоинформация, воспроизведённая с ускорением 1.33 воспринимается, запоминается и усваивается человеком без сложностей, также информация, ускоренная в 1.5 и 1.8 раз не является помехой для нормального восприятия информации [19]. Существенные показатели касаются несомненно восприятия информации на двойной скорости. Анализ различных исследований показал, что информация, ускоренная в два раза, намного хуже воспринимается человеком, нежели информация, ускоренная в 1.33, 1.5, и 1,8 раз [19]. Наличие в медиапроцессорах двойного ускорения, свидетельствует о том, что человек все-таки способен воспринимать информацию, ускоренную в два раза, поэтому важно выявить потенциальную возможность адаптации эмоционально-когнитивных характеристик личности к такому ускорению. Видеоконтент является синтезом аудиоинформации и визуальной информации, потому на примере видеоконтента возможно проанализировать достаточно большой спектр адаптации личностных характеристик. Также следует отметить, что проблемы когнитивных процессов при обработке информации выступает одной из значимых областей психологических исследований [4, 5, 16]. На сегодняшний день возможность потреблять различного рода информацию в укорённом режиме является огромным потенциалом, и, если человеку со временем удастся адаптировать свои эмоционально-когнитивные характеристики к двойному ускорению видеоконтента, то это приведет не только к количественному увеличению потреб-

ляемой информации, но и, возможно, к качественно новой форме работы с новыми знаниями. Исходя из вышеуказанного, **целью исследования** является: выявление взаимосвязи восприятия видеоконтента ускоренного в два раза с эмоционально-когнитивными характеристиками личности, выявление наличия адаптивной способности данных характеристик к ускоренному восприятию информации. **Методы исследования:** теоретические методы, среди которых анализ предмета исследования на основе изучения психологической и психофизиологической литературы. В качестве эмпирических методов были использованы адаптированные под видеоконтент методики на выявление объема внимания и памяти испытуемых, а также методики, отражающие эмоциональное состояние респондентов. В исследовании приняли участие 50 студентов, 15 из которых периодически смотрят видеоконтент на двойной скорости. **Выводы и рекомендации.** Результаты исследования могут быть использованы при создании различных учебных программ, где будет возможность количественно повысить объем потребляемой информации. Обоснованное в исследовании наличие адаптации эмоционально-когнитивных характеристик к ускоренному восприятию информации обеспечит больший объем усвоенной информации без потери ее качества, что позволит в дальнейшем выстроить такую систему обучения, где учащиеся будут усваивать максимальные знания без потери из качества. Возможно, в будущем это позволит уменьшить сроки обучения, что создаст возможность получения большего количества образования за минимальный возможный период.

Ключевые слова: адаптация, эмоционально-когнитивные характеристики личности, видеоконтент, ускоренное восприятие, двойная скорость, память, внимание.

**D.R Nabiullina, student
Kazan (Volga region) Federal University
Kazan, Russia**

PECULIARITIES OF THE MANIFESTATION OF EMOTIONAL AND COGNITIVE CHARACTERISTICS OF A PERSON WHEN PERCEIVING VIDEO CONTENT AT DOUBLE SPEED

Abstract. The introduction of the possibility of consuming information at different speeds into the Internet space revealed the problem of insufficient study of the issue of adaptation of emotional and cognitive components of a person to accelerated perception of video content. According to a study by American scientists, audio information reproduced with an acceleration of 1.33 is perceived, memorized and assimilated by a person without any difficulties, and information accelerated by 1.5 and 1.8 times is not a hindrance to the normal perception of information [19]. Essential indicators relate undoubtedly to the perception of information at double speed. Analysis of various studies has shown that information accelerated twice is much worse perceived by a person than information accelerated by 1.33, 1.5, and 1.8 times [19]. The presence of double acceleration in media players indicates that a person is still capable of perceiving information that is twice accelerated, so it is important to identify the potential for adaptation of the emotional and cognitive characteristics of a person to such acceleration. Video content is a synthesis of audio information and visual information; therefore, using the example of video content, it is possible to analyze rather wide range of adaptation of personal characteristics. It also should be noted that the problem of cognitive processes in information processing is one of the significant areas of psychological research [4, 5, 16]. Today, the ability to consume various kinds of information in an accelerated mode is a huge potential, and if a person eventually manages to adapt his emotional and cognitive characteristics to double acceleration of video content, it will lead not only to a quantitative increase in the consumed information, but also, possibly, to a qualitatively new form of work with new knowledge. Based on the above, **the purpose of the current research** is to identify the relationship between the perception of twice accelerated video content with the emotional and cognitive characteristics of a person, to identify the presence of the adaptive ability of these characteristics to

accelerate the perception of information. **Research methods:** theoretical methods, among which is the analysis of the research subject based on the study of psychological and psychophysiological literature. As empirical methods, methods adapted to video content were used to identify the volume of attention and memory of the subjects, as well as methods reflecting the emotional state of the respondents. The study involved 50 students, 15 of which periodically watch video content at double speed. **Discussion and Conclusions.** The research results can be used to create various educational programs, where it will be possible to quantitatively increase the amount of consumed information. The presence of adaptation of emotional and cognitive characteristics to accelerated perception of information, substantiated in the study, will provide a larger volume of assimilated information without losing its quality, which will allow building such a learning system in future where students will acquire maximum knowledge without losing its quality. Perhaps, this will reduce the duration of study in the future, which will create the possibility of obtaining more education in the shortest possible period.

Keywords: adaptation, emotional and cognitive personality characteristics, video content, accelerated perception, double speed, memory, attention

Введение. В настоящее время мир развивается быстрыми темпами. Происходит не только развитие технологий, но и непосредственное внедрение их в нашу жизнь. Человек в данном аспекте является потребителем огромного количества информации. В нынешней ситуации появилась необходимость все больше развивать информационные ресурсы и средства коммуникации для создания определенных условий работы и учебы в заочном режиме. Человечество все больше погружается в интернет-пространство, которое не стоит на месте. Многозадачность человека становится все более востребованной. Вопрос о возможности все успеть начинает влиять на интернет-пространство. Важным его «новообразованием» на данный момент является возможность изменения скорости воспроизведения аудио или видеoinформации. Так одни люди легко приняли данное нововведение, изменяя скорость воспроизведения мидифайлов в основном в сторону ускорения, тем самым давая себе возможность усвоить больше информации, другие же пользователи интернета пренебрегают данной возможностью. Таким образом, есть два потенциальных пользователя интернета: первый тип – человек, который воспринимает ускоренную информацию в любых ее проявлениях, второй тип – человек, который потребляет информацию в «обычном режиме».

Теоретический анализ литературы. Восприятие ускоренного видеоконтента является практически неизученным в настоящий момент. В зарубежных источниках существует пару исследований, которые косвенно затрагивают тему данного исследования. Наличие людей, которые смотрят видео именно на 2-х ускорении и само наличие данного ускорения в медиапроигрывателях говорит о том, что есть потенциальная возможность высших психических функций воспринимать ускоренный в два раза видеоконтент. Теоретический анализ данного исследования свелся к поиску тех самым характеристик, которые могут способствовать ускоренному восприятию. Наше исследование основывалось на предположениях, исходя из уже имеющихся знаний об эмоционально-когнитивных характеристиках личности о том, какие особенности восприятия, памяти, внимания и эмоционального аспекта личности, потребляющей уско-

ренную видеоинформацию, могут благоприятно влиять на успешность потребления ускоренной в два раза видеоинформации.

Память – это процесс запоминания, сохранения и воспроизведения человеком своего опыта [8]. В данном исследовании акцент был сделан на кратковременной памяти, так как именно она опосредует дальнейшее запоминание информации. В настоящее время информационный подход к изучению памяти помог найти количественную меру материала, который, человек запоминает – это количество информации. Количество информации – безразмерная величина. По мнению Дж. Миллера объем кратковременной памяти (7–9 объектов) может расширяться за счет «укрупнения» – кодирования – отдельных единиц информации в более крупные блоки [12]. Можно предположить, что при восприятии ускоренной информации объем кратковременной памяти никак не изменится, изменится лишь структура данных единиц – произойдет их «уплотнение». Это объясняет тот факт, что человек способен обрабатывать большое количество информации в кратковременной памяти, независимо от ее содержания. Укрупнение – это кодирование определённых единиц информации более крупными единицами информации. Поэтому процесс перекодирования – есть потенциально мощный механизм для увеличения информации, которую обрабатывает человек ежедневно. Также благодаря перекодированию входной информации происходит снижение информационной нагрузки. Если мы говорим о кодировании информации, то следует отметить выделение оперативных единиц памяти, которые являются результатом преобразований материалов при оперативном запоминании [15]. Оперативные единицы памяти отвечают содержанию поставленной задачи – следовательно, существуют разные уровни данных единиц. Чем выше уровень оперативных единиц памяти, тем меньше прослеживается зависимость этих единиц от числа параметров и длины ряда предъявляемых стимулов. В своем исследовании Г.В. Репкина пришла к выводу о том, что уровень оперативных единиц информации не постоянен, он формируется в процессе обучения какой-либо деятельности. Формирование единиц памяти оптимального уровня является потенциальной возможностью повышения продуктивности кратковременной памяти [7]. Т.П. Зинченко пояснил, что процесс формирования оперативных единиц памяти связан с сокращением и автоматизацией развернутых операций. Констатируя вышесказанное, важно обозначить, что качество оперативного запоминания может меняться в процессе тренировки, так как в процессе тренировки меняется и сам характер оперативных единиц памяти. Следовательно, оперативные единицы памяти обладают определенной гибкостью.

Если предположить, что способность воспринимать ускоренную информацию – это некое мастерство, то следует, что люди с данным умением используют определенные приемы обработки и хранения информации, то есть имеют иную систему памяти. По мнению Чейза и Эриксона данная система памяти обладает рядом характеристик [18]. Одной из важных характеристик, касающейся нашего исследования, гласит, что практика способна увеличивать скорость распознавания и кодирования паттернов.

Следовательно, если говорить о кратковременной памяти людей, воспринимающих ускоренную информацию, то можно предположить, что у них увеличено число двоичных единиц, которые приходятся на один отрезок.

Восприятие – осознанное отображение объективной действительности, которое воздействует на органы чувств. [17]. Наиболее интересным, на наш взгляд, стал вопрос изучения слухового восприятия (восприятия речи), так как большинство испытуемых, смотрящих определенный видеоконтент на двойной скорости, предпочитают ставить его на фон, воспринимая непосредственно большую часть информацию на слух, так как речевое сопровождение – основной источник получения информации для большинства людей. Восприятие речи возможно благодаря тому, что человек согласованно может использовать свои голосовые и слуховые аппараты, тем самым предавая друг другу различную информацию, практически не ограниченную по объему. Человеческая способность воспринимать речь – является важным достижением человека [10]. 125 слов в минуту – скорость, обычно с которой говорят люди, но человек способен воспринимать речь, которая будет произноситься в три или четыре раза быстрее обычной. Восприятие смысла речи зависит от множества ее характеристик. В контексте данного исследования мы будем рассматривать такую важную характеристику речи как темп. Темп речи – скорость, с которой речь протекает во времени [2]. Нормальным считается темп речи, составляющий 10–12 звуков в секунду. Темп речи человека опосредует выбор его стратегии восприятия информации, выбор кодирования оперативных единиц при восприятии слуховой информации [10]. Чем быстрее темп речи, тем человек будет использовать более крупные оперативные единицы, так как по аналогии с кратковременной памятью слуховой анализатор человека обладает ограниченной пропускной способностью. Оперативные единицы восприятия – это то содержание, которое находится в единичном акте восприятия [15]. Говоря о восприятии речи, Л.С Выготский, размышлял об оперативных единицах восприятия текста. Единица – структура, которая обладает всеми свойствами целого и является далее неразложимой частью данного целого [6]. В результатах исследования восприятие речи было показано, что в процессе слушания человек «укрупняет» более или менее значимые по смыслу части основного содержания текста. Следовательно, «укрупнение» происходит за счёт мыслительных операций (анализ, синтез и обобщение). Данное «укрупнение» аналогично тому, что мы рассматривали в разделе о памяти, только тут мы говорим об акустических сигналах. В зависимости от личных установок слушающего, значимости данных сигналов, соотношения в них информативных и избыточных элементов, других факторов единица, по которой принимается решение в результате перекодирования, может быть больше или меньше. Чтобы преодолеть ограничения объема восприятия, слушатель должен быстро уметь расшифровывать входящие сигналы, преобразуя их в более абстрактную форму, для удобства хранения информации в кратковременной памяти.

Таким образом, можно предположить, что у воспринимающих ускоренную информацию людей, кодируется большее количество единиц информации за определенный промежуток времени, следовательно – у них более расширена

способность к восприятию, кодированию и запоминанию информации, тем самым они потенциально могут воспринимать и понимать ускоренную речь.

Внимание – избирательная направленность и сосредоточенность на определенном объекте, углубленность, которая направляет на объект познавательную деятельность [17]. Внимание не является самостоятельным психическим процессом, оно проявляется в виде свойства в других психических процессах, позволяющая им выступать как направленная деятельность. Как уже говорилось ранее, что студенты в современном мире обладают рядом особенностей [13, 14]. Есть две основные особенности, которые касаются особенностей внимания современных студентов внимания – высокая переключаемость внимания и сниженная способность концентрации внимания. Данные характеристики внимания образовались в результате информационной нагрузки в современном мире, а так как восприятие информации на двойной скорости означает большее восприятие внешних стимулов за единицу времени, то можно предположить, что у людей, смотрящих видео на двойной скорости, переключаемость и концентрация внимания будет обладать такими же характеристиками – сниженная концентрация внимания и высокая ее переключаемость. В контексте нашего исследования возможная низкая концентрация внимания у людей, смотрящих ускоренную информацию, может быть связана с большим количеством поступающей на единицу времени информации, которую необходимо обработать, в результате чего происходит быстрая утомляемость физиологических структур головного мозга. Большой поток информации вынуждает людей работать не на качество, а на количество, поэтому необходимо найти оптимальный баланс между достаточным количеством потребляемой информации и дальнейшей ее обработки. Переключаемость внимания можно развивать. Это объясняет почему у современных студентов, которые работают с большим объемом информации высокая степень переключаемости внимания – им необходимо охватить как можно больше сторон жизни и обработать огромное количество поступающей информации. Также прослеживается тесная связь между высокой переключаемостью внимания и клиповым мышлением, которое, как известно, начинает довольно прочно вклиниваться в жизнедеятельность [16]. Клиповое мышление – способность человека воспринимать окружающую действительность через короткие и слабосвязанные между собой яркие образы. Тем более, в процессе клипового мышления просто необходима высокая переключаемость внимания при таком разбросе разнообразных по смыслу и яркости следующих друг за другом событий. Вполне возможно, что восприятие ускоренной информации также будет способствовать развитию переключаемости внимания, так как аналогичным образом происходит большое восприятие информации за единицу времени.

Эмоциональные состояния – эмоциональная составляющая психического состояния, так как переживание субъекта – это и есть эмоциональная сторона состояний [9]. Эмоциональное отношение человека к объекту деятельности влияют на познавательные процессы человека. Есть общий принцип: стенические состояния благоприятны для познавательной деятельности, а астенические неблагоприятны. Например, по мнению Е.П. Ильина и его коллег самая эффек-

тивная интеллектуальная мобилизованность в научном исследовании была у студентов, которые больше волновались перед экзаменом. Возможно, те эмоциональные состояния, которые мобилизуют организм способствуют восприятию ускоренной информации, так как для восприятия данного типа информации необходима мобилизация познавательных процессов

Психологические характеристики. На данный момент нет определённых исследований, которые бы обозначали особенности людей, смотрящих видео на двойной скорости. В таком случае, стоит лишь предполагать о том, какими особенностями могут обладать люди, которые потребляют ускоренную информацию. *Темперамент* – индивидуально-типологические свойства психики, которое определяет динамику психической деятельности человека. Свойства темперамента являются наиболее устойчивыми по сравнению с другими особенностями человека, так как тип темперамента тесно связан с физиологическими особенностями высшей нервной деятельности. Темперамент опосредует такие качества индивида, которые влияют, например, на скорость реакций человека. Именно данный аспект будет наиболее интересен в контексте нашего исследования. Мы выделили для себя следующие наиболее подходящие для нашего исследования свойства темперамента, которые могут способствовать ускоренному восприятию информации: темп, продуктивность (способность за одно и то же время воспринять большее количество информации), возбудимость и переключаемость. Возбудимость и переключаемость отвечают за быстроту появления, прекращения и переключения когнитивных процессов с одного объекта или действия на другие. Темп определяется числом операций, которые человек делает за единицу времени. Следовательно, можно предположить, что люди, которые обладают природной способностью к большей продуктивности, переключаемости и возбудимости могут потенциально стать потребителями ускоренного контента. *Характер* – совокупность свойств индивида, которые выражают способы эмоционального реагирования и способы поведения. Характер опирается на свойства психики, поэтому будет достаточно рассмотреть те выражающие способы поведения и способы эмоционального реагирования устойчивые свойства индивида, которые будут отвечать большей продуктивности, переключаемости и возбудимости нервной системы. Опираясь на работы А.Е. Личко, мы выделили следующие типы акцентуаций характера, которые потенциально могут воспринимать ускоренную информацию: гипертимный тип и неустойчивый тип [11]. Люди гипертимного типа очень подвижны, они способны все схватывать на лету, так как в большинстве своем случае представители данного типа обладают такими особенностями протекания психических процессов как продуктивность, высокая активность с возбудимостью. Неустойчивый тип людей отличается слабоволием. Их постоянный поиск новых впечатлений может способствовать тому, что они, имея хорошую способность к быстрой обработке различного вида информации, могут смотреть видео на двойной скорости, чтобы успеть воспринять информацию и не забросить данное занятие. Высокая активность может выражаться не только в темпераменте, но она может также проявляться в *синдроме дефицита внимания и гиперактивности*. Касаемо СДВГ, обозначим лишь тот факт, что из-за отсутствия доста-

точной концентрации и слабостью по отношению к завершению каких-либо дел, исходя из того, что данные индивиды весьма высокоактивны, можно предположить, что люди, страдающие СДВГ, будут готовы воспринимать и понимать ускоренную информацию для быстрого завершения какого-либо процесса. *Способность быстро читать* подразумевает умение прочитывать большее количество слов за одну единицу времени. Это означает, что данные люди обладают большим объемом кратковременной памяти, так как он способен за единицу времени запомнить большее число двоичных единиц информации. Данная информация касается и объема восприятия. Для более продуктивной работы данных процессов необходим высокий уровень концентрации внимания, так как большой объем информации требует большей сосредоточенности. Исходя из различных данных, основными причинами медленного чтения являются низкий уровень концентрации внимания, маленький объем восприятия и кратковременной памяти (читающие не помнят только что прочитанную информацию) [3]. Следовательно, люди, которые обладают навыком быстрого чтения обладают большей концентрацией внимания, большим объемом памяти и восприятия. Таким образом, можно сделать вывод о том, что человек, который способен быстро читать – это человек, который способен за одну единицу времени воспринять и обработать большее количество информации, а так как ускоренное видео – это увеличение информации на единицу времени, то, следовательно, быстрочитающие люди могут также являться потребителями ускоренной информации.

Исходя из вышеизложенного, можно предполагать о том, как именно люди, которые смотрят различного рода видеоконтент на двойной скорости пришли к успешному восприятию данного типа информации. П.К. Анохин определял функциональные системы как самоорганизованные и саморегулируемые динамические центрально-периферические компоненты, которые объединены между собой нервными и гуморальными регуляциями [1]. Все эти компоненты взаимодействуют между собой для обеспечения адаптивных результатов для организма, которые способствуют удовлетворению различных потребностей человека. Данная адаптация может проявлять себя на различных уровнях: молекулярном, клеточном, гомеостатическом, психическом и поведенческом. Важным свойством функциональных систем является принцип саморегуляции, то есть при несоответствии результата уровню, который определяет нормальную жизнедеятельность организма происходит мобилизация всех компонентов функциональных систем для возвращения результата к оптимальному для жизнедеятельности уровню. Данный цикл (с определенными изменениями) будет происходить до тех пор, пока не будет получен необходимый результат.

Функциональная система состоит из результата, обратной афферентации от результата, центра (афферентный синтез, принятие решения, акцептор результата действия, эфферентный синтез, действие и оценка) и исполнительных структур.

Существуют чисто человеческие функциональные системы, формируемые социальной средой. Данные системы направлены на получение людьми социально значимых результатов, определяющих, например, учебную деятель-

ность и т. п. Таким образом, внешняя среда является уже не просто звеном саморегуляции, а она приобретает для индивида самостоятельное значение. Функциональные системы, которые составляют внутреннюю среду организма человека, начинают обеспечивать социально значимые задачи.

Итак, любое действие человека возможно лишь при определенной мотивации. Можно предположить, что основным мотивом людей, которые решили потреблять ускоренный видеоконтент являлась потребность в получении большего количества информации, желание узнать больше за определенный промежуток времени и т. п. Также индивидуальные особенности человека могут побуждать его смотреть видео на двойной скорости: не способность долго удерживать внимание, гиперреактивность и т. п. Потребность и мотив может быть различным, но итог один: у таких людей данная доминирующая потребность была удовлетворена путем фиксации, сложившейся под влиянием молекулярной потребности органной интеграции и был получен адаптивный результат. Благодаря акцептору результата действия (способность предвидения и оценки результатов действия) функциональная система стала у них саморегулирующейся и направленной на достижения полезных адаптивных результатов, что позволило им нормально воспринимать ускоренную информацию. Также положительная эмоциональная реакция на результат, возможно, также поддерживала своеобразный гомеостаз, мобилизуя многие когнитивные компоненты личности.

Цель исследования выявить особенности проявления эмоционально-когнитивных характеристик личности при восприятии ею ускоренного видеоконтента, тем самым подтвердив или опровергнув наши предположения, касаемые поставленного вопроса.

Литература

1. Анохин П.К. *Очерки по физиологии функциональных систем.* – М.: Медицина, 1974. – 446 с.
2. Ахманова О.С. *Словарь лингвистических терминов / О.С. Ахманова.* – 2-е изд. – М., 2004. – 608 с.
3. Васильева М.С., Оморокова М.И., Светловская Н.Н. *Актуальные проблемы обучения чтению в начальных классах.* – М., Педагогика, 1997, Гл. 5. *Проблемы педагогической организации самостоятельного детского чтения.*
4. Величковский Б.М. *Когнитивная наука [Текст] / Б.М. Величковский.* – М.: Издательство «Смысл», 2006. – 448 с.
5. Величковский Б.М. *Современная когнитивная психология.* – 1982.
6. Выготский Л.С. *«Мышление и речь»,* Астрель, М., 2011.
7. Зинченко П.И., Репкина Г. В. *К изучению оперативной памяти // Вопросы психологии.* – 1964. – № 6.
8. Зинченко Т.П. *Когнитивная и прикладная психология / Т.П. Зинченко.* – М., Воронеж, 2000.
9. Ильин Е.П. *Психофизиология состояний человека.* – СПб: Питер, 2005.
10. Касевич В.Б., Шабельникова Е.М. *Темп, ритмика и стратегия восприятия речи // Фонетика-83. Материалы к X Международному конгрессу фонетических наук (август 1983 год, Утрехт, Нидерланды).* – М., 1983. – С. 78–89.
11. Личко А.Е. *Психопатии и акцентуации характера у подростков / А.Е. Личко.* – Ленинград: «Медицина», 1983. – 256 с.
12. Миллер Дж. *Магическое число семь плюс или минус два. О некоторых пределах нашей способности перерабатывать информацию // Инженерная психология: сб. ст. / пер. с англ.; под ред. Д.Ю. Панова, В.П. Зинченко.* – М.: Прогресс, 1964. – С. 192–225.

13. Осипов М.В. // Молодежь и наука: в 3 т.: материалы конф. Т. 1, ч. 1 / отв. за выпуск А.Н. Тамаровская. – Красноярск: Сиб. федер. ун-т, 2014. – С. 90–95.
14. Осипов М.В. Обоснование выбора технологий для дистанционного сопровождения образовательного процесса в вузе / М.В. Осипов. – Текст: непосредственный // Молодой ученый. – 2014. – № 21 (80). – С. 671–675. – URL: <https://moluch.ru/archive/80/14286/> (дата обращения: 19.03.2021).
15. Порческу Г.В. Оперативные единицы восприятия речи на разных лингвистических уровнях / Г.В. Порческу. – Текст: непосредственный // Филологические науки в России и за рубежом: материалы I Междунар. науч. конф. (г. Санкт-Петербург, февраль 2012 г.). – Санкт-Петербург: Реноме, 2012. – С. 165–168. – URL: <https://moluch.ru/conf/phil/archive/26/1630/> (дата обращения: 19.03.2021).
16. Романова М.А. Развитие познавательных способностей в контексте когнитивной психологии [Текст] / М.А. Романова. – Психология № 2 (55) – 2008. – С. 63.
17. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – Санкт-Петербург: Питер, 2000. – 705, [7] с. – (Мастера психологии). – ISBN 5-314- 00016-4.
18. Солсо Р. Когнитивная психология / Роберт Солсо; пер. С. Комаров. – 6-е изд. – Санкт-Петербург [и др.]: Питер, 2011. – 588 с.: ил. – (Мастера психологии)
19. Хабр [Электронный ресурс]: URL: <https://m.habr.com/ru/amp/post/486252/>

УДК 371

А.В. Нагаев, студент
Н.А. Иванничева, д.п.н., доцент
Оренбургский государственный педагогический университет
г. Оренбург, Россия

РЕАЛИЗАЦИЯ ЛИЧНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ В СИСТЕМЕ ШКОЛЬНОГО ГЕОГРАФИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

***Аннотация.** Развитие инновационных процессов в современном образовании России связаны с усилением личностной направленности образования, о чем говорится в Федеральном Законе «Об образовании в Российской Федерации» и Федеральных государственных образовательных стандартах. На современном этапе развития общества в образовании актуально развитие воспитательного и развивающего потенциала. В связи с этим предполагаем, что повышение качества образования способствует развитию мотивации учения, овладению навыками целеполагания своей познавательной деятельности, выстраивания образовательной линии, саморегулирования, самоконтроля и самооценки [5]. Развивающая функция образования реализуется через его содержание [3:10]. Личностный опыт как компонент содержания личностно ориентированного образования передаёт социальную природу человека [8]. Е.В. Бондаревская в своей работе пишет: «...личностно ориентированное образование как образование культурологического типа, которое предполагает ценностно-смысловую направленность, опирающуюся на освоение духовно-нравственных ценностей как условия для нахождения любым учеником смысла своего учения и жизни, развития мотивации для познания и самопознания, более глубокого осмысления ребёнком духовного опыта предыдущих поколений» [2:52]. А.В. Хуторской в личностно ориентированном образовании выделяет «...процессы развития и саморазвития личности ученика, которые основаны на выявлении его индивидуальных способностей как субъекта познания и предметной деятельности» [6:83].*

*Особое внимание в ходе исследования мы уделяли приемам выполнения обучающимися различных действий, направленных на их личностное развитие в географическом образовании. Исходя из вышеуказанного, **целью исследования** является: осуществить анализ опыта реализации личностно-ориентированного обучения в системе школьного географического образования. **Методы исследования:** теоретические (анализ нормативных документов, психолого-педагогической и методической литературы, учебных программ и методических материалов для общеобразовательной школы); эмпирические (наблюдение, беседа, опытно-*

поисковая работа, педагогический эксперимент); общенаучные (систематизация, обобщение, проектирование); методы математической статистики. В исследовании приняли участие 15 обучающихся МБОУ «Благословенская средняя общеобразовательная школа Оренбургского района» Оренбургской области. **Выводы и рекомендации.** В результате проведенного исследования мы пришли к выводу о необходимости реализации личностно-ориентированного обучения в системе школьного географического образования на основе вариативности методов, форм, средств и технологий обучения, обеспечивающих учет индивидуальных резервов обучающегося, становление самосознания, самореализации.

Разработанная в исследовании авторская методика реализации личностно-ориентированного обучения представляет собой пролонгированную индивидуальную траекторию обучения, в ходе которой гарантированно достигается планируемый результат. Учащемуся не приходится подстраиваться под индивидуальный стиль педагога, он становится активным участником процесса обучения, проявляет свои способности, инициативность, творческие умения в освоении географического содержания.

Результаты исследования могут быть использованы при разработке основной образовательной программы, программы внеурочной деятельности географической направленности, авторских методик обучения предмету.

Ключевые слова: личностно-ориентированное обучение, субъект обучения географии, личностный смысл, саморазвитие личности, ответственность за результаты обучения.

*A.V. Nagaev, student
N.A. Ivanishcheva, PhD, Associate professor
Orenburg State Pedagogical University
Orenburg, Russia*

IMPLEMENTATION OF STUDENT-CENTERED LEARNING IN THE SCHOOL GEOGRAPHIC EDUCATION SYSTEM

Abstract. *The development of innovative processes in modern education in Russia is associated with the strengthening of the personal orientation of education, as stated in the Federal Law "On Education in the Russian Federation" and Federal State Educational Standards. At the present stage of the development of society in education, the development of educational and developmental potential is relevant. In this regard, we assume that improving the quality of education contributes to the development of learning motivation, mastering the skills of goal-setting one's cognitive activity, building an educational line, self-regulation, self-control and self-assessment [5]. The developmental function of education is realized through its content [3: 10]. Personal experience as a component of the content of personality-oriented education conveys the social nature of a person [8]. Bondarevskaya writes in her work: "... personality-oriented education as a culturological type of education, which assumes a value-semantic orientation, based on the development of spiritual and moral values as a condition for any student to find the meaning of his teaching and life, the development of motivation for knowledge and self-knowledge, a deeper understanding of the child's spiritual experience of previous generations" [2:52]. Khutorskoy in personality-oriented education identifies "... the processes of development and self-development of the student's personality, which are based on the identification of his individual abilities as a subject of knowledge and subject activity" [6:83].*

*In the course of the study, we paid special attention to the methods of performing various actions by students aimed at their personal development in geographical education. Based on the above, **the purpose of the study is:** to analyze the experience of implementing personality-oriented learning in the school geographical education system.*

Research methods: *theoretical (analysis of normative documents, psychological, pedagogical and methodological literature, educational programs and methodological materials for general education schools); empirical (observation, conversation, experimental search work, pedagogical experiment); general scientific (systematization, generalization, design); methods of mathematical*

statistics. The study involved 15 students of the MBOU "Blagoveshchenskaya secondary school of the Orenburg region" of the Orenburg region. **Conclusions and recommendations.** As a result of the conducted research, we came to the conclusion that it is necessary to implement personality-oriented learning in the system of school geographical education on the basis of a variety of methods, forms, means and technologies of training that ensure the consideration of individual reserves of the student, the formation of self-awareness, self-realization.

The author's methodology for implementing personality-oriented learning developed in the study is a prolonged individual learning trajectory, during which the planned result is guaranteed to be achieved. The student does not have to adapt to the individual style of the teacher, he becomes an active participant in the learning process, shows his abilities, initiative, creative skills in the development of geographical content.

The results of the research can be used in the development of the main educational program, the program of extracurricular activities of a geographic focus, the author's methods of teaching the subject.

Keywords: personality-oriented learning, the subject of teaching geography, personal meaning, personality self-development, responsibility for learning outcomes.

Введение. Законодательные и нормативно-правовые документы в сфере общего образования (ФЗ-273 «Об образовании в Российской Федерации», Национальная образовательная инициатива «Наша новая школа», ФГОС второго поколения, Профессиональный стандарт «Педагог (воспитатель, учитель)», Национальный проект «Образование») направлены на развитие личности школьника, как творческого создателя географического содержания, который способен осознанно определять цели деятельности и успешно достигать их. Обучение географии направлено на индивидуальную самореализацию обучающегося в различных формах урочной и внеурочной деятельности [5].

Теоретический анализ литературы. В исследовании нами изучены методологические основы личностно-ориентированного образования (работы Л.С. Выготского, В.А. Петровского, А. Маслоу, В.В. Серикова, И.С. Якиманской, Е.В. Бондаревской, М. Боуэн, А.В. Хуторского) в целях реализации индивидуальности личности школьника в процессе географического образования. Изучив различные подходы к определению личностных образовательных результатов (А.Н. Леонтьев, Г.В. Лобастов, Д. Левинджер и др.) и способов их достижения (А.Г. Асмолов, И.В. Душина, Н.А. Иванищева, В.Д. Сухоруков и др.), мы определили исходным компонентом личности «субъектность» и «учебную деятельность».

Субъектность – это самостоятельность, ответственность за свои действия, способность школьника спланировать деятельность на основе выбора и самооценки. Учебная деятельность способствует развитию личности и является средством достижения личностных образовательных результатов [3:10]. Мы полагаем, что благодаря дифференцированному подходу к развитию учебной деятельности в процессе обучения географии, школьник получит возможность проявить свои способности, индивидуальность, развить такие качества, как самооценность, саморазвитие, что и является главным результатом личностно-ориентированного обучения [2:52].

В образовательном процессе деятельность обучающегося (см. работы Е.А. Беловой) обладает качественным своеобразием, обусловленным спе-

цифкой предметного содержания [1:17]. С позиции обновленных ФГОС ООО предмет «география» понимается не только как дисциплина, которая формирует определенные системы географических знаний и умений, но и как «...средство для развития операциональных ресурсов личности, разнообразных форм его мышления, умений организации собственной деятельности» [5].

В настоящее время в числе планируемых образовательных результатов особую важность приобретают личностные результаты, смысловая функция которых выражается системой ценностных отношений учащихся к себе. На уроках географии обучающиеся проявляют себя более активно, не боясь, что высказывание окажется неверным, стремятся самостоятельно управлять своим обучением: формировать цели, определять задачи, планировать выполнение заданий, а это значит, что обучающиеся точно знают, каких результатов они должны достигнуть на уроке [7].

Цель исследования. В исследовании мы ориентировались на индивидуальный опыт обучающегося, который позволяет при распределении содержания географического образования учитывать его личностные особенности.

Мы полагаем, что реализация идей личностно-ориентированного обучения в географии означает создание каждым учеником таких личностно-значимых условий, которые помогают раскрыть собственные возможности, полученный опыт.

Следовательно, исходя из вышесказанного, **целью** настоящего исследования стало осуществление анализа опыта реализации личностно-ориентированного обучения в системе школьного географического образования.

База исследования. В исследовании приняли участие 15 обучающихся 11 класса МБОУ «Благословенская средняя общеобразовательная школа Оренбургского района» Оренбургской области.

Методы и методики исследования:

- теоретические (анализ нормативно-правовых документов, психолого-педагогической и методической литературы, учебных программ и методических материалов для общеобразовательной школы);
- эмпирические (наблюдение, беседа, SWOT-анализ, опытно-поисковая работа, педагогический эксперимент);
- общенаучные (систематизация, обобщение, проектирование);
- статистический.

Данное исследование проводилось в три этапа:

На *первом этапе* проведен теоретический анализ научных источников, практического опыта в контексте исследования проблемы. Уточнено научное содержание исследования. Сформулированы: цель, гипотеза, задачи, концепция реализации личностно-ориентированного обучения в системе школьного географического образования.

На *втором этапе* был проведен анализ опыта реализации личностно-ориентированного обучения в 11 классе МБОУ «Благословенская средняя общеобразовательная школа Оренбургского района»; проведен педагогический эксперимент.

На *третьем этапе* были изучены и проанализированы результаты экспериментальной части исследования, произведена оценка эффективности реализации в процессе личностно-ориентированного обучения географии вариативных методов, форм, средств и технологий обучения, обеспечивающих учет индивидуальных резервов обучающегося; сформулированы выводы.

Исходя из опыта образовательной практики, можно утверждать, что для реализации личностно-ориентированного обучения необходимо применять особые педагогические технологии. Насыщение учебной деятельности в курсе географии элементами личностно-ориентированного обучения осуществлялось в различных типах уроков, в том числе проводимых с использованием образовательных платформ и цифровых ресурсов. Во внеурочной деятельности разнонаправленная работа велась при выполнении обучающимися исследовательских и проектных видов работ.

В личностно-ориентированном обучении особое внимание в ходе экспериментальной работы мы уделяли дидактическим приемам выполнения обучающимися 11 класса различных действий, направленных на их личностное развитие. В этих целях на уроках географии создавались развивающие ситуации, способствующие активизации личностной познавательной инициативы и проявлению субъективного опыта. Результаты образовательной практики показали, что для успешной реализации личностно-ориентированного обучения подходит применение системы специальных развивающих заданий, которые способствуют повышению и активизации учебной деятельности на уроках географии.

В ходе педагогической практики автором исследования были разработаны и апробированы развивающие задания, обеспечивающие демонстрацию личностно-ориентированного обучения географии. Нами учитывались задания следующих видов:

1. Задания, ориентированные на формирование географических понятий.
2. Задания, развивающие умения обучающихся работать над созданием собственных проектов, презентаций.
3. Задания, способствующие развитию умений работать с цифровыми ресурсами.

Результаты исследования. Педагогический эксперимент по реализации личностно-ориентированного обучения в системе школьного географического образования включал диагностику уровня познавательного интереса обучающихся 11 класса.

В эмпирическом исследовании приняли участие 15 обучающихся МБОУ «Благословенская средняя общеобразовательная школа Оренбургского района» Оренбургской области. Были использованы следующие диагностические методики:

- модифицированная методика «Диагностика личностной креативности» Е.Е. Туник (шкалы: любознательность, воображение, сложность);
- тест-опросник «Диагностики направленности учебной мотивации» Т.Д. Дубовицкая (изучение внутренней мотивации на изучение предмета география).

Обобщим результаты проведенного исследования в сводных табл. 1–2.

Таблица 1

Диагностика уровня познавательного интереса обучающихся
(на констатирующем этапе эксперимента)

№	Вопрос	Выполнение задания в %			
		любопытство	интерес	равнодушие	иное
1	Какое чувство преобладает у вас на уроках географии	любопытство	интерес	равнодушие	иное
		50 %	25 %	10 %	15 %
2	Восприятие материала на уроках географии	сложно, интересно	легко, интересно	сложно, неинтересно	легко, неинтересно
		54,5 %	27 %	15 %	0 %

Таблица 2

Диагностика уровня познавательного интереса обучающихся
(на контрольном этапе эксперимента с применением технологий
лично-ориентированного обучения)

№	Вопрос	Выполнение задания в %			
		любопытство	интерес	равнодушие	иное
1	Какое чувство преобладает у вас на уроках географии	любопытство	интерес	равнодушие	иное
		70 %	50 %	3 %	15 %
2	Восприятие материала на уроках географии	сложно, интересно	легко, интересно	сложно, неинтересно	легко, неинтересно
		70 %	70 %	3 %	0 %

Анализ проведенного исследования позволил нам прийти к следующему заключению: уровень познавательного интереса у обучающихся на констатирующем этапе педагогического эксперимента – достаточно низкий (табл. 1). Так у 50 % обучающихся преобладает чувство любопытства, 25 % – интерес, 10 % старшеклассников равнодушны к тому, что происходит на уроке географии. Это свидетельствует о недостаточном выражении одиннадцатиклассниками лично-ориентированных начал в освоении географического материала.

На контрольном этапе экспериментальной работы обучающимися значительнее проявлялись компоненты лично-ориентированного обучения на уроках географии. Возросли показатели, характеризующие отдельные аспекты познавательного интереса, уровня самостоятельности и субъектной активности в урочной деятельности.

Чтобы получить такие результаты, в течение всего педагогического эксперимента на каждом уроке работа была построена с учетом индивидуальных особенностей обучающихся, с применением методов и приемов, позволяющих раскрыть личностные качества, познавательный интерес, самостоятельность в изучении географии.

Заключение. Результаты, полученные в ходе исследования, показывают, что познавательный интерес, вовлеченность обучающихся в учебный процесс способствует развитию личностных качеств, необходимых для глубокого осво-

ения содержания географического образования. Результаты нашего исследования еще раз подтверждают важность того, что на уроках географии ученику нужно предоставлять активную позицию для самостоятельного управления процессом обучения. Мы доказали, что реализация личностно-ориентированного обучения в системе школьного географического образования играет важную роль в подготовке обучающихся, обеспечивая их развитие, раскрытие индивидуальных возможностей, талантов, становление самосознания, самореализации.

Литература

1. Беловолова Е.А. О расширении деятельностного потенциала школьной географии в условиях обновления ФГОС / Е.А. Беловолова, Е.А. Таможняя // Современное географическое образование: проблемы и перспективы развития: матер. IV Всерос. науч-практ. конф. (Москва, 2 нояб. 2019 г.) / науч. ред. Е.А. Таможняя. – М.: Изд-во «Перо», 2020. – С. 16–19.
2. Бондаревская Е.В. Теория и практика личностно-ориентированного образования. – Ростов н/Д: Изд-во Ростовского пед. ун-та, 2000. – 352 с.
3. Иванищева Н.А. Направленность урока географии на реализацию индивидуальной образовательной траектории ученика // Современное географическое образование: проблемы и перспективы развития: матер. V Всерос. науч-практ. конф. (Москва, 12 дек. 2020 г.) / науч. ред. Е.А. Таможняя. – М.: Изд-во «Перо», 2020. – С. 54–60.
4. Розин В.М., Ковалева Т.М. Взгляд на развитие личности: особенности современного контекста // Педагогика. 2021. – № 1. – С. 25–34.
5. ФГОС основного общего образования [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://regulation.gov.ru/projects#npa=94555>
6. Хуторской А.В. Методика личностно-ориентированного обучения. Как обучать всех по-разному? Пособие для учителя. – М.: Владос, 2005. – 383 с.
7. Якиманская И.С. Личностно-ориентированный урок: планирование и технология проведения. / И.С. Якиманская, О.С. Якунина // Директор школы, 1998. – № 3. – С. 65–72.
8. Bill N. (2019). *Student-Centered Learning: Nine Classrooms in Action*. Harvard. Education Press.

УДК 159.99

**С.И. Нартова, студент
Северо-Кавказский Федеральный Университет
г. Ставрополь, Россия**

РАЗВИТИЕ КОПИНГ-СТРАТЕГИИ ПОВЕДЕНИЯ УЧАСТНИКОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

Аннотация. Стрессы в нашей жизни являются явлением довольно частым. Копинг – это индивидуальный способ взаимодействия с ситуацией согласно ее собственной логике, психологическими возможностями и ее значимостью в человеческой жизни. Проблема психологической защиты и копинг – поведения является одной из самых актуальных в настоящее время. Основное внимание придается роли отношений между всеми участниками образовательного процесса в формировании механизмов защиты.

Ключевые слова: копинг-поведение; копинг-стратегия.

DEVELOPMENT OF COPING- STRATEGIES FOR THE BEHAVIOR OF PARTICIPANTS ON THE EDUCATIONAL PROCESS

***Abstract.** In the conditions of modern socio-cultural reality, participants in the educational process of different ages are experiencing stressful situations of an emotional and informational nature. To teach each of them the ability to cope with complex life situations while maintaining mental health through the study of the specifics of coping behavior is one of the important areas in the education system. Mastering active skills to eliminate the influence of sources of stress on the person increases the readiness to use resources of both personal and environment, personal protection mechanisms are developed against an unfavorable situation, adaptation is increased. Development of a system for participants in the educational process of coping – behavior, as well as methods for the formation of compatible behavior of teachers, schoolchildren and their parents becomes an urgent goal of the educational process.*

***Keywords:** coping behavior; coping- strategy.*

В условиях современной социально-культурной действительности участники образовательного процесса разных возрастов переживают стрессовые ситуации эмоционального и информационного характера. Научить каждого из них способности к совладанию со сложными жизненными ситуациями при сохранении психического здоровья через изучение специфики копинг-поведения является одним из важных направлений в системе образования. Овладение активными навыками по устранению воздействия источников стресса на личность повышает готовность к использованию ресурсов как личностных, так и среды, развиваются механизмы индивидуальной защиты от неблагоприятной ситуации, повышается адаптация. Разработка системы освоения участниками образовательного процесса копинг-поведения, а также методов формирования совладающего поведения педагогов, школьников и их родителей становится актуальной целью образовательного процесса.

Остаются неразрешенными противоречия между

- созданием в общеобразовательном учреждении безопасной и здоровьесберегающей среды и недостаточным внедрением программ по формированию копинг – поведения в образовательный процесс;
- необходимостью овладения учителями копинг-поведением и отсутствием организации психолого-педагогической работы в данном направлении;
- возможностями методического обеспечения данного процесса и недостаточностью разработанности методического сопровождения процесса развития копинг-поведения учителя.

Стремление найти пути решения этих противоречий и определило проблему нашего исследования.

Объект исследования – процесс развития копинг-поведения всех участников образовательного процесса школы.

Предмет исследования – формирование адаптивных копинг-стратегий поведения участников образовательного процесса средствами индивидуально –

коллективных тренингов в условиях общеобразовательной школы как фактор сохранения и поддержания их психического здоровья.

Цель исследования: теоретически обосновать и экспериментальным путем апробировать программу формирования компетенции копинг-поведения всех участников образовательного процесса.

В ходе исследования предполагалось применение следующих методов:

- теоретических: анализ научных психолого-педагогических источников, журнальной публицистики по проблеме исследований, изучение опыта формирования копинг-поведения в образовательной сфере, педагогическое моделирование структуры и содержания организуемой в условиях научно-методического семинара работы с учителями по формированию копинг-поведения;

- эмпирических: тестировании, анкетировании, опросов, педагогического эксперимента;

- статистических: математической обработки полученных данных и графическое фиксирование количественного и качественного анализа результатов.

Этапы исследования.

Первый этап – Анализ научной литературы, передового практического опыта, исследований, тематически близких к нашему, позволил обосновать исходные позиции, определить проблему, объект, предмет и цель исследования, сформулировать его задачи. Результатом этого этапа явились формулировка гипотезы, выбор методологии и методов исследования, а также обоснование программы.

Второй этап – В ходе экспериментальной работы, сочетавшейся с анализом научных положений о копинг-поведении, проверялась и уточнялась гипотеза исследования, изучались особенности влияния стресс-факторов на нарушение психического здоровья всех участников образовательного процесса, был сконструирован комплекс методов, позволяющий адекватно определять особенности копинг-поведения всех участников образовательного процесса.

В общей сложности диагностику прошли более 92 % всех участников образовательного процесса: учащиеся, родители, педагоги. Результатом этого этапа стали разработка и внедрение экспериментальной программы по формированию адаптивных копинг-стратегий поведения у педагогов, учащихся и родителей как средства сохранения и поддержания их психического здоровья.

Третий этап – теоретическое осмысление результатов экспериментальной работы послужило основой для определения психологических условий, способствующих формированию адаптивных копинг-стратегий поведения. Эмпирическое знание, полученное в результате сравнительного анализа данных, имевших место до проведения эксперимента, с данными на момент его окончания, было подвергнуто теоретическому анализу. Содержание этого этапа включало проведение исследовательской работы, позволяющей определить эффективность экспериментальной программы. Проводилось оформление результатов исследования.

Теоретическая значимость. Результаты исследования позволяют расширить научные представления о способах сохранения и поддержания психического здоровья учителя в части, относящейся к определению коррелятов пси-

хического здоровья. Обоснование содержания процесса сохранения и поддержания психического здоровья педагогов открывает новые возможности для разработки психодиагностических подходов в решении вопросов успешной деятельности учебно-воспитательных учреждений в сложившихся социально-экономических условиях.

Практическая значимость исследования. Его результаты способствуют совершенствованию педагогической деятельности в аспекте сохранения и поддержания психического здоровья педагогов; создан психодиагностический комплекс методов, позволяющий определять составляющие психического здоровья педагогов, учащихся и их родителей и прогнозировать возможные его нарушения; разработан и апробирован социально-психологический тренинг по формированию у всех участников образовательного процесса адаптивных копинг-стратегий поведения.

Анализ поведенных источников показал, что копинг-поведение раскрывается как совладающее поведение в сложных жизненных ситуациях, к которым отнесены стресс, конфликт, депрессивное состояние.

В фокусе внимания современных психологов находится не только раскрытие феномена психического здоровья, но и разработка эффективных методов его обеспечения.

Следует помнить, что корректно решить проблему динамики копинга можно только использованием нескольких методов формирования совладающего поведения, копинг-модели, приобретенные во время тренингов могут значительно отличаться оттого, как стресс будет преодолеваться в реальной жизни.

Для развития способности совладающего поведения нами была определена структура компетенции копинг-поведения учителя. В нее были включены следующие элементы:

Мотивационный компонент в компетенции копинг-поведения предполагает стремление учителя к формированию данного качества как основы педагогической деятельности, осуществляемой в стрессогенной ситуации современного образования, и обеспечивающего сохранение и поддержание психологического здоровья в условиях повышенных эмоционально-психологических нагрузках.

Когнитивно-содержательный компонент включает освоение педагогом знаний основополагающих понятий, связанных с развитием копинг-поведения, такие как стресс, агрессия, конфликт, диффузное состояние, депрессия и другое. А также возрастные уровневые характеристики поведения, ведущие к названным состояниям.

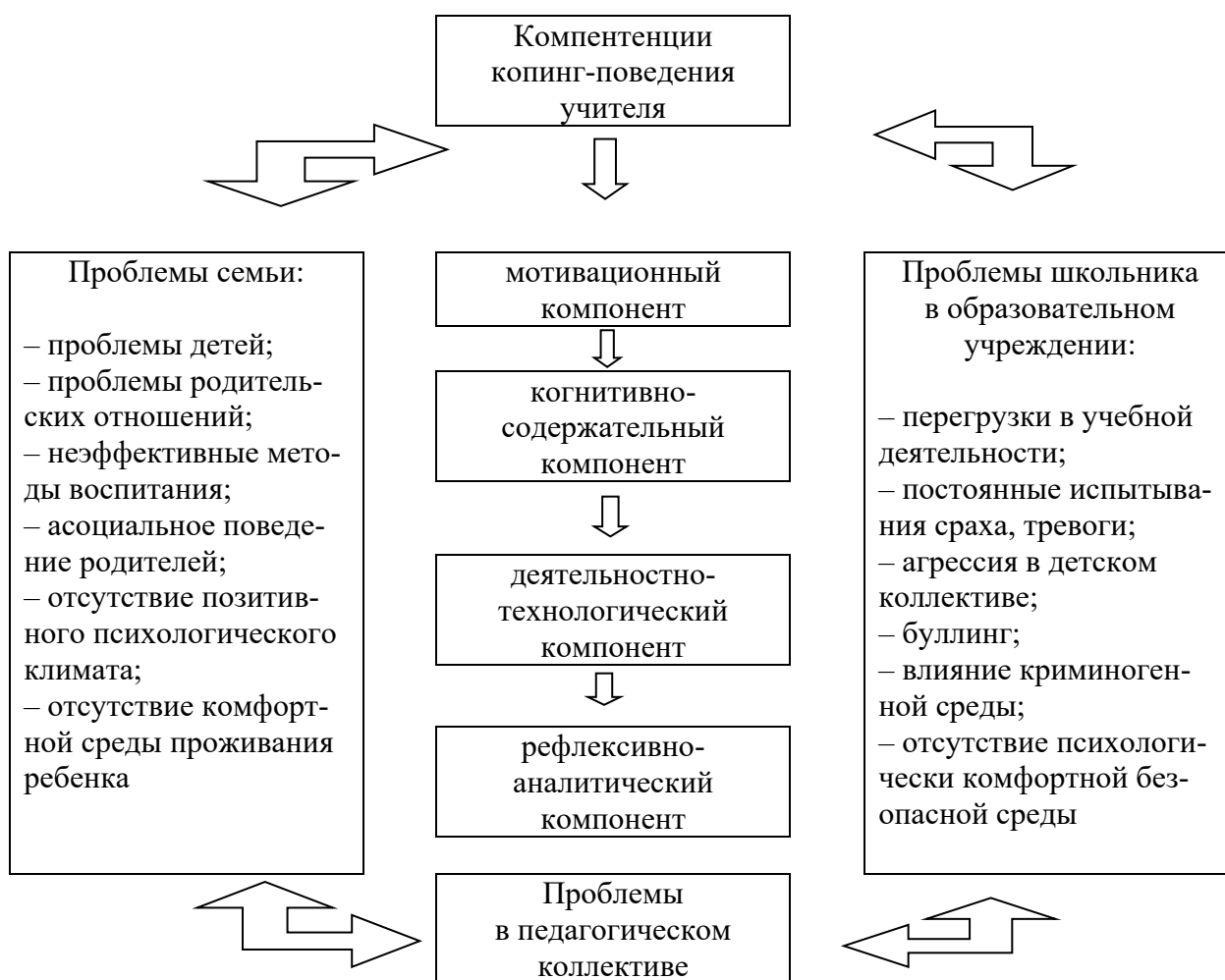
Деятельностно-технологический компонент предполагает овладение учителем технологиями арттерапии, психолого-педагогического сопровождения, индивидуального консультирования, игротерапии, снятие мышечного напряжения, урегулирования конфликтов и личных проблем, психологического и педагогического поддержания здоровья и позитивного взгляда на педагогическую реальность. Также данные методы внедряются в практику обучения и воспитания школьников как необходимые средства поддержки их психологи-

ческой устойчивости и способности избегать конфликтных и стрессовых ситуаций.

Рефлексивно-аналитический компонент выступает как условие дальнейшего совершенствования копинг-поведения учителем в процессе его личного и профессионального развития.

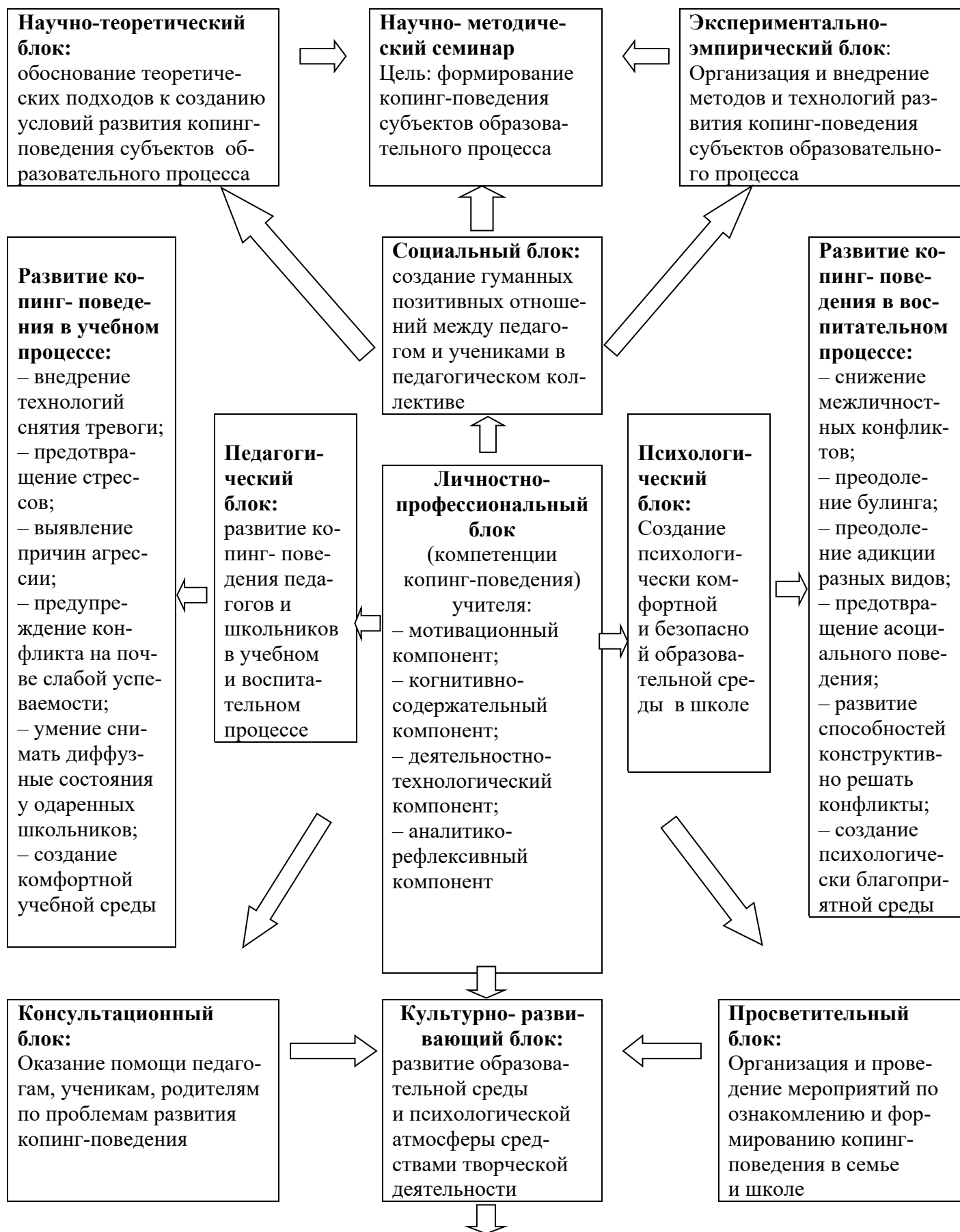
Модель представлена в следующем виде:

Структура модели компетенции копинг-поведения учителя школы



Одной из наиболее эффективных форм работы нашего лицея, позволяющих добиться прекрасных результатов, являются уже традиционные для нас научно-методические семинары, на которых используются психологические механизмы интериоризации продуктивных новаций. Каждые каникулы в лицее проводятся марафоны, во время которых преподаватели получают новые знания как теоретические, так и практические.

Модель научно-методического семинара по формированию копинг-поведения субъектов образования



Работа с родителями:

- выявление неблагополучных семей;
- предупреждение проблем детско-родительских отношений;
- выявление фактов асоциального поведения членов семьи;
- диагностирование роли матери и отца в развитии стресса, конфликта и др. у школьников

Таким образом, разработанная модель научно – методического семинара способствовала определению содержания, функции, технологии и структуры в осуществлении развития копинг-поведения педагогов в широком профессиональном, социальном и личностном контексте и представляет целостную систему организационно-педагогических условий, обеспечивающих создание и развитие копинг-стратегий участников образовательного процесса, в центре которой находится учитель.

Были проведены следующие научно – методические семинары:

«Невозможно – это не навсегда...», «Должна быть основа – тогда все возможно», «Развитие копинг-стратегии поведения участников образовательного процесса», «Теория и практика копинга», «Копинг-стратегии как один из способов борьбы со стрессом», «Саморазвитие личности педагога как условие определения копинг-стратегий поведения», «Психолого-педагогическая среда школы и ее влияние на эффективность развития совладающего поведения учителей».

Наиболее перспективные направления деятельности являются такие направления: обеспечение информирование персонала о существовании инновационных проблем и решений, предварительное информирование о возможных трудностях и проблемах инновационных изменений; обеспечения правильной постановки инновационной проблемы, оптимального распределение ресурсов и адекватной оценки инновационных изменений; проведения инновационных игр, групповых тренингов, инновационных экспериментов; повышение организационной и конвенциональной культуры участников инновационных изменений.

В ситуации стрессогенного окружения школьника, связанного с преодолением возрастных кризисов, напряжённого темпа обучения, усиления влияния внутренней среды общения, слабого воспитательного воздействия педагогически неграмотных родителей, культурно-аксиологических воздействий, как-то: отсутствие чётких гражданских и личностных ориентиров в окружающей действительности, многообразие форм культуры, в том числе и юношеско-молодёжной субкультуры, и отсутствие ориентации в ней (агрессивное воздействие СМИ) приводит к необходимости формирования у школьников механизмов копинг-поведения для сохранения психического здоровья и поддержания психологического благополучия всех участников образовательного процесса.

Результаты не заставили себя ждать. Разработаны методические рекомендации для проведения учебных занятий по проекту «Развитие копинг-стратегии поведения школьников как основы самовоспитания личности» на основе которых в рамках фестиваля педагогических идей проведены открытые уроки.

Созданный банк данных по методическим разработкам, тренингам, упражнениям позволяет каждому педагогу выбрать необходимый материал для подготовки и проведения различных мероприятий по формированию копинг-поведения всех участников образовательного процесса (для этого каждый педагог выбирает направление развития копинг-поведения и в этих рамках разрабатывает методические материалы закрытых и открытых контентов, чек – листы для педагогов и родителей, создан банк тестов для учащихся выпускных классов, позволяющий составлять индивидуальные программы для выработки стратегий копинг-поведения на период подготовки и во время экзаменов.

Инновация в образовании предполагает создание новых образцов деятельности, поднимающих работу учителя на принципиально новый уровень. Поэтому выступления педагогов для широкого круга общественности стали регулярными: «Секреты управления конфликтами в школе», «Применение копинг-стратегий в педагогической практике», «Литотерапия как один из способов формирования копинг-поведения», «Либротерапия – техника борьбы со стрессом», «Формирование копинг-стратегий педагогов в состоянии эмоционального выгорания» и вызывают неподдельный интерес у всех участников образовательного процесса.

Значимым результатом деятельности лица является не только повышение эффективности образовательного процесса и качества обучения учащихся на всех ступенях школьного образования; но и престижа лица за счет внедрения в работу инновационных технологий образования, воспитания и государственно-общественного управления, тех методических материалов, которые уже апробированы в нашем лицее. Печатные работы наших педагогов позволяют не только ознакомиться с теорией копинга, но и применить эти знания на практике. Наши педагоги стали участниками различных всероссийских научно-практических конференций с международным участием «Психологическое здоровье личности: теория и практика», «Личность в культуре и образовании: психологическое сопровождение, развитие, социализация» и др.

Копинг-поведение является неотъемлемым показателем к самоорганизации своей деятельности. Овладение методами формирования совладающего поведения обеспечивает возможность создания комфортных отношений всех участников образовательного процесса в условиях интенсивного обучения и научно-методические семинары являются одной из наиболее эффективных форм организации работы в данном направлении.

Таким образом, здоровье участников педагогического процесса можно рассматривать как приоритетную ценность, цель, результат и необходимое условие успешной деятельности каждого учителя и учебно-образовательного учреждения.

Результаты исследования могут быть использованы при разработке учебных планов, рабочих программ практик, реализуемых в рамках основного

образования, реализации сопоставительных исследований для разработки методологии практической подготовки педагога, в рамках помощи всем участникам образовательного процесса.

Литература

1. Формирование у педагогов адаптивных копинг-стратегий поведения как условие сохранения и поддержания их психического здоровья ← Психологические исследования ← Психология человека (2/3) <http://psibook.com>
2. Ежова Олеся Николаевна. Диссертация ... кандидата психологических наук: 19.00.07 Самара 2003 <http://dlib.rsl.ru>
3. Формирование у педагогов адаптивных копинг-стратегий поведения как условие сохранения и поддержания их психического здоровья ← Психологические исследования ← Психология человека <https://psibook.com>
4. Голева Татьяна Викторовна. Преодоление сопротивления персонала организации инновационным изменениям: автореферат дис. ... кандидата социологических наук: 22.00.08 Белгород 2006 <http://dlib.rsl.ru>
5. Нартова-Бочавер С.К. "Coping behavior" в системе понятий психологии личности // Психологический журнал. – 1997. – Т. 18. – №. 5. – С. 20–30.
6. Даль В.И. Толковый словарь живого великорусского языка / В.И. Даль. В 4 т. Т. 4.: М.: Рус. яз. – Медиа, 2005 – 683 с.
7. Folkman S. and Lazarus R.S. Coping and emotion // Monat A. and Richard S. Lazarus. Stress and Coping. N. – Y. 1991.
8. Журавлев А.Л. Совладающее поведение; Современное состояние и перспективы. – М.: Институт психологии РАН, 2008. – 254 с. Ингумнов С.А. Управление стрессом: современные психологические и медикаментозные подходы // Речь, 2007. – 217 с.
9. Ломакина К. Ресурсы преодоления стресса [Электронный ресурс] // <http://upsihologa.com.ua>

УДК 376.33

**А.А. Нигматуллина, студент
Московский педагогический государственный университет
г. Москва, Россия**

ОСОБЕННОСТИ РЕЧЕВОГО ПРОГНОЗИРОВАНИЯ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕННЫМ СЛУХОМ

Аннотация. В данном исследовании затрагивается актуальная проблема формирования коммуникативных характеристик прогностической компетентности у детей с нарушениями слуха. В связи со слуховой депривацией овладение различными компетенциями становится для них крайне затруднительным. Прогнозирование результатов собственной деятельности можно назвать особо трудной, так как оно связано с умением анализировать ситуацию. Это затрудняется ограниченным словарем детей младшего школьного возраста нарушенной слуховой функцией, который в основном состоит из бытовых слов. Особенную сложность составляет анализ ситуации общения и подбор адекватных средств общения. Сниженный уровень коммуникации обуславливает неразвитость прогностической компетентности как одного из важнейших показателей успешной социализации ребенка. Целью исследования является анализ методик обследования речевого прогнозирования у младших школьников с нарушенным слухом, а также выявление потенциала коррекционно-развивающих занятий с глухими и слабослышащими детьми младшего школьного возраста в части формирования способности к речевому прогнозированию. Методы исследования: анализ предмета исследования на основе изучения отечественной и зарубежной педагогиче-

ской, сурдопедагогической и психологической литературы. Исследование позволяет сделать вывод о специфике коммуникативных характеристик прогностической компетентности детей младшего школьного возраста со слуховой депривацией. Полученные результаты могут быть использованы в процессе успешной социализации у глухих и слабослышащих младших школьников. Результаты исследования позволят определить наиболее качественные пути коррекции развития и могут быть использованы в обучении детей с нарушенным слухом для построения коррекционно-развивающего процесса.

Ключевые слова: речевое прогнозирование, младшие школьники с нарушенным слухом, коммуникативная функция, глухие, слабослышащие, антиципация.

*A.A. Nigmatullina, student
Moscow Pedagogical State University
Moscow, Russia*

FEATURES OF SPEECH PREDICTION IN PRIMARY SCHOOL CHILDREN WITH HEARING IMPAIRMENT

Abstract. *This study addresses the actual problem of the formation of communicative characteristics of predictive competence in children with hearing impairments. In connection with auditory deprivation, mastering various competencies becomes extremely difficult for them. Forecasting the results of your own activities can be called particularly difficult, since it is associated with the ability to analyze the situation. This is made difficult by the limited vocabulary of primary school children, which mainly consists of everyday words. Especially difficult for deaf and hard-of-hearing children is the analysis of the communication situation and the selection of adequate means of communication. The reduced level of communication causes the underdevelopment of predictive competence as one of the most important indicators of successful socialization of the child. The aim of the study is to analyze the methods of speech prediction examination in primary school students with hearing impairment, as well as to identify the potential of correctional and developmental classes with deaf and hard-of-hearing children of primary school age in terms of the formation of the ability to speech prediction. Research methods: theoretical methods, including the analysis of the subject of research based on the study of domestic and foreign psychological and pedagogical, sign language teaching literature. The study allows us to draw a conclusion about the specifics of the communicative characteristics of predictive competence of primary school students with hearing impairments. The results obtained when working on the communicative function of predictive competence in primary school children with hearing impairment can be used in the process of successful socialization. The results of the study will allow us to determine the most qualitative ways of correcting development and can be used in teaching children with impaired hearing to build a correctional and developmental process.*

Keywords: *speech prediction, primary school students with hearing impairment, communication function, deaf, hard of hearing, anticipation.*

В российскую образовательную систему в последние годы внедряются федеральные государственные образовательные стандарты (ФГОС). Их основная направленность заключается в формировании у обучающегося универсальных учебных действий, общечеловеческих качеств, знаний, умений и навыков, которые понадобятся им для ориентации в информационном пространстве, имеющем тенденцию постоянно изменяться. Цель стандарта ориентируется на общие качества человеческой личности, на то, чтобы человек был способен справляться с жизненными проблемами и находить правильные, обоснованные решения. Поставленные цели можно реализовать через развитие у обучающихся разнообразных компетенций. Именно поэтому проблема прогностической

компетентности на современном этапе развития педагогической и психологической областей науки стала активно изучаться [2].

Какие бы виды деятельности не совершал человек, все они включают в себя элемент прогнозирования. По-другому этот термин можно назвать «предвосхищением» или «антиципацией». В отечественной литературе есть много разнообразных исследований, посвященные вопросам прогностической компетентности. Существуют работы, раскрывающие проблемы антиципации или прогнозирования в процессе индивидуального развития человека (Е.А. Сергиенко), у детей школьного возраста (Т.Б. Булыгина, О.Н. Бершанская, В.П. Ульянова, Н.Ю. Флотская, А.Ф. Присяжная), в учебной деятельности (Л.А. Регуш, А.Ф. Присяжная), в процессах соматических и психических заболеваний (И.М. Фейгенберг, Л.И. Переслени, В.Д. Менделевич, А.Э. Узелевская, Т.В. Скиданенко). Есть работы, посвященные специфике прогнозирования у детей с нарушениями в развитии (А.И. Ахметзянова, И.А. Нигматуллина, А.А. Твардовская, Д.А. Антипова, Ю.А. Чиркова, С.Ю. Горбунова).

В работах А.В. Брыковой и А.А. Вороновой, которые занимаются вопросами прогностической компетенции у школьников, отмечается, что младший школьный возраст является наиболее подходящим для развития прогностических компетенций, ведь именно от него зависит уровень развития интеллекта и личности ребенка, его умение учиться, а также формирование самооценки личности [2].

В отечественной литературе Б.Ф. Ломов, Е.Н. Сурков, С.Л. Рубинштейн заложили основы изучения прогнозирования. Так, Б.Ф. Ломов дает следующее определение понятию «антиципация» – это «способность действовать и принимать те или иные решения с определенным временно-пространственным упреждением в отношении ожидаемых, будущих событий» [5].

Основной целью прогностической компетентности является познание будущего, именно поэтому свойства речемыслительных процессов, обеспечивающие успешное познание будущих событий, являются наиболее важными для ее успешности. При планировании, выдвижении и развитии гипотез, установлении причинно-следственных связей, преобразовании представлений, согласно поставленной цели, наиболее полно проявляются качества речемыслительных процессов. При оценке способности к прогнозированию Л.А. Регуш в своей методике обосновывает комплекс шести свойств мышления. Они имеют своей составной частью гибкость, глубину, перспективность, аналитичность, доказательность, осознанность [8].

Б.Ф. Ломов, Е.Н. Сурков, Л.А. Регуш, Е.А. Сергиенко в своих работах выделяют следующие функции антиципации:

1. Регулятивная функция. Она заключается в готовности к будущему, предупреждение его в своем поведении, планировании собственных действий.

2. Когнитивная функция. Она включает в себя прогнозирование будущих событий различными способами.

3. Коммуникативная функция. Эта характеристика основывается на способности людей определять эмоциональное состояние другого человека, планирование и предвидение различных ситуаций общения, способность вести се-

бя согласно социальным правилам и нормам [1]. По мнению ряда учёных (А.П. Анохин, А.В. Брушлинский, И.М. Фейгенберг и другие), за исключением всего прочего, данная функция дает возможность подчиняться конкретным культурным нормам группы людей [3].

Остановимся подробнее на речекоммуникативном аспекте прогностической компетентности. Б. Ломов и Е.Н. Сурков раскрывают его как один из структурных уровней прогнозирования и выделяют специфику его психологического содержания и механизмов. Л.А. Регуш тоже рассматривает структурный подход к антиципации и развивает его понимание того, что более подробно раскрывает характеристики мыслительных процессов, которые задействованы в нем, например, таких как: аналитичность, глубина, осознанность, гибкость, перспективность, доказательность мышления [8].

Речекоммуникативная сторона прогностической компетентности состоит из четырех критериев:

1. Максимальная или минимальная вербализация прогноза. Прогноз, который дают дети младшего школьного возраста, может быть развернутым высказыванием, состоящим из распространенного предложения, или даже целым повествованием, состоящим из нескольких предложений. С другой стороны, ответ может содержать односложный ответ в виде перечисления нескольких глаголов или простого нераспространенного предложения.

2. Полнота или бедность речевых средств. Обучающийся дает речевой прогноз, который отражает качественный и количественный уровень владения им лексико-грамматическими средствами языка.

3. Наличие или отсутствие в прогнозе речи других участников. Речевой прогноз ученика, за исключением других компонентов будущего, может также дополняться фразами других людей в различных формах речи: прямой или косвенной. Однако может сложиться и обратная ситуация, когда высказывания других участников обучающийся не включает в свой речевой прогноз.

4. Наличие или отсутствие в речи слова в формах будущего времени. При передаче информации о будущих событиях, которые могут отражать возможное развитие, обучающийся использует в своей речи глаголы, стоящие в форме будущего времени. С другой стороны, при речевом прогнозе ученик использует грамматические формы глагола в настоящем или прошедшем времени [7].

Как отмечают А.И. Ахметзянова, И.А. Нигматуллина, младшие школьники с ограниченными возможностями здоровья не способны предвосхищать свои собственные высказывания и высказывания собеседника, обогащать свой жизненный опыт, осознавать чувства и эмоции других людей, проводить детальную самооценку высказываний. У детей с ОВЗ наблюдаются нарушения психических процессов, которые также имеют определенное влияние на анализ и запоминание приобретенного опыта. Нарушение коммуникативной деятельности и задержка в речевом развитии также является причиной сужения круга общения. Таким образом, ребенок общается с окружающими только посредством родителей, по этой причине планированием и прогнозированием высказываний вместо детей занимаются взрослые [1].

У младших школьников с нарушенной слуховой функцией существует определенное количество специфических закономерностей психического развития, имеются проблемы в развитии общения, усвоения различных средств общения. Эти особенности необходимо понимать для определения специфики их коммуникативных характеристик прогностической компетентности.

Многие сурдопедагоги и сурдопсихологи занимались вопросами формирования и развития словесной речи и речевого слуха у детей со слуховой депривацией – Ф.Ф. Рау, С.А. Зыков, Р.М. Боскис, И.М. Соловьев, Ж.И. Шиф, К.Г. Коровин, А.Г. Зикеев, Е.Н. Марциновская, Е.П. Кузьмичева.

Одной из важнейших особенностей психического развития детей с нарушенной слуховой функцией является параллельное освоение ими словесной (устной и письменной), дактильной и жестовой формами речи. Дактильную и жестовую речь дети используют как компонент межличностной коммуникации. В рамках коррекционно-образовательного процесса данные формы вербального общения являются вспомогательными средствами. На сегодняшний день словесная речь является основным средством обучения и воспитания лиц со слуховой депривацией, а также первостепенным способом коммуникации со слышащими. Но для коммуникации между собой слабослышащие и глухие дети в значительной степени используют жестовую речь [6].

Дети с нарушенным слухом имеют другие сенсорные способы формирования образа слова, в отличие от их нормотипичных сверстников. Так, если у слышащих детей первичным образом является слуховой, то у глухих он заменяется на зрительный, подкрепляющийся двигательными ощущениями [10].

В своих работах Ж.И. Шиф указывает, что младшие школьники с нарушенной слуховой функцией в своей речи работают не с понятиями, так как их освоения можно добиться только при постоянном качественном языковом общении, а с конкретными образами. Для детей этого возраста характерно наглядно-образное мышление. В конкретном слове они улавливают предметную соотнесенность, наглядный образ, который отражается с помощью сохраненных органов чувств. В ходе накопления словаря у детей происходит и уточнение лексического значения слов. Со временем в процессе овладения речью дети с нарушенным слухом усваивают более точные и обобщенные значения слов, у них появляется способность к более адекватному оперированию абстрактными понятиями. Кроме того, у детей с нарушениями слуха есть трудности при усвоении грамматическим строем языка – это может быть неправильное использование его в собственной речи и сложность при восприятии и понимании речи других людей [12].

Если у нормотипичных детей мышление и речь развиваются одновременно, то развитие наглядных форм мышления значительно опережает развитие речи. Это происходит потому, что овладение словесной речью осложняется особенностями усвоения словарного состава языка, грамматического строя, а также речедвигательных навыков. Однако опережающее развитие мышления значительно помогает детям усваивать формы словесной коммуникации [9].

Одной из современных методик оценки прогнозирования у младших школьников с нарушенным слухом является методика А.И. Ахметзяновой,

Т.В. Артемьевой, А.Т. Курбановой, И.А. Нигматуллиной, А.А. Твардовской «Способность к прогнозированию в ситуациях потенциального или реального нарушения социальной нормы». В ее основу положена модель прогностической компетентности у ребенка младшего школьного возраста, благодаря которой можно выявить благополучие хода социализации, выявление возможности появления девиантного поведения у детей с нарушениями в развитии, но что самое главное – это выявление уровня коммуникативной стороны прогнозирования у младших школьников с нарушенным слухом. В методике одними из критериев оценки прогностической компетентности являются максимальная или минимальная вербализация прогноза; полнота или бедность речевых средств; наличие или отсутствие в прогнозе высказываний участников; наличие или отсутствие в речи категории будущего времени [7].

Еще одним исследованием особенностей прогностической деятельности является методика «Угадайка», авторами которой являются Л.И. Переслени и В.Л. Подобед, позволяющая определить качественно-количественные характеристики процесса прогнозирования. Методика основывается на психофизиологическом положении вероятностного прогнозирования и дает возможность раскрыть развитость познавательных процессов и их регуляцию, которая воплощается через произвольное внимание. Методика позволяет исследовать: количество ошибочных предсказаний, наличие ошибок «отвлечений», точность воспроизведения ранее предсказанных циклов последовательностей; стратегии прогнозирования [4].

Для преодоления сложностей в формировании коммуникативного прогнозирования у младших школьников с нарушенным слухом как инструмент можно использовать разработанные И.А. Нигматуллиной, Л.Д. Заляевой, Д.Р. Мингалиевой, Ф.Р. Тахавиевой стратегии формирования прогностической компетентности. В качестве методов и приемов авторы предлагают игры, упражнения, «незаконченные ситуации», «ситуационные задачи», «проблемные задачи», «театрализованную деятельность». Программа предназначена для обучения детей, обучающихся по варианту 2.2 АООП НОО. Она рассчитана на один учебный год и содержит этапы, которые включают в себя подготовку к прогнозу, обучение прогнозированию в различных сферах отношений, а также и самостоятельное прогнозирование.

Сделаем попытку на основе данной стратегии разработать программу по формированию речевого прогнозирования у младших школьников, обучающихся по варианту 1.2 АООП НОО. Этот вариант предполагает, что глухой обучающийся получает тот уровень образования, который можно сопоставить с образованием слышащих сверстников, но в пролонгированные сроки. В большей степени вариант 1.2 предполагает развитие жизненной компетенции, формирование различных видов речевой деятельности и речевого поведения, расширение социальных контактов на основе словесной речи. Для таких детей обязательным является создание слухоречевой среды, включение специальных предметов коррекционно-развивающей направленности. На каждом этапе предполагается индивидуальная форма работы.

Этап «Подготовка к прогнозу»

Задания для формирования целеполагания

Упражнение «Собираюсь в школу».

Оборудование: таблички, картинки.

Ход упражнения: учитель кладет перед обучающимся табличку, на которой описана определенная ситуация: «Тебе надо собраться в школу. Что ты возьмешь?». Предложены картинки: «ручка», «машинка», «тетрадь», «мяч». Обучающийся выбирает нужные картинки. Педагог задает вопрос: «Что ты делаешь в школе ручкой?» и так далее с остальными картинками. Ученик отвечает на вопрос.

Упражнение «Собери».

Оборудование: таблички.

Ход упражнения: перед учеником кладутся карточки с разрезными фразами: «Я хожу в школу...» «...потому что мне нужно учиться», «Я играю с друзьями...» «...потому что мне весело», «Я чищу зубы...» «...потому что хочу здоровые зубы». Учитель дает инструкцию: «Составь предложения». Ученик собирает предложения и читает их.

Задания на формирование причинно-следственных связей

Упражнение «Найди связь».

Оборудование: таблички.

Ход упражнения: учитель кладет перед учеником таблички с частями фраз: «Мама радуется...», «...потому что дочь получила пятерку», «Девочка плачет...», «...потому что боится укола», «Папа спит...», «...потому что устал». Учитель дает инструкцию «Составь предложения». Ученик составляет предложения и читает их. Далее учитель обсуждает с обучающимся предложенные варианты.

Упражнение «Что к чему?»

Оборудование: таблички.

Ход упражнения: учитель раскладывает перед учеником таблички: «Водить машину», «Управлять», «Водить в школу», «Провожать». Ученик должен соединить семантически подходящие друг другу таблички. После этого учитель обсуждает вместе с учеником получившиеся пары.

Формирование умения выстраивать гипотезы

Оборудование: таблички.

Ход упражнения: Учитель кладет перед обучающимся табличку, на которой описана ситуация. Ученик читает ситуацию. После этого педагог кладет таблички с вопросами. Ученик предлагает свои варианты ответов, после чего записывает их. После этого учитель обсуждает с обучающимся его ответы.

1. Мама попросила тебя сходить в магазин и дала деньги. Ты купил продукты. У тебя остались деньги. Что ты сделаешь? Если ты отдашь маме деньги, что будет? Если заберешь деньги себе, что будет?

2. Одноклассники тебя обижают. Тебе обидно. Что ты будешь делать? Что будет, если расскажешь родителям? Что будет, если расскажешь учителю? Что будет, если скажешь одноклассникам?

Этап «Обучение прогнозированию в 6 сферах отношений с учетом биполярных критериев»

Оборудование: таблички.

Ход упражнения: Учитель кладет перед ребенком табличку, на которой описана ситуация. Ученик дает речевой прогноз будущего развития событий с помощью ответов на вопросы. Обучающийся записывает свои ответы.

Ситуация 1.

Ты забыл дома тетрадь по «Развитию речи». Учитель сказал подготовиться к уроку. Что ты будешь делать?

Как поступить правильно?

Как поступил бы взрослый?

Как поступить, чтобы получилось хорошо в конце?

Что ты будешь делать? Что будет делать учитель?

Как еще можно поступить?

У тебя случалось такое раньше? Что ты делал? Чем закончилось? Это было хорошо или плохо?

Ответ на вопрос «Что будет дальше?». Придумай три предложения.

Проверь ошибки в предложениях.

Что скажет учитель? Что скажешь ты?

Используй будущее время.

Этап «Самостоятельное прогнозирование»

Оборудование: таблички, фигурки.

Ход упражнения: Ученику предлагается ситуация, написанная на табличке, для самостоятельного прогнозирования. Перед обучающимся лежат фигурки для обыгрывания ситуации и табличка. Ученик говорит свой вариант развития событий, диалог и записывает его на табличке. После этого обыгрывает его при помощи фигурок. В случае необходимости, учитель помогает.

1 ситуация. Мама просит помочь ей помыть посуду. Тебе хочется гулять. Что ты будешь делать?

2 ситуация. Ты едешь сидя в метро. У тебя тяжелый рюкзак. Бабушка просит уступить место. Что ты будешь делать?

3 ситуация. Одноклассник порвал твою тетрадь. Что ты будешь делать?

Таким образом, в представленной статье была проанализирована литература по проблеме речевого прогнозирования у младших школьников с нарушенным слухом. Были рассмотрены методики обследования прогностической

компетентности и, в частности, речевого прогнозирования. Так, рассмотренная методика позволяет изучить структурные компоненты прогноза обучающегося – прогнозирование действия, высказывания и эмоций, раскрыть регулятивные, когнитивные и речекommunikативные характеристики прогноза. Были адаптированы стратегии формирования прогностической компетентности у детей младшего школьного возраста с нарушенной слуховой функцией, которые обучаются по варианту 1.2 АООП НОО. Хотелось бы отметить, что работа будет проходить наиболее эффективно, если сурдопедагог будет отбирать речевой материал, подходящий под актуальный уровень развития ребенка, использовать наглядность, а также постепенное усложнение упражнений и речевого материала.

Литература

1. Ахметзянова А.И. Речевая коммуникация в структуре прогностической компетентности младших школьников с тяжелыми нарушениями речи / А.И. Ахметзянова, И.А. Нигматуллина // *Гуманитарные науки*. – 2017. – № 2 (38). – С. 105–114.
2. Брыкова А.В., Воронова А.А. Роль прогностической компетентности в развитии учебной деятельности младших школьников с тяжелыми нарушениями речи в инклюзивной практике // *Мир науки. Педагогика и психология*, 2019 № 4, <https://mir-nauki.com/PDF/54PSMN419.pdf>
3. Дадакина В.Ю. Исследование рече-коммуникативной функции прогностической компетентности младших школьников с нарушением зрения и слуха / В.Ю. Дадакина // *Коллекция гуманитарных исследований*. – 2018. – № 4 (13). – С. 26–34.
4. Исследование особенностей прогностической деятельности (методические рекомендации и компьютерная программа) / Составители: Л.И. Переслени, В.Л. Подобец, Л.Ф. Чупров. – Абакан: АГПИ. – 1990.
5. Ломов Б.Ф. Антиципация в структуре деятельности / Б.Ф. Ломов, Е.Н. Сурков. – М.: Наука, 1980. – 280 с.
6. Нудельман М.М. Представление глухих школьников об оценке их личности сверстниками / М.М. Нудельман [Текст] // *Дефектология*. – 1983. – № 6. – С. 17.
7. Прогностическая компетентность младшего школьника при дефицитном развитии. – Казань: Изд-во Казан. ун-та, 2018. – 160 с.
8. Регуш Л.А. Психология прогнозирования: успехи в познании будущего / Л.А. Регуш. – Санкт-Петербург: Речь. – 2003. – 352 с.
9. Реут М.Н. Особенности социализации неслышащей молодежи: дис. ...канд. соц. наук: 22.00.04: защищена 16.05.00 / Реут М.Н. – М., 2000. – 154 с.
10. Соловьева И.Л. Социализация детей со сложной структурой дефекта в условиях полифункциональной среды специальной (коррекционной) образовательной организации для обучающихся с нарушениями слуха / И.Л. Соловьева [Текст] // *Специальное образование*. – 2015. – № 1. – С. 74–88.
11. Стратегии формирования прогностической компетентности младших школьников с дефицитным развитием: учебно-методическое пособие / И.А. Нигматуллина, Л.Д. Заляева, Д.Р. Мингалиева, Ф.Р. Тахавиева. – Казань: Издательство Казанского университета, 2019. – 132 с.
12. Шиф Ж.И. Усвоение языка и развитие мышления у глухих детей [Текст] / Ж.И. Шиф. – М.: Просвещение, 1968. – 261 с.

*Д.В. Новиков, аспирант
Калужский государственный университет им. К.Э. Циолковского
г. Калуга, Россия*

ПРОФИЛАКТИКА ДЕСТРУКТИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ ПОД ВЛИЯНИЕМ СЕТИ ИНТЕРНЕТ

***Аннотация.** Современное цифровое общество диктует новые форматы развития студенческой молодежи. Социальные сети и мессенджеры, регулярное использование цифровых и медиа-технологий приводят нас не только к положительным аспектам, но и негативным – деструктивным проявлениям молодежи. Исследования в области профилактики и минимизации деструктивного поведения студентов высшей школы – миссия нашего исследования. Проблематика, находящая свое решение путем организации просветительной деятельности и методических предложений по созданию образовательной программы для студентов вуза. Ориентация на развитие молодежи в России, заявленная в Основах государственной молодежной политики Российской Федерации на период до 2025 года, требует применения комплексных мер, в том числе по формированию целостного позитивного мировоззрения у представителей данной возрастной группы, расширению их возможностей для эффективной самореализации, пропаганде здорового образа жизни, профилактике правонарушений, повышению культуры информационной безопасности в молодежной среде. Противодействие проявлениям деструктивного поведения в цифровой среде и их профилактика – одни из способов достижения этих целей. Целью исследования является изучение цифровых компетенций обучающихся высшей школы, а также создание алгоритмов по выявлению и реагированию деструктивного поведения распространяемого в сети Интернет. Была изучена психологическая, педагогическая и методическая литература зарубежных и отечественных авторов, авторитет и научная репутация которых признаны научным сообществом. Кроме того были использованы такие традиционные методы как: наблюдение за ходом образовательного процесса и деятельностью обучающихся. Для апробации созданных алгоритмов реагирования деструктивного поведения был проведен курс практических занятий и мастер-классов с обучающимися Калужского государственного университета им. К.Э. Циолковского. В рамках исследования, а так же цикла проведенных практических занятий, на основе рассмотрения процесса раннего выявления и реагирования на деструктивное поведение обучающихся высших учебных заведений, проявляющееся под воздействием информации негативного характера, распространяемой в сети Интернет, созданы методические рекомендации, которые могут найти практическое применение в рамках учебной и воспитательной деятельности высшей школы. Полученные результаты исследования свидетельствуют о высоком уровне принятия данной тематики среди студентов высших учебных заведений, а также о необходимости развития данной формы работы.*

***Ключевые слова:** деструктивное поведение, цифровизация, информационная безопасность, медиабезопасность, кибербуллинг, игровые механизмы обучения.*

*D.V. Novikov, graduate student
Kaluga State University named after K.E. Tsiolkovsky
Kaluga, Russia*

PREVENTION OF DESTRUCTIVE BEHAVIOR OF STUDENTS OF HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTIONS UNDER THE INFLUENCE OF THE INTERNET

***Abstract.** The modern digital society dictates new formats of student youth development. Social networks and messengers, the regular use of digital and media technologies lead us not only to positive aspects, but also to negative – destructive manifestations of young people. Research in the*

field of prevention and minimization of destructive behavior of high school students is the mission of our research. Problems that are solved by organizing educational activities and methodological proposals for creating an educational program for university students. The focus on youth development in Russia, stated in the Fundamentals of the State Youth Policy of the Russian Federation for the period up to 2025, requires the use of comprehensive measures, including the formation of a holistic positive outlook among representatives of this age group, expanding their opportunities for effective self-realization, promoting a healthy lifestyle, preventing offenses, and improving the culture of information security among young people. Countering and preventing destructive behavior in the digital environment is one of the ways to achieve these goals. The purpose of the study is to study the digital competencies of students of higher education, as well as to create algorithms for identifying and responding to destructive behavior spread on the Internet. Psychological, pedagogical and methodological literature of foreign and domestic authors, whose authority and scientific reputation are recognized by the scientific community, was studied. In addition, such traditional methods as monitoring the progress of the educational process and the activities of students were used. To test the created algorithms for responding to destructive behavior, a course of practical classes and master classes was conducted with students of the Kaluga State University named after K.E. Tsiolkovsky. Within the framework of the study, as well as the cycle of practical classes conducted, based on the consideration of the process of early detection and response to the destructive behavior of students of higher educational institutions, manifested under the influence of negative information distributed on the Internet, methodological recommendations have been created that can find practical application in the educational and educational activities of higher education. The results of the study indicate a high level of acceptance of this topic among students of higher educational institutions, as well as the need to develop this form of work.

Keywords: *destructive behavior, digitalization, information security, media security, cyberbullying, game learning mechanisms.*

Цифровой мир 21 века – это существенная часть жизни многих граждан нашей страны, а для российских подростков и молодежи он является важным фактором социализации и личностного развития. Интернет становится пространством не только все новых возможностей, но и рисков, которые, как правило, связаны с различными видами деструктивного онлайн-поведения.

Высокие темпы цифровизации и особенности цифрового пространства, с одной стороны, недостаточный уровень цифровой грамотности и позитивной цифровой культуры, а также возрастно-психологические особенности подростков и молодежи – с другой, делают их наиболее уязвимыми к опасностям и угрозам деструктивного поведения в Интернете.

Ориентация на развитие молодежи в России, заявленная в Основах государственной молодежной политики Российской Федерации на период до 2025 года, требует применения комплексных мер, в том числе по формированию целостного позитивного мировоззрения у представителей данной возрастной группы, расширению их возможностей для эффективной самореализации, пропаганде здорового образа жизни, профилактике правонарушений, повышению культуры информационной безопасности в молодежной среде. Противодействие проявлениям деструктивного поведения в цифровой среде и их профилактика – одни из способов достижения этих целей [1, 97].

В первую очередь необходимо дать понятие тому, что же представляет собой деструктивное поведение. В широком смысле этого значения – это разрушительное поведение человека, характеризующееся отклонением от суще-

ствующих норм поведения. В более узком понятии нашего исследования – это проблема сознательного нарушения цифрового этикета и личного пространства пользователей сети Интернет.

Предпосылками существования деструктивного поведения являются семейные отношения и поведения родителей, закладываемые ребенку в возрасте от 4х до 6 лет. Говоря о проявлении деструктивного поведения уже в сознательном (подростковом, студенческом) возрасте – это презентация той существующей модели поведения, которая активизируется кризисом взросления и пубертатным процессом [2, 79].

К сожалению, формы современного деструктивного поведения бывают не только внешними, но и внутренними.

Говоря о традиционных внешних аспектах девиантного поведения, мы упоминаем вандализм; буллинг, в том числе кибербуллинг, который носит самый распространенный характер современного общества; экстремизм; жестокость к людям и животным, трансформация семейных ценностей и так далее.

Внутренняя направленность деструктивного поведения может выражаться в саморазрушение личности, аутоагрессии, алкоголизма, экстремальных увлечений и суицидальных привычек.

В январе 2021 года инициативной группой КГУ им. К.Э. Циолковского, с целью проведения необходимых исследований, был проведен опрос среди студенческой молодежи региона в возрасте от 16 до 25 лет. Основным вопросом которого было – «С какими угрозами в сети Интернет сталкивались именно вы?». Было опрошено более 2 000 человек. По результатам исследования самыми распространенными среди студенческой молодежи Калужской области стали угрозы:

1. Кибербуллинг (психологические угрозы и запугивание) – 43 %,
2. Предоставление вредоносной информации, способной изменить психологическое состояние и поведение человека – 21 %,
3. Интернет-фейки и подозрительные рассылки – 17 %,
4. Желание получить персональные данные обманным путем – 14 %,
5. Вовлечение в действия сексуального характера – 5 %.

Таким образом, самыми распространенными явлениями проявления деструктивного поведения выступают кибербуллинг, предоставление вредоносной информации и интернет-фейки.

Согласно современным статистическим исследованиям, большинство интернет-угроз транслируется через социальные сети и мессенджеры. Происходит регулярное обновление источников угроз, которые приобретают новые «модифицированные» формы. Типичным алгоритмом воздействия в сети Интернет, по-прежнему, выступает вовлечение, запугивание и изменение поведения.

В своих работах и трудах такие ученые как Е.М. Шпагина и, конечно же, Р.В. Чиркина выделяют общепринятые признаки негативного воздействия сети Интернет, на которые нам, действующим преподавателям и социальным педагогам, необходимо уделять особенное внимание в работе со студентами средних и высших учебных заведений [3, 254]:

1. Непреодолимое стремление к компьютеру, планшету, смартфону при каждой свободной минуте, часто – стремление как можно чаще заходить на определенные сайты (заходить в группы);
2. Недосыпание, физическое недомогание;
3. Появление новых особенностей поведения;
4. Нестабильное эмоциональное состояние, чувство страха;
5. Появилась деструктивная атрибутика (чаще – на руках и ногах);
6. Непонятные, нерациональные действия;
7. Появились странные слова, непонятные взрослым и ранее чуждые ребенку.

Кроме того, нами была изучена психологическая, педагогическая и методическая литература зарубежных и отечественных авторов, авторитет и научная репутация которых признаны научным сообществом. По результатам полученной информации и её систематизации нами были установлены базисы, которые необходимо вложить в программу профилактики проявления деструктивного поведения обучающихся высшей школы (КГУ им. К.Э. Циолковского) под влиянием сети Интернет.

Первым и ключевым фактором, помогающим минимизировать проявление деструктивного поведения студенческой молодежи, выступает родительский контроль, как фундаментальная составляющая воспитания современного молодого человека.

Необходимо уделять большое внимание программам просветительского и разъяснительного характера для педагогов, психологов и лидеров студенческого самоуправления высших учебных заведений, ведь именно их коллеги – студенты, могут в полной мере ощутить необходимость оказания помощи в девиантных случаях.

Ограничение времени пребывания в сети Интернет и количество выполняемой работы за средствами ИКТ и медиа позволит также высокой мерой в профилактике проявления деструктивного поведения обучающегося.

Современные программные обеспечения позволяют устанавливать защитное поле в форме: антивирусов, программ родительского и психологического контроля, брандмауэров.

Инициативной группой Калужского государственного университета им. К.Э. Циолковского под моим руководством были проведены апробации созданных алгоритмов реагирования деструктивного поведения в формате региональной образовательной площадки цифровой грамотности и этикета – «Поколение Z».

Данная программа была создана с целью повышения цифровой компетентности обучающихся высших учебных заведений региона.

Стоит отметить, что для защиты от воздействия деструктивного поведения в сети Интернет нужна актуальная, трендовая и значимая деятельность, способная заинтересовать современного студента. Здесь важную роль занимает позитивное общение. Обучающимся необходимо создать пространство для самореализации и личностных достижений, которые позже будут оценены и замечены взрослыми, а не коллегами с их «лайками и репостами». Простыми

словами, современную цифровую реальность необходимо пытаться уравновешивать с действительностью.

Вернемся к нашей программе «поколение Z». Название программы выбрано не случайно, так как её участниками выступают те самые студенты, которые по всем современным показателям относятся к молодежи поколения «Z» – 2000–2007 годы рождения.

Программа реагирования и выявления деструктивного поведения обучающихся высшей школы, в первую очередь, включает в себя входное тестирование участников проекта на проверку уровня сформированности цифровой компетентности.

На основании полученных данных нами выявлены следующие показатели сформированности цифровых компетенций участников проекта на начале его реализации:

1. Сформированность знаний в области целостности данных – 54 %,
2. Знания в области хранения и конфиденциальности информации – 64 %,
3. Цифровой этикет и гигиена – 56 %,
4. Психологическая стабильность и реагирование на девиантное поведение в сети Интернет – 58 %.

Полученные результаты являются средними относительно проводимых исследований в данной области на территории Центрального федерального округа за последние годы.

На основании полученных данных нами выстроена образовательно-практическая программа, включающая в себя:

- Лекции и практикумы по информационной безопасности и ведению социальных сетей, мессенджеров;
- Практические занятия по ведению деловой переписки и цифрового этикета в сети Интернет;
- Фактчекинг: способы проверки достоверности информации;
- Социальная инженерия и кибербуллинг (мастер-классы);
- Встречи с сотрудниками психологической службы, сотрудниками Управления Роскомнадзора по Калужской области.

Организуя данный проект, мною были отмечены важные аспекты, которые необходимо учитывать при методической разработке подобных занятий. Например, неопределимую роль играет позитивная эмоциональная взаимосвязь студента и педагога. Положительные эмоции значительно повышают эффективность, качество обучения. Также, положительные эмоции, вытесняя негатив, способствуют трансляции позитивного мышления от обучающегося к преподавателю.

Необходимо уделять внимание формированию позитивных жизненных перспектив обучающихся. Устойчивое представление о том, какая цель студента в будущем и для чего он развивается – создает позитивный вектор развития личности. Это своего рода «ремень безопасности» в профилактике деструктивного поведения под влиянием сети Интернет.

Важно помнить, что профилактика деструктивного поведения должна быть системной, методичной и актуальной. Продуктивной программой, в рам-

ках деятельности образовательной организации, на наш взгляд могла бы быть: профилактическая работа в рамках воспитательной деятельности; выявление и сопровождение групп риска; информационно-просветительская деятельность, как студентов, так и их родителей.

Полученные нами результаты исследования свидетельствуют о высоком уровне принятия данной тематики среди студентов высших учебных заведений, а также о необходимости развития данной формы работы в современных образовательных организациях высшего образования.

Литература

1. *Медиабезопасность в образовательной среде (конспекты уроков по медиабезопасности): учебно-методическое пособие / ред. кол.: О.Г. Ковыльская, И.С. Якиманская, Е.В. Логутова. – Оренбург: ФГБОУВПО «Оренбургский государственный университет», Уполномоченный по правам ребенка Оренбургской области, 2015 – 123 с.*
2. *Шиняев К.А. Профилактика деструктивного поведения личности несовершеннолетнего // Вестник практической психологии образования. – 2018. – Том 15. – № 1 – С. 78–80.*
3. *Шпагина Е.М., Чиркина Р.В. Компетентность педагогов и психологов в области информационной безопасности детей // Психология и право. – 2019. – Том 9. – № 3. – С. 261–277.*

УДК 37.026.5

*Т.Н. Носкова, д.п.н. заведующий кафедрой
Т.Б. Павлова, к.п.н., доцент
Российский государственный педагогический университет
имени А.И. Герцена
г. Санкт-Петербург, Россия*

ПРОБЛЕМА ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ЦЕЛЕПОЛАГАНИЯ В ЦИФРОВОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ

Аннотация. Стратегические цели профессиональной педагогической деятельности сегодня связываются с актуальными тенденциями социального развития и во многом обусловленными процессами цифровизации общества. Цели модернизации образования, обогащения и необходимой трансформации образовательных результатов формулируются в официальных государственных, прогнозных аналитических документах и научных публикациях.

Целеполагание рассматривается исследователями педагогической деятельности в качестве системообразующего компонента. Связанный с целеполаганием аспект педагогической компетентности приобретает особое значение в условиях меняющихся запросов к образованию, с возрастанием разнообразия возможностей цифровой образовательной среды. Но в педагогической практике явно проявляется «второй цифровой разрыв», вызываемый существенными различиями в деятельности учителей и преподавателей, которые видят перспективные образовательные результаты, эффективно, продуктивно, творчески используют многофункциональные цифровые технологии, и педагогической деятельностью в традиционной парадигме. Постоянная актуализация педагогических приоритетов в процессе динамичной цифровизации общества и образования становится обязательным атрибутом деятельности современного педагога.

В соответствии с этим, **цель исследования** заключается в выявлении ключевых позиций содержания изменений в педагогическом целеполагании при построении учебного процесса в образовательной среде с цифровым расширением и анализе степени понимания

этих изменений учителями школ и преподавателями вузов, осуществляющими подготовку будущих учителей. **Методы исследования.** В исследовании использованы теоретические методы изучения психологических и педагогических научных публикаций, связанных с проблематикой целеполагания в педагогической деятельности, а также, количественные методы исследования, а именно анонимное анкетирование.

Выводы и рекомендации. Проведенное исследование позволяет сделать вывод о необходимости соблюдения приоритета расширенного педагогического целеполагания, обеспечивающего функционирование цифровой образовательной среды в качестве инновационного комплекса условий профессиональной педагогической и учебной деятельности. Поэтому необходимо систематизировать и усилить в содержании программ подготовки будущих педагогов и дополнительных профессиональных программах, адресованных преподавателям педагогических вузов, разделы, способствующие развитию способности осознавать и ставить конкретные, контролируемые образовательные цели, отражающие многогранные возможности цифровой среды в соотношении с актуальными запросами к образованию.

Ключевые слова: педагогическое целеполагание, педагогическая деятельность, цифровая образовательная среда

*T.N. Noskova, Prof. Dr. of Pedagogical Science
T.B. Pavlova, PhD, Associate professor
Herzen State Pedagogical University of Russia
St. Petersburg, Russia*

THE PROBLEM OF PEDAGOGICAL GOAL-SETTING IN A DIGITAL EDUCATIONAL ENVIRONMENT

Abstract. *The strategic goals of the professional-pedagogical activity are associated with current trends in social development, frequently directly related to the digitization of various spheres of life. The goals of enriching and transforming educational results are formulated in official and analytical scientific documents.*

Goal-setting is considered by pedagogical activity researchers as a system-forming component. The related pedagogical competence aspect is of great relevance in the context of changing demands for education and increasing digital educational environment diversity. But in current teaching practice, significant problems are associated with it. The "second digital divide" is clearly manifested, caused by significant differences in teachers' activities who apprehend perspective educational results, and productively, creatively apply multifunctional digital technologies and pedagogical activities in the traditional paradigm. Continuous updating of the pedagogical priorities in line with the dynamic society and education digitization grows to be an essential quality of the modern teacher activity.

The purpose of the current research is to identify the key positions of changes in pedagogical goal-setting in an educational environment with digital expansion and to investigate the level of understanding of these changes by school teachers and university teachers. **Research methods.** *The study applied theoretical methods of studying psychological and pedagogical scientific publications associated with the problem of goal-setting in pedagogical activity, as well as quantitative research methods, particularly anonymous questioning.*

Discussion and Conclusions. *The study supports the conclusion that it is required to comply with the priority of extended pedagogical goal-setting, which ensures the functioning of the digital educational environment as an innovative educational conditions complex. Therefore, it is necessary to systematize and strengthen the content of training programs for future teachers and advanced training programs for academic teachers in sections that contribute to the empowerment of the ability to realize and set specific, controlled educational goals, reflecting the multifaceted facilities of the digital environment.*

Keywords: *pedagogical goal-setting, pedagogical activity, digital educational environment.*

Введение. Современное общество быстро меняется и одним из основных драйверов изменений являются цифровые технологии. Трансформируется рынок труда и условия, в которых в которых живет и развивается человек. В соответствии с этим формируется запрос на изменения в образовании всех уровней. Ориентированные на перспективу цели деятельности учителя, преподавателя непосредственно связываются с актуальными тенденциями развития общества и образования, в частности, с их цифровизацией, что отражено в федеральном проекте «Цифровая образовательная среда» национального проекта «Образование». Конкретизацию стратегических целей образования, актуализацию необходимости обогащения образовательных результатов в соответствии с запросами цифровой экономики, реалиями глобальной информационной среды, находим в ряде государственных документов, прогнозных научных публикациях. Анализ их содержания показывает, что педагогическому сообществу необходимо гибко реагировать и акцентировать внимание обучающихся на изменении профессионально-значимых навыков человека ближайшего будущего: когнитивных (например, адаптивность, решение нестандартных задач), социально-поведенческих (например, межкультурное взаимодействие, коммуникация), цифровых навыках.

Ценностное осмысление перспективных целей, имеющих существенные отличия в сравнении с традиционными, способствует принятию педагогом решений о необходимости внесения изменений в профессиональную деятельность. И в первую очередь эти изменения проявляются в способности видеть и ставить новые цели образовательного взаимодействия, вести обучающихся к достижению результатов, которые будут способствовать их успешности и конкурентоспособности в меняющемся мире. В этом контексте цифровая среда проявляется как инновационные образовательные условия, необходимые для формирования обновляющегося комплекса навыков.

Несмотря на то, что современная ситуация в образовании всех уровней характеризуется все более широким применением дистанционных технологий и электронного обучения, это не всегда имеет непосредственные связи с изменениями в педагогическом целеполагании. Если во время вынужденного удаленного обучения все усилия были направлены на обеспечение непрерывности учебного процесса, то вернувшись в классы и аудитории педагоги осознали необходимость глубже осмыслить предназначение цифровых технологий в контексте опыта, приобретенного всеми субъектами образовательной среды.

Сегодня в процессе профессиональной подготовки у будущих педагогов формируются ИКТ-компетенции, учителя и преподаватели осваивают многообразные цифровые инструменты, осваивая программы повышения квалификации. Но этого явно недостаточно. Свободное владение широким спектром информационных и коммуникационных технологий далеко не всегда обеспечивает качественное изменение образовательных результатов. Причиной тому недостаточное согласование педагогического целеполагания и потенциальных образовательных возможностей современной цифровой образовательной среды.

Проводимое исследование ориентировано на актуализацию необходимости существенной трансформации педагогического целеполагания в динамично

развивающейся цифровой образовательной среде с учетом образовательных целей, достижение которых не представляется возможным в традиционных образовательных условиях.

Теоретический анализ литературы. Вопросы педагогического целеполагания изучались в различных контекстах (Н.В. Кузьмина, А.К. Маркова, О.Е. Лебедев, А.М. Митина, В.П. Беспалько, И.Я. Лернер, А.В.Хуторской, И.А. Зимняя и др.), выявлялось его системообразующее значение в педагогической деятельности и образовательном взаимодействии.

Особенность современной образовательной ситуации заключена в том, что педагогическая деятельность должна быть ориентирована не только на поиск более эффективных способов достижения традиционных образовательных результатов, но и на опережение, на совместное с обучающимися выстраивание образа перспективных целей и прохождение образовательного пути в условиях множественности источников информации, коммуникационных связей, вариативности образовательных траекторий. Наравне с предметными результатами все большее значение приобретают *soft skills* [2], вовлечение обучающихся в реализацию стратегии «обучение в течение всей жизни» [8], формирование цифровых навыков [10]. В этих условиях, характеризующихся многоаспектностью образовательных результатов, существенно возрастает значение совершенствования компетенций педагогического целеполагания.

Важность выявления новых педагогических приоритетов в процессе динамичной цифровизации общества и образования акцентируется во многих современных исследованиях. Н.Л. Гумерова подчеркивает, что «процесс педагогического целеполагания носит творческий характер, поскольку все его функции связаны с поиском наиболее результативных, гибких операционно-технологических путей обучения и воспитания» [7: 343]. Г.В. Акопов рассматривает целеполагание как «личностную функцию процесса построения субъектом мысленного образа будущего результата деятельности (цели), осознания и субъективного принятия этого образа, регуляции собственной деятельности по достижению этой цели» [1: 23].

Исследователи вопросов совершенствования профессионального развития педагогов в контексте цифровизации образования демонстрируют разные позиции по отношению к педагогическому целеполаганию. Например, В.И. Блинов и др., утверждают, что в дидактической триаде «ожидаемые результаты – содержание – формы и методы процесс цифровизации смещает акцент на формы и методы обучения», подчеркивают, что «примат форм и методов обучения над целями и ожидаемыми результатами означает определенную либерализацию целей обучения, связанную с процессами индивидуализации и персонализации» [4: 15]. А.А. Вербицкий подчеркивает важность адекватности форм организации образовательной деятельности обучающихся целям и содержанию образования [6]. О.А. Бобылева определяет педагогическое целеполагание как «процесс трансформирования «главных» социальных целей образования, определенных социальным заказом, в конкретные цели (образования, воспитания, развития) содержания образования, учебного предмета, учебной темы, урока», при этом автор подчеркивает, что это «совместная целевая дея-

тельность педагога и учащихся как субъектов учебного процесса» [5: 42]. Т.Н. Носкова раскрывает влияние новых инструментальных орудий труда в электронной информационной образовательной среде на изменение деятельности субъектов (цели, мотивы, операции и результаты), особо выделяя значение постановки новых целей и решения новых задач, недоступных прежним образовательным практикам и позволяющим стремиться новым граням качества образования [9: 102].

В публикациях актуализируются проблемы, непосредственно связанными с компетенцией педагогического целеполагания в цифровой среде. Исследователи отмечают явно проявляющийся «второй цифровой разрыв» [11, 13], вызываемый существенными различиями в деятельности субъектов (обучающих и обучающихся), которые продуктивно, творчески используют многофункциональные цифровые технологии, ориентируясь на перспективные образовательные результаты, и педагогической деятельностью в традиционной парадигме, не исключаяющей при этом разнообразное использование цифровых инструментов. Наибольший вклад в проявление этого разрыва вносят именно различия в педагогическом целеполагании в изменившейся образовательной среде.

Организация экспериментального исследования. В соответствии с обозначенными проблемами, цель исследования заключается в анализе степени понимания ключевых позиций изменений в педагогическом целеполагании при построении учебного процесса в образовательной среде с цифровым расширением учителями школ и преподавателями педагогического вуза.

В исследовании использованы теоретические методы изучения педагогических научных публикаций, связанных с проблематикой целеполагания в педагогической деятельности, а также, количественные методы исследования, а именно анонимное анкетирование.

Экспериментальная работа проводилась с группой учителей, проходивших обучение по программе повышения квалификации «Учитель будущего» и с группой преподавателей педагогического университета, также проходивших обучение по программе повышения квалификации, связанной проектированием учебного процесса в цифровой образовательной среде. Выбор экспериментальных групп определялся тем, что важно было оценить и соотнести ситуацию с пониманием целей и приоритетов педагогической деятельности в цифровой среде не только действующих учителей, но и преподавателей, которые участвуют в профессиональной подготовке будущих специалистов образования.

Анкетирование проводилось на этапе обучения по дополнительной профессиональной программе, когда слушатели уже освоили модули, способствующие формированию инновационного педагогического взгляда на цифровую образовательную среду.

В анкетировании приняли участие в общей сложности 148 педагогов. Поскольку значимых различий в ответах учителей и преподавателей вузов выявлено не было, то в дальнейшем анализе они объединены в одну группу.

В проведенном исследовании была выдвинута гипотеза, в соответствии с которой изменение традиционной профессиональной позиции в отношении педагогического целеполагания обеспечивает функционирование цифровой об-

разовательной среды не как вспомогательного средства в учебном процессе, а в качестве инновационного комплекса образовательных условий, ориентированных на достижение перспективных, востребованных меняющимся обществом результатов.

Отношение учителей и преподавателей к проблеме целеполагания в цифровой образовательной среде было исследовано с использованием анкеты, вопросы первого блока которой были предназначены для выявления степени осознания участниками обобщенных различий в педагогическом целеполагании в традиционной и цифровой образовательной среде. Следующие разделы анкеты позволили конкретизировать представления преподавателей о необходимых изменениях в целеполагании в цифровой среде: о связи богатых образовательных возможностей цифровой среды с возможностью постановки новых целей; о том, в какой мере использование цифровой среды позволяет учитывать перспективные запросы цифровой экономики; о значимости раскрытия потенциала цифровой среды для формирования soft skills обучающихся; о роли цифровой среды в принятии обучающимися стратегии «обучение в течение жизни». Отдельный блок вопросов анкеты был нацелен на выявление стремления преподавателей к совершенствованию компетенций целеполагания в цифровой образовательной среде.

Структура ответов на каждый блок вопросов была задана моделью влияния инфокоммуникационных технологий на образовательный процесс SAMR (Substitution – подмена, Augmentation – накопление, Modification – модификация, Redefinition – преобразование) [12]. Первый уровень (подмена) соответствует отсутствию изменений в педагогическом целеполагании в цифровой среде. Наиболее высокий четвертый уровень (преобразование) отвечает намерениям существенной трансформации педагогического целеполагания в соответствии с инновационными возможностями цифровой среды и учетом перспективных запросов обществ к образованию.

Обсуждение результатов эксперимента. К сожалению, результаты анкетирования показали неготовность большинства преподавателей серьезно изменить профессиональную позицию в отношении педагогического целеполагания в цифровой образовательной среде. Это свидетельствует о том, что цифровая среда по-прежнему преимущественно рассматривается как расширенный функционал традиционной аудиторной среды обучения. Учителя и преподаватели сегодня еще не осознают необходимости существенной трансформации образовательного взаимодействия в новых информационных, инструментальных, коммуникационных и регуляционных условиях.

Это подтверждает очень низкий процент положительных ответов респондентов, отнесенных к четвертому уровню влияния цифровой среды на педагогическое целеполагание (преобразование).

Практически половина респондентов не видит общих различий в педагогическом целеполагании в классической и цифровой образовательной среде, то есть не осознает развивающего потенциала новой части образовательной среды (ответы преимущественно на первом уровне – подмена). Ответы, относящиеся ко второму (накопление) и третьему (модификация) уровням разделились почти

поровну (20...25 %). Это свидетельствует о том, что некоторые педагоги осознают необходимость модификации образовательного процесса в плане достижимых целей, но осознают ее на разных уровнях.

Примерно в тех же пропорциях разделились ответы преподавателей на вопросы анкеты, связанные с выявлением возможностей цифровой образовательной среды и формирования в ней soft skills обучающихся. К сожалению, преподаватели активно применяя сетевые связи и разнообразные взаимодействия в цифровой образовательной среде, не всегда выявляют возможность формирования важных для цифровой экономики умений и навыков. Большинство принимавших участие в анкетировании педагогов не видит в качестве своей профессиональной цели влияние на формирование «мягких навыков» обучающихся, что требует особой постановки учебных задач и комплексного оценивания образовательных результатов.

Несколько лучшие результаты получены в блоке вопросов, относящихся к целям вовлечения обучающихся в практическую реализацию стратегии «обучение в течение жизни». Это свидетельствует о понимании респондентами необходимости по-новому ставить учебные задачи, чтобы обеспечить обучающимся не только видение перспектив использования цифровой среды для решения задач указанного плана, но и дать им возможность приобрести реальный опыт самообразования. Хотя на самом высоком четвертом уровне (преобразование) ответов было очень мало, общее распределение ответов существенно сместилось в сторону второго уровня (накопление).

Следует отметить, что самый большой сдвиг в осмыслении вопросов педагогического целеполагания в цифровой образовательной среде наблюдается в аспекте стремления преподавателями совершенствовать свои профессиональные компетенции. Практически поровну, по 40–45 % ответов распределилось между вторым и третьим уровнями (накопление и модификация) и только 15 % респондентов показали, что не видят необходимости профессионального совершенствования в данном направлении. Таким образом, в общей сложности более 80 % преподавателей проявляют неудовлетворенность нынешним уровнем целенаправленных профессиональных действий с использованием цифровой образовательной среды, осознают в перспективе необходимость переосмыслить и совершенствовать умения выявлять перспективные цели образовательного взаимодействия в цифровой среде.

Результаты опросы помогли выявить важное направление совершенствования дополнительных профессиональных программ, связанных с педагогической деятельностью в цифровой среде, а также необходимость пересмотра каждым педагогом системы профессиональных приоритетов в развивающейся цифровой образовательной среде. Отсутствие значимых различий между данными опросов школьных учителей и преподавателей педагогического вуза сигнализирует о тревожной ситуации с подготовкой будущих специалистов образования, поскольку именно целевая направленность деятельности определяет ее содержание и результативность.

Заключение. Проведенное исследование позволяет сделать важный вывод о необходимости дальнейшего исследования проблемы трансформации пе-

дагогического целеполагания, обеспечивающего функционирование цифровой образовательной среды в качестве инновационного комплекса условий профессиональной педагогической и учебной деятельности. Современную образовательную среду составляют две части: среда межличностных, аудиторных взаимодействий и цифровая среда образовательных взаимодействий. Далеко не всегда они воспринимаются педагогами практиками как взаимосвязанные и взаимовлияющие. Именно с этим связаны основные проблемы педагогического целеполагания, и как следствие, проблемы раскрытия инновационного педагогического потенциала современной образовательной среды. Все это свидетельствует о важности усиления в содержании программ подготовки будущих педагогов и дополнительных профессиональных программах, адресованных преподавателям педагогических вузов, разделы, направленные на развитие способности осознавать и ставить конкретные, контролируемые образовательные цели, отражающие многогранные возможности цифровой среды, в соотношении с актуальными запросами общества к образованию.

Исследование выполнено при поддержке государственного задания Минобрнауки России (проект № FSZN-2020-0027).

Литература

1. Акопов Г.В. Социальная психология образования. – М.: Моск. психол. соц. инт, 2000. – 295 с.
2. Бакурова О.Н., Пузанова Е.Д. Формирование навыков «soft skills» у учащихся старших классов с различным уровнем метакогнитивных знаний и навыков // Мир науки. Педагогика и психология. – 2019. – № 6, Том 7. – С. 1–12.
3. Башмаков М.И., Поздняков С.Н., Резник Н.А. Планирование учителем своей деятельности. Школьные технологии. – 2001. – № 1 – С. 133–140.
4. Блинов В.И., Дулинов М.В. и др. Проект дидактической концепции цифрового профессионального образования и обучения. – М.: Издательство «Перо», 2019. – 72 с.
5. Бобылева О.А. Идея целеполагания в дидактической концепции И.Я. Лернера. Известия РГПУ им. А.И. Герцена. – 2008. – № 51. – С. 1–6.
6. Вербицкий А.А. Цифровое обучение: проблемы, риски и перспективы. Электронный научно-публицистический журнал «Ното Cyberus». – 2019. – № 1(6).
7. Гумерова Н.Л. Формирование культуры целеполагания у будущего учителя в процессе профессионально-педагогической подготовки в вузе. Известия РГПУ им. А.И. Герцена. – 2007. – № 45. – С. 341–347.
8. Зырянов В.В., Одинова А. Д. Социологическая оценка возможностей реализации концепции «Обучение в течение жизни» в современной России. Вестник Удмуртского университета. Социология. Политология. Международные отношения. – 2020. – № 1. – С. 7–19.
9. Носкова Т.Н. Дидактика цифровой среды. – СПб.: Монография. Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2020. – 382 с.
10. Обучение цифровым навыкам: глобальные вызовы и передовые практики. Аналитический отчет к III Международной конференции «Больше чем обучение: как развивать цифровые навыки», Корпоративный университет Сбербанка. — М.: АНО ДПО «Корпоративный университет Сбербанка», 2018. – 122 с.
11. Fishman B., Dede C., Means B. (2016). Teaching and Technology: New Tools for New Times. Handbook of Research on Teaching / H. Gitomer, C.A. Bell (eds). 5th ed., AERA. Ch. 21, 26.

12. Puentedura, R.R. (2013). SAMR: Moving from enhancement to transformation [Web log post]. URL <http://www.hippasus.com/rrpweblog/archives/000095.html>

13. Scheerder A., Deursen A., Dijk J. (2017). Determinants of Internet skills, use and outcomes. A systematic review of the second- and third-level digital divide. *Telematics and Informatics* 34 (8).

УДК 378

**К.А. Павлова, студент
Казанский (Приволжский) федеральный университет
г. Казань, Россия**

КОНФЛИКТЫ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ КОЛЛЕКТИВЕ: ПРОБЛЕМЫ И ПУТИ РЕШЕНИЯ

***Аннотация.** Проблема исследования. Проблема конфликтов в образовательной организации среди педагогов – недостаточно изучена. Педагогическая работа – одна из наиболее стрессовых, требующих постоянной концентрации внимания, соблюдения правил и норм поведения и, как следствие, порождающая непонимание и проблемные ситуации среди педагогов. За последнее десятилетие произошли большие перемены в социальном заказе на образование. Модернизация современной системы образования направлена на внедрение новых форм и методов обучения и воспитания детей. Нововведения затронули все стороны педагогического процесса [1]. Однако современный педагог должен осознавать и ценность накопленных идей и опыта прошлых поколений. Быстрота и перманентность этих изменений отражаются на эмоциональной, мотивационной сфере субъектов процесса образования. В период существенных перемен особую роль начинает играть психологический фактор человеческих взаимоотношений и общения в педагогическом коллективе: обостряются противоречия, которые порождают конфликтные ситуации между участниками образовательного процесса [3:33]. Конфликтные ситуации могут возникать по разным причинам, но все они в условиях школьной среды усложняют и тормозят общий учебно-воспитательный процесс. Кроме того, предупредить конфликт на этапе его формирования значительно легче, чем конструктивно разрешать его полной сформированности или работать с проявившимися последствиями конфликта [5:90]. Исходя из вышеуказанного, целью исследования является изучение конфликтов в педагогическом коллективе, и на основе полученных данных составление модели разрешения конфликтов, включающей в себя фазы конфликтов и их особенностей, методов регулирования конфликтности в школьной среде, взаимодействие в конфликтных ситуациях и эффективные способы их устранения.*

Методология исследования: в основу методологии исследования данной проблемы был заложен системный подход, предполагающий целостное изучение, в данном случае конфликтов, сначала его отдельных компонентов, затем систематизировать изученные данные и получить полное представление по этой проблеме. Выводы и рекомендации. Проанализировав психолого-педагогическую литературу, и изучив данную проблему, можно сказать, что предупреждение конфликтных ситуаций в школьной среде связано, в первую очередь, с регулирующей воспитательной деятельностью педагогического состава учебного заведения. Очевидно, что в такой сложной образовательной социальной структуре, как школа, возникновение конфликтов неизбежно, ведь специфика педагогической работы основывается на том, что труд педагога, в целом, индивидуален. Работая с коллективом обучающихся, педагог часто находится в сильном психическом и эмоциональном напряжении, он должен активно взаимодействовать с детьми, регулировать как свое поведение, так и поведение учащихся в любых ситуациях, как в спокойной и комфортной обстановке, так и в конфликтных ситуациях. Однако одной из главных воспитательных педагогических задач является профилактика подобных ситуаций. Зная причины и факторы возникновения

педагогических конфликтов, можно лучше разобраться в природе их возникновения и развития, и определить возможные методы воздействия или модели различного поведения в процессе. Результаты исследования: авторами предложена модель разрешения конфликтов, включающая в себя факторы возникновения конфликтов, взаимодействие в конфликтных ситуациях и эффективные способы их устранения. Значимость полученных результатов: Особенность предлагаемой авторами модели способствует выявлению и предотвращению конфликтов на стадии их возникновения, эффективному решению конфликтов в педагогическом коллективе и формированию конфликтологической компетентности педагогов и руководителей. Результаты исследования могут быть использованы при разработке учебных планов, рабочих программ, реализуемых в рамках образовательных учреждений (школ, колледжей, гимназий).

Ключевые слова: педагог, конфликт, коллектив, причины, методы, решение.

**K.A. Pavlova, student
Kazan Federal University
Kazan, Russia**

CONFLICTS IN THE PEDAGOGICAL TEAM: PROBLEMS AND WAYS OF SOLUTION

Abstract. *Research problem. The problem of conflicts in the educational organization among teachers is insufficiently studied. Pedagogical work is one of the most stressful, requiring constant concentrations of attention, adherence to the rules and norms of behavior and, as a result, all of it generates misunderstanding and problematic situations among teachers. Over the past decade, there have been great changes in the social order for education. Modernization of the modern education system is aimed at introducing new forms and methods of teaching and upbringing of children. The innovations affected all aspects of the pedagogical process [1]. However, a modern teacher should be aware of the value of the accumulated ideas and experience of past generations. The speed and permanence of these changes are reflected in the emotional, motivational sphere of the subjects of the educational process. During the period of significant changes, the psychological factor of human relationships and communication in the teaching staff begins to play a special role: contradictions are aggravated, which give rise to conflict situations between participants in the educational process [3: 33]. Conflict situations can arise for various reasons, but all of them in a school environment complicate and slow down the overall educational process. In addition, it is much easier to prevent a conflict at the stage of its formation than to constructively resolve its full formation or work with the manifested consequences of the conflict [5:90]. Based on the above, the purpose of the research is analys conflicts in the teaching staff, and based on the data obtained, compilation of a conflict resolution model, which includes the phases of conflicts and their features, methods of conflict regulation in the school environment, interaction in conflict situations and effective ways to eliminate them.*

Research methodology: the methodology for researching this problem was based on a systematic approach, which presupposes a holistic study, in this case, conflicts, first of its individual components, then systematize the studied data and get a complete picture of this problem. Conclusions and recommendations. Having analyzed the psychological and pedagogical literature, and having studied this problem, we can say that the prevention of conflict situations in the school environment is associated, first of all, with the regulating educational activities of the teaching staff of the educational institution. It is obvious that in such a complex educational social structure as a school, the emergence of conflicts is inevitable, because the specificity of pedagogical work is based on the fact that the work of a teacher, in general, is individual. Working with a team of students, the teacher is often in strong mental and emotional stress, he must actively interact with children, regulate both his own behavior and the behavior of students in any situations, both in a calm and comfortable environment and in conflict situations. However, one of the main educational pedagogical

tasks is the prevention of such situations. Knowing the causes and factors of the occurrence of pedagogical conflicts, one can better understand the nature of their occurrence and development, and determine possible methods of influence or models of various behavior in the process. Research results: the authors proposed a conflict resolution model, which includes the factors of conflict occurrence, interaction in conflict situations and effective ways to eliminate them. Significance of the results obtained: The peculiarity of the model proposed by the authors contributes to the identification and prevention of conflicts at the stage of their occurrence, the effective resolution of conflicts in the teaching staff and the formation of conflictological competence of teachers and managers. The research results can be used in the development of curricula, work programs, implemented within educational institutions (schools, colleges, gymnasiums).

Keywords: *teacher, conflict, team, reasons, methods, solution.*

Актуальность исследования обусловлена тем, что за последнее десятилетие произошли большие перемены в социальном заказе на образование. Модернизация современной системы образования направлена на внедрение новых форм и методов обучения и воспитания детей. Нововведения затронули все стороны педагогического процесса. Однако современный педагог должен осознавать и ценность накопленных идей и опыта прошлых поколений. Быстрота и перманентность этих изменений отражаются на эмоциональной, мотивационной сфере субъектов процесса образования.

В период существенных перемен особую роль начинает играть психологический фактор человеческих взаимоотношений и общения в педагогическом коллективе: обостряются противоречия, которые порождают конфликтные ситуации между участниками образовательного процесса [3: 33].

Методами исследования являются анализ литературы по теме исследования, обобщение.

Конфликтные ситуации могут возникать по разным причинам, но все они в условиях школьной среды усложняют и тормозят общий учебно-воспитательный процесс. Кроме того, предупредить конфликт на этапе его формирования значительно легче, чем конструктивно разрешать его полной сформированности или работать с проявившимися последствиями конфликта [5: 90].

Термин «конфликт» является междисциплинарным. Изучением конфликтов в педагогическом дискурсе занимается отдельное направление – конфликтная педагогика. Ключевым объектом этого направления является фигура учителя.

Теория конфликтов исследует динамику власти, создающую социальное и экономическое неравенство в различных контекстах – от бедности и социальных конфликтов до революций и войн. Немецкий философ Карл Маркс впервые предложил эту теорию в 19 веке, утверждая, что конкуренция за ограниченные ресурсы присуща обществу. Маркс использовал эту теорию для объяснения эксплуатации рабочего класса в капиталистических обществах [5: 67].

Теория конфликта – это идея о том, что общество состоит из различных классов, конкурирующих за конечную власть и ресурсы. Она была впервые предложена немецким философом Карлом Марксом и выросла из его теории истории, в частности исторического материализма – идеи о том, что институты общества происходят из его экономической структуры.

С точки зрения Маркса, в капиталистических обществах господствующий класс меньшинства (он же буржуазия) владел средствами производства, такими как сырье и фабрики, в то время как низший класс большинства (он же пролетариат) обеспечивал рабочую силу.

Теория конфликта Маркса объясняла, что экономические отношения между буржуазией и пролетариатом лежат в основе всей классовой борьбы. Для того чтобы произошли социальные изменения, сначала должны были измениться экономические отношения между владельцами и рабочими.

Современные социологи с тех пор используют теорию конфликтов для объяснения более широкого спектра борьбы за власть между различными полами, расами, религиями, национальностями, политическими убеждениями и доходами.

Основные идеи теории конфликта коренятся в историческом материализме – идее о том, что социальная структура и развитие общества формируются его экономическим производством. Маркс утверждал, что распределение богатства создавало классовые различия на протяжении всей истории, и что социальное неравенство и возможные революции проистекали из этих различий.

Маркс утверждал, что средства производства и труд связаны между собой тем, что стоимость продукта напрямую связана с тем, сколько труда требуется для его производства. Как минимум, один день труда должен был оплачивать питание и жилье рабочего и заменять капитал производителя, затраченный на средства производства (сырье, фабрики и т. д.). По этой логике прибыль получалась при наличии избытка накопленного труда. Это означало эксплуатацию рабочего класса, потому что прибавочный труд производил стоимость только для тех людей, которые владели средствами производства.

Маркс считал, что продолжающаяся эксплуатация рабочего класса в конечном счете приведет к восстанию против правящего класса. Он утверждал, что это роковой недостаток капитализма и что такое восстание приведет к переходу общества к социализму и коммунизму.

Теория конфликтов рассматривает людей как изначально конкурентоспособных и эгоистичных существ, борющихся за ограниченные ресурсы. Власть одной доминирующей группы над другой создает и поддерживает социальный порядок. Теория конфликтов содержит четыре допущения:

Соревнование. Все социальные взаимодействия между людьми сводятся к конкуренции за ограниченные ресурсы, что приводит к конфликту. Конкуренция, а не консенсус, создает классы или группы и общую структуру общества. Когда происходит смена власти, эти социальные структуры меняются.

Структурное неравенство. Конкурирующие группы всегда будут бороться друг с другом, что создает иерархию господства и угнетения. Влиятельные акторы в обществе усиливают структурное неравенство, цепляясь за свою власть и контроль.

Революция. Перемены и конфликты неизбежны в обществе конкурирующих классов в иерархической структуре. Социальный конфликт может привести к революции, предполагающей радикальное свержение угнетающей груп-

пы. Марксизм видит революцию, а не эволюцию, как единственный путь для улучшения общества.

Война. Как и Революция, война является еще одним возможным результатом конфликта между группами и обществами. Война может создать чувство солидарности внутри общества, но она также может уничтожить общество.

Немецкий экономист и социолог Макс Вебер (1864–1920) соглашался с Карлом Марксом в том, что конфликты в обществе существуют из-за конкуренции за ресурсы. Но, в отличие от Маркса, Вебер считал, что теория конфликта применима и к динамике власти, выходящей за рамки неравенства богатых и бедных.

Для Вебера сила – это способность добиваться своего, несмотря на сопротивление других. Но власть не ограничивается владением средствами производства. Вебер признавал, что различные классы людей имеют различные жизненные обстоятельства или преимущества, связанные с их экономическим или социальным статусом, такие как образование, здравоохранение и доступ к удовольствию, что позволяет им достигать более высоких навыков на рынке, чем другие. Вебер назвал это неравенство «рыночной ситуацией» индивидов.

В то время как идея Маркса о классовом неравенстве коренится в экономике, Вебер расширил власть, чтобы означать социальный статус или престиж. Для Вебера связь между экономическим классом и статусом не всегда была ясной.

По мнению Карла Маркса, общество делилось на два широких сегмента:

Экономическая база: средства производства и отношения между классами – буржуазией и пролетариатом, – которые поддерживают производство.

Идеологический каркас социальных институтов, образования, религии, политики и т. д. предназначен для поддержания отношений экономической базы в интересах буржуазии. Надстройка поддерживала экономические отношения, необходимые для функционирования капитализма; должен был существовать эксплуатируемый класс, чтобы капиталисты продолжали получать прибыль.

Изучение теории конфликтов развивалось на протяжении многих лет. Современные теоретики конфликтов продолжают описывать динамику власти и конфликты во всем обществе, основываясь на факторах и идеологиях, которые различают различные группы людей. Вот некоторые из них, которые стоит отметить:

Георг Зиммель (1858–1918) был первым, кто утверждал, что конфликт является необходимой и естественной частью общества и помогает ему интегрироваться и функционировать.

Льюис Косер (1913–2003) подчеркивал, что конфликты с рациональными целями имеют функции в обществе, и группы, которые не допускают инакомыслия и подавляют конфликт, могут угрожать обществу.

Джон Рекс (1925–2011) изучал теории социальных конфликтов, связанных с расой, этнической принадлежностью и иммиграцией в Соединенном Королевстве.

Рэндалл Коллинз (1941) изучает, как ресурсы, доступные людям, такие как их профессия и идеология, влияют на их подход к улучшению своего личного статуса.

Одна из главных критических замечаний против теории конфликтов состоит в том, что она игнорирует, как различные социальные институты – семья, образование, политика, религия и т. д. – обеспечивают важнейшие функции в обществе и могут работать вместе, чтобы создать баланс. Этот альтернативный взгляд известен как функционализм.

Г.Л. Воронин выделяет три фазы конфликта в педагогической среде [1:110].

1. Фаза острого конфликтного начала, на которой происходит нарушение общепринятых социальных норм и/или ценностей одной из сторон конфликта.

2. Фаза ответной реакции.

3. Радикальное изменение норм.

Последняя фаза может протекать в двух направлениях – в негативном, при котором сложившиеся ранее отношения участников конфликта качественно ухудшаются, и позитивном.

Групповой конфликт возникает тогда, когда социальное поведение индивидов в большой среде не приводит к согласию. Среди наиболее распространенных причин этого конфликта – недопонимание или дезинформация, различия в потребностях или приоритетах, различия в ценностях и восприятиях или структурные условия. Компании должны найти способы преодоления группового конфликта, чтобы избежать разрушительных действий, ограничивающих нормальные деловые операции. Чтобы справиться с этими ситуациями, необходимо предпринять конкретные действия или внести коррективы, чтобы обратить конфликт вспять.

Часто возможны различные способы разрешения группового конфликта. Методы включают в себя избегание конфликта, приспособление других к достижению решения и компромисс с другими; конкуренция, чтобы выиграть конфликт, и сотрудничество в поисках лучшего решения – это еще один вариант. У каждого метода есть свои плюсы и минусы. Люди могут выбрать свой личный метод разрешения группового конфликта, даже если это противоречит политике компании.

Существует несколько типов стратегий и методов, используемых для разрешения конфликтов. Большинство людей согласны с тем, что первым шагом является четкое определение проблемы. Этот шаг может быть очень важным, потому что многие конфликты являются результатом плохого общения и непонимания. Эффективные переговорщики по конфликтам – это отличные слушатели, которые обучены слышать, чего хочет каждая сторона в качестве конечного результата.

После того как проблема выявлена и переговорщик имеет полное понимание мотивов всех сторон, он может начать искать пути для достижения сторонами компромисса. Эта фаза переговоров о конфликте обычно включает в себя разговор с каждой стороной отдельно, чтобы узнать, от чего они готовы «отказаться» и от каких вопросов они не отступят. На этом этапе переговорщик

обычно создает пересмотренный контракт или соглашение, включив в него согласованные компромиссы. Иногда фактическое значение первоначального договора не меняется, но меняется конкретная формулировка или формулировка, которые могли спровоцировать конфликт. Затем посредник представляет новый проект обеим сторонам, чтобы посмотреть, можно ли достичь соглашения.

Если компромисс не согласован с новым проектом, переговоры по конфликту обычно переходят в новую фазу альтернативных компромиссов и решений. Таким образом, обе стороны не чувствуют, что противная сторона выиграла конфликт или добилась своего. Если стороны не соглашаются на этом этапе, то переговоры по конфликту обычно переходят в арбитраж или судебный процесс.

Разрешение конфликтов часто следует за серией шагов, чтобы гарантировать, что каждая ситуация обрабатывается должным образом. Во-первых, людей могут попросить не нападать на других и не задавать вопросов в любое время. Во-вторых, каждая сторона может потратить некоторое время на то, чтобы дать выход групповому конфликту. В-третьих, для оценки текущей ситуации необходимо краткое изложение или повторное изложение ключевых моментов. Наконец, общие решения нуждаются в представлении, причем в качестве ответа на разрешение конфликта выбирается наилучшее из возможных.

Основными методами регулирования конфликтности в школьной среде признаются следующие [2: 12]:

1. Методы психорегуляции и релаксации.
2. Аутогенная тренировка.
3. Аутосуггестия.
4. Психотерапевтические методы (Гештальт-терапия, арт-терапия, когнитивно-поведенческая психотерапия и т. д.).
5. Методы социальной адаптации (социальные тренинги и пр.) (рис. 1.).

Управление конфликтом – это использование различных методов для предотвращения конфликта и его разрешения, когда он возникает. В любой ситуации, когда группы работают вместе, существует вероятность конфликта, и принятие некоторых мер для его разрешения до того, как это произойдет, может уменьшить стресс и сделать членов группы счастливее. Рабочие места, спортивные команды, семьи и другие группы людей могут использовать управление конфликтами и выбирать из множества подходов к предотвращению, выявлению и разрешению конфликтов [4: 12].

Первый шаг в управлении конфликтом – это попытка предотвратить конфликт. Это может включать в себя установление стандартов поведения в групповых условиях и обращение к людям с просьбой соблюдать некоторые рекомендации относительно того, как они взаимодействуют друг с другом. Эти меры предотвращают конфликты на низком уровне. Они также могут позволить быстро обнаружить ранние предупреждающие знаки и направить их на перевал, прежде чем спор станет порочным.

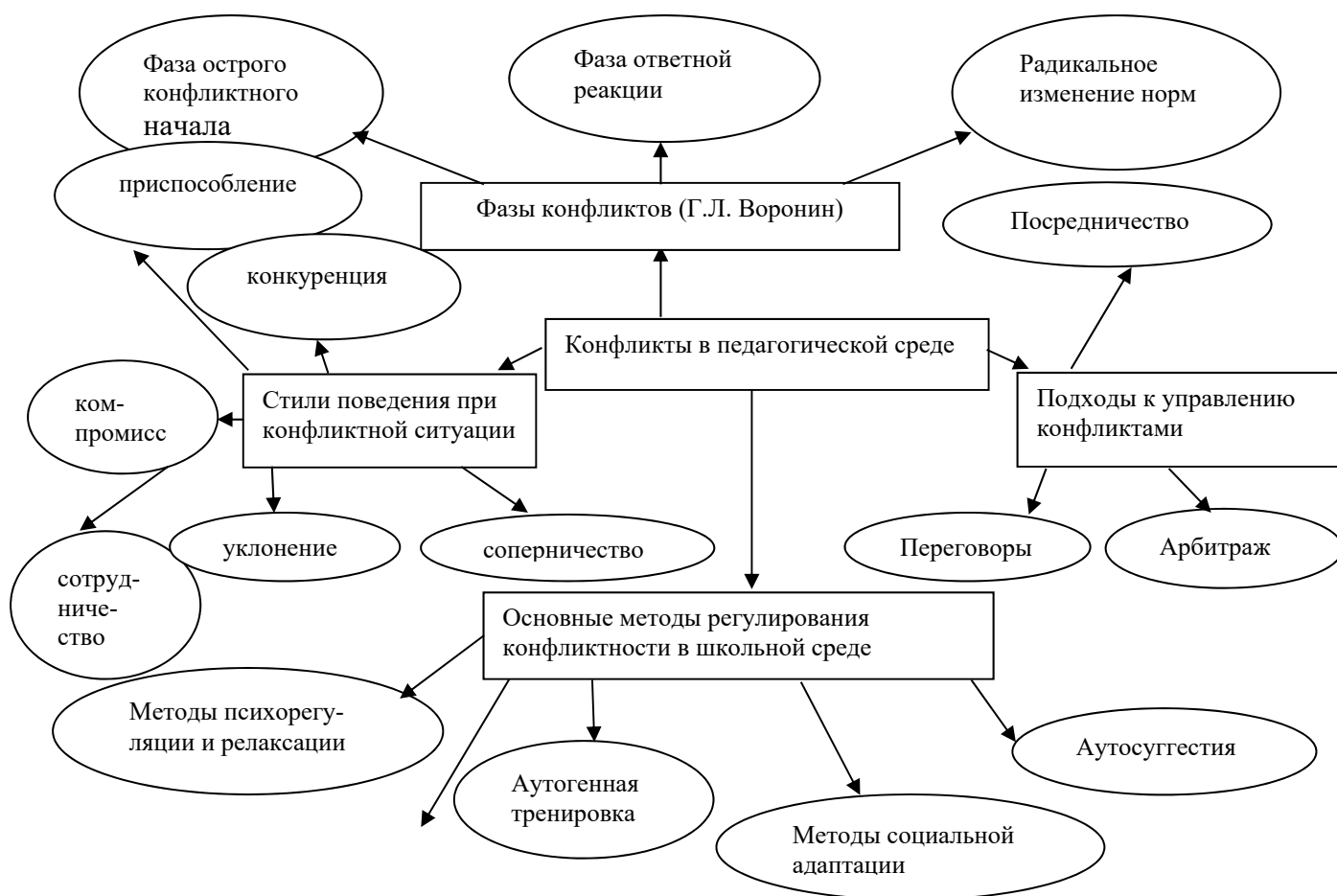


Рисунок 1. Модель разрешения конфликтов, включающей в себя фазы конфликтов и их особенностей, методов регулирования конфликтности в школьной среде, взаимодействие в конфликтных ситуациях и эффективные способы их устранения

Один из подходов предполагает переговоры, когда стороны конфликта встречаются друг с другом и пытаются решить его самостоятельно. Это требует компромисса и сотрудничества со стороны всех сторон для совместной работы над общей целью, выявления проблемы, лежащей в основе конфликта, и ее решения. Участники переговоров могут договориться о контракте друг с другом или могут внести некоторые простые изменения, чтобы разрешить свой конфликт и работать более гармонично вместе.

Иногда управление конфликтами требует перехода к посредничеству, когда нейтральная третья сторона облегчает общение и обсуждение. Это может быть необходимо из-за более высоких ставок или неспособности работать вместе на переговорах. Посредники могут включать коллег и друзей, а также руководителей и других людей, занимающих руководящие посты. Важно работать с посредником, который не будет благосклонен ни к одной из сторон, так как это может привести к еще большему конфликту.

Арбитраж – это еще один подход к управлению конфликтами. Речь идет о третьей стороне, которая выступает в качестве судьи, выслушивает обе стороны и выносит заключение. Заключение может включать в себя правила, которым должны следовать все стороны, например, приказывать коллеге, который

беспокоит другого, поддерживать контакты чисто профессионально и подходить к коллеге только в присутствии свидетелей. Арбитраж может быть необходим, когда конфликт кажется неразрешимым и стороны не способны вести переговоры или выступать посредниками для разрешения ситуации. Этот вариант, как правило, менее предпочтителен, поскольку стороны могут выйти из арбитража с чувством обиды или разочарования.

Таким образом, проанализировав психолого-педагогическую литературу, пришли к выводу, что предупреждение конфликтных ситуаций в школьной среде связано, в первую очередь, с регулирующей воспитательной деятельностью педагогического состава учебного заведения. Очевидно, что в такой сложной образовательной социальной структуре, как школа, возникновение конфликтов неизбежно. Однако одной из главных воспитательных педагогических задач является профилактика подобных ситуаций.

Литература

1. Андреев В.К. Конфликтология: искусство спора, ведения переговоров, разрешения конфликтов. – Казань, 2018. – 325 с.
2. Атоян А.Д. Конфликтология. Конспект лекций: Пособие для подготовки к экзаменам / А.Д. Атоян. – М.: А-Приор, 2017. – 64 с.
3. Воронин Г.Л. Конфликты в школе // Социологические исследования. – 1994. – № 3. – С. 33.
4. Петрова Н.Ф. Пути профилактики педагогических конфликтов в современной школе // МНКО. – 2018. – № 4 (71). – С. 12.
5. Хертель А. Профессиональное разрешение конфликтов / пер. с нем. Н. Бабичевой. СПб.: Изд-во Вернера Регена, 2017. – 272 с.

УДК 372.87

*С.В. Парфенова, студент
Санкт-Петербургская Академия Художеств
г. Санкт-Петербург, Россия*

НОВЫЕ МЕТОДЫ ШКОЛЬНОГО КОМПЬЮТЕРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ОБЛАСТИ ИСТОРИИ ИСКУССТВА НА ПРИМЕРЕ ПРОЕКТА «ART-MAP»

Аннотация. В связи с переходом многих учебных заведений на полный или частичный дистанционный формат обучения, появилась потребность в поиске новых форм преподавания и проверки знаний. Образовательный процесс усложнился как для учителя, так и для обучающихся. Из-за невозможности охватить весь материал в сжатые сроки, большая часть информации переходит на самообучение. Зачастую детям было необходимо самим работать с большим объемом незнакомого материала в условиях электронного образования. Особые трудности возникли при преподавании истории искусства из-за ограничений посещения памятников культуры в экспозициях музеев. Однако именно в это время формируются новые современные методы преподавания и проверки знаний, которые могут успешно применяться в любых условиях. В статье рассматривается пример подобного ИТ-проекта, посвященного предмету МХК (мировая художественная культура) в сопоставлении с традиционными методиками очного образования. **Цель исследования.** Целью исследования стало, во-первых, выявление новых методов преподавания МХК в школе, которые, с одной стороны, соответствовали бы общепринятым задачам обучения предмету, с другой стороны, отвечали бы актуальным запросам образования в новых условиях. В рамках

исследования был реализован экспериментальный проект, основанный на выявленных принципах. Во-вторых, было проведено исследование, в котором были сопоставлены традиционные методы очного образования и нового предложенного метода. **База исследования.** В исследовании приняли участие 3 пятых класса (78 человек) гимназии № 642 «Земля и Вселенная» в Санкт-Петербурге. Для того чтобы проследить разницу образовательных методик эксперимент проводился сначала с ребятами, которые проходили программу 5 класса в 2019–2020 году (54 человека), а затем с пятиклассниками 2020–2021 учебного года (24 человека). **Методы исследования.** Исследование основывается, во-первых, на анализе теоретических данных – педагогической литературе, посвященной компьютеризации образования и методам обучения истории искусства. Во-вторых, на практическом опыте применения реализованного проекта в образовательном процессе. В-третьих, на результатах анкетирования учеников. **Выводы и рекомендации.** Основываясь на полученных с помощью теоретического анализа литературы перечня актуальных и необходимых задач преподавания МХК был реализован проект, направленный не только на помощь в запоминании информации, но также на обучение навыкам самостоятельного образования, а также формирование более глубоких аналитических способностей в сфере искусства. С помощью анкетирования было выявлено, что те ученики, которые проходили обучение в нестандартных условиях дистанционного обучения, несмотря на некоторые пропущенные в связи с пандемией занятия, запомнили материал лучше, чем те, которые обучались в привычном очном режиме и тестировались с помощью письменных контрольных работ. Стоит добавить, что такой способ подачи информации мог бы подойти не только в качестве инструмента для работы в школе, но и для учеников, находящихся на самостоятельном обучении.

Ключевые слова: компьютерные игры в образовании, школьное образование, мировая художественная культура, дистанционное обучение.

*S.V. Parfenova, student
St. Petersburg Academy of Arts
St. Petersburg, Russia*

NEW METHODS OF SCHOOL DIGITAL EDUCATION OF HISTORY OF ART BY THE EXAMPLE OF THE EDUCATIONAL IT PROJECT “ART-MAP”

Abstract. Due to transition of many educational institutions to a full or partial distance learning format, it becomes necessary to search for new forms of teaching and knowledge testing. The educational process has become more complicated for both the teacher and the students. Due to the inability to cover all the program in a short time, most of it goes to self-study. For the benefit, the children had to work with a large amount of unfamiliar material themselves in the context of electronic education. Particular difficulties arose in teaching History of Art due to the restrictions on visiting cultural monuments in museum expositions. Modern methods of teaching and testing knowledge were formed, which can be successfully applied in any conditions. The article examines an example of a similar IT project of the History of Art in comparison with traditional methods of offline education. **The purpose of the current research.** The purpose of the study was, firstly, to identify new methods of teaching History of Art at school, which, on the one hand, would correspond to the generally accepted objectives of teaching the subject, on the other hand, would meet the urgent needs of education in new conditions. As part of the study, an experimental project was implemented based on the principles identified. Second, a study was conducted that compared the traditional methods of offline education and the new proposed method. **Research base.** The study involved 3 classes (78 people) of gymnasium № 642 “Earth and Universe” in St. Petersburg. To trace the difference in educational methods, the experiment was carried out first with the children who took the 5th grade program in the 2019–2020 year (54 people), and then with children of the 2020–2021 academic year (24 people). **Research methods.** The study is based, firstly, on the analysis of theoretical data – pedagogical literature on the computerization of education and methods of

*teaching History of Art. Secondly, on the practical experience of using the implemented project in the educational process. Thirdly, on the results of the application form survey of students. **Discussion and Conclusions.** Based on the list of relevant and necessary tasks for teaching the History of Art obtained through a theoretical analysis of the literature, a project was implemented aimed not only at helping to memorize information, but also at teaching the skills of independent education, as well as the formation of deeper analytical skills in the field of art. With help of application form it was revealed that those students who were trained in non-standard conditions of the distance education, despite some classes missed due to the pandemic, remembered the material better than those who studied in the usual full-time mode and were tested using written tests. This way of presenting information could be suitable not only as a device for working at school, but also for students who are self-taught.*

Keywords: *computer games as education, school education, history of arts, distance education.*

Введение. В связи с переходом многих учебных заведений на полный или частичный дистанционный формат обучения, появилась потребность в поиске новых форм преподавания и проверки знаний. Образовательный процесс усложнился как для учителя, так и для обучающихся. Из-за невозможности охватить весь материал в сжатые сроки, большая часть информации переходит на самообучение. Зачастую детям было необходимо самим работать с большим объемом незнакомого материала в условиях электронного образования. Особые трудности возникли при преподавании истории искусства из-за ограничений посещения памятников культуры в экспозициях музеев. Однако именно в это время формируются новые современные методы преподавания и проверки знаний, которые могут успешно применяться в любых условиях. В статье рассматривается пример подобного ИТ-проекта, посвященного предмету МХК (мировая художественная культура) в сопоставлении с традиционными методиками очного образования.

Теоретический анализ литературы. Внедрение новых компьютерных и игровых форматов в учебный процесс успешно практиковались и ранее. Автор одного из первых реализованных проектов компьютеризации образования, Сеймур Пейперт (проект LOGO 1971 г.) писал: «Я убежден, что существование компьютеров окажет на интеллектуальное развитие людей гораздо более фундаментальное воздействие, чем любые другие изобретения техники, в том числе телевидение и даже полиграфия» [5: 9].

Согласно Учебному пособию В.С. Зайцева, компьютеризация и вариативность образования становится актуальной частью образования в России [1:291]. Выделяются ее дидактические функции: повышение интереса учащихся благодаря мультимедийным технологиям, активизация мыслительной деятельности и эффективность усвоения материала благодаря интерактивности, индивидуализация обучения, увеличение скорости сбора информации об успешности обучения, благодаря компьютерному тестированию, развитие навыка самооценки, когда ученик может увидеть свой результат раньше учителя [1: 294].

Из-за ограниченного доступа к музейным коллекциям музеев, зритель все больше вовлекается в новое цифровое пространство [3]. Сами музеи с помощью современных технологий находят новые методы для показа коллекций и рас-

пространения знаний о них, при этом меняются даже самые консервативные виды деятельности музея, отвечая на вызовы цифровой трансформации.

Итак, в рассмотренных источниках показано, что применение информационных технологий в преподавании в целом и в сфере изучения истории искусства в частности уже активно применяется и положительно влияет на процесс обучения.

В изучении истории искусства в школе есть своя специфика и цели, которые нужно сохранять и усиливать при разработке новых проектов. Л.В. Пешикова определяет задачи преподавания МХК как организацию восприятия учениками художественных произведений таким образом, чтобы у учеников складывалось обобщенное представление о художественной культуре той или иной эпохи [2: 10]. Второй задачей является формирование у школьников умения устанавливать взаимосвязи между различными произведениями художественной культуры с целью определения в них черт общих и своеобразных [2: 11].

Важным лейтмотивом художественного образования также является связь с другими дисциплинами, что отмечалось в исследованиях Джудит Бертон [4]. Изменение направлений деятельности стимулирует гибкость ума, а также формирует новые связи, выходящие за рамки одного предмета.

Цель исследования. Целью исследования стало, во-первых, выявление новых методов преподавания МХК в школе, которые, с одной стороны, соответствовали бы общепринятым задачам обучения предмету, с другой стороны, отвечали бы актуальным запросам образования в новых условиях. В рамках исследования был реализован экспериментальный проект, основанный на выявленных принципах. Во-вторых, было проведено исследование, в котором были сопоставлены традиционные методы очного образования и нового предложенного метода.

База исследования. В исследовании приняли участие 3 пятых класса (78 человек) гимназии № 642 «Земля и Вселенная». Для того чтобы проследить разницу образовательных методик эксперимент проводился сначала с ребятами, которые проходили программу 5 класса в 2019–2020 году (54 человека), а затем с пятиклассниками 2020–2021 учебного года (24 человека).

Методы исследования. Исследование основывается, во-первых, на анализе теоретических данных – педагогической литературе, посвященной компьютеризации образования и методам обучения истории искусства. Во-вторых, на практическом опыте применения реализованного проекта в образовательном процессе. В-третьих, на результатах анкетирования учеников.

Результаты исследования. Основываясь на выводах, полученных при анализе литературы, были выявлены эффективные методы компьютеризации обучения, которые коррелируют с задачами преподавания истории искусства.

Важным аспектом, отмеченным Джудит Бертон, является междисциплинарность. Именно на этом принципе основывается суть проекта. Веб-сайт представляет собой карту мира соответствующего исторического периода с отмеченными локациями, в которых были найдены произведения искусства. Задача пользователя заключается в том, чтобы, верно распределить все объекты куль-

туры по своим местам. Так программа формирует единую картину отдельного исторического периода и расширяет знания в области политической географии.

Сеймур Пейперт продемонстрировал в своем проекте не только важность компьютеризации, но также геймификации в процессе обучения. Такой формат не вызывает скуки и предоставляет чувство защищенности от проигрыша, так как он происходит не в действительности. Поэтому в основу проекта легла идея компьютерной игры. На данный момент в ней разработаны три уровня, соответствующих программе 5 класса – «Древний мир», «Первые цивилизации», «Античность». Обучающийся не ограничен во времени при прохождении уровня. Он может передвигать произведения по карте и менять свой выбор, прежде чем завершить уровень и увидеть результат, что снижает ощущение ограничения и страха неправильного ответа. Пользователь может свободно выбирать раздел, завершать и проходить игру заново. Опыт показал, что у некоторых учеников не хватало мотивации добиться идеального результата в прохождении игры, несмотря на возможность пройти ее еще раз. Однако не было зафиксировано ни одного примера «пустой» работы. Даже в случаях средних результатов, учеником были продемонстрированы определенные знания.

Многие культурные институции в последнее время переводят свои коллекции в виртуальное пространство. Благодаря высокому качеству изображений и визуализации информации изучение произведения становится более подробным в онлайн-формате, нежели в музейной экспозиции. В игре каждый элемент можно также сильно приблизить, чтобы рассмотреть его в деталях. Каждый предмет искусства сопровождается небольшим текстом, который можно вызвать нажатием клавиши. В.С. Зайцев отмечает, что обеспечение индивидуального интерактивного информационного пространства является крайне важным аспектом образования [1:306]. Сегодня данные становятся все более доступными и проходя игру дома или в классе, будучи подключенным к сети Интернет, школьник в любом случае имеет к ним доступ. У каждого поиск нужной информации занимает разное время и усилия. Так, чем большей информацией изначально обладает ученик, тем легче и быстрее он проходит уровень. Если ученик выбирает более длительный путь прохождения игры, нацеленный на отличный результат, ему необходимо проделать определенные усилия, чтобы узнать, откуда происходит произведение, так как тексты часто содержат лишь косвенную информацию об этом. Это делает процесс более сложным и заставляет каждый раз менять способ поиска, что формирует важный навык работы с информацией.

Важнейшей задачей было реализовать цели изучения истории искусства. Первой и самой базовой проблемой является слабое запоминание учениками информации о месте и времени создания произведений. В игре предметы одной эпохи, собранные на одном уровне, демонстрируются вместе, что помогает связать их в сознании. В то же время необходимо разделить их по регионам. Когда пользователь перемещает произведение на свое место, связь предмета с географическим регионом визуально фиксируется, что усиливает эффект запоминания. Однако заучивание как можно большего количества произведений искусства не являлось целью игры – для этого можно, например, изучить сайт музея,

обладающего богатой коллекцией. В игре реализуется более сложная образовательная задача – сложение обобщенного представления о художественной культуре определенной эпохи и определения в произведениях художественной культуры общих и своеобразных черт [2: 10,11]. Каждый уровень игры, охватывающий одну эпоху, состоит из трех частей, посвященных разным видам искусства. Таким образом, на каждом этапе были собраны схожие между собой произведения, например скульптура Каменного века, состоящая в общей массе из палеолитических Венер. Такая подборка ярко демонстрировала отличительные черты своего времени. Среди произведений одного региона выбирались наиболее характерные для данной культуры, чтобы ярче продемонстрировать их специфику. Таким образом, у ребенка формировалась единая картина временного периода, и в то же время в память откладывались характерные особенности каждой отдельной культуры. Это позволяет не просто запоминать информацию, но помогает в дальнейшем точнее датировать и определять регион других произведений той же эпохи или культуры.

Задачей проекта также стала попытка демонстрации максимального количества локаций, связанных с историей искусства, зачастую остающихся за пределами программы. Это дополняет полученные на уроках знания, но также дает расширенное представление о том, каким образом развивалось искусство на всей планете в определенный период.

Реализация проекта. Для проверки гипотезы был проведен эксперимент: двум пятым классам 2019–2020 учебного года в качестве итоговой контрольной работы по темам «Древний мир» и «Древние цивилизации» предлагалось пройти соответствующий уровень разработанной компьютерной игры. Пятиклассники 2020–2021 учебного года, проходили ту же самую учебную программу, но их знания проверялись с помощью классической проверочной работы: на экране демонстрировались слайды, а задачей учащегося было определить название, период и регион произведения. В третьей четверти каждого учебного года ученики проходили одинаковый анонимный опрос, задачей которого было определить степень владения пройденным материалом. Учащиеся не были предупреждены о тестировании, для того чтобы у них не было возможности заранее подготовиться и вспомнить прошлые темы, так как целью было выявление информации, которая отложились в сознании ребенка. Анкетирование проводилось с помощью Google Форм. Оно состояло из 7 вопросов, разделенных на два блока.

Чтобы выявить разницу восприятия одной и той же информации у учеников одного возраста в зависимости от способа закрепления материала, первый блок проверял знание пройденного материала. Он состоял из пяти задач. Нужно было определить время и место создания произведений, причем на каждом слайде демонстрировались по два крайне схожих произведения разных эпох или культур, чтобы дети могли продемонстрировать полученный опыт анализа.

На первом слайде были показаны «Мораванская Венера» [22–23 тыс. лет назад, Словацкий народный музей, Братислава] и «Спящая леди» [3000 г. до н. э., Национальный музей археологии, Валетта]. Испытуемые первой группы (проходившие уровни игры) в 80 % случаев написали, что перед ними палеолитиче-

ские Венеры, причем 5 % верно определили название первого произведения, остальные отнесли их к шумерской и крито-микенской культуре. 40 % второй группы учеников определили, что это Венеры, не уточняя эпохи и места нахождения, остальные отнесли их к другим культурам или не дали ответ на вопрос.

Вторым заданием было определить местонахождение двух произведений – «Быка из Зарайска» [22–23 тыс. лет назад, Историко-архитектурный и археологический музей, Зарайск] и «Бизона из Абри-де-ла-Мадлен» [15 тыс. лет назад, Национальный археологический музей, Сен-Жермен-ан-Ле]. 60 % учеников первой группы верно определили страну каждого предмета – Франция и Россия, причем половина из них написали более точное местонахождение – город Зарайск и пещеру Ла-Мадлен. Вторая группа также в 60 % случаев дала верный ответ, который касался только страны.

Третий вопрос касался «Костенковской Венеры» [25 тыс. лет назад, Государственный Эрмитаж, Санкт-Петербург] и «Виллендорфской Венеры» [25 тыс. лет назад, Музей естествознания, Вена]. В первой группе 40 % верно определили эпоху и место нахождения, большая часть написала название второй Венеры. Вторая группа лишь в 25 % случаев правильно определила страну и название второго произведения, остальные ответы были неверными.

Четвертый слайд демонстрировал «Женскую фигурку» [3600 г. до н. э., Бруклинский музей, Нью-Йорк] и «Богиню со змеями» [1600 г. до н. э., Археологический музей, Ираклион]. 90 % первой группы определило, что перед ними произведения Египта и Месопотамии, 75 % второй группы справилось с заданием.

Последний вопрос этого блока касался локаций, в которых была найдена наскальная живопись. В ответах первой группы перечислялись Африка, Россия, Испания, Италия, Франция, Австралия. Во второй группе не была упомянута Австралия, но появлялась Аргентина.

Второй был направлен на выявление количества затрачиваемого времени на подготовку к контрольной работе по МХК и прохождения игры (в случае первых двух классов). Временной диапазон подготовки к проверочной варьируется от 20 минут до 2 часов. Прохождение одного уровня игры занимало от 40 минут до 2 часов.

Заключение. Итак, основываясь на полученных с помощью теоретического анализа литературы перечня актуальных и необходимых задач преподавания МХК был реализован проект, направленный не только на помощь в запоминании информации, но также на обучение навыкам самостоятельного образования, а также формированию более глубоких аналитических способностей в сфере искусства. С помощью анкетирования было выявлено, что те ученики, которые проходили обучение в нестандартных условиях дистанционного обучения, несмотря на некоторые пропущенные в связи с пандемией занятия, запомнили материал лучше, чем те, которые обучались в привычном очном режиме и тестировались с помощью письменных контрольных работ. Стоит добавить, что такой способ подачи информации мог бы подойти не только в качестве инструмента для работы в школе, но и для учеников, находящихся на самостоятельном обучении.

Литература

1. Зайцев В.С. *Современные педагогические технологии. Учебное пособие. Книга 1.* Челябинск, ЧГПУ, 2011. – 411 с.
2. Пешикова Л.В. *Методика преподавания мировой художественной культуры в школе: пособие для учителя.* – М., Гуманит, изд. центр ВЛАДОС, 2002. – 96 с.
3. Романова А.Ю. *Анализ актуальных ИТ-трендов, влияющих на сферу культуры.* – М.: Издательский дом ВШЭ, 2020. – С. 27.
4. Burton J., Horowitz R., Abeles H. *Learning in and Through the Arts: The Question of Transfer // Studies in Art Education.* – Vol. 41, No. 3 (Spring, 2000). – P. 228–257.
5. Papert S. *Mindstorms: Children, Computers, and Powerful Ideas,* Basic Books, 1980. – 238 p.

УДК 378.147

*Т.А. Петрушкина, аспирант,
Чувашский государственный педагогический университет
им. И.Я. Яковлева,
г. Чебоксары, Россия*

ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ФИЗИКИ К РЕАЛИЗАЦИИ ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ПОТЕНЦИАЛА ШКОЛЬНОГО УРОКА

Аннотация. Усиливающиеся негативные тенденции, наблюдающиеся в современном российском обществе, обусловили изменения в государственной политике по отношению к воспитанию граждан. Ведущая роль в реализации новых задач отводится педагогам, осуществляющим воспитание обучающихся как составляющую педагогического процесса. Значительным потенциалом для развития личности, их самоопределения, воспитания в духе патриотизма и гражданственности, обладают образовательные программы. Однако анализ опыта школьных учителей показывает, что они испытывают сложности в воспитании детей в процессе освоения образовательных программ. Сложившаяся ситуация ставит перед педагогическими вузами задачу подготовки бакалавров и магистров педагогики всех профилей к реализации воспитывающих возможностей школьного урока. С учетом вышесказанного **целью исследования** является: изучение практики подготовки будущих учителей физики к реализации воспитательного потенциала школьного урока в процессе обучения в вузе. **Методы исследования:** анализ психолого-педагогической литературы; анализ опыта организации профессиональной подготовки учителей физики в Чувашском государственном педагогическом университете им. И.Я. Яковлева. Участниками исследования стали 23 студента выпускного курса, обучающиеся по профилю «Физика и информатика».

Выводы и рекомендации. Исследование показало, что студенты педагогического университета достаточно хорошо овладели методическими знаниями, методически правильно организуют учебный процесс. Вместе с тем наблюдаются размытость представлений студентов о понятии «потенциал урока физики», трудности при формулировании воспитательных целей обучения, нехватка дополнительных возможностей для реализации воспитывающего потенциала школьного урока, что свидетельствует о необходимости внесения изменений в систему профессионально-педагогической подготовки будущих педагогов.

Ключевые слова: урок физики, воспитывающий потенциал, подготовка будущих учителей физики, образовательный процесс вуза.

*T.A. Petrushkina., postgraduate student,
I. Yakovlev Chuvash State Pedagogical University,
Cheboksary, Russia*

PREPARATION OF FUTURE TEACHERS OF PHYSICS TO REALIZE THE EDUCATIONAL POTENTIAL OF A SCHOOL LESSON

***Abstract.** The growing negative trends observed in modern Russian society have led to changes in state education policy. The leading role in the implementation of new tasks is assigned to teachers who educate students as a component of the pedagogical process. Educational programs have a significant potential for personal development, self-determination, education in the spirit of patriotism and citizenship. However, analysis of the educational process shows that school-teachers experience difficulties in educating children in the process of mastering educational programs. The current situation sets for pedagogical universities the task of preparing bachelors and masters of pedagogy of all profiles for the implementation of the educational possibilities of the school lesson. In view of the abovementioned, **the purpose of the study is:** to study the practice of preparing future physics teachers to realize the educational potential of a school lesson in the process of teaching at a university.*

***Research methods:** analysis of psychological and pedagogical literature; analysis of the experience of organizing professional training of physics teachers at the I. Yakovlev Chuvash State Pedagogical University. Participants of the study were 23 graduate students studying in the field of "Physics and Informatics".*

***Conclusions and recommendations.** The research showed that the students of the pedagogical university have mastered the methodological knowledge quite well, and they organize the educational process correctly. At the same time, there is a blurred understanding of students about the concept of "a physics lesson potential", difficulties in formulating educational goals of education, and a lack of additional opportunities for realizing the educational potential of a school lesson, which indicates the need to amend the system of professional and pedagogical training of future teachers.*

***Keywords:** physics lesson, educational potential, training of future physics teachers, educational process of the university.*

Введение. Множественные негативные тенденции в социальной сфере обусловили необходимость совершенствования и модернизации государственной политики в сфере воспитания. Изменения, внесенные в ФЗ «Об образовании в РФ» в 2020 г., ориентируют систему образования на активизацию деятельности образовательных организаций по воспитанию подрастающего поколения, личностному развитию каждого обучающегося, включая самоопределение, патриотическое воспитание, воспитание гражданской ответственности и прочее. В разработанных методических рекомендациях по решению поставленных задач обозначены модули, в соответствии с которыми должна быть организована воспитательная работа (Классное руководство, Курсы внеурочной деятельности, Работа с родителями, Самоуправление и др.). Несмотря на имеющийся в школах опыт воспитательной деятельности, наблюдаются сложности в реализации педагогическими коллективами зафиксированных в Законе изменений, в частности, в организации работы по такому модулю как Школьный урок. Проведенное исследование в общеобразовательных школах г. Чебоксары показало, что значительная часть молодых учителей-естественников, в том числе учителей физики (более 50 %) испытывают трудности в реализации воспита-

тельного потенциала урока. Соответственно актуализируется задача трансформации содержания подготовки бакалавров педагогического образования, обучающихся по профилю «Физика» с целью повышения их компетенций в области реализации воспитательных возможностей школьного урока.

Теоретический анализ литературы. Анализ научно-педагогической и методической литературы свидетельствует о достаточной разработанности проблемы реализации воспитательного потенциала учебного занятия. Учеными определены требования к педагогам как воспитателям: внешний вид, уверенность, культура общения, грамотная речь, коммуникабельность, эмоциональная устойчивость. Отмечается, что в процессе занятий не должно быть вспышек раздражительности и гнева, только в этом случае урок будет иметь воспитывающий характер. Это относится ко всем учителям, в том числе и к учителям физики, которые, помимо перечисленных требований, должны обладать достаточно высоким уровнем логического мышления, аналитической и информационной культурой.

Н.Б. Гребенникова в своей работе проводит параллель необходимости реализации воспитательной функции в рамках обучающего процесса по предмету Физика и любой другой дисциплины, что невозможно представить без качественно выстроенной системы воспитания [1]. О.В. Сергеева утверждает, что воспитательный процесс должен осуществляться в рамках каждого учебного занятия и способствовать выработке крайне важных параметров личности [5]. З.И. Идрисова отмечает, что воспитательный процесс в рамках школьного образовательного процесса возможно выстраивать при помощи различных инструментов: игровой методики, трудовой деятельности и др. [3]. А.С. Лысенко большую роль в реализации воспитательного потенциала школьного урока уделяет дидактическим материалам как основе построения качественного взаимодействия [4].

Вместе с тем, результаты проведенных исследований свидетельствуют о том, что в современных условиях существует множество нерешенных проблем в подготовке учителей физики в данном аспекте. Стоит отметить, что ключевой задачей является выстраивание качественного следования и реализации ФГОС [2].

Цель исследования. С учетом вышесказанного целью исследования является: изучение практики подготовки будущих учителей физики к реализации воспитательного потенциала школьного урока в процессе обучения в вузе.

База исследования. Участниками исследования стали 23 студента выпускного курса, обучающиеся по профилю «Физика и информатика» в Чувашском государственном педагогическом университете им. И.Я. Яковлева.

Методы и методики исследования: анализ психолого-педагогической литературы по проблеме подготовки педагогов к реализации воспитывающей функции обучения; анкетирование студентов выпускного курса, направленное на установление степени их осведомленности в области воспитательного потенциала школьного обучения в целом и дисциплины «Физика» в частности; наблюдения за деятельностью студентов в процессе прохождения педагогиче-

ской практики; беседа с учителями; качественный и количественный анализ полученных данных.

Результаты исследования. Современные условия актуализируют новые требования к педагогу как личности и профессионалу, которые необходимо учитывать при подготовке будущих учителей физики. Молодой специалист должен обладать рядом личностных качеств, широким кругозором, профессиональной компетентностью, а также знать и уметь использовать воспитательный потенциал современных педагогических технологий.

Для оценки эффективности решения задачи подготовки учителей к реализации воспитывающих функций школьного урока был проведен опрос студентов и наблюдение за их деятельностью. Степень готовности студентов к реализации воспитательного потенциала школьного урока возможно оценить по деятельности студентов во время прохождения педагогической практики ввиду того фактора, что педагогическая практика выполняет в системе профессионально-педагогической подготовки будущих учителей обучающую, развивающую, воспитывающую, диагностическую функции.

В ходе проведенного эксперимента удалось выявить, что с первых дней педагогической практики все студенты активно составляли индивидуальные планы практики, заполняли дневники, наблюдали за школьниками. При подготовке к составлению конспектов уроков студенты обращали особое внимание на использование физического эксперимента в учебном процессе, применение и использование новых информационных технологий, тщательно продумывали планы уроков, подбирали адекватный поставленным целям учебный материал. Уроки организовывали методически правильно.

Производственная (педагогическая) практика большинства студентов была оценена школьными учителями-предметниками и классными руководителями на «хорошо» и «отлично», у школьных методистов и классных руководителей были лишь незначительные замечания.

Однако наряду с положительными сторонами, наблюдения за деятельностью студентов в процессе педагогической практики позволили выявить и проблемные стороны, касающиеся реализации воспитательного потенциала урока:

– несмотря на то, что в планах уроков студентами были сформулированы воспитательные задачи, на уроке их решению не уделялось достаточного внимания;

– внеклассные мероприятия проводились практикантами в виде урока, что приводило к снижению их воспитательного эффекта и воспитывающего воздействия на обучающихся.

Педагогическая практика показала, что будущие учителя, готовясь к урокам, наибольшие затруднения испытывают при формулировании воспитательных целей и задач, планировании путей их осуществления. Больше внимание при анализе уроков акцентируется на образовательных и развивающих задачах и способах их решения. Они не стремятся максимально использовать эти возможности. Будущие учителя считают, что реализация воспитательного потенциала преподаваемого ими предмета возможен только при проведении внеурочной работы.

По окончании практики студентам было предложено пройти анкетирование. В первую очередь нас интересовали вопросы, связанные с готовностью будущих учителей физики к реализации воспитательного потенциала школьного урока.

На вопрос «Что Вы понимаете под воспитательным потенциалом школьного урока?» лишь 4 человека из 23 опрошенных (17 %) дали ответ в полном объеме, 8 человек (34 %) имеют слабое представление о понятии воспитательного потенциала, 11 человек (49 %) затруднились ответить на поставленный вопрос.

На вопрос «Были ли трудности при прохождении практики в школе?» большинство опрошенных – 14 человек (61 %) – ответили, что они не испытывали трудностей при прохождении практики. 9 человек (39 %) отметили наличие трудностей при прохождении практики. При уточнении данного вопроса обнаружилось, что самым проблемным аспектом при прохождении практики была нехватка дополнительных возможностей для реализации воспитательного потенциала школьного урока.

На предложение конкретизировать этот ответ будущие педагоги отметили, что им не хватало оборудования для визуализации теоретического материала, для демонстрации хода экспериментов на мультимедийном экране (часть школьников вовсе не увидела ход эксперимента, поэтому для них он не был интересен и полезен), информационных технологий для планирования дополнительных занятий по физике с включением в них экспериментальных задач. При этом к работе с указанными средствами и технологиями оказались готовы 15 студентов или (65 %) от всего числа опрошенных.

Студентам был задан вопрос, приходилось ли им использовать дополнительные средства для решения воспитательных задач на уроках и как часто. 12 студентов (52,5 % от числа опрошенных) заявили, что это приходилось им делать на каждом уроке. При постановке вопроса с пояснением содержания воспитательных задач ими были названы те задачи, которые относятся к реализации воспитательного потенциала школьного урока. 8 студентов (34 %) ответили, что решали воспитательные задачи время от времени, то есть, не на каждом уроке. Оставшиеся студенты затруднились с ответом по причине непонимания сущности воспитательного потенциала школьного урока.

Приведем примеры формулировок воспитательных задач в планах-конспектах уроков:

- Обеспечить условия для воспитания положительного интереса к изучаемому предмету.
- Организовать ситуации, акцентирующие формирование сознательной дисциплины при работе...
- Создать на уроке условия, обеспечивающие воспитание аккуратности и внимательности при выполнении работ с применением....
- Формировать систему взглядов на мир, воспитывать интерес к творческой и исследовательской работе.
- Создать условия, обеспечивающие формирование у учеников навыков самоконтроля.

- Создать условия, обеспечивающие воспитание стремления соблюдать правила безопасного ведения при выполнении работ.
- Способствовать овладению необходимыми навыками самостоятельной учебной деятельности.
- Создать условия для воспитания уважения к другим культурам и обычаям.
- Способствовать воспитанию бережного отношения к окружающей природе.

– Обеспечить высокую творческую активность при выполнении работ.

Приведенные примеры свидетельствуют о недостаточно сформированных у студентов умений четко и конкретно, с учетом изучаемого на уроке учебного материала формулировать воспитательные цели и задачи.

В целях выявления отношения студентов к уровню своей подготовленности к практической педагогической деятельности в анкету был включен вопрос: Каких знаний и умений вам не хватает для реализации воспитательного потенциала школьных уроков?

9 студентов из 23 опрошенных (39 %) затруднились ответить на данный вопрос. Остальные 14 студентов (61 %) отметили, что многим не хватало теоретических знаний и умений при формулировке воспитательных целей, знаний требований, которых необходимо придерживаться при формулировке воспитательных целей, а также знаний о воспитательном потенциале школьного урока и его реализации.

Далее студентам был задан вопрос о необходимости введения в учебный процесс вуза дополнительных дисциплин для формирования у будущих учителей теоретических и практических представлений о развитии воспитательного потенциала. 21 студент (92,1 % от числа опрошенных) высказались, что такие дисциплины должны быть включены в учебный план. И будет лучше, если это будут дисциплины по выбору. В качестве примера студентами были названы такие дисциплины, как «Организация научно-исследовательской работы школьников», «Организация внеурочной деятельности по физике» и т. д.

При постановке вопроса о том, анализировали ли студенты эффективность и качество решения воспитательных задач при проведении уроков, только 8 студентов (34,7 %) ответили положительно. Оставшаяся часть студентов в процессе педагогической практики не уделила внимание этому направлению деятельности. Отсюда сделан вывод о необходимости усиления в системе подготовки будущих учителей физики рефлексивного аспекта педагогической практики на основе ежедневного анализа проведенных уроков и воспитательных мероприятий.

При внесении указанных изменений в систему профессиональной подготовки у учителей физики будет накапливаться опыт воспитательной деятельности. Дополнительные возможности для его накопления могут быть получены в результате участия будущих учителей в профориентационной и волонтерской работе.

Заключение. Таким образом, современная школа должна оснащаться профессиональными кадрами, подготовленными к решению задач обеспечения

успешной социализации школьников, раскрытия их интеллектуального потенциала. Результаты, полученные в ходе исследования, свидетельствуют о необходимости внесения изменений в содержание профессиональной подготовки будущих учителей физики:

– введение в курс обучения дополнительных дисциплин по выбору, на которых будущие учителя будут овладевать умениями планирования и осуществления педагогического процесса, навыками реализации воспитательного потенциала школьного урока;

– усиления в системе подготовки будущих учителей физики рефлексивного аспекта педагогической практики на основе ежедневного анализа проведенных уроков и воспитательных мероприятий.

С учетом того, что физика является достаточно сложным, трудным для понимания предметом, учителей физики необходимо готовить таким образом, чтобы они могли понимать требования новых стандартов и грамотно применять их на практике при проведении урока. Творчество и профессионализм – это главный ресурс воплощения новых стандартов.

Литература

1. Гребенникова Н.Б., Ланкина М.П., Левенко О.Е., Эйсмонт Н.Г. *Теория и методика обучения физике.* – Омск: ОмГУ, 2017. – 158 с.

2. Дьякова Е.А. *Проблемы реализации школьного стандарта: подготовка учителя физики к обеспечению достижения образовательных результатов // Ученые записки Забайкальского государственного университета. Серия: Профессиональное образование, теория и методика обучения, 2017. – С. 18–24.*

3. Идрисова З.И. *Взаимосвязь обучения и игры как фактор информативной, развивающей основы воспитательного процесса // Вестник РМАТ, 2019. – С. 18–26.*

4. Лысенко А.С. *Дидактические аспекты комплексного применения средств обучения в современном учебно-воспитательном процессе // Современное педагогическое образование, 2021. – С. 109–123.*

5. Сергеева О.В., Заенчик В.М. *Методическая подготовка будущих учителей БЖ к реализации воспитательного потенциала на уроках. // Университет XXI века: научное измерение: Материалы науч. конф. науч.-пед. работников, аспирантов и магистрантов ТГПУ им. Л.Н. Толстого [Электронный ресурс]. – Электрон. дан. – Тула: Изд-во Тул. гос. пед. ун-та им. Л.Н. Толстого, 2018. – С. 274–277.*

УДК 378.147

*А.А. Пономарева, студент,
Р.Г. Сахиева, к.п.н., доцент,
Казанский (Приволжский) федеральный университет,
г. Казань, Россия*

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ВЕБ-СЕРВИСОВ В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧИТЕЛЯ ОБЩЕСТВОЗНАНИЯ В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. Проблема исследования. Одной из основных тенденций развития современного образования является тенденция цифровизации. Сущность цифровизации образования заключается в принципиальной трансформации всей образовательной среды, её

ориентации на новую цифровую грамотность и цифровую культуру субъектов образовательного процесса, освоение которых не может быть реализовано без создания и функционирования безопасного цифрового образовательного пространства и внедрения гибких цифровых технологий. «Цифровые технологии позволяют перейти от объяснительно-иллюстрированного способа обучения к деятельностному, при котором обучающийся становится активным субъектом учебной деятельности» [6:185]. Существенной составляющей цифровых технологий являются различные образовательные веб-сервисы, использование которых позволяет расширить предметную образовательную среду, сделать процесс обучения более мотивированным и интересным. Образовательные веб-сервисы «способствуют созданию благоприятных условий для реализации личностно-ориентированного подхода в обучении, формировании таких качеств учащихся, как критичность, требовательность к себе и другим, настойчивость в достижении поставленной цели, самостоятельность, умение работать в коллективе» [2: 133]. Особенно это актуально для предметной области «Обществознание», в силу ее интегративного характера и многоаспектности изучения ее предмета – общественной жизни. Принципиально новый смысл данная проблема приобретает в условиях организации смешанного обучения, которое является «одним из трендов современного образования и по оценкам прогнозистов останется таковым и в ближайшее десятилетие» [4: 3]. Одним из преимуществ смешанного обучения является «улучшение качества обучения (в том числе за счет использования более эффективных средств обучения)» [5:58], одними из которых являются образовательные веб-сервисы.

В данном контексте **целью исследования** явилось: выявить особенности и преимущества различных образовательных веб-сервисов, раскрытие их дидактических возможностей на уроках обществознания.

Методы исследования: теоретический анализ педагогической литературы по проблеме исследования; анкетирование школьников; опрос студентов, обучающихся на педагогическом направлении подготовки.

Выводы и рекомендации. Проведенное исследование позволило изучить и проанализировать опыт в данной области студентов, обучающихся на педагогическом направлении подготовки; мнения школьников по данной проблеме; на основе проведенного анализа выявить особенности и преимущества различных образовательных веб-сервисов, раскрыть их дидактические возможности; представить сравнительную характеристику функционала инновационных образовательных платформ; поделиться личностным опытом использования образовательных веб-сервисов.

Результаты исследования могут быть использованы учителями обществознания и учителями других предметов при разработке и использовании современных образовательных веб-сервисов в педагогической деятельности, а также студентами в процессе прохождения педагогических практик.

Ключевые слова: цифровизация образования, образовательные веб-сервисы, обществоведческое образование.

*A.A. Ponomareva, student
R.G. Sakhieva, PhD, Associate Professor,
Kazan (Volga region) Federal University,
Kazan, Russia*

THE USE OF EDUCATIONAL WEB SERVICES IN THE PEDAGOGICAL ACTIVITY OF A SOCIAL SCIENCE TEACHER IN THE CONTEXT OF THE DIGITALIZATION OF EDUCATION

Abstract: Research problem. One of the main trends in the development of modern education is the trend of digitalization. The essence of digitalization of education lies in the fundamental transformation of the entire educational environment, its orientation towards new digital literacy

and digital culture of the subjects of the educational process, the development of which cannot be realized without the creation and functioning of a safe digital educational space and the introduction of flexible digital technologies.

“Digital technologies make it possible to move from an explanatory-illustrated way of teaching to an activity-based one, in which the student becomes an active subject of educational activity” [6: 185]. An essential component of digital technologies are various educational web services, the use of which allows you to expand the subject educational environment, make the learning process more motivated and interesting. Educational web services “contribute to the creation of favorable conditions for the implementation of a student-centered approach in learning, the formation of such qualities of students as criticality, exactingness towards oneself and others, persistence in achieving the set goal, independence, the ability to work in a team” [2: 133]. This is especially true for the subject area “Social Science”, due to its integrative nature and the multidimensional nature of the study of its subject – public life. This problem acquires a fundamentally new meaning in the context of organizing blended learning, which is “one of the trends in modern education and, according to forecasters, will remain so in the next decade” [4: 3]. One of the benefits of blended learning is “improving the quality of learning (including through the use of more effective learning tools)” [5:58], one of which is educational web services.

In this context, **the purpose of the study** was: to identify the features and advantages of various educational web services, to reveal their didactic capabilities in social studies lessons.

Research methods: theoretical analysis of pedagogical literature on the research problem; questionnaire survey of schoolchildren; a survey of students studying in the pedagogical direction of training.

Conclusions and recommendations. The research made it possible to study and analyze the experience in this area of students studying in the pedagogical direction of training; students' opinions on this issue; on the basis of this analysis, identify the features and benefits of various educational web services, reveal their didactic capabilities; present a comparative description of the functionality of innovative educational platforms; share personal experience of using educational web services.

The research results can be used by social science teachers and teachers of other subjects in the development and use of modern educational web services in pedagogical activities, as well as by students in the process of passing pedagogical practices.

Keywords: digitalization of education, educational web services, social science education.

На сегодняшний день современная система образования развивается в соответствии с требованиями нового стандарта и направлена на формирование цифровой образовательной среды. В зарубежных источниках цифровизация образования подразумевает значительный тренд с точки зрения реформирования и модернизации мировой образовательной среды [7: 26]. Цифровизация образовательного процесса – это обоюдная трансформация процесса обучения, формирующаяся под воздействием современных условий и внедрения в образовательный процесс современных технических средств. Целью трансформации образовательного процесса является эффективное использование всех возможностей цифровых технологий и повышение качества образования [8: 862].

Согласно Указу Президента Российской Федерации от 07.08.2018 г. № 204 одной из основных целей государства является «вхождение Российской Федерации в число 10 ведущих стран мира по качеству общего образования». Данная цель осуществима при решении задач, среди которых можно выделить «создание современной и безопасной цифровой образовательной среды, обеспечивающей высокое качество и доступность образования всех видов и уров-

ней». Следовательно, появляется крайняя необходимость развития цифрового пространства в сфере образования, что также включает в себя цифровую культуру всего педагогического состава современных школ. Каждый педагог должен знать, как внедрять в образовательный процесс цифровые технологии и каким образом данные технологии влияют на процесс обучения и его качество.

Обратимся к дефиниции понятия «цифровые технологии». Цифровые технологии – это комплексно-интегративная система, включающая упорядоченное множество операций и действий, обеспечивающих педагогическое целенаправленное, содержательное, информационно-предметное и процессуальное аспекты, направленные на формирование образовательных результатов обучающихся в условиях цифровой образовательной среды. Внедрение цифровых технологий позволяет: перейти от обучения в учебной аудитории к обучению в любом месте и в любое время; проектировать индивидуальный образовательный маршрут, тем самым удовлетворять образовательные потребности личности обучающегося; превратить обучающихся не только в активных потребителей электронных ресурсов, но и создателей новых ресурсов [1: 334].

Существенной составляющей цифровых технологий являются различные образовательные веб-сервисы, использование которых позволяет расширить предметную образовательную среду, сделать процесс обучения более мотивированным и эффективным. Образовательные веб-сервисы «способствуют созданию благоприятных условий для реализации личностно-ориентированного подхода в обучении, формировании таких качеств учащихся, как критичность, требовательность к себе и другим, настойчивость в достижении поставленной цели, самостоятельность, умение работать в коллективе» [2: 133].

В рамках нашего исследования, которое проводилось в течение двух лет, было проанализировано большое количество электронных ресурсов, протестированы в ходе педагогической практики шесть образовательных веб-сервисов, среди которых были Kahoot, Quizizz, LearningApps, Triventy, Plickers, Socrative, с целью выявления их дидактических возможностей, основных преимуществ и рисков при использовании в образовательном процессе.

В процессе исследования были выявлены основные преимущества и дидактические возможности современных образовательных платформ. Первой инновационной платформой, которую мы проанализировали, была образовательная площадка веб-сервиса «Kahoot!». «Kahoot!» – это веб-сервис для создания онлайн-опросов, тестов и викторин в рамках школьного образования. Отличительной особенностью всего сервиса является сам процесс выполнения заданий. Если рассматривать выполнение задания в рамках учебного класса, то для его реализации понадобится интерактивная доска, компьютер учителя и смартфоны учащихся. Проведенный анализ данного веб-сервиса позволил выявить следующие его преимущества: возможность разработки различных видов заданий; моментальный результат опроса по каждому вопросу; доступный интерфейс для создания викторин; возможность сохранения результатов на персональный компьютер учителя обществу; возможность участия неограниченного количества обучающихся в данной викторине; красочное оснащение платформы.

Следующим проанализированным образовательным веб-сервисом является «Quizizz». Целью данного сервиса является разработка собственных викторин, а также учитель-предметник может использовать готовые задания в разделе «Public», созданные учителями всего мира. Согласно статистике, на сегодняшний день «Quizizz» использует более чем 20 миллионов обучающихся и учителей. Стоит отметить, что разработки «Quizizz» можно использовать и при осуществлении дистанционного обучения, что является крайне актуальным в режим самоизоляции, а также развития цифровизации в образовательной среде. Данный сервис очень удобен в своем использовании, так как, во-первых, весь интерфейс является русскоязычным, во-вторых, он был выпущен также в виде мобильного приложения, что делает его еще более универсальным. Преимуществами проанализированного веб-сервиса являются: он позволяет проходить викторину каждому обучающемуся в своем темпе, вне зависимости от скорости ответов других учеников класса; возможность проведения викторин в режиме домашнего задания; возможность перемешивания вариантов ответов, что сможет избавить учителя обществознания от случаев списывания правильных ответов у других обучающихся. Для проведения викторины, созданной с помощью веб-сервиса «Quizizz» необходимо наличие смартфонов у всех обучающихся в классе. Все результаты пройденных тестов видны в личном кабинете учителя.

Третьим инновационным веб-сервисом, который был проанализирован, является платформа «Learningapps.org». Как и другие сервисы, «Learningapps.org» дает возможность создания собственных викторин, а также учитель обществознания может использовать задания, созданные учителями разных стран. Данный веб-сервис позволяет конструировать задания различного спектра: викторина, кроссворд, найти пару, классификация, хронологическая линейка, заполнить пропуски, игра «Парочки», «Кто хочет стать миллионером?», слова из букв и другое. Learningapps отличается легким и понятным функционалом, который представлен на шести языках мира.

Четвертым инновационным средством обучения, которое было рассмотрено нами в ходе исследования, является онлайн веб-сервис «Triventy». Для выполнения задания обучающимся необходимо иметь любой удобный гаджет, это может быть мобильное устройство, ноутбук или планшет. Основным преимуществом веб-сервиса Triventy является то, что платформа предоставляет доступ к редактированию викторин, а именно обучающиеся могут самостоятельно создавать совместные проекты в виде викторин, тестов, опросов и добавлять вопросы в викторины учителей с их позволения по определенной теме урока обществознания.

В ходе применения данного сервиса были определены следующие его преимущества: баллы за каждый ответ во время прохождения игры начисляются не только за правильные ответы, но и за скорость ответа; при разработке викторин учитель может создать подсказки, которые помогут обучающимся в случае неправильного ответа; наличие автоматически создаваемого QR-кода, который позволяет обучающимся осуществить вход на викторину данной платформы.

Пятым и наиболее нестандартным инновационным средством обучения является платформа веб-сервиса «Plickers». Уникальность данного веб-сервиса заключается в том, что для использования Plickers не требуется наличие смартфонов с выходом в интернет у каждого обучающегося, смартфон нужен только учителю, который в режиме реального времени будет считывать ответы учеников со специальных карточек, на которых изображен своеобразный QR-код. Стоит отметить, что для проведения опроса или викторины, учителю необходимо выполнить ряд подготовительных действий, а именно: создать на сайте Plickers классы, подготовить вопросы по изучаемой теме, готовые вопросы прикрепить к классу в определенной очередности и перед началом опроса запустить режим Live View. Основными преимуществами веб-сервиса «Plickers» являются: уникальные карточки с индивидуальным QR-кодом; получение результатов ответа в режиме реального времени; доступность и простота в использовании; автоматический учет посещаемости учащихся.

Шестым инновационным средством, который мы анализировали в рамках нашего исследования была платформа веб-сервиса «Socrative». Отличительной особенностью данного сервиса является то, что ученики могут пройти заранее разработанные учителем обществознания задания без регистрации на сайте или в мобильном приложении, учителю необходимо только предоставить постоянный «виртуальный номер комнаты». Стоит отметить, что платформа этого сервиса предоставляет три оригинальных режима проведения опросов и викторин. Первым из них является Instant Feedback, во время этого режима идет мгновенная обратная связь после каждого вопроса викторины, при этом обучающиеся не имеют права изменения своего ответа, более того они не могут пропустить вопрос, чтобы вернуться к нему позднее. Вторым режимом является Open Navigation, который дает возможность отвечать на вопросы в любом порядке, а также обучающиеся могут в любой момент поменять свой ответ до завершения теста. Учитель в свою очередь просматривает ответы своих учеников. И завершающим третьим режимом является режим Teacher Paced. В рамках данного режима учитель может выбирать какой вопрос будет следующим, а также учитель обществознания может повторить или наоборот пропустить вопрос.

Проанализировав шесть наиболее используемых инновационных цифровых образовательных платформ, можно сделать вывод, что каждая из них имеет большой диапазон дидактических возможностей и свои преимущества. Следует отметить, что данные платформы способствуют формированию цифровой грамотности как учителя, так и обучающихся в ходе процесса обучения. Основной целью применения инновационных веб-сервисов, на наш взгляд, является повышение познавательного интереса и учебной мотивации обучающихся, а также развитие их творческого и критического мышления.

На основе анализа шести инновационных средств обучения, была разработана сравнительная таблица по функционалу данных платформ (см. табл. 1) [4: 56].

**Сравнительная характеристика функционала
инновационных образовательных платформ**

	Kahoot!	Quizizz	LearningApps	Triventy	Plickers	Socrative
Наличие смартфонов у обучающихся с выходом в интернет	+	+	+	+		+
Возможность учеников ознакомиться с заданиями на собственном гаджете		+	+	+		+
Наличие смартфона у учителя					+	
Наличие компьютера и проектора у учителя при запуске викторины в классе	+	+	+	+	+	+
Возможность играть командой	+	+	+			+
Подходит для домашней работы		+	+			
Подходит для классной работы	+	+	+	+	+	+
Наличие автоматически создаваемого QR-кода для входа				+		
Проектная деятельность учеников				+		
Наличие русскоязычной версии веб-сервиса	+	+	+	+		

В рамках нашего исследования мы решили выявить уровень осведомленности, а также степень использования будущими учителями-предметниками, в том числе учителями обществознания, инновационных средств обучения в ходе производственных практик и в ходе педагогической деятельности.

Первым этапом исследования явилось проведение опроса по теме «Применение инновационных средств обучения». В исследовании принимали участие магистранты 1 курса обучения Института психологии и образования направления подготовки 44.04.01 Педагогическое образование и студенты 1–5 курсов Казанского (Приволжского) федерального университета педагогических направлений:

- Юридический факультет, направление подготовки 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки): право и иностранный язык (английский);

- Институт международных отношений, истории и востоковедения 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки): история и обществознание;

- Институт филологии и межкультурной коммуникации имени Льва Толстого, направление подготовки 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки): иностранный (английский) язык и второй иностранный язык;
- Институт психологии и образования, направление подготовки 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки): начальное образование и иностранный (английский) язык;
- Институт математики и механики им. Н.И. Лобачевского, направление подготовки 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки): математика, информатика и информационные технологии;
- Институт физики, направление подготовки 44.04.01 «Педагогическое образование» (профиль: физика);
- Химический институт им. А.М. Бутлерова, направление подготовки 44.04.01 «Педагогическое образование» (профиль: химия).

Всего в исследовании участвовало 104 респондента.

В ходе исследования было выявлено: какие инновационные средства обучения используются будущими и действующими учителями в ходе проведения уроков. Были определены наиболее часто используемые современные средства обучения: «Kahoot!», «Quizizz», «LearningApps.org». Также результаты опроса показали, что 30 % опрошенных не используют цифровые образовательные платформы в ходе своей педагогической деятельности. Полученные данные свидетельствуют о том, что меньше половины опрошенных не имеют навыков разработки и применения инновационных средств в образовательном процессе (см. рис. 1). [4: 61].

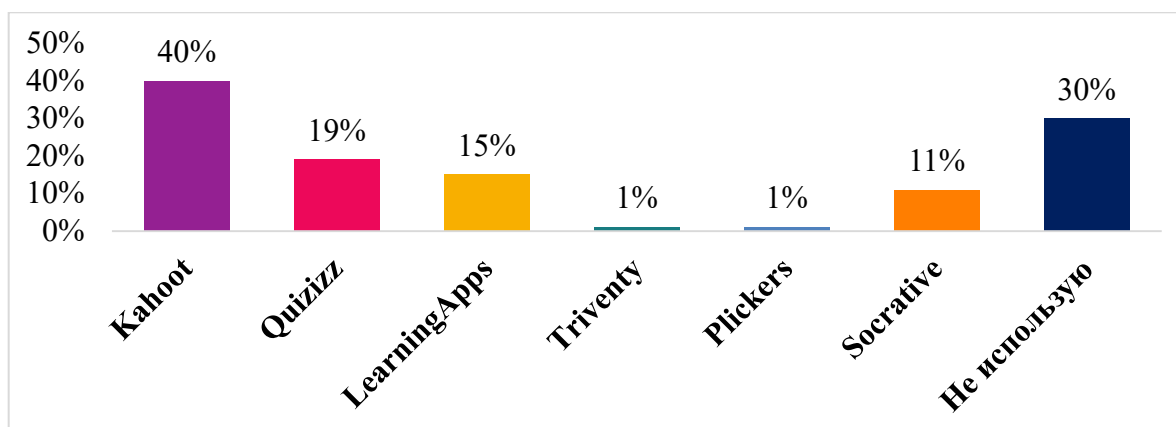


Рисунок 1. Наиболее часто используемые инновационные средства обучения студентами КФУ, 2020 г.

Еще одним важным аспектом исследования явилось выявление частоты использования вышеупомянутых веб-сервисов: 40 % респондентов использовали инновационные средства обучения 1–2 раза за свою практическую деятельность, 20 % опрошенных использовали современные средства обучения по 3–4 раза за практику и такое же количество участников опроса применяли данные средства 5 и более раз в рамках прохождения практики на 3–5 курсах обучения. Стоит отметить, что 30 % респондентов не применяли инновационные

средства обучения за время производственной практики. Результаты опроса свидетельствуют о необходимости приобщения будущих учителей к использованию инновационных средств обучения в ходе своей педагогической деятельности (см. рис. 2).

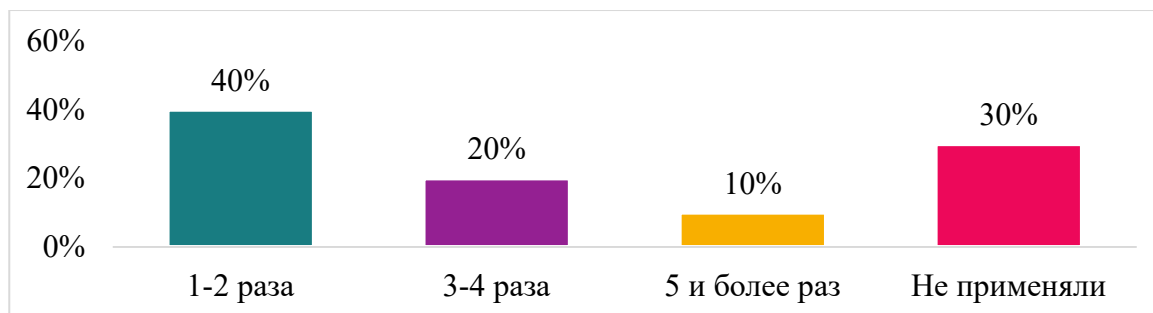


Рисунок 2. Частота использования инновационных средств обучения студентами КФУ, 2020 г.

В рамках исследования был проведен опрос среди обучающихся Общеобразовательной школы-интернат «IT-лицей» федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Казанский (Приволжский) федеральный университет» (далее – IT-лицей КФУ) и Муниципального автономного общеобразовательного учреждения «Средняя общеобразовательная школа-интернат «Специализированный олимпиадно-научный центр «СОЛНЦе» (далее – MAOY COIII «СОЛНЦе»). В опросе участвовало 62 респондента, среди которых были участники, призеры и победители **WorldSkills Russia Juniors**, который проходил в рамках финала VII Национального чемпионата «Молодые профессионалы» (**WorldSkills Russia 2019**).

В ходе проведения опроса, мы также уточнили, какие именно цифровые образовательные платформы используют учителя обществознания в ходе проведения уроков. Наиболее применяемыми являются всеми часто используемые «Quizizz» и «Kahoot!» (см. рис. 3).

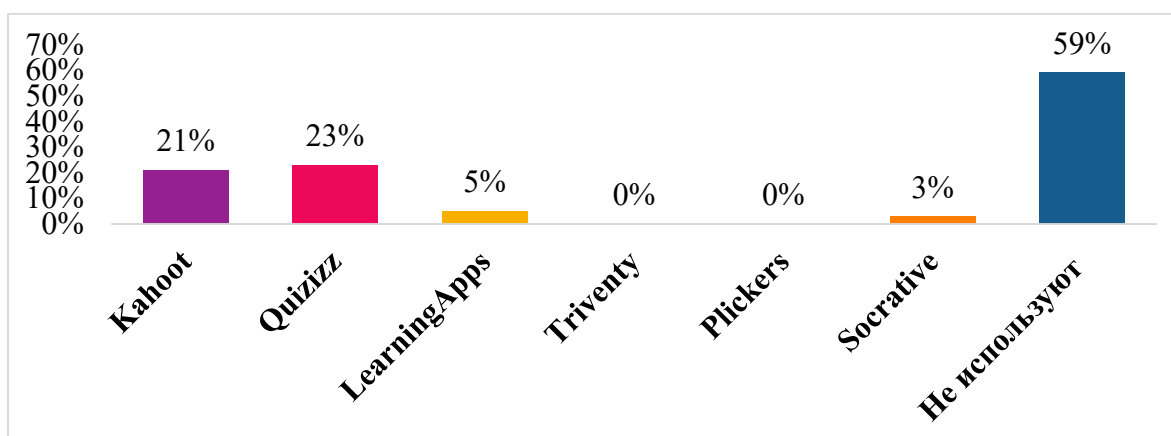


Рисунок 3. Инновационные средства обучения, применяемые на уроках обществознания, 2020 г.

Далее мы посчитали немаловажным узнать, какие инновационные средства обучения наиболее интересны для обучающихся. Неудивительно, что большинство учеников проголосовали за такие веб-сервисы как «Quizizz» и «Kahoot!». С одной стороны, это подтверждает превосходный функционал и наиболее привлекательное сопровождение данных платформ. Однако, с другой стороны, этот факт еще раз подтверждает то, что учителя-предметники используют очень ограниченный спектр инновационных веб-сервисов, тем самым обучающиеся не знакомы со многими другими достойными аналогами платформ «Quizizz» и «Kahoot!» и платформами, которые достаточно сильно отличаются от вышеприведенных веб-сервисов (см. рис. 4) [4: 66].

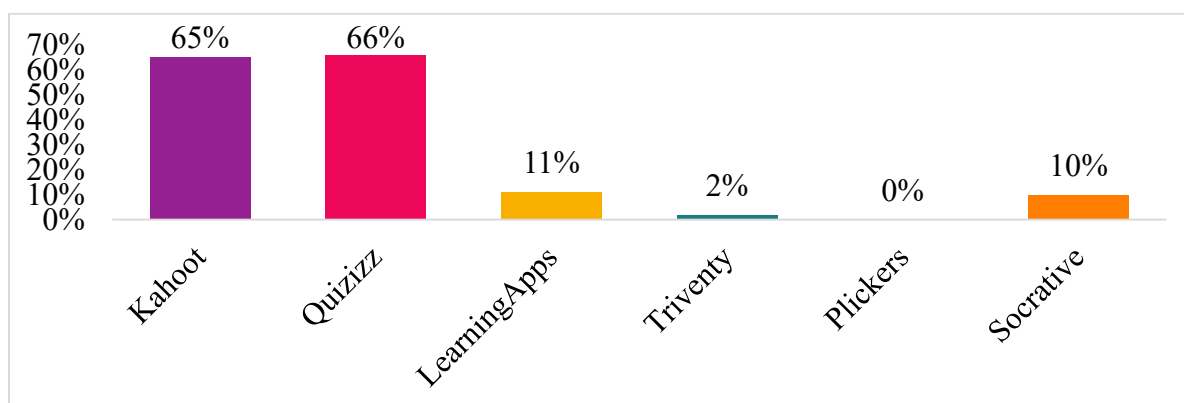


Рисунок 4. Инновационные средства обучения, которые наиболее интересны обучающимся, 2020 г.

Еще одним важным аспектом явилось определение тех инновационных образовательных платформ, которые хотят видеть обучающиеся на уроках обществознания. Кроме вышеупомянутых фаворитов, обучающиеся проголосовали за все оставшиеся веб-сервисы, потому что им интересен процесс работы с разными цифровыми платформами, что делает процесс обучения более доступным, наглядным и интерактивным (см. рис. 5).

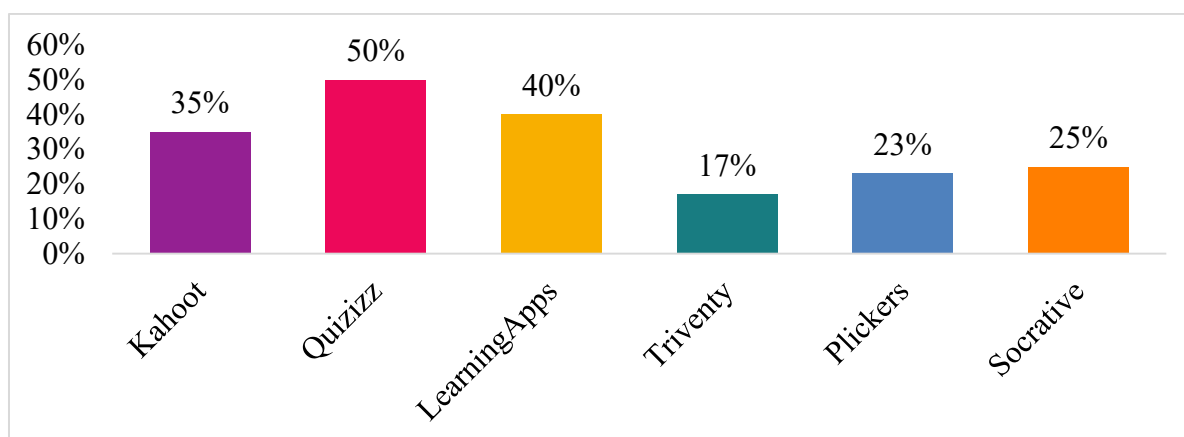


Рисунок 5. Инновационные средства обучения, которые необходимо использовать на уроках обществознания (по мнению обучающихся), 2020 г.

В заключении необходимо подчеркнуть, что использование современных образовательных веб-сервисов позволит учителям общественности организовать эффективную образовательную среду, повысить познавательный интерес и учебную мотивацию обучающихся. Важным аспектом является правильный выбор образовательной платформы для проведения опроса на уроке. Данный выбор зависит от вида контроля, уровня обученности учеников, а также от уровня готовности педагогов использовать тот или иной образовательный веб-сервис. Результаты исследования определили необходимость усиления информированности будущих учителей о разнообразных образовательных веб-сервисах, их дидактических возможностях и развития компетенций будущих учителей в использовании цифровых технологий в образовательном процессе.

Литература

1. Ахметжанова Г.В., Юрьев А.В. Цифровые технологии в образовании // *Балтийский гуманитарный журнал*. – 2018. – № 3 (24). – С. 334–336.
2. Голубев О.В., Никифоров О.Ю. Онлайн сервисы как ключевой элемент сетевых образовательных технологий // *Ярославский педагогический вестник*. – 2013. – № 4 – Том II (Психолого-педагогические науки). – С. 132–134.
3. *Дипломная работа Пономарева А.А. гр. 08-551. [Электронный ресурс]*. – URL: https://kpfu.ru/student_diplom/10.160.178.20_KQZU0VSTWB12EKD0TYW878V231N_6UIASKP4ESC1PMWVUQ3AIP_VKR_Ponomareva_A.A._08_551.pdf
4. Долгова Т.В. Смешанное обучение – инновация XXI века // *Интерактивное образование*. – 2017. – № 5. – С. 2–9.
5. Нагаева И.А. Смешанное обучение в современном образовательном процессе: необходимость и возможности // *Отечественная и зарубежная педагогика*. – 2016. – № 6. – С. 56–67.
6. Садыкова М.К. Цифровые технологии в образовании // *Advances in Science and Technology Сборник статей XXXIII международной научно-практической конференции, часть I Москва: «Научно-издательский центр «Актуальность.РФ», 2020. – С. 185–187.*
7. Machekhina O.N. Digitalization of education as a trend of its modernization and reforming // *Revista Espacios*. – 2017. – Т. 38. – №. 40. – P. 26–31.
8. Maltseva O.A. et al. The Digitalization of Education in Higher Education: Methodological and Practice-Oriented Aspects // *International Scientific Conference “Digitalization of Education: History, Trends and Prospects” (DETP 2020)*. – Atlantis Press, 2020. – P. 862–867.

УДК 376

**Л.М. Пономарева, научный сотрудник
ФГБНУ «Институт коррекционной педагогики РАО»
г. Москва, Россия**

ВЛИЯНИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ РЕГУЛЯЦИИ НА ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ДЕТЕЙ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ: ПИЛОТНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ

Аннотация. Личностное становление ребенка с задержкой психического развития (ЗПР), успешность его учебной деятельности во многом определяются способностью устанавливать и поддерживать на продуктивном уровне субъект-субъектную коммуникацию с окружающими сверстниками и взрослыми. Коммуникация рассматривается в качестве одной из базовых характеристик психической деятельности и поведения младшего школь-

ника с ЗПР, позволяющей определить типологический вариант его развития и сформулировать задачи комплексного психолого-педагогического сопровождения. Развитие коммуникативной сферы ребенка с особыми образовательными потребностями непосредственно влияет на уровень сформированности важных жизненных компетенций, на процесс его социализации. При этом успешность коммуникации младших школьников с ЗПР во многом зависит от уровня развития саморегуляции поведения и эмоциональных проявлений. Исходя из вышеуказанного, **целью исследования** является: изучить особенности эмоциональной регуляции у детей с ЗПР с целью расширения представлений о вариантах психического развития внутри данной нозологической группы, индивидуализации содержания комплексного психолого-педагогического сопровождения в условиях инклюзии. **Методы исследования:** теоретические методы, среди которых анализ предмета исследования на основе изучения психологической и педагогической литературы. В качестве эмпирических методов использованы наблюдение, психодиагностические методы исследования, пилотный формирующий эксперимент. **Выводы и рекомендации.** Проведенное пилотное исследование позволяет сделать вывод о связи коммуникативной компетентности детей с ЗПР с уровнем развития эмоциональной регуляции. Описываются типичные трудности ребенка с ЗПР, связанные с несформированностью коммуникативной сферы. Делается вывод о необходимости включения в содержание психолого-педагогического сопровождения младших школьников с ЗПР систематической коррекционно-развивающей работы по формированию коммуникативной компетентности в тесной взаимосвязи с развитием навыков эмоциональной регуляции. **Результаты исследования могут быть использованы** при разработке программ психокоррекционных курсов адаптированной основной общеобразовательной программы начального общего образования обучающихся с ЗПР, индивидуализации специальных образовательных условий, рекомендаций для педагогов и родителей.

Ключевые слова: ребенок с задержкой психического развития (ЗПР); субъект-субъектная коммуникация; эмоциональная регуляция; особые образовательные потребности, психолого-педагогическое сопровождение.

Исследование выполнено в рамках Государственного задания Министерства просвещения РФ № 073-00028-21-00.

L.M. Ponomareva, researcher
Institute of Special Education of Russian Academy of Education,
Moscow, Russia

CHILDREN WITH DEVELOPMENTAL DELAY: A PILOT STUDY ON EMOTIONAL SELF-REGULATION AND ITS IMPACT ON COMMUNICATION COMPETENCE DEVELOPMENT

Abstract. Research problem. Personality development and academic performance of a child with developmental delay (DD) is determined to a large extent by her/his ability to effectively build and maintain subject-to-subject communication with peers and adults. Communication is considered one of basic features of psychic activity and behaviour in primary school children with DD. The feature helps to identify the differentiated variant of a child's developmental delay (according to psycho-pedagogical typology of DD by Babkina N.V. & Korobeynikov I.A.) and to define objectives for psychological and pedagogical support for a child. Communication sphere (of personality) and its development in a child with special educational needs directly impacts his/her key life competences and skills and social adaptation. Furthermore, the success of subject-to-subject communication, both in and out of academic activities, largely depends upon the development of self-regulation in terms of behaviour and emotions in primary pupils with DD. Emotional immaturity as a whole and underdeveloped self-regulation may have negative effect on communication skills development and acquiring socially approved models of communicative behaviour when socializing in

various situations. Thus, **the research aim** is: to study emotional self-regulation, its specific features in children with DD in order to expand our understanding of mental development through its delay variants within given nosologic group and to define special educational needs and conditions to provide individually tailored psychological and pedagogical support in terms of inclusive learning. **Research methods:** we used theoretical methods, namely an analysis of the research subject based on studying psychological and pedagogical literature. As empirical methods we used observation, psychodiagnostic research methods and a pilot skill-developing experiment. **Conclusions and recommendations.** According to the conducted pilot study, we may conclude that there is a link between communication competence of children with DD and the level of their emotional self-regulation development. The study considers skills and special features of communication competence in primary school children with DD and unpacks peculiarities of their emotional self-regulation in terms of behaviour and activities. It also describes typical difficulties that children with DD encounter due to underdeveloped communication sphere. The study conclusions suggest that psychological and pedagogical support for primary school children with DD need to include a systematic intervention services to develop communication competence along with emotional self-regulation skills. The results of the study can be used to design intervention courses programme as a supplement to adapted public school programme for primary and secondary pupils with mental DD, to tailor educational conditions to individual special needs and to provide teachers, educators and parents with recommendations.

Keywords: children with developmental delay (DD), subject-to-subject communication, emotional self-regulation, special educational needs, psychological and pedagogical support.

Funding: The work was supported by the Ministry of Education and Science of the Russian Federation within the framework of Task number 073-00028-21-00.

Введение. Формирование коммуникативной компетентности младших школьников представляет собой важный фактор, оказывающий влияние на процесс социализации, развитие личности, успешность обучения ребенка. Реализация субъект-субъектной коммуникации в отношениях с педагогами и одноклассниками является залогом выстраивания продуктивного учебного взаимодействия, способствует развитию у обучающегося готовности к осознанному сотрудничеству, инициативности, самостоятельности, уверенности в себе. Установление прочных межличностных отношений и их успешность также во многом зависят от характера позиций участников коммуникации. Особое значение этот вопрос приобретает в контексте образования детей с особыми образовательными потребностями, которые в отсутствие специально созданных условий испытывают существенные трудности в освоении образовательных программ и социальной адаптации.

Теоретический анализ литературы. Коммуникация как важная характеристика психической деятельности и поведения ребенка является одним из параметров для дифференциации вариантов психического развития внутри самой многочисленной и разнородной группы обучающихся с особыми образовательными потребностями — детей с задержкой психического развития (ЗПР). Типологическая дифференциация детей с ЗПР, разработанная Н.В. Бабкиной и И.А. Коробейниковым [3], предполагает отнесение ребенка с ЗПР к одной из трех групп в зависимости от совокупных результатов оценки уровня развития базовых характеристик психической деятельности и поведения: познавательной деятельности, организации и продуктивности мыслительной деятельности, коммуникации и обучаемости. Данная психолого-педагогическая типология

особенно актуальна с точки зрения решения практико-ориентированных задач организации обучения и комплексного психолого-педагогического сопровождения обучающихся рассматриваемой нозологической группы.

В соответствии с указанной типологией, характеристики коммуникации младшего школьника с ЗПР оцениваются отдельно в условиях учебной деятельности и вне учебной деятельности, что позволяет отразить специфику их влияния на развитие личности ребенка, его социализацию в процессе вхождения в новую социальную среду в начале школьного обучения. В учебной деятельности на первый план выходит система субъект-субъектных отношений «ребенок–взрослый», диктующая необходимость следования новой системе требований к организации ребенком своего поведения, соблюдения строго определенных правил коммуникации, потребность в регуляции собственных эмоциональных реакций [2; 9]. Вне учебной деятельности в пространстве образовательной организации у ребенка расширяется опыт общения со сверстниками и взрослыми, увеличивается количество коммуникативных контактов, что также требует от него определенных усилий в выстраивании межличностных взаимоотношений с окружающими [5].

Развитие коммуникативной сферы ребенка, формирование коммуникативных навыков, моделей социально одобряемого поведения в различных ситуациях общения, расширение опыта коммуникации являются в своей совокупности важной жизненной компетенцией детей с ЗПР [1], становящейся одним из значимых результатов освоения образовательной программы начального общего образования.

Трудности коммуникативного развития младших школьников с ЗПР могут возникать вследствие замедленности темповых характеристик и общей пассивности процесса восприятия и переработки информации о партнере по общению и о социальном контексте коммуникативной ситуации, в результате слабости регулятивных процессов, затруднений в адекватной эмоциональной оценке конкретной ситуации взаимодействия [1; 2; 5; 9]. У них превалирует «объектное» отношение к другому человеку, затруднено восприятие и принятие партнера по общению со всеми его особенностями, склонностями, желаниями, отношениями. Зачастую эти дети склонны к открытой эмоциональной демонстрации своей неудовлетворенности в процессе коммуникации при несовпадении собственных ожиданий и реальности.

Многие первопричины, препятствующие формированию субъект-субъектной коммуникации у младших школьников с ЗПР, вытекают из эмоциональной незрелости в целом и низкого уровня эмоциональной регуляции в частности [4; 6].

Способность контролировать проявление собственных эмоций, эмоционально реагировать на ситуацию соответственно ее контексту, сравнивать свое эмоциональное состояние с желаемым и управлять на этой основе своим поведением существенно влияет как на успешность выстраивания конструктивного взаимодействия, сотрудничества в рамках учебной деятельности, так и на эффективность межличностной коммуникации вне ее. Эмоциональная регуляция младших школьников с ЗПР имеет свою специфику, оказывающую значитель-

ное влияние на ход адаптации в начале школьного обучения, процесс общения со сверстниками и взрослыми в условиях образовательной среды, на общий уровень работоспособности, процесс усвоения учебного материала.

Результаты исследований указывают на ряд затруднений в эмоциональной организации поведения у данной категории детей, свидетельствующих о недостаточном развитии эмоциональной регуляции [8]. Обучающиеся с ЗПР в начальной школе в связи с высоким эмоциональным напряжением, трудностями регуляции интенсивности собственных эмоций могут проявлять выраженную осторожность в оценке дистанции общения и ограниченность коммуникативных контактов в целом. При наличии тревоги, боязни новых, неожиданных впечатлений дети проявляют избирательность в контактах со сверстниками, выказывают готовность к взаимодействию только с хорошо знакомыми взрослыми. При этом такая коммуникация сопровождается в целом достаточно инфантильными эмоциональными реакциями и потребностью в интимном эмоционально-личностном общении со взрослым, в постоянной эмоциональной поддержке с его стороны. Трудности в эмоциональной оценке другого человека влекут у школьников общую пассивность в коммуникации с окружающими. Возможно также яркое проявление негативизма и агрессии в результате неумения справляться со своими негативными эмоциями в ситуации неудачи, при необходимости учитывать желания и реакции партнеров по общению.

Таким образом, становится очевидной необходимость изучения взаимосвязи коммуникативной компетентности младших школьников с ЗПР и уровня их эмоциональной регуляции как факторов, имеющих большое значение для развития универсальных учебных действий, формирования учебной деятельности, процесса включения ребенка в школьное сообщество и его социализации в целом.

Цель исследования: изучить особенности эмоциональной регуляции у детей с ЗПР с целью расширения представлений о вариантах психического развития внутри данной нозологической группы, индивидуализации содержания комплексного психолого-педагогического сопровождения в условиях инклюзии.

База исследования. Исследование проводилось на базе школ г. Москвы: ГБОУ «Школа «Марьино» имени маршала авиации А.Е. Голованова» и ГКОУ «Школа № 2124 «Центр развития и коррекции». В экспериментальном исследовании приняли участие 40 детей в возрасте 8–9 лет, из них 20 детей с задержкой психического развития и 20 детей с нормативным психическим развитием.

Методы и методики исследования: теоретические методы, среди которых анализ предмета исследования на основе изучения психологической и педагогической литературы. В качестве эмпирических методов использованы наблюдение, психодиагностические методы исследования, пилотный формирующий эксперимент.

Наблюдение за младшими школьниками проводилось в учебной деятельности и вне учебной деятельности. Также осуществлялись анкетирование педагогов, мониторинг коммуникативного поведения обучающихся по ряду параметров и оценка уровня эмоциональной регуляции.

Оценка достоверности различий между детьми с ЗПР и их нормально развивающимися сверстниками по результатам проведенной психологической диагностики, а также сравнение результатов испытуемых экспериментальной и контрольной групп по всем проведенным диагностическим методикам и оценка статистической достоверности полученных различий между этими двумя группами проводились с использованием U-критерия Манна-Уитни.

Для оценки различий результатов выполнения испытуемыми экспериментальной группы диагностических заданий до начала формирующего эксперимента и после него использовался непараметрический статистический T-критерий Вилкоксона, подходящий для обработки выборок с небольшой численностью испытуемых (от 5 до 50 человек). Этот критерий позволяет анализировать не только направленность изменений исследуемых показателей, но и их выраженность.

Результаты исследования. На первом этапе пилотного исследования было проведено сравнительное изучение коммуникативного поведения и уровня эмоциональной регуляции младших школьников с ЗПР и их нормально развивающихся сверстников.

В структуре коммуникативного поведения был выделен ряд показателей, которые оказывают существенное влияние на уровень коммуникативной компетенции обучающихся начальных классов, таких как: умение отвечать на поставленный вопрос и умение самостоятельно формулировать вопросы в соответствии с контекстом коммуникативной ситуации, субъект-субъектный характер коммуникации со взрослыми и сверстниками, владение вербальными и невербальными средствами общения. Экспертная оценка учителя и педагога-психолога позволила выделить три уровня развития коммуникативной компетенции у обучающихся начальных классов (табл. 1).

Таблица 1

Уровень развития коммуникативной компетентности младших школьников

Группа испытуемых	Высокий уровень		Средний уровень		Низкий уровень	
	Кол-во детей	% детей	Кол-во детей	% детей	Кол-во детей	% детей
Младшие школьники с ЗПР	0	0 %	12	60 %	8	40 %
Младшие школьники с нормативным развитием	6	30 %	11	55 %	3	15 %

Проведенный статистический анализ показал достоверные различия между младшими школьниками с ЗПР и их нормально развивающимися сверстниками по уровню коммуникативной компетенции на уровне $p=0,05$ (по U-критерию Манна-Уитни).

Параметр эмоциональной регуляции как способности сознательно регулировать характер и интенсивность эмоциональной реакции на ситуацию с уче-

том ее социального контекста также был оценен по трем уровням развития — от высокого до низкого (табл. 2).

Таблица 2

Уровень эмоциональной регуляции младших школьников

Группа испытуемых	Высокий уровень		Средний уровень		Низкий уровень	
	Кол-во детей	% детей	Кол-во детей	% детей	Кол-во детей	% детей
Младшие школьники с ЗПР	0	0 %	9	45 %	11	55 %
Младшие школьники с нормативным развитием	4	20 %	12	60 %	4	20 %

Проведенный статистический анализ показал достоверные различия между младшими школьниками с ЗПР и их нормально развивающимися сверстниками по уровню эмоциональной регуляции на уровне $p=0,05$ (по U-критерию Манна-Уитни).

Анализ результатов первого этапа исследования позволил сделать вывод об имеющихся у детей с ЗПР трудностях в развитии как коммуникативной сферы, так и процессов эмоциональной саморегуляции в условиях взаимодействия со взрослыми и сверстниками.

На втором этапе пилотного исследования проводился формирующий эксперимент, в рамках которого младшие школьники с ЗПР были разделены на экспериментальную и контрольную группы (по 10 детей в каждой). С обучающимися экспериментальной группы был проведен курс коррекционно-развивающих занятий по развитию коммуникативной сферы и навыков саморегуляции.

На третьем этапе было проведено контрольное исследование уровней коммуникативной компетентности и эмоциональной регуляции обучающихся начальных классов с ЗПР в экспериментальной и контрольной группе. Статистический анализ полученных результатов позволил констатировать наличие положительной динамики в изменении исследуемых параметров у младших школьников с ЗПР из экспериментальной группы ($p=0,05$ по T-критерию Вилкоксона).

Обсуждение результатов. Проведенное пилотное исследование выявило взаимосвязь уровня развития эмоциональной регуляции и уровня развития коммуникативной компетентности младшего школьника с ЗПР. Как в условиях учебной деятельности, так и вне учебной деятельности ребенок, который проявляет высокую эмоциональную возбудимость, быструю эмоциональную пресыщаемость, лабильность эмоций и настроения, склонность к агрессии и негативизму, испытывает существенные трудности в деловом и личностном общении с окружающими. Формирование субъект-субъектной коммуникации, навыков конструктивного взаимодействия и выстраивания продуктивных взаимоотно-

ношений со сверстниками и взрослыми во многом зависит от зрелости у ребенка механизмов эмоциональной регуляции поведения и собственного состояния.

Заключение. Выраженные различия в уровне эмоциональной регуляции, в проявлении ее недостатков в поведении, в том числе коммуникативном, и влиянии на результаты деятельности ребенка с ЗПР свидетельствуют о важности проведения дальнейших исследований в данной области. Изучение эмоциональной регуляции, ее особенностей и специфики у детей с ЗПР призвано расширить представления о вариантах психического развития внутри данной нозологической группы, выработать новый, дифференцированный подход к проектированию образовательной среды для ребенка с особыми образовательными потребностями [7]. Такое направление в исследовании школьников с ЗПР будет способствовать уточнению специальных образовательных условий, индивидуализации содержания комплексного психолого-педагогического сопровождения в условиях инклюзии.

В заключении считаем необходимым отметить количественные и качественные ограничения проведенного пилотного исследования. В дальнейшем планируется численное увеличение выборки испытуемых, а также качественное расширение параметров для анализа коммуникативного поведения и процесса эмоциональной регуляции младших школьников с ЗПР.

Литература

1. Бабкина Н.В. Жизненные компетенции как неотъемлемая составляющая содержания образования детей с задержкой психического развития // *Клиническая и специальная психология*. – 2017. – Т. 6. – № 1. – С. 138–156. doi: 10.17759/psyclin.2017060109
2. Бабкина Н.В. Формирование саморегуляции познавательной деятельности у младших школьников с ЗПР в условиях интегрированного обучения // *Дефектология*. – 2012. – № 1. – С. 18–31.
3. Бабкина Н.В., Коробейников И.А. Типологическая дифференциация задержки психического развития как инструмент современной образовательной практики // *Клиническая и специальная психология*. – 2019. – Т. 8. – № 3. – С. 125–142. doi: 10.17759/psyclin.2019080307
4. Дмитриева Е.Е. Коррекция коммуникативной деятельности у старших дошкольников с задержкой психического развития // *Дефектология*. – 2008. – № 1. – С. 34–42.
5. Жнечкова К.А., Дмитриева Е.Е. Изучение коммуникативной компетентности у младших школьников в условиях инклюзии // *Проблемы современного педагогического образования*. – 2020. – № 66-2. – С. 124–127.
6. Защиринская О.В. Коммуникативные качества личности в контексте социализации детей с задержкой психического развития / *Сборник научных статей ежегодной научной конференции «Историческая психология и ментальность. Эпохи. Этнос. Социумы. Люди» (27–28 апреля 2001 года)*. – СПб.: Изд-во Санкт-Петербургского университета, 2001. – С. 213–252.
7. Коробейников И.А., Бабкина Н.В. Дифференциация образовательных потребностей как основа дифференцированных условий образования детей с задержкой психического развития // *Дефектология*. – 2017. – № 2. – С. 3–13.
8. Павлий Т.Н. Некоторые подходы к изучению и коррекции эмоциональной сферы детей с задержкой психического развития // *Дефектология*. – 2000. – № 4. – С. 36–42.
9. Поляков А.М. Развитие субъект-субъектного взаимодействия и опосредствования у ребенка // *Системная психология и социология*. – 2017. – № 4 (24). – С. 42–52.

Г.А. Попова, студент
М.Л. Сазанова, к.б.н., доцент
Вятский государственный университет
г. Киров, Россия

К ВОПРОСУ О НОВЫХ ФОРМАХ ОРГАНИЗАЦИИ РАБОТЫ ПО ПАТРИОТИЧЕСКОМУ ВОСПИТАНИЮ ОБУЧАЮЩИХСЯ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

Аннотация. Формирование и развитие патриотических чувств ребенка осуществляется постепенно в процессе эмоционального освоения конкретных фактов, и зависит от средств, форм и методов воспитания, от условий жизни. В школах-интернатах для детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) решение задач патриотического воспитания осуществляется на более элементарном уровне, чем в массовой школе. Однако работа по патриотическому воспитанию обучающихся с ОВЗ не должна быть эпизодической. Использование информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) особенно актуально для обучающихся с ОВЗ, поскольку создается развивающая образовательная и творческая среда, в которой формируется их личность. Поэтому требуется корректировка программ патриотического воспитания с учетом внедрения инновационных форм и методов работы. **Цель исследования:** анализ эффективности и особенностей организации патриотического воспитания детей с ОВЗ в условиях школы-интерната. **Методы исследования:** теоретический анализ нормативных и методических документов; разработка мероприятий патриотической направленности в форме интерактивных игр с учетом особенностей подростков с ОВЗ; рефлексивный анализ обоснованной организации педагогической деятельности. **Выводы и рекомендации.** Однотипность мероприятий по патриотическому воспитанию и отсутствие учета реалий современного цифрового общества приводит к тому, что обучающиеся демонстрируют средний и ниже среднего уровень развития чувства патриотизма. Было разработано и включено в программу несколько мероприятий с применением инновационных технологий, которые способствовали повышению уровня развития чувства патриотизма у 40% респондентов. Использование современных ИКТ в реализации программ патриотического воспитания способствует формированию чувства патриотизма, социализации и социальной адаптации обучающихся с ОВЗ. Результаты исследования могут быть использованы при разработке воспитательных программ для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья.

Ключевые слова: патриотическое воспитание, учащиеся с ограниченными возможностями здоровья, социальная адаптация, информационно-коммуникационные технологии, школа-интернат.

G.A. Popova, student
M.L. Sazanova, PhD, Associate professor
Vyatka State University
Kirov, Russia

ON THE ISSUE OF NEW FORMS OF ORGANIZING WORK ON PATRIOTIC EDUCATION OF STUDENTS WITH DISABILITIES

Abstract. The development and formation of the child's patriotism is carried out gradually in the process of emotional mastering of specific facts, and depends on the means, forms and methods of upbringing, on the conditions of life. In boarding schools for children with disabilities, the tasks of patriotic education are solved at a more elementary level but the patriotic education should not be episodic. The use of information and communication technologies (ICT) is especially true for

students with disabilities. The developing educational and creative environment for children with disabilities is created by modern ICT. Therefore, it is necessary to adjust patriotic education programs taking into account the introduction of innovative forms and methods of work.

The research aim is to analyze the effectiveness and peculiarities of the organization of patriotic education of children with disabilities in boarding school conditions.

Research methods: theoretical analysis of normative and methodological documents; development of patriotic events in the form of interactive games, taking into account the characteristics of teenagers with disabilities; reflexive-systemic analysis of the justified organization of pedagogical activity.

Discussion and Conclusions. The events of the month of patriotic education are of the same type and do not take into account the realities of modern digital society. The primary questionnaire of teenagers with disabilities showed an average and below average level of patriotism. Several events using innovative technologies were developed and included in the patriotic education program, what contributed to the increase in the level of development of a sense of patriotism among 40 % of respondents. The use of modern ICT in the implementation of patriotic education programs contributes to the formation of a sense of patriotism, socialization and social adaptation of students with disabilities. The results of the study can be used in the development of educational programs for students with disabilities.

Keywords: patriotic education, social adaptation, children with disabilities, information and communication technologies, boarding school.

Введение. Одной из основных задач современной школы является организация воспитания будущих граждан страны, т. е. целенаправленное воздействие на человека с целью формирования у него определенных ценностных ориентаций, принципов поведения т. п. Становление ценностных ориентаций современных школьников – основная задача духовно-нравственного и патриотического воспитания в Российской Федерации. «Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года» предполагает формирование высокоморального, творческого, профессионально компетентного гражданина России, который воспринимает судьбу страны как собственную, осознаёт ответственность за государство [16].

Патриотическое воспитание является одним из наиболее значимых направлений воспитания личности, поскольку позволяет сформировать не просто законопослушного гражданина, но человека, сознательно относящего себя к своему государству, являющегося активным членом общества, готового служить своей стране и соотечественникам [9].

Согласно [2], формирование патриотического сознания, воспитание нравственных качеств, уважения к своей стране и окружающим людям невозможно без взаимодействия школы и семьи. Именно в семье закладываются ценностные ориентации, которые окончательно формируются в подростковом и юношеском возрасте. Необходимым условием является проявление родителями, воспитателями дошкольных учреждений, школьными учителями и организаторами дополнительного образования адекватных стереотипов патриотического поведения в обществе, на основе которых формируются нравственные идеалы, идентичность своей стране [19].

Теоретический анализ литературы. В школах-интернатах для детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) работа по патриотическому воспитанию не менее важна и актуальна. Решение задач патриотического вос-

питания осуществляется на более элементарном уровне, чем в массовой школе, результат воспитания будет не так «ощутим» [15].

Это связано с морфо-физиологическими и психологическими особенностями детей с ОВЗ. Известно, что обучающиеся с ОВЗ отличаются отклонениями в умственной деятельности, недостатками или своеобразием двигательной, эмоционально-волевой сферы, речевого развития [13], быстрой истощаемостью побуждений [1], «близкой» мотивацией деятельности, слабой и элементарной мотивацией отношений [18], плохой фиксацией второстепенных признаков предметов и явлений [5] и т.д. Все это приводит не только к формированию трудностей в обучении, но и к нарушению коммуникации, познания ими окружающего мира, к обеднению их социального опыта и порождает трудности в социальной адаптации [13].

Работа по патриотическому воспитанию обучающихся с ОВЗ должна быть систематической, хотя на практике чаще встречаются «месячники» по патриотическому воспитанию, приуроченные к памятным датам. Тем не менее, авторы указывают на возможность использования различных средств формирования патриотического сознания у лиц с ОВЗ: приобщение к труду и, в целом, трудовое воспитание [3], приобщение к традициям народа [6], приобщение к музыкальному наследию своего народа [17] и др.

Подобные средства патриотического воспитания универсальны. Не случайно ряд авторов [14, 19, 20] считает произведения русского фольклора главными средствами патриотического воспитания, а первоначальный образ мира детства предпосылкой патриотического чувства.

С другой стороны, в условиях цифровизации современного образования требуется активно внедрять в учебно-воспитательный процесс информационно-коммуникационные технологии. Значению ИКТ в обучении детей с ОВЗ посвящен ряд работ [7, 8, 10], в которых показано, что, благодаря ИКТ, повышается эффективность самостоятельной работы, создаются оптимальные условия для индивидуализации и дифференциации процесса обучения, а также для социальной реабилитации учащихся с ОВЗ, решаются задачи социализации учащихся в обществе. Общеизвестно, что использование ИКТ всегда вызывает эмоциональный отклик слушателей. Это особенно актуально для обучающихся с ОВЗ, которые активно воспринимают тексты, включающие эмоционально окрашенные компоненты, а в своих пересказах акцентируют на них внимание [4]. С помощью современных ИКТ создается развивающая образовательная и творческая среда для детей с ОВЗ, в которой формируется их личность [22].

Цель исследования: анализ эффективности и особенностей организации патриотического воспитания детей с ОВЗ в условиях школы-интерната.

База исследования. В исследовании приняли участие 15 обучающихся школы-интерната для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья № 1 г. Кирова. Группа сформирована из учащихся 8-х и 9-х классов с анамнезом задержка психического развития или умственная отсталость (интеллектуальные нарушения).

Методы и методики исследования.

- теоретические (анализ нормативных и методических документов);
- эмпирические (констатирующий эксперимент, анкетирование, разработка мероприятий патриотической направленности);
- рефлексивный анализ обоснованной организации педагогической деятельности.

Анкетирование осуществлялось с помощью модифицированной анкеты «Я – патриот», разработанной Т.М. Масловой [12]. Анкета включает 20 закрытых вопросов, позволяющих выявить уровень сформированности патриотических чувств, в частности, чувства необходимости и уважительного отношения к своему дому, школе; стремления заботиться о ближних, гордость за свою Отчизну, проявления желания к участию в патриотической деятельности.

Результаты и обсуждение. Анализ методических документов показал, что в школе-интернате патриотическому воспитанию уделяется большое внимание, несмотря на ряд проблем, к которым, в частности, можно отнести низкий уровень культурологических знаний и познавательной активности учащихся, отсутствие у заинтересованности у некоторых обучающихся, отсутствие потребности участвовать во внеурочной и внеклассной работе, особенно у учащихся старших классов.

На базе школы-интерната ежегодно проводится месячник по патриотическому воспитанию, который включает в себя мероприятия по всем направлениям патриотического воспитания. В месячнике задействованы не только учащиеся и педагоги, но и приглашенные гости, которые проводят беседы, мероприятия и т. д.

План проведения месячника по патриотической работы включает в себя такие формы работы, как оформление стендов по гражданско-патриотическому воспитанию и книжной выставки «В памяти храним»; районную военно-спортивную эстафету «Будущий воин» и зимний этап областных соревнований «За здоровый образ жизни!»; конкурсы рисунков и чтецов, смотр-конкурс строевой песни «Аты-баты! Шли солдаты!»; проведение классных и воспитательных часов на темы «Я – гражданин своей страны», «На войне детей не бывает», «Через века, через года – помните!»; просмотр кинофильмов о Великой Отечественной Войне; экскурсии в музей боевой славы и музейно-выставочный комплекс «Плацдарм» и другие мероприятия. Важная роль в воспитании патриотических качеств обучающихся в школе-интернате возложена на работу школьного поискового отряда «Долг».

Стоит отметить, что данная программа разработана и действует довольно длительное время и требует внесения изменений с учетом реалий современного цифрового общества. В школе-интернате существует хорошая материальная база, что позволяет проводить мероприятия с применением инновационных технологий адаптированных к особенностям здоровья и поведения учащихся, однако эти возможности используются не в полной мере.

Результаты констатирующего эксперимента показали средний уровень сформированности патриотических чувств у обучающихся. В частности 66,7 %

респондентов демонстрируют средний уровень сформированности патриотических чувств, 26,6 % – ниже среднего и 6,6 % – низкий.

С учетом результатов констатирующего эксперимента, а также опираясь на личный опыт работы в вышеуказанном учреждении и данные литературы [1, 6, 11, 21], нами были разработаны мероприятия в дополнение к плану месячника по патриотическому воспитанию. Формы организации: беседы с использованием мультимедиа-презентаций и видеофрагментов, мастер-классы, практические занятия, квест-игры, интеллектуальных игры. Рассмотрим некоторые из них.

Мероприятие «Ушаковские маневры» проходило в форме интеллектуального квеста; за основу была взята игра «Морской бой». Участники были разделены на 4 команды, главной задачей для детей было понять, что, только объединив усилия между командами, они смогут выиграть в данной игре (победить флот соперника (ведущего)). При проведении мероприятия осуществлялся показ задания, а также иллюстративного ряда к нему, на мониторе. Все дети успешно прошли испытания, получили высокую оценку и покинули мероприятие с хорошим настроением. Многие подростки отметили, что игра проходила «как в телевизоре» (сравнивали с игрой «Морской бой» телеканала «Звезда»).

Тематические линейки «Курская битва», «России верные сыны. Афганистан: как это было?», «Сталинградская битва» были разработаны совместно с учащимися, отобран теоретический материал, прописан сценарий, подобран видеоряд. Ведущие, учащиеся 8-х – 9-х классов, ответственно отнеслись к подготовке, провели несколько репетиций. Использование иллюстративного материала при описании исторических событий позволяет слушателям не только прикоснуться к истории, поставить себя на место участников тех событий, но и способствует формированию у них чувства гордости за свою страну на примере героических поступков людей в годы войны, воспитывать уважительное отношение к старшему поколению, к памятникам войны. В нашем случае, это еще и один из методов интеграции детей с ОВЗ в социокультурное пространство.

Повторное анкетирование проводилось после проведения месячника по патриотическому воспитанию. Для этого учащимся была предложена вышеуказанная анкета с частично измененными формулировками. По результатам повторного анкетирования выявлен рост уровня сформированности патриотических чувств у 40 % респондентов.

По результатам формирующего эксперимента ведущим остался средний уровень сформированности патриотических чувств – он отмечен у 80 % респондентов; также стоит отметить отсутствие низкого показателя сформированности патриотических чувств; ряд учащихся (13,6 %) показали высокий уровень.

Таким образом, использование ИКТ-технологий в мероприятиях патриотической направленности для детей с ОВЗ имеет большое значение, поскольку создается образовательная и творческая среда [22], обеспечивается эффективная организация когнитивной деятельности, открываются возможности для проявления творческой активности [10]. Не следует, однако, забывать о негативном влиянии ИКТ на здоровье обучающихся (ухудшение зрения, игровая

зависимость и т. п.) и соблюдать гигиенические рекомендации по подготовке иллюстративного материала для восприятия и дозированной проведенности проведенного за компьютером времени.

Заключение. Анализ программы месячника по патриотическому воспитанию школы-интерната для обучающихся с ОВЗ показал, что при разработке программы мероприятий используются аналогичные формы и методы для реализации патриотического воспитания, что и в общеобразовательных учреждениях, с учетом специфики детей с ОВЗ. Однако мероприятия однотипны и не учитывают реалии современного цифрового общества.

Первичное анкетирование обучающихся показало средний и ниже среднего уровень развития чувства патриотизма. Было разработано и включено в программу несколько мероприятий с применением инновационных технологий, в частности, «Ушаковские маневры» (интеллектуальная интерактивная игра по военной истории), серия тематических линейек (с применением подобранного видеоряда и интерактивных игр). Повторное анкетирование обучающихся показало повышения уровня развития чувства патриотизма у 40 % респондентов.

Использование современных ИКТ в реализации программ патриотического воспитания способствует формированию чувства патриотизма, социализации и социальной адаптации обучающихся с ОВЗ.

Результаты исследования могут быть использованы при разработке воспитательных программ для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья. Разработанный комплекс мероприятий может быть использован в работе педагогов, как в качестве отдельных мероприятий в течение года, так и для проведения мероприятий приуроченных к определенным датам.

Литература

1. Абдулаева О.А. Особенности обучения учащихся с ОВЗ решению учебно-познавательных задач / О.А. Абдулаева, И.Н. Чикина // *Проблемы современного педагогического образования*. – 2018. – № 58–3. – С. 4–7.

2. Власюк И.В. Взаимодействия школы и семьи в формировании гражданско-патриотического сознания обучающегося: социально-педагогическое проектирование / И.В. Власюк. // *Информ-образование*. – 2016. – № 1 (1). – С. 17–22.

3. Гасанов З.Т. Цель, задачи и принципы патриотического воспитания граждан / З.Т. Гасанов // *Педагогика*. – 2005. – № 6. – С. 59–63.

4. Грибукова О.Г. Профессиональная подготовка будущих дефектологов для работы с детьми с ОВЗ / О.Г. Грибукова // *Научно-методический электронный журнал «Концепт»*. – 2018. – № V4. – С. 1–6. – URL: <http://e-koncept.ru/2018/186028.htm> (дата обращения: 17.12.2020)

5. Грузинов С.Т. Патриотическое воспитание на уроках истории и во внеклассной работе в коррекционной школе VIII вида / С.Т. Грузинов // *Социальная педагогика*. – 2017. – № 6. – С. 20–33.

6. Захарченко В.Ю. Способы работы с поведением обучающихся с особыми образовательными потребностями в процессе учебно-воспитательной работы в условиях школы-интерната / В.Ю. Захарченко // *Социально-педагогическая поддержка лиц с ограниченными возможностями здоровья: теория и практика: сб. статей по материалам IV международ. научно-практич. конф. Ялта, 17–19 сентября 2020 г.* – Симферополь: ИТ «АРИАЛ», 2020 – С. 206–207.

7. Иванова О.А. Информационно-коммуникационные технологии в обучении детей с ограниченными возможностями здоровья / О.А. Иванова // *Образование лиц с ограниченными возможностями здоровья: опыт, проблемы, перспективы: сб. материалов II всеросс. (заочной) научно-практич. конф. Барнаул, 24–25 февраля 2017 г. – Барнаул, 2017. – С. 30–32.*
8. Карасева А.А. Информационно-коммуникационные технологии в индивидуальном обучении детей с ограниченными возможностями здоровья / А.А. Карасева // *Вестник науки и образования. – 2017. – № 11 (35). – С. 104–108.*
9. Катунина Е.В. Патриотическое воспитание: сущность и условия осуществления / Е.В. Катунина, А.В. Швецова // *Таврические студии. Серия: Искусствоведение. – 2016. – № 9 (23). – С. 14–21.*
10. Краснощек Н.Б. Информационно-коммуникационные технологии в обучении детей с ограниченными возможностями здоровья / Н.Б. Краснощек // *Ямальский вестник. – 2018. – № 2 (12). – С. 15–25.*
11. Лисовская Т.В. Образовательный процесс в домах-интернатах для детей с инвалидностью / Т.В. Лисовская // *Специальное образование. – 2017. – Т. 1. – С. 118–121.*
12. Маслова Т.М. Патриотическое воспитание младших школьников в контексте национально-регионального компонента начального общего образования: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Маслова Татьяна Михайловна. – Хабаровск, 2007. – 23 с.
13. Пушкарская Н.Д. Социализация детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях школы-интерната / Н.Д. Пушкарская, С.В. Стороженко, С.А. Фоменко // *Наука, образование и культура. – 2018. – № 7 (31). – С. 27–31.*
14. Сериков В.В. Патриотическая позиция как вид личностного опыта: условия становления / В.В. Сериков // *Известия Волгоградского государственного педагогического университета. – 2015. – № 3 (98). – С. 22–26.*
15. Симоненко Е.А. Основные направления деятельности социального педагога в школе-интернате / Е.А. Симоненко // *Социальная педагогика. – 2017. – № 6. – С. 11–16.*
16. Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года. – URL: <https://rg.ru/2015/06/08/vospitanie-dok.html>. (дата обращения 09.03.2021)
17. Сукало А.А. Музыкальная деятельность как средство нравственно-патриотической культуры детей младшего школьного возраста с ограниченными возможностями здоровья / А.А. Сукало // *Вестник Череповецкого государственного университета. – 2019. – № 2 (89). – С. 227–235. DOI: 10.23859/1994-0637-2019-2-89-23.*
18. Фарафонова С.С. Особенности воспитательной работы в специальной школе-интернате / С.С. Фарафонова // *Научные исследования в образовании. – 2009. – № 10. – С. 54–57.*
19. Шикун А.А. Феномен патриотизма как комплексное психическое явление и пути его формирования в условиях современного российского общества / А.А. Шикун // *Вестник ТвГУ. Серия: Педагогика и психология. – 2016. – № 4. – С. 163–169.*
20. Шитикова В.Л. Патриотизм и культура межнациональных отношений как важнейшие ценностные качества: из истории вопроса / В.Л. Шитикова // *Ученые заметки ТОГУ. – 2016. – Т. 7. – № 4–2. – С. 272–276.*
21. Шмакова Е.В. Духовно-нравственное воспитание в специальных коррекционных учреждениях как условие социальной адаптации воспитанников (на примере ОГОУ для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, Белозерского специального (коррекционного) детского дома для детей с ограниченными возможностями здоровья «Надежда») / Е.В. Шмакова // *Проблемы и перспективы развития образования в России. – 2011. – № 9. – С. 189–194.*
22. Doncheva J.G. Fostering a Developmental Educational and Creative Environment for Children with Special Educational Needs in the Bulgarian Inclusive Education // *VI International Forum on Teacher Education, Kazan Federal University, Russia. May 27 – June 9, 2020. – AR-RNA Proceedings. – 2020. – № 3. – P. 453–463. – URL: <https://doi.org/10.3897/ap.2.e0453> (дата обращения 15.02.2021).*

ИСКУССТВЕННЫЙ ИНТЕЛЛЕКТ В ОБРАЗОВАНИИ: УСПЕШНЫЕ МОДЕЛИ ПРИМЕНЕНИЯ

***Аннотация.** Проблема современного образования заключается в том, что необходимо разработать основные положения применения информационно-коммуникационных технологий и умных систем в современных условиях цифровой модернизации образования для исследований современных аспектов применения цифровых технологий в образовании в условиях цифровой экономики. Но для создания основных положений надо рассмотреть положительный и отрицательный опыт применения искусственного интеллекта и нейросетей в зарубежном образовании для создания оптимальной модели работы таких систем в отечественном образовании и нивелировании негативных факторов на этапе внедрения. Так как тема применения искусственного интеллекта является междисциплинарной и затрагивает разные аспекты образовательного процесса на разных уровнях образования, необходимо рассматривать практический опыт от внедрения на всех этапах.*

***Целью** настоящего исследования является разработка оптимальной модели внедрения и использования электронных умных платформ в системе смешанного обучения учащихся и студентов образовательных организаций.*

*С целью реализации поставленных задач использовались следующие **методы исследования**: теоретический анализ и изучение педагогической литературы и актуальных научных работ; обобщение педагогического опыта, моделирование.*

***Выводы и рекомендации.** Результаты исследования могут быть использованы при создании модели искусственного интеллекта для образовательной среды и внедрения новых технологий. Данное исследование является первой частью исследовательского проекта. На втором этапе мы будем тестировать концепции моделей искусственного интеллекта на участниках образовательного процесса для выявления спроса и пользовательских ожиданий.*

***Ключевые слова:** искусственный интеллект, цифровая среда, образование, образовательный процесс.*

*A.V. Potatueva, lecturer
Southern Federal University
Rostov-on-Don, Russia*

ARTIFICIAL INTELLIGENCE IN EDUCATION: SUCCESSFUL APPLICATION MODELS

***Abstract.** The problem of modern education is that it is necessary to develop the main provisions of the application of information and communication technologies and smart systems in modern conditions of digital modernization of education, for research of modern aspects of application of digital technologies in education, in the conditions of digital economy. But to create the main provisions, it is necessary to consider the positive and negative experience of using artificial intelligence and neural networks in foreign education, to create an optimal model for the operation of such systems in domestic education and to level out negative factors at the implementation stage. Since the topic of the use of artificial intelligence is interdisciplinary and affects different aspects of the educational process at different levels of education, it is necessary to consider the practical experience from the implementation at all stages.*

*The **purpose of the current research** of this study is to develop an optimal model for the introduction and use of electronic smart platforms in the system of mixed learning of students and students of educational organizations.*

***Research methods:** theoretical (theoretical analysis and study of pedagogical literature and current scientific works; generalization of pedagogical experience, modeling).*

***Discussion and Conclusions.** The results of the study can be used to create a model of artificial intelligence for the educational environment and the introduction of new technologies. This study is the first part of a research project. At the second stage, we will test the concepts of artificial intelligence models on the participants of the educational process, to identify demand and user expectations.*

***Keywords:** artificial intelligence, digital environment, education, educational process.*

Введение. В современных реалиях все направления деятельности человека в большей или меньшей степени подвергаются цифровизации.

Первыми использовали искусственный интеллект (ИИ) в образовании зарубежные педагоги. Отрасль информационных технологий имеет достаточную научную базу для развития на Российском рынке, а анализ зарубежных практик помогает избежать многих ошибок при внедрении искусственного интеллекта в образовании.

В настоящее время искусственный интеллект развивается усиленными темпами, и это уже привело к глобальным изменениям во всех сферах жизнедеятельности человека. «Цифровизация» стала неким объединяющим явлением всех сфер жизни и деятельности человека, и именно она предполагает первичное наличие и постепенное внедрение ИИ в образовательную среду.

Искусственный интеллект уже является необходимостью в современной системе образования. Он сможет не только помочь учителю со стандартными задачами, но также поможет вывести его уровень преподавания на новый уровень за счёт применения анализа данных, полученных в качестве обратной связи, а также значений академической успеваемости каждого ребёнка.

В октябре 2019 года была разработана и утверждена «Национальная стратегия развития искусственного интеллекта на период до 2030 года». Это даёт новый толчок развития данной отрасли. В рамках этой стратегии были созданы различные программы поддержки разработчиков искусственного интеллекта во всех сферах жизни человека. Одним из приоритетов является социальная среда. Что согласуется и с перспективами развития ИИ в образовательном процессе, что приведет к социально-педагогическому прогрессу в отечественном образовании.

Также благоприятно влияет на развитие ИИ в образовательном процессе включение Минпросвещением России в 2021 году программы изучения искусственного интеллекта (ИИ) в школьной программе, а согласно планам развития данного проекта в 2024 году его будут изучать в большинстве российских школ. Данный факт отражает острую необходимость выявления роли и технической модели искусственного интеллекта в образовательном процессе.

Теоретический анализ литературы. Процесс использования искусственного интеллекта в образовательном процессе рассматривают и отечественные, и зарубежные педагоги.

Отечественные педагоги рассматривают новейшие технологии на базе искусственного интеллекта, которые будут полезны в образовательной среде и смогут влиять на академическую успеваемость [3:41].

Аспекты внедрения технологий ИИ в сфере высшего образования рассматриваются как перспективные направления развития технологий в сфере высшего образования. Искусственный интеллект может служить не только помощником, который поможет решить большое количество задач в высшем учебном заведении, в организации результативной образовательной траектории, но и даст возможность реализовывать более подходящие стратегии адаптивного обучения под индивидуальные способности и потребности студентов для развития нужных навыков, которые востребованы на рынке труда [1:80].

Проблема традиционного обучения, новых изменений и положительные качества обучения с использованием искусственного интеллекта в образовательном процессе также широко представлена, как теоретическими, так и практическими исследованиями [2:39].

Цель исследования. Говоря о новой технологии, возникают вопросы осведомленности, о программах и сервисах на базе ИИ в обучении участниками образовательного процесса. Как они относятся к внедрению ИИ в образовательный процесс? Какие предпочтения в функционале ИИ у участников образовательного процесса? В связи с этим, целью работы является рассмотрение теоретических и методических аспектов внедрения элементов ИИ в образовательный процесс, и создание моделей ИИ для сферы образования в России.

База исследования. В ходе исследования был рассмотрен зарубежный опыт применения данных технологий, на основе уже работающих программ и платформ с технологиями искусственного интеллекта и их интеграцию в систему образования.

Методы и методики исследования. Теоретические – анализ источников по теме развития искусственного интеллекта в образовании, анализ, сравнение и моделирование. Были изучены актуальные источники и рассмотрены модели внедрения ИИ в образовательный процесс за рубежом. Рассмотрены как единые системы, так и как отдельный функционал обучающих платформ на базе ИИ.

Результаты исследования. Можно выделить три главных причины внедрения ИИ в образовательный процесс:

- ИИ поможет сделать образовательный процесс более качественным, интересным и лёгким для обучающихся и педагогов. В настоящее время на территории России много онлайн-школ, которые разрабатывают и используют программы на основе ИИ.

- ИИ повышает интерес к предмету через геймификацию. Большое количество онлайн-игр и тренажеров разработаны с использованием искусственного интеллекта.

- ИИ может практически полностью автоматизировать процесс обучения. В настоящее время много образовательных ресурсов обходятся без помощи человека: чат-боты, роботы. И это направление с каждым днем набирает силу, в результате развития искусственного интеллекта и машинного обучения [4:1714].

В ходе исследования мы рассмотрели зарубежный опыт применения данных технологий, на основе уже работающих программ и платформ с технологиями искусственного интеллекта и их интеграцию в систему образования.

Third Space Learning – это одна из лучших школ искусственного интеллекта. Данная система помогает совершенствовать учителям свою методологию обучения.

Little Dragon – это проект, который разрабатывает образовательное приложение на основе искусственного интеллекта. Особенностью данного приложения является возможность анализировать и принимать решения исходя из эмоциональной реакции пользователей. На основе этих данных приложение адаптирует интерфейс пользователя под его личные предпочтения.

Carnegie Learning – это программа, позволяющая использовать технологии искусственного интеллекта на основе когнитивных исследований. Главная идея системы – создать персонализированную учебную траекторию. Программа рассчитана на старшеклассников и первые курсы колледжа. Программа работает в режиме реального времени, что позволяет очень быстро адаптироваться под запросы образовательной среды.

Thinker Math – это программа, созданная для помощи в изучении математики на основе использования некоторых технологий машинного обучения. Данная программа может самостоятельно провести тест знаний ученика, выдать проблемные зоны, предоставить учебную карту на основе теста, которая поможет ученику освоить те разделы математики, которые выявились как проблемные, тем самым выполняет роль личного репетитора.

Netex Learning – это цифровая платформа, которая проста в использовании, и позволяет создавать авторский контент и публиковать его на ресурсе с интеграцией в другие платформы, также помогает создавать и размещать учебные программы. На данной платформе также имеется набор цифровых инструментов педагога: возможность проводить видео лекции и видеоконференций, цифровые формы общения и аналитические инструменты.

Talk to Books от Google – сервис создан на основе машинного обучения и содержит в себе большую базу книг для цитирования. Данный сервис может ответить на любой вопрос цитатой из книги.

Данные платформы являются примерами удачных IT решений с применением технологии искусственного интеллекта. Успешный опыт зарубежных коллег, который уже применяют искусственный интеллект в образовании, дают нам необходимую базу знаний для реализации и интеграции аналогичных проектов в систему образования России.

На основе изученных моделей зарубежного применения ИИ в образовании и технических аспектов ИИ, которые уже внедряются в образовательном процессе России, можно подразделить на четыре группы, так как функционал помощников на базе ИИ, в ОУ и ВУЗе:

- ИИ для учеников, для образовательного учреждения;
- ИИ для педагога, для образовательного учреждения;
- ИИ для студента, для ВУЗа;
- ИИ для преподавателей, для ВУЗа.

Концепция модели, для образовательного учреждения, как умной платформы, заключается в том, что ИИ будет выступать как помощник – наставник ученика, помогая ему в учебных задачах и с легким ориентированием в обще-

ственной жизни школы. Данный помощник помогает ребенку ориентироваться в любых ситуациях, которые сопутствуют образовательному процессу.

Технические аспекты данной модели:

- узнать актуальную информацию;
- вывод данных на экран планшета из электронного дневника;
- полезные перемены (поможет подобрать викторину или игру, либо предложит программу для полезного досуга на перемену);
- подбор интерактивных формы объяснения материала по программе;
- создать или скорректировать индивидуальный план по предметам;
- обратная связь, для получения рефлексии по предметам.

Концепция модели для образовательного учреждения как ассистента педагога заключается в том, что ИИ будет выступать как активный помощник учителя в образовательном процессе, решая часть рутинных задач. Технические аспекты данной модели:

- выполнение рутинных – помогает оценивать работы;
- строит индивидуальные образовательные траектории ваших учеников;
- адаптирует программу обучения под конкретный класс;
- собирает рефлексию с учеников;
- составляет уроки из готовых блоков с возможностью добавления авторского материала;
- делает полную аналитику образовательного процесса.

Концепция модели, для ВУЗа, как умный сервис для студента, который будет помогать студенту обучаться и коммуницировать со всеми участниками образовательного процесса. Данная модель изучена и рассмотрена как зарубежными, так и отечественными коллегами. Мы объединили функциональную модель всех ранее рассмотренных моделей умных кампусов.

Технические аспекты данной модели:

- возможно узнать актуальную информацию;
- построить свой индивидуальный план обучения;
- посмотреть аналитику образовательного процесса;
- оставить обратную связь для преподавателя;
- сформировать портфолио на основе цифрового следа.

Концепция модели для ВУЗа как ассистента преподавателя на базе ИИ, функционал которого будет направлен на помощь в решении ряд образовательных задач.

Технические аспекты данной модели:

- возможность включения в сеть и масштабирования своей деятельности;
- проведение анализа эффективности образовательных программ;
- помощь в оценке работы и сборе обратной связи;
- построение индивидуальных образовательных траекторий ваших студентов и адаптации программы обучения под конкретную группу;
- выполнение полной аналитики образовательного процесса.

Заключение. Таким образом, были выявлены концепции внедрения ИИ в образовательный процесс в России. Как мы видим, результаты, полученные в ходе исследования, показывают, что существуют четыре модели успешного

внедрения ИИ в высшее и среднее образование на основе опыта зарубежных и отечественных коллег с учетом изменений в Российской образовательной среде после марта 2020 года.

На основании вышеизложенных положений был сформирован набор технических аспектов для моделей ИИ, которые можно подразделить на две категории на двух уровнях образования.

Первая категория – это направление работы ИИ как цифрового помощника учителя или преподавателя.

Вторая категория – это направление работы ИИ как умного помощника для решения учебных задач обучающегося.

Первый уровень – ИИ для образовательного учреждения.

Второй уровень – ИИ для ВУЗа.

Результаты данной работы – это теоретическая база для проведения статистического исследования, в ходе которого будет проведено тестирование концепции путем опроса по описанию и сравнению между собой двух моделей ИИ, для выявления предпочтений у участников образовательного процесса.

Литература

1. Амиров Р.А., Билалова У.М. Перспективы внедрения технологий искусственного интеллекта в сфере высшего образования / Р.А. Амиров, У.М. Билалова // *Управленческое консультирование*. – 2020. – № 3. – С. 80–88.

2. Кириллов П.А. Искусственный интеллект для образования. Адаптивная система обучения / П.А. Кириллов. // *Молодой ученый*. – 2020. – № 27 (317). – С. 39–43.

3. Пырнова О.А., Зарипова Р.С. Технологии искусственного интеллекта в образовании / О.А. Пырнова, Р.С. Зарипова // *Российский педагогический и психологический журнал*. – 2019. – № 10–3. – С. 41–44.

4. Хамбл Н. Мозелиус П. Учитель – поддерживаемый ИИ или преподаватель, поддерживаемый ИИ? / Н. Хамбл П. Мозелиус // *Журнал физики: серия конференций, 2-я Международная конференция по интеллектуальному и интеллектуальному обучению для оптимизации информации* – 2020 – Том 1714.

УДК 37.06

**Н.А. Лебедева, ст. пр.
А.М. Потапова, студент
Ю.В. Котова, студент
И.А. Воронцова, студент
Южный федеральный университет
г. Ростов-на-Дону, Россия**

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ INSTAGRAM В ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ЦЕЛЯХ ПЕДАГОГОВ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. Проблема исследования. Развитие и формирование самостоятельной и развивающейся личности определяется системой качественного непрерывного образования [4:1]. Эти обстоятельства инициируют педагогов раннего развития, учителей-дефектологов, учителей-логопедов, воспитателей к поиску новых современных методов качественного дистанционного образования и изучению социальных медиа-платформ. Приоритетной задачей сегодня является подготовка педагогов, использующих образовательный потенциал современных информационно-коммуникационных технологий [3:2]. Исходя из вышеуказанного, целью исследования является: создание качественного развивающего кон-

тента для развития детей дошкольного возраста с помощью социальной платформы Instagram и экспериментальная проверка его на дошкольниках на базе детского развивающего центра «Планета знаний». Методы исследования: теоретические методы, среди которых изучение возможностей социальных сетей, аналитическое обоснование преимуществ Instagram для осуществления образовательной деятельности педагогов. В рамках позитивистской парадигмы мы использовали количественные методы исследования, а именно создание образовательно-развивающего контента для десяти детей дошкольного возраста на базе детского развивающего центра «Планета Знаний». Вывод и рекомендации. Проведенное исследование позволяет сделать вывод о возможности нестандартного использования социальных сетей педагогом с целью качественного развития детей дошкольного возраста, о необходимости подготовки современных педагогов дошкольного образования с базовыми ИТ-навыками для создания новых способов обучения и формирования личности детей. Обоснованные в исследовании Instagram-марафон и Instagram-маска обеспечивают: во-первых, возможность развития ребенка в игровом интерактивном формате, во-вторых, становления целостной системы качественного непрерывного образования, независимой от внешних факторов, что позволяет осуществить безболезненную замену одного из компонентов содержания в случае необходимости. Результаты исследования могут быть использованы педагогами дошкольного образования, учителями-дефектологами, учителями-логопедами, воспитателями для разработки методологии практической подготовки педагога.

Ключевые слова: непрерывное качественное образование, Instagram-марафон, Instagram-маска, социальные сети, педагог 21 века.

*N.A. Lebedeva, Senior Lecturer
A.M. Potapova, student
J.V. Kotova, student
I.A. Vorontsova, student
Southern Federal University
Rostov-on-Don, Russia*

USING INSTAGRAM FOR PROFESSIONAL PURPOSES OF PRESCHOOL TEACHERS

Abstract. *Research issue. Development and formation of independent and evolving personality is defined by the qualitative ongoing education [4:1]. These circumstances initiate early education teachers, defectologist teachers, speech therapy teachers, nurtures to seek new modern methods of qualitative distance education and to learn social media platforms. Today's priority is to prepare educators using potential of modern information and communicative technologies [3:2]. In view of the foregoing the purpose of the research is creating qualitative developing content to educate preschoolers through the use of Instagram and its experimental test on preschoolers on the basis of developing center "Planet of knowledge". Research methods: theoretical methods including learning social media, analytical justification of Instagram advantages for implementation educator's work. Within positivist paradigm we used quantitative research methods that is creating educational development content for ten preschoolers on basis of children development center "Planet of knowledge". Conclusion and recommendations. The research allows to conclude about educator's ability to use untypically social media in terms of qualitative development of preschoolers, about need in preparation of modern pre-school level Educator with simple IT skills for creation of new ways of children's education and identity development. Justified in research Instagram-masks and Instagram-marathons provide: first of all, ability of child's development in game format, secondly, establishment of ongoing holistic educational development system independent of external factors which allows to implement harmless replacement one of maintaining content if it's necessary. Research outcome can be used by pre-school educators, defectologist teachers, speech therapy teachers, nurtures for practical educator's preparation methodology development.*

Keywords: *ongoing qualitative education, Instagram-marathon, Instagram-mask, social media, 21st century educator.*

В новых реалиях дистанционное обучение доказало свою востребованность и актуальность. Педагоги дошкольного образования, особенно в инклюзивной среде столкнулись с одной из ведущих проблем системы образования – недостаточной эффективностью методов и технологий обучения [5]. Получение качественного непрерывного образования детьми дошкольного возраста независимо от местоположения, возрастного фактора и ограничений по здоровью как траектория преподавателя 21-ого века, инициирует педагогов раннего развития, учителей-дефектологов, учителей-логопедов критически мыслить и создавать новые эффективные способы образовательно-развивающего процесса, в том числе адаптировать учебный материал в дистанционный формат. Кроме того, стоит отметить, что большинство родителей занимают пассивную позицию по отношению к образовательному процессу их детей. Это связано с перекладыванием ответственности за развитие ребенка на воспитателей, дефектологов и логопедов, а также с недооценённостью ими образовательного процесса [1:3]. Коммуницируя с родителями, педагоги используют традиционные формы взаимодействия, такие как очные родительские собрания, круглые столы, лекции. Однако результаты опроса среди родителей показывают, что данные формы потеряли актуальность, не интересны взрослым, вследствие чего они реже принимают участие в этих мероприятиях. Поэтому педагоги стремятся вводить современные методы обучения детей и взаимодействия их с родителями – онлайн-игры, онлайн-курсы, VR-технологии, вебинары. Как в зарубежном сериале «Шоу Шапелла» комик Дэйв Шапелл сказал: «Современные проблемы требуют современных решений!», так и современные дети и их родители требуют инновационных подходов к их совместной коммуникации с педагогом.

Ведущий тренд современной онлайн-среды цифровизация образования. Одной из актуальных платформ, на которой это возможно в 2021 году, является Instagram. Согласно исследованию информационного портала rrc.world, социальной сетью Instagram пользуется 28,3 млн россиян [2]. Поэтому данная медиа-платформа открывает большие возможности для создания новых способов непрерывного образования детей дошкольного возраста. Instagram в современном обществе чаще всего выступает как рынок, который предоставляет услуги или продает их. Социальные сети уже давно являются не только площадкой для общения и развлекательного контента, но и для продвижения своего бренда или реализации новых проектов, поэтому мы решили на основе инстаграм-аккаунта партнера проекта «Планета знаний» создать образовательно-развивающий контент для детей младшего возраста, их родителей и педагогов. Мы выделили основные возможности использования Instagram педагогами.

1. Stories или истории. На сегодняшний день Stories являются самым мощным инструментом для продвижения аккаунта. Через истории подписчики общаются с создателем Instagram-странички через опросы, тесты, функцию «Задайте мне вопрос», оставляя реакции по свайпу вверх. Истории можно просматривать 24 часа, после чего они исчезают. Однако создатель аккаунта может добавить их в «Актуальное», тогда подписчики смогут просматривать их неограниченное количество раз. Чем этот инструмент полезен для педагога? Воспитатель, логопед, дефектолог может отвечать на вопросы родителей в фото и видео форматах, проводить опросы, показывать режимные моменты и под-

делки детей с разрешения родителей, рассказывать новости детского сада. Выкладывать истории можно как для всех пользователей, так и для ограниченного количества людей, этот список в Instagram называется «Близкие друзья». Это значит педагог может добавить в список «Близкие друзья» только родителей детей своей группы, и выкладываемый им контент будут видеть только они.

2. Прямой эфир. Прямые эфиры – это современная замена традиционным собраниям. Многие родители не ходят на родительские собрания в детские сады. Наш опрос среди 20-ти родителей показал, что это связано с сильной усталостью, с не успеваемостью после работы, с ленью. Благодаря прямым эфирам возможно привлечение большего количества родителей, ведь для присутствия на собрании нужен лишь высокоскоростной интернет. Независимо от самочувствия, местоположения и других факторов родитель может подключиться к прямому эфиру, прослушать педагога, задать вопрос. Более того, эфир можно сохранить в IGTV, и родитель сможет его посмотреть полностью, если не успел подключиться к началу.

3. Посты. Наряду со Stories постинг – основной элемент продвижения страницы в Instagram. Пост состоит из публикации (фотография или видео) и текста. Максимум слов-2200. Этого количества достаточно, чтобы кратко изложить основную информацию для родителей. В постах можно выкладывать фото и видео с праздников и тематических мероприятий, прогулок, подделки детей, элементы развивающих занятий, инструктажи по коррекционно-развивающей работе дома и многое другое.

4. Общение в Директе (групповые чаты). Находясь в разделе главное, (иконка с изображением домика), можно одним касанием вправо перенестись в директ. Директ – это мессенджер, предназначенный для личных и групповых переписок. Благодаря ему можно общаться, обмениваться полезной информацией, совершать покупки/продажи различных товаров. Самое главное – всё, что находится в диалоге между двумя и более пользователями, остаётся конфиденциально, и на их страницах это никак не отображается. Таким образом, воспитатель, логопед, дефектолог может поддерживать общение с родителями, коллегами, отвечать на их вопросы, получать обратную связь в виде текстовых сообщений, видео-отзывов.

5. Instagram-маски. VR-опция, позволяющая открыть камеру в Instagram в режиме селфи и применить на свое лицо различные эффекты. Занятия с включением развивающих, игровых IT-элементов – это современно и круто. Они повышают у детей интерес к уроку, дают возможность родителям заниматься со своими детьми дома, прикладывая минимум усилий.

Безусловно, родителей и педагогов подобный формат общения сближает, предоставляет возможность делиться знаниями и умениями, слушать воспитательные запросы родителей и определять образовательные потребности детей. Вышеописанные положительные моменты подтвердились в нашем проекте.

Заклучив партнёрство с детским центром развития детей «Планета знаний» города Ростова-на-Дону, мы провели Instagram-марафон по созданию дидактических пособий из подручных средств, которые есть в доме у каждого родителя. Целевой аудиторией были родители, подписанные на Instagram детско-

го центра «Планета знаний». Марафон ориентирован на развитие детей от 2 до 5 лет. Для реализации проекта командой были выбраны 6 идей создания развивающих игр. Проект реализовывался в течение одного месяца, где производилась съемка и монтаж видеороликов с подробной инструкцией создания пособий, а затем публикация постов в Instagram детского центра «Планета знаний».

В первом видео была представлена увлекательная развивающая игра «Сказочный забор», для которой требуется небольшая коробочка, ушные палочки и краски. Она направлена на развитие мелкой моторики, формирование логического мышления, помогает запомнить основные цвета. Вторая игра «Найди домик фигурке» ориентирована на формирование мышления, мелкой моторики, памяти, знакомит ребенка с геометрическими фигурами и цветами. Третья игра «Смайлики» влияет на развитие эмоционального интеллекта и формирует эмоционально-волевую сферу. Четвёртая игра «Забавная гусеница» помогает правильному формированию речевого дыхания. Данная дыхательная игра учит детей регулировать расслабление/напряжение тела, снижает истощаемость организма, укрепляет дыхательную мускулатуру. Пятая игра «Необычный лабиринт» оказывает влияние на развитие мышления, улучшает мелкую и крупную моторику рук, а также координацию движений рук. Шестая игра «Весёлое солнышко» направлена на развитие дыхательной струи, правильного звукопроизношения, артикуляцию и резонанцию голоса.

Во время марафона «Развивашки для нашей Машки» родители выкладывали в свои истории, как они вместе с детьми создавали развивающие пособия по нашим инструкциям и играли в них.

Позже мы изучили приложение по созданию масок в Instagram Spark AR Studio и создали эксклюзивную маску с артикуляционной гимнастикой. Наша маска «Артикуляция» на аккаунте практикующего логопеда Натальи Алексеевны Лебедевой *razvitiye_detei_rostov* очень понравилась коллегам педагогам и родителям детей, ведь теперь артикуляционную гимнастику можно делать в игровой форме с использованием VR-эффектов, независимо от местоположения и ограничений по здоровью.

Наш проект осуществил все поставленные задачи, и мы добились основной цели – получение детьми дошкольного возраста качественного непрерывного образования. Важно популяризировать проекты по цифровизации образования, показывать всем педагогам, логопедам, дефектологам, что каждый способен создать свой уникальный образовательный продукт в сфере качественного непрерывного образования, тем самым внести свой вклад в будущее нашей страны.

Литература

1. Артемова Е.Э., Басова А.А. К вопросу изучения алалии как дизонтогенеза речевого развития // *Universum: Психология и образование: международный научный журнал.* — 2016. — № 3–4 (22). — С. 20.

2. Гаитбаева С. Аудитория шести крупнейших соцсетей в России в 2020 году: изучаем инсайты. – Информационный портал *rps.world*. – 2020. Ссылка на источник: Аудитория шести крупнейших соцсетей в России в 2020 году: изучаем инсайты (yandex.ru)

3. Кожевникова Т.П. Педагог XXI века // Вестник Бурятского государственного университета. Образование. Личность. Общество. – 2017. – С. 16–18.

4. Корепанова М.В. Непрерывное образование дошкольников и младших школьников: проблемы и перспективы // Сибирский педагогический журнал. – 2004. – С. 88–92.

5. Правительство Ростовской области. Постановление от 26 дек. 2018 № 864. Действующая редакция с изменениями от 31 авг. 2020.

Ссылка на источник: <https://www.donland.ru/documents/10066/>

УДК 378.1

Н.А. Сайфуллина, к.пед.н., аспирант
Казанский (Приволжский) федеральный университет
г. Казань, Россия

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОГНОСТИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ МАГИСТРАТУРЫ

Аннотация. Современная образовательная система нашей страны подвергается динамичным изменениям, которые обусловлены непрерывной социально-экономической и политической трансформацией социума. Это приводит к расширению проблемного поля подготовки будущих педагогов, умеющих эффективно реализовывать образовательные стратегии в условиях постоянного преобразования образовательного пространства. В современной педагогической науке прогностическая компетентность выступает фундаментальной базой педагогического мастерства и результативности работы по улучшению качества образования. По результатам первичной диагностики уровня сформированности прогностической компетентности магистрантов Казанского (Приволжского) федерального университета было выявлено, что только 3,7 % студентов обладают высоким уровнем сформированности данного компонента. А 90,8 % магистрантов педагогического направления не применяют навыков прогнозирования в своей профессионально-педагогической деятельности. Это позволяет констатировать отсутствие должного внимания к прогностической компетентности в процессе подготовки будущих педагогов как к важному фактору, обеспечивающему успешное становление будущих профессионалов образовательной системы. Исходя из вышеуказанного, **целью исследования** является выявление и обоснование педагогических условий, способствующих эффективному формированию прогностической компетентности. **Методы:** методика «Исследование ценностных ориентаций» М. Рокич; методика «Способность к прогнозированию» Л.А. Регуш; методика «Потребность в достижении цели. Шкала оценки потребности в достижении успеха» Ю.М. Орлов; методы математической, статистической обработки результатов исследования; педагогический эксперимент. **Выводы и рекомендации.** Выявленными и обоснованными педагогическими условиями формирования прогностической компетентности студентов педагогической магистратуры являются: систематическое формирование у магистрантов ценностных установок на профессиональное развитие, формирование устойчивого интереса к прогнозированию как неотъемлемой части эффективного педагогического процесса, актуализация процессов профессионального становления и развития прогностической компетентности; интеграция факультативного курса «Педагогическое прогнозирование». **Результаты исследования могут быть использованы** при обучении студентов педагогической магистратуры, в системе дополнительного образования и при проектировании образовательного процесса в высших учебных заведениях.

Ключевые слова: педагогическая магистратура, компетентностный подход, прогнозирование, педагогическое образование, прогностическая компетентность.

PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR PEDAGOGICAL MAGISTRACY STUDENTS PROGNOSTIC COMPETENCE FORMATION

Abstract. Research problem. Modern educational system in our country is undergoing dynamic changes which are caused by continuous socio-economic and political transformation of society. This leads to the expansion of the problem of future teachers training so that they are able to implement educational strategies effectively in the conditions of constant transformation of the educational space. According to the results of primary diagnostics of the magistracy students prognostic competence formation level in Kazan (Volga) Federal University, it was revealed that only 3.7% of students have a high level of formation of this component. And 90.8 % of pedagogical magistracy students do not use prognostic skills in their professional and pedagogical activities. This allows us to state that there is a lack of attention to prognostic competence during future teachers training process. As it is an important factor that ensures the successful development of future professionals in the educational system. Thus, **the aim of the study** is to identify and justify the pedagogical conditions that contribute to the effective prognostic competence formation. **Research methods:** «Research of value orientations» method, M. Rokich; «Ability to predict» method, L.A. Regush; «The need in achieving the goal. Scale of assessment of the need to achieve success» method Y.M. Orlov; methods of mathematical and statistical processing of research results; pedagogical experiment, monitoring of research results. **Conclusions and recommendations.** The effectiveness of the magistracy students prognostic competence formation is provided by a system of pedagogical conditions, each of them is an essential component of the learning process, directly related to the phenomenon and necessary for its functioning. Pedagogical conditions for pedagogical magistracy student's prognostic competence formation are: the formation of steady interest to forecasting as an integral part of effective teaching process, the actualization of processes of professional formation and development of prognostic competence; systematic formation of professional development attitude and a belief in importance of a high level of prognostic competence in today's job market; integration of «Pedagogical forecasting» course. **The results of the research** can serve in the training of undergraduates in the pedagogical direction, in the system of advanced training and in the design of the educational process in higher educational institutions.

Keywords: pedagogical magistracy, competence approach, forecasting, pedagogical education, prognostic competence.

Введение. Актуальными исследованиями, рассматривающими проблемы формирования прогностической компетентности и развития прогностических способностей студентов педагогического направления на различных этапах их обучения являются труды Б.С. Гершунского [1], Э.Ф. Зеер [2], Л.Н. Степановой [2]. Опорные исследования позволили выделить приоритетные направления образовательного процесса, его организационные аспекты, способствующие эффективно формированию прогностической компетентности будущих профессионалов образовательной системы XXI в. при создании необходимых педагогических условий. **Цель исследования.** Выявление и обоснование педагогических условий, способствующих эффективно формированию прогностической компетентности. **Методы.** Методика «Исследование ценностных ориентаций», М. Рокич; методика «Способность к прогнозированию» Л.А. Регуш; методика «Потребность в достижении цели. Шкала оценки потребности в достижении успеха» Ю.М. Орлов; методы математической и статистической обработки результатов исследования. **База исследования.** Опытной-экспериментальной базой исследования стал Институт психологии и образования КФУ, общее количество ре-

спондентов 108. Все они являлись обучающимися магистрантами по направлению подготовки 44.04.01. «Педагогическое образование».

При проведении анализа специфики формирования прогностической компетентности студентов педагогической магистратуры в трудах современных ученых, нами был выделен комплекс педагогических условий, содействующих эффективности процесса подготовки специалистов, способных работать в постоянно изменяющихся условиях образовательного пространства. Данный комплекс отражен в разработанной модели формирования прогностической компетентности:

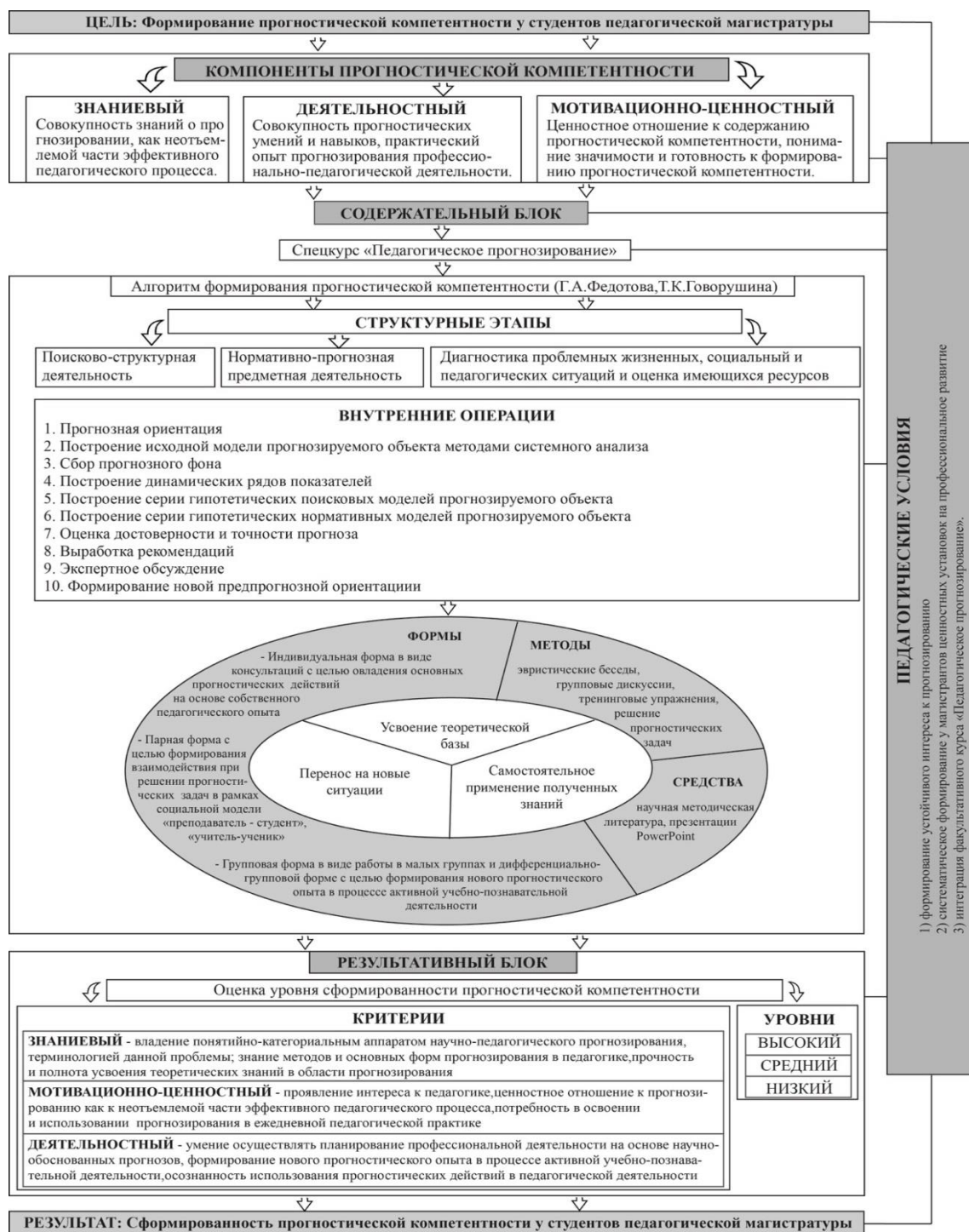


Рисунок 1. Модель формирования прогностической компетентности студентов педагогической магистратуры

Расположение педагогических условий вертикально по всей длине в разработанной нами педагогической модели отражает, что они являются стержневыми для всей нашей системы педагогического обеспечения развития прогностической компетенции студентов педагогической магистратуры.

Рассмотрим каждое условие более подробно. При реализации первого педагогического условия использовалась наглядная демонстрация положительного применения опыта педагогического прогнозирования в контексте разрешения сложных практических профессиональных задач. Наряду с этим весь цикл формирования прогностической компетентности был эмоционально привлекателен для магистрантов, обучающиеся подчеркивали высокий интерес к изучаемому материалу.

При рассмотрении второго педагогического условия важно отметить, что в современных педагогических источниках отсутствует единое понимание структурно-содержательной характеристика профессиональных ценностей. Согласно А.И. Мищенко, В.А. Сластенину, И.Ф. Исаеву, профессиональные ценности отождествляются с профессиональными компетенциями [7]. Мы соглашались с данной авторской позицией частично, так как на наш взгляд ценность является более фундаментальной категорией, нежели компетенция. Педагогическое прогнозирование представляет собой возможность осознания преобразования ценностных установок в процессе обучения в магистратуре, поскольку предваряет это осознание эмоциональное закрепление ценности на личностном уровне студентов педагогической магистратуры.

Важность для высокой конкурентоспособности на современном рынке труда высокого уровня прогностической компетентности была проработана на основе положения о прогнозировании как о неотъемлемой части деятельности педагога современной образовательной системы. Высокая скорость новых информационных потоков, непрерывные изменения самой образовательной системе, всевозрастающие требования к личности педагога XXI в. были выделены самими магистрантами в контексте обоснования места педагогического прогнозирования в их профессиональной деятельности.

Третье педагогическое условие данной работы строится на предположении об интеграции факультативного курса «Педагогическое прогнозирование». В данном курсе делается основной упор на вариативных активных и интерактивных методов обучения, направленных на формирование прогностической компетентности. Факультативный курс «Педагогическое прогнозирование» предполагал реализацию запланированных занятий с учетом положения интерактивного взаимодействия. Это позволило спроектировать единое смысловое пространство для студентов педагогической магистратуры в ходе освоения запланированного курса, а также совместное включение в единое инициативное пространство. Основными задачами курса являлись: формирование у магистрантов понятий о прогнозе и прогнозировании в педагогической деятельности, ценностного отношения к содержанию прогностической компетентности, понимание значимости и готовность к формированию прогностической компетентности. Основное внимание уделялось формированию прогностических

умений и навыков, практического опыта умения прогнозировать профессионально-педагогическую деятельность.

Результаты. Наглядно продемонстрируем динамику уровня сформированности прогностической компетентности студентов педагогической магистратуры в экспериментальной и контрольной группе на констатирующем и контрольном этапах исследования:

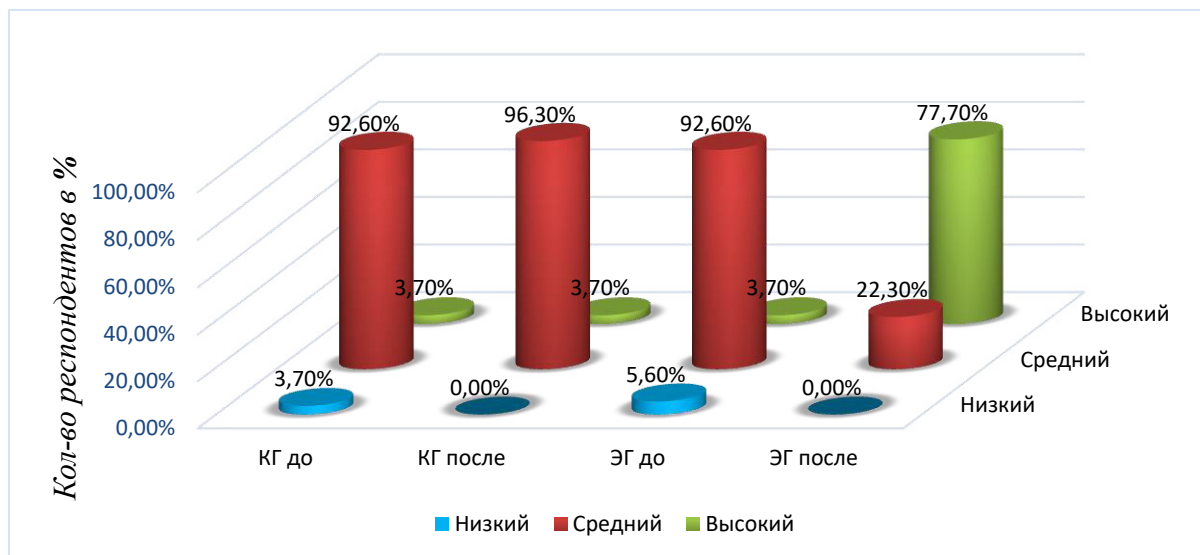


Рисунок 2. Результаты итоговой диагностики уровня сформированности прогностической компетентности

В ЭГ магистрантов полученные показатели значительно изменились: высокий уровень развития прогностической компетентности увеличился на 74 %, а показатели, относящиеся к низкому уровню развития прогностической компетентности у магистрантов выявлены не были.

Рассмотрим более подробно результаты математической, статистической обработки полученных результатов. Различия КГ и ЭГ по показателю уровня сформированности прогностической компетентности на контрольном этапе $t_{ЭМП} = 14,976$. С учетом того, $t_{кр} = 2,00$ при $p \leq 0,05$, (гипотеза H_1).

Расчет показателей ЭГ до и после формирующего эксперимента $t_{ЭМП} = 13,921$, при $t_{кр} = 2,7$ при $p \leq 0,01$ (гипотеза H_1). Выборка КГ до и после формирующего эксперимента $t_{ЭМП} = 1,029$, при $t_{кр} = 2,7$ при $p \leq 0,01$, (гипотеза H_0).

Были получены итоговые данные об отсутствии достоверных различий между значениями показателей уровня развития прогностической компетентности у магистрантов КГ до и после формирующего эксперимента. С целью определения достоверных изменений показателей уровня сформированности прогностической компетентности магистрантов ЭГ, мы использовали G-критерий знаков. Типичный сдвиг в положительную сторону, найдем G эмпирическое как сумма нетипичных сдвигов: $G_{ЭМП} = 0$. $G_{ЭМП} = 0 < G_{кр} = 18$ для $p < 0,01$. Так как $G_{ЭМП} < G_{кр}$, то принимается гипотеза H_1 . Это свидетельствует о том, что преобладание типичного направления сдвига в положительную сторону является достоверным.

Заключение. По результатам проведенного исследования было выявлено и доказано, что результативность формирования прогностической компетентности магистрантов педагогического направления обеспечивается комплексом педагогических условий. Каждое педагогическое условие является важной структурной частью процесса обучения и непосредственно связано с показателями сформированности прогностической компетентности.

Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ в рамках научного проекта № 19-313-90009.

Acknowledgments: The reported study was funded by RFBR, project number 19-313-90009.

Литература

1. Гершунский Б.С. *Образовательно-педагогическая прогностика // Теория. Методология.* – 2009. – 764 с.
2. Зеер Э.Ф., Степанова, Л.Н. *Психологические особенности взаимосвязи прогностических способностей и саморегуляции поведения студентов / Зеер Э.Ф., Степанова Л.Н. // Педагогическое образование в России.* – 2017. – № 2. – С. 46–52.
3. Зеленко Г.Н. *Прогностическая компетентность педагога // Вестник СГУТюКД.* – 2011. – № 4. – С. 133.
4. Калаков Н.И. *Стратегия развития прогностического образования в России / Н.И. Калаков, И.Э. Куликовская, А.В. Скотникова // Известия Южного федерального университета. Педагогические науки.* – 2014. – № 4. – С. 27–35.
5. Растопчина О.М. *Прогностическая компетентность как составляющая профессиональной компетентности // Морские технологии: проблемы и решения-2020.* – 2020. – С. 63–66.
6. Сайфуллина Н.А. *Формирование прогностической компетентности студентов педагогической магистратуры: диссертация ... кандидата педагогических наук: 13.00.01 / Сайфуллина Надежда Алексеевна; [Место защиты: ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет»].* – Казань, 2020. – 236 с.
7. Сластенин В.А., Исаев И.Ф., Мищенко А.И., Шиянов Е.Н. *Педагогика: учеб. пособие для студ. пед. учеб. заведений. 4-е изд. М.: Школьная пресса, 2002.* – 512 с.
8. Тимонин А.И. *Концептуальные основы социально-педагогического обеспечения профессионального становления студентов вуза / А.И. Тимонин.* – Кострома, 2007. – 216 с.

УДК 378

**М.Ю. Сигачев, магистрант
И.И. Голованова, к.п.н., доцент
Н.А. Сигачева к.п.н., доцент
Казанский (Приволжский) федеральный университет
г. Казань, Россия**

АНКЕТИРОВАНИЕ КАК МЕТОД ДИАГНОСТИКИ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ИССЛЕДОВАНИИ УРОВНЯ РАЗВИТИЯ КУЛЬТУРЫ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ПЕДАГОГОВ

Аннотация. Современная стратегия развития высшего образования предполагает рост требований к его эффективности и влияет на увеличение объема психолого-педагогических исследований, нацеленных не только на определение проблемных точек, изучение, анализ, но и на мониторинг всех компонентов профессиональной деятельности педа-

гогов. Необходимость разработки, организации и обратной связи мониторинга уровня развития культуры взаимодействия педагогов в цифровой образовательной среде вуза актуализирует проблему использования эффективных и корректных методов педагогической диагностики. Данное исследование нацелено на экспериментальное апробирование метода анкетирования в ходе констатирующего этапа педагогического эксперимента. В процессе исследования использовались методы изучения и анализа психолого-педагогической литературы, а также методы количественной и качественной обработки собранного эмпирического материала. В результате исследования был выявлен уровень самооценки развития культуры взаимодействия педагогов в цифровой образовательной среде. Материал статьи может быть полезен для педагогов и магистрантов, занимающихся педагогическими исследованиями.

Ключевые слова: педагогика, исследование, эксперимент, метод, анкетирование, диагностика.

M. Y. Sigachev, Master's student
I. I. Golovanova, Ph. D., Associate Professor
N. A. Sigacheva Ph. D., Associate Professor
Kazan (Volga Region) Federal University
Kazan, Russia

QUESTIONNAIRE SURVEY AS A DIAGNOSTIC METHOD IN THE PEDAGOGICAL STUDY OF THE INTERACTION CULTURE OF TEACHERS

Abstract. *The current strategy for the development of higher education assumes an increase in the requirements for its effectiveness and affects the increase in the volume of psychological and pedagogical research aimed not only at identifying problem points, studying and analyzing, but also at monitoring all components of the professional activity of teachers. The need for the development, organization and feedback of monitoring the level of development of the culture of interaction of teachers in the digital educational environment of the university actualizes the problem of using effective and correct methods of pedagogical diagnostics. This study is aimed at experimental testing of the questionnaire method during the ascertaining stage of the pedagogical experiment. In the course of the research, methods of studying and analyzing psychological and pedagogical literature, as well as methods of quantitative and qualitative processing of the collected empirical material were used. As a result of the study, the level of self-assessment of the development of the culture of interaction of teachers in the digital educational environment was revealed. The material of the article may be useful for teachers and undergraduates engaged in pedagogical research.*

Keywords: *pedagogy, research, method, experiment, questionnaire, diagnostics.*

Введение. Современные педагогические исследования показывают интерес ученых к повышению качества, научных трудов, нацеленных на изучение теоретических аспектов науки, так и на прикладные, экспериментальные разработки для получения данных эмпирическим путем. В.И. Загвязинский [3] дает глубокий анализ методологии педагогического исследования, И.Д. Лельчицкий, Н.С. Пурышева, А.П.Тряпицына [4] изучают проблемы методологии современных диссертационных исследований по педагогическим наукам, Г.И. Ибрагимов, Е.М. Ибрагимова [2] выявляют основные недостатки в методологическом обеспечении диссертационных исследований по педагогике, Ж.Е. Гаррас, О.Е. Ефремов [1] исследуют развитие теории и практики применения эмпирических методов педагогических исследований. Научные труды ученых – педагогов подтверждают актуальность использования теоретически обоснованных и подтвержденных на практике эффективных методов педагоги-

ческих исследованиях. Несомненно, одним их наиболее часто используемых методов является анкетирование.

Теоретический анализ литературы. Анкетирование принято определять как метод получения данных об изучаемом объекте с помощью регистрации ответов опрашиваемых на предложенные педагогом-исследователем вопросы, при том, что они определены целями и задачами исследования. Используя данный метод можно получить данные, отсутствующие в документах или недоступные наблюдателю. Анкетирование или анкетный опрос используют, если источником изучаемой информации является участник исследуемых явлений или процессов. В качестве преимуществ метода, отмечают, что полученные таким образом данные, можно подвергнуть количественной, качественной обработке и анализу, используя компьютерные технологии. Очевидным достоинством метода является то, что при опросе фиксируются как мотивы деятельности участников опроса, так и результаты их деятельности.

В современных педагогических исследованиях рассматривают различные классификации анкет по типу и виду проведения. По типу вопросов среди наиболее часто используемых различают: открытые, закрытые и полужакрытые; по типу заполнения информации об участниках – именные и анонимные. Существуют анкеты с бальной оценкой или самооценкой процессов, понятий, явлений. Исследователи предлагают классификацию по виду (способу) анкетирования и выделяют следующие способы проведения анкетного опроса: индивидуальное; групповое; аудиторное и массовое. Кроме того анкеты могут быть устными или письменными, непосредственными или опосредованными, количественными и качественными. Известны требования, предъявляемые к структуре и содержанию анкет. Вопросы должны быть четко сформулированы и интерес к теме обсуждения должен возрастать; сложность вопросов должна соответствовать уровню подготовки участников опроса; в содержание анкеты не следует включать более 10–15 пунктов и она должна содержать взаимоконтролирующие вопросы.

Российские и зарубежные ученые проявляют постоянный научный интерес к изучению анкетирования как одного из наиболее часто используемых методов педагогического исследования. В.И. Загвязинский [3], А.А. Орлов [5], Е.Н. Хрыков [6] в своих трудах определяют сущность метода, условия надежности данных, анализируют способы контроля полученной информации, раскрывают содержание вопросов, а также выявляют достоинства и недостатки использования.

Зарубежные ученые Л. Коен [9], Дж. Белл [8], О'Лири [7] изучают методы исследования в образовании для начинающих ученых. Они представляют классификацию типов анкет и видов проведения анкетного опроса, подчеркивая такие преимущества этого метода как экономичность затрат времени и материальных средств, доступность, возможность охвата большого количества участников.

Анализ публикаций указывает на востребованность метода анкетирования в сфере педагогических исследований. Опираясь на теоретическую базу, считаем возможным использовать данный метод в выявлении уровня развития

культуры взаимодействия педагогов в цифровой образовательной среде на констатирующем этапе исследования.

Методы. В ходе исследования использовались такие теоретические методы исследования как анализ психолого-педагогической литературы, сравнение, а также эмпирические методы – анкетирование, беседа. Для количественной и качественной обработки собранного эмпирического материала использовались качественный и количественный анализ полученных данных.

Результат. Целью проведения анкетного опроса являлось выявление уровня развития культуры взаимодействия будущих педагогов в цифровой образовательной среде вуза.

Организация и проведение исследования с использованием метода анкетного опроса предполагало несколько этапов:

1 этап – определение целей анкетного опроса; изучение научной психолого-педагогической литературы по теме исследования;

2 этап – определение типа и объема анкеты, разработка структуры, содержания анкеты и согласование с научным руководителем;

3 этап – организация проведения анкетного опроса;

4 этап – проведение анкетного опроса;

5 этап – анализ результатов исследования.

Практика показала, что эффективность исследования в целом зависит от качества и проработанности каждого из этапов, имеющих глубокую содержательную составляющую. При этом, необходимо отметить, что каждый из этапов имеет эквивалентную значимость и прочные корреляционные взаимосвязи.

На первом этапе, выявление противоречий и определение научной проблемы детерминировало цели проведения анкетного опроса в процессе констатирующего этапа педагогического эксперимента. Изучение и анализ научных трудов, экспериментальных исследований позволили с уверенностью перейти к следующему этапу и определить тип и объем анкеты, обусловленные поставленными задачами. Разработка структуры и содержания во многом зависела от состава участников опроса. Было принято во внимание, что в исследовании принимают участие студенты – будущие педагоги, то есть имеющие понятия о педагогических методах исследования, уже принимавшие участие в подобных опросах. В то же время было учтено, что студенты находятся на первом этапе обучения и не целесообразно включать сложные педагогические термины, формулировки в содержание анкеты. Необходимым компонентом подготовительного этапа проведения анкетного опроса является консультация с научным руководителем, согласование всех этапов подготовки и проведения опроса. На этом этапе проходило обсуждение проблемных вопросов с опытными педагогами, студентами магистратуры и аспирантами, которые ранее проводили сбор эмпирических данных с помощью анкетного опроса.

Организация проведения исследования включала в себя формальные действия по получению необходимых разрешительных полномочий на проведение опроса, определение количества участников, времени и места взаимодействия исследователя и опрашиваемых. На данном этапе необходимо было определить средства проведения опроса. Поскольку компьютерная программа позволяет

сократить время проведения опроса и анализа результатов, была использована мультимедийная аудитория. Несмотря на то, что использование компьютерных информационных технологий позволяет значительно облегчить обработку и анализ результатов опроса, глубокую интерпретацию полученных эмпирических данных может сделать только исследователь.

Анализ результатов исследования включает в себя не только интерпретацию данных, но и выявление научных перспектив исследования, коррекцию исследовательского материала (анкеты) в соответствии с полученной информацией.

В анкетном опросе приняли участие 56 студентов 1 курса гуманитарного факультета УВО Университет управления «ТИСБИ». Анкетирование предусматривало опрос всех без исключения участников учебного процесса, то есть было *сплошным* и использовалось, поскольку участие принимало небольшое количество обучающихся. *Групповое* анкетирование предусматривало одновременную работу педагога с группой не менее 25 человек. Такой способ организации анкетирования дал возможность контролировать процедуру сбора данных, а также сэкономить время. Анкетный опрос был *прямым*, что предполагало запись ответов анкеты собственноручно самими респондентами. Ниже представлено описание анкеты, разработанной для получения информации об уровне развития культуры взаимодействия будущих педагогов в цифровой образовательной среде вуза на констатирующем этапе исследования.

Рассмотрим структуру анкеты, которая состоит из вводной, основной и заключительной частей. *Вводная часть* включает *введение*, с указанием организаторов проведения анкеты, цели и задач, указывается исследуемая проблема и роль респондента, аспект анонимности анкеты, а так же правила заполнения анкеты и выражается благодарность участнику исследования. Так, вводная часть имеет следующий вид:

Анкета
для студентов
«Самооценка уровня развития культуры взаимодействия
в цифровой образовательной среде»

ВУЗ _____
Курс _____ Группа _____
Дата заполнения _____

Уважаемый респондент! Институт психологии и образования КФУ проводит педагогическое исследование. Просим Вас ответить на представленные в анкете вопросы. Ваши объективные ответы помогут исследователям оценить уровень сформированности культуры взаимодействия в цифровой образовательной среде будущих педагогов и определить методы и средства его повышения. Анкета носит анонимный характер, Ваше мнение по проблеме исследования будет доступно только исследователям.

Выражаем Вам благодарность за участие в исследовании!

Пожалуйста, отметьте курсором правильный ответ.

В основную часть включены такие типы вопросов как: контактные, основные и заключительные. Вопросы анкеты носят закрытый характер, то есть предлагается несколько вариантов ответа. Участники опроса должны были отметить кружочком (курсором – в компьютерном варианте) выбранный вариант ответа. Такой тип вопросов был выбран, поскольку представляет удобство для машинной обработки анкет и статистической обработки результатов.

В первом вопросе респондентам предлагалось выбрать одно, наиболее корректное, по их мнению, определение *культуры взаимодействия в цифровой образовательной среде*. Полученные ответы показали, насколько респонденты понимают исследуемое явление, что позволило продолжить опрос в углубленной форме. Следующий вопрос анкеты позволил определить значимость исследуемого явления для опрашиваемых, поскольку они определили должен ли будущий педагог обладать культурой взаимодействия в ЦОС. Вводные вопросы выявили готовность и способность респондентов к объективному и серьезному подходу к исследуемой проблеме и позволили перейти к основному вопросу самостоятельного определения собственного уровня развития культуры взаимодействия в цифровой образовательной среде. Данный вопрос, являясь по сути, основным, сопровождался такими вопросами, которые подтверждали или опровергали позицию респондента. Так, выбирая один из представленных ответов на вопрос о ценности культуры взаимодействия, студенты проходили проверку на точность и объективность ответа на второй вопрос и косвенно указывали на свой уровень исследуемого явления. Такую же функциональную нагрузку несет вопрос номер пять. Ответ на данный вопрос позволяет получить информацию о том, какое внимание студенты уделяют формированию своей культуры взаимодействия в ЦОС.

Следующие четыре вопроса позволяют получить представление о возможных перспективах научного исследования и предмете дальнейших анкетных опросов. Студенты должны определить обязанности вуза по созданию условий для формирования культуры взаимодействия в ЦОС у будущих педагогов в процессе профессиональной подготовки; критерии оценивания уровня культуры взаимодействия в ЦОС у будущего педагога; зависимость уровня культуры взаимодействия в ЦОС у будущего педагога от уровня использования цифровых средств обучения в вузе, педагогические условия способствующие повышению уровня культуры взаимодействия в ЦОС у будущих педагогов. При этом респондентам предлагается возможность выбрать любое количество предложенных ответов. Последний вопрос анкеты закрепляет значимость и корректность полученных прежде ответов и позволяет выявить возможность организации учебной деятельности, повышающей уровень культуры взаимодействия педагогов в ЦОС.

Анализ результатов анкетного опроса показал, 74 % респондентов, считают, что культура взаимодействия в цифровой образовательной среде, это система норм, правил, знаний и ценностей, с помощью которых люди взаимодействуют в образовательном информационном пространстве. 15 % определяют культуру взаимодействия в цифровой образовательной среде как наличие

знаний о цифровой культуре, этапах и перспективах её развития и 11 % выбрали ответ – умение правильно вести себя в информационном обществе

86 % опрошенных совершенно уверены, что будущий педагог должен обладать культурой взаимодействия в ЦОС, а 14 % студентов считают, что культура взаимодействия в ЦОС должна стать частью педагогической культуры.

24 % респондентов определили самостоятельно свой уровень развития культуры взаимодействия в цифровой образовательной среде как высокий, 65 % – как средний и 11 % – как низкий.

Для 28 % студентов культура взаимодействия в ЦОС представляет самостоятельную ценность; 49 % – помогает реализовать другие важные для них жизненные цели, а для 23 % опрошенных культура взаимодействия в цифровой образовательной среде представляет проблему, которой приходится заниматься в силу необходимости.

Анализ ответов на анкетный опрос показал, что студенты относительно мало уделяют внимания развитию своей культуры взаимодействия в ЦОС. Лишь 16 % думают и занимаются её совершенствованием постоянно и считают, что это важно для их будущей профессии; 53 % ответили, что думают об этом часто, однако постоянно заниматься этим не хватает времени или силы воли; 12 % задумываются об этом время от времени и 19 % – вообще не думают об этом, так как, по их мнению, это не важно для будущей профессии.

Положительным является факт, что 87 % считают, что выполнение функций по формированию культуры взаимодействия в цифровой образовательной среде будущих педагогов является важной задачей ВУЗа и необходимым компонентом профессиональной подготовки педагогов и только 13 % опрошенных уверены, что эту задачу должны решать студенты самостоятельно.

Выбирая критерии оценки уровня культуры взаимодействия в ЦОС 43 % студентов отметили когнитивный и функциональный критерии; 26 % – мотивационный и когнитивный; 31 % – мотивационный, когнитивный и функциональный критерии одновременно.

Большинство студентов – 96 % совершенно уверены, что уровень культуры взаимодействия в ЦОС у будущего педагога зависит от уровня использования цифровых средств обучения в вузе, 4 % респондентов считают данное утверждение верным в некоторой степени.

Отвечая на вопрос о педагогических условиях, которые могут способствовать повышению уровня культуры взаимодействия в ЦОС у будущих педагогов, 68 % студентов отметили необходимость организации цифровой образовательной среды в вузе и участия студентов во внеучебной деятельности, организованной с использованием цифровых средств; 24 % – выбрали в качестве эффективных условий специальные курсы по повышению культуры взаимодействия в цифровой образовательной среде, 8 % указали в качестве условия – введение дополнительной учебной дисциплины.

Самооценка уровня культуры взаимодействия в ЦОС показала, что только 76 % студентов хотели бы повысить свой уровень культуры взаимодействия в ЦОС, потому что понимают важность и необходимость этого для повышения профессиональной компетентности социального педагога, а 24 % – полагают,

что у них достаточно высокий уровень культуры взаимодействия в цифровой образовательной среде.

Заключение. В современных педагогических исследованиях, включающих в себя экспериментальную часть и задачу сбора эмпирических данных, остро стоит проблема качества их получения и обработки. Анализ психолого-педагогической литературы показал, анкетный опрос является одним из наиболее востребованных методов, позволяющих осуществлять сбор данных и статистическую обработку не только опытному, но и начинающему педагогу-исследователю. Результаты анкетного опроса самооценки уровень культуры взаимодействия в ЦОС показали, что 64 %, студентов имеют низкий уровень исследуемого явления, 28 % средний, 8 % – высокий. Однако, 75 % опрошенных осознают важность и необходимость повышения культуры взаимодействия в ЦОС и задумываются об условиях, средствах и критериях ее оценки. В перспективе исследования предстоит проверить надежность данных анкетного опроса с помощью повторного опроса по той же процедуре тех же респондентов для определения устойчивости и объективности информации. Предполагаем возможным использовать специальную анкету, позволяющую установить балльный коэффициент за уровень корректности, объективности ответов и сформированности исследуемого явления. Кроме того, необходимо учитывать, что анкетный опрос, как правило, применяется в педагогическом исследовании в сочетании с другими методами. Поэтому в дальнейшей работе над проблемой исследования, для подкрепления информации, важен контроль полученных данных с использованием интервью, опроса третьих лиц, наблюдения, анализа документов.

Литература

1. Гаррас Ж.Е., Ефремов О.Ю. Развитие теории и практики применения эмпирических методов педагогических исследований // Вестник Санкт-Петербургского университета МВД России № 2 (54) 2012. – С. 195–201.
2. Ибрагимов Г.И., Ибрагимова Е.М. Об основных недостатках в методологическом обеспечении диссертационных исследований по педагогике // V Андреевские чтения: современные концепции и технологии творческого саморазвития личности: сб. ст. участников Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участием, 25–26 марта 2020 г. – Казань: Центр инновационных технологий, 2020. – С.174–180.
3. Загвязинский В.И. Исследовательская деятельность педагога: учеб. пособие для студ. вузов, обуч. по спец. 033400 (050701) – Педагогика / В.И. Загвязинский. – М.: Академия, 2006, 2010. – 176 с. – (Профессионализм педагога). – ISBN 5-7695-2711-0
4. Лельчицкий И.Д., Пурьшева Н.С., Тряпицына А.П. Актуальные проблемы методологии современных диссертационных исследований по педагогическим наукам // Педагогика. 2017. – № 10. – С. 3–14.
5. Орлов А.А. Проблемы качества педагогических диссертационных исследований и пути их решения // Педагогика. – 2018. – № 10. – С. 12–23.
6. Хрыков Е.Н. Противоречия в педагогических исследованиях // Педагогика. – 2014. – № 1. – С. 15–24.
7. O'Leary (2014) *The essential guide to doing your research project (2nd ed.)*. London: SAGE
8. Bell J., Waters S., Ebooks Corporation (2014) *Doing your research project: A guide for first-time researchers (sixth ed.)* Maiden head, Berkshire: Open University Press
9. Cohen L., Manion L., Morrison K. and Ebook Corporation (2011) *Research methods in education (7th ed.)*. Abingdon, Oxon; New York: Routledge. Doi:10.4324/9780203720967

**ВЗАИМОСВЯЗЬ ИНДИВИДУАЛЬНОГО СТИЛЯ МЫШЛЕНИЯ
И СМЫСЛОЖИЗНЕННЫХ ОРИЕНТАЦИЙ ОДАРЕННЫХ ПОДРОСТКОВ**

Аннотация. Проблема одарённости на сегодняшний день является центром общественного и научного интереса. С середины 1990-х годов в нашей стране начали составлять и внедрять различные программы по работе с одарёнными детьми: с 1996 года стала применяться программа «Одарённые дети»; уже существуют школы для интеллектуально одарённых детей. Актуальность данной темы заключается в том, что развитие мыслительной деятельности очень интенсивно развивается, особенно у одаренных подростков. Преобладает разнообразие стилей мышления, которые влияют не только на самовыражение личности подростка, но и на его взаимодействие с окружающим миром. Старший подросток стремится понять себя и свои возможности наряду с пониманием своего назначения в мире. **Цель исследования:** выявление взаимосвязи индивидуального стиля мышления и смысложизненных ориентаций одаренных подростков. **Методы и методики исследования:** метод опроса с использованием методик: 1. Тест «Индивидуальные стили мышления» (А. Алексеева, Л. Громовой) [1]; 2. Тест смысложизненные ориентации (методика СЖО), Д.А. Леонтьев [4]; Математические методы обработки данных: метод корреляционного анализа. Полученные в ходе исследования, результаты можно применить в психологической и педагогической практике, с целью более качественного сопровождения одаренных подростков, обращая внимание на развитие их ценностной базы и учитывая развитие их когнитивных функций. Полученные результаты эмпирического исследования позволили сделать следующие **выводы:** стало выявлено, что для одаренных подростков типичными являются идеалистический и прагматический стили мышления, что проявляется в их повышенном интересе к человеческим ценностям, целям и потребностям, а так же нравственным вопросам. Одаренные подростки успешно определяют тактику поведения в любой изменившейся ситуации, проявляют гибкость и адаптивность. Выявлено, что основными смысложизненными ориентациями для одарённых подростков являются процесс жизни и контроль над своей жизнью, значит, большинство одаренных подростков уверены в том, что люди сами способны контролировать свою жизнь, легко принимать жизненно-важные решения и воплощать их. Корреляционный анализ позволил выявить прямые и обратные взаимосвязи между индивидуальным стилем мышления и смысложизненными ориентациями одаренных подростков. Одаренные подростки размышляют в рамках том стиле, который сложился в процессе их жизни, данная система интеллектуальных стратегий определяет наличие жизненных целей, направленность личности и ее удовлетворенность собственной жизнью. Одаренные подростки с аналитическим стилем мышления менее удовлетворены своей жизнью, чем остальные, так как аналитикам сложно находиться в постоянно изменяющихся условиях, им нужно больше времени для решения определенных задач, а также они не терпят конфликтов и напряжений, что не скажешь об одаренных подростках в целом.

Ключевые слова: индивидуальные стили мышления, смысложизненные ориентации, одаренность, подростковый возраст, ценности.

INTERRELATION OF INDIVIDUAL STYLE OF THINKING AND LIFE-MEANING ORIENTATIONS OF GIFTED TEENAGERS

***Abstract.** The topic of the giftedness is currently one of the center subjects of public and scientific interests. Since the mid-1990s various programs aimed at working with gifted children have begun to be formed and implemented in our country: since 1996, the “Gifted Children” program has been adapted; special schools for intellectually gifted children are already being created too. The relevance of this topic lies in the fact that the development of the mental activity is very significant and flows rapidly, and especially among gifted adolescents. A diversity of ways of thinking is in predominance, which affects not only the self-expression of the teenager’s personality, but also his interaction with the outer world. An older teenager tries to understand himself and his capabilities along with understanding his purpose in the world.*

***The purpose of the research:** to identify the relationship and interconnection between the individual style of thinking and the life-meaning orientations of gifted children.*

***Research methods and techniques:** survey method using techniques: 1. Individual styles of thinking (A. Alekseeva, L. Gromova) test, 2. Life-purpose orientations (life-meaning orientations method, D.A. Leontiev) test; mathematical methods of data processing: method of correlation analysis. The obtained results of the research can be applied in psychological and pedagogical practice, could be aimed to organizing better support for gifted adolescents, paying attention to the development of their value base and to the special way of development of their cognitive functions. The received results of the empirical study led to the following conclusions: idealistic and pragmatic styles of thinking are standard for gifted youngsters, which exhibits in their increased interest in goals, needs, human values and moral problems. Gifted adolescents successfully identify the tactics of behavior in any changed situations, while showing flexibility and adaptability. The main life-meaning orientations for them are the living process itself and control over their own lives, which means that the majority of these children are convinced that a person is able to control his life himself by making free decisions and implementing them. Correlation analysis made it possible to highlight direct and inverse relationships between the individual style of thinking and the life-meaning orientations of gifted adolescents, who think within the framework of the style that has been developed while living. This system of intellectual strategies determines the presence of life goals, the orientation of the individual and his satisfaction with his own life. Gifted children with an analytical style of thinking are less satisfied with their lives, since it’s quite difficult for analysts to be in constantly changing conditions, since they need more time to solve certain problems and also do not tolerate conflicts and tensions which can’t be said about gifted adolescents in general.*

***Keywords:** individual styles of thinking, life-meaning orientations, giftedness, adolescence, life values.*

Введение. Наиболее важным и центральным новообразованием в старшем подростковом возрасте является самоопределение, в связи с этим, изучение и развитие смысложизненных ориентаций старших подростков очень значимо, потому что будущее нашего общества непрерывно взаимосвязано с молодежью и всеми изменениями, которые происходят в духовно-нравственной сфере.

В современном российском образовании акцентируется повышение доли самостоятельной работы обучающихся и их умения нестандартно решать профессиональные задачи. Это и обуславливает необходимость исследований, свя-

занных с выявлением стилей мышления, которые свойственны одаренным подросткам.

Вопрос о том, существует ли взаимосвязь между индивидуальным стилем мышления и смысложизненными ориентациями остается открытым. В то же время, Можно отметить, что профессиональная принадлежность является очень важной составляющей структуры смысложизненных ориентаций, как говорится в работах В.Э. Чудновского [9]. В докладе о будущем образовании П. Лукши и Д. Пескова, в качестве одного из основных трендов, который определяет развитие новой промышленности, выступает интеллектуализация, что и обозначает проблему формирования интеллектуальных качеств, мышления и стиля мышления в число главнейших задач современного образования.

Исходя из всего вышесказанного, возникает вопрос о важности выявления взаимосвязи индивидуального стиля мышления и смысложизненных ориентаций у одаренных детей подросткового возраста.

Решение данной проблемы взаимосвязано с проблемами когнитивного моделирования развития стилей мышления для различных типов профессий, это и может помочь дальнейшему успешному развитию профессионального мышления и профессиональной деятельности.

Теоретический анализ литературы. Проблема изучения стилей мышления очень долго и упорно разрабатывалась, как отечественными, так и зарубежными учеными. На сегодняшний день, существуют следующие подходы к проблеме стиля мышления (Алексеев А.А., Громова Л.А., 1993; Белоусова А.К., 2011; Брэмсон Р.М., Григоренко Е.Л., Стернберг Р.Дж., 1996; Знаков В.В., 2013; Харрисон А.Ф., 1984; Херрманн Н., 1995; Холодная М.А., 2002). Большинство исследователей, занимающихся данной проблемой (Алексеев А.А., Громова Л.А., 1993; Белоусова А.К., Пищик В.И., 2011; Берулава Г.П., 2001; Григоренко Е., 1996; Молохина Г.А., 2010; Собчик Л.Н., 1998; М.А. Холодная, 2004; Harrison A.F., Bramson R.M., 1984; Herrmann N., 1995; Sternberg R.J., 2002).

Смысл жизни является очень значимым понятием в позитивной психологии, экзистенциальной психологии, раскрывается с точки зрения экзистенциальной философии, но существует и сложность в едином обозначении данного термина [11, 12]. Исследователи акцентируют внимание на различные аспекты смысла жизни, через лично значимые виды деятельности, ощущение полноты жизни и поставленных жизненных целей [10].

Множество исследований и работ посвящено изучению смысложизненных ориентаций у студенческой молодежи, в основном, данные исследования проводились на студентах-психологах [3], студентах педагогических вузов [5, 6]. Смысложизненные ориентации также исследуются у филологов и психологов [4] и студентов социально-гуманитарного направления подготовки [2]. Е.В. Соколова [8] и М.А. Одинцова [7], изучая, в своих исследованиях, смысложизненные ориентации у студенческой молодежи в целом, отражают дифференциацию смысложизненных ориентаций студенчества по возрастному признаку. Однако, нет работ, посвященных подростковому возрасту.

Цель исследования. Выявление взаимосвязи индивидуального стиля мышления и смысложизненных ориентаций одаренных подростков.

База исследования. В исследовании приняли участие 80 одаренных подростков 14–15 лет, 48 испытуемых мужского и 32 женского пола, обучающихся в общеобразовательной школе-интернат «IT-лицей ФГАОУ ВО К(П)ФУ» г. Казани.

Методы и методики исследования. Метод опроса с использованием методик:

1. Тест «Индивидуальные стили мышления» (А. Алексеева, Л. Громовой), для выявления предпочитаемого способа мышления. [1].

2. Тест смысложизненные ориентации (методика СЖО), Д.А. Леонтьев, который позволяет увидеть «источник» смысла жизни [4].

Математические методы обработки данных: метод корреляционного анализа.

Результаты исследования. Все полученные данные, по двум методикам, были подвергнуты корреляционному анализу с помощью коэффициента корреляции Пирсона. Результаты представлены в виде графических рисунков – корреляционных плеяд. Таким образом, относительно данной плеяды, можно сделать вывод о том, что достоверные связи существуют (прил. 5).

На рисунке 7 видно, что на выборке одаренных подростков были выявлены средние статистически значимые по силе и прямые по направлению связи между следующими показателями: «Идеалистический стиль мышления (И)» и «Локус контроля – Я (ЛК-Я)» ($r_{эмп} = 0,24^{**}$); «Прагматический стиль мышления (П)» и «Процесс жизни (ПЖ)» ($r_{эмп} = 0,25^{**}$); «Реалистический стиль мышления (Р)» и «Локус контроля – Жизнь (ЛК-Ж)» ($r_{эмп} = 0,25^{**}$).

Данные связи можно объяснить следующим образом. При идеалистическом стиле мышления наиболее ценным является свобода выбора, чтобы построить свою жизнь в соответствии со своими целями и представлениями о ее смысле. Можно предположить, что для одаренных подростков с идеалистическим стилем мышления характерна авторская позиция при постановке жизненных целей. Одаренные подростки, которые имеют представление о себе как о сильной личности, обладают достаточной свободой выбора для того чтобы жить в соответствии со своими представлениями и целями являются лидерами в коллективе, успешно улаживают все возникающие конфликты, с легкостью вызывают доверие у партнеров во время важных переговоров. Они часто желают, чтобы всё всегда было хорошо, но, в то же время, понимают недостижимость своего идеала.

Для одаренных подростков, у которых единственный смысл жизни состоит в том, чтобы жить, которые живут сегодняшним днем, уверенным в себе детям характерен прагматический стиль мышления. Они опираются на личный опыт, используют те материалы, которые легко доступны, «годится все, что работает». У них такая установка, что все обстоятельства всегда происходят не согласованно, и все зависит от случайных обстоятельств, поэтому в ситуации неопределенности нужно просто действовать. Они хорошо умеют определять лучшую тактику поведения в каждой сложившейся ситуации, проявляют гиб-

кость и адаптивность. Такие дети не могут воспринимать мир логичным, рациональным и предсказуемым.

Действительно, одаренные подростки с прагматическим стилем мышления живут сегодняшним днем, они не планируют свою работу заранее, предпочитают сразу же включиться в работу. Не любят подчиняться нормам и авторитетам. Это живые, подвижные, общительные дети, которые обладают эмоциональным обаянием.

При реалистическом стиле мышления, дети реальным считают только то, что можно самим почувствовать, увидеть или услышать, им необходимо держать под контролем свою жизнь, и всегда самим принимать решения. Для одаренных подростков с реалистическим стилем мышления жизнь обязательно принадлежит человеческому контролю.

Дети с реалистическим стилем мышления отличаются постоянными проверками и исправлением для достижения идеального и правильного результата. Всякий раз когда они видят ошибку или что-то неправильное, то быстро хотят это исправить, это и является проблемой для одаренных подростков с реалистическим стилем мышления. Это доказывает их желание контролировать все вокруг.

Средняя статистически значимая по силе и обратная по направлению связь между следующими показателями: «Аналитическим стилем мышления (А)» и «Целями в жизни (ЦвЖ)» ($r_{эмп} = -0,25^{**}$).

Обратную связь можно интерпретировать следующим образом. Одаренные подростки с аналитическим стилем мышления видят мир предсказуемым, рациональным и логичным. Они склонны заранее находить правильную формулу или метод, которые обязательно решат поставленные проблемы. Эти дети тщательно и логически подходят к проблеме, заранее разрабатывают план, собирают необходимую информацию и факты для решения задачи. Наличие целей в жизни придают осмысленность, направленность и, казалось бы, наоборот, это является логичным и рациональным. Но, углубившись в данную проблему, выяснилось, что одаренные подростки и правда, имеют цели в жизни, но их планы, на данный момент, не имеют реальной опоры. Нет конкретных шагов для реализации данных целей.

На выборке учителей сильная по силе и обратная по направлению связь между показателями: «Аналитический стиль мышления (А)» и «Процесс жизни (ПЖ)» ($r_{эмп} = -0,33^{*}$); «Аналитический стиль мышления (А)» и «Результативность жизни (РЖ)» ($r_{эмп} = -0,31^{*}$).

Данные связи можно объяснить следующим образом. Одаренные подростки, которые живут сегодняшним днем, уверены в себе не склонны к аналитическому стилю мышления, так как уверенные в себе дети способны быстро адаптироваться в сложившейся ситуации без каких-либо заранее разработанных планов.

Одаренные подростки с аналитическим стилем мышления, в свою очередь, любят оперировать числовыми и количественными характеристиками, в своей собственной работе полагаются на существующие правила, законы,

примеры и т.д. Выполняют задания тщательно, продумывая все детали, педантичны. Ориентированы на высокую оценку, не любят ошибаться.

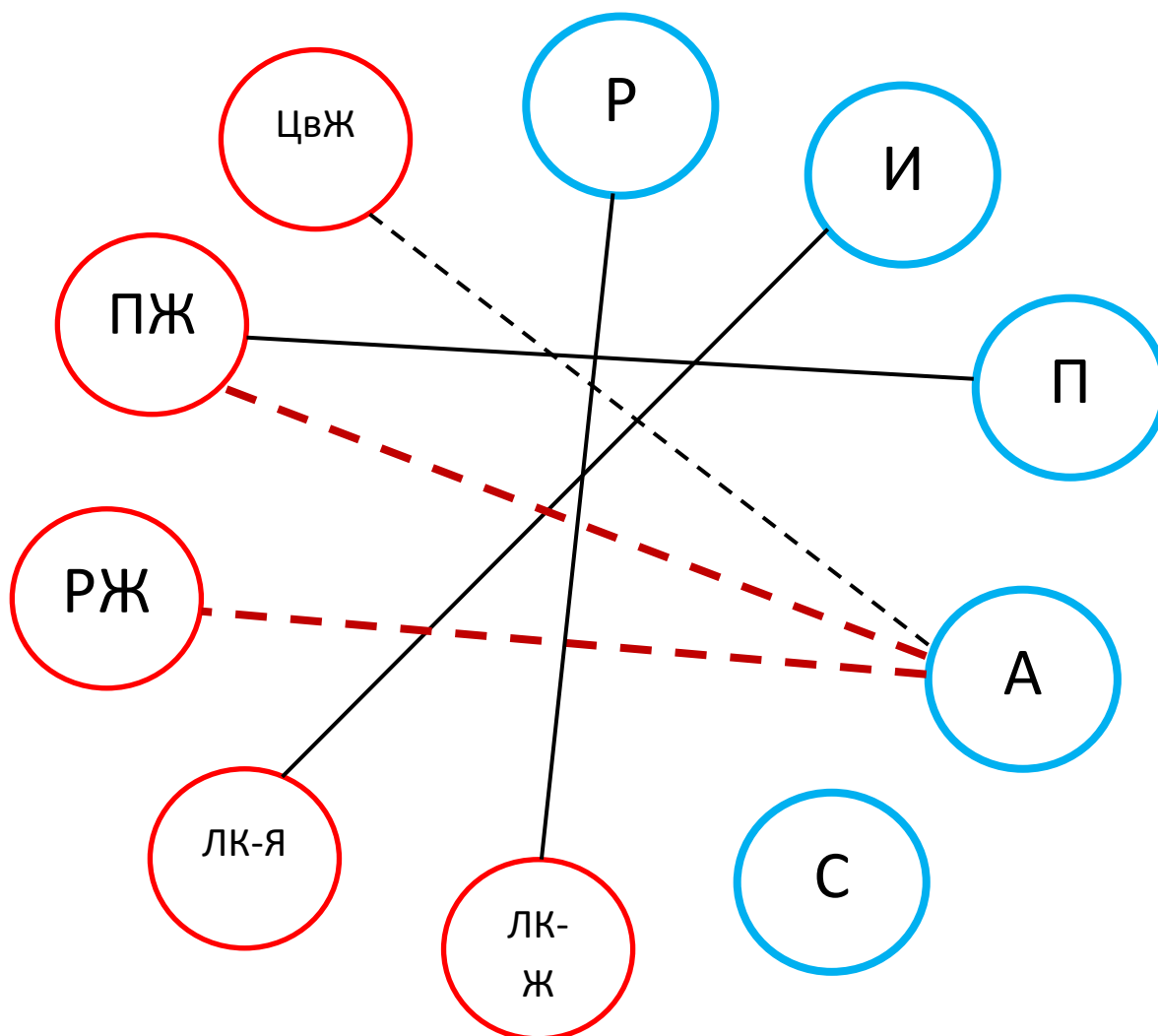


Рисунок 1. Корреляционная плеяда взаимосвязей показателей индивидуального стиля мышления и смысложизненных ориентаций одаренных подростков

Условные обозначения: Р – Реалистический стиль; И – Идеалистический стиль; П – Прагматический стиль; А – Аналитический стиль; С – Синтетический стиль; ЛК-Ж – Локус контроля-жизнь; ЛК-Я – Локус контроля-Я; РЖ – Результативность жизни; ПЖ – Процесс жизни; ЦвЖ – Цели в жизни.

Таким образом, по результатам нашего исследования, можно сказать, что существуют достоверные взаимосвязи между индивидуальным стилем мышления и смысложизненными ориентациями одаренных подростков. Для одаренных подростков типичными являются идеалистический и прагматический стили мышления, что проявляется в их высоком интересе к целям, потребностям, человеческим ценностям и нравственным проблемам. Одаренные подростки успешно определяют тактику поведения в любой изменившейся ситуации, проявляют гибкость и адаптивность. Одаренные подростки склонны управлять своей жизнью, они уверены в том, что человек сам контролирует свою жизнь, принимает все важные решения и осуществляет их.

Заключение. Данная работа посвящена исследованию взаимосвязи индивидуального стиля мышления и смысложизненных ориентаций одаренных подростков.

Цель исследования – выявить взаимосвязи между индивидуальным стилем мышления и смысложизненными ориентациями одаренных подростков.

Нами были проделаны теоретические действия, а именно анализ психологической и педагогической научной литературы по изучаемой проблеме. Эмпирические действия, в которые входили следующие опросники:

1. Тест «Индивидуальные стили мышления» (А. Алексеева, Л. Громовой);
2. Тест смысложизненные ориентации (методика СЖО), Д.А. Леонтьев.

И методы качественной и количественной обработки экспериментальных данных, а конкретно, метод корреляционного анализа.

Наша гипотеза, основанная на предположении о том, что взаимосвязь между индивидуальным стилем мышления и смысложизненными ориентациями одаренных подростков существует, подтвердилась.

- Для одаренных подростков характерен прагматический стиль мышления, т. к. они способны легко ориентироваться в быстро меняющихся ситуациях, успешно определять тактику поведения, проявлять гибкость и адаптивность.
- Аналитический стиль мышления не характерен для одаренных подростков, так как они проявляют высокий уровень уверенности в себе и стремление к свободному выбору, что не соответствует данному стилю мышления.

Полученные в ходе исследования, результаты можно применить в психологической и педагогической практике, с целью более качественного сопровождения одаренных подростков, обращая внимание на развитие их ценностной базы и учитывая развитие их когнитивных функций.

При работе с одаренными детьми, особенно с подростками, обязательно нужно учитывать особенности сензитивного периода их развития, а также условия, которые способствуют выявлению и раскрытию индивидуальности ребенка, позволяют способствовать выявлению его одаренности: перехода задатков в способности, а способностей – в талант.

Полученные результаты эмпирического исследования позволили сделать следующие **выводы**:

1. Было выявлено, что для одаренных подростков типичными являются идеалистический и прагматический стили мышления, что проявляется в их повышенном интересе к целям, потребностям, человеческим ценностям и нравственным проблемам. Одаренные подростки успешно определяют тактику поведения в любой изменившейся ситуации, проявляют гибкость и адаптивность.

2. Выявлено, что основными смысложизненными ориентациями для одаренных подростков являются процесс жизни и контроль над своей жизнью, значит, большинство одаренных подростков убеждены в том, что человек сам способен контролировать свою жизнь, свободно принимать решения и воплощать их в жизнь.

3. Корреляционный анализ позволил выявить прямые и обратные взаимосвязи между индивидуальным стилем мышления и смысложизненными ориентациями одаренных подростков. Одаренные подростки мыслят в рамках того

стиля, который сложился в процессе жизни, данная система интеллектуальных стратегий определяет наличие жизненных целей, направленность личности и ее удовлетворенность собственной жизнью.

4. Одаренные подростки с аналитическим стилем мышления менее удовлетворены своей жизнью, чем остальные, так как аналитикам сложно находиться в постоянно изменяющихся условиях, им нужно больше времени для решения определенных задач, а также они не терпят конфликтов и напряжений, что не скажешь об одаренных подростках в целом.

Литература

1. Алексеев А.А., Громова Л.А. *Поймите меня правильно [Текст]* / А.А. Алексеев, Л.А. Громова. – СПб.: Экономическая школа. – 1993. – 352 с.

2. Дудина М.Н. *Ассертивные свойства студентов: вопросы теории и практики исследования ценностно-смыслового аспекта* // Известия Уральского федерального университета. Серия 1: Проблемы образования, науки и культуры. – 2015. – Т. 144. – № 4. – С. 113–122.

3. Левщанова В.В., Катунова В.В. *Тенденции индивидуальных различий смысложизненных ориентаций у студентов-психологов* // Мир педагогики и психологии. – 2017. – № 4. – С. 22–28.

4. Леонтьев Д.А. *Тест смысложизненных ориентаций (СЖО)* / Д.А. Леонтьев. – М.: Смысл, 2000. – 18 серия: Педагогические науки. – 2014. – № 5.

5. Максимова Т.В. *Смысложизненные ориентации как фактор становления индивидуального стиля педагогической деятельности: дис. ... канд. психол. наук.* – М., 2001. – 210 с.

6. Мартынова Е.В. *Смысложизненные ориентации как фактор личностной подготовки студентов педвуза к профессиональной деятельности: дис. ... к. психол. наук.* – М., 2002. – 183 с.

7. Одинцова М.А. *Жизнестойкость и смысложизненные ориентации студенческой молодежи в условиях энтропии современного российского общества* // Мониторинг общественного мнения: экономические и социальные перемены. – 2012. – № 2. – С. 90–96.

8. Соколова Е.В. *Смысложизненные ориентации студенческой молодежи в условиях реформирования российского общества: на материалах исследований в Красноярском крае с 1988 по 2004 г.: дис. ... к. соц. наук.* – Красноярск, 2006. – 172 с.

9. Чудновский В.Э. *Психологические составляющие оптимального смысла жизни. Вопросы психологии.* – 2003. – № 3. – С. 3–14.

10. Eakman A.M., Carlson M.E., Clark F.A. *The meaningful activity participation assessment: a measure of engagement in personally valued activities* // International journal of aging & human development. – 2010. – Vol. 70. – № 4. – P. 299–317.

11. George L.S., Park C.L. *Meaning in life as comprehension, purpose, and mattering: Toward integration and new research questions* // Review of General Psychology. – 2016. – № 20. – P. 205–220.

12. Leontiev D.A. *Personal meaning: A challenge for psychology* // The Journal of Positive Psychology. – 2013. – № 8. – P. 459–470.

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ТЕХНОЛОГИЯ ФОРМИРОВАНИЯ БАЗОВЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ У УМСТВЕННО ОТСТАЛЫХ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

***Аннотация.** На современном этапе развития специального образования выявлена необходимость усиления образовательного процесса за счет отбора новых, более результативных способов формирования умений и знаний, а также следует оптимизировать средства и методы обучения, которые будут учитывать потенциальные возможности обучающихся. Согласно требованиям Федерального государственного образовательного стандарта (ФГОС) образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) к предполагаемым результатам освоения адаптированной основной общеобразовательной программы (АООП) определена задача формирования базовых учебных действий у обучающихся с интеллектуальными нарушениями. Базовые учебные действия (БУД) – это действия, которые формируют у школьников с умственной отсталостью базу для овладения ими на доступном уровне знаниями, умениями и навыками, которые необходимы для дальнейшего их образования и социальной адаптации. Проблема развития умения учиться у школьников с умственной отсталостью описывалась еще в трудах В.В. Воронковой, И.Г. Еременко, Б.И. Пинского и др., но так и не получила должного решения. Вопрос формирования базовых учебных действий почти не изучен, отсутствуют педагогические технологии, соответствующие текущим запросам. **Цель исследования:** научно обосновать и разработать педагогическую технологию, нацеленную на развитие базовых учебных действий у умственно отсталых младших школьников в процессе обучения решению арифметических задач. **Методы исследования:** теоретические методы, включающие анализ общих, научно-методических и специальных психолого-педагогических литературных источников. Эмпирические методы включали: обобщение моего педагогического опыта, как учителя начальных классов в специальной (коррекционной) школе; педагогический эксперимент; сравнительный анализ данных. В качестве интерпретационных методов выступает анализ и изучение психолого-педагогических и медицинских документов, разбор рабочих программ. В исследовании приняли участие 79 школьников с легкой умственной отсталостью и 46 школьников с умеренной умственной отсталостью. **Выводы и рекомендации.** Обобщение итогов организованного исследования дало сделать вывод о том, что развитие базовых учебных действий – важнейшая часть работы со школьниками с интеллектуальными нарушениями. На этапе начального образования у школьников следует формировать основы умения учиться и способности к организации своей деятельности. Уместно изучать формирование базовых учебных действий с опорой на возрастные особенности школьников на всех учебных дисциплинах, в том числе и на уроках математики. Обнаружено, что у школьников с легкой умственной отсталостью базовые учебные действия сформированы на низком уровне, что мешает им успешнее овладевать математическими знаниями. Однако, обучающиеся показывают положительную динамику в формировании базовых учебных действий от класса к классу, особенно это заметно в формировании коммуникативных и познавательных базовых учебных действий. Школьники с умеренной умственной отсталостью показали более низкий уровень в овладении базовыми учебными действиями, чем школьники с легкой умственной отсталостью. У четвероклассников и пятиклассников базовые учебные действия формируются в более поздние сроки, поскольку у них отмечается их значительная темповая задержка. Тем не менее, они способны к овладению базовыми учебными действиями, что подтверждается положительной динамикой от 4-го к 5-му классу. За счет целенаправленного формирования базовых учебных действий у школьников с интеллектуальными нарушениями, с использованием педагогических условий – возрастает каче-*

ство овладения материалом, предусмотренным образовательной программой. Использование педагогической технологии формирования базовых учебных действий, включающей два этапа и содержащей комплекс коррекционно-развивающих упражнений, серию методических приемов, и приемов работы с интерактивной доской Smart Board, результативно сказалось на формировании у обучающихся с интеллектуальными нарушениями базовых учебных действий. **Результаты исследования** могут быть базой для последующего исследования трудностей в овладении базовыми учебными действиями школьниками с легкой умственной отсталостью в средних и старших классах, а также для более детального их исследования у обучающихся с умеренной умственной отсталостью.

Ключевые слова: базовые учебные действия, школьники с умственной отсталостью, педагогическая технология, специальная (коррекционная) школа, специальная методика обучения математике, школьники с трудностями обучения.

*E.V. Skira, teacher-defectologist of the highest category
Moscow City Pedagogical University
Moscow, Russia*

PEDAGOGICAL TECHNOLOGY FOR FORMING OF BASIC LEARNING ACTIVITIES AT MENTALLY RETARDED YOUNGER PUPILS

Abstract. *At the present stage of development of special education, the need to strengthen the educational process through the selection of new, more effective ways of forming skills and knowledge has been identified, and it is also necessary to optimize the means and methods of teaching, which will take into account the potential capabilities of pupils. According to the requirements of the Federal State Educational Standard for the education of pupils with mental retardation (intellectual disabilities), the task of forming basic learning activities at pupils with intellectual disabilities is defined for the expected results of mastering the adapted basic general educational program. Basic learning activities are actions that form the basis for pupils with mental retardation for mastering at an accessible level the knowledge, skills and abilities that are necessary for their further education and social adaptation. The problem of developing the ability to learn from pupils with mental retardation was described in the works of V.V. Voronkova, I.G. Eremenko, B.I. Pinsky, etc. and others, but did not receive the proper decision. The question of the formation of basic learning activities is almost not studied, there are no pedagogical technologies that meet current needs. **The aim of the study:** to scientifically substantiate and develop pedagogical technology aimed at the development of basic learning activities at mentally retarded primary pupils in the process of learning to solve arithmetic tasks. **Research methods:** theoretical methods, including the analysis of general, scientific – methodical and special psychological-pedagogical literary sources. Empirical methods included: generalization my pedagogical experience as a primary school teacher in a special (correctional) school; pedagogical experiment; comparative analysis of data. The analysis and study of psychological, pedagogical and medical documents, analysis of work programs are used as interpretation methods. The study involved 79 pupils with mild mental retardation and 46 pupils with moderate mental retardation. **Conclusions and recommendations.** Summarizing the results of the organized research made it possible to conclude that the development of basic learning activities is the most important part of working with pupils with intellectual disabilities. At the stage of primary education, pupils should form the foundations of the ability to learn and the ability to organize their activities. It is appropriate to study the formation of basic learning activities based on the age characteristics of pupils in all academic disciplines, including mathematics lessons. It was found that in pupils with mild mental retardation, basic learning activities are formed at a low level, which prevents them from mastering mathematical knowledge more successfully. However, pupils show positive dynamics in the formation of basic learning activities from class to class, especially noticeable in the formation of communicative and cognitive basic learning activities. Pupils with moderate mental retardation showed a lower level in mastering basic learn-*

*ing activities than pupils with mild mental retardation. In fourth-graders and fifth-graders, basic learning activities are formed at a later date, since they have a significant tempo delay. Nevertheless, they are capable of mastering basic learning activities, which is confirmed by the positive dynamics from the 4th to the 5th grade. Due to the purposeful formation of basic learning activities than pupils with intellectual disabilities, using pedagogical conditions, the quality of mastering the material provided by the educational program increases. The use of pedagogical technology for the formation of basic learning activities, which includes two stages and contains a complex of correctional and developmental exercises, a series of methodological techniques, and techniques for working with an interactive Smart Board, effectively affected the formation of basic learning activities at pupils with intellectual disabilities. **The results of the study** can be the basis for the subsequent study of difficulties in mastering basic learning activities by pupils with mild mental retardation in middle and senior grades, as well as for a more detailed study of them at pupils with moderate mental retardation*

Keywords: *basic learning activities, pupils with mental retardation, pedagogical technology, special (correctional) school, special method of teaching mathematics, pupils with learning difficulties.*

Введение. Актуальной задачей российского современного образования выступает полноценное развитие и формирование возможности обучающегося самостоятельно определять учебную задачу, выстраивать алгоритм ее решения, осуществлять контроль над процессом и способность оценивать полученный результат. Подобные умения могут стать гарантией эффективной подготовки обучающихся к быстро меняющемуся миру. Согласно требованиям Федерального государственного образовательного стандарта (ФГОС) образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) [6:10] у выпускников с интеллектуальными нарушениями необходимо оценивать уровень сформированность базовых учебных действий как образовательные результаты. В адаптированной основной общеобразовательной программе (АООП) образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) [2:60] базовые учебные действия характеризуются как навыки, которые необходимо актуализировать и формировать не только на учебных дисциплинах, но и во внеурочное время. Как показывает практика, школьники с интеллектуальными нарушениями испытывают значительные трудности при изучении математики и непосредственного раздела «Обучение решению арифметических задач». Однако, именно процесс обучения решению арифметических задач, с одной стороны выступает как ресурс и создает благоприятные возможности развития базовых учебных действий, особенно познавательных и регулятивных, а с другой стороны является процессом развития математических понятий. Основные результаты, на формирование которых будет ориентирована вся деятельность педагога – это формирование базовых учебных действий у обучающихся с интеллектуальными нарушениями.

Теоретический анализ литературы. Главная задача начальной школы – формирование учебной деятельности [1:89]. Общеучебные умения считаются важнейшими функциями учебной деятельности. Общеучебные интеллектуальные умения – это действия умственного плана, которые связаны с процессом освоения содержания учебных предметов, но в отличие от предметных умений обладают более широкий диапазон применения (Н.Ф. Талызина) [6:105].

Особое внимание в Федеральном государственном образовательном стандарте начального общего образования уделяется формированию универсальных учебных действий [7:32]. Универсальные учебные действия позволяют обучающемуся саморазвиваться и самосовершенствоваться за счет осознанного и интенсивного овладения новым общественным опытом.

Для школьников с интеллектуальными нарушениями освоение универсальных учебных действий не доступно, потому что у них наблюдаются трудности переноса усвоенных знаний в новые условия, отсутствует самостоятельность в познавательной деятельности, поэтому в Федеральном государственном образовательном стандарте образовательного образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) выдвинута задача формирования базовых учебных действий [8].

Главная задача развития базовых учебных действий заключается в формировании основ учебной деятельности школьников с умственной отсталостью, которые гарантируют его подготовку к самостоятельной и независимой жизни в обществе и освоение доступными видами профильного труда, а также адаптации к условиям регулярно изменяющейся среды жизнедеятельности. Поэтому, на первый план выходит социальная адаптация выпускника специальной (коррекционной) школы.

Личностные, коммуникативные, регулятивные и познавательные базовые учебные действия включает в себя набор определенных показателей, который изменяется в связи с конкретными условиями, входящими в ту или иную учебную задачу. Таким образом, необходимо формировать базовые учебные действия при изучении всех школьных дисциплин, в том числе и математики.

В настоящее время в содержании образования учитывается овладение обучающимися с интеллектуальными нарушениями базовыми учебными действиями, однако в этом направлении не показана целенаправленная система работы. Поэтому возникает необходимость в разработке педагогической технологии, направленной на формирование у школьников с умственной отсталостью базовых учебных действий, которая позволила бы повысить качество изучения ими содержания учебных дисциплин, способствовала полноценной подготовке к дальнейшей трудовой деятельности, а также развитию личности обучающегося в целом, в соответствии с ФГОС образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями).

Цель исследования. Выявленное противоречие между запросами Стандарта к уровню сформированности базовых учебных действий у обучающихся с интеллектуальными нарушениями и слабой разработанностью методических средств, способов и приемов их формирования определило **цель** настоящего исследования: научно обосновать и разработать педагогическую технологию, нацеленную на развитие базовых учебных действий у умственно отсталых младших школьников в процессе обучения решению арифметических задач.

База исследования. В исследовании приняли участие 125 школьников с легкой и умеренной умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями), обучающихся в трех разных подразделениях образовательных организаций г. Москвы.

Методы и методики исследования.

- теоретические (анализ общих, научно-методических и специальных психолого-педагогических литературных источников),
- эмпирические (обобщение собственного педагогического опыта, в качестве учителя начальных классов специальной (коррекционной) школы, констатирующий, обучающий и контрольный эксперимент, сравнительный анализ данных),
- интерпретационные (анализ и изучение психолого-педагогических и медицинских документов, разбор рабочих программ),
- качественно-количественный анализ полученных результатов.

На основе изучения примерной АООП образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) и программ по математике для специальных (коррекционных) образовательных учреждений VIII вида (в сборнике программ под редакцией В.В. Воронковой) [3: 61], нами была разработана методика констатирующего эксперимента, позволившая нам зафиксировать состояние сформированности коммуникативных, личностных, познавательных и регулятивных базовых учебных действий у школьников с умеренной и легкой умственной отсталостью в процессе решения текстовых арифметических задач. С целью решения указанных задач мы определили показатели базовых учебных действий. Нами была разработана система оценки сформированности базовых учебных действий на основе системы оценки, представленной в примерной АООП образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями). Вначале осуществлялось изучение сформированности базовых учебных действий у школьников с легкой умственной отсталостью, затем – у обучающихся с умеренной умственной отсталостью.

Результаты исследования. Анализ результатов констатирующего эксперимента показал, что у второклассников с легкой умственной отсталостью коммуникативные и личностные БУД сформированы лучше, чем познавательные и регулятивные. У третьеклассников с легкой умственной отсталостью коммуникативные и познавательные и БУД сформированы лучше, чем регулятивные и личностные. Результаты изучения навыка решать простые арифметические задачи показали, что наблюдается позитивная динамика от второго к третьему классу, но большая часть обучающихся не готова для перехода к решению составных арифметических задач.

У четвероклассников с умеренной умственной отсталостью лучше развиты личностные базовые учебные действия, несколько хуже – регулятивные и коммуникативные. Значительно снижено развитие познавательных базовых учебных действий. У пятиклассников с умеренной умственной отсталостью лучше развиты личностные и коммуникативные базовые учебные действия, существенно хуже – познавательные и регулятивные. Результаты изучения навыка решать простые арифметические задачи показали, что учащиеся четвертых и пятых классов испытывали значительные трудности при решении задач, раскрывающих понятия увеличения (уменьшения) на несколько единиц, однако нами была зафиксирована хотя и незначительная, но положительная динамика.

Учитывая уровень сформированности коммуникативных, личностных, познавательных и регулятивных базовых учебных действий у школьников с интеллектуальными нарушениями, а также ошибки и трудности, сделанные обучающимися при решении арифметических задач, нами были разработаны педагогические условия, которые, по нашему мнению, позволят успешнее развивать базовые учебные действия у школьников в процессе обучения решению арифметических задач.

Организация положительной мотивации, которая предусматривает поощрение стараний обучающихся, потраченных на выполнение задания; побуждение к дальнейшим успехам; поддержка инициативы, направленной на познание нового; фиксация даже малейшего продвижения школьника вперед.

Алгоритмизация деятельности школьника, устанавливающая определенную строгую последовательность при выполнении упражнений и заданий, например, при решении задач, и обеспечивающая понимание обучающимися значимости каждого этапа и его места в ряду последовательных операций по решению задачи, осмысление обучающимися причинно-следственных связей.

Формирование предпосылок для успешного развития базовых учебных действий, предполагающее выделение предварительного этапа, направленного на закрепление количественных отношений между предметами и раскрытие смыслового значения слов и предложений.

Метапредметный характер развития базовых учебных действий, предусматривающий перенос сформированных учебных действий на различный учебный материал, на другие учебные предметы (русский язык, чтение и др.), а также в окружающую жизнь.

Пооперационное формирование познавательных и регулятивных базовых учебных действий: любое базовое учебное действие содержит обобщенный перечень умений, которые формируются последовательно и поэтапно – от простых к сложным умениям; сначала педагог формирует и фиксирует внимание на одних умениях, а потом – на других, которые ранее сформированы и требуют усложнения.

Дифференцированный подход с учетом неоднородных возможностей и способностей школьников в обучении.

С учетом разработанных педагогических условий мы разработали педагогическую технологию, направленную на формирование базовых учебных действий у умственно отсталых младших школьников, которая содержала предварительный и основной этапы обучения.

На **предварительном этапе** основной нашей целью было формирование основ для развития БУД и представлений об арифметической задаче. Были выделены два направления: математическая и речевая подготовка.

Математическая подготовка заключалась в закреплении количественных отношений между предметами; разъединении и объединении группы предметов; формировании или уточнении понимания выражения «арифметическая задача»; выделении, формировании и уточнении представлений о главных компонентах текстовой арифметической задачи; практической интерпретации условия. Работа проводилась на уроках математики, ручного труда и изобразительного искусства.

Речевая подготовка проводилась в основном на уровне раскрытия смыслового значения слов и предложений. Велась работа над пониманием слов, несущих математическую нагрузку: наречиями, предлогами, местоимениями, приставочными глаголами, которых в активном словаре школьников с интеллектуальными нарушениями мало. Данная работа проходила на уроках речевой практики, русского языка и на логопедических занятиях.

На **основном этапе** в процессе формирования умения решать арифметическую задачу проводилась работа, направленная на развитие базовых учебных действий. Обучающимся был предложен комплекс коррекционно-развивающих упражнений на семантический и математический анализ; упражнения, способствующие правильному пониманию ситуации, заданной условием задачи («Где вопрос?»; «Лишнее число»; «Сундучок» и др.); игры-задания («Тайный агент», «Задачи-ловушки» и др.). Школьники решали арифметические задачи с разными формулировками, пользовались алгоритмом работы над текстовой задачей.

Моделирование содержания задачи с использованием предметно-практической деятельности, предметов окружающей действительности, с помощью интерактивной доски Smart Board дало возможность школьникам продемонстрировать в динамике, какая ситуация скрыта в условии арифметической задачи. На доске обучающиеся могли совершать действия с предметами, например удалять, объединять, зачеркивать и передвигать, обводить их в круг, а также дорисовывать. Сначала работа была организована вместе с педагогом, а затем обучающимися самостоятельно. На уроках обучающиеся выделяли цветом вопрос задачи, пользовались сокращенной формой записи условия задачи, записывали решение задачи с вопросами, и выполняли задания повышенной трудности, например, «Собери задачу» или «Найди решение».

Итоги контрольного эксперимента позволили зафиксировать в 1,3 раза больше обучающихся, у которых сформированы коммуникативные базовые учебные действия. В 1,4 раза больше школьников, у которых сформированы личностные базовые учебные действия. В 1,5 раза больше учеников, которые овладели познавательными базовыми учебными действиями. В 1,7 раза больше обучающихся, у которых сформированы регулятивные базовые учебные действия. Нами был замечен значительный прогресс в развитии познавательных и регулятивных базовых учебных действий.

Заключение. Таким образом, у обучающихся с интеллектуальными нарушениями целенаправленное формирование базовых учебных действий с опорой на предложенные педагогические условия и проводимое поэтапно положительно влияет не только на формирование базовых учебных действий у школьников, но и в целом повышает качество освоения программного материала.

Литература

1. Пинский Б.И. Психологические особенности деятельности умственно отсталых школьников / Б.И. Пинский. – М.: Издательство АПН РСФСР, 1962. – 319 с.
2. Примерная адаптированная основная общеобразовательная программа образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) / М-во образования и науки Рос. Федерации. – М.: Просвещение, 2017. – 365 с.

3. Программы специальных (коррекционных) образовательных учреждений VIII вида. Подготовит., 1–4 класс; под ред. В.В. Воронковой. – М.: Просвещение, 2013. – 176 с.
4. Скира Е.В. Формирование базовых учебных действий у умственно отсталых младших школьников в процессе обучения решению арифметических задач: автореф. дис. ...канд. пед. наук: 13.00.03 / Скира Елена Васильевна. – М., 2020. – 26 с.
5. Скира Е.В. Формирование базовых учебных действий у умственно отсталых младших школьников в процессе обучения решению арифметических задач: дис. ...канд. пед. наук: 13.00.03 / Скира Елена Васильевна. – М., 2020. – 192 с.
6. Талызина Н.Ф. Педагогическая психология: учебное пособие для студентов средних педагогических учебных заведений / Н.Ф. Талызина. – М.: Академия, 1998. – 282 с.
7. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования (стандарты второго поколения) / Министерство образования и науки Российской Федерации. – М.: Просвещение, 2012. – 53 с.
8. Федеральный государственный образовательный стандарт образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) / М-во образования и науки Рос. Федерации. – М.: Просвещение, 2017. – 78 с.

УДК 371.3

М.И. Солдатова, магистрант
Л.А. Филимонюк, д.п.н., доцент, профессор
Северо-Кавказский Федеральный университет
г. Ставрополь, Россия

РАЗВИТИЕ МЕТАПРЕДМЕТНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ ШКОЛЬНИКОВ СРЕДСТВАМИ ПРОЕКТНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В УСЛОВИЯХ ОНЛАЙН ОБУЧЕНИЯ В СИСТЕМЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ

Аннотация. Проблема исследования. Согласно закону “Об образовании в Российской Федерации” [8], Концепции развития дополнительного образования детей [4], Федеральных государственных образовательных стандартов (ФГОС) [2,8] одной из важных задач современного образования является создание образовательной среды, в которой сформированы полноценные условия для всестороннего и личностного развития, формирование метапредметных компетенций каждого ребёнка. Формирование таких компетенции предполагает включение ребенка в разнообразные виды деятельности, образуя условия для его личностного роста и развития ключевых компетенций в интеллектуальной, гражданско-правовой, коммуникативной, информационной и прочих сферах жизни. Теория и практика организации проектной деятельности школьников как средства развития метапредметных компетенций представлены в работах Е.С. Полат, А.Н. Худина, С.Н. Белова, Т.В. Куклина, В.М. Назаренко Н.Ю. Пахомовой и других. Именно в дополнительном образовании имеются возможности создания уникальной среды, в которой учащиеся становятся двигателями и генераторами идей, могут делать выбор, свободно проявлять свою волю, раскрываться как личность, а педагог становится тьютором.

Переход на дистанционный формат работы стал серьезным испытанием как для общего, так и для дополнительного образования детей. Согласно экспресс-анализа «Ландшафт дополнительного онлайн-образования», проводившегося аналитиками Центра общего и дополнительного образования имени А.А. Пинского: Павловым А.В., Ершовой В.С., Родюковой А.А, для многих родителей в условиях перехода на режим дистанционного обучения немаловажным критерием к программам дополнительного образования стало обеспечение продуктивной загруженности детей во внеурочное время под присмотром опытного наставника. В условиях резко возросшей образовательной самостоятельности семьи появ-

ляется рост спроса на внеурочные образовательные программы, обеспечивающие продуктивное самообразование. Также отмечается, что не все организации дополнительного образования могут оперативно организовать онлайн среду обучения и обеспечить требуемое от этой формы качество обучения [3]. В результате появляется потребность адаптировать проектно-исследовательскую деятельность обучающихся к условиям онлайн обучения и организовать их работу таким образом, чтобы занятия в дистанционном формате были интересными, увлекательными, эмоциональными и продуктивными [5–7]. Поэтому целью исследования – является разработка и апробация программы развития метапредметных компетенций школьников средствами проектно-исследовательской деятельности в условиях онлайн обучения в системе дополнительного образования детей.

Методы исследования: изучение и анализ нормативно-правовых документов (Закона об образовании РФ, Концепция развития дополнительного образования детей, Федеральных государственных образовательных стандартов), педагогического опыта; сравнение, обобщение, моделирование, проектирование процесса развития метапредметных компетенций учащихся, наблюдение, анкетирование, экспертная оценка полученных результатов; опытно-экспериментальная работа. В исследовании приняли участие 45 учащихся организации ДОД.

Выводы и рекомендации. В результате исследования разработана и апробирована программа развития метапредметных компетенций школьников средствами проектно-исследовательской деятельности в условиях онлайн обучения в системе дополнительного образования детей. Программа включала в себя шесть модулей по развитию метапредметных и личностных компетенций (самоопределение, целеполагания, управление эмоциями и временем, эффективное мышление, навыки работы с информацией и управленческие навыки) посредством проектно-исследовательской деятельности. Результаты исследования могут быть использованы при разработке рабочих программ, реализуемых в рамках дополнительного образования детей по формированию метапредметных компетенций средствами проектно-исследовательской деятельности в условиях онлайн обучения, разработанная методика реализации программы, тематика проектов и рекомендации педагогам дополнительного образования детей могут широко применяться в практике работы организаций ДОД.

Ключевые слова: проектная деятельность, онлайн обучение, универсальные учебные действия, обучающая среда, метапредметные компетенции, дополнительное образование.

*M.I. Soldatova, graduate student
L.A. Filimoniuk, PhD, Associate professor
Professor North-Caucasus Federal University, Stavropol, Russia*

DEVELOPMENT OF META-SUBJECT COMPETENCES OF SCHOOLCHILDREN BY MEANS OF PROJECT-RESEARCH ACTIVITIES IN ONLINE LEARNING CONDITIONS IN THE SYSTEM OF ADDITIONAL EDUCATION OF CHILDREN

Abstract: Research problem. According to the law “On Education in the Russian Federation” [8], the Concept for the Development of Additional Education for Children [4], Federal State Educational Standards (FSES) [2,8], one of the important tasks of modern education is to create an educational environment in which full-fledged conditions are formed. for comprehensive and personal development, the formation of metasubject competencies of each child. The formation of such competence involves the inclusion of a child in a variety of activities, creating conditions for his personal growth and the development of key competencies in intellectual, civil law, communication, information and other spheres of life. The theory and practice of organizing schoolchildren's project activities as a means of developing metasubject competencies are presented in the works of E.S. Polat, A.N. Khudin, S.N. Belova, T.V. Kuklina, V.M. Nazarenko Pakhomova N.Yu and others.

It is in additional education that there are opportunities to create a unique environment in which students become engines and generators of ideas, can make choices, freely express their will, open up as a person, and the teacher becomes a tutor.

The transition to a distance work format has become a serious test for both general and additional education of children. According to the express analysis "Landscape of additional online education", carried out by analysts of the Center for General and Additional Education named after A.A. Pinsky: Pavlov A.V., Ershova V.S., Rodyukova A.A, for many parents in the context of the transition to distance learning, an important criterion for additional education programs was ensuring the productive workload of children during extracurricular hours under the supervision of an experienced mentor. In the context of the sharply increased educational independence of the family, there is an increase in demand for extracurricular educational programs that provide productive self-education. It is also noted that not all organizations of additional education can quickly organize an online learning environment and ensure the quality of education required from this form [3]. As a result, there is a need to adapt the design and research activities of students to the conditions of online learning and organize their work in such a way that distance learning is interesting, exciting, emotional and productive [5–7]. Therefore, the purpose of the study is to develop and test a program for the development of metasubject competencies of schoolchildren by means of design and research activities in the context of online learning in the system of additional education for children.

Research methods: study and analysis of regulatory and legal documents (the Law on Education of the Russian Federation, the Concept for the Development of Additional Education of Children, Federal State Educational Standards), pedagogical experience; comparison, synthesis, modeling, design of the process of development of metapedmet competencies in students, observation, questionnaire, expert assessment of the obtained results; experimental work. The study involved 45 students of the DOD organization.

Conclusions and recommendations: As a result of the study, a program was developed and tested for the development of metaphysical competencies of schoolchildren by means of design and research activities in the conditions of online education in the system of additional education of children. The program included six modules on the development of metapedmet and personal competencies (self-determination, targeting, emotion and time management, effective thinking, information skills and management skills) through design and research activities.

The results of the study can be used in the development of work programs implemented as part of the additional education of children for the development of metapedmet competencies by means of design and research activities in the context of online training, the developed methodology for the implementation of the program, project topics and recommendations to teachers of additional education of children can be widely used in the practice of DOD organizations.

Keywords: *project activity, online learning, universal learning activities, learning environment, meta-disciplinary competences, additional education*

Введение. Согласно закону «Об образовании в Российской Федерации» [8], Концепции развития дополнительного образования детей [4], Федеральных государственных образовательных стандартов (ФГОС) [2,8] одной из важных задач современного образования является создание образовательной среды, в которой сформированы полноценные условия для всестороннего и личностного развития, формирование метапредметных компетенций каждого ребёнка. Формирование таких компетенции предполагает включение ребенка в разнообразные виды деятельности, образуя условия для его личностного роста и развития ключевых компетенций в интеллектуальной, гражданско-правовой, коммуникативной, информационной и прочих сферах жизни.

Успешным способом работы по развитию личностных и метапредметных компетенций в рамках дополнительного образования является проектно-исследовательская деятельность. Так, теория и практика организации проектной деятельности школьников как средства развития метапредметных компетенций представлены в работах Е.С. Полат, А.Н. Худина, С.Н. Белова, Т.В. Куклина, В.М. Назаренко, Н.Ю. Пахомовой и других.

В основе данного вида деятельности лежит формирование и развитие системного, критического, креативного, дизайнерского и цифрового мышления. Это проявляется в развитии познавательных навыков, умений самостоятельно организовывать и структурировать свой процесс обучения, ориентироваться в информационном пространстве, развитии творческих и креативных навыков, умение увидеть, сформулировать и решить проблему. Все выше перечисленное является фундаментом для формирования и развития метапредметных компетенций.

Переход на дистанционный формат работы стал серьезным испытанием как для общего, так и для дополнительного образования детей. Согласно экспресс-анализа «Ландшафт дополнительного онлайн-образования», проводившегося аналитиками Центра общего и дополнительного образования имени А.А. Пинского: Павловым А.В., Ершовой В.С., Родюковой А.А., для многих родителей в условиях перехода на режим дистанционного обучения немаловажным критерием к программам дополнительного образования стало обеспечение продуктивной загруженности детей во внеурочное время под присмотром опытного наставника. В условиях резко возросшей образовательной самостоятельности семьи появляется рост спроса на внеурочные образовательные программы, обеспечивающие продуктивное самообразование [3]. Также отмечается, что не все организации дополнительного образования могут оперативно организовать онлайн среду обучения и обеспечить требуемое от этой формы качество обучения [3]. В результате возникает необходимость адаптировать проектно-исследовательскую деятельность учащихся к условиям онлайн обучения и организовать их работу так, чтобы обучение было интересным, увлекательным, эмоциональным и результативным [5–7]. Поэтому **целью исследования** стала разработка и апробация программы развития метапредметных компетенций школьников средствами проектно-исследовательской деятельности в условиях онлайн обучения в системе дополнительного образования детей.

Материалы и методы. Изучение и анализ нормативно-правовых документов, педагогического опыта; сравнение, обобщение, моделирование, проектирование процесса развития метапредметных компетенций у учащихся, наблюдение, анкетирование, экспертная оценка полученных результатов; опытно-экспериментальная работа. В исследовании приняли участие 45 учащихся организации ДОД.

Результаты и обсуждение. Разработанная программа развития метапредметных компетенций школьников средствами проектно-исследовательской деятельности в условиях онлайн обучения в системе дополнительного образования детей в режиме игры и увлекательных практических занятий предусматривает получение навыков целеполагания и планирования, управления своим

временем, управления своими эмоциями, работы с информацией, поможет выявить свои интересы и личные способности, разовьет навыки эффективного общения и самопрезентации через проектно-исследовательскую деятельность. Результатом программы является создание индивидуального или группового проекта. Разработанная программа предусматривает 7 модулей по развитию метапредметных и личностных компетенций:

1. Вводный модуль, предусматривающий знакомство с курсом, преподавателями, между учениками, определение правила работы на курсе, установление правил работы в команде. Самоопределения выявления своих интересов и личных способностей;

2. Модуль Целеполагание;

3. Модуль Управление временем;

4. Модуль Управление эмоциями;

5. Модуль Эффективное общение;

6. Модуль Эффективное мышление;

7. Итоговый модуль: защита проектов, подведение итогов обучения.

Модель дистанционного обучения программы развития метапредметных компетенций школьников средствами проектно-исследовательской деятельности предусматривает решение ряда задач:

1. Сочетание самостоятельной познавательной деятельности учащихся с использованием различных источников информации, учебных материалов специально разработанных для данного курса;

2. Обеспечение оперативного и систематического взаимодействия с ведущим преподавателем курса;

3. Организация групповой работы в ходе обучения в сотрудничестве с остальными участниками курса.

Так, в разработанной и реализуемой программе для решения первых двух задач используются созданная учебно-информационная среда на базе свободно распространяемой системы дистанционного обучения (СДО) Moodle, включающую разработанные конспекты уроков, рабочую тетрадь курса, задания, ссылки на дополнительный материал (электронные библиотеки, видео и аудиотеки, книги и учебные пособия) и ссылки на онлайн занятия, а также форум и чат, как для общения с преподавателями, так и между учениками курса. Все это помогает обучающимся легче адаптироваться в современном информационном пространстве, дает возможность организовать обучение с учетом особенностей и способностей каждого ребенка. СДО Moodle предлагает широкий спектр возможностей для полноценной поддержки процесса обучения: разнообразные способы представления учебного материала, проверки знаний и контроля успеваемости, а также осуществления проектной деятельности.

В разработанной программе предусмотрено проведение онлайн занятий с использованием программ Skype и Zoom, в зависимости от типа занятия: комбинированное занятие теория-практика или практическое занятие, интерактивные деловые и ролевые игры. При проведении онлайн занятий используются дополнительные инструменты для интерактивного взаимодействия с учащимися:

- онлайн-генератор – Облакослов.рф;

- игровая платформа Kahoot;
- инструмент Bunsee для создания презентаций, которые способствуют развитию критического мышления, навыков общения, сотрудничества и творчества;

- iMindMap- онлайн-платформа для создания интеллект-карт;

Для решения третьей задачи в программу включена проектно-исследовательская деятельность, проведение деловых игр, квестов, обучение в сотрудничестве. Все данные деятельности помогают раскрыть внутренние резервы учащихся и одновременно способствуют формированию социальных качеств личности (умению работать в коллективе, выполняя различные социальные роли, помогая друг другу в совместной деятельности).

Проектно-исследовательская деятельность включала следующие этапы:

1. Выбор актуальной темы. Обсуждение темы проходило на площадке Zomm как в общем зале, так и в сессионных залах по 5 человек, использовались метод «Мозгового штурма» в группе, метод «Но почему?», упражнения для самоопределения, направленные на выявления интересов и личных способностей, игра «Стартап-конструктор», направленная на генерацию идей и развитие креативности. Итогом этого этапа является анализ имеющегося опыта и сбор идей для проектно-исследовательской деятельности.

2. Определение гипотезы, целей и задач исследования. На этом этапе учащиеся в ходе упражнений целеполагания и методики постановки целей четко определяют, какой результат они хотят видеть в итоге проектно-исследовательской деятельности.

3. Этап планирования включающий в себя декомпозицию задач на подзадачи, определение их сроков выполнения. На данном этапе используются следующие онлайн сервисы и инструменты: Mindmeister – инструмент для создания Интеллект-карты, особенно важный на этапе планирования проекта, ChartsBin – создание интерактивной карты, Trello онлайн органайзер, который содержит доски, с созданными списками. В каждом списке – несколько дел (задач), которые выглядят как отдельные карточки. Задачи разделяются на запланированные, текущие, выполненные.

4. Этап исследования, включающий сбор и анализ информации, проведение экспериментов, создание опросов. На данном этапе используются следующие онлайн инструменты:

- Google Документы,
- для хранения информации Google-диск;
- для проведения опросов: addpoll – удобный сайт для создания онлайн опросов, Google-форма,
- Wufoo– поможет сделать красивые формы для опросов и собрать необходимую информацию; для онлайн взаимодействия группы: Meetin.Gs – сайт для взаимодействия с группой во время работы с проектом, позволяет совместно редактировать файлы и обмениваться информацией, проводить онлайн встречи.

5. Этап оформления проекта, на данном этапе используются следующие онлайн инструменты:

- для создания инфографики: infoagr.am – сайт для создания любой инфографики и диаграмм онлайн,
- для создания презентации – Canva, Garminder – предоставляет инструменты для красочной презентации информации в виде диаграмм и карт, Google презентация
- для оформления фотографий: Pixlr – онлайн редактор фотографий, Roxio PhotoShow – инструмент для создания слайд шоу из фотографий.

6. Этап презентации проекта в форме публичной презентации с использованием ресурсов программ Zoom/ Skype.

При разработке данной программы одной из приоритетных задач являлась организация интересного, увлекательного, эмоционального и эффективного обучения, а также создание комфортных условий проектно-исследовательской деятельности в онлайн среде.

Необходимыми условиями эффективного онлайн обучения являются частая смена заданий и большое количество практики. Это обусловлено тем, что детям сложно воспринимать и усваивать большой объем информации или длительное время выполнять одно задание. Поэтому занятия по длительности составляют 2 академических часа с 10 минутным перерывом. Программа занятия составляется из нескольких видов заданий: например 5–7 минут теоретический материал, 5–10 минут просмотр видеоролика, 10 минут – выполнение практического задания, 5–10 минут на физические упражнения или групповое выполнение задания.

В каждом занятии обязательно предусмотрено время на разбор домашнего задания, обзор выполненных этапов работ по проектно-исследовательской деятельности, подведения итогов занятия и проведение рефлексии.

При разработке конспекта онлайн занятий, выкладываемых на платформу курса, направленных на изучение нового материала использовались следующие критерии:

- краткость и лаконичность материала: отсутствие длинных текстов, указывается только самая важная информация, и указываются ссылки на дополнительный материал;
- четкая организация и логичность материала: текст должен быть разбит на части, и в конце содержать краткое подведение итогов занятия;
- использование инфографики, так как схемы и прочая визуализация позволяют более качественно понять материал и запомнить его;
- задания и учебный материал должны быть сбалансированными по объему и сложности.

Также, чтобы обучение по программе было нескучным и эффективным, разработка программы и занятий, происходит по следующему алгоритму:

- изучение целевой аудитории программы;
- определение целей и конечных результатов программы, занятия;
- подбор практики/упражнений под цель и формы проведения занятия;

- проработка структуры каждого занятия: начало – фокус – итог;
- подбор оптимального объема теоретического материала;
- подбор примеров и метафор, с помощью которых можно доступно объяснить сложную информацию;
- продумывание возможных проблем, которые могут возникнуть во время проведения занятия, и способов их решения.

При проведении онлайн занятий для удержания внимания учащихся педагог руководствуется следующими рекомендациями: обязательно следить за распределением времени, выстраивать логичную последовательность изложения материала от простого к сложному, плавно переходить между частями занятий, при проведении практических заданий давать учащимся четкие и понятные инструкции, быть гибким, уметь перестраиваться по ходу занятия, поддерживать диалог и интерактив, учитывать приятные комфортные цвета интерьера в видеотрансляциях. Так, к примеру в ходе занятия можно задавать вовлекающие вопросы по теме урока, спорные вопросы и проводить мини дискуссии, применять упражнения для отработки и небольшие задания «прямо здесь и сейчас». Все данные методики, используемые при реализации курса в онлайн среде, направлены на эффективное и интересное обучение.

Заключение. В результате исследования разработана и апробирована программа развития метапредметных компетенций школьников средствами проектно-исследовательской деятельности в условиях онлайн обучения в системе дополнительного образования детей.

Разработанная программа рассчитана на детей 9–12 лет, но адаптируема и к другим возрастным категориям учеников 7–8 лет, 13–18 лет. При разработке занятий и заданий для разных возрастных категорий учащихся следует учитывать возрастные особенности и развитие познавательной самостоятельности представлены в табл. 1.

Таблица 1

Познавательные самостоятельности с учетом возрастных особенностей

Возрастная группа	Познавательная самостоятельность
6–9 лет	играю (6–7 лет) наблюдаю, учусь ставлю опыты
9–14	наблюдаю, учусь экспериментирую
14–17	проектирую конструирую исследую

Результатами апробационного обучения в течение 4-х месяцев явились подготовленные и защищенные проектно-исследовательские работы обучающихся. Эффективность процесса обучения оценивалась как процент завершенных проектов по сравнению с записавшимися учениками и с приступившими к обучению. Так, из 45 учащихся, записавшихся на обучение, приступили к обучению 44 (98 %) учащихся, 42 из них завершили обучение (95 % из общего количества учеников), подготовив и защитив проектно-исследовательские работы. Также хочется отметить, что успешный результат выполнения проекта учащимися зависит от поэтапной, последовательной работы, цепочка которой состоит из: определения (самоопределения) «Что Я хочу и могу», целеполагания, планирования, реализации проекта, оформления, защиты, рефлексии.

Результаты исследования будут использованы при разработке рабочих программ, реализуемых в рамках дополнительного образования детей по развитию метапредметных компетенций средствами проектно-исследовательской деятельности в условиях онлайн обучения, разработанная методика реализации программы, тематика проектов и рекомендации педагогам дополнительного образования детей могут широко использоваться в практике работы организаций ДОД.

В итоговом опросе учащихся было выявлено, что 31 (70 %) учащийся стал применять полученные техники планирования, управления временем в своей повседневной жизни; 40 (98 %) учащихся отметили получение новых знаний о работе с информацией (поиске, обработке, хранении), 27 (67 %) учащихся отметили, что стали более уверенно чувствовать себя как в онлайн так и в офлайн общении, уверенно могут поддержать разговор, более осознанно стали относиться к общению в социальных сетях.

Из полученных данных можно сделать вывод, что реализованная программа, способствует развитию метапредметных компетенций школьников средствами проектно-исследовательской деятельности в условиях онлайн обучения.

Дистанционное обучение является сложным процессом. Однако существование современных образовательных ресурсов призвано облегчить задачи педагога по организации изучения материала и контроля его освоения. И самым важным при разработке и реализации программы (занятия) является знание и понимание своей аудитории, правильно подобранный материал, умение донести информацию интересно и увлекательно, умение правильно выстраивать обучающую среду, умение подбирать формы и форматы под тему и учащихся, умение поддерживать связь со своими учениками, постоянно давая понять, что педагог рядом с ними и учение является общей важной и интересной задачей.

Литература

1. Ананьева Е.А., Месяц Е.А., Миндлина Т.Б., Жукова Т.В., Лашина О.В.. Опыт организации дистанционного обучения и проектной деятельности детей и подростков, 2013 г. <http://swsys-web.ru/experience-in-distance-learning.html>

Государственная программа «Развитие образования», Утверждена постановлением Правительства от 26 декабря 2017 года № 1642. – URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/71748426/> (Дата доступа 20.02.2021)

2. Колодько Т.В. Актуальность проектной методики в рамках дистанционного обучения в условиях пандемии COVID-19 // *Наука и образование: поиск новых перспектив в условиях пандемии COVID-19: сборник научных трудов по материалам Международной научно-практической конференции 11 сентября 2020 г.*: Белгород: ООО Агентство перспективных научных исследований (АПНИ), 2020. – С. 51–53. – URL: <https://apni.ru/article/1160-aktualnost-proektnoj-metodiki-v-ramkakh-dist>

3. Концепция развития дополнительного образования детей: Правительство Российской Федерации Распоряжение от 4 сентября 2014 года № 1726-р. – URL: <http://government.ru/docs/14644/> (дата доступа 20.02.2021)

4. Письмо Министерства просвещения Российской Федерации от 07.05.2020 № ВБ-976/04 «О реализации курсов внеурочной деятельности, программ воспитания и социализации, дополнительных общеразвивающих программ с использованием дистанционных технологий». – URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/73931002/> (дата доступа 20.02.2021)

5. Письмо Министерства просвещения Российской Федерации от 19.03.2020 г. № ГД-39/04 «О направлении методических рекомендаций» (вместе с Методические рекомендации по реализации образовательных программ начального общего, основного общего, среднего общего образования, образовательных программ среднего профессионального образования и дополнительных общеобразовательных программ с применением электронного обучения и дистанционных образовательных технологий»). – URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_348133/96c60c11ee5b73882df84a7de3c4fb18f1a01961/ (дата доступа: 25.02.2021).

6. Письмо Министерства просвещения Российской Федерации от 07.05.2020 № ВБ-976/04 «О реализации курсов внеурочной деятельности, программ воспитания и социализации, дополнительных общеразвивающих программ с использованием дистанционных технологий». – URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_352520/ (дата доступа на 25.02.2021).

7. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации №1897 от 17 декабря 2010 г. «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования». – URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/55070507/> (Дата доступа 20.02.2021)

8. Русинова И.А., Формирование текстовой компетентности младших школьников в проектной деятельности, II Всероссийская научно-практическая конференция Университетского округа НИУ ВШЭ «Инновационное развитие современной школы: практика, проблемы, перспективы», 2013 г.

9. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» № 273-ФЗ от 29 декабря 2012 года с изменениями 2020 года. – URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (дата доступа: 20.02.2021).

УДК 372

**К.Б. Сыроваткина-Сидорина, научный сотрудник
Институт коррекционной педагогики РАО
г. Москва, Россия**

ОЦЕНКА РАЗВИТИЯ СМЫСЛОВОГО ЧТЕНИЯ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ: ПИЛОТНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ

Аннотация. В статье рассматривается проблема овладения смысловым чтением детьми младшего школьного возраста. В России система заданий для оценки функциональной грамотности разрабатывается с учетом подходов и инструментария международных исследований PISA и PIRLS; задания ориентированы преимущественно на обучающихся

5–9 классов с нормативным развитием. Вместе с тем, оценивать формирование данного умения необходимо с первых лет школьного обучения, поскольку именно в начальной школе фактически закладываются основы для последующего успешного и эффективного развития читательской грамотности. При этом необходимо учитывать, что развитие читательских компетенций может сопровождаться феноменом «бездумного чтения» – распространенной, но недостаточно изученной особенностью читательского поведения младших школьников, которая проявляется в поверхностном, фрагментарном, непродуктивном и незаинтересованном чтении. **Цель пилотного исследования** состояла в оценке читательского развития младших школьников на предмет изучения феномена «бездумного чтения». **Методы исследования.** Для достижения поставленной цели использовалась авторская методика Е.Л. Гончаровой. В статье приведены качественные и количественные (критерий Спирмена) результаты исследования развития смыслового чтения. В исследовании приняли участие 83 ученика 2-х классов московских школ. Изучались сформированность механизмов контроля за пониманием читаемого, умение вычленять и решать элементарные читательские задачи в тексте, а также уровень сформированности «ядра» жанрового сознания у учеников. **Выводы и рекомендации.** Полученные данные позволили сделать вывод, что около 55 % детей, принявших участие в исследовании, испытывают значительные трудности в понимании текста, свидетельствующие о той или иной степени выраженности феномена «бездумного чтения»; у 47 % учеников к 8–9 годам не сложилось «ядро» жанрового сознания. На основании статистического анализа выявлена взаимосвязь между показателями сформированности «ядра» жанрового сознания и умениями вычленять и решать элементарные читательские задачи. Показано, что детям, испытывающим стойкие трудности в обучении (19% испытуемых, среди которых были в том числе дети с задержкой психического развития и нарушениями речи), для понимания текста требуется специализированная дифференцированная помощь со стороны педагога. Результаты исследования могут быть использованы при разработке инструментария для оценивания развития читательской компетенции детей младшего школьного возраста как с условно нормативным развитием, так и с ограниченными возможностями здоровья.

Ключевые слова: смысловое чтение, читательская грамотность, читательская компетентность, младшие школьники.

Исследование выполнено в рамках Государственного задания Министерства просвещения РФ № 073-00028-21-00.

*K.B. Syrovatkina-Sidorina, researcher
Institute of Special Education of Russian Academy of Education
Moscow, Russia*

ASSESSMENT OF SEMANTIC READING DEVELOPMENT AMONG PRIMARY SCHOOL-AGE CHILDREN: A PILOT STUDY

Abstract. Research problem. *International studies (PISA and PIRLS) demonstrate that children and adolescents experience certain difficulties in semantic reading, despite the fact that it is a basic skill for successful education and self-education. The article deals with the problem of mastering semantic reading by children of primary school age. The mastery of semantic reading of texts in various styles and genres is defined in the Federal State Educational Standard of Primary General Education as the most important meta-subject learning outcome. In 2019, the innovative project “Monitoring the Formation of Functional Literacy”, developed by the Ministry of Education of the Russian Federation, became part of the National Project “Education”. In Russia, a system of tasks for assessing functional literacy is being developed taking into account the approaches and tools of international studies PISA and PIRLS; tasks are focused mainly on students in grades 5–9 with normative development. At the same time, it is necessary to assess the formation of this*

skill from the first years of schooling, since it is in elementary school that the foundations are actually laid for the subsequent successful and effective development of reading literacy. It should be considered that the development of reading competencies can be accompanied by the phenomenon of “mindless reading”, a common but insufficiently studied feature of the reading behavior of primary school-age children which manifests itself in superficial, fragmentary, unproductive and disinterested reading. This type of reading is done according to the principle “what will be understood”, when children retell the text, they can answer some questions, but do not demonstrate a deep semantic understanding of what they read. **The purpose of the pilot study** was to assess the reading development of primary school-age children for the study of the phenomenon of “mindless reading”. **Research methods.** To achieve this goal, the original methodology by E.L. Goncharova was used. The article presents the qualitative and quantitative (Spearman criterion) results of the study of semantic reading development. The study involved 83 pupils of 2 grades of Moscow schools. The formation of control mechanisms over reading comprehension, the ability to isolate and solve elementary reading problems in the text, as well as the level of formation of the “core” of genre consciousness were studied. **Conclusions and recommendations.** The data obtained allowed us to conclude that about 55 % of the children who took part in the study experience significant difficulties in understanding the text, indicating a varying degree of severity of the phenomenon of “mindless reading”. By the age of 8–9, 47 % of pupils did not have a “core” of genre consciousness (according to Goncharova), which, in general, is formed by a child in preschool age in the process of listening to children's literature. On the basis of statistical analysis, a relationship was revealed between the indicators of the formation of the “core” of genre consciousness and the ability to isolate and solve elementary reading problems, namely: the better the genre consciousness is formed, the better the child is able to isolate and solve hidden reading problems. It has been shown that children with persistent learning difficulties (19% of the subjects, including children with mental developmental delay and speech disorders), require specialized differentiated assistance from a teacher to understand the text. The research results can be used in the development of tools for the intermediate assessment of the development of reading competence in children of primary school age, both with conditionally normative development and with disabilities, containing a differentiated system of assistance and assessment of results. The continuation of the research is seen in the development of the specified diagnostic tools and programs for the development of predictors of reading literacy, primarily for children with mental developmental delay, who make up the largest group of children with disabilities studying in conditions of inclusion.

Keywords: semantic reading, reading literacy, reading competence, primary school-age children.

Funding: The work was supported by the Ministry of Education and Science of the Russian Federation within the framework of Task number 073-00028-21-00.

Введение. Оценка развития смыслового чтения или читательской грамотности – одна из важнейших составляющих оценки функциональной грамотности школьника. Предметом оценивания являются не особенности чтения, не просто понимание смысла текста, а оценка уровня читательского развития. В мире уже накоплен определенный опыт оценивания читательской грамотности детей и взрослых. Результаты исследований, проведенных в рамках Международной программы по оценке образовательных достижений учащихся (Programme for International Student Assessment, PISA) и Международного исследования качества чтения и понимания текста (Progress in International Reading Literacy Study, PIRLS), показывают, что дети и подростки испытывают определенные трудности в смысловом чтении [1; 9] при том, что оно является базовым умением для успешного образования и самообразования. В России,

в связи с особой значимостью, этот компонент функциональной грамотности вошел в «Национальную программу поддержки и развития чтения» (2007–2020 гг.) [8]. Овладение смысловым чтением текстов различных стилей и жанров определено в Федеральном государственном образовательном стандарте начального общего образования в качестве важнейшего метапредметного результата обучения. В 2019 году инновационный проект «Мониторинг формирования функциональной грамотности», разработанный Министерством просвещения Российской Федерации, стал частью Национального проекта «Образование».

Теоретический анализ литературы. В России система заданий для оценки функциональной грамотности разрабатывается с учетом подходов и инструментария международных исследований PISA и PIRLS [1; 9]; задания ориентированы преимущественно на обучающихся 5–9 классов с нормативным развитием. Вместе с тем, оценивать формирование данного умения необходимо с первых лет школьного обучения, поскольку именно в начальной школе фактически закладываются основы для последующего успешного и эффективного развития читательской грамотности [3; 5; 6; 7].

Среди учеников массовой школы достаточно большую и разнородную группу составляют дети, испытывающие стойкие трудности в обучении. В нее входят дети с тяжелыми нарушениями речи (ТНР), задержкой психического развития (ЗПР) и дети, не имеющие официального статуса «ребенок с ограниченными возможностями здоровья», но вместе с тем испытывающие трудности в обучении в силу различных этиологических факторов (органической и/или функциональной недостаточности центральной нервной системы, парциальных дисфункций, неблагоприятных условий воспитания и др.) [2; 7]. Эти факторы социальной и органической природы неблагоприятно сказываются на обучении чтению и пониманию текстов, поскольку чтение является сложным психическим процессом и, прежде всего, процессом смыслового восприятия письменной речи, ее понимания, декодирования.

Российскими дефектологами предложен новый подход к диагностике для оценки сформированности базовых компонентов читательской грамотности у детей с особенностями развития [3; 4; 5]. Основные отличия данного подхода от традиционных методов исследования чтения заключаются в следующем:

- от изучения нарушений чтения предлагается перейти к оценке уровня читательского развития;
- от констатации того, понял или не понял ребенок текст, предлагается перейти к оценке уровня развития способности детей к решению выделенных элементарных читательских задач¹;
- предлагается принципиально иная схема исследования: одно задание – много текстов, вместо традиционного: много заданий – один текст.

На основании этого подхода его автор д.психол.н. Е.Л. Гончарова совместно с Д.В. Дмитриевой описали феномен «бездумного чтения» – достаточно распространенной, но мало изученной особенности читательского поведения

¹ Элементарные читательские задачи – проблемные текстовые ситуации «новизны, неполноты, противоречивости», с которыми ребенок может столкнуться [4].

младших школьников, которая проявляет себя в поверхностном, фрагментарном, непродуктивном и незаинтересованном чтении – чтении по принципу «что поймется» [3], когда дети пересказывают текст, могут ответить на некоторые вопросы, но не демонстрируют глубокого смыслового понимания прочитанного, не умеют работать с текстом. По мнению авторов, главной причиной появления «бездумного чтения» у детей является несоответствие требований взрослых уровню читательского развития ребенка. В связи с этим становится актуальной разработка инструментария оценки читательской компетентности в начальной школе, которая поможет решить проблему методической помощи учителям, работающим с детьми с ограниченными возможностями здоровья, а также вовремя выявлять и корректировать трудности обучающихся с условно нормативным развитием.

Цель пилотного исследования состояла в оценке читательского развития младших школьников на предмет изучения феномена «бездумного чтения».

База исследования. В настоящем исследовании приняли участие учащиеся вторых классов из московских школ. Общий объем выборки – 83 ребенка, из них 43 девочки и 40 мальчиков. 65 детей характеризуются нормативным развитием (78 %), 18 – испытывают трудности в обучении (22 %), из них 3 – с задержкой психического развития (3 %), 5 – с тяжелыми нарушениями речи (6 %).

Методы и методики исследования. Для достижения поставленной цели использовались авторские методики Е.Л. Гончаровой «Быль–сказка–фантазия» и «Самое главное» [4] с предоставлением дифференцированной поэтапной помощи. Методика «Быль–сказка–фантазия» направлена на оценку сформированности «ядра» жанрового сознания. Методика «Самое главное» направлена на оценку решения читательских задач: восстановление результата действий по описанию последовательности операций и оценку целесообразности действий героя.

Исследование проводилось в групповом формате. Школьники, испытывающие стойкие трудности в обучении, были объединены в отдельную подгруппу для оказания им необходимой помощи в выполнении заданий. Методика диагностики предполагает возможность использования нескольких уровней помощи, обеспечивающих вычленение и решение читательских задач. На каждого ребенка заполнялся индивидуальный протокол, где фиксировались результаты и особенности выполнения заданий, возникающие трудности, а также размещалась информация от классного руководителя по особенностям чтения вслух и читательской активности.

Для оценки результатов исследования особенностей развития смыслового чтения использовались качественные (контент-анализ протоколов) и количественные (ранговые корреляции Спирмена, критерий Манна-Уитни) методы.

Результаты исследования. Анализ полученных экспериментальных данных показал, что около 55 % детей, принявших участие в исследовании, испытывают значительные трудности в понимании текста, свидетельствующие о той или иной степени выраженности феномена «бездумного чтения» (показатели по 2–3 критериям не сформированы или находятся на стадии формирования). Методом контент-анализа (табл. 1) было выявлено, что 36 % детей, при-

нявших участие в исследовании, испытывают значительные трудности в осуществлении контроля за пониманием читаемого текста; у 40 % учащихся не сформировано умение вычленять и решать элементарные читательские задачи в тексте; у 47 % учеников к 7–9 годам не сложилось «ядро» жанрового сознания, которое, по теории Е.Л. Гончаровой [5], образуется еще в дошкольном возрасте, в процессе восприятия ребенком детской литературы на слух. При этом сопоставление данных по группам показало, что дети с трудностями в обучении значительно уступают сверстникам с нормативным развитием по всем исследованным показателям. Было также выявлено, что детям, испытывающим трудности в обучении, для понимания текста требуется специализированная дифференцированная помощь со стороны педагога.

Таблица 1

Результаты контент-анализа ответов испытуемых по критериям «бездумного чтения»

Критерии феномена «бездумное чтение»		Всего внутри выборки	Группы детей внутри выборки	
			Дети с нормативным развитием	Дети с трудностями в обучении (ЗПР, ТНР, без официального диагноза)
Контроль за пониманием текста	не сформирован	30 (36 %)	18 (28 %)	11 (61 %)
	начинает формироваться	20 (24 %)	15 (23 %)	5 (28 %)
	Сформирован	33 (40 %)	32 (49 %)	2 (11 %)
Умение вычленять и решать читательские задачи	не сформировано	34 (41 %)	19 (29 %)	15 (83 %)
	начинает формироваться	21 (25 %)	20 (31 %)	1 (6 %)
	Сформировано	28 (34 %)	26 (40 %)	2 (11 %)
«Ядро» жанрового сознания	не сформировано	39 (47 %)	28 (43 %)	11 (61 %)
	на стадии формирования	18 (21 %)	12 (19 %)	6 (33 %)
	Сформировано	26 (31 %)	25 (38 %)	1 (6 %)

Рассмотрим корреляции описанных показателей на полной выборке. На основании статистического анализа (табл. 2) была выявлена значимая взаимосвязь между показателями сформированности «ядра» жанрового сознания и умениями вычленять, решать элементарные читательские задачи в тексте, а именно: чем лучше сформировано жанровое сознание, т. е. чем больше в детстве читали ребенку вслух [5], тем лучше ребенок умеет вычленять и решать скрытые элементарные читательские задачи. Выявлена слабая корреляция между уровнем читательской активности и развитием «ядра» жанрового сознания, т.е. косвенно подтверждается гипотеза Е.Л. Гончаровой о том, что «ядро» жанрового сознания формируется преимущественно в детстве при совместном со взрослым чтении вслух и не зависит напрямую от читательской активности в настоящем. Также имеет место следующая закономерность: при высоком

уровне контроля за прочитанным у ребенка наблюдается сформированное умение вычленять и решать элементарные читательские задачи в тексте, т. е. в этом случае появляется понимание смысла текста и возможность увидеть и решить заложенную в этот текст читательскую задачу. При этом выявлена слабая корреляция между степенью владения техникой чтения и умением вычленять и решать элементарные читательские задачи, т. е. непосредственная связь между скоростью чтения текста и способностью ученика вычленять и решать читательские задачи отсутствует.

Таблица 2

**Показатели корреляции
по основным параметрам смыслового чтения**

	Жанровое сознание	Контроль за прочитанным	Умение вычленять и решать читательские задачи	Техника чтения	Понимание прочитанного	Читательская активность
Жанровое сознание	1,000	,358** ,001	,521** ,000	,236* ,032	,386** ,000	,381** ,000
Контроль за прочитанным	,358** ,001	1,000	,770** ,000	,303** ,005	,554** ,000	,469** ,000
Умение вычленять и решать читательские задачи	,521** ,000	,770** ,000	1,000	,386** ,000	,627** ,000	,552** ,000
Понимание прочитанного	,386** ,000	,554** ,000	,627** ,000	,584** ,000	1,000	,545** ,000
Техника чтения	,236* ,000	,303** ,000	,386** ,000	1,000	,584** ,000	,526** ,000
Читательская активность	,381** ,000	,469** ,000	,552** ,000	,526** ,000	,545** ,000	1,000 ,000

** Корреляция значима на уровне 0,01 (двухсторонняя)

* Корреляция значима на уровне 0,05 (двухсторонняя)

Не было выявлено значимых различий по признакам развития «ядра» жанрового сознания и контроля за пониманием прочитанного среди мальчиков и девочек. Это говорит о том, что понимание жанров текста не зависит от пола.

Обсуждение результатов. Полученные результаты показали наличие феномена «бездумного чтения» у всех детей, испытывающих трудности в обучении, и у четверти детей с нормативным развитием. Они косвенно подтвердили, что важнейшие читательские способности формируются в норме у детей в дошкольном детстве в условиях культурной традиции чтения вслух и рассказывания произведений детских жанров еще не читающим детям, а также взаимо-

связь между умением вычленять, решать элементарные читательские задачи в тексте и сформированностью «ядра» жанрового сознания. Также обнаружена следующая закономерность: при высоком уровне контроля за прочитанным появляется понимание смысла текста и возможность увидеть и решить заложенную в этот текст читательскую задачу, при этом подтвердилось, что скорость чтения не влияет на умение работать с читательскими задачами.

Заключение. В результате пилотного исследования выявлена взаимосвязь между показателями сформированности «ядра» жанрового сознания и умениями вычленять и решать элементарные читательские задачи. Показано, что детям, испытывающим стойкие трудности в обучении, для понимания текста требуется специализированная дифференцированная помощь со стороны педагога.

Результаты исследования могут быть использованы при разработке инструментария для промежуточного оценивания развития читательской компетенции детей младшего школьного возраста как с условно нормативным развитием, так и с ограниченными возможностями здоровья, содержащего дифференцированную систему помощи и оценивания результатов. Продолжение исследования видится в разработке указанного диагностического инструментария и программы развития предикторов читательской грамотности, в частности для детей с задержкой психического развития, составляющих наибольшую группу детей с ограниченными возможностями здоровья, обучающихся в условиях инклюзии.

Литература

1. Адамович К.А., Капуза А.В., Захаров А.Б., Фруммин И.Д. Основные результаты российских учащихся в международном исследовании читательской, математической и естественнонаучной грамотности PISA-2018 и их интерпретация. – М.: НИУ ВШЭ, 2019. – 28 с.
2. Бабкина Н.В., Коробейников И.А. Типологическая дифференциация задержки психического развития как инструмент современной образовательной практики [Электронный ресурс] // Клиническая и специальная психология. – 2019. – Т. 8. – № 3. – С. 125–142. doi: 10.17759/psycljn.2019080307
3. Гончарова Е.Л., Дмитриева Д.В. Бездумное чтение у младших школьников: кто виноват и что делать? // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2007. – № 4. – С. 3–14.
4. Гончарова Е.Л. Слепозлой ребенок и книга: обучение чтению и читательское развитие. М.: Национальное образование, 2018. – 239 с.
5. Гончарова Е.Л. Ранние этапы читательского развития. К теории вопроса // Дефектология – 2007. – № 1 – С. 4–12.
6. Гостева Ю.Н., Кузнецова М.И., Рябинина Л.А., Сидорова Г.А., Чабан Т.Ю. Теория и практика оценивания читательской грамотности как компонента функциональной грамотности // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2019. – Т. 1. – № 4 (61). – С. 34–57.
7. Костенкова Ю.А., Триггер Р.Д., Шевченко С.Г. Дети с задержкой психического развития: особенности речи, письма, чтения. – М.: Школьная Пресса, 2004. – 96 с.
8. Национальная программа поддержки и развития чтения (2007–2020 гг.) [Электронный ресурс]. – URL: http://www.library.ru/1/act/doc.php?o_doc=1122&o_s (дата обращения: 20.03.2021)
9. *What Makes a Good Reader: International Findings from PIRLS 2016* [Электронный ресурс] – URL: <http://timssandpirls.bc.edu/pirls2016/international-results/pirls/summary/> (дата обращения: 21.02.2021)

*Е.Н. Сюткина, канд. филос. наук, мл. науч. сотрудник
О.С. Солодухина, мл. науч. сотрудник
Н.А. Белоусова, мл. науч. сотрудник
Гуманитарный университет
г. Екатеринбург, Россия*

ПРОБЛЕМЫ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ БЕЗОПАСНОСТИ КРИЗИСНОГО ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ

Аннотация. Пандемия COVID-19 стала уникальной проблемой для национальной системы образования. Меры по социальному дистанцированию, предполагающие перевод учебных заведений в формат дистанционного обучения, не позволили учащимся собираться на лекции и участвовать в практических занятиях в очном формате. Педагоги в процессе адаптации к новым условиям перевели свои учебные программы в онлайн-формат. Переход этот произошел во всем мире, потрясенном пандемией, однако был непростым для всех субъектов образовательного процесса. Он потребовал экстренной трансформации технологической и методологической базы педагогического процесса, а срочность и внезапность изменений, общее переживание неопределенности социальной ситуации обусловили стрессовый характер этого перехода для педагогов и учащихся, поставив под угрозу психологическую безопасность всех субъектов образовательного процесса. **Цель исследования** состоит в выявлении психологических проблем безопасности кризисного дистанционного обучения в условиях сокращения прямого, личного взаимодействия между субъектами образовательного процесса в пользу дистанционного онлайн-обучения, получившего распространение под влиянием пандемии COVID-19. **Методы исследования.** Теоретико-методологической базой исследования выступает социально-психологический подход к анализу характера взаимодействия между субъектами образовательного процесса в условиях кризисного дистанционного обучения. **Выводы и рекомендации.** Хотя пандемия COVID-19 поставила под угрозу традиционные основы существующей системы образования, вирус стал мощным катализатором ее реформирования за счет активизации внедрения цифровых образовательных технологий, информатизации и компьютеризации образования. Эти тенденции изменили характер взаимодействия между субъектами образовательного процесса. Изучение факторов и содержания этих изменений, анализ соответствия этих изменений критериям безопасности позволит выработать оптимальные методологические основания для обеспечения непрерывности деятельности системы образования в экстремальных условиях и реализации психологической безопасности субъектов образовательного процесса.

Ключевые слова: психологическая безопасность, дистанционное обучение, кризисное дистанционное обучение, пандемия COVID-19, субъекты образовательного процесса.

*E.N. Syutkina, Candidate of Philosophical Sciences, junior researcher
O.S. Solodukhina, junior researcher
N.A. Belousova, junior researcher
Liberal Arts University – University for Humanities
Yekaterinburg, Russia*

THE CHALLENGES OF PSYCHOLOGICAL SECURITY IN CRISIS DISTANCE LEARNING

Abstract. The COVID-19 pandemic has posed a unique challenge for the national system of education. Such a measure as the social distance that forced educational institutions to shift to distance learning, did not allow students to gather for in-class lectures and attend workshops in person. While adjusting to the new conditions, teachers have translated their curricula into an online

*format. This transition took place all over the world, shaken by the pandemic, and it was not an easy period for all subjects of the educational process. It required an urgent transformation of the technological and methodological framework of the pedagogical process. To crown it all, the urgency and abruptness of changes, the general experience of the uncertainty of this social situation resulted in a stressful nature of this transition for both teachers and students, jeopardizing the psychological security of all the subjects of the educational process. **The study aims** to identify the psychological security challenges of crisis distance learning in the face of declining immediate, interpersonal interaction between the subjects of the educational process in favour of online distance learning, which has become widespread under the influence of the COVID-19 pandemic. **Research methods.** The theoretical and methodological basis of the research is the socio-psychological approach to the analysis of the nature of the interaction between the subjects of the educational process in the context of crisis distance learning. **Conclusions and recommendations.** Although the COVID-19 pandemic has threatened the traditional foundations of the existing education system, the coronavirus has become a powerful catalyst for its reform through increasing the introduction of digital educational technologies, informatization and computerization of education. These trends have modified the character of interaction between the subjects of the educational process. The study of the factors and content of these changes, the analysis of the compliance of these changes with the security criteria will allow us to develop optimal methodological grounds for ensuring the continuity of the educational system in extreme conditions and the implementation of the psychological security of the subjects of the educational process.*

***Keywords:** psychological security, distance learning, crisis distance learning, the COVID-19 pandemic, subjects of the educational process.*

Введение. Пандемия COVID-19 привела к глубокому сдвигу в процессах социального взаимодействия. Предписания властей, направленные на ограничение скорости распространения заболевания, опасения людей заразиться или заразить других побудили их к соблюдению социальной дистанции и сокращению прямого личного контакта с другими людьми. Эта тенденция коснулась самых разных сфер жизнедеятельности во многих странах мира.

Пандемия COVID-19 спровоцировала переход к виртуальной деятельности в сфере экономической и общественной жизни, а технологический сектор активизировался, чтобы удовлетворить более высокий спрос на необходимые в новых условиях товары и услуги. Пандемия ускорила уже начавшуюся цифровую трансформацию и привела к изменению традиционных моделей обучения, которые предусматривали личный контакт субъектов образовательного процесса, в направлении технологически опосредованного дистанционного обучения.

ЮНЕСКО сообщила, что по данным на 1 мая 2020 года в 174 странах были закрыты начальные, средние и высшие учебные заведения, что затронуло 1,2 миллиарда учащихся. В 17 странах учебные заведения на тот момент были открыты лишь частично [14]. Обеспечению непрерывности деятельности национальных систем образования в экстремальных условиях пандемии послужил переход к дистанционному обучению, исключая возможность аудиторных занятий. Педагоги в процессе адаптации к новым условиям, перевели свои учебные программы в онлайн-формат.

При этом дистанционное обучение выступает как форма получения образования, при которой преподаватель и учащийся взаимодействуют на расстоянии с помощью цифровых технологий. Обращение к потенциалу цифровых

технологий и их поддержка на государственном и общественном уровне во многом обусловлена осознанием их возможностей для эффективной доставки информации, построения новой образовательной среды и совершенствования методик преподавания, которые бы в наибольшей степени отвечали актуальным экономическим и социальным запросам, а также экстремальным условиям, вызванным, в частности, пандемией.

Экстренный, внезапный, стрессовый переход от очного обучения к дистанционному, реализуемому на основе цифровых технологий в условиях дефицита методических и технологических ресурсов под влиянием некоего экстремального фактора, которым стала, в частности, пандемия COVID-19, можно обозначить как кризисное дистанционное обучение. Оно потребовало быстрой трансформации технологической и методологической базы педагогического процесса, а срочность и внезапность изменений, невозможность выбора других образовательных технологий в экстремальной ситуации, общее переживание неопределенности сложившейся социальной ситуации обусловили стрессовый характер этого перехода, поставив под угрозу психологическую безопасность всех субъектов образовательного процесса.

Проведенное Национальным медицинским исследовательским центром здоровья детей Минздрава РФ исследование показало, что у 83,8 % школьников в условиях самоизоляции и дистанционного обучения проявились неблагоприятные психические реакции. Так, 42,2 % респондентов обнаружили депрессивные состояния, 41,6 % – астенические состояния. Кроме того, у 37,2 % школьников были отмечены обсессивно-фобические состояния, 26,8 % страдали от головных болей, 55,8 % – от нарушений сна, 13,1 % испытывали подавленность, 44,2 % – демонстрировали частую смену настроения на протяжении дня, в то время как устойчивое положительное настроение удавалось сохранять лишь 32,5 % опрошенных [3].

Экстремальность замены очных форм обучения на удаленный онлайн-формат дает основания для дифференцированного подхода к традиционному дистанционному обучению и дистанционному обучению в условиях кризиса [13], обусловленного пандемией COVID-19, а также поднимает проблему обеспечения психологической безопасности субъектов кризисного дистанционного обучения. В этой связи психологическая безопасность выступает как «специфическая мера стабильности психического состояния человека, во многом определяющая особенности реагирования людей на различные травматические ситуации, с которыми неизбежно сталкивается каждый человек в течение жизни» [6: 18]. Таким образом, актуализируется необходимость теоретического осмысления проблем кризисного дистанционного обучения и их влияния на психологическую безопасность субъектов образовательного процесса.

Теоретический анализ литературы. Беспрецедентные условия пандемии, которые изменили жизнь людей по всему миру, актуализировали потребность научного анализа данного феномена и характера его влияния на различные сферы жизни. Прежде всего, в отечественной и зарубежной литературе производились попытки определить характер психологического влияния массового карантина [18] и самоизоляции [8] на субъектов образовательного процес-

са, выявить те угрозы безопасности личности, которые возникли под влиянием пандемии и мер, предпринятых к ее сдерживанию [19]. Исследовалось влияние пандемии на психическое здоровье [15] и психологическое состояние участников образовательного процесса – педагогов [17], студентов [16], школьников [1]. Также предметом научного интереса стала технология дистанционного обучения, ее формы, методология. В фокусе внимания отечественных и зарубежных специалистов оказалась также практика экстренного внедрения дистанционных технологий обучения в условиях пандемии для обеспечения непрерывности деятельности национальных систем образования [13], которая выявила основания для дифференциации традиционного дистанционного обучения и дистанционного обучения в условиях кризиса, обусловленного пандемией COVID-19. Для формирования объективной картины функционирования национальной системы образования в кризисных условиях были проведены многообразные социологические и психологические исследования, данные которых были обобщены в отчетах и докладах независимых организаций [5], министерств и ведомств [12]. Однако несмотря на многообразие литературы по проблеме психологического влияния пандемии и объективных характеристик кризисного дистанционного обучения, проблематика психологической безопасности личности в условиях кризисного дистанционного обучения на данный момент представляется недостаточно изученной.

Цель исследования. Обозначить психологические проблемы безопасности кризисного дистанционного обучения в условиях сокращения прямого, личного взаимодействия между субъектами образовательного процесса в пользу дистанционного онлайн-обучения в условиях пандемии COVID-19.

Методы исследования. Теоретико-методологической базой исследования выступает социально-психологический подход к анализу характера взаимодействия между субъектами образовательного процесса в условиях кризисного дистанционного обучения, включающий фундаментальные представления о личности как субъекте активности. Источниковой базой исследования стали научные и аналитические публикации, посвященные вопросам влияния пандемии на психологическое состояние и здоровье личности и функционированию системы образования.

Результаты исследования. Одна из важнейших проблем психологической безопасности кризисного дистанционного обучения связана с расширением спектра тревог и страхов людей в связи с распространением опасного заболевания. Тем самым, пандемия COVID-19 стала источником многообразных травматических в психологическом плане ситуаций, связанных с тревогой индивидов за свое здоровье и здоровье близких. Усилению тревоги и страха способствовало интенсивное тиражирование в СМИ известий о количестве заболевших, погибших вследствие заболевания COVID-19, о технологических, экономических и социальных проблемах, которые возникли в связи с действием изоляционных мер. Сюда же, в связи с внедрением новых технологий обучения, относятся страхи, вызванные неблагоприятным влиянием компьютеров и мобильных устройств на физическое здоровье и психологическое состояние человека, недостаточной цифровой компетентностью участников образовательного

процесса, не позволяющей эффективно использовать все возможности дистанционного обучения, сомнениями в эффективности технологически опосредованной цифровой коммуникации в образовании и используемых методик дистанционного обучения, которые не были достаточно отработаны в связи с экстренным переходом к удаленному онлайн-обучению.

Как указали Е.Ю. Макарова и Н.А. Цветкова эмерджентную ситуацию пандемии, выступающую в роли чрезвычайного раздражителя, характеризовало появление у большинства людей избыточных страхов за здоровье, финансовую стабильность и отношения с близкими. Общество в целом оказалось под прессом стресса неопределенности [8].

Введение дистанционного обучения произошло в контексте общей трансформации социальной жизни под влиянием пандемии, что выразилась в изменении режима работы самых разных социальных институтов, необходимости соблюдать карантин, увеличивать социальную дистанцию, резко ограничить социальную активность на неопределенный срок, соблюдать масочный режим и т. д. Также переход к кризисному дистанционному обучению отличался первоначальной неопределенностью сроков, форм и методов реализации. Эти условия разрушили привычные представления, дезориентировали людей, способствовали утрате чувства надежности, защищенности, ощущения стабильности существования, вызвали неопределенность представлений о будущем. «Ежедневная необходимость действовать в условиях неопределенности, в том числе информационной, временного дефицита для принятия каких-либо решений, приводит к тому, что риск становится одним из существенных сигнифицирующих элементов жизненного пространства каждого человека» [20: 111].

Несмотря на то, что неопределенность и нестабильность в целом присущи современному миру, в период пандемии уровень неопределенности повысился, а возможность контролировать происходящее снизилась. Утрата контроля над ситуацией негативно влияет физическое и психическое здоровье, трансформирует восприятие, поведение субъекта, представляя, тем самым, угрозу психологической безопасности личности.

Другой проблемой психологической безопасности кризисного дистанционного обучения стала изоляция и сокращение социальных контактов, недостаток живого общения, которые для большинства людей в период пандемии стали источником стресса, поставили под угрозу психологическое благополучие и безопасность личности. Это проявляется в том, что карантинные и изоляционные меры не только способствовали сдерживанию COVID-19, но и послужили развитию симптомов посттравматического стресса, тревоги, беспокойства, раздражительности, привели к снижению концентрации внимания, работоспособности, утрате уверенности, формированию чувства отрешенности от окружающих и т. д. [2]. Психологи также фиксируют в связи с изоляцией обострение раздражительности, моральной усталости у индивидов, учащение случаев агрессии и конфликтов в семье [7].

Зарубежные исследования демонстрируют похожую тенденцию. Так, в Испании через две недели после начала изоляции из-за пандемии COVID-19, 34,19 % респондентов сообщили о симптомах депрессии; 21,34 % участников

опроса переживали тревожные состояния; 28,14 % сообщили о симптомах стресса от умеренной до чрезвычайно тяжелой. При этом у студентов наблюдались значительно более высокие показатели депрессии, беспокойства и стресса по сравнению с различными группами сотрудников университета [16].

По данным российских исследований более 40 % студентов ощутили дефицит личного общения с преподавателями и сокурсниками в процессе дистанционного обучения [12]. Также проведенные ФОМ всероссийские телефонные опросы граждан РФ в апреле 2020 г. показали, что 64 % родителей школьников считают, что детям больше нравится ходить в школу, чем учиться из дома, в частности, по причине дефицита общения с друзьями, личного контакта с педагогами [5].

Серьезной проблемой психологической безопасности кризисного дистанционного обучения является его опора на саморегуляцию и самоконтроль субъектов образовательного процесса, которые не у всех учащиеся оказались развиты в необходимой степени.

В широком смысле саморегуляция выражена в индивидуальной способности организовывать свои аффективные, конативные и когнитивные ресурсы для достижения некоторой долгосрочной цели. Саморегуляция включает в себя самоконтроль и самоэффективность, выражающуюся в уверенности субъекта образовательного процесса в своей возможности достигать успеха.

Осознанная психическая саморегуляция предполагает наличие комплекса особых личностных качеств, проявляющихся в процессе деятельности и составляющих базис «эффективной самостоятельности». Эти личностные качества включают уверенность, целеустремленность, собранность, способность к самоконтролю и т. д. [10] Когда комплекс эффективной самостоятельности недостаточно развит, успешность учебной деятельности попадает в зависимость от внешней поддержки и контроля, поскольку индивид не способен самостоятельно выбрать правильный способ действий, эффективно анализировать значимые факторы успешности учебной деятельности, осуществлять объективную оценку результатов этой деятельности и т. д. [11].

Дефицит развитой способности к саморегуляции и самоконтролю субъектов образовательного процесса, недостаточность навыков самоорганизации обнажились в условиях резкого увеличения самостоятельной работы студентов вузов в ситуации кризисного дистанционного обучения. В частности, студенты младших курсов университетов выражали значительное беспокойство по поводу проблем с самоорганизацией. Также более трети участвовавших в опросах студентов отмечали трудности с концентрацией внимания при самостоятельном освоении материала. При этом 95 % студентов самостоятельно изучали материалы, полученные от преподавателей. Также опросы студентов показали, что университеты первоначально не оказывали им своевременной помощи в организации самостоятельной работы в цифровой среде [12].

Важной проблемой кризисного дистанционного обучения стало увеличение факторов, препятствующих сосредоточенности на учебных задачах, создающих проблему для эффективной саморегуляции и самоконтроля в условиях дистанционного обучения. Домашняя обстановка предполагает множество при-

чин, которые способствуют отвлечению внимания во время учебных занятий. Это могут и другие члены семьи, и домашние животные, и многообразие различных бытовых ситуаций. Без внешнего контроля учащиеся нередко вместо учебы концентрируются на развлекательном контенте.

Одной из наиболее серьезных проблем психологической безопасности кризисного дистанционного обучения стала проблема недоверия между субъектами образовательного процесса. «Доверие представляет собой компонент общения субъектов на уровне личностей, групп, организаций, социальных институтов, объединений, общества в целом» [9: 11]. На основе доверия субъекта к другим людям, к институтам, к политическим, финансовым, страховым структурам в социуме реализуется система социальной ориентации человека. Феномен доверия оказывает важное влияние на реализацию личностного потенциала, субъективного благополучия индивида в обществе.

В условиях роста неопределенности за счет расширения количества и глубины рисков, вызванного пандемией потребность доверия как основы социальных отношений обозначилась еще более ярко, однако не нашла удовлетворения в связи с недостаточной адаптацией методов реализации обучения и контроля результатов обучения к условиям онлайн-обучения.

Источником недоверия между субъектами образовательного процесса является, прежде всего, недоверие к дистанционным формам обучения и их техническим инструментам. При этом в межличностном аспекте развивается недоверие на нескольких уровнях: недоверие на уровне «преподаватель–учащийся», «родитель–преподаватель», «родитель–учащийся».

Недоверие на уровне «преподаватель–учащийся» выражается в сомнении преподавателей в возможности эффективного контроля самостоятельности учеников при выполнении учебных заданий. С таким недоверием, например, связано возникновение в школьной практике требований выполнять домашнее задание рукописным способом на бумаге, а затем высылать фото результатов на электронную почту педагогу.

Как показало совместное исследование Министерства науки и высшего образования и РАНХиГС, осуществленное с 25 июня 2020 года по 10 июля 2020 года, в системе высшего образования ситуацию недоверия, которая возникает в условиях экстренного дистанционного обучения, репрезентирует уверенность большинства вузовских педагогов (51,2 %) в увеличении случаев плагиата, списывания, сдачи экзамена посторонним лицом [4]. По данным Министерства науки и высшего образования Российской Федерации, 70 % вузовских педагогов опасаются увеличения количества случаев нечестного поведения студентов во время экзаменов, осуществляемых в дистанционном формате, 65 % преподавателей также выразили сомнение в возможности эффективного контроля вовлеченности студентов при работе в онлайн-формате [12].

Недоверие на уровне «родитель–преподаватель» проявилось в связи с тем, что родители, получив дистанционную возможность более пристального наблюдения за ходом образовательного процесса, содержанием, длительностью занятий, проходящим в режиме видеоконференций, характером коммуникации между преподавателем и учащимися, нередко оказывались жестко критически

и даже предвзято настроены по отношению к педагогам, не всегда обладая при этом необходимыми компетенциями для объективной оценки образовательного процесса, а также проблем, связанных с его реорганизацией в дистанционном режиме.

Недоверие на уровне «родитель–учащийся» было выражено в росте родительского гиперконтроля над процессом обучения и выполнения домашних заданий, который усиливался в связи с длительным пребыванием членов семьи в ограниченном пространстве дома в условиях карантина и изоляции.

Угрозу психологической безопасности кризисного дистанционного обучения составила также проблема резкого роста нагрузки для субъектов образовательного процесса. В психологическом плане резкий переход к дистанционному онлайн-обучению способствовал развитию у преподавателей чувства чрезвычайности ситуации, ее особой срочности, резкому увеличению объема работы. Многим пришлось в короткий срок освоить новые методы деятельности, адаптировать учебные курсы к цифровому формату обучения. **Под удар попали не только педагоги, мало знакомые с цифровыми технологиями обучения, но и преподаватели, ранее знакомые с ними на уровне умения осуществлять поиск информации в интернете, переписку по электронной почте.** У них трансформация образовательного процесса и попытка адаптации к изменениям, хоть и относительно успешная, вызвала значительную усталость и стресс от увеличившегося объема работы, сложностей быстрого освоения новых технологий работы. В целом только 12 % преподавателей опровергли утверждение о том, что дистанционный формат обучения не увеличил трудоемкость педагогической работы. Поэтому в качестве одной из основных трудностей кризисного дистанционного образования и отрицательных по отношению к нему установок педагогов можно считать трудоемкость экстренного перехода на новые инструменты работы, рост методической нагрузки и интенсивности учебной работы. Расширение доли самостоятельной подготовки в вузе также способствовало росту учебной нагрузки, который был отмечен 40 % студентов. При этом 50 % опрошенных студентов выражали опасения насчет того, что завершение сессии в дистанционном формате будет труднее, чем в традиционном. Буквально через 2,5 месяца после перехода на кризисное дистанционное обучения в условиях повышенных требований к самоизоляции, студенты ощутили специфическую усталость, что выразилось в увеличении количества критических отзывов относительно новых условий обучения. Этот критический настрой сопровождался ростом среди студентов количества респондентов (с 27 % до 39 %), которые признали, что им стало сложнее обучаться в домашней обстановке. Характерно, что преподаватели изначально не считали кризисное дистанционное обучение полноценной заменой традиционного очного формата работы [12]. Однако кризисная замена показала, что цифровые технологии способны обеспечить непрерывность образовательного процесса в экстремальных условиях пандемии, хотя и не могут служить эквивалентом аудиторных форм работы в рамках существующих образовательных парадигм.

Заключение. Изучение опыта внедрения кризисных дистанционных технологий должно учитывать не только технологические аспекты, связанные

с активизацией внедрения цифровых образовательных технологий, информатизацией и компьютеризацией образования на фоне пандемии, не только образовательные аспекты, связанные с задачами реформирования системы образования, согласно запросам наших дней, но психологические аспекты их использования, учитывающие изменение характера взаимодействия между субъектами образовательного процесса и проблемы безопасности, возникающие в связи с этими переменами.

Среди основных проблем психологической безопасности кризисного дистанционного обучения можно выделить проблему расширения спектра тревог и страхов людей; проблему неопределенности и нестабильности социальных условий, трансформированных под влиянием пандемии; проблему изоляции и дефицита живого общения; проблему саморегуляции и самоконтроля субъектов образовательного процесса; проблему недоверия между субъектами образовательного процесса, недоверия к дистанционным формам обучения и их техническим инструментам; проблему резкого роста нагрузки для субъектов образовательного процесса. Изучение проблемных зон, актуализирующихся в связи с происходящими трансформациями позволит выработать оптимальные методологические основания для обеспечения психологической безопасности субъектов образовательного процесса.

Работа выполнена в рамках гранта Российского научного фонда (проект № 16-18-00032-П) «Доверие и субъективное благополучие личности как основа психологической безопасности современного общества».

Литература

1. Абаскалова Н.П. Проблемы психологического здоровья обучающихся в современной кризисной ситуации COVID // *Международный научно-исследовательский журнал*. – 2021. – № 2–3 (104). – С. 87–90.

2. Амелёхин Л.А. Последствия самоизоляции: как без стрессов вернуться к привычной жизни // *Аргументы и Факты: сетевое издание*. – URL: <https://aif.ru/boostbook/posledstviya-karantina.html>

3. Губернаторов Е. Большие трети школьников пожаловались на депрессию из-за дистанционки // *РБК: сетевое издание*. – 14 сент. 2020. – URL: <https://www.rbc.ru/society/14/09/2020/5f5dcf3f9a794742ec7d8f2e>

4. Губернаторов Е. Преподаватели вузов пожаловались на плагиат и списывание из-за удаленки // *РБК: сетевое издание*. – 3 авг. 2020. – URL: https://www.rbc.ru/society/03/08/2020/5f2414d29a7947ed990daf8e?from=materials_on_subject

5. Дистанционное обучение школьников: всероссийский телефонный опрос «ФОМнибус» 18–19 апреля 2020 г. // *Фонд общественного мнения (ФОМ): официальный сайт*. – 6 мая 2020. – URL: <https://fom.ru/Nauka-i-obrazovanie/14385>

6. Донцов А.И., Зинченко Ю.П., Зотова О.Ю., Перелыгина Е.Б. *Психология безопасности*. – М.: Юрайт, 2015. – 276 с.

7. Евграфова Ю. Ненавидят, завидуют и бьют: пандемия испортила отношение родителей к детям // *NEWS.ru: сетевое издание*. – 11 нояб. 2020. – URL: <https://news.ru/society/nenavidyat-zaviduyut-i-byut-pandemiya-isportila-otnoshenie-roditelej-k-detyam/>

8. Макарова Е.Ю., Цветкова Н.А. Психологические особенности реакций на стресс, обусловленный режимом самоизоляции в период пандемии COVID-19 // *E-Scio*. – 2020. – № 10 (49). – С. 145–157.

9. Перельгина Е.Б. Доверие в системе социальных отношений: анализ социального доверия современного российского общества // *Доверие и субъективное благополучие как основание психологической безопасности современного общества: монография*. – Екатеринбург: Гуманитарный университет, 2018. – С. 11–100.

10. Прыгин Г.С. Проявление феномена «автономности-зависимости» в учебной деятельности // *Новые исследования в психологии*. – 1984. – № 2. – С. 48–52.

11. Прыгин Г.С., Степанский В.И., Фарютин В.П. Влияние особенностей саморегуляции деятельности на профессиональное самоопределение старшеклассников // *Вопросы психологии*. – 1987. – № 4. – С. 45–51.

12. Уроки «стресс-теста»: вузы в условиях пандемии и после нее: аналитический доклад // *Томский государственный университет: официальный сайт*. – июнь 2020. – URL: http://www.tsu.ru/upload/medialibrary/add/uroki-stress_testa-vuzy-v-usloviyakh-pandemii-i-posle-nee.pdf

13. Al Lily A.E., Ismail A.F., Abunasser F.M., Alhajhoj Alqahtani R.H. Distance education as a response to pandemics: Coronavirus and Arab culture // *Technology in Society*. – 2020. – Vol. 63. – Article 101317. – doi: <https://doi.org/10.1016/j.techsoc.2020.101317>

14. COVID-19 impact on education // *UNESCO: official site*. – 2020. – URL: <https://en.unesco.org/covid19/educationresponse/>

15. Khan A.H., Sultana M.S., Hossain S., Hasan M.T., Ahmed H.U., Sikder M.T. The impact of COVID-19 pandemic on mental health & wellbeing among home-quarantined Bangladeshi students: A cross-sectional pilot study // *Journal of affective disorders*. – 2020. – Vol. 277. – P. 121–128. – doi: <https://doi.org/10.1016/j.jad.2020.07.135>

16. Odriozola-González P., Planchuelo-Gómez Á., Irurtia M. J., de Luis-García R. Psychological effects of the COVID-19 outbreak and lockdown among students and workers of a Spanish university // *Psychiatry Research*. – 2020. – Vol. 290. – Article 113108. – doi: <https://doi.org/10.1016/j.psychres.2020.113108>

17. Ozamiz-Etxebarria N., Santxo N.B., Mondragon N.I., Santamaría M.D. The Psychological State of Teachers During the COVID-19 Crisis: The Challenge of Returning to Face-to-Face Teaching // *Frontiers in psychology*. – 2020. – Vol. 11. – Article 620718. – doi: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.620718>

18. Pandey D., Bansal S., Goyal S., Garg A., Sethi N., Pothiyill D.I., Sreelakshmi E.S., Sayyad M.G., Sethi R. Psychological impact of mass quarantine on population during pandemics – The COVID-19 Lock-Down (COLD) study // *PLoS One*. – 2020. – Vol. 15(10). – e0240501. – doi: <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0240501>

19. Romeo A., Benfante A., Castelli L., Di Tella M. Psychological Distress among Italian University Students Compared to General Workers during the COVID-19 Pandemic // *International journal of environmental research and public health*. – 2021. – Vol. 18(5). – Article 2503. – doi: <https://doi.org/10.3390/ijerph18052503>

20. Zinchenko Y.P., Zotova O.Y. Social-psychological Peculiarities of Attitude to Self-image with Individuals Striving for Danger // *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. – 2013. – Vol. 86. – P. 110–115.

З.А. Тихонова, аспирант
МБОУ «Гимназия № 90» Советского района г. Казани
Научный руководитель – Г.Ж. Фахрутдинова, д.пед.н., профессор
Казанский федеральный университет,
г. Казань, Россия

ФОРМИРОВАНИЕ ГРАЖДАНСКОЙ ПОЗИЦИИ ВО ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В СРЕДНИХ КЛАССАХ

Аннотация. В Федеральном государственном образовательном стандарте нового поколения перед школой ставится новая задача – дать обучающемуся не только определенный уровень знаний, но и воспитать ответственного гражданина, любящего свою страну. К сожалению, по мнению некоторых исследователей, в современном российском обществе происходит постепенная утрата традиционно российского патриотического сознания, что способствует деформации в воспитании подрастающего поколения. Для устойчивого развития России необходимо большое внимание уделять системе образования. Одной из приоритетных целей политики государства в области образования должна быть направлена на патриотическое воспитание подрастающего поколения. Для реализации патриотического направления в воспитании лучше всего будет создание определенной среды, где возможно повышение ответственного отношения граждан к судьбе государства, где возможно воспитать человека с активной гражданской позицией. Также сплотить народ для усиления действий направленных на решение проблем в области государственной безопасности и развития Российской Федерации, воспитание граждан, которые будут чувствовать себя сопричастными истории России и проявлять чувство любви к Отечеству. Отсюда следует, что в образовательном процессе востребованным является формирование гражданской позиции школьников. Данная проблема была актуальной для нашего общества во все времена. Для того, чтобы человек проявлял свою гражданскую активность в жизни общества в своем родном государстве, необходимо научить его ценить историю своей страны и уважать традиции уже со школьных лет. Исходя из вышеуказанного, **целью исследования** является: выявить особенности формирования основ гражданской позиции обучающихся средних классов, спроектировать программу внеурочной деятельности и экспериментально проверить эффективность программы. **Методы исследования** использовались следующие: теоретические (анализ научной, методической, психолого-педагогической литературы по теме исследования, также нормативно-правовых документов и учебных программ школы), эмпирические (анкетирование, опрос, беседа с обучающимися и педагогами школы, наблюдение за обучающимися во внеурочной деятельности, педагогический эксперимент). **Выводы и рекомендации.** Проведенное исследование позволяет сделать вывод что проектирование внеурочной деятельности по формированию гражданской позиции в средних классах в образовательной организации будет более эффективна, если в образовательной организации будет спроектирована внеурочная деятельность с использованием определенного комплекса мероприятий по формированию гражданской позиции в средних классах. Выделены этапы проектирования внеурочной деятельности по формированию гражданской позиции: диагностирующий; проектный; практический; аналитико-обобщающий. Составлена следующая классификация ЦОР: информационно – справочные ЦОР; ЦОР общекультурного характера; ЦОР, направленные на поддержку и развитие познавательного характера. ЦОР способствует активному участию учеников на занятиях, повышает интерес к изучаемой теме, также одним из главных плюсов является включение школьника в познавательный процесс, с применением знаний на практике. Дополняет и помогает лучше усвоить информацию, касающуюся гражданско-патриотического направления. Результаты исследования могут быть использованы администрацией и педагогическим коллективом общеобразовательных организаций для обеспечения социализации и развития личности обучающихся, особенно для

развития чувства гражданской ответственности. Также результаты, полученные из исследования, могут стать теоретической базой для дальнейшего изучения проблемы формирования гражданской позиции в среднем звене образовательной организации.

Ключевые слова: гражданская позиция, внеурочная деятельность, цифровые образовательные ресурсы, проектирование.

Z.A. Tikhonova, postgraduate student
Gymnasium No. 90, Sovetsky district of Kazan
Scientific adviser: G.Zh. Fakhрутdinova, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor
Kazan Federal University
Kazan, Russia

FORMATION OF A CIVIL POSITION IN EXTRACURRICULAR ACTIVITIES IN THE MIDDLE CLASSES

Abstract. *In the Federal State Educational Standard of the new Generation, the school has a new task-to give the student not only a certain level of knowledge, but also to raise a responsible citizen who loves his country. Unfortunately, according to some researchers, in modern Russian society there is a gradual loss of traditional Russian patriotic consciousness, which contributes to the deformation in the upbringing of the younger generation. For the sustainable development of Russia, it is necessary to pay great attention to the education system. One of the priority goals of the state policy in the field of education should be aimed at the patriotic education of the younger generation. For the implementation of the patriotic direction in education, it is best to create a certain environment where it is possible to increase the responsible attitude of citizens to the fate of the state, where it is possible to raise a person with an active civic position. In addition, to unite the people to strengthen actions aimed at solving problems in the field of state security and development of the Russian Federation, to educate citizens who will feel involved in the history of Russia and show a sense of love for the Fatherland. It follows that in the educational process, the formation of a civil position of schoolchildren is in demand. It is necessary to work on the formation of a civil position among schoolchildren for the development of the student's personality itself, since he is a future citizen and patriot of his Homeland. This problem has been relevant to our society at all times. In order for a person to show his civic activity in the life of society in his native state, it is necessary to teach him to appreciate the history of his country and respect traditions from school years. Based on the above, **the aim of the study** is to identify the features of formation of the foundations of civic learning middle classes, design a program of extracurricular activities and experimentally verify the effectiveness of the program. The following **research methods** used theoretical (analysis of scientific, methodological, psychological and pedagogical literature on the subject of the study, as well as normative legal documents and school curricula), empirical (questionnaire, survey, conversation with students and teachers of the school, observation of students in extracurricular activities, pedagogical experiment). **Conclusions and recommendations.** The conducted research allows us to conclude that the design of extracurricular activities for the formation of a civil position in the middle classes in an educational organization will be more effective if the educational organization will design extracurricular activities using a certain set of measures for the formation of a civil position in the middle classes. The stages of designing extracurricular activities for the formation of a civil position are highlighted: diagnostic; project; practical; analytical and generalizing. The following classification of DCS has been compiled: information and reference DCS; DCS of a general cultural nature; DCS aimed at supporting and developing cognitive character. The COR contributes to the active participation of students in the classroom, increases interest in the topic being studied, and one of the main advantages is the inclusion of the student in the cognitive process, with the application of knowledge in practice. It complements and helps to better assimilate information related to the civil-patriotic direction. The results of the study can be used by the administration and the teaching staff of general education organizations to ensure the social-*

ization and personal development of students, especially for the development of a sense of civic responsibility. Also, the results obtained from the study can become a theoretical basis for further study of the problem of forming a civil position in the middle level of an educational organization.

Keywords: *citizenship, extracurricular activities, digital educational resources, design.*

Введение. Вести работу по формированию гражданской позиции у школьников необходимо для развития самой личности школьника, так как он – будущий гражданин и патриот своей Родины. Проблема развития и формирования гражданской позиции была актуальной для нашего общества во все времена. Для того, чтобы человек проявлял свою гражданскую активность в жизни общества в своем родном государстве, необходимо научить его ценить историю своей страны и уважать традиции уже со школьных лет.

В следующих нормативно-правовых документах говорится о необходимости формирования гражданской позиции школьников: «Национальная доктрина образования до 2025 года»; «Стратегия развития воспитания обучающихся в Республике Татарстан на 2015–2025 годы», ФГОСы.

В Федеральном государственном образовательном стандарте нового поколения перед школой ставится новая задача – дать обучающемуся не только определенный уровень знаний, но и воспитать ответственного гражданина, любящего свою страну.

Для устойчивого развития России необходимо большое внимание уделять системе образования. Одной из приоритетных целей политики государства в области образования должна быть направлена на патриотическое воспитание подрастающего поколения. Для реализации патриотического направления в воспитании лучше всего будет создание определенной среды, где возможно повышение ответственного отношения граждан к судьбе государства, где возможно воспитать человека с активной гражданской позицией. Также сплотить народ для усиления действий направленных на решение проблем в области государственной безопасности и развития Российской Федерации, воспитание граждан, которые будут чувствовать себя сопричастными истории России и проявлять чувство любви к Отечеству.

Теоретический анализ статьи. Исследователи в области формирования гражданской позиции рассматривали ее с разных аспектов: Г.Т. Суколенова [6], И.Д. Фруммин [8] и др. изучали возможности гражданского образования в формировании гражданской позиции; Т.Н. Османкина изучала процесс развития гражданской позиции старшеклассников [3]; Э.Б. Мельникова, Г.П. Давыдова через гуманитарное образование рассматривают развитие гражданской позиции в общей системе образования, в подобном контексте рассматривали также В.И. Попов, Н.Я. Мещерякова [4]. Теоретический анализ проблемы формирования гражданской позиции показал, что, несмотря на то, что данная тема изучалась многими учеными, она мало проработана в области внеурочной деятельности образовательного процесса в общеобразовательных организациях.

Цель исследования. Спроектировать специальную программу по внеурочной деятельности, направленную на формирование гражданской позиции,

для того, чтобы процесс формирования гражданской позиции в средних классах в общеобразовательной организации будет более эффективным.

Методы исследования. Теоретико-методологической базой исследования выступают: личностно-ориентированный подход, в котором упор делается не на познание, а на духовное развитие личности с гражданским чувством ответственности; деятельностный подход целью которого является воспитание личности обучающегося, как субъекта жизнедеятельности. В исследовании использовался ряд методов, с помощью которых обеспечивалась научность и объективность работы. К первым относятся теоретические: анализ научной, методической, психолого-педагогической литературы по теме исследования, также нормативно-правовых документов и учебных программ школы. Ко вторым – эмпирические: анкетирование, опрос, беседа с обучающимися и педагогами школы, наблюдение за обучающимися во внеурочной деятельности, а также педагогический эксперимент.

Результаты исследования. Гражданская позиция формируется в урочной деятельности, так и во внеурочной деятельности. Но гражданская позиция лучше всего формируется и самое главное проявляется во внеурочной деятельности. Ведь школьник сможет проявить свое отношение к обществу, людям, к себе, также найти приемы и способы реализации себя в окружающем мире, взаимодействовать в нем, ведь знания и умения человек получает в деятельности. Через нее школьник познает мир, общество, себя и других, формирует мировоззрение, социальные и нравственные установки, в общем реализует себя. В зависимости с тем, на какие области деятельности ориентирован человека, как и где он реализует себя социально и личностно, можно сказать как сформирована гражданская позиция школьника, успешно и социально значима для него.

В соответствии с поставленными задачи, мы выполнили теоретический анализ научно-методической литературы для рассмотрения сущности гражданской позиции и выявления особенности формирования основ гражданской позиции обучающихся средних классов; спроектировали программу внеурочной деятельности по формированию гражданской позиции в средних классах.

Рассмотрели возможности использования цифровых образовательных ресурсов во внеурочной деятельности для формирования гражданской позиции обучающихся в средних классах. Нами были использованы следующие цифровые образовательные ресурсы: информационно – справочные ЦОР (сайты различных справочников и т. п.); ЦОР общекультурного характера (сайты, приложения музеев, театров и т. п.); ЦОР, направленные на поддержку и развитие познавательного характера («Plickers», «Learnis»).

Для определения эффективности спроектированной программы внеурочной деятельности по формированию гражданской позиции провели педагогический эксперимент.

Опытно-экспериментальной базой научного исследования стало Муниципальное бюджетное общеобразовательное учреждение «Средняя общеобразовательная школа № 144 с углубленным изучением отдельных предметов» Советского района г. Казани. Экспериментальную выработку научного исследования составили обучающиеся шестого класса в количестве 30 человек.

Эксперимент состоял из трех этапов. Первым этапом является констатирующий. Используя теорию, где выявлены три компонента гражданской позиции: когнитивный, эмоциональный и поведенческий. Мы использовали для каждого компонента определенную методику диагностирования, для определения уровня гражданской позиции шестиклассников. Из проведенного диагностирования можно сделать вывод, что у школьников проявляется низкий уровень гражданской позиции, что проявляется в недостаточном уровне знания о государстве, своих правах и обязанностях; отсутствием потребности в проявлении гражданской позиции, а также неумением или неподготовленностью к осуществлению своей гражданской деятельности. Отсюда следует, что нужно сделать больший акцент на формирование гражданской позиции в средних классах путем ведения комплекса мероприятий, способствующих положительному воздействию на обучающихся.

Вторым этапом исследования мы провели апробацию спроектированной программы внеурочной деятельности по формированию гражданской позиции. Цель программы заключалась в том, чтобы воспитать и развить ответственного гражданина России с потребностью в проявлении своей гражданской позиции. Новизна заключается в содержании программы в том, что упор делается на использование интерактивных современных методов и форм воспитания. Развитие гражданской позиции обучающихся путем формирования трех компонентов: когнитивный, эмоциональный и поведенческий.

На формирующем этапе научного исследования нами были реализованы 14 занятий по внеурочной деятельности, направленных на развитие гражданской позиции с применением различных форм проведения, методов и средств, способствующих воспитанию у школьника гражданско-патриотических чувств.

На третьем этапе, удостоверившись, что проделанная работа по формированию гражданской позиции в средних классах во внеурочной деятельности прошла успешно. Так на контрольном этапе выявили, что обучающиеся в экспериментальной группе повысили свой уровень гражданской позиции.

Рассмотрим результаты диагностики экспериментальной группы на констатирующем и контрольном этапах, для того, чтобы подчеркнуть повышения уровня гражданской позиции по поведенческому компоненту, представленный на рис. 1.

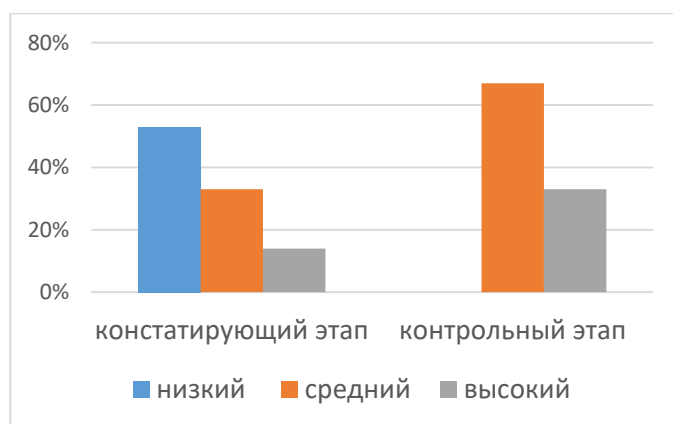


Рисунок 1. Результаты диагностики экспериментальной группы

Из диаграммы делаем вывод, что у обучающихся повысился уровень гражданской позиции по поведенческому компоненту: на констатирующем этапе было 53 % обучающихся с низким уровнем, а на контрольном этапе стало 0 %, со средним уровнем было 33 % – стало 67 %, с высоким уровнем было 14 % – стало 33 %.

Таким образом, на контрольном этапе мы выявили, что обучающиеся в экспериментальной группе повысили свой уровень гражданской позиции. Следовательно, можно сделать вывод, что программа внеурочной деятельности по формированию гражданской позиции оказала положительный результат на обучающихся. У обучающихся проявляется высокий уровень знаний о государстве, своих правах и обязанностях, также появилась потребность в проявлении своей гражданской позиции, через участие в школьных, районных мероприятиях, направленных на развитие гражданско-патриотических чувств.

Заключение. Гражданская позиция становится более значимой в структуре становления личности, ведь она характеризует личность в ее проявлении взаимоотношения человека к определенной действительности. Личность проявляет свою гражданскую позицию в отношении государства, общества, к другим людям и самой себя. Другими словами, отношение выражается с одной стороны, влиянием на личность других объектов: окружающая среда, воспитание, накопление своего личного социального опыта, а с другой стороны, это проявление школьника себя как активного члена общества, ведь он становится субъектом собственного развития.

Цифровые образовательные ресурсы могут быть использованы во внеурочных занятиях по формированию гражданской позиции. ЦОР способствует активному участию учеников на занятиях, повышает интерес к изучаемой теме, также одним из главных плюсов является включение школьника в познавательный процесс, с применением знаний на практике. Дополняет и помогает лучше усвоить информацию, касающуюся гражданско-патриотического направления.

Таким образом, полученные результаты эксперимента позволяют сделать вывод, что проектирование внеурочной деятельности по формированию гражданской позиции в средних классах в общеобразовательной организации будет более эффективна, если в общеобразовательной организации будет спроектирована внеурочная деятельность с использованием определенного комплекса мероприятий по формированию гражданской позиции в средних классах.

Результаты исследования могут быть использованы администрацией и педагогическим коллективом общеобразовательной организации для обеспечения социализации и развития личности обучающихся, особенно для развития чувства гражданской ответственности. Также результаты, полученные из исследования, могут стать теоретической базой для дальнейшего изучения проблемы формирования гражданской позиции в среднем звене образовательной организации.

Литературы

1. Иванова Н.А. Основные проблемы в области гражданского воспитания в современной науке и практике // Педагогическое образование и наука. – 2019. – № 3. – С. 24–27.

2. Осин А.К. Проектирование внеурочной деятельности в инновационной парадигме новых стандартов // *Научный поиск*. – 2015. – № 3.6. – С. 32–37.
3. Османкина Т.Н. Формирование гражданской ответственности старшеклассников в условиях общеобразовательной школы: дис. Османкина Т.Н канд. пед. наук – 2000. – 186 с.
4. Плотникова Е.Ю. Понятие и сущность гражданской позиции в педагогике и психологии // *Научно-педагогическое обозрение. Pedagogical Review*. – 2019. – № 6 (28). – С. 43–45.
5. Стратегия развития воспитания обучающихся в Республике Татарстан на 2015–2025 годы (утв. постановлением КМ РТ от 17 июня 2015 г. № 443) [Электронный ресурс]. – URL: <http://docs.cntd.ru/document/428595086>
6. Суколенова Г.Т. Исторические условия развития современного гражданского образования в Российской Федерации: дис. Г.Т. Суколенова канд. пед. наук. – М., – 1997. – 130 с.
7. Фрумин И.Д. Гражданское образование: спорные моменты и возможные тенденции // *Директор школы*. – 1997. – № 5. – С. 57–66.
8. Фрумин И.Д., Каспржак А.Г. Развитие сферы образования и социализации детей в Российской Федерации в перспективе до 2020 г. // *Модернизация образования как условие устойчивого развития: сборник материалов международной конференции*. – 2012. – С. 144.

УДК 371.01

**И.Ж. Тургульдинова, директор школы
Акишева Б.М., заместитель директора по НМР
Школа имени М. Ауэзова
г. Павлодар, Казахстан**

ШКОЛА – ВУЗ: ОПЫТ ОРГАНИЗАЦИИ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧИТЕЛЕЙ ШКОЛЫ

Аннотация. Начиная работать в режиме республиканского, затем областного эксперимента «Организация УВП в условиях трехязычного обучения», школа испытывала трудность в отборе содержания интегрированных элективных курсов, которые следовало вести с использованием казахского и английского языков. Вторая проблема – подбор технологии, обеспечивающей как выполнение стандартов образования, так и формирование коммуникативной компетенции в условиях двуязычия.

Поэтому целью исследования является анализ совместной деятельности школы и вуза по разработке и апробации программ интегрированных элективных курсов в рамках трехязычного обучения в условиях внедрения государственных общеобязательных стандартов образования всех уровней образования (с изменениями и дополнениями по состоянию на 28.08.2020 г.), выявление и экспериментальная проверка положительных эффектов педагогической практики. В статье исследуется опыт школы имени Мухтара Ауэзова города Павлодара Республики Казахстан.

Методы исследования. Изучение и теоретический анализ научной литературы по исследуемой теме; диагностический (анкетирование, тестирование); количественной и качественной оценки результатов исследования; изучение инновационного опыта по исследуемой проблеме в отечественной и зарубежной системе образования; ретроспективный анализ; классификация и обобщение; экспериментальная проверка вводимых технологий и методов; апробация инновационных курсов; внедрение полученных результатов в УВП. В исследовании приняли участие педагоги, работающие в полиязычных и гимназических классах.

Выводы и рекомендации. Проведенное исследование позволяет сделать вывод о необходимости сотрудничества школа-вуз, о возможности практической подготовки педагогов к научно-исследовательской деятельности, разработке совместных проектов и научной их апробации. Школа получает научно-обоснованный инструментарий для

отслеживания эффективности применения технологий и методик. Диагностические материалы формируют банк данных по результатам исследования, чтобы отслеживать динамику.

Результаты исследования могут быть использованы при разработке программ развития школы, учебных планов, реализуемых в рамках среднего образования, реализации сопоставительных исследований для организации полиязычного обучения.

Ключевые слова: полиязычие, трехязычное обучение, интеграция предметов, компетенция, образовательный стандарт, когнитивно-коммуникативная технология.

I. Zh. Turguldinova, School director
B.M. Akisheva, Deputy Director for Scientific and Methodological work
M. Auezov School
Pavlodar, Kazakhstan

SCHOOL – HIGHER EDUCATION INSTITUTION: EXPERIENCE IN ORGANIZING TEACHERS’ RESEARCH ACTIVITIES

Abstract. Starting to work in the mode of the republican, then the regional experiment “Organization of educational work in the conditions of trilingual education”, the school experienced difficulty in selecting the content of integrated elective courses that should be conducted using Kazakh and English. The second problem is selection of technology that ensures both the fulfillment of educational standards and the formation of communicative competence in the bilingual environment.

Based on the above, **the purpose of the study** is: analysis of the joint activities of the school and the university in the development and testing of integrated elective course programs within the framework of trilingual education in the context of the introduction of state compulsory education standards at all levels of education (with amendments and additions as of 08/28/2020), to identify and test experimentally the positive effects of pedagogical practice. The article examines the experience of the school named after Mukhtar Auezov in the city of Pavlodar, Republic of Kazakhstan.

Research methods. Study and theoretical analysis of scientific literature on the topic under study; diagnostic (questioning, testing); quantitative and qualitative assessment of research results; study of innovative experience on the problem under study in the domestic and foreign education system; retrospective analysis; classification and generalization; experimental verification of the introduced technologies and methods; testing innovative courses; implementation of the results obtained in the educational work. The study involved teachers working in multilingual and gymnasium classes.

Conclusions and recommendations: The conducted research allows us to conclude about the necessity of school-university cooperation, about the possibility of practical training of teachers for research activities, the development of joint projects and their scientific testing. The school receives scientifically based tools to track the effectiveness of the application of technologies and methods. Diagnostic materials form a data bank based on the research results to track the dynamics.

The research results can be used in the development of school development programs and curriculum implemented in the framework of secondary education, the implementation of comparative research for organization of multilingual education.

Keywords: multilingualism, trilingual education, integration of subjects, competence, educational standard, cognitive – communicative technology.

Введение. В режиме республиканского, затем областного эксперимента «Организация УВП в условиях трехязычного обучения» школа работает в течение 15 лет. Поначалу мы испытывали трудность в отборе содержания

интегрированных элективных курсов, которые следовало вести с использованием казахского и английского языков. Вторая проблема – подбор технологии, обеспечивающей как выполнение стандартов образования, так и формирование коммуникативной компетенции в условиях двуязычия.

В начале пути по внедрению эксперимента по полиязычию скорее всего интуитивно школа выделила 3 основных аспекта деятельности.

Это, во-первых, привлечение признанных стратегических партнеров и экспертов, имеющих опыт работы в области разработки, внедрения и реализации трехязычного обучения в общем среднем образовании. Прежде всего, это вузы города: Павлодарский государственный университет имени С. Торайгырова и Инновационный Евразийский университет, а также Евразийский национальный университет имени Л.Н. Гумилева в Астане.

Второй и не менее важный аспект управленческих действий – разработка стратегии деятельности, что предполагает и теоретическое обоснование, и анализ ресурсов, позволяющих обеспечить реалистичность поставленных целей и задач.

Третий аспект – определение инструментария для оценки результатов внедрения инновационных подходов.

Таким образом, благодаря тесному сотрудничеству с учеными вузов города Павлодара, научным руководителем д.п.н. Булатбаевой К.Н., составлена, теоретически обоснована и внедрена в практику программа развития общеобразовательного учреждения, предусматривающая переход школы на предметно-языковое интегрированное обучение. Приоритетами в стратегии деятельности педагогического коллектива по развитию полиязычия в соответствии с данной программой являются:

- развитие сети гимназических, полиязычных классов;
- классов с углубленным изучением английского языка по образовательным запросам родителей и учащихся;
- реализация интегративного трехязычного обучения (предметы с применением казахского и английского языков, спецкурсы);
- обновление содержания и форм методической работы с педагогами-экспериментаторами, ведущими предмет с использованием казахского и английского языков, повышение уровня их профессионального мастерства.

При поддержке научного руководителя определен перечень интегрированных элективных курсов для гимназических и общеобразовательных классов, классов, работающих по модели трехязычного образования, осуществлялась разработка, экспертиза и апробация учебных программ курсов.

Основная часть. Благодаря системной консультационной помощи Булатбаевой К.Н. учителя-экспериментаторы нашей школы приобрели навыки по составлению программ интегрированных экспериментальных курсов на казахском и английском языках, отбору содержания учебного материала. На следующем этапе совместной деятельности с вузами для педагогов школ города Павлодара, специализированных школ Павлодарской области ежегодно

проводятся семинары – практикумы, на которых как учителя, так и члены администрации презентовали свой опыт в режиме полиязычия.

Практика показывает, что комплекс программ элективных курсов, разработанный учителями, работающими в рамках эксперимента, предусматривает развитие речи школьников на родном русском языке на начальной ступени обучения, пропедевтику полиязычия – подготовку учащихся 5–6 классов к изучению предметов с использованием английского языка, изучение предметов и спецкурсов на английском языке в 7–9 классах. Для эффективного обучения в условиях двуязычия наиболее приемлемой стала когнитивно-коммуникативная технология Булатбаевой К.Н. [2, 3].

На следующем этапе, аналитическом, сделана объективная оценка обеспеченности кадрами, обладающими соответствующей профессиональной компетентностью, профессиональной культурой и профессиональной готовностью. Это составляет основное ядро управленческих действий по эффективной реализации стратегии перехода на трехязычное обучение. Ведь одно дело – желание что-то вводить, а другое – наличие соответствующих кадров. Кроме того, именно на данную ресурсную составляющую необходимо всегда на протяжении всего учебного года обращать внимание как с позиции достаточности кадров, так и создания условий для повышения мастерства педагогов, организующих интеграцию обучения предмету и языку.

В поле внимания и фиксации должно быть прохождение учителями языковых курсов, участие в городском и областном сообществе педагогов, в различных научно-теоретических и практических семинарах по обмену опытом работы.

В настоящее время в режиме реализации идей трехязычного обучения работают 35 педагогов, в том числе, 9 сертифицированных, прошедших языковые курсы учителей ЕМЦ по биологии, физике, химии, информатике, 20 учителей по предметам гуманитарного цикла, ведущие уроки на казахском и английском языках. 7 учителей, пройдя обучение в вузах, стали магистрами химии, физики, информатики, биологии.

Несомненным фактором, способствующим повышению практических умений педагогов в организации интегрированного обучения предмету и языку, является создание в школе команды учителей – предметников и учителей английского языка. В нашей школе данная группа работает более 10 лет, что позволяет педагогам, ведущим обучение на английском языке, получать необходимые консультации по возникающим вопросам, которых бывает достаточно много.

На начальном этапе данной работы в школе организован анализ собственной практики педагогов, с помощью диагностических методик, с позиции профессиональной готовности их к возможным сложностям, связанным с новой практикой обучения, непрерывным совершенствованием и изучением теоретических, методических и технологических основ интегрированной системы обучения предмету и языку. Школа располагает такими диагностическими материалами и формирует банк данных по результатам диагностик, чтобы видеть динамику [7].

Внедрение идеи корпоративного обучения, привлечение социальных партнеров, формирование фокус-групп по разработке содержания предметно-языкового интегрированного обучения, организация работы английского клуба и кружка по изучению казахского языка для педагогов способствовало созданию коллаборативной среды и вовлечению в режим полиязычного обучения 42,3 % коллектива.

Нельзя обойти такой важный вопрос в аспекте внедрения трехязычного обучения, как проведение мониторинговых исследований по оценке качества вводимой инновации. Известный английский психолог Джон Равен подчеркивал: «Отсутствие адекватных процедур оценивания сильно влияет на уклонение школы от поставленных целей» [4].

Здесь нам можно сказать, что нам повезло, а может то, что мы не отказываемся участвовать в проведении исследований в рамках подготовки дипломных и магистерских проектов студентами ИнЕУ, магистров ПГПУ, помогло достаточно четко проводить мониторинговые процедуры и накапливать диагностический материал для проведения собственных исследований.

Мы располагаем материалом исследований, проведенных в школе под руководством научного руководителя кандидата филологических наук, профессора ИнЕУ Хамитовой Г.А. и изданных в качестве методических рекомендаций по предметно-языковому интегрированному обучению для учителей средних общеобразовательных школ». [8].

Ценным руководством для нас является монография «Мониторинг полиязычного образования в общеобразовательных школах» авторов Омаровой В.К., Рязановой Е.В., которые использовали показатели нашей школы в сравнении с результатами исследований других школ и предложили различные модели мониторинга полиязычного образования [6].

Модель мониторинга качества полиязычного образования дает возможность определить фокус, на который должны быть направлены усилия педагогического коллектива по достижению качества вводимой инновации.

Внимание в ходе исследований обращается на мотивационную готовность и устойчивость интересов к обучению на интегративной основе предмету и языку со стороны всех субъектов образовательного процесса (учителей, педагогов, родителей), проведение самооценки членами администрации условий, а также качества организации образовательного процесса и оценки результатов. Мы располагаем памятками посещения уроков в условиях интегративного обучения предмету и языку.

Здесь важным является наблюдение за тем, сколько % времени в течение урока осуществляется обучение на языке, соответствует ли отбор содержания и форм поставленным целям, какова ситуация перехода на другой язык в течение урока, как готовы к этому учащиеся, все ли активны. Для нас это очень важный материал. Ведь мы должны помнить главное – развивая язык, мы должны обеспечить достижение соответствующего уровня ГОСО, причем не ниже того балла, на который претендует учащийся.

Однозначно – диагностический инструментарий позволяет сделать процесс внедрения управляемым и эффективным.

Еще один управленческий аспект, дающий возможность говорить о трехязычном обучении как о ресурсе повышения качества образовательных услуг, – это работа по содержанию рабочего учебного плана. В нашей школе в данном вопросе сложилась определенная система. Углубленное изучение предмета «Английский язык» строится на принципах линейности: с 1-го класса – раннее изучение предмета, в 5–6 – углубленное, в 7–9 классах – переход к обучению в условиях перехода классов на предметно-языковое интегрированное обучение.

Особое внимание уделяем содержанию вариативного компонента, предусматривающего преемственность в преподавании интегрированных элективных курсов на английском языке. В 5–6 классах введен курс «Человек и природа», в 7 классах – «Животный и растительный мир Павлодарского Прииртышья», в 8–9 классах – «Охрана здоровья человека», «Диалог с учеными разных веков», «Английский язык компьютера», «Биология на английском», в 10 классе – «Деловой английский», «Компьютерный английский».

С целью развития казахской речи школьников вводятся ежегодно спецкурсы «Абаеведение», «Тюрковедение», «Тіл құдіреті», «Исторические памятники Древнего Казахстана».

Надо отметить, что справедливая и мотивирующая система оценивания, которая является важным аспектом в сфере управления, определена одним из важных приоритетов в ГПРОН «Білім -2025».

Таким образом, что отличает сегодняшнего полиязычного педагога? Однозначно – знание отечественного и зарубежного опыта, владение ключевыми понятиями методик при проектировании учебного процесса.

За годы осуществления эксперимента на базе школы проведены республиканские, областные, городские семинары с показом открытых уроков в режиме предметно-языкового интегрированного обучения, представлением системы работы педагогов.

Заключение. Опыт школы и педагогов неоднократно изучен методическим кабинетом отдела образования, инновационным центром развития образования и воспитания Павлодарской области и обобщен на уровне города и области. Распространяется среди педагогов Павлодарской области через сайт филиала АО НЦТК «Өрлеу» [1].

На городской конкурс «Лидер в образовании» дважды представлялся материал по работе школы в режиме эксперимента по темам «Эффективный путь достижения овладения государственным языком при изучении неязыковых школьных дисциплин», «Программа интегративно-полиязычной модели развития школы с гимназическими классами на 2016–2019 годы». Данный опыт рекомендован к обобщению и отмечен в номинациях «К вершинам мастерства» и «Менеджер – профессионал».

Учителем истории Касеновой Ж.Ж. на уровне республики представлен опыт по теме «Көптілді сыныптарда Қазақстан тарихы сабағында танымдық-коммуникациялық технологияларды қолдану тиімділігі» (2018 год), географии Тулебаевой С.Б. – «Мультимедийные интерактивные упражнения сервиса LearningApps.org для осуществления мониторинга» (2019 год), начальных клас-

сов Безруковой Ю.А. – «Элективный курс «Основы компьютерной грамотности с элементами логики» как основа формирования информационной компетентности младших школьников» (2020 год).

В городском и областном конкурсах «Лучший полиязычный учитель – 2020» признание получила учитель биологии Иванова Е.В.

Неоднократно работа школы представлялась на пленарном заседании городской августовской конференции, заседаниях предметных секций (ежегодно).

За последние 5 лет на городской и областной конкурсы «Лучшие методико-дидактические материалы по трехязычному образованию» представлено 10 методических пособий, они прошли апробацию на казахском и английском языках. Педагоги школы, являясь участниками международных, республиканских, региональных научно-практических конференций, участвовали в обсуждении проблем «Полиязычная среда – от идеи к практике», «Когнитивно-коммуникативная технология двуязычного обучения неязыковым дисциплинам», «Актуальные вопросы иностранной филологии и лингводидактики в свете концепции модернизации общественного сознания: принципы полиязычного образования» и др.

Литература

1. Акишева Б.М. Формирование полиязычной личности путем интеграции учебных дисциплин как способа целостного представления мира. – URL: <http://orleupvl.kz/category/best-of-the-best/> (дата обращения 25 апреля 2021 года)

Булатбаева К.Н., Кондратова О.И. Когнитивно-коммуникативная технология двуязычного обучения неязыковым дисциплинам как оптимальный путь развития полиязычия в условиях языковой ситуации Казахстана./ Актуальные проблемы непрерывного образования: Мат. Междунар. науч.-практ. конф., посвящ. юбилею проф. Омаровой В.К. / Бас ред. профессор А. Нухулы; жауапты ред. А.С. Ильясова. – Павлодар: ПМПИ, 2016. – 1 том, с. 174–185.

3. Булатбаева К.Н. Функционально-коммуникативная технология обучения русскому языку в казахской школе / К.Н.Булатбаева. – Павлодар: ПГУ, 2005. – 351 с.

4. Дж. Равен. Педагогическое тестирование. Указ. Соч. – С. 11.

5. Квалиметрический подход в управлении качеством образования (методические рекомендации), Павлодар, АО «НЦПК «Өрлеу», 2017. – 31 с.

6. Омарова В.К., Рязанова Е.В. Мониторинг полиязычного образования в общеобразовательных школах: монография. – Павлодар, ПГПИ, 2017. – 57 с.

7. Справочник руководителя образовательного учреждения. № 1 (121), 2017 г.

8. Хамитова Г.А., Гвоздиков Т.А. Методические рекомендации по предметно-языковому интегрированному обучению для учителей средних общеобразовательных школ.- Павлодар, 2015. – С. 4–23.

**СЕМЬЯ КАК РЕСУРС ПОДГОТОВКИ РЕБЕНКА С ОСОБЫМИ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ К ИНКЛЮЗИВНОМУ ОБУЧЕНИЮ**

Аннотация. Инклюзивное образование детей с особыми образовательными потребностями (ООП) – один из главных трендов во всем мире. Из-за особенностей развития отечественной системы образования, основанной на учете ее культурных традиций и экономических особенностей, в последние годы наблюдается поиск и разработка концепции инклюзивного обучения (Н.М. Назарова, 2018, И.М. Яковлева и др.). Важнейший принцип его организации – активного привлечения ближайшего социального окружения к обучению и воспитанию ребенка в условиях инклюзии. Наибольшее значение семья имеет для формирования жизненных компетенций – необходимой составляющей достижений учащихся с ООП (Т.Г. Богданова, Н.М. Назарова, 2020). При этом семья часто является инициатором включения ребенка в систему массового образования, без ее участия невозможна его успешная реализация, поэтому одним из главных условий успешности инклюзивного обучения является подготовка к нему всех участников, в первую очередь – родителей, воспитывающих детей с ООП. Это определяет актуальность нашего исследования. **Целью** исследования является изучение возможностей семьи, поиск наиболее эффективных способов использования ее ресурса для подготовки ребенка к обучению в формате инклюзии. **Методы исследования:** онлайн-анкетирование семей, воспитывающих детей с ООП, по готовности к инклюзивному обучению, анализ возможностей использования ресурсов семьи и определение путей его совершенствования. **Выводы и рекомендации:** исследование показало, что ресурсы семьи в подготовке ребенка к инклюзивному обучению в настоящее время используются недостаточно. На подготовительном этапе важно определить особые образовательные потребности детей и необходимые для их удовлетворения специальные образовательные условия, формировать позитивные установки на взаимодействие, толерантность, адекватные образы другого. В настоящее время недостаточно распространена практика привлечения семьи к раскрытию потенциала ребенка, который позволил бы ему мягко и эффективно осуществить переход к инклюзивному образованию. Долгое время считалось, что успешность инклюзивного обучения ребенка зависит от развития его познавательных функций (Kluwin T., Stinson M., Colarossi G.). Наше исследование показало, что основная трудность успешного включения ребенка с ООП в коллектив сверстников обусловлена недостаточным развитием у него жизненных компетенций, связанных с социальными взаимодействиями. У детей с ООП часто не сформированы механизмы адаптации к коллективу нормально развивающихся сверстников, что является препятствием для его гармоничной адаптации и вхождения в коллектив, который будет являться его основным социальным «окном» на протяжении всего обучения (Stinson M., Antia S.). Именно для решения данной проблемы наиболее целесообразным представляется использование ресурсов семейного воспитания. В период начала образования ребенок зачастую находится в коллективе детей, имеющих, как и он, особые образовательные потребности. Такая ситуация наиболее комфортна для ребенка, не обладающего необходимыми адаптационными навыками, но вместе с тем, она препятствует естественному развитию этих навыков. Таким образом, ребенок нуждается в целенаправленном формировании навыков социальных взаимодействий, но специалисты, работающие с ребенком, наблюдают и развивают его в среде специального «коррекционно-го» образовательного учреждения, и потому не могут с достаточной степенью достоверности создать модель естественной адаптации. В отличие от специалистов образовательных организаций, такую возможность имеют родители. Семья рассматривается как институт первичной социализации и источник поддержки ребенка с ОВЗ. Семейное воспитание закладывает потенциал развития и адаптации с раннего возраста, что позволяет

ребенку приступить к периоду дошкольного и школьного обучения, имея необходимый уровень психологической и социальной готовности. Для более эффективного распоряжения ресурсами семейного воспитания необходимо разрабатывать специальные подходы взаимодействия с семьей, давать родителям детей с ООП инструменты для целенаправленной подготовки ребенка к инклюзивному обучению, проводить просветительскую работу с родителями – как детей с ООП, так и их обычных сверстников, совершенствовать подходы и методы работы с семьей.

Ключевые слова: инклюзивное обучение, семья, дети с особыми образовательными потребностями

*A.V. Urozhaeva, student
Moscow City Pedagogical University
Moscow, Russia*

THE FAMILY AS A RESOURCE FOR PREPARING A CHILD WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS FOR INCLUSIVE EDUCATION

Abstract. Research problem. *Inclusive education of children with special educational needs (OEP) is one of the main trends all over the world. Due to the peculiarities of the development of the domestic education system, based on the consideration of its cultural traditions and economic characteristics, in recent years there has been a search and development of the concept of inclusive education (N.M. Nazarova, 2018, I.M. Yakovleva, etc.) The most important principle of its organization is the active involvement of the closest social environment in the education and upbringing of the child in the conditions of inclusion. The family is of the greatest importance for the formation of life competencies – a necessary component of the achievements of students with OOP (T.G. Bogdanova, N.M. Nazarova, 2020). The family is often the initiator of the child's inclusion in the system of mass education, without her participation, its successful implementation is impossible, therefore, one of the main conditions for the success of inclusive education is the preparation for it of all participants, first of all, parents raising children with PLO. This determines the relevance of our research. **The purpose of the study** is to study the possibilities of the family, to find the most effective ways to use its resource to prepare a child for learning in the format of inclusion. **Research methods:** online questionnaire survey of families raising children with OEP in the direction of readiness for inclusive education, analysis of existing opportunities for using the resources of family education and identification of ways to improve it. **Conclusions and recommendations:** the study has shown that the family resource in preparing a child for inclusive education is currently underutilized. At the preparatory stage, it is important to determine the special educational needs of children and the special educational conditions necessary to meet them. It is important to form positive attitudes towards interaction, tolerance, and adequate images of the other person. Currently, the practice of involving families in unlocking the child's potential is not widespread enough to enable him to smoothly and effectively make the transition to inclusive education. For a long time, it was believed that the success of a child's inclusive education depends on the development of his cognitive functions (Kluwin T., Stinson M., Colarossi G.). Our research has shown that the main difficulty in successfully including a child with OOP into the peer group is, to a large extent, in the insufficient development of his life competencies related to social interactions. In children with OOP, the basic mechanisms of adaptation to the collective of normally developing peers are often not formed, which is the main obstacle for its harmonious adaptation and entry into the collective, which will be its main social “window” throughout the entire education (Stinson M., Antia S.). It is for solving this problem that the use of the resource of family education seems to be the most appropriate. During the beginning of education, the child is often in a group of children who, like him, have special educational needs. This situation is most comfortable for a child who does not have the necessary adaptive skills, but at the same time, it interferes with the natural development of these skills. Thus, the child needs the artificial formation*

of social interaction skills, but specialists working with the child observe and develop it in the environment of a special “correctional” educational institution, and therefore cannot create a model of natural adaptation with a sufficient degree of reliability. Unlike specialists from educational organizations, parents have this opportunity. The family is viewed as a means of primary socialization, the basis of rehabilitation potential and a source of support for a child with disabilities. Family education lays down the potential for development and adaptation from an early age, which allows the child to start the period of preschool and school education, having the necessary level of psychological and social readiness. To better manage the potential of family upbringing, it is necessary to develop special approaches to interacting with the family, to provide parents of children with PLO with tools for purposeful preparation of a child for inclusive education, to conduct educational work with parents – both children with PLO and their ordinary peers, to improve approaches and methods work with family.

Keywords: *inclusive education, family, children with special educational needs*

Введение. В современном мире образование детей с ООП в формате инклюзии является одним из главных трендов. Это связано, в первую очередь, с изменением государственной политики относительно лиц с ограниченными возможностями здоровья – отечественная система образования и здравоохранения постепенно меняется, переходя от идеи создания специальных образовательных учреждений к созданию толерантной, терпимой, безбарьерной среды. В повседневной жизни эти изменения проявляются в создании, так называемой, «доступной среды» – в том числе пандусов, специальных знаков и разметок для слабовидящих людей, оборудования помещений общего доступа индукционными петлями для слуховых аппаратов. Многие крупные организации вводят дополнительные функции для лиц с ограниченными возможностями здоровья – консультантов, владеющих жестовым языком для лиц с нарушениями слуха, или адаптированные для слабовидящих сайты с укрупненным и контрастным интерфейсом.

В образовании наблюдается тенденция изменения подхода к интеграции в общество детей с нарушениями развития. Отечественная система образования в настоящее время нацелена на разработку концепции инклюзивного обучения (Н.М. Назарова, И.М. Яковлева, Н.Н. Малофеев и др), поиск средств, форм и методов наиболее эффективной ее реализации [4]. Важнейшим принципом организации инклюзивного образования является активное привлечение социального окружения к обучению, воспитанию и всестороннему развитию ребенка в условиях инклюзии. Образовательные организации активно включаются в развитие детей с ООП, однако для создания условий для гармоничного развития ребенка необходимо привлечение ресурсов семейного воспитания. Семья рассматривается как средство первичной социализации, основа реабилитационного потенциала и источник психологической защиты и поддержки ребенка с ОВЗ (Ткачева В.В, Богданова Т.Г и др.). Семейное воспитание закладывает потенциал развития и адаптации с раннего возраста, что позволяет ребенку приступить к периоду дошкольного и школьного обучения, имея необходимый уровень психологической и социальной готовности. Именно ресурс семейного воспитания является невозполнимым при осуществлении ранней коррекции нарушения развития ребенка, выработке компенсационных механизмов как физического, так и интеллектуального и психологического свойства [5]. Семейное

воспитание играет важнейшую роль в формировании жизненных, компетенций ребенка с ООП, которые, в свою очередь, являются фундаментом для благополучного включения в образовательный процесс в формате инклюзии [2].

Включение ребенка с ограниченными возможностями здоровья в инклюзивную среду, обучение его в общеобразовательных организациях чаще всего является инициативой родителей ребенка. Без участия семьи в подготовке к обучению ребенка с ООП в условиях инклюзивного образования невозможна его успешная реализация. По этой причине одним из важнейших условий эффективной реализации инклюзивного подхода в образовании является подготовка к нему всех участников, в первую очередь – родителей детей с ограниченными возможностями здоровья. Это определяет актуальность нашего исследования.

Теоретический анализ литературы. Идея инклюзивного обучения как педагогической системы, позволяющей объединить специальное, коррекционное образование и общее образование принадлежит Л.С. Выготскому, который в 30-е годы XX века одним из первых обосновал необходимость такого подхода [7]. Л.С. Выготский указывал на необходимость создания такой системы обучения, в которой ребенок с ограниченными возможностями не исключался бы из общества детей с нормальным развитием. Он указывал, что при всех достоинствах наша специальная (коррекционная) школа отличается тем основным недостатком, что она замыкает своего воспитанника в узкий круг специфичного школьного коллектива, создает замкнутый мир, в котором всё приспособлено к дефекту ребенка, всё фиксирует его внимание на своём недостатке и не вводит его в настоящую жизнь. Таким образом, Л.С. Выготский одним из первых обосновал идею интегрированного обучения. Рассуждая о различных подходах к образованию детей с ограниченными возможностями здоровья, Выготский подчеркивал, что дифференцированное обучение детей с особыми образовательными потребностями приводит к усугублению ближайшей причины, обуславливающей недоразвитие высших функций [6].

Как отмечалось ранее, важнейшим компонентом гармоничной реализации инклюзивного обучения является использование ресурса и потенциала семейного воспитания. Понятие «воспитательный потенциал семьи» появилось в отечественной педагогике сравнительно недавно, и включает в себя множество характеристик, отражающих различные условия, факторы жизнедеятельности семьи, которые определяют ее воспитательные предпосылки и обеспечивают успешность развития ребенка с ограниченными возможностями здоровья [8]. При анализе воспитательного потенциала семьи отмечают такие важные особенности семьи, как ее тип, структура, материальная обеспеченность, место проживания, психологический микроклимат, традиции и обычаи, уровень культуры и образования родителей и многое другое. Однако необходимо иметь в виду, что ни один из факторов сам по себе не может гарантировать тот или иной уровень воспитания в семье: их следует рассматривать только в совокупности (А.В. Мудрик, А.Н. Леонтьев). Семья – это микросоциальная группа, одной из важнейших задач которой должно являться формирование личности ребенка. Она является важнейшим фактором социализации, развития и абилита-

ции, поэтому так важен учет факторов семейного воспитания при реализации инклюзии [10].

Роль семьи в подготовке ребенка с ООП к инклюзивному образованию тесно связана с осуществлением ранней комплексной помощи ребенку с ограниченными возможностями здоровья. Н.М. Назарова отмечала, что только дети, получившие раннюю комплексную помощь, подготовлены в достаточной мере к обучению в условиях требований инклюзивной среды [9]. Как показывает практика, большинство семей оказываются недостаточно подготовлены к полноценной реализации воспитательного потенциала, что негативно отражается на процессе включения детей с ООП в социальную жизнь в условиях образовательных учреждений. Зачастую дети оказываются в ситуации противоречия требований семьи требованиям детского сада или школы, а их навыки социальной адаптации оказываются недостаточно развиты для полноценного включения в ситуации общения со сверстниками [3]. Такая ситуация приводит к возникновению трудностей при включении ребенка с ООП в инклюзивную среду. Ребенок недостаточно обучен навыкам взаимодействия с окружающими, у него не сформированы навыки общения и адаптации к коллективу, что, безусловно, является препятствием для его гармоничной адаптации к инклюзивной среде обучения [1].

Для решения проблемы качественного включения ребенка с ограниченными возможностями здоровья в инклюзивную образовательную среду, необходимо совершенствовать способы использования ресурса семейного воспитания таким образом, чтобы раскрывать воспитательный потенциал семьи наиболее полно [11]. Несмотря на увеличивающееся в последние годы число исследований, в которых анализируются различные аспекты инклюзии, именно проблемы использования ресурсов семейного воспитания в реализации инклюзивного образования изучены недостаточно. Для успешного решения многих проблем необходимо совершенствовать подходы к раскрытию воспитательного потенциала семьи ребенка с ООП при его включении в инклюзивную образовательную среду.

Цель исследования. Целью нашего исследования является изучение ресурсов семьи и поиск наиболее эффективных способов раскрытия ее потенциала в системе подготовки ребенка с ООП к инклюзивному обучению.

Методы исследования. Для реализации данной цели мы использовали онлайн-анкетирование семей, воспитывающих детей с ООП по вопросам готовности к инклюзивному обучению с помощью разработанных нами анкет; проведен анализ существующих возможностей использования ресурсов семейного воспитания и определение путей его совершенствования.

База исследования. В онлайн-исследовании приняли участие 46 родителей детей с ООП и с нормативным развитием. Для поиска целевой аудитории были задействованы интернет ресурсы, посвященные поддержке родителей детей с ООП, родительские форумы и группы в социальных сетях.

Анкетирование осуществлялось при помощи разработанной нами анкеты «Готовность к инклюзивному обучению» включающей вопросы, касающиеся трудностей практической реализации инклюзивного образования и отношения

к инклюзии в целом. Данные вопросы были составлены таким образом, чтобы максимально полно оценить мнение родителей о реализации обучения в формате инклюзии, их включенность в образовательную деятельность ребенка.

Результаты исследования. Для изучения готовности родителей детей к инклюзивному обучению детей были составлены вопросы, касающиеся трудностей, с которыми сталкиваются родители детей с ОВЗ при реализации инклюзивного образования. По данным исследования, 45,7 % опрошенных, считают, что родители детей, решившие отдать своего ребенка в массовое образовательное учреждение, испытывают ряд проблем физического, морального, психологического и юридического свойства. Более 20 % респондентов отмечали психологические проблемы как наиболее значимые. Примечательно, что никто из родителей не считает, что проблем реализации инклюзивного образования не существует, что говорит о значимости и очевидности определенных недостатков в современной системе реализации инклюзивного образования.

Говоря о проблемах обучения ребенка в инклюзивной образовательной организации, родители наиболее часто упоминают о проблемах отчуждения в коллективе сверстников ребенка с ОВЗ (34,8 %) и невозможности обучения ребенка наравне со сверстниками (30,4 %). Проблемы неумения ребенка общаться со сверстниками и травли со стороны сотрудников школы, считаются не такими распространенными (23,9 % и 10,9 % соответственно). Таким образом, выделяются две основные трудности интеграции детей с ООП в условиях инклюзивного образования – это трудности адаптации к коллективу и общению с другими детьми и взрослыми, и трудности в освоении программы.

В анкете отдельно представлены вопросы относительно проблем, с которыми сталкиваются родители детей с ОВЗ, начинающих обучение в инклюзивном классе, и проблем, с которыми сталкиваются родители нормально развивающихся детей, в чей коллектив был интегрирован ребенок с ООП. Полученные данные представлены в табл. 1, 2.

Таблица 1

Трудности реализации инклюзивного образования для детей с ООП

С какими трудностями из перечисленных, по Вашему мнению, может столкнуться родитель, отдающий ребенка с особыми образовательными потребностями (ООП) в массовую школу или детский сад?	
Эмоциональный или психологический дискомфорт ребенка с ООП	78,3 %
Непринятие ребенка с ООП коллективом сверстников	69,6 %
Некомпетентность педагогического состава	60,9 %
Физический дискомфорт ребенка с ОВЗ	60,9 %
Низкий уровень толерантности среди сотрудников учебной организации	50 %
Несоответствие навыков ребенка уровню требований образовательной организации	50 %
Никаких трудностей нет	2,2 %

Представленные данные показывают, что основными трудностями реализации инклюзивного образования для родителей детей с ООП является эмоциональный и психологический дискомфорт ребенка и непринятие его коллективом сверстников. Общий уровень социальной готовности ребенка с ООП в большинстве случаев не позволяет ему гармонично адаптироваться к среде нормально развивающихся сверстников. Ребенок испытывает большую психологическую нагрузку в связи с необходимостью выстраивать отношения с другими детьми. Ситуация осложняется недостаточным уровнем толерантности учащихся инклюзивных классов. Некомпетентность педагогического состава и его низкая готовность к обучению ребенка с ООП является, по мнению родителей, не менее существенной проблемой. Система подготовки педагогов общего образования не включает в достаточной мере информацию о психофизиологических особенностях детей с ООП, что приводит к трудностям реализации инклюзивного образования. Половина опрошенных отмечает низкий уровень толерантности педагогического состава образовательных организаций, что может так же являться следствием недостаточной подготовки кадров.

Таблица 2

**Трудности реализации инклюзивного образования
для учащихся массовой школы**

С какими трудностями, из перечисленных, может сталкиваться родитель учащегося массовой школы, если в класс приходит ребенок с особыми образовательными потребностями (ООП)?	
Чрезмерное внимание учителя к учащемуся с ООП и снижение внимания к нормально развивающимся учащимся	65,2 %
Дискомфорт учащихся класса при общении с ребенком с ООП	56,5 %
Конфликты и/или драки в классе, спровоцированные отношением к ребенку с ООП	54,3 %
Агрессия или другое нежелательное поведение со стороны учащегося с ООП по отношению к сверстникам	47,8 %
Снижение требований программы или темпа обучения в соответствии с возможностями ребенка с ООП	45,7 %
Другое	4,4 %
Никаких трудностей нет	4,3 %

Представленные данные отражают мнение родителей о трудностях детей с нормативным развитием, обучающихся в инклюзивном классе. 65,2 % опрошенных отмечают такую трудность реализации инклюзивного обучения как неравномерность внимания учителя к детям с ООП и остальным. Такая ситуация, по нашему мнению, тесно связана с упомянутой ранее проблемой недостаточности подготовки педагогических кадров. Более половины родителей отмечают трудности общения детей в классе, дискомфорт учащихся, конфликты и драки в коллективе детей. Эти данные свидетельствуют о недостаточном уровне толерантности среди детей и их подготовленности к общению с лицами с нарушениями развития.

Оба вопроса задавались всем респондентам, вне зависимости от того, воспитывается ли в их семье ребенок с ООП или обычный. Такой подход был выбран для того, чтобы проанализировать те трудности, которые испытывают родители в связи с инклюзивным образованием с обеих сторон – и родителей детей с ООП, и родителей детей с нормативным развитием. Непринятие ребенка с ООП коллективом, его психологический дискомфорт и дискомфорт нормально развивающихся сверстников при общении с ним были отмечены как наиболее существенные проблемы, что подчеркивает недостаточность подготовки к инклюзивному образованию всех участников процесса.

Следующий вопрос касался проблем препятствующих полноценной и качественной инклюзии обучающихся с ОВЗ в среду нормально развивающихся сверстников. Самым популярным ответом респондентов было «Неумение ребенка с ООП общаться со сверстниками» (73 %), второе место по популярности занимал ответ «Неготовность коллектива класса принять ребенка с ООП» (65,2 %) и третье: «Отсутствие навыков общения нормально развивающихся детей с детьми с ООП» (60,9 %). Социальная сторона инклюзивного образования является наиболее проблемной в настоящий момент. Дети с ООП не обладают достаточными навыками общения, коллектив детей инклюзивных классов или групп так же не обладает ни готовностью, ни навыками общения с детьми с ОВЗ. Такая ситуация, по нашему мнению, связана с особенностями воспитания внутри семьи, так как именно семья является «социальным окном» в период адаптации к школе.

Дальнейшие вопросы касались мер, которые могли бы быть предприняты для улучшения текущей ситуации с инклюзивным образованием. Респонденты отмечали, что мерой, которая могла бы помочь сделать включение ребенка с ООП в массовое образовательное учреждение более гармоничным и качественным является развитие навыков ребенка в условиях семьи (47,8 %). Кроме того, родителями отмечалась и важность работы с семьей на базе специально организованных центров, организаций дополнительного образования и просвещения и учреждений психологической и педагогической помощи семье. Более 20 % респондентов отмечали важность введения именно такого способа просвещения семей. 39 % респондентов отмечали необходимость осуществления поддержки семей, воспитывающих детей с ООП в вопросах преодоления трудностей социальной адаптации.

Анализ отношения родителей к инклюзивному обучению показал, что большая часть родителей (44,4 %) относится к нему нейтрально. Только 6,7 % респондентов отметили свое отношение к инклюзии как «отличное». Такая ситуация, по нашему мнению, является следствием наличия объективных трудностей в реализации инклюзивного подхода в настоящее время. Более 60 % опрошенных обозначают уровень качества инклюзивного образования на отметке «ниже среднего». Последний вопрос касался оценки усилий сотрудников образовательных учреждений, государства и общества для облегчения адаптации ребенка с ООП к массовой образовательной организации по 5-ти балльной шкале. Результаты данного опроса представлены на рис. 1.

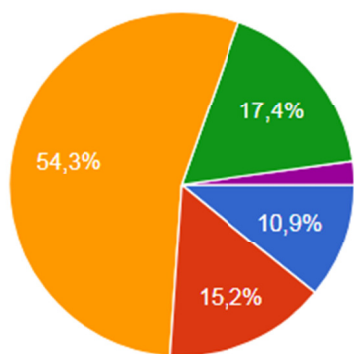


Рисунок 1. Оценка усилий сотрудников ОО, государства и общества для облегчения адаптации ребенка с ООП к массовой образовательной организации

На вопрос относительно оценки усилий сотрудников образовательных учреждений, государства и общества для облегчения адаптации ребенка с ООП к массовой образовательной организации 54,3 % родителей ответили, что сотрудниками ОО делается много, однако принятых мер недостаточно, 17,4 % проголосовали за ответ «В целом ситуация оценивается как неплохая, однако существует потенциал совершенствования инклюзивного образования», 15,2 % опрошенных считают, что предпринимается недостаточно усилий, 10,9 % показали, что для совершенствования инклюзивного образования не предпринимается совершенно никаких шагов, и 2,2 % (1 человек) проголосовали за ответ «делается всё, что в наших силах».

Такая ситуация наглядно демонстрирует отношение родителей к современной ситуации с инклюзивным образованием.

Заключение. Результаты нашего исследования показали, что родители отмечают много проблем, как с устройством ребенка с ООП в инклюзивный класс или группу, так и с созданием необходимых специальных образовательных условий, обеспечивающих адаптацию ребенка и дальнейшее успешное обучение. В основном отмеченные трудности связаны с социальной и бытовой адаптацией, с уровнем толерантности и принятия лиц с ОВЗ учащимися и сотрудниками образовательных организаций. Обозначенные проблемы воспринимаются родителями как существенные, однако усилия, прилагаемые сотрудниками школ и детских садов для решения данных проблем, преимущественно оцениваются как недостаточные. Родители испытывают потребность в дополнительной помощи и сопровождении воспитательного процесса со стороны квалифицированных специалистов. Только при оказании данной помощи будут созданы условия для реализации ресурсов семьи.

Литература

1. Kluwin T., Stinson M., Colarossi G. *Social Processes and Outcomes of In-School Contact Between Deaf and Hearing Peers // Journal of Deaf Studies and Deaf Education.* – 2002. – № 7 (3), 200–213.
2. Stinson M., Antia S. *Considerations in Educating Deaf and Hard-of-Hearing Students in Inclusive Settings // Journal of Deaf Studies and Deaf Education.* – 1999. – № 4 (3), 163–175.
3. Артющенко Н.П. *Организация процесса включения детей с ограниченными возможностями здоровья в образовательные учреждения // Школьный логопед.* – 2011. – № 1. – С. 5–24.
4. Богданова Т.Г., Назарова Н.М. *Эвалюация как инструмент управления качеством инклюзивных процессов в образовании // Специальное образование (2020).* – № 3 (59), с. 24–39.
5. Богданова Т.Г., Назарова Н.М. *Особые образовательные потребности как основа выбора и использования образовательных технологий / Т.Г. Богданова, Н.М. Назарова. Понятийный аппарат педагогики и образования: коллектив. монография.* – Вып. 10. Екатеринбург: УГПУ. – 2017. – С. 347–357.

6. Выготский Л.С. Собрание сочинений в 6 т.: Т. 5: Основы дефектологии. – 1983. – С. 97.
7. Назарова Н.М. Интегрированное (инклюзивное) образование: генезис и проблемы внедрения // Научно-методический журнал «Коррекционная педагогика». – 2010. – № 4 (40). – С. 15–26.
8. Назарова Н.М. Понятийный аппарат педагогики и образования: коллектив. монография. – Вып. 10. – Екатеринбург: УГПУ. – 2017. – С. 347–357.
9. Назарова Н.М. Феноменология совместного обучения: интеграция и инклюзия / Н.М. Назарова. – М.: «Перо». – 2018, 240 с.
10. Соловьева Е.А. Психология семьи и семейное воспитание. – Тюмень: Издательство ТГУ, 2014.
11. Шматко Н.Д. Совместное воспитание и обучение детей с ограниченными возможностями здоровья и нормально развивающихся дошкольников // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2010. – № 5.

УДК 159.9

**Р.Р. Фаттахов, аспирант К(П)ФУ
учитель МБОУ «СОШ № 64»
г. Казань, Россия**

ДЕЯТЕЛЬНОСТНЫЙ ПОДХОД К ВОСПИТАНИЮ ДРУЖЕСКИХ ОТНОШЕНИЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ С ОДНОКЛАСНИКАМИ

Аннотация. Образование, с которым связана большая часть современной нашей страны, испытывает на себе множество изменений. Меняется российское общество, его приоритеты и окружающая нас социальная среда, в которой мы живем и взаимодействуем изо дня в день. Современная российская школа перешла от знаниевой образовательной парадигмы к системно-деятельностной в результате появления нового федерального государственного образовательного стандарта (ФГОС), прописывающий требования, которые являются обязательными при реализации основных образовательных программ. Таким образом, данный вектор развития диктует правила для современной жизни, формирует условия для успешности и конкурентоспособности выпускников общеобразовательных учреждений, которая полностью зависима от межличностного взаимодействия и отношений. Школьный возраст считается периодом, где появляются первые серьезные межличностные отношения среди учащихся общеобразовательных учреждений. Именно от этого школьного периода зависит дальнейшее отношение к окружающим людям и миру в целом. К сожалению, не во всех классных коллективах сформированы дружеские отношения, и классным руководителям необходимо сплотить коллектив учащихся для дальнейших результатов не только в области межличностных отношений в классе, но в области учебной деятельности. **Целью исследования** является создание, обоснование и экспериментальная проверка комплекса педагогических приемов, направленных на формирование дружеских отношений учащихся с одноклассниками; разработка внеурочных мероприятий для классных руководителей посредством школьной дисциплины географии. **Методы и методики исследования:** теоретический анализ педагогической литературы по проблеме исследования; анкетирование, педагогическое наблюдение, педагогическая беседа, изучение и анализ документации, изучение и анализ деятельности испытуемых (результаты тестирований /интервьюирований по уровню дружеских отношений в классе до и после), изучение и обобщение передового педагогического опыта, педагогический эксперимент (констатирующий, формирующий, контрольный); методы математической обработки результатов исследования (анализ графиков, процентный анализ). Опытной-экспериментальной базой исследования являются учащиеся МБОУ «СОШ № 64» Московского района г. Казани: 7 «А» класса

в составе 20 человек и 7 «Б» класса в составе 25 человек. **Выводы и рекомендации.** Научная новизна исследования заключается в том, что разработаны внеклассные мероприятия для классных руководителей, направленные на формирование дружеских отношений учащихся в рамках деятельностного подхода. Проведенное исследование позволило определить педагогический комплекс мероприятий для эффективного формирования дружеского коллектива; разработать и апробировать внеклассные мероприятия для повышения уровня дружеских отношений учащихся с одноклассниками.

Ключевые слова: дружеские отношения, деятельностный подход, воспитание, образовательный стандарт, внеурочные мероприятия.

**R.R. Fattakhov, postgraduate student
Kazan federal university
Secondary General Education School No. 64 of the Moscow district
Kazan, Russia**

ACTIVITY-BASED APPROACH TO FOSTERING FRIENDLY RELATIONS BETWEEN STUDENTS AND THEIR CLASSMATES

Abstract. Education, which is associated with most of our modern country, is experiencing many changes. Russian society, its priorities, and the social environment in which we live and interact from day to day are changing. The modern Russian school has moved from a knowledge-based educational paradigm to a system-based one as a result of the emergence of a new federal state educational standard (FSES), which prescribes the requirements that are mandatory for the implementation of basic educational programs. Thus, this vector of development dictates the rules for modern life, creates conditions for the success and competitiveness of graduates of general education institutions, which is completely dependent on interpersonal interaction and relationships. School age is considered the period when the first serious interpersonal relationships appear among students of general education institutions. It is from this school period that the future attitude to the surrounding people and the world as a whole depends. Unfortunately, not all class groups have formed friendly relations, and class teachers need to unite the team of students for further results not only in the field of interpersonal relations in the classroom, but also in the field of educational activities. **The aim of the research** is to create, substantiate and experimentally test a set of pedagogical techniques aimed at forming friendly relations between students and classmates; to develop extracurricular activities for classroom teachers through the school discipline of geography. **Methods and methods of research:** theoretical analysis of pedagogical literature on the problem of research; questionnaires, pedagogical observation, pedagogical conversation, study and analysis of documentation, study and analysis of the activities of the subjects (results of tests /interviews on the level of friendly relations in the classroom before and after), study and generalization of advanced pedagogical experience, pedagogical experiment (stating, forming, control); methods of mathematical processing of research results (analysis of graphs, percentage analysis). The experimental base of the study is the students of School No. 64 of the Moscow district of Kazan: 7 “A” class consisting of 20 people and 7 “B” class consisting of 25 people. **Conclusions and recommendations.** The scientific novelty of the study lies in the fact that extracurricular activities for classroom teachers have been developed, aimed at forming friendly relations of students within the framework of the activity approach. The conducted research allowed us to determine the pedagogical complex of measures for the effective formation of a friendly team; to develop and test extracurricular activities to increase the level of friendly relations between students and classmates.

Keywords: friendly relations, activity approach, education, educational standard, extracurricular activities.

Образовательный процесс – это один из сфер взаимодействия людей в социуме, который, безусловно, обеспечивает социализацию индивида и взаимодействие любого человека с деятельностью. Процесс развития личности раскрывает себя в контексте развития системы «человек – мир». Став частью данного процесса, человек вступает в активное творческое начало, в котором происходит непрерывное взаимодействие с миром и человек начинает строить себя самого. Принимая активное участие и действуя в этом мире, личность определяет себя, и осознает свою роль в системе жизненных отношений, саморазвивается и самоактуализируется. Благодаря деятельности, человек осознает свою ценность и становится самим собой [54, с. 4].

В основе федерального государственного образовательного стандарта лежит деятельностный подход, основанный на том, что та или иная деятельность связана с психикой человека, и она же обусловлена деятельностью. По словам С.Л. Рубинштейна и А.Н. Леонтьева, деятельность является не только формой и проявлением активности, но также описывает жизнедеятельность каждого человека. Любое человеческое психическое явление содержится в функциях структуры деятельности человека.

Придерживаясь данного подхода, реализация деятельности считается главным условием и одним из способов развития многосторонней личности. Как говорил А.Н. Леонтьев, с помощью внешней деятельности у человека организуется и внутренняя деятельность, то есть у человека происходит саморазвитие внутренней психической структуры, которая связана с личностными и социальными основами развития человека [23, с. 152]. С.Л. Рубинштейн же в свою очередь выделил субъекта деятельности и описал его с позиции активного, творческого и самостоятельного начала, для которого окружающий мир и его действительность считаются объектами действия и познания. Для того чтобы стать субъектом той или иной деятельности, необходимо сформировать в себе осознанность, овладеть этой деятельностью, суметь изменять и преобразовывать ее в творческом плане.

На сегодняшний день принято подразделять деятельность на большое количество видов: спортивная, познавательная, интеллектуальная, трудовая, художественная, общественная, коммуникативная, игра, учение, труд и так далее. Несмотря на большое разнообразие видов деятельности, целесообразно знать, что главной структурной единицей той или иной деятельности выступает само «действие» – процесс, подчиненный заранее поставленным целям и имеющий определённый результат.

В принятой и общей для всех форме деятельностный подход представляет собой организацию и управление определённой учебно-воспитательной деятельностью ученика в плане его жизненных принципов, ценностных ориентаций и личностного интереса. В своем функциональном контексте деятельностный подход, акцентируя внимание на развитие субъектности ребенка, приравнивает процесс обучения и процесс воспитания, поскольку эти две сферы образования одинаково влияют на становление субъектности воспитанника [33, с. 188].

Деятельностный подход в воспитательном процессе представляется нам в форме единства личности с её деятельностью. Данное единство прослежива-

ется в том, что сама деятельность вносит постепенные изменения в структуре личности, а личность в то же время выбирает подходящие ей виды и формы деятельности, преобразует её, так как деятельность должна полностью удовлетворять потребностям личностного роста и развития.

Сущность процесса воспитания посредством деятельностного подхода содержит в себе не просто деятельность, а совместную и единую деятельность взрослых и детей, которые объединились для решения общих целей и задач. Педагог не преподносит готовые результаты и итоги деятельности, а наоборот совместно с учащимися ведет поиск необходимой информации, строит план реализации и составляет содержание самого воспитательного процесса, который реализуется посредством деятельностного подхода.

Деятельностный подход в ходе воспитания личности ребенка занимает ключевую позицию в современной педагогике и реализуется в идее о необходимости «превращения» воспитанника из объекта в субъект учебно-воспитательного процесса. Основным смыслом педагогики в контексте субъектности ребенка заключается в том, что любой человек должен выполнять ту или иную деятельность, трансформировать её, корректировать и творчески преобразовывать не под влиянием окружающих людей, общественных обстоятельств или каких-либо внешних и внутренних причин, а под влиянием в первую очередь внутренних побуждений, которые исходят из значимости действий для общества, близких и для самого себя. Сформировать в себе субъектность и стать субъектом общества – значит иметь способность показать себя другим, «чувствовать» других и «стать» на их место в различных жизненных ситуациях [8, с. 68].

Благодаря деятельностному подходу, связанному с воспитанием и развитием субъективных качеств личности, можно сформировать дружный и сплоченный коллектив учащихся, поскольку именно деятельность будет являться главной причиной для совместного объединения с целью решения задачи и достижения поставленной цели.

Психологическая целостность группы строится на основе общих человеческих ценностей, осознанного представления приемлемого поведения и отношений в коллективе. Сплоченный коллектив детей характеризуется психологической близостью её участников, которые основаны на согласии, совпадении мнений, установок и определённых позиций по отношению к общественно-значимым вопросам. Коллектив, который выделяется сплоченностью, во многом является ценностью для отдельных его участников, поскольку это служит причиной роста удовлетворенности своего коллектива и активным участием в нём, постепенного снижения знаков тревожности и появления процесса стабилизации самооценки [18, с. 104].

В сплочении группы детей часто используют различные деятельностные факторы. Среди этих факторов стоит выделить групповые формы работы, коллективные переживания тех или иных событий процесса деятельности, равенство между участниками коллектива и равноправное их участие, разумная организация совместной работы или деятельности в целом.

Формирование дружного коллектива учащихся – это прямая дорога к внутреннему миру ребенка, организации самостоятельной деятельности, многостороннего развития личности. Для развития коллектива педагогам целесообразно создать здоровые отношения и взаимодействия личности с личностью, необходимо повысить у ребенка высокую степень гуманизма, и после этого уже можно предполагать о возникновении у ребенка самостоятельности [19, с. 115].

Развитие дружного коллектива учащихся ориентируется его внутренней деятельностью, собственно развитием каждой личности ребёнка. Крепким фундаментом для создания, сплочения и формирования детского коллектива является совместная и единая деятельность учащихся, которая организована с целью успешного достижения целей. Такую совместную, единую и значимую деятельность можно организовать во внеучебное время. В рамках внеурочной деятельности у каждого педагога появляется возможность организовать мероприятие, связанное с деятельностным подходом и имеющее любое направление в контексте воспитания дружеского классного коллектива.

Согласно государственному стандарту любая внеурочная деятельность, в частности направленная на формирование дружеских отношений в классе, может быть реализована по следующим направлениям развития личности: духовно-нравственное, интеллектуальное, здоровьесберегающее, социальное и так далее. Занятия, которые организуют педагоги с учётом этих направлений, являются главной частью учебно-воспитательного процесса в общеобразовательном учреждении. Формирование содержания таких занятий происходит с учетом интересов и пожеланий обучающихся и их родителей, а организация осуществляется с помощью таких форм, как кружки, научные сообщества, конкурсы, круглые столы, диспуты, экскурсии или различные научно-исследовательские конференции [5, с. 181].

Внеучебная деятельность не только обеспечивает всестороннее развитие личности школьников, но и является вспомогательным компонентом для педагога в процессе воспитания дружного коллектива учащихся общеобразовательного учреждения. Несомненно, роль внеурочной деятельности является важной, так как благодаря этой деятельности у учащихся появляются новые увлекательные и яркие страницы их школьной жизни, в которой коллектив сверстников становится родным и близким.

Для того чтобы утвердить эффективность внеурочной деятельности в процессе воспитания сплоченного и дружного детского коллектива мы провели опытно-экспериментальную работу, целью которой заключалась в формировании дружеских отношений в коллективе детей с помощью деятельностного подхода, на основе которого были разработаны внеурочные воспитательные мероприятия. То есть, свое внимание мы направили на воспитание дружного коллектива посредством деятельностного подхода.

Экспериментально-практическая работа проводилась на базе муниципального бюджетного образовательного учреждения «Средней общеобразовательной школы № 64» Московского района города Казани в период с 2019 по 2020 годы. В рамках нашего исследования принимали участие два седьмых класса: 7 «А» – экспериментальная группа, 7 «Б» – контрольная группа. В про-

цессе исследования мы опирались на авторскую рабочую программу кружка по географии «Юный географ», в рамках которой были организованы внеурочные мероприятия с помощью деятельностного подхода.

На констатирующем этапе нашего эксперимента в каждом классе мы провели первую диагностику с целью выявления уровня сформированности дружеских отношений обучающихся. В процессе нашего исследования была применена методика анкетирования «Оценка отношений подростка с классом», которая помогла выявить один из трех типов отношений учащегося к коллективу. После обработки результатов анкетирования у нас получились следующие данные: в обоих седьмых классах преобладал первый тип отношений – индивидуалистический, в котором ученик нейтрально относился к коллективу и воспринимал его в качестве ошибки или помехи своей деятельности. Учащиеся, относящиеся к такому типу отношений, отрекались от совместной деятельности, придерживались только индивидуальной формы работы и ограничивались в общении со сверстниками.

В ходе формирующего этапа научного эксперимента нами был реализован комплекс внеурочных мероприятий, разработанных посредством деятельностного подхода и направленных на повышение уровня дружеских отношений внутри коллектива учащихся. Все разработанные внеурочные мероприятия были нацелены на воспитание дружеского коллектива 7 «А» класса. Данная экспериментальная группа принимала активное участие в эксперименте и делилась собственными идеями для организации очередной внеурочной деятельности. В параллельном классе проводились обычные классные часы без применения деятельностного принципа.

Последний этап научно-экспериментальной работы, заключался в повторной диагностики уровня сформированности отношения подростка с классным коллективом и в сравнении итоговых результатов констатирующего и контрольного этапа исследования. После обработки результатов анкетирования контрольного этапа эксперимента мы получили следующие данные: в экспериментальной группе превысило число детей, выявивших у себя третий тип отношения к классу – коллективистический. Данный тип восприятия ученика своего класса характеризуется самостоятельной ценностью группы по отношению к ребенку. Здесь наблюдается заинтересованность успехов не только одного одноклассника, но и коллектива в целом, появляется стремление занять важное место в процессе групповой деятельности.

Анализирую общую картину опытно-экспериментальной работы, хочется акцентировать внимание на важности применения внеурочных мероприятий, разработанных посредством деятельностного подхода. Не стоит также недооценивать классические классные часы, которыми были воспитаны наши родители, поскольку эти внеклассные мероприятия воспитывают молодое поколение. Однако дети меняются из года в год и теперь классические классные часы становятся недостаточными для развития субъективных качеств личности и формирования межличностных отношений.

Внеурочные мероприятия, построенные и организованные посредством деятельностного подхода, отражают ясный и эффективный результат в воспи-

тании субъектности ребенка, в сплочении коллектива и воспитании дружеских отношений между учащимися. Только совместная деятельность может объединить участников коллектива и уже по новому пути воспитания направить формирующуюся личность, способная в дальнейшем отстаивать свою точку зрения, уважать мнения окружающих людей, оценивать действия каждого и вносить свой вклад в развитии правильного и здорового общества.

Таким образом, теоретическая и практическая особенность данной исследовательской работы заключается в её направленности на формирование дружеских отношений учащихся с коллективом посредством деятельностного подхода. Итоговые результаты и общие выводы опытно-экспериментальной работы могут быть использованы в научных, учебных и воспитательных целях, что позволит ещё эффективнее проводить педагогическую диагностику и формировать сплоченный коллектив учащихся общеобразовательных учреждений нашей страны.

Литература

1. Асмолов А.Г. Системно-деятельностный подход в разработке стандартов нового поколения // Педагогика. – 2009. – № 4. – С. 18–22.
2. Барсукова Н.Л. Карта успеха. Внеурочная деятельность – старт к достижению успеха // Классный руководитель. 2017. – № 4. – С. 67–72.
3. Бучкивська Б.В. Сухомлинский о влиянии детского коллектива на личность // Педагогика и психология. – 1999. – № 4. – С. 142–149.
4. Воспитательная деятельность педагога: учебное пособие / под ред. В.А. Слостенина, И.А. Колесниковой. – 3-е изд. – М.: Академия, 2007. – 336 с.
5. Nasibullov Ramis R., Khuziakmetov Anvar N., Yarullin Ilmar F. The system of collaborative work of the school and the society on the moral education of young people in Tatarstan//MODERN JOURNAL OF LANGUAGE TEACHING METHODS. – 2018. – Vol. 8. – Is. 10. – P. 341–347.

УДК 378

**Э.К. Хазиева, магистр
Казанский (Приволжский) федеральный университет
г. Казань, Россия**

ДОМАШНЕЕ ОБУЧЕНИЕ: ПОЛОЖИТЕЛЬНЫЕ И ОТРИЦАТЕЛЬНЫЕ ЧЕРТЫ, ВОЗМОЖНЫЕ ТРУДНОСТИ

Аннотация. Проблема исследования. Уже с начала развития педагогики как науки, родители всегда задумывались об образовании своих детей. На сегодняшний день тема образования детей остается актуальной среди родителей. Проблема заключается в переполненных классах, недостатке кадров в образовательных учреждениях. К тому же школьникам приходится подстраиваться под шаблоны образовательного процесса. Именно поэтому каждый родитель хочет, чтобы его ребенку было комфортно в школе, чтобы ребенок с удовольствием ходил в школу, а главное, получал эффективные знания. В прошлом году все образовательные организации перешли на дистанционное обучение, однако, это повлияло на возникновение некоторых проблем. Самыми важными из них являются мотивация детей к обучению и социализация в процессе обучения. Тем не менее, учитывая ситуацию с пандемией, актуальность проблемы домашнего обучения вышло на один из первых планов. Что бы

ни хотели родители, им пришлось обеспечить своим детям условия для домашнего обучения. Однако, нужно учитывать тот факт, что на сегодняшний день в школах классы перегружены, во всех классах детей больше двадцати, можно даже встретить классы с тридцатью-сорока учениками. Это является одной из причин по которому родители начинают задумываться о домашнем обучении. Именно поэтому, целью исследования является изучение понятия «домашнее обучение», с какими трудностями могут столкнуться родители в процессе домашнего обучения, как избежать возникших проблем. Данная тема на сегодняшний день очень актуальная, ибо во-первых, она мало изучена, во-вторых, домашнее обучение в России не так распространено как за рубежом. В основу **методологии исследования** данной проблемы были заложены такие методы как изучение литературы по теме исследования и анализ, позволившие выявить сущность понятия «домашнее обучение», его положительные и отрицательные стороны, трудности, с которыми могут столкнуться родители в процессе домашнего обучения. **Выводы и рекомендации.** Домашнее обучение в нашей стране возникло еще в XVII веке. Правда обучали духовные деятели и обучение носило духовный характер. К тому же такую форму обучения могли позволить себе лишь малая часть страны. Большое распространение домашнее обучение получила в США, некоторых странах Европы и в Австралии. Тем не менее есть страны, где домашнее обучение и вовсе запрещено, например, Германия, Швеция, Турция. В нашей стране домашнее обучение начала популяризоваться только в конце XX века. Однако домашнее обучение распространилось не потому, что так захотели родители, а скорее им пришлось. К такому решению родители пришли из-за того, что в классах насчитываются большое количество учеников, учителя не могут справиться с такой нагрузкой и половина детей в классе не получают должного внимания и соответственно должного образования. У нас домашнее обучение также называют семейным обучением или семейным образованием. Есть несколько форм домашнего обучения: семейное образование, экстернат и самообразование. Несмотря на некоторые отличительные черты, суть остается одна: ребенок обучается одна, в школе сдает экзамены. Также стоит отметить, что родитель может стать учителем своего ребенка. Еще один вариант – это приглашение репетиторов, если родители могут это себе позволить. Таким образом, можно сделать вывод о том, что домашнее образование как и другая форма образования имеет свое место в системе образования. Однако стоит отметить, что если родитель станет учителем для своего ребенка, то ему надо будет периодически повышать свою квалификацию. Именно только родители будут нести ответственность за образование своего ребенка. Также стоит помнить про психологическое состояние и ребенка, и родителя, ведь родитель сам выбирает основную программу и методы обучения, поэтому он может подобрать наиболее подходящую для своего ребенка, чтобы он смог не только получить качественное образование, но и смог развивать свои индивидуальные качества. **Результаты исследования могут быть использованы педагогами для всеобщего развития, преподавателями при чтении дисциплин в педагогических вузах, на курсах повышения квалификации, а также родителями, которые намерены осуществлять домашнее обучение своих детей.**

Ключевые слова: домашнее обучение, семейное образование, родитель-учитель, социализация.

HOME SCHOOLING: POSITIVE AND NEGATIVE TRAITS, POSSIBLE DIFFICULTIES

***Abstract.** The research problem. Since the beginning of the development of pedagogy as a science, parents have always thought about the education of their children. Today, the topic of children's education remains relevant among parents. The problem is the overcrowded classrooms, the lack of staff in educational institutions. In addition, students have to adapt to the patterns of the educational process. That is why every parent wants their child to be comfortable in school, to enjoy going to school, and most importantly, to get effective knowledge. Last year, all educational organizations switched to distance learning, however, this has caused some problems. The most important of them are the motivation of children to learn and socialization in the learning process. Nevertheless, given the situation with the pandemic, the urgency of the problem of home schooling has come to one of the first plans. Whatever the parents wanted, they had to provide their children with conditions for home education. However, it is necessary to take into account the fact that today in schools classes are overloaded, in all classes there are more than twenty children, you can even meet classes with thirty or forty students. This is one of the reasons why parents are starting to think about home schooling. That is why, the purpose of the study is to study the concept of "home education", what difficulties parents may face in the process of home education, how to avoid the problems that have arisen. This topic is very relevant today, because firstly, it is little studied, and secondly, home schooling in Russia is not as common as abroad. The methodology of the study of this problem was based on such methods as the study of the literature on the topic of the study and analysis, which allowed us to identify the essence of the concept of "home education", its positive and negative sides, the difficulties that parents may face in the process of home education. Conclusions and recommendations. Home schooling in our country originated in the XVII century. True, spiritual leaders taught and the training was of a spiritual nature. In addition, only a small part of the country could afford such a form of education. Homeschooling has become widespread in the United States, some European countries, and Australia. Nevertheless, there are countries where home schooling is completely prohibited, for example, Germany, Sweden, and Turkey. In our country, home schooling began to be popularized only at the end of the twentieth century. However, homeschooling spread not because the parents wanted it to, but rather because they had to. Parents came to this decision due to the fact that there are a large number of students in the classes, teachers can not cope with such a load and half of the children in the class do not receive proper attention and, accordingly, proper education. In our country, home schooling is also called family education or family education. There are several forms of home education: family education, external studies, and self-education. Despite some distinctive features, the essence remains the same: the child learns alone, passes exams at school. It is also worth noting that a parent can become a teacher of their child. Another option is to invite tutors, if the parents can afford it. Thus, we can conclude that home education, like any other form of education, has its place in the education system. However, it is worth noting that if a parent becomes a teacher for their child, then they will need to periodically improve their skills. It is only the parents who will be responsible for the education of their child. It is also worth remembering about the psychological state of both the child and the parent, because the parent chooses the main program and teaching methods, so he can choose the most suitable one for his child, so that he can not only get a high-quality education, but also be able to develop his individual qualities. The results of the study can be used by teachers for general development, teachers when reading disciplines in pedagogical universities, at advanced training courses, as well as parents who intend to carry out home education of their children.*

***Keywords:** home schooling, family education, parent-teacher, socialization.*

Уже с начала развития педагогики как науки, родители всегда задумывались об образовании своих детей. На сегодняшний день тема образования детей остается актуальной среди родителей. Проблема заключается в переполненных классах, недостатке кадров в образовательных учреждениях. К тому же школьникам приходится подстраиваться под шаблоны образовательного процесса. Именно поэтому каждый родитель хочет, чтобы его ребенку было комфортно в школе, чтобы ребенок с удовольствием ходил в школу, а главное, получал эффективные знания. В прошлом году все образовательные организации перешли на дистанционное обучение, однако, это повлияло на возникновение некоторых проблем. Самыми важными из них являются мотивация детей к обучению и социализация в процессе обучения. Тем не менее, учитывая ситуацию с пандемией, актуальность проблемы домашнего обучения вышло на один из первых планов. Что бы ни хотели родители, им пришлось обеспечить своим детям условия для домашнего обучения. Однако, нужно учитывать тот факт, что на сегодняшний день в школах классы перегружены, во всех классах детей больше двадцати, можно даже встретить классы с тридцатью-сорока учениками. Это является одной из причин по которому родители начинают задумываться о домашнем обучении. Данная тема на сегодняшний день очень актуальная, ибо во-первых, она мало изучена, во-вторых, домашнее обучение в России не так распространено как за рубежом [5:34].

Большинство учеников не хотят посещать школу. Самый главной причиной является то, что нет индивидуального подхода, ибо школы ориентированы на средних учеников. Наблюдения показывают, что одаренные дети в обычных школах через два-три года опускаются на уровень средних учеников.

Разберем понятие «средний уровень». Половина класса – это ученики, имеющие средний уровень, но среди них есть одаренные дети, которым на уроках скучно, а есть отстающие, которым трудно и некомфортно. Родители именно таких детей начинают волноваться об образовании своих детей и об их состоянии в школе [1:278].

Также стоит отметить, что важную роль в отношении ребенка к школе играет первый учитель. К такому мнению пришли многие детские психологи после наблюдений. Много ли людей, которые с теплом вспоминают своих первых учителей?

Можно услышать много историй про первую учительницу. Кто рассказывает о том, как ему повезло, о том, что до сих пор на связи со своей первой учительницей. Тем не менее не всем так везёт, например, можно услышать такие ситуации, когда учитель повышает голос на своих учеников, унижает их. Обычно в таких образовательных учреждениях руководство тоже не получает хороших отзывов, ибо как объяснить, почему до сих пор не уволили эту учительницу. А бывает и такое, что директор ссылается на недостаток учителей. Родители могут столкнуться с такой ситуацией, что ребёнок перестанет делать уроки, потому что учитель все равно не оценит, ещё и придется к каждому слову. Тогда родители будут обязаны заставлять своих детей делать уроки и ходить в школу [7:57].

Ещё одной важной проблемой школьного обучения является большой объем знаний, которые должны усвоить ученики. Однако, в школе не хватает времени, чтобы все это усвоить и родителям придётся вместе со своими детьми учить предметы. Тогда у родителей возникнут мысли о том, зачем ребенку ходить в школу а тратить свое время, если можно всему обучиться дома. В таких случаях родители принимают решение перейти на домашнее обучение.

Тем не менее это не единственные причины, из-за которых дети не ходят в школу. Важно уделить внимание такой проблеме, как дети, которые не могут посещать школу по состоянию здоровья. На сегодняшний день в стране больше 600 тысяч детей инвалидов. Естественно, у большинства нет возможности посещать школу. В таком случае, семейное обучение – это единственный способ получить образование.

Разберем формы домашнего обучения.

Анскулинг – эта форма обучения возникла только недавно, но уже получает большое распространение в мире. При данной форме ученик полностью отказывается от школы и школьной программы. Родители таких детей не считают необходимым усваивать ту информацию, которая даётся в школе, естественно, это отрицательно влияет на ребенка, ибо ребенок не получает тех знаний, который необходим для поступления в ВУЗ и соответственно для приобретения профессии. Однако у нас в стране такая форма обучения запрещена.

Домашнее обучение – эта форма обучения характеризуется индивидуальными занятиями с учителями, которые проводят занятия на дому. Ребенок также сдает контрольные, тесты и экзамены. Данная форма подходит для детей-инвалидов.

Частично домашнее обучение – форма обучения, когда ученик несколько посещает уроки несколько раз в неделю или в день. Данная форма распространена среди детей с особыми потребностями.

Семейное обучение – родители сами обучают своих детей, сами выбирают учебники и сами составляют сетку занятий. Их прикрепляют к определенному учебному заведению, где они периодически сдают экзамены, в том числе и единые государственные [2:98].

Дистанционное обучение резко появилась в нашей жизни за последний год. Такая форма предполагает использование Интернета для обучения. С педагогами обучающиеся общаются по Скайпу, задания выполняют в онлайн режиме.

Домашнее обучение в первую очередь предполагает индивидуальный подход. Многие родители именно по этой причине делают выбор в пользу такой формы обучения.

Рассмотрим основные плюсы домашнего обучения.

1. Можно составить удобное расписание, ведь кому-то легче с утра освоить новое знание, кому-то немного попозже, а если учитывать возможности ребенка к определенным предметам, то также можно найти составить расписание так, чтобы у ребенка первыми уроками были те, которые ему удобнее учить с утра и наоборот.

2. Максимально психологически комфортная атмосфера. Ведь ни учитель, ни сверстники не будут его задевать, смеяться над ним, полностью исключается давление со стороны педагога и буллинг со стороны сверстников.

3. Многие обучающиеся не любят школьные правила и прочие школьные традиции, например, носить школьную форму. В процессе домашнего обучения подобных правил не существует.

4. Практически всем ученикам сложно встать с утра, чтобы пойти в школу. А в данной форме обучения у ребенка есть возможность жить по биологическим часам.

5. В обычных школах модно редко встретить такие дисциплины, как астрология, архитектура и искусство. А ведь определенному ребенку это может быть интересно. Также у ребенка появляется больше возможности помимо английского (в основном в школах изучают английский) изучать и другие иностранные языки или какой-нибудь другой язык.

6. Дома ребенку будет не только психологически, но и физически комфортнее. Исключается всевозможные травмы, которые ребенок может получить в школе, а также снижаются проблемы со зрением и осанкой.

7. В последние годы родители начали придавать большое значение воспитанию личности ребенка. Индивидуальная программа даёт возможность осуществить личностное воспитание в полной мере.

8. Ещё один плюс, касающийся одаренных детей, у них есть возможность закончить школьную программу раньше, чем его сверстники, которые обучаются в обычных школах [4:101].

Тем не менее домашнее обучение имеет и ряд минусов.

1. Самым главным отличием является процесс социализации. Ребенку, который не будет ходить в традиционную школу, будет сложно социализироваться в обществе. Также у него не будет практического опыта командной работы, т. е. будет отсутствовать чувство коллективизма.

2. Отсутствие школьных правил можно отнести не только к плюсам, но и к минусам. Ведь такая свобода может усугубить образовательный процесс, поэтому родителям придётся постоянно следить за процессом обучения своего ребенка.

3. У обучающихся домашней формы отсутствует опыт конфликтов со сверстниками, который также является важным для социализации.

4. Ещё одной важной проблемой является гиперопека родителей, что в свою очередь может привести к эгоизму. Также со временем ребенку становится вполне естественным, что он не такой как все [6: 145].

Домашнее обучение в нашей стране возникла еще в XVII веке. Правда обучали духовные деятели и обучение носило духовный характер. К тому же такую форму обучения могли позволить себе лишь малая часть страны. Большое распространение домашнее обучение получила в США, некоторых странах Европы и в Австралии. Тем не менее есть страны, где домашнее обучение и вообще запрещено, например, Германия, Швеция, Турция.

В нашей стране домашнее обучение начала популяризоваться только в конце XX века. Однако домашнее обучение распространилось не потому, что

так захотели родители, а скорее им пришлось. К такому решению родители пришли из-за того, что в классах насчитываются большое количество учеников, учителя не могут справиться с такой нагрузкой и половина детей в классе не получают должного внимания и соответственно должного образования. Также стоит отметить, что родитель может стать учителем своего ребенка. Еще один вариант – это приглашение репетиторов, если родители могут это себе позволить [3:202].

Таким образом, можно сделать вывод о том, что домашнее образование как и другая форма образования имеет свое место в системе образования. Однако стоит отметить, что если родитель станет учителем для своего ребенка, то ему надо будет периодически повышать свою квалификацию. Именно только родители будут нести ответственность за образование своего ребенка. Также стоит помнить про психологическое состояние и ребенка, и родителя, ведь родитель сам выбирает основную программу и методы обучения, поэтому он может подобрать наиболее подходящую для своего ребенка, чтобы он смог не только получить качественное образование, но и смог развивать свои индивидуальные качества. Учитывая все плюсы и минусы, стоит отметить, что переводя ребенка на домашнее обучение, родители берут на себя большую ответственность. Ведь родителю придется дать не только знания по математике или по русскому языку и т.д., но и «научить жить», освоить человеческие ценности, нормы и идеалы.

Литература

1. Амонашвили Ш. *Искусство семейного воспитания*. – М.: Амрита, 2015. – 296 с.
2. Виноградова Н.А. *Основы семейного воспитания. Учебник для студентов средних профессиональных учебных заведений*. – М.: Академия (Academia), 2018. – 172 с.
3. Давидович Л.Р. *Логопедия. Семейное воспитание детей с нарушениями в развитии*. – М.: НОУ ВПО Московский психолого-социальный университет, Модекс, 2016. – 216 с.
4. Лопатина А.А. *Беседы и сказки о семье для детей и взрослых. 33 беседы по семейному воспитанию в школе и дома*. – М.: Амрита-Русь, 2020. – 368 с.
5. Нечаева А.М. *Правовые проблемы семейного воспитания несовершеннолетних*. – М.: Проспект, 2016. – 128 с.
6. Островская Л.Ф. *Педагогические ситуации в семейном воспитании дошкольников*. – М.: Просвещение, 2020. – 160 с.
7. Сергеева В.П. *Основы семейного воспитания. Учебник для студентов учреждений среднего профессионального образования*. – М.: Академия (Academia), 2019. – 698 с.

УДК 378.1

*Э.Ф. Хайруллина, магистрант
Казанский (Приволжский) федеральный университет
г. Казань, Россия*

ИССЛЕДОВАНИЕ ОСВЕДОМЛЕННОСТИ ДЕТЕЙ СТАРШИХ КЛАССОВ О ПРОФИЛАКТИКЕ ТЕРРОРИЗМА НА УРОКАХ ОСНОВ БЕЗОПАСНОСТИ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Аннотация. Актуальность терроризма в XXI в. оппозиционирует себя как крайне негативное социально-политическое явление и становится крупномасштабной угрозой для

безопасности, как безопасности личности, так и всего мира в целом. Оно выходит за рамки национальных границ отдельно взятых государств. За 2019 год в России было зафиксировано 1108 преступлений террористического характера.

Целью является исследование осведомленности детей старших классов о профилактике терроризма на уроках основ безопасности жизнедеятельности. В статье представлены результаты особенностей отношения старшеклассников к терроризму при помощи теоретического и эмпирического методов исследования. Проводилось тестирование среди обучающихся 10–11 классов. Обучающиеся были ознакомлены с основными законодательными документами по теме исследования. Проанализировав полученные данные, предлагаются меры профилактики по борьбе с терроризмом детям старших классов. В заключении были сделаны соответствующие выводы по исследуемой теме.

Ключевые слова: терроризм, борьба с терроризмом, осведомленность старшеклассников, старшеклассники, безопасность жизнедеятельности.

*E.F. Khairullina, Master's degree student
Kazan (Volga region) Federal University
Kazan, Russia*

STUDY OF THE AWARENESS OF HIGH SCHOOL CHILDREN ABOUT TERRORISM PREVENTION ON THE BASICS OF LIFE SAFETY LESSONS

Abstract. *The relevance of terrorism in the 21st century is a complex and extremely negative socio-political phenomenon. It is becoming a large-scale threat to the security of the whole world and goes beyond the national borders of individual states. In 2019, 1108 terrorist crimes were recorded in Russia.*

The aim is to study the awareness of high school children about the prevention of terrorism in the lessons of the basics of life safety. The article presents the results of the characteristics of the attitude of high school students to terrorism using theoretical and empirical research methods. Testing was carried out among students in grades 10–11. The students were familiarized with the main legislative documents on the research topic. After analyzing the data obtained, preventive measures are proposed to combat terrorism for high school children. In the conclusion, appropriate conclusions were made on the topic under study.

Keywords: *terrorism, combating terrorism, awareness of high school students, high school students, life safety.*

Введение. На данный момент, как по всему миру, так и во всей России, практически самой опасной проблемой для государства, общества и личности является терроризм. С данным понятием часто сталкиваются обучающиеся старших классов, так как именно в этом возрасте дети осознают все тяготы и последствия, которые несет за собой терроризм. Вспомним последние события, произошедшие в казанской школе, где девятнадцатилетний студент ворвался в учебное заведение, взорвал самодельную бомбу и отнял жизни у детей, которые даже не имели представления как противодействовать такому страшному явлению, которые также не успели осознать происходящее вокруг.

Теоретический анализ литературы. В переводе понятие терроризм означает насилие с целью устрашения. Термин терроризма различные государственные деятели определяют по – разному, но несмотря на это его смысл не утрачивает свой негативный посыл. В философском словаре Спонвиля сказано, что терроризм – это использование в политических целях насилия против власти. В словаре чрезвычайных ситуаций данное понятие трактуется как насиль-

ственные акты, совершаемые против лиц или объектов, находящихся под защитой государственных или международных прав [5].

Нарушение государственного порядка или иными словами выражение протеста, которое представляет угрозу целостности государства, урон здоровью населения, а также ограничения по правам и свободам граждан, что и представляет из себя цель террористических протестов. Исходя из этого человечество вынуждено часто находить альтернативы решения обеспечения безопасности новыми путями. Но одно дело, когда с этой задачей сталкивается взрослая часть государства, и совершенно иное – когда дети, особенно школьного возраста подвержены террористическим атакам. Оказать достойного противодействия школьник зачастую не может и к тому же не знает, как правильно вести себя в таких случаях, что может стать причиной его утраты. Психологическая травма в семьях, столкнувшихся с данной проблемой очень трудно переносится, поэтому данная проблема оставит осадок на всю жизнь.

Исходя из этого, проблеме террористического характера, стоит уделять внимание и на уроках «основ безопасности жизнедеятельности». Это поможет эффективно подготовить обучающихся к действиям во время ЧС. Так как на уроках «основ безопасности жизнедеятельности» формируется личность безопасного типа поведения, то можно сделать вывод о том, что для ОУ (школ), изучение, соответствующих проблеме исследования тем, должно быть особенно актуальным, для того чтобы быть подготовленными к возникновению угрозы террористического акта [2].

Именно обучающиеся старшего звена школы попадают в группу риска, которые расположены к действиям агрессивного характера. Благодаря своим возрастным особенностям, дети из старшего звена характеризуются такими психологическими особенностями, как легкомысленность и не идущие на примирение, отрицание и возвышение, приверженность к отрицательным взглядам и невозможность терпеть, склонность к групповщине, неудачи в поиске самоидентичности и самобытности, выступающие пусковым механизмом их анти-социальной активности при определенных жизненных условиях и наличии питательной среды [1].

Важность ситуации, в которой оказалась нынешняя российская молодежь в обществе социальной и экономической нестабильности, высокого риска проблемы социального становления личности, выбора той или иной распознавательной стратегии в процессе общественного слияния представителей молодежной части государства происходит в условиях перебоев социокультурной идентичности.

Известно, что значительная часть населения, в том числе и школьники, особенно старшего звена, не воспринимают экстремистских обращений. Если взглянуть на эту проблему с другой стороны, тогда можно сказать, что около трети представителей молодого поколения в России (при норме не более 5–10 %) способны воспринимать такие лозунги, что согласно исследованиям Санкт-Петербургского государственного университета НИИ комплексных социальных исследований. Вдобавок, в основной своей части, это несовершеннолетние из так называемых неблагополучных семей. Для того чтобы предсказать

терроризм и минимизировать его на начальных стадиях его становления, надо использовать психолого-политические инструменты измерения психолого-политической стабильности и управления данным состоянием [6].

Цель исследования. Исследование осведомленности детей старших классов о профилактике терроризма на уроках основ безопасности жизнедеятельности.

База исследования. В исследовании приняли участие 23 обучающихся из МБОУ Дубьязской средней общеобразовательной школы. В число участников исследования были включены ученики 9 и 10 классов.

Методы и методики исследования.

- теоретические (анализ психолого-педагогической литературы),
- эмпирические (тестирование),
- качественный и количественный анализ полученных данных.

Тестирование включало в себя 10 вопросов, которые относятся к теме терроризма. Были рассмотрены такие вопросы как: понятие терроризма, способы ее профилактики в регионе и в самой образовательной организации (в школе), и как противодействовать ему.

Задачи исследования:

1. Проанализировать нормативно-законодательные базы по теме исследования.
2. Изучить практический опыт образовательных организаций по профилактике терроризма.
3. Разработать методические рекомендации по профилактике терроризма в образовательных организациях.

Для контролирования сознания человека, одним из основных механизмов вовлечения в террористическую деятельность является влекущее за собой развитие принципов характера и террористических безнравственных взглядов в любом его проявлении [4].

Есть несколько направлений для контролирования сознания человека, которые оказывают существенное влияние на становление в молодежной части государства либеральности и терпимости. Одним из таких направлений является проведение встреч с людьми, которые пострадали от террористических нападений. С учетом этого организовывается профилактика терроризма в образовательных учреждениях, в особенности с детьми из старшего звена.

Профилактика терроризма в школе осуществляется и при организации ряда мероприятий урочного и внеклассного характера, таких как празднование Дня Великой Победы, проведение патриотического месячника, посвященному 23 февраля и тому подобные. На сегодняшний день сложилась четкая система проведения подобных мероприятий. С учетом того, что в таких мероприятиях принимают активное участие не только представители средних образовательных учреждений, но равнодушная к этой проблеме часть населения. Кроме этого она подразумевает подготовку подрастающего поколения к ведению военной службы и тому подобное [3].

Результаты исследования. При построении учителем безопасности жизнедеятельности урочной деятельности, направленной на изучение явления тер-

роризма, необходимо рассмотреть примерные рабочие программы по предмету, определить время на изучении темы терроризм. Мною были проанализированы две примерных рабочих программы по предмету ОБЖ для 5–11 классов, где определялось количество часов, выделенных на изучение тем, которые направлены на профилактику терроризма. Рабочие программы для анализа были выбраны следующих коллективов авторов: Смирнов А.Т., Хренников Б.О. [2].

Исходя, из анализа двух примерных рабочих программ по предмету основы безопасности жизнедеятельности можно заключить, что в программе Смирнова А.Т., Хренникова Б.О. выделено больше часов на рассмотрение тем, посвященных экстремизму и основам противодействия данному явлению.

В ходе исследования было проведение тестирование по профилактике терроризма среди обучающихся 10–11 классов, с целью выявления их осведомленности по указанной теме. В исследовании участвовали 23 ученика из Дубьязской СОШ. Обучающимся было предложено тестирование, состоящий из 10 вопросов по теме профилактики терроризма (Рис.1).

По результатам исследования уровня осведомленности о профилактике терроризма подростков были получены следующие данные. Показатели осведомленности подростков о профилактике терроризма можно заметить на гистограмме (рис. 1.), в котором 27 % обучающихся определяют наиболее приемлемым способом профилактики терроризма агитация здорового образа жизни. 15% обучающиеся старшего звена выбрали нравственное и правовое просвещение, а также включили развитие личности, 24 % обучающихся отводят значительную роль правоохранительным органам власти. Среди опрашиваемых детей нашлись и те 3 % респондентов, которые скептически отнеслись к опроснику и посчитали, что профилактику терроризма невозможно осуществить никоим образом. 56 % обучающихся, что составило большинство опрашиваемых вообще не знают о существовании антитеррористических организаций в своем районе и даже регионе, что говорит о неосведомленности обучающихся. Выявились и те, кто сталкивался с терроризмом лично (в интернет ресурсах), что составило 4 % опрашиваемых учеников.

Исходя из полученных результатов опроса были разработаны методические рекомендации по профилактике терроризма. В процессе обучения должна вестись работа как с педагогами образовательной организации и обучающимися, так и с родителями.

Педагогам предлагается выстроить партнерские отношения со специальными службами и органами профилактики терроризма; рассматривать на педсоветах вопросы, касающиеся профилактики терроризма; проводить занятия в дискуссионной, сюжетно-ролевой и проектной форме занятия с обучающимися; а также устраивать внеурочные мероприятия с пропагандой антитеррористического движения.

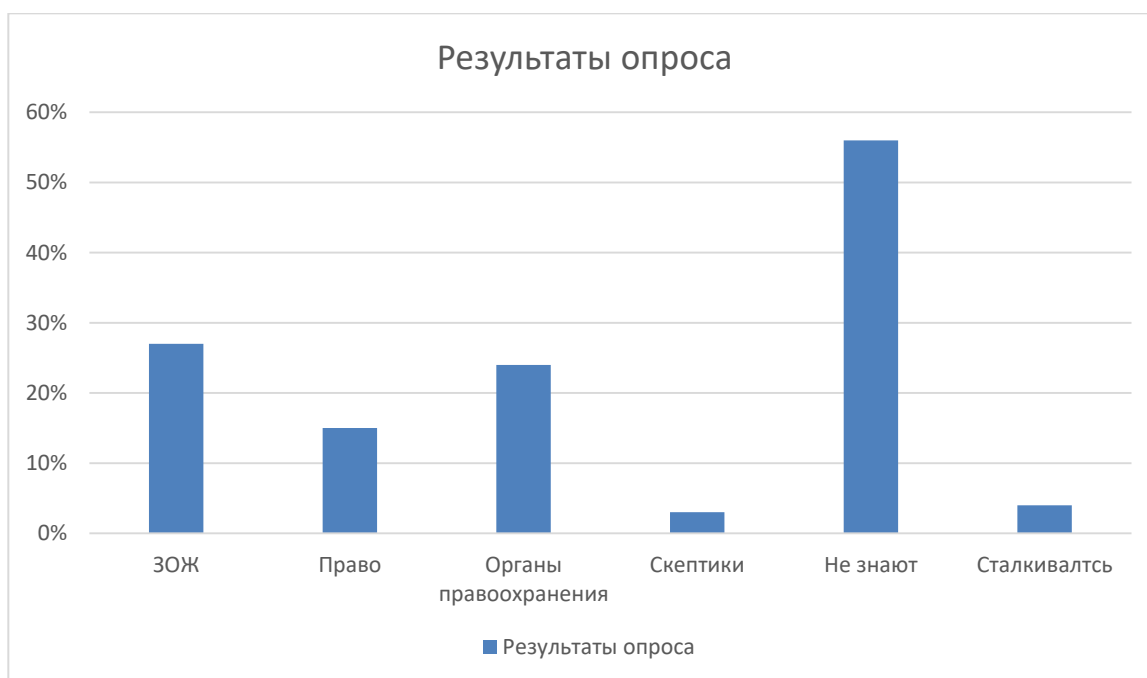


Рисунок 1. Осведомленность учеников о терроризме

Знакомство с нормативно-правовыми документами по противодействию терроризму; организация внеклассных мероприятий с участием родителей по проблеме законопослушного поведения подростка; организация и проведение самими обучающимися внеурочных мероприятий о толерантности, безопасном поведении при подобных критических ситуациях – это все предлагается обучающимся. Помимо всего перечисленного можно добавить и проведение инструктажей по антитеррористической безопасности, а также участие в региональных и межрегиональных конкурсах с данной проблемой.

Родителям школьников предлагается знакомство с локальными актами образовательной организации; индивидуальная профилактическая работа наряду с сотрудниками образовательных организаций; организация и проведение вместе со своими детьми антитеррористических мероприятий как в урочное, так и внеурочное время.

Таким образом, придерживаясь данных методических рекомендаций можно значительно повысить уровень осведомленности подростков о мерах профилактики терроризма и препятствовать возникновению жертв, подвергшихся интернет терроризму.

Заключение. Делая вывод, необходимо указать на то, что профилактика терроризма в образовательных учреждениях (то бишь в школе), является важным направлением, которому отводится значительное внимание на уровне государственной власти в России также и в других странах, хотя и в области становления стандартов образования, данная область нуждается в продвижении вперед, то есть в развитии. После проведенного опроса были сформированы следующие выводы: вся суть понятия терроризм гораздо сложнее и шире, чем в материалах, которые даются в средних образовательных учреждениях. В учебнике ОБЖ материал по противодействию угрозам террористического ха-

рактера приводится в достаточном объеме, но, как выяснилось в исследовании осведомленности детей старших классов о терроризме, уровень эрудированности ее профилактики показал невысокий уровень усвоения учебного материала. Выявились трудности в построении и понимании своих действий и впечатлений при угрозе теракта.

Литература

1. Даниленко О.В., Корнева И.Н., Сафонова В.Ю. Формирование личности безопасного типа на уроках основ безопасности жизнедеятельности // Вестник Оренбургского государственного университета. – 2020. – № 4. – С. 227.
2. Зарубина Р.В., Першонкова Е.А. Новые подходы в борьбе с терроризмом на уроках ОБЖ // Успехи современной науки и образования. – 2017. – Т. 1. – № 3. – С. 26–32.
3. Иванова Е.А., Гафнер В.В. Подготовка учителя к занятиям по антитеррористической и антиэкстремистской тематике // Грани педагогики безопасности. – 2017. – С. 91–94.
4. Карпачёва Т.В., Юревич А.А. Профилактика подросткового экстремизма средствами медиаобразования // Педагогика безопасности: наука и образование. – 2019. – С. 44–48.
5. Конт-Спонвиль А. Наука. Искусство. Величие [Электронный ресурс]: философский словарь. – / Андре Конт-Спонвиль. – <http://philosophy.niv.ru/doc/dictionary/sponville/index.htm>. – 2012.
6. Чернявская Н.М. Формирование правовой культуры школьников на уроках ОБЖ // Амурский научный вестник. – 2020. – № 2. – С. 55–61.

УДК 740

**Д.Г. Хаматвалеева, ассистент
Казанский (Приволжский) федеральный университет
г. Казань, Россия**

ИССЛЕДОВАНИЕ КРЕАТИВНОСТИ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Аннотация. Тенденции развития современного образования таковы, что наряду с развитием у учащихся формально – логического мышления, актуальность приобретает и формирование диалектического мышления.

Обзор истории исследования диалектического мышления показывает, что в зарубежной психологии анализ процессов диалектического мышления находился под большим влиянием работ Ж. Пиаже [6; 7]. Ж. Пиаже рассматривал формирование интеллекта как становление формально-логических структур [6]. В этом процессе он выделял и диалектические моменты. Более того, он говорил об особых структурных диалектических преобразованиях [7].

Что же касается отечественной психологии, содержательное понимание диалектического мышления разрабатывал В.В. Давыдов [5]. Он опирался на работы Э.В. Ильенкова. Диалектическое мышление рассматривалось им как мышление, анализирующее развитие целого на основе внутреннего противоречия. Для разворачивания мыслительного процесса в каждом конкретном случае необходимо было найти исходное ключевое отношение (противоречие), которое породило по мере становления все многообразие содержания. Конкретное содержание предполагало наличие своего уникального исходного отношения, продуктивно формализовать которое вне содержательного контекста не представлялось возможным.

По мнению Н.Е. Вераксы, диалектическое мышление входит в состав творческого мышления [4]. Давая определение креативности как особого вида способностей, проявляемых в успешности творческой деятельности [1] мы можем говорить о том, что диалектическое мышление выступает как средство творческого мышления.

В последние годы в отечественной психологии возрос интерес к вопросам диагностики, формирования и развития креативности [2, с. 12].

Повышенный интерес к этому вопросу во многом объясняется необходимостью развития соответствующих компетенций: критическое мышление, креативность, коммуникация, координация.

При формировании списка актуальных компетенций использовались выводы президента Всемирного экономического форума в Давосе Клауса Шваба, озвученные в 2016 году, и «система 4К»: критическое мышление, креативность, коммуникация, координация, которая была создана в Российской Федерации [3].

Креативность, являясь одной из актуальных компетенций, как ранее было сказано, представляет особый интерес. В то же время, актуальным остается вопрос об исследовании креативности. Будучи включенной в состав диалектического мышления, выявлять и измерять уровень креативности представляется возможным в контексте диалектического мышления.

Для решения данной проблемы, доктором психологических наук, заведующей кафедрой педагогической психологии Л.Ф. Баяновой был разработан диагностический инструмент – методика на классификацию с изменяемым признаком обобщения (МКИПО). Данная методика направлена на выявление способности младших школьников использования действия диалектического мышления – смена альтернативы.

Проведенная эмпирическая работа по установлению психометрической оценки методики показали ее высокую валидность и надежность. Исследование проведено на базе средней общеобразовательной школы №135 с углубленным изучением отдельных предметов. Участниками исследования выступили учащиеся 1-х классов в возрасте 7-8 лет при общем объеме выборки 100 детей.

После выявления надежности данной методики, представляется возможным использование ее для подтверждения гипотезы о взаимосвязи уровня креативности и проявления способности использования действия диалектического мышления – смена альтернативы.

Ключевые слова: диалектическое мышление, креативность, творческое мышление, смена альтернативы, дети младшего школьного возраста.

**D.G. Khamatvaleeva, teaching assistant
Kazan (Volga region) Federal University
Kazan, Russia**

RESEARCH OF PRIMARY SCHOOL CHILDREN'S CREATIVITY

Abstract. Trends in the development of modern education are such that along with the development of formal logical thinking among students, the formation of dialectical thinking also becomes relevant. According to N.E. Veraksa, dialectical thinking is part of creative thinking [4]. When defining creativity as a special type of ability that manifests itself in the success of creative activity [1], we can say that dialectical thinking acts as a means of creative thinking. In recent years, Russian psychology has increased its interest in the issues of diagnostics, formation and development of creativity [2, p. 12]. The increased interest in this issue is largely due to the need to develop relevant competencies: critical thinking, creativity, communication, coordination. Creativity, being one of the relevant competencies, as previously mentioned, is of particular interest. At the same time, the question of creativity research remains relevant. Being included in the structure of dialectical thinking, it is possible to identify and measure the level of creativity in the context of dialectical thinking. To solve this problem, Doctor of Psychological Sciences,

Professor of the Department of Pedagogical Psychology L.F. Bayanova developed a diagnostic tool—a method for classification with a variable feature of generalization (MKIPO). This technique is aimed at identifying the ability of primary school students to use the action of dialectical thinking – changing alternatives. After identifying the reliability of this technique, it is possible to use it to confirm the hypothesis about the relationship between the level of creativity and the manifestation of the ability to use the action of dialectical thinking-changing alternatives.

Keywords: *dialectical thinking, creativity, creative thinking, alternative change, primary school children.*

Тенденции развития современного образования таковы, что наряду с развитием у учащихся формально-логического мышления, актуальность приобретает и формирование диалектического мышления.

Обзор истории исследования диалектического мышления показывает, что в зарубежной психологии анализ процессов диалектического мышления находился под большим влиянием работ Ж. Пиаже [6; 7]. Ж. Пиаже рассматривал формирование интеллекта как становление формально-логических структур [6]. В этом процессе он выделял и диалектические моменты. Более того, он говорил об особых структурных диалектических преобразованиях [7].

Что же касается отечественной психологии, содержательное понимание диалектического мышления разрабатывал В.В. Давыдов [5]. Он опирался на работы Э.В. Ильенкова. Диалектическое мышление рассматривалось им как мышление, анализирующее развитие целого на основе внутреннего противоречия. Для разворачивания мыслительного процесса в каждом конкретном случае необходимо было найти исходное ключевое отношение (противоречие), которое порождало по мере становления все многообразие содержания. Конкретное содержание предполагало наличие своего уникального исходного отношения, продуктивно формализовать которое вне содержательного контекста не представлялось возможным.

По мнению Н.Е. Вераксы, диалектическое мышление входит в состав творческого мышления [4]. Давая определение креативности как особого вида способностей, проявляемых в успешности творческой деятельности [1] мы можем говорить о том, что диалектическое мышление выступает как средство творческого мышления.

В последние годы в отечественной психологии возрос интерес к вопросам диагностики, формирования и развития креативности [2, с. 12].

Повышенный интерес к этому вопросу во многом объясняется необходимостью развития соответствующих компетенций: критическое мышление, креативность, коммуникация, координация.

При формировании списка актуальных компетенций использовались выводы президента Всемирного экономического форума в Давосе Клауса Шваба, озвученные в 2016 году, и «система 4К»: критическое мышление, креативность, коммуникация, координация, которая была создана в Российской Федерации [3].

Креативность, являясь одной из актуальных компетенций, как ранее было сказано, представляет особый интерес. В то же время, актуальным остается вопрос об исследовании креативности. Будучи включенной в состав диалектиче-

ского мышления, выявлять и измерять уровень креативности представляется возможным в контексте диалектического мышления.

Для решения данной проблемы, доктором психологических наук, заведующей кафедрой педагогической психологии Л.Ф. Баяновой был разработан диагностический инструмент – методика на классификацию с изменяемым признаком обобщения (МКИПО). Данная методика направлена на выявление способности младших школьников использования действия диалектического мышления – смена альтернативы.

Проведенная эмпирическая работа по установлению психометрической оценки методики показали ее высокую валидность и надежность. Исследование проведено на базе средней общеобразовательной школы № 135 с углубленным изучением отдельных предметов. Участниками исследования выступили учащиеся 1-х классов в возрасте 7–8 лет при общем объеме выборки 100 детей.

После выявления надежности данной методики, представляется возможным использование ее для подтверждения гипотезы о взаимосвязи уровня креативности и проявления способности использования действия диалектического мышления – смена альтернативы.

Литература

1. Акимова М.К. *Психологическая диагностика*. СПб.: Питер, 2005 – 304 с.
2. Богдавленская Д.Б. *Субъект деятельности в проблематике творчества [Текст]* / Д.Б. Богдавленская // *Вопросы психологии*. – 1999. – № 2. – С. 35–41.
3. Брун И. *Измерение компетенций XXI века. – Выступление на конференции «Тенденции развития образования» (М., 16–18 февраля 2017 г.)* – URL: <https://ioe.hse.ru/monitoring/news/202975137.html>.
4. Веракса Н.Е. *Диалектическое мышление [Текст]: монография / Николай Евгеньевич Веракса; текст подготовлен к печати И.Б. Шияном, О.А. Шиян, Е.В. Глядешиной; обращение к читателям О.А. Шиян, И.Б. Шияна; послесловие Е.Е. Крашенинникова*. – Уфа: Вагант, 2006. – 212 с. – 500 экз. – ISBN 5-9635-0050-8...." [Источник: <http://psychlib.ru/mgppu/ver/VER-001-.HTM#hid35>]
5. Давыдов В.В. *Виды обобщений в обучении*. – М.: Педагогика, 1972. – 424 с.
6. Пиаже Ж. *Избранные психологические труды. Психология интеллекта. Генезис числа у ребенка. Логика и психология*. – М.: Просвещение, 1969. – 448 с.
7. Piaget J. *Las formaselementales de la dialectica*. – Barcelona, 1973. – 216 p.

УДК 159.942.5

**Э.М. Хуснутдинова, студент
Казанский (Приволжский) федеральный университет
г. Казань, Россия**

ОСОБЕННОСТИ ПРОЯВЛЕНИЯ ТРЕВОЖНОСТИ В ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ

Аннотация. В современной психологии проблема тревожности является одной из наиболее актуальных, так как непрерывный процесс общественного развития порождает массу причин для усиливающегося стресса и появления тревоги. На подростковый возраст приходится один из самых серьезных кризисов, который задает вектор дальнейшего развития. Поэтому важно продолжать изучение такой актуальной темы, как подростковая тревожность.

Для более детального рассмотрения проблемы подростковой тревожности, исследовались различные труды отечественных и зарубежных ученых. Объектом исследования в данном случае являются особенности проявления тревожности у подростков. Решением исследовательской задачи выступает теоретическое изучение аспектов темы и анализ полученной информации.

В ходе изучения трудов отечественных и зарубежных исследователей, были выделены особенности проявления тревожности в подростковом возрасте. Также описан сам подростковый период, в целом, – его психологическая специфика и своеобразие. Помимо этого, были определены источники подростковой тревоги, типы тревожности, причины ее появления, и различия в ее проявлении у мальчиков и девочек. Практическая значимость данной статьи заключается в применимости для родителей и учителей, которые могут найти правильный подход к детям подросткового возраста, и построить с ними более эффективную коммуникацию и качественные взаимоотношения.

Ключевые слова: тревожность, подростковый возраст, эмоциональное состояние, личностное развитие, источники тревожности, личностное свойство, особенности проявления тревожности, межличностные отношения, самооценка, переживания.

*E.M. Khusnutdinova, student
Kazan (Volga Region) Federal University
Kazan, Russia*

SPECIFIC FEATURES OF ANXIETY IN ADOLESCENTS

Abstract. *In modern psychology, the problem of anxiety is one of the most urgent, since the continuous process of social development generates a lot of reasons for increasing stress and the appearance of anxiety. Adolescence accounts for one of the most serious crises, which sets the vector of further development. Therefore, it is important to continue studying such an urgent topic as adolescent anxiety.*

For a more detailed consideration of the problem of adolescent anxiety, various works of domestic and foreign scientists were studied. The object of the study in this case is the peculiarities of the manifestation of anxiety in adolescents. The solution of the research problem is the theoretical study of the aspects of the topic and the analysis of the information received.

During the study of the works of domestic and foreign researchers, the features of the manifestation of anxiety in adolescence were highlighted. The adolescent period itself, as a whole, is also described – its psychological specificity and originality. In addition, the sources of adolescent anxiety, types of anxiety, the causes of its appearance, and differences in its manifestation in boys and girls were identified. The practical significance of this article lies in its applicability for parents and teachers who can find the right approach to adolescent children, and build more effective communication and high-quality relationships with them.

Keywords: *anxiety, adolescence, emotional state, personal development, sources of anxiety, personal property, features of the manifestation of anxiety, interpersonal relationships, self-esteem, experiences.*

В современной психологии проблема тревожности является одной из наиболее актуальных. Непрерывный процесс общественного развития порождает массу причин для усиливающегося стресса, а вследствие и повышения уровня тревожности у самых различных групп населения. Среди упомянутых причин можно выделить эмоциональные, информационные и физические перегрузки, ускоряющийся темп жизни, всё более серьезные требования в профессиональном плане, конкуренция, повсеместная идея необходимости достижения успеха, недостаточный и некачественный отдых и т. д.

Поэтому феномен тревожности становится наиболее важным проявлением развития личности, который необходимо изучать. На данный момент и в отечественном, и в зарубежном научном сообществе тревожность рассматривается, как эмоциональное состояние. Однако в психологии существует и другое мнение – тревожность изучается, как свойство личности. Сегодня исследуются как общие вопросы тревожности: источники тревожности (Д.В. Аткинсон, О. Ранк) [1], роль и специфика связей тревожности и мотивации личности (О.В. Дашкевич, А.М. Прихожан) [2], так и более частные вопросы: возрастные особенности и тип акцентуации (Л.Н. Захарова, Б.И. Кочубей) [3].

Тревожность не является исключением и для подростков, так как на их возраст приходится один из самых серьезных кризисов, который задает вектор дальнейшего развития. Поэтому чрезвычайно важно продолжать изучение такой актуальной темы, как тревожность в подростковом возрасте.

Для более детального рассмотрения проблемы подростковой тревожности, следует рассмотреть исследования отечественных и зарубежных ученых. В качестве объекта исследования в данном случае выступают особенности проявления тревожности у подростков. **Решением исследовательской задачи** может быть теоретическое изучение аспектов темы и анализ полученной информации. Практическая значимость данной статьи заключается в применимости для родителей и учителей, которые могут найти правильный подход к детям подросткового возраста, и построить с ними более эффективную коммуникацию и качественные отношения.

В основе этого непростого, переходного, и даже переломного жизненного периода лежат множество критических, физиологических и психологических состояний.

Особенная черта данного возраста в жизни ребенка заключается в том, что снаружи и по своим желанием это взрослый человек, а по внутреннему состоянию и возможностям это все еще маленький ребенок. Поэтому у подростка остается еще необходимость ласки, внимания, интереса к играм, одновременно с этим, параллельно с ощущением состояния взрослости у ребенка появляется и формируется самосознание, острое чувство личного достоинства, понимание половых различий. Также подростку характерен высокий уровень критичности. Если, будучи ребенком, он большинству явлений в окружающей действительности раньше не придавал внимания или был доброжелателен в своей критике, то повзрослев, он переоценивает уже известное ему, приводя личные независимые рассуждения (часто крайне прямолинейные, категоричные и бескомпромиссные).

Основное содержание подросткового возраста заключается в его переходе от детства к взрослости. Однако следует сказать, что главным основополагающим показателем для периодов жизни считается анатомо-физиологические изменения в организме.

У подростков зачастую возникает тревога, неуверенность, низкая самооценка именно вследствие физиологических изменений организма.

Этот период характеризуется следующими признаками: эмоциональная нестабильность, изменчивость настроений, неуверенность и подверженность

пессимизму. Подростки зачастую переживают недовольство собой, при этом и к близким у них складывается придирчивое отношение.

Также немаловажно отметить, что в данном возрасте у подростков возникает желание стать полноправным членом коллектива взрослых. К тому же, меняется ведущая деятельность – в раннем подростковом периоде личностное общение выходит на главенствующую ступень. Вследствие этого референтной группой становятся не взрослые, а сверстники, и общение с ними выходит на передний план.

Существует несколько источников тревоги в подростковом возрасте:

- тревога из-за потенциального физического вреда. Подростки могут бояться машин, собак, других детей или взрослых, которые могут навредить им;

- тревога вследствие чувства вины. После опыта первых неудач, у подростка развивается падение самооценки и уверенности в себе, возникновение самоуничтожения и чувства вины;

- тревога из-за потери любви и расположения. Зачастую у детей появляются страх неуспеха в учебной сфере, так как они боятся не оправдать ожиданий родителей и утратить их любовь. Особенно если в семье уже был опыт наказаний за плохие отметки и, в целом, применяются авторитарные методы воспитания. Также тревога возникает из-за страха потерять расположение в группе сверстников и лишения общения с друзьями, одноклассниками;

- тревога из-за неспособности овладеть ситуацией. Новые, всё более серьезные требования, которые предъявляются подростку новой реальностью, могут вызвать у него страх, бессилие, неуверенность и ощущение невозможности что-либо предпринять и изменить;

- тревога в состоянии фрустрации. Фрустрация – ярко эмоционально окрашенное переживание, которое возникает при наличии препятствия к достижению желаемой цели или удовлетворению сильной потребности. Тревожность у детей растет при ограничениях, запретах и создании строгих рамок взрослыми в ходе обучения и воспитания.

Тревожность разделяется на два типа – ситуативную и постоянную. Ситуативная тревожность возникает в различных трудных или неприятных ситуациях. Когда проблемы разрешаются, такая тревожность благополучно проходит. Постоянный же ее вид становится частью личности, одним из свойств. Также тревога у подростков может иметь 2 разных вида проявления – открытый и скрытый. Если с открытым вариантом все ясно, то по поводу скрытого следует отметить важные моменты. Признаком скрытой тревоги может выступать «неадекватное спокойствие». В объективно трудной ситуации дети чрезмерно спокойны, они не демонстрируют никаких внешних проявлений тревожности. Скрытая и открытая тревога могут чередоваться в поведении подростка.

Тревожность как устойчивое образование тесно связано с Я-концепцией человека, с «вовлеченностью Я», чрезмерным вниманием к своим переживаниям. Тревожность обладает собственной побудительной силой, выступает как мотив, имеющий достаточно устойчивые, привычные формы его реализации в поведении, что является, по Л.И. Божович, специфической особенностью сложных психологических новообразований аффективно-потребностной сферы [4].

Сравнивая страх и тревожность, Г.С. Салливен замечает: «Тревожность возникает от эмпатической связи со значимым, более старшим человеком, а страх обнаруживается тогда, когда удовлетворение общих потребностей откладывается до тех пор, пока они приобретают исключительную силу» [5]. То есть, причина тревожности связана со значимым человеком, а вот источник страха обычно коррелирует с возможностью депривации потребностей.

Из вышеописанного вытекает два вывода:

- источник тревожности – порождение межличностных отношений;
- потребность в устранении или избегании тревожности равняется потребности в межличностной безопасности и надежности.

То есть тревожность сопровождает человека везде, где он контактирует с людьми, а так как человек живет среди людей, то тревожность преследует его постоянно и всюду.

Интересен тот факт, что особенности проявления тревожности у мальчиков и девочек различаются, и с возрастом эти различия лишь усугубляются. Девочек тревожит характер взаимоотношений с окружающими людьми, их отношение, возможность разлуки или ссоры с близкими. Тогда как мальчиков беспокоит вероятное насилие в их сторону. Их пугают физические травмы, моральное насилие, возможность несчастных случаев, наказаний со стороны взрослых (родителей и учителей).

Со взрослением у детей происходят видоизменения и их тревог – они становятся более конкретными, реалистичными и четкими. Добавляются ситуации, которые могут беспокоить подросших подростков – мир открывается им различными гранями (и не только хорошими).

Проанализировав все данные тезисы статьи, можно выделить ряд причин появления тревожности у подростков:

- особенности взаимоотношений со сверстниками и неприятие в коллективе;
- кризисные моменты в развитии и конфликты;
- неудовлетворенность своим внешним видом, физиологические и индивидуальные проявления (гормональные дисбалансы, чрезмерная чувствительность, ранимость, и др.);
- неудачи в учебной деятельности или общая неудовлетворенность детей своими результатами;
- характер отношений с родителями и учителями;
- игнорирование взрослыми мнения, интересов, потребностей и желаний подростка;
- несоответствие результатов в учебе ожиданиям родителей, отсутствие навыков учения;
- ошибки в воспитании (авторитарные методы воспитания) и другие проблемы в семье.

Выводы. На подростковый возраст приходится один из самых серьезных кризисов, который задает вектор дальнейшего развития. Дети в подростковом возрасте находятся на рубеже между детством и взрослостью. Себя они ощу-

щают уже взрослыми людьми, и ждут соответствующего к себе отношения со стороны окружающих.

В основе этого непростого, переходного, и даже переломного жизненного периода лежат множество критических, физиологических и психологических состояний.

Для подросткового периода характерны эмоциональная нестабильность, изменчивость настроений, неуверенность и подверженность пессимизму, быстрые переходы от оптимизма к преддепрессивным состояниям. У подростков зачастую возникает тревога, неуверенность, низкая самооценка именно вследствие физиологических изменений организма.

По мнению Г.С. Салливан тревожность – порождение межличностных отношений, поэтому необходимо адаптироваться в социуме и находить пути наиболее подходящего взаимодействия с окружающими.

Всё вышеописанное позволяет рассматривать тревожность как личностное образование, характеризующееся сложным строением. Тревожность в подростковом возрасте может стать личностной особенностью.

Литература

1. Atkinson J.W. *Strength of motivation and efficiency of performance // Motivation & Achievement.* – Washington, 1974.
2. Прихожан А.М. «Психология тревожности: дошкольный и школьный возраст» – СПб., 2009.
3. Захарова Л.Н., Сергиюк П.И., Кузьминова М.П. «Психология человека в условиях социальной нестабильности». – М., 1994.
4. Божович Л.И. *Личность и ее формирование в детском возрасте.* – М., 1968.
5. Салливан Г.С. *Интерперсональная теория в психиатрии/пер с англ.* // Москва: Ювента, КСП. – 1999.

УДК 377

А.М. Шакирова
Казанский инновационный университет им. В.Г. Тимирязова
г. Казань, Россия
Р.А. Фахрутдинова, д.п.н., профессор
Казанский (Приволжский) федеральный университет
г. Казань, Россия

РАЗВИТИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ИНТЕГРИРОВАННОЙ СИСТЕМЕ «КОЛЛЕДЖ-ВУЗ»

Аннотация. Актуальность исследования обусловлена ориентацией среднего профессионального и высшего образования на развитие профессиональных компетенций студентов будущих педагогов дошкольного образования в интегрированной системе «колледж-вуз», обеспечивающее необходимость внедрения интегрированных курсов, в процессе изучения которых не только актуализируются полученные ранее знания, но и объединяются в целостную систему, развиваются способности применения профессиональных знаний на практике. Исходя из вышеуказанного, целью исследования является: теоретически обосновать и экспериментально доказать эффективность педагогических условий развития профессиональных компетенций будущих педагогов

дошкольного образования в интегрированной системе «колледж-вуз» средствами психолого-педагогических дисциплин.

В статье исследуется опыт Казанского инновационного университета им. В.Г. Тимирязова. В эксперименте приняли участие 152 студента (1–4 курс). В ходе исследования использовались следующие взаимосвязанные и взаимодополняющие друг друга **методы исследования**: теоретические (системный анализ научной литературы; анализ учебных программ блока профессиональных дисциплин; проектирование и моделирование педагогического процесса в колледже и вузе;); методы педагогической социологии (анкетирование, интервьюирование, метод экспертной оценки); наблюдательные (педагогическое наблюдение, диагностика, тестирование); педагогический эксперимент по развитию профессиональных компетенций будущих педагогов дошкольного образования в интегрированной системе «колледж-вуз» (констатирующий, формирующий, контрольный этапы эксперимента); праксиметрические (изучение учебной документации, учебных планов, учебных программ и результатов деятельности обучающихся (анализ тестового материала и пр.); статистические: количественная и качественная обработка материалов с помощью математической статистики.

Выводы и рекомендации. Проведенное исследование позволяет сделать вывод о том, что принятие новых образовательных стандартов в системе среднего профессионального образования и высшего образования позволили выделить профессиональные компетенции студентов будущих педагогов дошкольного образования в интегрированной системе «колледж-вуз». Реализация потенциала профессиональных дисциплин психолого-педагогической направленности по обеспечению психолого – педагогической подготовки способствует личностному развитию студента и его развитию как человека, способного к ориентации в интегрированном пространстве колледж-вуз на основе приобщения к элементам дошкольной психологии и педагогики. Эффективными средствами развития профессиональных компетенций студентов выступают традиционные и инновационные технологии обучения, такие как: проблемное обучение, обучение в сотрудничестве, контекстное обучение, интерактивное обучение.

Развитие профессиональных компетенций студентов – будущих педагогов дошкольного образования в интегрированной системе «колледж-вуз» обеспечивается рядом факторов, один из них – это организация уровня развития профессиональных компетенций студентов в целом, что может характеризоваться следующими причинами: различный уровень предметной подготовки и различный уровень навыков уровня развития профессиональных компетенций студентов; различные темп, стиль, характер самостоятельной деятельности студентов, обусловленные индивидуально-личностными характеристиками; различное мотивационно ценностное отношение студентов к обучению, образованию и профессии в целом; потенциальное стремление студентов к индивидуальному структурированию своего учебного времени; необходимость в обеспечении профессионально компетентностного и личностно ориентированного характера уровня развития профессиональных компетенций студентов.

Таким образом, педагогическое обеспечение развития профессиональных компетенций будущих педагогов дошкольного образования в интегрированной системе «колледж-вуз» выступает гарантом качества профессиональной подготовки студентов в непрерывной системе образования.

Результаты исследования могут быть использованы при разработке учебных планов, рабочих программ практик, реализуемых в рамках высшего образования, реализации сопоставительных исследований для разработки методологии практической подготовки педагога.

Ключевые слова: компетентностный подход, интегрированная система «колледж-вуз», профессиональные компетенции, непрерывное образование.

A.M. Shakirova
Kazan Innovative University named after V.G. Timiryasov
Kazan, Russia
R.A. Fahrutdinova, PhD, Professor
Kazan Federal University
Kazan, Russia

**DEVELOPMENT OF PROFESSIONAL COMPETENCIES
OF FUTURE TEACHERS OF PRE-SCHOOL EDUCATION
IN THE INTEGRATED SYSTEM “COLLEGE-UNIVERSITY”**

Abstract. *The relevance of the study is due to the orientation of secondary vocational and higher education on the development of professional competencies of students of future teachers of pre-school education in the integrated college-university system, ensuring the need to introduce integrated courses, in the process of studying which not only actualize the knowledge gained earlier, but also combine the holistic system the ability to use professional knowledge in practice are developing. Based on the above, **the aim of the study is:** to theoretically substantiate and experimentally prove the effectiveness of pedagogical conditions for the development of professional competencies of future teachers of pre-school education in the integrated college-university system by means of psychological and pedagogical disciplines.*

*The article explores the experience of the Kazan Innovation University named of V.G. Timiryasova. The experiment involved 152 students (1st, 2nd, 3rd, 4th year students). During the study, the following interrelated and complementary **methods** of research were used: theoretical (system analysis of scientific literature; analysis of training programs of professional disciplines; design and modeling of the pedagogical process in college and university); methods of pedagogical sociology (survey, interviewing, expert assessment method); observational (pedagogical observation, diagnostics, testing); Pedagogical experiment on the development of professional competencies of future teachers of preschool education in the integrated “College-University” system (stateing, forming, control steps of the experiment); Praximetric (study of training documentation, curricula, curriculum and results of students (analysis of test material, etc.); statistical: quantitative and high-quality processing of materials using mathematical statistics.*

Conclusions and recommendations. *The study suggests that the adoption of new educational standards in the system of secondary vocational education and higher education has made it possible to allocate professional competences of students of future teachers of pre-school education in the integrated college-university system. The realization of the potential of professional disciplines of the psychological-pedagogical focus on ensuring psychological – pedagogical training contributes to the personal development of the student and its development as a person who is capable of orientation in the integrated college-university space on the basis of admission to elements of preschool psychology and pedagogy. Effective means of developing professional competencies of students are traditional and innovative teaching technologies, such as: problem learning, training in cooperation, contextual training, interactive learning.*

The development of professional competencies of students – future teachers of pre-school education in the integrated college-university system is provided by a number of factors, one of them is the organization of the level of development of professional competencies of students in general, which can be characterized by the following reasons: various levels of subject preparation and different levels of level skills development of professional competencies of students; various tempo, style, nature of independent activities, due to individual personality characteristics; Various motivational value attitude of students for learning, education and profession as a whole; Potential striving for students to individual structuring of their study time; The need to ensure a professional competence and personal-oriented nature of the development of professional competencies of students.

Thus, the pedagogical support for the development of professional competencies of future teachers of preschool education in the College-University integrated system is the guarantor of the quality of vocational training of students in a continuous education system.

The results of the study can be used in the development of curricula, work programs of practices implemented under higher education, the implementation of comparative research to develop a methodology for practical training of a teacher.

Keywords: competence approach, integrated college-university system, professional competencies, continuing education.

Введение. На протяжении последних лет правительство Российской Федерации осуществило ряд значимых мероприятий в рамках Концепции модернизации российского образования, основной целью которых являлось повышение качества и экономической эффективности образования на основе компетентного подхода. Компетентный подход фиксирует новую модель образования, то есть такую систему целеполагания, планирования, организации и оценки учебного процесса, в которой основным образовательным результатом выступают компетенции выпускников интегрированной системы «колледж-вуз». В связи с этим были разработаны и внедрены Федеральные государственные образовательные стандарты среднего профессионального образования и высшего образования, в основу которых положен данный подход в соответствии с Болонским процессом.

Профессиональная сфера педагога дошкольного образования характеризуется как динамично изменяющаяся, что, безусловно, отражается на изменениях требований к современному специалисту, выпускнику, профессионалу. Ведущим фактором развития современного профессионального образования является переход от знаниевых целевых установок к установкам на развитие способности и готовности специалистов эффективно и самостоятельно решать профессиональные задачи в различных ситуациях в рамках реализации компетентного подхода [3].

В рамках непрерывной подготовки специалиста, отвечающего требованиям времени, в соответствии со стандартами нового поколения, наряду с общекультурными и общепрофессиональными компетенциями, выделяются профессиональные компетенции. Развитие профессиональных компетенций студентов будущих педагогов дошкольного образования, обозначенных в Федеральных государственных образовательных стандартах среднего профессионального образования и высшего образования, в полной мере выражает смещение акцентов и целей современного профессионального образования и представляет исследовательский теоретический и практический интерес.

Теоретический анализ литературы. Значительный интерес и полезный материал представляют зарубежные исследования по данной проблеме, авторы которых предполагают рассматривать компетентность, как внутреннюю мотивацию у индивида к качественному осуществлению своей профессиональной деятельности, присутствие профессиональных ценностей и отношение к своей профессии как ценности. Компетентный специалист способен выходить за рамки предмета своей профессии, он обладает неким

творческим потенциалом саморазвития. К примеру, британский психолог Дж. Равен под компетентностью понимает специфическую способность, необходимую для выполнения конкретного действия в конкретной предметной области и включающую узкоспециальные знания, особого рода предметные навыки, способы мышления [2], а также понимание ответственности за свои действия. Быть компетентным – значит иметь набор специфических компетентностей разного уровня [1]. На фундаментальном уровне находятся все специфические умения и способности для выполнения определенного действия, а на высшем – компетентности для организации деятельности любого вида: инициатива, организаторские способности, коммуникативность, способности к рефлексии и др. Важнейшим в позиции Дж. Равена представляется утверждение об учете интересов, целей, приоритетов (личностных и социальных) каждого человека при оценке его компетентности в данной области [6].

Позиции отечественных ученых в области компетентностного подхода в образовании заключаются в том, что отличие компетентного специалиста от квалифицированного в том, что первый не только обладает определенным уровнем знаний, умений и навыков, но и способен реализовать их в работе. И.Г. Агапов и С.Е. Шишов рассматривают компетенцию «как общую способность и готовность личности к деятельности, основанные на знаниях и опыте, которые приобретены благодаря обучению, ориентированному на самостоятельное участие личности в учебно-познавательном процессе, направленному на ее успешное включение в трудовую деятельность» [4].

И.А. Зимняя понимает под компетенцией некоторое внутреннее, потенциальное, сокрытое психологическое новообразование, представляющее собой знания, представления, программы (алгоритмы) действий, системы ценностей и отношений, которые затем выявляются в компетентности человека [5].

Цель исследования. Говоря об уровне развития профессиональных компетенций, возникает вопрос, а каковы педагогические условия развития профессиональных компетенций педагогов дошкольного образования в интегрированной системе «колледж-вуз»? В связи с этим, целью настоящего исследования стало изучение педагогических условий развития профессиональных компетенций будущих педагогов дошкольного образования в интегрированной системе «колледж-вуз» средствами психолого-педагогических дисциплин.

База исследования. В исследовании приняли участие 152 студента Казанского инновационного университета им. В.Г. Тимирязова, а именно: 70 студентов колледжа 2–4 курсов, обучающиеся по направлению подготовки 44.02.01 «Дошкольное образование» и 82 студентов вуза 2–4 курсов, обучающиеся по программе направления 44.03.02 Психолого-педагогическое образование, профиль подготовки «Дошкольное образование» уровень высшего образования Бакалавриат.

Методы и методики исследования:

- теоретические (системный анализ научной литературы; анализ учебных программ блока профессиональных дисциплин; проектирование и моделирование педагогического процесса в колледже и вузе);
- методы педагогической социологии (анкетирование, интервьюирование, метод экспертной оценки);
- наблюдательные (педагогическое наблюдение, диагностика, тестирование);
- педагогический эксперимент по развитию профессиональных компетенций будущих педагогов дошкольного образования в интегрированной системе «колледж-вуз» (констатирующий, формирующий, контрольный этапы эксперимента);
- праксиметрических (изучение учебной документации, учебных планов, учебных программ и результатов деятельности обучающихся (анализ тестового материала и пр.));
- статистических: количественная и качественная обработка материалов с помощью математической статистики).

Нами был подобран и реализован комплекс **методик** по выявлению уровня развития профессиональных компетенций будущих педагогов дошкольного образования в интегрированной системе «колледж-вуз», а именно:

- методика изучения мотивации учения в вузе (по Т.И. Ильиной);
- опросник «Стиль саморегуляции поведения» по (В.И. Моросановой), позволяющая диагностировать степень развития осознанной саморегуляции и ее индивидуальные профили, компонентами которых являются частные регуляторные процессы;
- методика оценки индивидуальной меры выраженности свойства рефлексивности (по А.В. Карпову), предназначенная для определения уровня развития рефлексии у личности;
- комплексная методика по выявлению уровня развития профессиональных компетенций будущих педагогов дошкольного образования.

Результаты исследования. На первом этапе педагогического эксперимента – констатирующем, нами были проведены все диагностические процедуры со студентами колледжа и вуза, беседы и самодиагностика, по оценке констатирующего уровня развития профессиональных компетенций студентов студентов. В констатирующем этапе педагогического эксперимента приняли участие 152 студентов, а именно: 72 студентов колледжа 2 и 3 курса, обучающиеся по направлению подготовки 44.02.01 «Дошкольное образование» и 80 студентов вуза 2 и 3 курса, обучающиеся по программе бакалавриата направления 44.03.02 Психолого-педагогическое образование профиль подготовки «Дошкольное образование».

Выбор студентов обусловлен двумя причинами. Во-первых, в развитии профессиональных компетенций на старших курсах участвуют и другие факторы, например, учебная и учебно-производственная практика; на старших

курсах преподаются в основном профессиональные дисциплины, имеющие значительный потенциал для профессиональной ориентации студента и развития профессиональных компетенций. Во-вторых, такие дисциплины кафедры педагогической психологии и педагогики ЧОУ ВО «Казанский инновационный университет им. В.Г.Тимирязева» как «Психолого-педагогический практикум», «Педагогика», преимущественно преподаются на втором и третьем курсах, кроме этого, каждая из вышеперечисленных дисциплин должна развивать у студентов интегрированной системы «колледж-вуз» определенное число профессиональных компетенций.

На формирующем этапе эксперимента нами проводилась работа, направленная на реализацию дидактических условий и разработанной модели развития профессиональных компетенций студентов будущих педагогов дошкольного образования в интегрированной системе «колледж-вуз». На этом этапе изучались и оценивались результаты диагностирующего этапа эксперимента, разрабатывалось и внедрялось в образовательный процесс интегрированное содержание программ учебных дисциплин по предметам профессионального цикла: «Педагогика», «Психолого-педагогическая диагностика», «Психолого-педагогический практикум», а также педагогической практики, научно-исследовательской работы (курсовая и выпускная квалификационная работы), и воспитательной работы со студентами в академических группах.

В связи с этим был реализован комплекс традиционных и инновационных технологий обучения: проблемное обучение, обучение в сотрудничестве, контекстное обучение, интерактивное обучение.

В рамках данных технологий были использованы исследовательские, поисковые, проблемные, поисковые, эвристические, объяснительно-иллюстративные, репродуктивные, практические методы обучения.

На контрольном этапе эксперимента были проанализированы результаты развития профессиональных компетенций студентов будущих педагогов дошкольного образования в интегрированной системе «колледж-вуз».

Сравнительно-сопоставительный анализ данных, полученных в начале и конце эксперимента, позволил сделать вывод о том, что в результате проведенной опытно-экспериментальной работы количество студентов с низким уровнем развития профессиональных компетенции уменьшилось, тогда, как с высоким показателем развития профессиональных компетенций – увеличилось.

Заключение. Таким образом, сравнительный анализ данных, полученных в начале и конце эксперимента, позволяет сделать вывод о том, что в результате проведенной опытно-экспериментальной работы численность студентов с низким уровнем развития профессиональных компетенций уменьшилась, количество студентов с высоким уровнем развития профессиональных компетенций увеличилось.

Результаты исследования доказывают, что работа по авторским учебно-методическим пособиям и методическим рекомендациям позволила достигнуть значительных результатов развития профессиональных компетенций будущих

педагогов дошкольного образования в интегрированной системе «колледж-вуз» на занятиях по психолого-педагогическим дисциплинам.

Проведенный нами анализ состояния и практики развития профессиональных компетенций студентов показал, что интегрированное содержание профессиональных дисциплин психолого-педагогической направленности, обладает огромным формирующим потенциалом, способствует обучению в неразрывном единстве с образованием. Также положительным образом на развитие высокоинтеллектуального и культурно-развитого специалиста нового типа повлияла психолого-педагогическая практика, научно-исследовательская работа и внеаудиторная воспитательная работа в группах.

В результате проведённого исследования можно сделать следующие выводы:

1. Принятие новых образовательных стандартов в системе среднего профессионального образования и высшего образования позволили выделить профессиональные компетенции студентов будущих педагогов дошкольного образования в интегрированной системе «колледж-вуз».

2. Реализация потенциала профессиональных дисциплин психолого-педагогической направленности по обеспечению психолого-педагогической подготовки способствует личностному развитию студента и его развитию как человека, способного к ориентации в интегрированном пространстве колледж-вуз на основе приобщения к элементам дошкольной психологии и педагогики.

3. Эффективными средствами развития профессиональных компетенций студентов выступают традиционные и инновационные технологии обучения, такие как: проблемное обучение, обучение в сотрудничестве, контекстное обучение, интерактивное обучение.

Данные сравнительно-сопоставительного анализа полученных результатов развития профессиональных компетенций студентов на начало и конец эксперимента по выделенным критериям доказали эффективность проведённой опытно-экспериментальной работы и достоверность выдвинутой гипотезы исследования.

Литература

1. Лагусева Н.Н. *Научно-педагогическое сопровождение профессионального образования в гуманитарном вузе: дис. ... д. пед. наук: 13.00.08 / Лагусева Надежда Николаевна.* – Санкт-Петербург, 2007. – 439 с.

2. Татур Ю.Г. *Образовательный процесс в вузе: методология и опыт проектирования / Ю.Г. Татур.* – М.: Изд-во МГТУ им. Н.Э. Баумана, 2005. – 244 с.

3. Осипов П.Н. *Профессиональное развитие студента (социальнопсихологический аспект): монография / П.Н. Осипов.* – Казань: РИЦ «Школа», 2002. – 196 с.

4. Шакирова А.М., Фахрутдинова Р.А., Фахрутдинов Р.Р. *Формирование готовности к профессиональной деятельности студентов в образовательном пространстве колледжа // Наука и школа.* – 2018. – № 4. – С. 56–62.

5. Shakirova Aigul M., Fakhrutdinov Rifat R., Fahrutdinova Rezida A. *Formation of professional competences of students by means of psychological and pedagogical disciplines under conditions of the college // REVISTA SAN GREGORIO, 2018, No.23,SPECIAL EDITION.JULY (24-31), ISSN: 1390-7247; eISSN: 2528-7907*

6. Shakirova Aigul M., Zamaletdinov Radif R., Fakhrutdinov Rifat R., Fahrutdinova Rezida A. Competence Approach as a Basis of Professional Training for Higher Education Students in Conditions of Implementing New Educational Standards // The Journal of Social Sciences Research ISSN(e): 2411-9458, ISSN(p): 2413-6670 Special Issue. 1, pp: 61–64, 2018.

УДК 373.1

*А.Е. Шевкунова, студент
Казанский (Приволжский) федеральный университет,
г. Казань, Россия*

ПСИХОМЕТРИЧЕСКАЯ ОЦЕНКА МЕТОДИКИ ДИАГНОСТИКИ ДИАЛЕКТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Аннотация. Тенденции развития современного образования таковы, что «знаниевый» информативный подход становится все менее востребованным, поскольку информация доступна. Гораздо более важным становится развитие креативного мышления, поэтому для психологической науки важно изучить и выявить механизмы и средства развития креативности. Одним из таких средств, по мнению ряда ученых, является диалектическая логика и соответствующее этой логике диалектическое мышление (Веракса Н.Е., Баянова Л.Ф., Крашенинников Е.Е., Шиян И.Б.). Это мышление, способное разрешать проблемно-противоречивые ситуации. Диалектическое мышление остается малоизученным в психологии развития. Изучение диалектического мышления младших школьников становится необходимым на современном этапе развития образования. Проблема диалектического мышления младших школьников открывает широкие перспективы для ее исследования. Диалектическое мышление состоит из диалектических мыслительных действий. Для того, чтобы развивать диалектические мыслительные действия надо иметь инструмент их диагностики. Мы попытались сконструировать методику на диагностику диалектического мыслительного действия – смена альтернативы. Исходя из вышесказанного, **целью исследования** является: провести психометрическую оценку методики диагностики диалектического мышления младших школьников и создать психометрический паспорт методики, определив валидность, надежность и дискриминативность методики. **Методы исследования:** теоретико-методологический и понятийно-терминологический анализ литературы по проблеме исследования. Эмпирические методы – «методика на классификацию с изменяемым признаком обобщения» Автор Баянова Л.Ф.; методика «Что бывает одновременно?» Автор Веракса Н.Е. Статистические методы – методы математической статистики: коэффициент корреляции Пирсона, метод альфа Кронбаха, коэффициент дельта Фергюсона. Исследование проводилось на базе Муниципального бюджетного общеобразовательного учреждения «Средняя общеобразовательная школа № 135 с углубленным изучением отдельных предметов» Кировского района города Казани. В исследовании приняло участие 100 детей младшего школьного возраста. Из них 59 % мальчиков и 41 % девочек. **Выводы и рекомендации.** Результаты эмпирического исследования вносят вклад в изучение возможностей диагностики диалектического мышления младших школьников. Разработан психометрический паспорт методики, который может использоваться в ходе диагностики диалектического мышления младших школьников.

Ключевые слова: диалектическое мышление, диалектическое действие – смена альтернативы, младший школьник, диагностика.

PSYCHOMETRIC ASSESSMENT OF THE METHODOLOGY, WHICH DIAGNOSES DIALECTIC THINKING OF ELEMENTARY SCHOOL CHILDREN

***Abstract.** The trends in the development of modern education are such that the “knowledge-based” informative approach is becoming less and less in demand, since information is available. The development of creative thinking is becoming much more important, therefore it is important for psychological science to study and identify the mechanisms and means of developing creativity. One of such means, according to a number of scientists, is dialectical logic and dialectical thinking corresponding to this logic (Veraksa N.E., Bayanova L.F., Krasheninnikov E.E., Shiyan I.B.). This is a mindset capable of resolving conflicting problem situations. Dialectical thinking remains poorly understood in developmental psychology. The study of dialectical thinking of primary schoolchildren is becoming necessary at the present stage of the development of education. The problem of dialectical thinking of primary schoolchildren opens up broad prospects for its research. Dialectical thinking consists of dialectical thinking actions. In order to develop dialectical mental actions, one must have a tool for diagnosing them. We tried to construct a technique for diagnosing dialectical mental action – changing the alternative. Based on the foregoing, **the purpose of the current research** is to conduct a psychometric assessment of the methodology for diagnosing dialectical thinking in primary schoolchildren and create a psychometric passport of the methodology, determining the validity, reliability and discriminative nature of the methodology. **Research methods:** theoretical – methodological and conceptual – terminological analysis of the literature on the research problem. Empirical methods: “method for classification with a variable sign of generalization” The author is Bayanova LF; The method is “What happens simultaneously?” The author is Veraksa N.E. Statistical methods: methods of mathematical statistics: Pearson's correlation coefficient, Cronbach's alpha method, Ferguson's delta coefficient. The study was conducted on the premises of secondary school № 135 with in-depth study of individual subjects in Kazan. The experiment involved 100 children of primary school age: 59 % of boys and 41 % of girls. **Discussion and Conclusions.** The results of empirical research contribute to the study of the possibilities of diagnosing dialectical thinking in primary schoolchildren. We have developed a psychometric passport of the methodology, which can be used in the diagnosis of dialectical thinking in primary schoolchildren.*

***Keywords:** dialectical thinking, dialectical action – change of alternative, pupil of primary school, diagnostics.*

Введение. В младшем школьном возрасте развитию мышления принадлежит важнейшая роль. С началом обучения в школе, мышление ребенка выдвигается в самый центр психического развития. Мышление младшего школьника в этом возрасте становится главенствующими в системе других психических функций, которые под его влиянием уже приобретают произвольный характер [3].

Мышление младших школьников находится на переломном этапе развития [4]. В данный период совершается переход от наглядно-образного к словесно-логическому мышлению. Логическим принципам подчиняется уже конкретное мышление, которое основано на непосредственных наблюдениях и реальной действительности. Актуальность психологического изучения диалектического мышления определяется тем значением, которое на современном этапе общественного развития приобретают «механизмы» мыслительной деятельности человека, направленной на анализ сложных диалектических процессов, происходящих в действительности.

Возрастание интереса к диалектическому методу познания позволяет говорить и об актуальности изучения диалектического мышления, опирающегося на диалектику. Важно подчеркнуть также и то обстоятельство, что универсальность диалектического метода обуславливает возможность анализа диалектического мышления как формы творческого мышления [1].

Развитие диалектического мышления в структурно-диалектической психологии рассматривается как становление механизма оперирования противоположностями, основу которого составляет система диалектических умственных действий. Овладение диалектическим мышлением рассматривается как присвоение диалектической логики, которая в свою очередь понимается как универсальная структура, отражающая продуктивную трансформацию материальных и идеальных объектов.

Теоретический анализ литературы. Диалектическое мышление представляет собой психологический феномен. Диалектика – трансформация развития, то есть движение развития через формы, которая происходит через интерактивные и учредительные отношения. Ориентация на диалектику заставляет мыслителя описать изменения как диалектическое движение.

Диалектическое мышление – это способность анализировать объект с противоположных точек зрения. На каждом этапе развития субъекта существуют диалектические операции. Диалектическое мышление рассматривается как метод, который работает, когда используя отношения противоположностей. Диалектические когнитивные действия характеризуют стратегии трансформации конфликтных проблемных ситуаций и средства диалектического мышления. В качестве средства диалектического мышления рассматриваются сложные и циклические представления [2].

Младший школьный возраст является уникальным с точки зрения формирования логических структур. Исходя из вышесказанного, можно сказать, что данный возраст имеет специфику применения диалектических умственных действий.

В дидактической литературе имеется ряд предпосылок, позволяющих предполагать возможность включения диалектического содержания в обучение младших школьников [5].

Генезис диалектического мышления представляет самостоятельную линию в интеллектуальном развитии детей младшего школьного возраста. Зарождение диалектического мышления обусловлено развитием образной репрезентации и преобразованием противоречивых проблемных ситуаций, возникающих в познавательной деятельности ребенка [6].

Цель исследования. Провести психометрическую оценку методики диагностики диалектического мышления младших школьников и создать психометрический паспорт методики, определив валидность, надежность и дискриминативность методики.

База исследования. Муниципальное бюджетное общеобразовательное учреждение «Средняя общеобразовательная школа № 135 с углубленным изучением отдельных предметов» Кировского района города Казани. В исследовании приняло участие 100 детей младшего школьного возраста. Из них 59 мальчиков и 41 девочка.

Методы исследования:

1. Теоретические методы: теоретический анализ литературы по проблеме исследования.

2. Эмпирические методы: «Методика на классификацию с изменяемым признаком обобщения» Автор Баянова Л.Ф.; методика «Что бывает одновременно?» Автор Веракса Н.Е.

3. Статистические методы – методы математической статистики: коэффициент корреляции Пирсона, метод альфа Кронбаха, коэффициент дельта Фергюсона.

Результаты исследования. Для эмпирического исследования мы взяли «Методику классификацию с изменяемым признаком обобщения» Автор Баянова Л.Ф.

Охарактеризуем данную методику. Методика на классификацию с изменяемым признаком обобщения (МКИПО) направлена на изучение сформированности диалектического мышления – смены альтернативы. Выполняя формальную классификацию, ребенок образует два класса из предлагаемых объектов. При этом объекты входят в классы по разным основаниям. Диалектичность ситуации для ребенка заключается в том, что он должен отрицать предыдущее основание и создавать новое. Изначально методика представляла собой 15 серий, каждая из которых состояла из 6 картинок, где респонденту-ученику 1 класса предлагалось образовать две группы, в ходе психометрической оценки и установления внутренней согласованности, 4 серии мы исключили, оставив 11 серий.

Для определения психометрической оценки методики на самом первом этапе была проведена оценка валидности методики.

Необходимо, чтобы вопросы «Методики на классификацию с изменяемым признаком обобщения» (Автор Баянова Л.Ф.) были связаны между собой. Методика является целой системой, где вопросы должны быть связаны. Нами были оценены связи между шкалами методики. Полученные данные отображены в табл. 1.

Таблица 1

Корреляционные связи между шкалами «Методики на классификацию с изменяемым признаком обобщения»

Автор Баянова Л.Ф.

Межэлементная корреляционная матрица

	3 серия	4 серия	5 серия	6 серия	8 серия	9 серия	10 серия	11 серия	12 серия	13 серия	14 серия
3 серия	1,000	,313	-,036	,267	-,034	,233	,421	,077	,365	,404	,086
4 серия	,313	1,000	,404	,263	,102	,076	,545	,271	,077	,390	,122
5 серия	-,036	,404	1,000	,065	,322	,406	,274	,098	,156	,564	,347
6 серия	,267	,263	,065	1,000	,415	,078	,147	,520	,290	,084	,297
8 серия	-,034	,102	,322	,415	1,000	,321	,061	,154	,376	,145	,278
9 серия	,233	,076	,406	,078	,321	1,000	,165	,270	,312	,281	,065
10 серия	,421	,545	,274	,147	,061	,165	1,000	,450	,134	,398	,312
11 серия	,077	,271	,098	,520	,154	,270	,450	1,000	,147	,354	,404
12 серия	,365	,077	,156	,290	,376	,312	,134	,147	1,000	,347	,297
13 серия	,404	,390	,564	,084	,145	,281	,398	,354	,347	1,000	,487
14 серия	,086	,122	,347	,297	,278	,065	,312	,404	,297	,487	1,000

Из полученных данных в таблице, мы видим, что, многие шкалы методики имеют корреляционные связи между собой. Наиболее сильные связи просматриваются между шкалами «13 серия» и «5 серия» (0,564) и «10 серия» и «4 серия» (0,545).

(5 серия – животные севера и юга, 13 серия – безрогие и рогатые животные, 4 серия – животные и птицы, 10 серия – мелкие и крупные животные).

Такой результат вполне соответствует теоретическим представлениям, согласно которым составляющие части методики связаны между собой и имеют целостную систему.

Далее нами была определена критериальная валидность, которая указывала на то, насколько точно результаты диагностики согласуются с известными объективными критериями.

Нами была рассмотрена методика «Что бывает одновременно?» Автор Веракса Н.Е. Данная методика направлена на исследование диалектического мыслительного действия – опосредствования.

Для установления корреляционных связей между «Методикой на классификацию с изменяемым признаком обобщения» (МКИПО) Автор Баянова Л.Ф. и методики «Что бывает одновременно?» Автор Веракса Н.Е. был использован коэффициент корреляции Пирсона. При обработке была получена положительная корреляционная связь $r = 0.665$ (при $p < 0,05$).

Далее мы будем рассматривать определение надёжности методики с применением стандартизированного показателя альфа Кронбаха внутренней согласованности методических заданий. Результат представлен в табл. 2.

Таблица 2

**Статистика надёжности по альфа Кронбаху «Методики на классификацию с изменяемым признаком обобщения»
Автор Баянова Л.Ф.**

Альфа Кронбаха	№ элементов
0,665	11

По данным, представленных в таблице, α (альфа) для общего показателя уровня диалектического мышления младшего школьника составил 0,665, это говорит о средней внутренней согласованности серий в методике.

Таким образом, полученные данные анализа внутренней согласованности по показателю альфа Кронбаха говорят о соблюдении психометрических требований надёжности в методе диагностики диалектического мышления младших школьников.

Далее была проведена проверка ретестовой надёжности, то есть устойчивости результатов двукратного измерения в корреляционном анализе методических шкал. В нашем случае мы проводили методику МКИПО на одном и том же контингенте детей с разницей во времени – 2 месяца с применением повтор-

ной диагностики первой версии метода с выявлением статистически значимых ($p < 0,05$) корреляций Пирсона.

Сводные результаты отображены в табл. 3.

Таблица 3

Результаты проверки ретестовой надежности

№ Серии	3	4	5	6	8	9	10	11	12	13	14
r	0,978	0,951	0,845	0,887	0,789	0,856	0,877	0,782	0,881	0,792	0,984

Как мы видим по данным таблицы, практически все полученные корреляционные результаты находятся выше величины $r = 0,8$, что говорит достаточной высокой устойчивости диагностического измерения диалектического мышления психометрическим методом, с получением статистически значимых показателей очень высокой связи между диагностическими измерениями.

Наиболее значимые статистические связи по 3 серии, 4 серии и 14 серии методики (3 серия – домашние и дикие животные, 4 серия – птицы и животные, 14 серия – цирковые и нецирковые животные).

Наименее значимые статистические связи по 8 серии и по 11 серии методики (8 серия – животные с гладкой поверхностью и пушистые животные, 11 серия – однотонные и пятнистые).

Для оценивания дискриминативности методики мы использовали коэффициент дельта Фергюсона.

Полученные данные отображены в табл. 4.

Таблица 4

Значение дискриминативности (Fi) по всем пунктам методики

№ серии	Содержание серии	Fi
3	Домашние и дикие животные	0,51
4	Птицы и животные	0,36
5	Животные юга и животные севера	0,75
6	Взрослые и детские особи	0,96
8	Животные с гладкой поверхностью и пушистые	0,92
9	Живые и неживые объекты	0,78
10	Мелкие и крупные животные	0,98
11	Однотонные и пятнистые	0,74
12	Быстрые и медлительные животные	0,82
13	Безрогие и животные с рогами	0,85
14	Цирковые и нецирковые животные	0,82

Исходя из данных в таблице, мы видим, что серия 3 – домашние и дикие животные и серия 4 – птицы и животные имеют небольшой коэффициент дискриминативности (0,51 и 0,36). Это можно объяснить тем, что данные серии наиболее простые, чем остальные и многие испытуемые верно разделили картинки на группы.

Остальные серии методики имеют высокий коэффициент дискриминативности – от 0,74 до 0,98. Наибольший коэффициент дискриминативности у 11 серии – мелкие и крупные животные.

Таким образом, коэффициент дискриминативности по большинству серий методики показывает высокую дифференцирующую способность и высокое качество всех заданий исследуемой методики.

Заключение. «Методика на классификацию с изменяемым признаком обобщения» (автор Баянова Л.Ф.) обладает критериальной и конструктивной валидностью. Для определения критериальной валидности использована методика «Что бывает одновременно?» Автор Веракса Н.Е., так как данная методика так же изучает диалектическое мышление. Положительные взаимосвязи между шкалами двух методик демонстрируют, что в основе методики лежит конструкт, связанный с диалектическим мышлением.

Внутренняя согласованность заданий при проверке одномоментной надежности показала среднее значение коэффициента Кронбаха. Ретестовая надежность имеет высокий уровень достоверности. В целом, мы можем сделать вывод о том, что показатели надежности по результатам исследования – удовлетворительные.

Определение дискриминативности через критерий Фергюссона показывает высокую дифференцирующую способность и показывает высокое качество всех заданий исследуемой методики.

Учитывая доказанность основных критериев психометрического паспорта методики на определение уровня сформированности умственного действия диалектического объединения на выборке детей в возрасте от 7 до 8 лет, можно утверждать, что данная методика на классификацию с изменяемым признаком обобщения даёт возможность диагностировать способность младшего школьника использовать действие диалектического мышления – смены альтернативы.

Литература

1. Баянова, Л.Ф. О некоторых особенностях детских обобщений. // *Психологическая наука и образование*. – 2001. – № 2. – С. 32–40.
2. Веракса Н.Е. *Диалектическое мышление*. – Уфа: Вагант, 2006. – 117 с.
3. Выготский Л.С. *Педагогическая психология* / Л.С. Выготский. – М., 1991. – 447 с.
4. Давыдов В.В. *Проблема развивающего обучения* / В.В. Давыдов. – М., 2013. – 247 с.
5. Ильенков Э.В. *Диалектическая логика*. – М., 1984. – С. 8–9.
6. Шиян И.Б. *Структурно-диалектическая психология развития и культурно-историческая теория Л.С. Выготского* // *Вестник Московского городского педагогического университета. Серия: Психология и педагогика*. – 2011. – № 1. – С. 34–43.

*Т.В. Шерстюк, студент,
Липецкий государственный педагогический университет
им. П.П. Семенова-Тян-Шанского
г. Липецк, Россия
Научный руководитель – д.п.н., профессор А.Ж. Овчинникова
г. Липецк, Россия*

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЦИФРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ФОРМИРОВАНИИ ЭСТЕТИЧЕСКОГО ОБРАЗА У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

***Аннотация.** Актуальность применения цифровых технологий в формировании эстетического образа у детей младшего школьного возраста обусловлена необходимостью использования новых форм организации учебно-воспитательного процесса, которые будут способствовать развитию образного мышления и творческого воображения личности в современных условиях цифровизации образования. Разработка теоретических положений и практических рекомендаций опирается на анализ идей отечественных учёных о необходимости эстетического воспитания детей младшего школьного возраста, [1, 3, 4]; формирования у них выразительности эстетических образов [3, 4]; о возможностях и проблемах внедрения цифровых технологий расширяющих познавательные и творческие возможности объектов [2, 6]. В связи с осмыслением данных положений возникает необходимость использования современных цифровых технологий, к которым относятся исследовательские проекты, веб-квесты, интерактивные игры [2, 6].*

***Цель исследования:** разработать методические рекомендации по использованию цифровых технологий в формировании эстетического образа у младших школьников. **Методы исследования:** а) теоретические: анализ эстетической и психолого-педагогической литературы, интерпретация полученных результатов; б) эмпирический: анкетирование, педагогический эксперимент.*

***Выводы и рекомендации.** Значимость проблемы использования цифровых технологий в формировании эстетического образа у младших школьников определяется необходимостью поиска новых путей организации учебно-воспитательного процесса. Это требует уточнения содержания понятий «эстетический образ», «цифровые технологии» и разработку методических рекомендаций по использованию цифровых технологий в формировании эстетического образа у младших школьников. Получено новое знание о видах, содержании и структуре веб-квестов, используемых в формировании эстетического образа у младших школьников, обеспечивающих переход мысли от чувственного к рациональному. **Практическая значимость** результатов проведенной работы состоит в том, что представленные в статье методические рекомендации способствуют более эффективному формированию эстетического образа у младших школьников и могут быть использованы родителями, учителями и воспитателями в профессиональной деятельности. **Рекомендации.** В формировании эстетических образов у младших школьников целесообразно использование различных интерактивных цифровых ресурсов. Следует учитывать виды, структуру и последовательность применения цифровых технологий.*

***Ключевые слова:** эстетический образ, младший школьник, информационные технологии, веб-квест.*

T.V. Sherstyuk, student
Scientific supervisor – Ph.D., Professor A.Y. Ovchinnikova
Lipetsk State Pedagogical University named after P.P. Semenov-Tyan-Shansky
Lipetsk, Russia

THE USE OF DIGITAL TECHNOLOGIES IN THE FORMATION OF AN AESTHETIC IMAGE IN PRIMARY SCHOOL CHILDREN

***Abstract.** The relevance of the use of digital technologies in the formation of the aesthetic image in children of primary school age is due to the need to use new forms of organization of the educational process, which will contribute to the development of figurative thinking and creative imagination of the individual in modern conditions of digitalization of education. The development of theoretical provisions and practical recommendations is based on the analysis of the ideas of domestic scientists about the need for aesthetic education of children of primary school age, [1, 3, 4]; the formation of their expressiveness of aesthetic images [3, 4]; on the possibilities and problems of introducing digital technologies that expand the cognitive and creative possibilities of objects [2, 6]. In connection with the understanding of these provisions, it becomes necessary to use modern digital technologies, which include research projects, web quests, interactive games [2, 6].*

***Purpose of the study:** to develop guidelines for the use of digital technologies in the formation of an aesthetic image in primary school children. Research methods: a) theoretical: analysis of aesthetic and psychological and pedagogical literature, interpretation of the results; b) empirical: questioning, pedagogical experiment.*

***Conclusions and recommendations.** The importance of the problem of using digital technologies in the formation of an aesthetic image in younger schoolchildren is determined by the need to search for new ways of organizing the educational process. This requires clarification of the content of the concepts of “aesthetic image”, “digital technology” and the development of guidelines for the use of digital technologies in the formation of an aesthetic image in younger students. New knowledge has been obtained about the types, content and structure of web queues used in the formation of an aesthetic image in primary schoolchildren, providing the transition of thought from sensual to rational. **The practical significance** of the results of the work carried out lies in the fact that the methodological recommendations presented in the article contribute to a more effective formation of the aesthetic image in younger schoolchildren and can be used by parents, teachers and educators in their professional activities. **Recommendations.** In the formation of aesthetic images in younger students, it is advisable to use various interactive digital resources. The types, structure and sequence of application of digital technologies should be taken into account.*

***Keywords:** aesthetic image, junior schoolchild, information technology, web quest.*

Введение. На современном этапе развития общества и образования на первый план выступает задача формирования и развития творческой, неординарно мыслящей личности обучающегося, способной к активному восприятию прекрасного и преобразованию окружающего мира, устремленной к познанию красоты, творчеству, поиску оригинальных решений в нестандартных ситуациях и самоопределению. В связи с этим приоритетным направлением в педагогике становится формирование эстетических образов у младших школьников окружающего мира, природы, которые выступают значимой частью эстетического развития и общего воспитания личности.

Теоретический анализ литературы. В энциклопедическом словаре А.М. Прохорова образы трактуются как «представления о ранее воспринятом предмете или явлении (представления памяти, воспоминание), а также высшая форма чувственного отражения в виде наглядно-образного знания» [7:1064].

Как отмечает П.С. Гуревич, образ – это «отражение предмета, созданное в сознании человека с помощью воображения или впечатлений, полученных в прошлом» [5:164]. Нам представляется вторая трактовка понятия более убедительной, так как образы включают в себя не только представления о ранее воспринятом, но и ощущения, восприятия.

Образ в искусстве, то есть художественный образ, по сравнению с образом в познании, является более сложным явлением. Он не имеет однозначного толкования. Так, А.И. Буров определяет его как конкретно чувственное и, в то же время, обобщённое видение и воссоздание жизни, которое обогащено эмоционально-эстетической оценкой художника [1]. Л.П. Печко – как выразительный образ, как составную часть эстетического смысла, который выступает как обобщающий в себе интеллектуальные, нравственно-этические и другие оттенки, конкретные образы и отношения. Каждый образ, материально оформленный, по мнению учёного, связывается с другими такими способами, которые характеризуют художественное мышление, авторское «видение» целого. Сама эта связь в микролетке произведения и составляет структуру единицы контекста («блока»), детали, сближает и связывает по-своему образы в целую картину [4]. Поэтому содержание художественного образа включает в себя не только отражение действительности, но и отношение к ней художника.

Смысловая наполненность образа природы проявляется, по мнению А.Ж. Овчинниковой, в духовно-ценностном, социальном, культурно-гуманистическом, эмоциональном опыте и связана с двумя блоками информации. Первый блок позволяет проследить все линейные связи в чувственно-воспринимаемом образе. Второй включает информацию, используемую для осознания своего индивидуально-личностного опыта в осмыслении идей [3].

В программах обучения для начальных школ художественный образ рассматривается в сочетании глубокой мысли с яркостью изображения и отношением художника к изображаемому. (В.Г. Горецкий, Л.В. Занков, Д.Б. Кабалевский, Б.М. Неменский, Н.А. Терентьева). Они полагают, что умение работать с образом (создавать его, оперировать им) придает личностно значимый характер всему процессу овладения знаниями. Постоянное к нему обращение делает приобретенные знания эмоционально богатыми, активизирует творческое воображение ребенка, когда он апеллирует своим предметным (жизненным) опытом, личными наблюдениями, переживаниями, стремлениями.

Эстетические образы содействуют формированию эстетических чувств ребенка, эстетических понятий, расширению кругозора, раскрывают важные аспекты внутреннего духовного мира обучающегося. Умение работать с образом (создавать его, оперировать им) придает личностно значимый характер всему процессу овладения знаниями. Таким образом формирование эстетических образов оказывает существенное значение на развитие личности.

В современной школе с целью формирования эстетических образов у младших школьников необходимо использование цифровых технологий.

Цифровые технологии в образовании – это один из способов организации современной образовательной среды. Они необходимы для современного понимания образов искусства. Представленные в цифровой форме (фотографии,

видеофрагменты, модели, ролевых игр, картографических материалов), они отбираются в соответствии с содержанием конкретного учебника, поурочного планирования и снабжены необходимыми методическими рекомендациями. Современные цифровые технологии, связанные с пониманием образов искусства включают в себя технологии совместных экспериментальных исследований по эстетическому развитию личности, «виртуальную реальность», технологию «панорамных изображений», «3D моделирование», мультимедийный учебный контент, интерактивный электронный контент и т. д. Таким образом, цифровые технологии гармонично внедряются в образовательный процесс.

Использование цифровых технологий имеет ряд преимуществ по сравнению с традиционными учебными пособиями. Анимация, звук и движение привлекают внимание детей и повышают их интерес к пониманию образа. Динамика изложения материала и его живость способствуют высокому усвоению материала на уроках эстетического цикла. Выразительность и яркость изображений позволяет более эффективно развивать воображение и память у младших школьников. Представленный материал способствует не только лучшему его зрительному восприятию, но и запоминанию, что особенно важно для детей школьного возраста, у которых еще преобладает образно-наглядное мышление. Презентации, слайды, видеоклипы, сделанные с использованием ИКТ и показанные детям, знакомят их с материалом, который трудно передать словами или картинками (дождь, растущие цветы и т. д.).

Цифровые технологии позволяют оптимально комбинировать различные методы, инструменты и приемы для ознакомления детей с произведениями искусства (презентациями, слайдами, видеороликами и т. д.). Их использование связано с показом репродукций художников, произведений народного творчества в течение определенного периода времени. Прослушивание музыки, сопровождаемое презентациями, слайдами, делает восприятие музыкальных образов более продуктивным и эффективным.

Одной из форм использования цифровых технологий является веб-квест. Остановимся на нем подробнее.

Квест – это универсальная форма взаимодействия педагога и детей, которая помогает научиться решать задачи на основе выбора вариантов через реализацию определённого сюжета [6]. Он выступает как средство управления чувственным опытом ребёнка, его познавательной деятельностью, формированию художественного образа в интересной творческой форме.

Одной из форм реализации учебного квеста является веб-квест, который представляет собой сайт или задание в сети Интернет, с которым работают учащиеся, выполняя ту или иную учебную задачу. Он разработан для максимальной интеграции Интернета в различные учебные темы на разных уровнях организации познавательной деятельности. Поиск информации находится на различных веб-сайтах. Результатом работы с веб-сайтами, веб-поиском, является созданная модель, которая публикуется в виде веб-страниц и веб-сайтов (локально или в Интернет).

Есть два типа веб-квестов: краткосрочные (цель: углубить знания и их интеграция, рассчитаны на не более трех уроков) и долгосрочные (цель: углу-

бить и трансформировать знания студентов, рассчитаны на длительное время – на семестр или учебный год). Результаты их выполнения, в зависимости от изученного материала, могут быть представлены в виде устной презентации, компьютерной презентации, эссе, веб-страницы. Выделяют следующие типы заданий для веб-квестов: 1) повторение: продемонстрируйте понимание темы, представив материалы из разных источников в новом формате: создание презентации, плаката, рассказа; 2) планирование и дизайн – разработка плана или проекта на основе того, что предоставляется; 3) самопознание – любой аспект исследования; 4) компиляция – преобразование формата информации, полученной из разных источников: создание книги рецептов, виртуальной выставки, капсулы времени, капсулы культуры; 4) творческое задание: творческая работа в определенном жанре, создание спектакля, стихотворения, песни, видеоролика; 5) аналитическая задача – исследование и систематизация информации; 6) детектив, головоломка, загадочная история: выводы, основанные на противоречивых суждениях; 7) достичь консенсуса – найти решение острой проблемы; 8) оценка – обоснование той или иной точки зрения [2].

Покажем, как осуществляется формирование эстетического образа в процессе использования веб-квеста: «Дорога домой». В его основе лежит сюжетная линия возвращения пирата Джека Воробья домой. Веб-квест состоит из нескольких проблемных ситуаций, которые необходимо решить детям. С целью формирования художественных образов детям предлагается ряд игровых ситуаций.

Ситуация первая связана с систематизацией чувственных образов младших школьников, конкретизирующих их эстетический опыт. Детям предлагается ответить на вопросы анкеты: Каким может быть небо над морем? Какую погоду можно увидеть в море? Если бы Вы были художником, то какие цвета использовали бы? Какие эмоции вызывает у Вас упоминание о море?

Ситуация вторая: «Прочь из тайника!» связана с установлением средств выразительности в музыке и настроением.

В игровой форме Дейви Джонс приговаривает Джека Воробья к пожизненному заключению в тайнике, если, он не найдет выхода из него. К югу от тайника стоят три пещеры. Возле них, слышится музыка. Необходимо выбрать музыку, символизирующее спокойное море. «Если пойдешь туда, где море ровно такое, каким ты его помнишь, то сможешь уплыть отсюда на Черной Жемчужине. Но если ошибешься-ты останешься здесь навечно. Навечно, Воробей!» – сказал Дейви Джонс.

С целью дальнейшей конкретизации образа моря детям предлагается описать его по воспоминаниям. Звучат три музыкальных фрагмента: Музыка немного взволнованная, быстрая музыка (Ф. Мендельсон, Песня без слов»). Музыка тревожная, напряжённая (Фрагмент из увертюры к опере Садко «Океан-море синее» Н.А. Римского-Корсакова). Музыка спокойная, лирическая, плавная (Саундтрек из фильма «Пираты Карибского моря» К. Бадельт, Х. Циммер).

На основе личностных впечатлений о море дети выбирают нужную по настроению музыку. Первый этап пройден. На слайде появляется карта с крестом. Конечный пункт-Тартуга. Вновь за горизонт.

Анализируя картину, учащиеся приходят к выводу, что шторм продолжается уже долго. Корабль потерпел крушение. Почти вся команда погибла. Лишь несколько моряков спаслись, успев привязать себя веревками к обломку мачты. Иначе волны их просто бы смыли.

Учитель предлагает детям обратить внимание на моряка.

– Что он делает? Зачем он машет платком? На что надеется? Он надеется, что его с товарищами заметят с какого-нибудь уцелевшего корабля и спасут. Но вот на потерпевших кораблекрушение надвигается самая большая, самая разрушительная волна.

– Вы запомнили, как она называется? «Девятый вал». Что же случится с моряками? Удастся ли им спастись? Как вы думаете? Наверняка мы не знаем. Художник предоставил нам возможность самим придумать окончание этой истории. Но он даёт надежду, посылает тонкий лучик света.

Постепенно море утихло. Джек Воробей спасен!

Далее, систематизируя чувственные образы, дети описывают то, что пережил Джек Воробей. Им предлагается нарисовать морской пейзаж, изобразив море глазами Джека Воробья. Дети рисуют различные состояния моря: спокойное, бушующее, немного волнующееся.

Таким образом с помощью веб-квеста происходило постепенное становление эстетического образа учащихся. Сначала суждения детей об образе моря были схематичны и основаны только на личном опыте, представления о средствах художественной выразительности фрагментарны, затем все более абстрагируясь, они приобретают все более глубокое эстетическое описание.

База исследования. С целью определения влияния веб-квеста на сформированность эстетического образа у младших школьников было проведено анкетирование. Было обследовано 35 учащихся третьего класса «а» МБОУ СШ № 28 имени А. Смылова г. Липецк.

Детям были предложены следующие вопросы: Каким бывает море? Какую погоду можно увидеть в море? Если бы Вы были художником, то какие цвета использовали бы? Какие эмоции вызывает у Вас упоминание о море? Если бы Вы были моряком, то в каком бы море Вы предпочли бы плавать?

Ответы оценивалось по трем критериям: 1) полнота раскрытия эстетического образа; 2) глубина раскрытия образа и аргументация собственного мнения; 3) композиционная цельность и логичность размышления. Шкала оценивания: высокий уровень – 3 балла, средний уровень – 2 балла, низкий уровень 1 балл.

Данные критерии позволили выделить три уровня сформированности эстетического образа моря.

Высокий уровень – младший школьник полно выразительно и глубоко описывает образ моря, выделяет средства выразительности; формулирует свою точку зрения, выражает собственное мнение, приводит аргументы в подтверждение этого мнения; создание образа характеризуется композиционной цельностью.

Средний уровень – фрагментарно описывает выразительные признаки образа, глубина его понимания осуществляется периодически, его точка зрения

зависит от учителя, аргументация не всегда убедительна; есть отступления от темы.

Низкий уровень – ребенок полнота и глубина в описании образа поверхностны, собственная точка зрения отсутствует, не приводятся аргументы.

Результаты исследования. Анализ результатов исследования до проведения квеста показал, что у 56 % третьеклассников наблюдается отсутствие конкретных чувственных впечатлений после прослушивания музыкальных произведений. Они изначально не вызвали глубокого эмоционального отклика, переживания, не способствовали осознанию выразительности образа моря.

По мере прохождения квеста у 68 % понимание смысла и значения эстетического образа конкретизировалось выделением выразительных признаков, которые дифференцировались по одному-двум свойствам. Дети пытались передать смысл произведения, опираясь на свои впечатления, опыт, фантазии. Происходил переход от чувственного у рациональному от конкретного к абстрактному. Дети еще затруднялись использовать средства выразительности, смысловая наполненность образа моря не всегда была адекватна созданному автором образу. Однако, в сознании детей начинали устанавливаться связи между образом и выразительными средствами осуществлялся процесс абстрагирования.

Далее у 88 % младших школьников наблюдалось возникновение конкретных представлений об идее художественного произведения, выделение образов-символов. При описании моря они высказывали идеи, адекватные авторскому пониманию образа моря, выделяли существенные признаки произведения, определяли авторскую позицию.

После прослушивания и анализа музыкальных произведений, рассматривания картин, просмотра фрагмента фильма у детей проявлялось богатство и разнообразие ярко выраженного субъективного отношения, наблюдался творческий характер переработки информации. Дети оперировали определенными символами в определении смысла. На основе обобщения описание моря становится более ярким, выразительным и эмоционально наполненным. Младшие школьники используют разнообразные художественные средства при составлении описательного рассказа про море.

Результаты исследования до и после проведения веб-квеста представлены в табл. 1.

Таблица 1

Результаты исследования до и после проведения веб-квеста

Уровни					
высокий		средний		низкий	
до	после	до	после	до	после
14	36	56	64	30	–

Таким образом, использование веб-квеста способствовало более эффективному формированию эстетического образа у младших школьников. На высоком уровне результаты после проведения веб-квеста выросли на 22 % на среднем уровне – на 8 %, на низком уменьшились на 30 %.

Заключение. Включение цифровых технологий в формирования эстетических образов позволяет сделать данный процесс интересным, увлекательным, эмоциональным, творческим. Это связано с возможностями анимации, звука и движения; Динамикой и живостью изложения материала; Выразительность и яркость изображений.

Анализ результатов исследования по критериям: 1) полнота раскрытия эстетического образа; 2) глубина раскрытия образа и аргументация собственного мнения; 3) композиционная цельность и логичность размышления позволил выявить три уровня сформированности у младших школьников эстетического образа: высокий, средний, низкий.

В ходе исследования доказана эффективность использования веб-квестов в формировании эстетического образа у младших школьников.

Литература

1. Буров А.И. *Эстетическая сущность искусства* – М.: Искусство, 1956. – 292 с.
2. Жакулина И.В. *Образовательный веб-квест*. – 2011. – [URL] – https://zhakulina20090612.blogspot.com/2011/07/blog-post_09.html
3. Овчинникова А.Ж. *Ноосферные аспекты эстетического саморазвития личности на основе взаимодействия чувственного и рационального // Ноосферный модус современных педагогических технологий саморазвития субъектов образования – Саратов» Издательский центр «Наука», 2017. – С. 168–200.*
4. Печко Л.П. *Выразительность эстетики природы и культура личности: монография*. – Ульяновск-Москва, 2008 – 363 с.
5. *Психологический словарь: под общей науч. ред. П.С. Гуревича*. – М.: ОЛМА Медиа Групп, 2014. – 800 с.
6. Сандракова Н.С. *Образовательный веб-квест как средство формирования компетенций обучающихся и учителя // Научно-методический электронный журнал «Концепт»*. – 2013 – Т. 3 – С. 1396–1400.
7. *Советский энциклопедический словарь [Текст]: под ред. А.М. Прохорова*. – М.: Сов. Энциклопедия, 1989. – 1632 с.

УДК 376

*Н.А. Шмелькова, аспирант
Института стратегии развития образования РАО
г. Москва, России*

ФОРМИРОВАНИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО ИНТЕРЕСА У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С УЧЕБНЫМИ ЗАТРУДНЕНИЯМИ

Аннотация. Проблема формирования познавательного интереса у современных школьников является актуальной ключевой дидактической проблемой не только потому, что учебный интерес стимулирует познавательную активность обучающихся, но и потому, что оказывает серьезное влияние на общее развитие личности. Психолого-педагогические исследования по проблеме свидетельствуют о том, что отечественные и зарубежные ученые уделяют достаточно большое внимание изучению проблемам учащихся в познавательной деятельности, особенно возникновению у них различного рода учебных затруднений, быстрый рост которых тревожит специалистов и препятствует формированию познавательной активности. К таким трудностям относятся трудности, связанные с написанием, счетом, чтением, пониманием текстов и их устным изложением. Трудности в обучении

у младших школьников характеризуются отсутствием навыков учебного труда, сформированных рациональных способов умственной работы, слабыми способностями к учению, неумением управлять собственными психологическими процессами (вниманием, памятью). Большинство ученых рассматривают трудности в обучении младших школьников как явление временного характера, возникающие в результате снижения уровня адаптации ребенка к школе или зависящие от степени созревания отдельных функциональных систем организма. Работы современных физиологов и нейропсихологов доказали, что причина снижения познавательного интереса, учебных затруднений часто связана с незрелостью разных звеньев центральных регуляторных систем или с особенностями их функционального состояния – их преодоление позволяет эффективно решить проблему формирования познавательного интереса учащихся. Исходя из вышеуказанного **целью исследования** является: обобщение и осмысление опыта современной нейропсихологии по данной проблеме. В исследовании использован комплекс теоретических и эмпирических методов: анализ дискурса ученых по проблеме и психолого-педагогической литературы; диагностические методы (наблюдение, анонимное анкетирование 127 педагогов и тестирование школьников). Материал данной статьи посвящен теоретической части исследования, анализу научного дискурса и психолого-педагогической литературы по проблеме исследования, их осмыслению и интерпретации. **Выводы и рекомендации** могут быть предложены педагогам для ознакомления с нейропсихологическими технологиями с целью использования их в педагогической деятельности по предупреждению и преодолению трудностей в обучении у младших школьников, в формировании у них познавательного интереса.

Ключевые слова: учебные затруднения, познавательная активность, нейропсихологические технологии.

*N.A. Shmelkova, postgraduate student
Institute of Education Development Strategy of the Russian Academy
of Education, Moscow, Russia*

FORMATION OF COGNITIVE INTEREST IN YOUNGER SCHOOLS WITH LEARNING DIFFICULTIES

Abstract. *The problem of the formation of cognitive interest in modern schoolchildren is an urgent key didactic problem, not only because the educational interest stimulates the cognitive activity of students, but also because it has a serious impact on the overall development of the personality. Psychological and pedagogical research on the problem indicates that domestic and foreign scientists pay a lot of attention to studying the problems of students in cognitive activity, especially the emergence of various kinds of educational difficulties, the rapid growth of which worries specialists and prevents the formation of cognitive activity. Such difficulties include difficulties associated with writing, counting, reading, understanding texts and their oral presentation. Learning difficulties in younger schoolchildren are characterized by a lack of academic work skills, formed rational methods of mental work, weak learning abilities, inability to manage their own psychological processes (attention, memory). Most scientists consider the learning difficulties of primary schoolchildren as a manifestation of a temporary nature, arising as a result of a decrease in the level of adaptation of a child to school or depending on the degree of maturation of individual functional systems of the body. The works of modern physiologists and neuropsychologists have proved that the reason for the decrease in cognitive interest, educational difficulties is often associated with the immaturity of various links of the central regulatory systems or with the peculiarities of their functional state – overcoming them allows you to effectively solve the problem of the formation of the cognitive interest of students. **Purpose of the current research** The aim of the study is to generalize and interpret the experience of modern neuropsychology on this issue. The study used a complex of theoretical and empirical **methods:** analysis of the discourse of scientists on the problem and psychological and pedagogical literature; diagnostic methods (observation, anonymous questioning of*

127 teachers and testing of schoolchildren). The material of this article is devoted to the theoretical part of the research, the analysis of scientific discourse and psychological and pedagogical literature on the problem of research, their understanding and interpretation. **Discussion and Conclusions.** The results and conclusions of the study can be offered to teachers to familiarize themselves with neuropsychological technologies in order to use them in pedagogical activities to prevent and overcome learning difficulties in younger schoolchildren, in the formation of their cognitive interest.

Keywords: learning difficulties, cognitive activity, neuropsychological technologies.

Введение. Формирование у младших школьников интереса, потребности и способности к обучению, получению знаний, самообразованию – важная стратегическая задача современной российской школы. В основе государственной политики и в соответствующих нормативных документах, в образовательных стандартах начального общего образования она обозначена как одна из важнейших целей развития личности школьника, его творческих способностей, желания и умения учиться. Начальная школа является важным звеном в образовании детей и от того, как складывается обучение на этом этапе, может зависеть их отношение к учебе в целом не только в школе, но и в будущем – в овладении профессией, в реализации их жизненных планов. Между тем, современные исследования ученых, психологов и педагогов, практиков свидетельствуют о быстром росте детей с учебными затруднениями уже в первых классах школы. Решение проблемы предупреждения и преодоления учебных затруднений у младших школьников, в целом являющейся не новой для школы, но по-прежнему нерешенной и потому актуальной, обуславливает необходимость поиска инновационных путей и средств и заставляет обратиться к педагогическому обеспечению, рассматриваемому в современной педагогической науке относительно инновационным явлением, суть которого заключается в идее активизации всех личностных и институциональных ресурсов для эффективного решения проблемы

Теоретический анализ литературы по проблеме, научного дискурса свидетельствует о том, что проблема трудностей в обучении школьников особенно остро стоит в начальной школе, где в последние годы учеными наблюдается рост проблем у школьников в усвоении ими учебных программ по предметам, разного рода трудностей в обучении. К ним относятся трудности, связанные с написанием, счетом, чтением, пониманием текстов и их устным изложением [Безруких, Фарьер 2009]. Учебные затруднения младших школьников характеризуются снижением общего познавательного интереса, отсутствием действительных мотивов учения, навыков учебного труда, сформированных рациональных способов умственной работы, слабыми способностями к учению, неумением управлять собственными психологическими процессами (вниманием, памятью) и т.д. Ученые предполагают взаимосвязь между снижением познавательного интереса в целом с учебным, с эмоциональным состоянием некомфортности младших школьников, которое они испытывают от неудач в школе в процессе обучения [4].

Причины учебных затруднений у младших школьников объясняются специалистами комплексной неподготовленностью учащихся к школе, однако ряд ученых рассматривают трудности обучения младших школьников как проявления временного характера, возникающие в результате снижения уровня адаптации ребенка к школе и зависящие от степени созревания отдельных функциональных систем [1:2]. Нейропсихологи предлагают учителям обучаться несложным нейропсихологическим технологиям преодоления учебных затруднений [3]. Мы склонны поддерживать позицию тех исследователей, которые считают, что различная природа возникновения, характер проявления и развития учебных затруднений у младших школьников требует разных подходов (педагогических, психологических, нейропсихологических) в разработке основ педагогического обеспечения их преодоления [5].

Анализ научных исследований по проблеме позволяет выделить противоречие между потребностью школы в новых, эффективных методах предупреждения и преодоления учебных затруднений у младших школьников и недостаточной разработанностью основ педагогического обеспечения этих процессов в современной отечественной науке, незнанием учителей о выводах и рекомендациях нейронаук в объяснении причин возникновения учебных затруднений у младших школьников и неготовностью учителей начальной школы использовать в своей профессиональной деятельности новых методов и технологий преодоления учебных затруднений.

Цель исследования, заключающаяся в теоретическом обосновании и апробации на практике педагогического обеспечения предупреждения и преодоления учебных затруднений у младших школьников, может быть конкретизирована и подразумевает решение следующих задач: рассмотрение подходов к категории педагогического обеспечения; выделение и характеристика причин возникновения учебных затруднений у младших школьников; обоснование педагогических возможностей в обеспечении предупреждения и преодоления учебных затруднений у младших школьников; разработка основ педагогического обеспечения предупреждения и преодоления учебных затруднений у младших школьников как комплекса организационно-педагогических условий, психолого-педагогических, методических и организационно-технологических методов и технологий.

База исследования. Экспериментальную часть исследования предполагается провести на базе начальных классов московских школ.

Методы и методики. В исследовании предполагается применение комплекса методов: теоретические, включающие анализ источников и научного дискурса по проблеме и эмпирические: опросно-диагностические методы (анкетирование, тестирование, беседы), экспертная оценка, изучение педагогической документации, наблюдение. Обработка эмпирических данных будет осуществляться статистическими методами: ранжирование, математическая и статистическая обработка полученных в ходе исследования результатов.

Результаты исследования. Научная новизна исследования может заключаться в уточнении понятий «педагогическое обеспечение», «учебные затруднения младших школьников» применительно к их предупреждению и преодолению; в обосновании возможностей педагогического обеспечения в предупреждении и преодолении учебных затруднений у младших школьников; в разработке комплекса организационно-педагогических условий и методов предупреждения и преодоления учебных затруднений у младших школьников. Теоретическая значимость исследования будет определяться его вкладом в разработку научных основ педагогического обеспечения предупреждения и преодоления учебных затруднений младших школьников, характеристикой причин возникновения учебных затруднений, носящих разный характер и самих учебных затруднений, основания для их диагностики. Предположительно комплекс психолого-педагогических, методических и организационно-технологических условий и методов педагогического обеспечения предотвращения и преодоления учебных затруднений у младших школьников будет обладать известным универсализмом. Результаты исследования могут быть использованы педагогами начальной школы в педагогическом обеспечении предупреждения и преодоления учебных затруднений у младших школьников. Учет полученных результатов позволит повысить качество обучения младших школьников на основе знаний учителя о целенаправленном процессе предупреждения и преодоления учебных затруднений, причин их возникновения и технологий преодоления.

Заключение. Педагогическое обеспечение предупреждения и преодоления учебных затруднений у младших школьников преследует цели установления их причин и обоснование организационно-педагогических условий, методов и форм их предупреждения и преодоления. Педагогическое обеспечение предупреждения и преодоления учебных затруднений у младших школьников как комплекс организационно-педагогических условий, психолого-педагогических, методических и организационно-технологических средств обеспечит устранение причин возникновения и развития у младших школьников необходимых высших психических функций и будет эффективным при условии готовности овладения этого комплекса педагогами начальной школы

Литература

1. Ахутина Т.В., Пылаева Н.М. Преодоление трудностей учения: нейропсихологический подход // СПб.: Питер. – 2008. – 320 с.
2. Безруких М.М., Фарбер Д.А. Развитие мозга и формирование познавательной деятельности ребенка.- М.; Воронеж: Изд-во Моск. психол.-соц. ин-та. МОДЭК. – 2009. – 217 с.
3. Цветков А.В. Нейропедагогика для учителей: как обучать по законам мозга. – М.: Издательство «Спорт и Культура – 2000», 2017. – 128 с.
4. Щукина И.Г. Педагогические проблемы формирования познавательных интересов учащихся. – М.: Педагогика, 1988. – 203 с.
5. Dzyatkovskaya E., Kolesnikova L., Rychkova L., Polyakov V. New approaches to identifying children of psychosomatic disorders risk group // *Procedia. Social and Behavioral Sciences.* – 2019. – V. 214. – P. 882–889.

*Т.Е. Шорыгина, студент
И.А. Коробков, студент
Н.А. Дубровский, студент
Д.А. Королев, к.т.н., доцент*

*Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики»
г. Москва, Россия*

КОНСТРУКТОР ГРЕЙДЕРОВ

Аннотация. Системы автопроверки все чаще используются для решения задачи обучения студентов онлайн [1]–[4]. Учитывая, что дистанционное образование по-прежнему требует от преподавателей проверки заданий студентов, возникает вопрос, как справиться с увеличением числа студентов, проходящих онлайн-курсы. В [5] подчеркивается, что разработанная авторами LMS обладает преимуществами безопасности и мощности, чтобы содержать достаточное количество курсов с удовлетворяющим спрос количеством заданий. Современные системы автопроверки в курсах информатики расширяют спектр своих возможностей за счет новых функций, таких как геймификация процесса, обработка обратной связи от пользователя, анализ тестового покрытия и удаленное выполнение кода [6]. Также был предложен метод организации курсов, который расширяет возможности автогрейдеров, предоставляя полезную обратную связь по ошибочным программам, представленных студентами [7].

Исходя из вышеизложенного, **целью** нашего исследования является выполнение следующих задач:

- предоставить пользователям платформу для управления курсами, коммуникации и создания заданий;
- создать формы для тестов, которые позволят учителям создавать нетрадиционные задания с паззлами, видео и сопоставлением;
- обеспечить централизованный доступ ко всем интегрированным проектам.

На данный момент проведена интеграция со следующими проектами:

- Решебники;
- Интеграция внешних платформ;
- Грейдеры CI / CD;
- DRAW.IO Грейдеры;
- Google Documents Workbook.

Конструктор грейдеров позволил снять задачу поддержки интерфейса создания грейдера с вышеперечисленных проектов и предоставил учителям и помощникам централизованный доступ к этим сервисам. В список доступных систем управления обучением входят Smart LMS (на базе Moodle), Google Classroom и Taiga. Конструктор грейдеров сочетает в себе интеграцию грейдеров с рабочим процессом (обмен данными между LMS и грейдером), общий интерфейс для всех взаимодействующих проектов и собственные формы для тестов с расширенными возможностями.

Методы исследования: эмпирические методы, среди которых есть анализ аналогов и тестирование сервиса, проводимое на реальных студентах. В исследовании приняли участие 162 студента 2 курса факультета информатики и вычислительной техники. Техническим решением проблемы является использование подходящей LMS и встроенных в нее инструментов (API и др.). Проверка ответов студентов может быть осуществлена либо простым сравнением с образцовым ответом, либо детальным анализом ответа.

Выводы и рекомендации. Прошлые исследования показывают, что автоматическая проверка заданий полезна как для студентов, так и для преподавателей. Более того, данное исследование позволяет сделать вывод о необходимости организации сервиса дистанционного обучения, который позволит студентам учиться независимо от их возможностей

и местоположения. Наша цель – разработать сервис для создания форм, играющий роль единой точки входа, которая позволит преподавателям и студентам бесшовно использовать разные сервисы через один портал, и включает в себя единую авторизацию, интерфейсы для создания грайдеров из других проектов, централизованное взаимодействие с LMS, выбор преподавателями предпочтительной платформы для проведения онлайн-занятий, с возможностью доработки и встраивания дополнительных модулей. Тест и экзамен, проведенные с помощью конструктора грайдера, доказали эффективность применения системы. Результаты исследования могут быть использованы в любом школьном или высшем учебном курсе, где есть практические задания для студентов.

Ключевые слова: автопроверка, MOOK, LMS, грайдер, дистанционное обучение.

T.E. Shorygina, student
I.A. Korobkov, student
N.A. Dubrovskiy, student
D.A. Korolev, Dr.PhD Associate professor
HSE University
Moscow, Russia

GRADER CONSTRUCTOR

Abstract. *Autograding systems are increasingly being deployed to meet the challenge of teaching students online [1]–[4]. Given that distance education still requires teachers to check students' assignments, the question arises how to cope with the increase of the number of students taking online courses. [5] highlights that their LMS possesses the benefits of being secure and powerful enough to contain a sufficient number of courses with copious amounts of task submissions [6]. emphasises the fact that modern autograing systems in courses in computer science are expanding their range of opportunities by new features, such as gamification of the process, dealing with human feedback, test coverage analysis and remote code execution. Haldeman [7] proposed a method for programming courses which extends autograders' opportunities with providing helpful feedback for incorrect programs submitted by students.*

*Based on the foregoing, **the aim of our study** is to accomplish several distinct goals:*

- *provide users with a platform for course management, communication and assignments creation;*
- *create forms for tests which will allow teachers to include tasks with puzzles, videos and matching;*
- *provide centralized access to all the integrated projects.*

At the moment, integration with the following projects has been conducted:

- *Solvers;*
- *Integration of external platforms;*
- *CI / CD Graders;*
- *Draw.IO Graders;*
- *Google Documents Workbook.*

The grader constructor made it possible to remove the task of supporting the grader creation interface from the above-mentioned projects and provided teachers and assistants with centralized access to these services. The list of available learning management systems includes Smart LMS (based on Moodle), Google Classroom and Taiga. The grader constructor is presented as a unique and user-friendly packaging of those tools an instructor needs to create assignments, hold video conferences and plan the lessons. The list of available features can be easily extended upon request.

Research methods: *empirical methods, among which there is the analysis of the analogues and testing of the service conducted on real students. The study involved 162 2nd-year students of Informatics and computer hardware and software program. The technical solution of the problem is*

the use of a suitable LMS and its built-in tools (API, etc.). The verification of student's answers can be carried out either by a simple comparison or by a detailed analysis of the answer.

Conclusions and recommendations. *Past research tells us that automatic grading is helpful for both students and teachers. Moreover, this study allows us to conclude that it is necessary to organize a service for distant learning which will allow students to study regardless of their capabilities and location. Our goal is to develop a service for the creation of personalized assignments with an automatic grading tool, managing other auto-grading services. This service provides a centralized starting point to all auto-grading projects and collects grades automatically to the LMS. The test and the exam conducted with the help of the grader constructor proved the efficiency of the system. **The results of the study can be used in any school or higher education course which has assignments for students.***

Keywords: *autograding, MOOC, LMS, grader, distance education.*

Введение. В настоящее время проблема дистанционного обучения диктует новые требования к организации учебного процесса – создание онлайн-платформ, электронных материалов для изучения и контроль полученных знаний в дистанционном формате. На данный момент преподаватели вынуждены вручную создавать контрольно-измерительные материалы к каждому занятию, самостоятельно формировать варианты, проверять работы и лично проставлять оценки в журнал. Проблема проведения занятий с использованием разных сервисов для организации видеоконференций также добавляет сложности в учебный процесс.

Целью данной работы является единое решение этих проблем. В статье будет рассмотрен сервис предоставляющий единый интерфейс для унифицированного решения типовых задач, также автоматизирующий генерацию заданий, их проверку и проставление оценок.

Обзор аналогов. Учитывая, что дистанционное образование по-прежнему требует, чтобы преподаватели проверяли задания учащихся, возникает вопрос, как справиться с увеличением числа студентов, посещающих онлайн-курсы. В исследовании [1] утверждается, что сейчас учителя с трудом успевают вовремя оценить все работы учеников. В свете непропорционального соотношения студентов и учителей, чтобы соответствовать требованиям текущей ситуации в образовательной системе, авторы предлагают интеграцию масштабируемого автогрейдера и системы управления обучением.

В [2] подчеркивается тот факт, что современные системы автопроверки в курсах играют гораздо более важную роль, чем простые исполнители автоматизированного оценивания, расширяя диапазон своих возможностей за счет новых функций, таких как геймификация процесса, обработка обратной связи, анализ покрытия тестами и удаленное воспроизведение кода.

Был также предложен метод программирования курсов, который расширяет возможности автогрейдеров, предоставляя полезные отзывы о неправильных программах, представленных студентами [3]. Учитель должен определить ключевые концепции каждого задания и разработать комплексный набор тестов. Это позволяет классификаторам различать общие ошибки на отдельные классы и категоризировать их в будущем. Позже учитель изучает классифицированные ошибки и дает учащимся дополнительные подсказки, основанные на

их типичных ошибках. Предварительные результаты показывают, что подсказки были полезны в 96 % случаев с ошибочными решениями.

В [4] утверждается, что выставление оценок в некоторых курсах невозможно без личного контакта между преподавателем и учеником, поскольку установки и оборудование доступны только в лабораторных условиях. Отдельную сложность представляет проблема обеспечения удаленного выполнения кода для всех студентов одновременно без ограничений по времени. В [2] это было решено для простых программ, хотя, что касается кода для встраиваемых систем, проблема остается открытой. Кроме того, в [4] выделили еще один недостаток, а именно трудоемкий процесс оценивания вручную. Студенты должны ждать по крайней мере несколько дней до получения замечаний по сданной работе, в то время как учителя тратят большое количество времени на проверку тривиальных аспектов задания, которые могли бы оцениваться автоматически. Это лишает студентов возможности тренироваться, делать несколько попыток решения задачи. В [4] предлагают систему автоматической оценки, которая поддерживает задачи встраиваемых систем, а также может быть адаптирована к целому ряду экспериментальных установок и массовых открытых онлайн-курсов.

В [5] представлена система автоматической оценки файлов для выполнения в Jupyter Notebook. В свете повсеместного использования Jupyter Notebook это решает проблему отсутствия обратной связи с преподавателем в течение долгого срока после выполнения задания.

Подход, предложенный в [6] позволяет автоматически оценивать задания по 3D-моделированию. Авторы предлагают грейдер, прикрепляющий метки к заданиям, чтобы использовать их позже в процессе оценки, аналогично методу, описанному в [3], с классами распространенных ошибок. Этот инструмент автопроверки сравнивает модели, представленные студентами, с идеальными по 4 параметрам: количество объектов, размещение объектов, количество полигонов и дополнительный параметр, который задает преподаватель. Персонализированные комментарии к работе предоставляются с каждой оцененной отправкой.

В [7] предполагается, что методы исправления ошибочных программ могут использоваться для предоставления автоматически генерируемых комментариев вместе с оценкой для представленных студентами программ. Основная концепция этой идеи – использовать реальные работы с высшей оценкой для исправления ошибочных попыток студентов. Модель автоматически классифицирует правильные решения на основе понятия динамической эквивалентности. Для каждой ошибочной попытки алгоритм выбирает «кандидата» на исправление из каждого класса, а затем выбирает из них одного с минимальными отличиями от ошибочного и исправляет ошибки в соответствии с эталоном.

«Конструктор грейдеров» сочетает в себе интеграцию грейдеров с рабочим процессом (обмен данными между LMS и грейдером), общий интерфейс для всех взаимодействующих проектов и собственные формы для тестов с расширенными возможностями.

Гипотеза. Проект представляет собой инструмент создания грейдеров и КИМов в форме тестов для их раздачи студентам в виде персональных зада-

ний в заданное время и выставлением оценки в LMS после их выполнения. Техническое решение задачи представляет использование подходящей LMS и ее встроенных средств (API и т. д.). Проверка ответов студента может осуществляться как с помощью простого сравнения, так и путем детального анализа ответа. В первом случае ответ учащегося сравнивается с верным: одиночный выбор, множественный выбор, число, строка и т. д. Во втором случае ответом студента является строка, например, текстовая команда вызова программы с нужными аргументами, которая затем будет проверяться по заданным преподавателем правилам (наличие нужных аргументов с нужными значениями), или по соответствию заданному регулярному выражению.

Решение. Первоначально было принято решение разработать конструктор КИМов в форме индивидуальных тестов для Google Forms, а в качестве LMS взять Google Classroom. С применением данного подхода возникли затруднения, подробно описанные в разделе «Эксперимент». Также возникла потребность в сервисе, который бы осуществлял единый вход в систему и централизованный доступ к созданию грейдеров. На данный момент произведена интеграция со следующими проектами: #19101 Решебники, #238 Интеграция внешних платформ, #589 CI/CD грейдеры, #553 Грейдеры Draw.IO, #590 Рабочая тетрадь Google Documents. Это позволило снять с вышеперечисленных проектов задачу по поддержке интерфейса создания грейдеров, а также обеспечило преподавателям и ассистентам централизованный доступ к работе с данными сервисами.

При работе с Google Forms были выявлены многие недостатки сервиса: отсутствовал прямой доступ к API – API Google Forms доступен только при взаимодействии с ним через Google Apps Script, а не напрямую; ограниченный функционал методов API – например, через API можно было создавать только вопросы с одиночным или множественным выбором с автоматической проверкой, невозможно создавать тесты с несколькими вариантами. В связи с этим было принято решение отказаться от использования Google Forms.

Все эти аспекты учтены в проекте «Конструктор грейдеров», который помимо сервиса для создания форм играет роль единой точки входа, которая позволит преподавателям и студентам бесшовно использовать разные сервисы через один портал, и включает в себя единую авторизацию, интерфейсы для создания грейдеров из других проектов, централизованное взаимодействие с LMS, выбор преподавателями предпочтительной платформы для проведения онлайн-занятий, с возможностью доработки и встраивания дополнительных модулей.

Собственный сервис для создания форм помимо поддержки стандартного набора типов заданий – одиночный выбор, множественный выбор, ответ в виде строки – предполагает дополнительный функционал: интерактивные тесты по видео, задания на сопоставление, задания с усложнённой обработкой текстового ответа студента (проверка аргументов текстовой команды с помощью введенных преподавателем правил, проверка по регулярному выражению) и прочие варианты заданий, на которые поступят запросы со стороны преподавателей. Предусмотрено создание тестов с различными вариантами из заранее созданного списка вопросов.

Для взаимодействия с Google Classroom и другими LMS, которые предоставляют доступ к API, будут созданы отдельные модули для интеграции. Для поддержки универсальной интеграции с различными LMS будет использоваться протокол IMS LTI 1.3. Он же позволит преподавателям НИУ ВШЭ встраивать задания с различными грейдерами в SmartLMS, построенную на базе LMS Moodle, которая поддерживает этот протокол.

Помимо этого, в ходе разработки сервисов было принято решение о создании функционала обработки заявок от пользователей и сообщениях об ошибках. Функционал был вынесен в отдельный сервис, следуя архитектурному подходу микросервисов, заявки со страницы попадают в базу данных, создается запрос в трекере «Taiga». Пользователь будет оповещен об изменении статуса его заявки по почте.

Архитектура. Так как многие отдельные части системы слабо связаны между собой, было принято решение использовать микросервисную архитектуру. Она позволила независимо разрабатывать отдельные компоненты системы, и легко добавлять новые сервисы в будущем. На данный момент система насчитывает 6 микросервисов: сервис авторизации, сервис для создания форм, сервис для выбора платформы для проведения онлайн-занятий, сервис-мост для взаимодействия с различными LMS и сервис синхронизации, отвечающий за периодическое получение необходимых данных от внешних сервисов (к примеру, расписания занятий). Система включает в себя и компоненты, которые не связаны с основным её функционалом, но будут интегрированы в систему авторизации и клиентскую часть для удобства использования. Со стороны пользователя сервисы связаны между собой с помощью единой клиентской браузерной части (фронтенда). На стороне сервера тоже существуют множественные связи между сервисами – обмен личными данными пользователей, получение другими сервисами данных от сервиса синхронизации. Также данная архитектура предполагает гибкую интеграцию сервисов и грейдеров из других проектов с сервисами авторизации и взаимодействия с LMS.

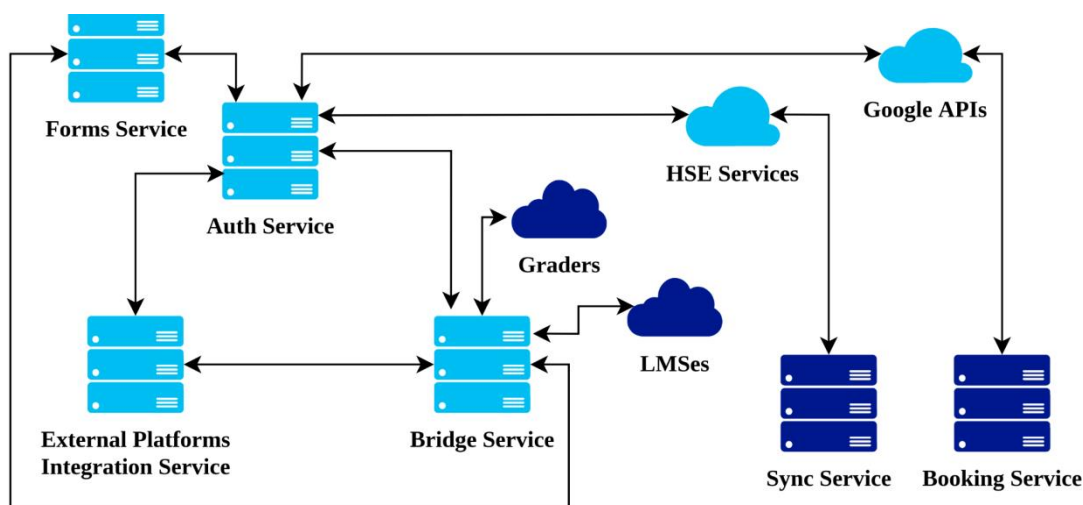


Рисунок 1. Архитектура «Конструктора грейдеров»

Эксперимент. Для проверки работоспособности данной системы и выявления проблем была проведена контрольная работа по предмету компьютерная графика у студентов 2 курса образовательной программы Информатика и вычислительная техника МИЭМ НИУ ВШЭ. Все студенты, вовремя добавившие аккаунты в соответствующий курс Google Classroom, получили задание к началу контрольной работы и приступили к выполнению. Отправленные решения были оценены, а оценки возвращены в общее задание Google Classroom. Студенты, записавшиеся на курс после начала контрольной работы, вызвали технические затруднения, задания выдавались им отдельно по запросу. Далее с помощью конструктора грейдеров был проведен экзамен по компьютерной графике. Эксперимент позволил выявить проблему внутри системы Google – после продолжительного поиска студента в общем списке задача снимается, и если студент не был найден вследствие его нахождения в той части списка, до которой поиск не дошёл, задание ему выдано не будет. По этой причине было решено отказаться от использования Google Classroom в качестве приоритетной LMS. Список возможных аналогов включает такие системы управления обучением, как Moodle и Taiga.

Развитие. В будущем планируется и дальше расширять возможности «Конструктора грейдеров», пополняя список интеграций. Проекты по созданию грейдеров будут получать интерфейс и возможность управления грейдерами. По каждому сданному в системе заданию планируется обеспечить студенту персональный отзыв, сгенерированный на основе анализа его работы, который позволил бы без промедления исправить ошибки и сэкономил время преподавателя. С подключением цифрового следа можно будет собирать сводку по проблемам каждого конкретного студента, анализировать его текущее состояние, давать задания на темы, которые были недостаточно изучены. Анализируя статистику грейдера по конкретному студенту, можно будет понять, умеет ли он самостоятельно решать материал, или работа была списана.

Заключение. Данное исследование доказывает, что автоматическое оценивание работ полезно и для студентов, и для преподавателей. А единый сервис для входа в систему и создания грейдеров является шагом вперед для сервисов в области дистанционного обучения. Из плюсов также можно выделить то, что преподавателям не нужно самостоятельно переносить оценки в общую ведомость, а тесты включают не только стандартные вопросы типов «выбор одного варианта», «выбор нескольких вариантов», «выбор из списка», «краткий ответ», «развернутый ответ», но и возможность работы с видео, а также задания на соответствие. Данный список возможностей можно пополнить новыми по запросам со стороны преподавателей. Проект сам по себе не уникален, но главным приоритетом выступает обеспечение интегрируемости, так как API Google Forms не позволяет использовать их в полной мере, а Stepik является сторонним платным сервисом. Контрольная работа и экзамен, проведенные с помощью «Конструктора грейдеров» доказали работоспособность системы, а также сэкономили время преподавателю и студентам. Следовательно, можно утверждать, что использование «Конструктора грейдеров» для тестирования знаний учащихся полезно как для преподавателей, так и для студентов.

Литература

1. Danutama F.K., Liem I. Scalable autograder and LMS integration // *Procedia Technology*. – 2013. – Т. 11. – С. 388–395.
2. DeNero J. et al. Beyond autograding: Advances in student feedback platforms // *Proceedings of the 2017 ACM SIGCSE Technical Symposium on Computer Science Education*. – 2017. – С. 651–652.
3. Haldeman G. et al. Providing meaningful feedback for autograding of programming assignments // *Proceedings of the 49th ACM Technical Symposium on Computer Science Education*. – 2018. – С. 278–283.
4. Li H. et al. EmbedInsight: Automated Grading of Embedded Systems Assignments // *arXiv preprint arXiv:1703.04514*. – 2017.
5. Manzoor H. et al. Auto-Grading Jupyter Notebooks // *Proceedings of the 51st ACM Technical Symposium on Computer Science Education*. – 2020. – С. 1139–1144.
6. Mehta S. et al. Auto-Grading for 3D Modeling Assignments in MOOCs // *2018 IEEE 18th International Conference on Advanced Learning Technologies (ICALT)*. – IEEE, 2018. – С. 51–53.
7. Sumit Gulwani, Ivan Radiček, and Florian Zuleger. 2018. Automated Clustering and Program Repair for Introductory Programming Assignments. In *Proceedings of the 39th ACM SIGPLAN Conference on Programming Language Design and Implementation (PLDI 2018)*. ACM, New York, NY, USA, 465–480.

УДК 373

М.С. Юрова, аспирант
ассистент кафедры социальной педагогики
Воронежский государственный педагогический университет
г. Воронеж, Россия

ФОРМИРОВАНИЕ У БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ ОПЫТА ПРОДУКТИВНОГО РЕАГИРОВАНИЯ НА ПРОЯВЛЕНИЯ БУЛЛИНГА: К ТЕОРИИ ВОПРОСА

Аннотация. Для современного педагогического образования важным является формирование готовности будущего педагога к продуктивному реагированию на различные ситуации, возникающие в рамках образовательного процесса. Соответственно, возникает вопрос об определении таких категорий, как «опыт», «продуктивный опыт», «социальный опыт», «опыт реагирования». «Опыт продуктивного реагирования» является важным компонентом профессиональной компетентности и оказывает существенное влияние на процессы образования. Отсутствие комплексного исследования, посвященного продуктивному опыту реагирования на позитивные и негативные явления, доказывает актуальность выбранной темы исследования. Обобщение эффективного педагогического опыта должно, в первую очередь, служить профессиональному обучению, помогать совершенствовать мастерство, удовлетворять профессиональную потребность учителя. Исходя из вышеуказанного, **цель исследования:** систематизировать теоретические основы изучения проблемы формирования у будущих педагогов опыта продуктивного реагирования на проявления буллинга. **Методы исследования:** анализ философской, психологической и педагогической отечественной и зарубежной литературы, обобщение и ранжирование ведущих теоретических выводов по рассматриваемой проблеме. **Выводы и рекомендации.** Буллинг, как социальное явление, с одной стороны, имеет современное прочтение и в этой связи комплексно исследуется относительно недавно. С другой стороны, элементы травли в образовательных организациях отмечались многими мыслителями прошлого, что позволяет говорить о наличии традиции обращения к данной проблеме. При этом выводы различного уровня представлены неравномерно: в философской, психологической и педагогической литературе больше внимания уделяется характеристике явления, проблеме причин и проявлений; значительно меньше

внимания уделено типичным способам реагирования и практически не представлена проблема готовности педагогов к продуктивному реагированию на проявления буллинга и сущности подобного реагирования.

Ключевые слова: педагоги, образование, травля, насилие, буллинг, продуктивный опыт.

*M.S. Yurova, post-graduate student
Assistant of the Department of Social Pedagogy
Voronezh State Pedagogical University
Voronezh, Russia*

THEORETICAL ASPECT OF FORMATION OF FUTURE TEACHERS' EXPERIENCE OF PRODUCTIVE RESPONDING TO THE DISPLAY OF BULLYING

Abstract. *For modern pedagogical education it is important to form the readiness of the future teacher to react productively to various situations arising within the educational process. Accordingly, the question arises about the definition of such categories as "experience", "productive experience", "social experience", "response experience". "Productive response experience" is an important component of professional competence and significantly affects the educational processes. The lack of a comprehensive study devoting to the productive experience of responding to positive and negative phenomena proves the relevance of the chosen research topic. Summarising of effective pedagogical experience should first of all be oriented towards professional training, help to improve skills, fulfil the professional demands of a teacher. Based on all the above the main purpose of the paper is to systematise the theoretical foundations of studying the problem of forming future teachers' experience of productive response to bullying display. Methods of the paper: the review of philosophical, psychological and pedagogical Russian and foreign literature, summarising and ranking leading theoretical results in the problem. Results and conclusion. Bullying as a social phenomenon on the one hand has a modern interpretation and has been comprehensively studied relatively recently. On the other hand, elements of bullying in educational organisations were noticed by many thinkers of the past and this fact suggests that there is a tradition of rising this problem. At the same time, the findings at various levels are presented unevenly. In the philosophical, psychological and pedagogical literature, more attention is paid to the characteristics of the phenomenon, so called problem of causes and manifestations; much less attention is paid to the typical ways of responding. The problem of teachers' readiness to respond productively to bullying display and the essence of such a response is practically not presented.*

Keywords: *pedagogue, education, harassment, violence, bullying, productive experience.*

Введение. В последнее время проблема буллинга в образовательных организациях становится все более актуальной. Наблюдается рост числа публикаций и книг, кинематографических фильмов и сериалов, интервью с жертвами травли и много другое, иллюстрирующее равнодушие к данному социальному явлению. На педагогическую науку и образовательные организации ложится ответственность за разработку подходов к устранению проблемы буллинга. Это позволит сохранить психологическое здоровье обучающихся, создать комфортную образовательную среду, обеспечивающую высокое качество образования, духовно-нравственное воспитание и развитие личности. Происходящие в современном обществе изменения обусловили потребность пересмотра показателей, содержания и технологий профессионального педагогического образования как в целом (за счет усиления развивающего и продуктивного компонентов), так и в частности, применительно к отдельным актуальным проявлениям

образовательной реальности. Важным направлением поиска остается подготовка специалистов к работе с буллингом, как социальным и социально-педагогическим явлением, в связи с чем особое значение приобретает продуктивный опыт реагирования, направленный на борьбу с любой формой проявления буллинга. В свое время К.Д. Ушинский утверждал, что «опыт перенять нельзя, так как он всегда личностен, но можно и нужно взять идею опыта, применив ее к своим возможностям, к условиям школы» [18].

Теоретический анализ литературы.

Травля в образовательных учреждениях как явление уходит корнями в наше прошлое, элементы травли отмечались такими мыслителями, как: А. Августин, Ф. Аквинский, А. Блаженный и другими. Первая научная публикация, содержащая в себе обращение к проблеме детской травли, была опубликована только в 1969 году и принадлежала шведскому школьному врачу П.П. Хайнеманну [1, с. 138]. Опубликованная статья не только вызвала общественный резонанс, но и стала толчком для дальнейшего изучения данной социально опасной проблемы. Лишь в 1993 году Д. Олвиусом было сформулировано определение понятия «буллинг». Буллинг (травля) – это преднамеренное систематически повторяющееся агрессивное поведение, включающее неравенство социальной власти или физической силы [2]. В России о буллинге заговорили лишь в 2006 году. Одним из первых исследователей стал И.С. Кон, опубликовавший статью «Что такое буллинг и как с ним бороться» [8, с. 16].

На протяжении всего периода исследования данного социального явления в философской, психологической и педагогической литературе больше внимания уделялось характеристике буллинга как явления, его причинам и проявлениям. Но значительно меньше занимали внимание исследователей способы реагирования, практически не представлена проблема готовности педагогов к продуктивному реагированию на проявления буллинга, не рассматривалась сущность подобного реагирования. Для того, чтобы выработать адекватные, соразмерные ситуации способы реагирования на буллинг, необходимо изучить, систематизировать и адаптировать к современным педагогическим практикам уже имеющийся опыт.

Рассматривая категорию «опыт», начнем с его понимания философами. Исследования сенсуалистов, материалистов, рационалистов, субъективистов и др. сформировали различные подходы, закрепили факт универсальности и целостности человеческой деятельности как основы опыта; обозначили его зависимость от чувств, воли, ценностного отношения; зафиксировали генезис опыта от врожденного к социальному, определяющему развитие «специфически человеческой психики» [6]; определили интегрирующую роль сознания в формировании опыта. Философы нового времени объединяют в понятии «опыт» чувственное и рациональное и в их неразрывном единстве, обеспечивающем движение сознания к истине, видят его сущность. Если результатом опыта является знание, то доступно ли оно исключительно познающему субъекту или может стать общим достоянием. Каков характер опыта – индивидуальный или социальный. Проблема опыта в философии обсуждается прежде

всего в связи с вопросом об обосновании знания. Для рационалистов опыт не может быть ни полноценным знанием, ни его источником, а лишь, в лучшем случае, поводом для деятельности мышления. Зато для эмпириков знание может быть лишь опытным.

Ученые в области психологии рассматривают «опыт», как способ познания действительности, основанный на его непосредственном, чувственном практическом освоении. Опыт служит важным источником информации как о внешнем объективном мире, так и о психической жизни субъекта. М.Ю. Плотникова определяет профессиональный опыт, как «единое системное образование, включающее содержательный, операциональный и личностный компоненты, характеризующееся уникальностью, осознанностью, самооценностью, продуктивностью, готовностью к решению задач профессиональной деятельности» [13]. О.И. Маховская выделяет опыт личности, который можно рассматривать, как «пластичное образование, границы пластичности которого, тем не менее, обусловлены идентичностью, ядром личности. Существует ряд методов расширения возможностей субъекта, начиная с раннего детства: научение (через метод проб и ошибок, подкрепление и наказание), социализация (посредством социальных институтов и агентов), идентификация (через вживание и имитацию), освоение новой информации (через релевантную переработку информации) и др. Имплицитно признается, что усвоение нового опыта – это в целом позитивный процесс, который свидетельствует об адаптивности субъекта, его кругозоре, потенциале, жизнестойкости» [10]. А.К. Осницким дано понятие «регулятивный опыт». Данный опыт определяет «структурированную систему знаний, умений, навыков, переживаний, составляющих представления человека о профессиональном самоопределении и обеспечивающих успешность регуляции его деятельности и поведения. Среди структурных компонентов автор выделяет: ценностный, рефлексивный, операциональный (содержательный), сотруди́ческий, компонент первичной активизации (адаптация к изменяющимся условиям)» [12].

Особенность педагогического осмысления опыта заключается в том, что он рассматривается через призму предмета данной отрасли научного знания – образовательного процесса. Так в педагогическом наследии Д. Дьюи особое место занимают размышления об опыте: какие его виды необходимы для будущего; какой опыт имеет педагогическую ценность и есть ли опыт, не имеющий педагогической ценности; сущность принципа непрерывности или континуальности опыта, обуславливающего его ценность; возможность его интерпретации в контексте образовательной функции; сущность принципа взаимодействия объективных и субъективных факторов опыта. Опыт формируется в результате социализирующих воздействий среды и непосредственной активности личности, а также под влиянием целенаправленных воздействий представителей образовательных систем. Важным в этой связи является не только собственный опыт личности, но и чужой опыт, перенимаемый личностью через механизмы восприятия и принятия примера, образцов или эталонов, поэтому ученые выде-

ляют: отчужденный опыт; социально-педагогический опыт; исторический опыт; культурный опыт; личностно-профессиональный опыт; продуктивный опыт. Рассмотрим каждый вид более подробно:

– *отчужденный опыт* одновременно может быть и способом человеческого бытия, источником и средством прогресса, и рефлексивной данностью сознания, способом познания, инструментом и ресурсом образования и развития (Н.С. Подходова [14], Ф.И. Минюшев [11] и другие);

– *социально-педагогический опыт* понимается как интеграция умений, навыков, знаний и способов мышления, норм поведения, ценностных установок, запечатленных ощущений и переживаний; это опыт взаимодействия с другими людьми (В.А. Сухомлинский [16], О.Е. Куренкова [9] и другие);

– *исторический опыт* понимают как накапливающийся в общественном сознании комплекс представлений о закономерностях социального бытия и общественного развития. История есть прежде всего определенный способ понимания прошлого из контекста настоящего, что и придает ей социальную значимость (Ф.Р. Анкерсмит [4], В.Н. Сыров [17] и другие);

– *культурный опыт* понимается как самостоятельная практика осмысления собственного действия и поведения, понимания и реализации своих личностных возможностей участия в культурных процессах на основе культурных норм деятельности. Основой данного опыта в такой логике становится не знание, а рефлексия практической деятельности, ее анализ, формирование этого новообразования в дальнейшей деятельности. Опыт, прежде всего, имеет накопительно-конструктивный, реконструктивный и субъективный характер (Д. Дьюи [5], М. Полани [3] и другие);

– *личностно-профессиональный опыт* описывают, как единство когнитивных, отношенческих и деятельностных составляющих, такой опыт можно детализировать, получая в итоге более конкретные описания, позволяющие точнее проектировать педагогическое сопровождение. Данный опыт формируется в процессе жизнедеятельности в педагогическом вузе. Личностно-профессиональный опыт студента исследователи рассматривают, как «совокупность практически усвоенных профессиональных знаний, имеющих навыки и умения, апробированных лично в результате активного взаимодействия с объективным миром социальной практики и отраженных в его сознании способов, норм и правил профессиональной деятельности, социокультурных смыслов и жизненных ценностей, способствующих личностному и профессиональному росту обучающегося» [14]. Для детализации личностно-профессионального опыта используем два основания: продуктивность и реагирование как элемент поведения и деятельности (П.Ф. Каптерев [7], К.Д. Ушинский [18] и другие);

– *продуктивный опыт* рассматривается через призму продуктивности. Продуктивность – одна из сущностных характеристик опыта, которая может рассматриваться, как внутренняя (изменения в личностном опыте, внутреннем мире, рисунке поведения и деятельности, субъектность; фиксируется актами рефлексии) и/или внешняя (объективация результата, имеющего характер реального продукта; фиксируется актами наблюдения и оценки). В научных

текстах, посвященных опыту, встречаем два варианта использования данной характеристики: продуктивный опыт и опыт продуктивной деятельности (О.Ю. Елькина [6], Н.А. Скураговская [15] и другие).

В отличие от представленных видов опыта, продуктивный опыт обуславливается активностью личности, способной к преобразованиям, субъектности, творчеству и рефлексии. Но при этом существует и противоположенный – репродуктивный – опыт, основанный на воспроизведении и механическом выполнении действий и не связанный с развитием творческого мышления и воображения личности. Все виды опыта на личностном уровне в той или иной мере могут быть использованы в сложных жизненных ситуациях и как основа выбора стратегии собственного реагирования, и как материал для построения траектории профессиональной деятельности тогда, когда подобные ситуации случаются с другими людьми. Вместе с тем, потенциал у различных видов опыта различен и востребованность в нем определяется содержанием и особенностями как ситуации, так и личностного реагирования на нее. Если ситуация пронизана проявлениями буллинга, максимально продуктивным будет социально-педагогический опыт продуктивного реагирования. Его необходимо перевести в предмет индивидуального освоения с последующей выработкой индивидуального продуктивного реагирования как на типичные, так и нетипичные случаи травли в образовательной организации. В связи с широким распространением буллинга как социального явления возникает необходимость в подготовке квалифицированных кадров, обладающих набором компетенций для адекватного и эффективного реагирования на данное социальное явление. В настоящее время отсутствуют соответствующие методики обучения работе с буллингом.

Цель исследования. Обобщение и систематизация теоретической основы формирования у будущих педагогов опыта продуктивного реагирования на проявления буллинга.

Методы и методики исследования. Теоретические (анализ философской, психологической и педагогической отечественной и зарубежной литературы, обобщение и ранжирование ведущих теоретических выводов по рассматриваемой проблеме).

Результат исследования. Анализ отечественных и зарубежных трудов разных областей знания позволяет сделать следующие выводы:

– рассмотрение проблемы опыта в аспекте истории философии и современных исследований в области теории познания и философии науки позволяет судить о способах накопления и передаче опыта от поколения к поколению. Подобный алгоритм отражает основную тенденцию развития современного общества. На основе проанализированной литературы можно сделать вывод, что «опыт» – это результат познавательной и практической деятельности человека, «опыт» может отражать уровни овладения объективными законами природы, общества и мышления, которые человек достигает на определенном этапе развития.

– в области психологии «опыт» можно разделить на структурные элементы и категории, к которым относятся: личностный, профессиональный, регулятивный. Без опыта сложно представить любой процесс обучения и воспитания,

так как жизненный и профессиональный опыт тесно связаны между собой. В процессе формирования профессионального опыта невозможно не опираться на личностно-профессиональный (жизненный) опыт. И наоборот, специфика жизненного (личностного) опыта определяется особенностями приобретения профессионального опыта. Анализ отраженной закономерности позволяет эффективно и целенаправленно выстраивать практико-ориентированное обучение будущих профессионалов в высших учебных заведениях;

– в трудах педагогических исследований определение «опыта» характеризуется как цель образования, как содержание образования, как способ образования личности. Применение накопленных элементов опыта человечества и социальных групп выступает определяющей целью образования на всех этапах развития истории педагогической теории и практики. В процессе становления личности необходимо использовать те компоненты накопленного опыта, который актуален в рамках определенной культурно-исторической обстановки, с учетом макро-, мезо-, микро- социального окружения индивида. Критерии отбора компонентов следующие: полезность и идеал человека, сформировавшийся в обществе, а также модель его поведения. Неотъемлемой частью образовательного процесса является опыт полученный на пути познания и освоения окружающего мира. С точки зрения педагогики, одним из аспектов исследования «опыта» становится поиск возможного влияния на направленность приобретения личного опыта и содержания приобретенного (сформированного) опыта. Интерес к понятию «опыта» в педагогической науке обусловлен его многоаспектностью.

Формирование опыта – актуальная задача:

– формального образования, суть которого – передача отобранного, одобренного опыта как в многообразии его видов, структурных компонентов, так и как интегративного образования, воспринимаемого обучающимися целостно. Организация предъявления и демонстрации, разъяснения, интерпретации, осмысления опыта реагирования на проявления буллинга в современных условиях высшего педагогического образования, как система, не сложилась. Буллинг как явление, имея сложную природу и многообразие проявлений, выступает общим маркером социокультурной среды, в отдельных случаях закреплён в распространенных практиках однопоколенных и межпоколенных взаимодействий, в целом ряде случаев не имеет ярко выраженного негативного общественного реагирования (макро-уровень анализа); специфичен как в распространенных, так и в формирующихся практиках (например, кибербуллинг) в силу социально-психологической и социально-педагогической природы (мезо-уровень анализа) приобретает оттенки в каждом конкретном случае, в том числе и маскирующие, имитирующие иные формы взаимодействий (микро-уровень анализа). Способы реагирования также отобраны и в большинстве случаев носят рекомендательный характер. Продуктивность не является безусловной, поскольку формальному образованию сложнее реагировать на постоянные изменения как самого явления, так и модели реагирования; личностно-значимая продуктивность также уязвима, поскольку предъявляемый опыт максимально отчужден;

– неформального образования, в рамках которого опыт может отбираться и предъявляться по дополнительным параметрам, не всегда согласующимся с установками, закрепленными в формальном образовании. В отдельных случаях демонстрируется отбор по ситуативным основаниям, в том числе, под влиянием мнений референтных субъектов взаимодействия, альтернативной позиции и т. п. Как следствие, за счет привлечения неформального опыта может рассматриваться более широкий спектр случаев травли и способов реагирования, возрастает степень свободы и оперативности реагирования. Вместе с тем, в определенной мере может размываться порог допустимого реагирования. Продуктивность, как и в первом случае, не безусловна. Личностно-значимая продуктивность возможна с более высокой степенью вероятности, вместе с тем отдельного анализа требует ее качественные характеристики;

– информального образования, в рамках которого при его реальном наличии и грамотном социально-педагогическом сопровождении возрастает возможность, прежде всего, формирования личностно обусловленных критериев отбора опыта (понятен, соотносим с имеющимися представлениями, технологически доступен в силу уже сформированных компетенций), его интерпретации и осмысления в соотношении с собственным опытом, наполнения личностно-профессиональными смыслами. Подчеркивая необходимость сопровождения, мы обращаем внимание на различный опыт столкновения с проявлениями буллинга у разных обучающихся (позиция «наблюдатель»: не обращал внимания; замечал, но оставался в стороне; замечал и по возможности реагировал; активно противостоял; позиция «субъект»: меня не коснулось; был непосредственным участником с дифференциацией по характеру участия и последствий). На уровне информального образования отбор опыта, его интерпретация и освоение максимально зависят от особенностей личности, ее культуры (в том числе, профессиональной), актуального уровня компетентности, индивидуального опыта взаимодействий и доминирующего отношения к рассматриваемому явлению. Продуктивность реагирования, исходя из максимальной личностной включенности, выше по показателю личностной значимости, но по качественным характеристикам нуждается в постоянном анализе.

Проведенный нами анализ будет использован при разработке моделей формирования у будущих педагогов опыта продуктивного реагирования на проявления буллинга, а также при проектировании эмпирических исследований обозначенной проблемы. Опыт продуктивного реагирования, формируемый, в том числе, и в процессе обучения в вузе, может стать основой для принятия адекватных решений, обеспечивающих как сохранение здоровья обучающихся и педагогов, так и их личностное развитие.

Заключение. Буллинг как социальное явление, с одной стороны, имеет современное прочтение и в этой связи комплексно исследуется относительно недавно. С другой стороны, элементы травли в образовательных организациях отмечались многими мыслителями прошлого, что позволяет говорить о наличии традиции обращения к данной проблеме. При этом выводы различного уровня представлены неравномерно. Формирование опыта должно включать в себя формальное, неформальное и информальное наполнение образования.

Социально-педагогический опыт должен быть социоразмерным (включающим востребованность соответствующего поведения и деятельности со стороны общества в целом, системы образования, конкретной образовательной организации, микросоциума каждого человека); культуроразмерным (соотноситься и не противоречить социокультурному фону, учитывать возможность субкультурных противоречий, индивидуальной личностной и профессиональной культуры обучающегося); личностно- и профессионально-сообразным (опираться на ресурсы и потенциал личности, организаторские и коммуникативные способности, субъективную позицию, мотивацию к педагогической деятельности, избираемые копинг-стратегии). Таким образом, нельзя не отметить необходимость дальнейшего анализа сущности понятия «опыт продуктивного реагирования», как составляющей личностно-профессионального опыта будущих педагогов.

Литература

1. Huesmann L.R. *Childhood aggression and adult criminality*. In J. McCord (Ed.), *Advances in criminological theory: Crime facts, fictions, and theory* / L.R. Huesmann. – New Brunswick, NJ: Transaction Publishers, 1969. – P. 137–156.
2. Olweus D. *Bullying at school: what we know and what we can do* / D. Olweus. – New York: Blackwell, 1993. – 158 p.
3. Polanyi M. *Science, faith, and society* / M. Polanyi. – Chicago: University of Chicago Press, 2007. – P. 217–232.
4. Анкерсмит Ф.Р. *Возвышенный исторический опыт* / Ф.Р. Анкерсмит. – М.: Издательство «Европа», 2007. – 608 с.
5. Дьюи Д. *Школы будущего* / Д. Дьюи, Э. Дьюи. – М.: Работник просвещения, 1922. – 152 с.
6. Елькина О.Ю. *Продуктивный опыт младших школьников: состояние и перспективы развития: монография* / О.Ю. Елькина. – М.: Флинта, 2012. – 146 с.
7. Каптерев П.Ф. *Педагогический процесс* / П.Ф. Каптерев; под. ред. А.М. Арсеньева. – М.: Педагогика, 1982. – С. 163–231.
8. Кон И.С. *Что такое буллинг и как с ним бороться?* / И.С. Кон // *Семья и школа*. – Москва, 2006. – № 11. – С. 15–18.
9. Куренкова О.Е. *Формирование социального опыта студентов педвуза в учебной деятельности: специальность 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования»: автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук* / Куренкова Ольга Евгеньевна; Вологодский государственный педагогический университет. – Вологда, 2002. – 15 с.
10. Маховская О.И. *Коммуникативный опыт личности* / О.И. Маховская. – М.: Издво «Институт психологии РАН», 2010. – 253 с. – URL: <https://www.studentlibrary.ru/book/ISBN9785927001934.html> (дата обращения: 01.04.2021).
11. Митюшев Ф.И. *Социальное отчуждение. Опыт нового прочтения* / Ф.И. Митюшев // *Федеральный научно-исследовательский социологический центр РАН*. – Москва, 2011. – С. 3–13.
12. Осницкий А.К. *Структура, содержание и функции регуляторного опыта человека: специальность 19.00.01 «Общая психология, психология личности, история психологии»: автореферат диссертации на соискание ученой степени доктора психологических наук* / Осницкий Алексей Константинович; Психологический институт Российской академии образования. – Москва, 2001. – 47 с.
13. Плотникова М.Ю. *Обогащение профессионального опыта студентов-психологов как условие становления профессионального самосознания: специальность 19.00.07 «Педагогическая психология»: автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата психологических наук* / Плотникова Маргарита Юрьевна; Иркутский государственный педагогический университет. – Иркутск, 2008. – 25 с.

14. Подходова Н.С. Субъективный опыт учащихся в преодолении их отчуждения от процесса обучения / Н.С. Подходова // *Современные проблемы науки и образования*. – Москва, 2014. – 63 с.

15. Скуратовская Н.А. Продуктивный опыт школьников как современная педагогическая проблема / Н.А. Скуратовская // *Материалы Всероссийской научно-практической конференции «Наука и социум»*. – Сибирь, 2018. – С. 100–107.

16. Сухомлинский В.А. Методика воспитания коллектива / В.А. Сухомлинский. – М.: Просвещение, 1981. – 192 с.

17. Сыров В.Н. Сущность и значение исторического знания в современном мире в контексте образовательной ситуации / В.Н. Сыров // *Сибирь. Философия. Образование*. – Томск, 1997. – С. 49.

18. Ушинский К.Д. Русская школа / К.Д. Ушинский; сост., предисл., коммент. В.О. Гусаковой / отв. ред. О.А. Платонов. – М.: Институт русской цивилизации, 2015. – 688 с.

УДК 159.96

Н.А. Юрчишин, магистр
В.Г. Максимчук, к.п.н., доцент
Кишинёвский государственный педагогический университет
им. Иона Крянгэ
г. Кишинёв, Молдова

РАЗВИТИЕ МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ДИСЛАЛИЕЙ

Аннотация. В результате социально-экономического кризиса в Республике Молдова произошли значительные изменения в обществе. Это оказало влияние, в том числе на развитие детей с нарушениями речи. От развития межличностных отношений зависит развитие личности ребёнка с дислалией, эффективность преодоления речевых нарушений и его социализация. В связи с этим возникает вопрос, каковы особенности развития межличностных отношений у дошкольников с дислалией? От отношения к дошкольникам с дислалией, проявляющейся в межличностных отношениях зависит успешность абилитации этих детей. В ходе нашего исследования мы не нашли достаточно научных работ по особенностям развития межличностных отношений у дошкольников с дислалией. Данный факт подчёркивает важность исследования данной темы. Изучение психолого-педагогической литературы, а также педагогической практике позволили выявить следующие противоречия между необходимостью реализации диагностики межличностных отношений у дошкольников с дислалией и разработкой комплексного сопровождения по развитию межличностных отношений у данной категории детей, и недостаточным количеством исследований по изучению данной проблемы с другой стороны. Исходя из вышеуказанного, **целью исследования** является: разработка комплексной программы психо-педагогического вмешательства по развитию межличностных отношений у дошкольников с дислалией на основе исследования их развития у данной категории детей. **Методы исследования:** теоретические (анализ психолого-педагогической литературы, анализ, сравнение); эмпирический (констатирующий эксперимент, наблюдение, опросники, формирующий эксперимент), математическая обработка результатов. В исследовании принимали участие 10 детей с дислалией в возрасте 5–7 лет и 10 детей с нормальным развитием того же возраста из детского сада № 8 г. Кишинёва. **Выводы и рекомендации.** Исследование выявило особенности развития межличностных отношений у дошкольников с дислалией. Для нормализации межличностных отношений необходима работа с детьми, родителями и педагогами.

Ключевые слова: межличностные отношения, дошкольники с дислалией, взрослые, сверстники, поведение.

*N.A. Iurcisin, Master's degree holder
V.G. Maximciuc, PhD, Associate Professor
State Pedagogical University "Ion Creanga" of Chisinau
Chisinau, Republic of Moldova*

DEVELOPMENT OF INTERPERSONAL RELATIONSHIPS IN PRESCHOOL CHILDREN WITH DYSLALIA

***Abstract.** As a result of the socio-economic crisis in the Republic of Moldova, there have been significant changes in society. This has had an impact, including on the development of children with speech disorder. The development of the personality of a child with dyslalia, the effectiveness of overcoming speech disorders and his/her socialization depend on the development of interpersonal relations. Therefore, arises the question, what are the features of the development of interpersonal relationships in preschool children with dyslalia? The success of the habilitation of these children depends on the attitude towards preschool children with dyslalia manifested in interpersonal relationships. In the course of our research, we did not find enough scientific works on the features of the development of interpersonal relationships in preschool children with dyslalia. This fact underlines the importance of researching this topic. The study of psychological and pedagogical literature, as well as pedagogical practice made it possible to identify the following contradictions between the need to implement the diagnosis of interpersonal relations in preschool children with dyslalia and the development of comprehensive support for the development of interpersonal relations in this category of children, and an insufficient amount of researches to study this problem from the other side. Based on the above, the **goal of the research** is: the development of a comprehensive program of psycho-pedagogical intervention for the development of interpersonal relationships in preschool children with dyslalia based on the research of their development in this category of children. **Research methods:** theoretical (analysis of psycho-pedagogical literature, analysis, comparison), empirical (ascertaining experiment, observation, questionnaires, formative experiment), mathematical processing of the results. The research involved 10 children with dyslalia of 5–7 years old and 10 children with normal development of the same age from kindergarten No. 8 of Chisinau city. **Conclusions and recommendations.** The research revealed the features of the development of interpersonal relationships in preschool children with dyslalia. To normalize interpersonal relationships, is necessary to work with children, parents and teachers.*

***Keywords:** interpersonal relationships, preschool children with dyslalia, adults, peers, behaviour.*

Введение. Межличностные отношения представляют в своей основе кристаллизацию свойств личности и как следствие интериоризацию человеческих отношений. Поэтому данные отношения составляют не только содержание личности, но и её сущность. Ребёнок не может существовать самостоятельно, изолированно, он постоянно взаимодействует, сотрудничает, формирует новые взаимоотношения. Как правило, на эффективность этих взаимоотношений влияют генетические, социальные факторы среди которых важную отводиться межличностным отношениям. В Республике Молдова наблюдается социально-экономический и политический кризис, который нарушил все сферы жизни и деятельности людей. Неудовлетворение элементарных потребностей детей и постоянной занятости родителей приводит к увеличению случаев взаимного непонимания, агрессивности, «излияния» собственных проблем на других, включая и своих близких. Как следствие это приводит к ухудшению межличностного взаимодействия родитель – ребёнок. В специальной литературе отме-

чено, что на проблему межличностного отношения родитель – ребёнок влияют следующие факторы: индивидуальные особенности ребёнка, нарушения в развитии личности и поведения его, особенности отношения родителей к ребёнку. Если в детстве не удовлетворена потребность во взаимодействии с другими (потребность в контакте, включении, потребность в уходе, страх остаться пренебреженным), то у ребёнка развивается фрустрация. С другой стороны нарушение речи всегда приведёт и к вторичным нарушениям – отклонение в развитии психических процессов и к третичным – нарушениям формирования личности и межличностных отношений [3:34]. Таким образом, мы представляем в нашем исследовании особенности развития межличностных отношений у детей с дислалией и основные направления по психо-педагогическому вмешательству.

Теоретический анализ литературы выявил следующее: 1) термин «дислалия» впервые ввёл профессор И. Франк в 1827 году [4:83] и был не раз пересмотрен; 2) нарушения речи оказывают прямое влияние на социализацию, коммуникация, учебные навыки и на развитие личности в целом; 3) в специальной литературе детально представлены анализ причин, классификации, оценка речевого развития и особенности логопедического вмешательства при дислалии [4:83, 2:26]; 4) следует отметить наличие недостаточного числа работ, посвященных изучению особенностям взаимоотношения нарушений развития речи с особенностями развития психических процессов, черт личности и межличностных отношений у детей с дислалией (существуют отдельные работы по развитию межличностных отношений у детей с заиканием [1:1]); 5) в последнее время некоторые авторы отмечают рост этого нарушения речи вследствие неблагоприятного социального окружения, препятствующему развитию общения и вниманию со стороны родителей [2:26].

Цель исследования является разработка комплексной программы психо-педагогического вмешательства по развитию межличностных отношений у дошкольников с дислалией на основе исследования их развития у данной категории детей.

База исследования. В экспериментальном исследовании участвовало 10 детей с дислалией в возрасте 5–7 лет и 10 детей с нормальным развитием того же возраста из детского сада № 8 г. Кишинёва.

Методы и методики исследования.

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

– эмпирический (констатирующий эксперимент, наблюдение, опросники, формирующий эксперимент),

– математическая обработка результатов.

Мы применяли систематическое наблюдение, методика «Моя семья», методика «Рене Жилия», опросники для воспитателей и родителей, социометрия.

Результаты исследования. Результаты по систематическому наблюдению. Наблюдение было реализовано в основных видах деятельности дошкольников, с целью выявить особенности самовыражения детей, поведения, прояв-

ления инициативы, проявления реакций в различных ситуациях. Результаты исследования представляем в табл. 1.

Таблица 1

Полученные результаты при систематическом наблюдении в реализации основных видов деятельности у дошкольников с дислалией

Субъекты \ Поведение	Р.М	В.Ш	М.А	Ф.Н	Ш.Н	Р.И	Ш.Ж	П.Д	И.Г	С.М
Тревожность	+	-	-	+	+	+	+	-	-	-
Любопытство	-	+	+	-	+	+	-	+	+	-
Инициативность	-	+	-	-	-	-	-	+	+	-
Индифферентность	+	+	+	+	+	-	+	-	-	+
Агрессивность	-	-	-	-	-	-	-	+	-	+
Трудности в самовыражении	+	+	+	+	+	+	+	-	-	+

Было выявлено, что у дошкольников с дислалией существуют трудности в самовыражении, они застенчивы, тревожны, инициатива на низком уровне, индифферентность, некоторые дети проявили агрессивность в целях привлечения внимания, игнорируя любое замечание взрослых. Всё это объясняется влиянием речевого нарушения на поведение и формированием специфического отношения сверстников в группе к этим детям.

Далее представляем результаты методики «Моя семья» (диаграмма 1).

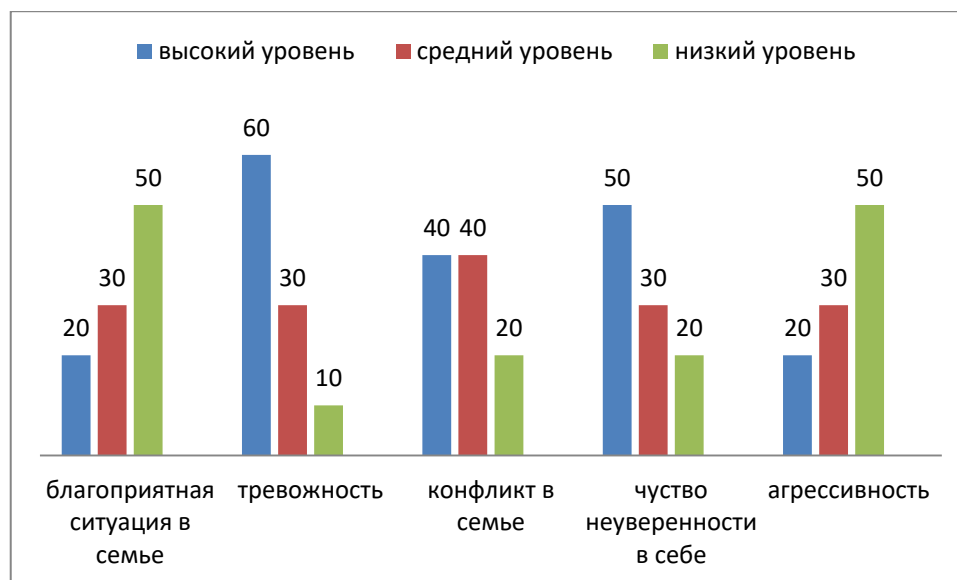


Диаграмма 1. Полученные результаты у дошкольников с дислалией при применении методики «Моя семья» (в процентах)

При анализе результатов самые высокие показатели выявлены при симптомокомплексе «благоприятная ситуация в семье» и составляет 50 %. При реализации рисунков дошкольники с дислалией не включали родителей в большинстве случаев так как это актуализировало отрицательные эмоции, тревож-

ность, чувство неуверенности в себе, одиночества. Большая часть детей, не изображала братьев и сестёр особенно, более младшего возраста. Это объясняется наличием защитных реакций на личностном уровне. Высокий уровень тревожности говорит о нарушении социальной адаптации и является косвенным показателем об особенностях взаимоотношений со сверстниками и взрослыми (недостаточность внимания и поддержки). Отмечаются высокие показатели у симптомокомплекса «чувство неуверенности в себе», дети изображали себя изолированно и в маленьких размерах. Только у небольшого количества детей отмечено положительное отношение родителей к ребёнку.

Интересные данные были выявлены при применении методики Рене Жиля (диаграмма 2).

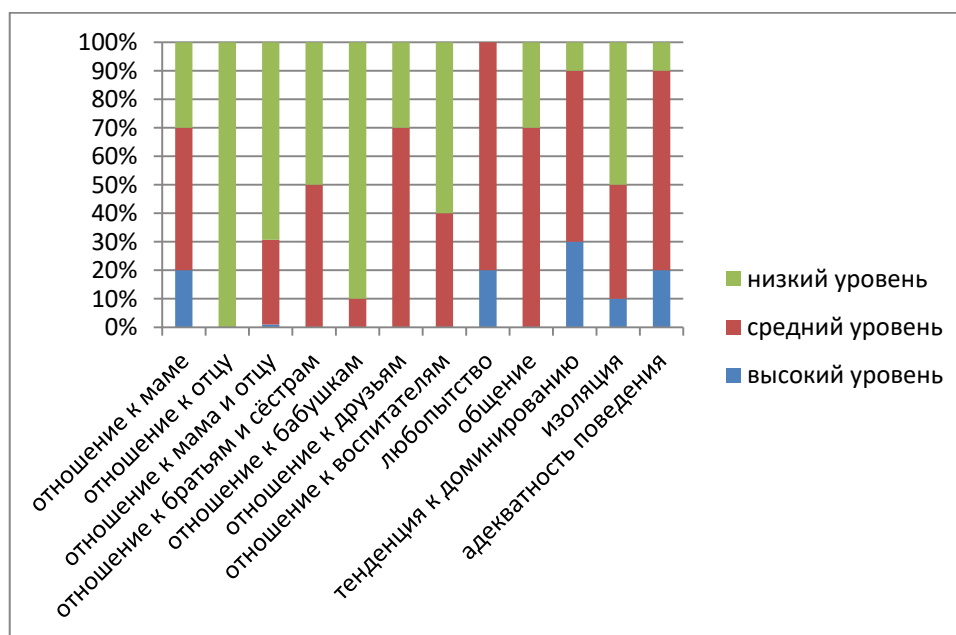


Диаграмма 2. Полученные результаты у дошкольников с дислалией при применении методики «Рене Жиля»

При анализе результатов отмечаем низкие результаты по параметрам отношение к отцу, братьям и бабушкам за исключением отношения к маме. Проявление дошкольников в различных ситуациях (общение, изоляция, тенденция к доминированию, адекватность поведения) оказалась на более высоком уровне. Обобщая полученные данные по этой методике отмечаем, что на фоне развитого любопытства существует конфликтность, изоляция и фрустрация.

Анализ результатов опросника, разработанный для воспитателей выявил неэффективность применения различных типов деятельности для развития межличностных отношений. Воспитатели используют мало методов для стимуляции общения и взаимодействия в группе, не знают проблемы, возникающие в группе, не вмешиваются для решения проблемы. Воспитатели чаще всего используют рассказ по картинке и ролевою игру. Из дидактических материалов используют картинки и игрушки (это не является эффективным для развития речи и общения). С точки зрения воспитателей основные проблемы, с которыми сталкиваются дети в процессе реализации межличностных отношений с ровесниками и взрослыми: бедность словаря и замкнутость.

По вертикали и горизонтали введены дети данного коллектива со своими выборами принятия или отвержения своих сверстников. Дошкольники с дислалией отмечены от 1 до 10 красным цветом и от 10 до 20 дети с нормальным развитием чёрным цветом. Данные из таблицы говорят нам, что некоторые дошкольники с дислалией отвержены дошкольниками с нормальным развитием, но приняты другими дошкольниками с дислалией. Исходя из результатов исследования, дошкольники с дислалией устанавливают дружеские отношения с детьми, которые также имеют нарушения речи. Количество друзей у дошкольников с дислалией не более одного. С другой стороны дошкольники с дислалией чаще всего отвержены (2 ребёнка с дислалией отвергнуты 4 разными дошкольниками с нормальным развитием).

В результате констатирующего эксперимента было выявлено: трудности в самовыражении, застенчивость, тревожность, низкий уровень инициативы, индифферентность, агрессивность в целях привлечения внимания, чувства неуверенности в себе, на фоне развитого любопытства существует конфликтность, изоляция и фрустрация, пассивность взрослых к проблеме детей и отсутствие должного внимания, преобладание отвержения со стороны сверстников с нормальным развитием и сниженной способностью к формированию дружеских отношений. Эти результаты послужили основой для разработки комплексной формирующей программы.

Комплексная формирующая программа состояла из следующих компонентов: лого-психологическая программа для детей; программа работы с воспитателями и родителями.

В основу лого-психологической программы вошли следующие направления работы: развитие словаря; лексико-семантико-грамматической структуры; развитие и моделирования поведения ребёнка в различных ситуациях общения и взаимодействия; работа преодолением барьеров общения; оптимизация самооценки и уверенности в своих силах; вербализация эмоций; стимуляция развития чувства эмпатии; развития самоконтроля эмоций.

Программа работы с родителями состояла из следующих разделов: знакомство родителей; знакомство родителей с особенностями психофизического развития собственных детей; кризисы в развитии и сензитивные периоды; нарушение речи и логопедическое вмешательство; информирование родителей о методах эффективного общения с детьми; психо-эмоциональная поддержка детей; важность педагогической организации свободного времени в жизни детей; роль семьи в предупреждении и преодолении речевого нарушения

Работа с воспитателями состояла из индивидуальных консультаций и также проведение научно-методического семинара на тему «Роль педагогических кадров в развитии речи и общения у дошкольников». В реализации семинара были обсуждены моменты: взаимосвязь физического развития, миогимнастики и мелкой моторики; развитие речевого дыхания, фонематического слуха; воспитание личности дошкольника с дислалией и одоление отрицательного отношения к речевому общению.

После реализации формирующей программы был проведён контрольный эксперимент, который подтвердил эффективность разработанной комплексной программы.

Заключение. Согласно проведённому исследованию были выявлены особенности в развитии межличностных отношений у дошкольников с дислалией. Как мы видим, на развитие межличностных отношений влияют у дошкольников с дислалией нарушения речи и особенности взаимоотношений с взрослыми (семья) и сверстниками.

Для нормализации межличностных отношений для дошкольников с дислалией необходимо: работа по комплексной лого-психологической программе; выстраивание со стороны родителей конструктивных отношений в деятельности и коммуникации, больше внимания и эмпатии; воспитатели должны уделять больше внимание развитию речи, сотрудничать с логопедом и родителями, воспитывать полноценную личность, общаться с детьми с нормальным развитием из группы для всяческой поддержке дошкольников с дислалией и ощущение ими необходимости быть достойными участниками детского коллектива.

Литература

1. Артемьева Т.В. Особенности межличностного общения со сверстниками и взрослыми у детей с заиканием / Т.В. Артемьева // https://kpfu.ru/staff_files
2. Болтакова Н.И. Теоретические основы логопедии. Дислалия: Краткий конспект лекций Н.И. Болтакова // - Казань: КФУ, 2013. 69 с.
3. Лебединский В.В. Нарушение психического развития в детском возрасте. / В.В. Лебединский // - М.: Издательский центр «Академия», 2003. – 144 с.
4. Логопедия: учебник для студентов дефектол. фак. пед. вузов / под ред. Л.С. Волковой, С.Н. Шаховской. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1998. – 680 с.

УДК 37.013.42

**Ю.М. Юсупова аспирант
Нижевартовский государственный университет
г. Нижевартовск, Россия**

ПРОЦЕСС СОЦИАЛИЗАЦИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИИ

Аннотация. Современное общество быстро развивается, и вводит к изменению образования: наибольшее значение приобретает такие понятия как: поиск новых методов обучения и воспитания, обучающихся с особыми образовательными потребностями, которые будут направлены на развитие, как личности ребенка, так и на создание условий, способствующих его социализации.

В процессе социализации принимает участие все окружение индивида: семья, одноклассники, друзья, педагоги.

Проведенное исследование позволяет сделать вывод о необходимости создания педагогической программы направленной на повышение продуктивности социализации детей младшего школьного возраста в процессе инклюзивного образования.

Результаты исследования могут быть использованы для создания программ по социализации в школах с инклюзивным образованием, а так же учителям, социальным педагогам, педагогам-психологам, родителям.

Ключевые слова: социализация, младший школьный возраст, психолого-педагогическое сопровождение детей с особыми образовательными потребностями, ребенок с особыми образовательными потребностями, инклюзивное образование.

**Yu.M. Yusupova, postgraduate student
Nizhnevartovsk State University
Nizhnevartovsk, Russia**

THE SOCIALIZATION PROCESS OF THE PRIMARY SCHOOL STUDENTS WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS UNDER INCLUSIVE CONDITIONS

Abstract. *The modern society has been developing dynamically, and it will lead to changes in the education: the search for new methods of training and educating students with the special educational needs, that will be directed to the development of child's personality as well as to the creation of conditions contributing to his or her socialization becomes the most important concepts.*

In the process of socialization the whole environment of the individual is involved: family, classmates, friends and teachers.

The conducted study leads to the conclusion about the need to create a pedagogical program directed to the increase of the socialization productivity for the primary school children in the process of the inclusive education.

The results of the study can be used to develop the socialization programs at schools with the inclusive education, as well as for teachers, social pedagogues, the educational psychologists, parents.

Keywords: *socialization, primary school age, psychological and pedagogical support of children with the special educational needs, child with the special educational needs, the inclusive education.*

Включение детей с особыми потребностями в массовые образовательные учреждения требует существенных изменений в организации учебного процесса, а также необходимости оказания данной категории детей комплексной социально-педагогической поддержки на протяжении всего периода их обучения в общеобразовательной школе. Задачи – контроль развития ребенка, его успешность в обучении и помощь в решении задач социализации у здоровых сверстников [6].

Социализация как нормативный процесс развития личности включает все процессы приобщения к культуре, обучения и воспитания, с помощью которых человек приобретает социальную природу и способность участвовать в социальной жизни [4]. Младшим школьникам сложно адаптироваться к новым условиям, к окружающим их сверстникам и взрослым, и нормам поведения. Обучение в школе вызывает у них стрессовые ситуации на каждом этапе, и дальнейшее развитие зависит от того, как они привыкнут к новым социальным условиям.

Особое место занимает проблема социализации детей. При разработке программы по социальной и образовательной поддержке младших школьников основное место занимает личностно – ориентированные подходы. Данные ме-

тодики раскрывают потенциал учащихся – каждого в отдельности, включая помощь, направленную на разрешение социальных, психологических и личностных конфликтов в новых условиях жизни [8].

При педагогическом сопровождении адаптационный период детей к школе необходимо определить, что устанавливает адаптивность младших школьников, какая работа по подготовке должна быть при поступлении в школу, а затем разработать процесс поддержки младшего школьника в адаптационный период в школьном образовании [1].

Анализ, который проведен в рамках работы, позволяет выделить факторы, которые определяют успешность младших школьников в процессе того, как он справляется с изменениями ему в привычном образе жизни. Полученные данные определяют состояние ребенка как с физическим, так и с психологической стороны, которые тесно взаимосвязаны. К полученным данным, которые значительно влияют на процесс социализации младших школьников с особыми образовательными потребностями к школьным условиям, можно отнести:

- уровень умственного развития младшего школьника и состояние здоровья;
- сформированность адекватности поведения, организация места учебы, проявление умения общаться со сверстниками и взрослыми [2].

Кратко охарактеризуем составляющие программы по социально-педагогической поддержке младших школьников.

Целевой элемент программы – формирование навыка социальной адаптации к школьной жизни. Процесс формирования адаптивных способностей школьника предполагает создание и реализации полученных знаний по предметной деятельности; развитие коммуникативных навыков общения как со сверстниками так и со взрослыми, осуществление перехода от ситуационно-личного к ситуационно-деловому общению (необходим переход на новую форму общения; наблюдение за здоровьем и профилактика заболеваний).

Содержательный компонент состоит из направлений деятельности, которая стимулирует процесс социализации при обучении:

- взаимодействие с родителями и семьей;
- интегрирование детей в образовательную среду, выявление интересов детей, формирование положительного настроения к посещению дополнительного образования, позитивного отношения, создание особых условий с учетом навыков и интересов отдельных детей.

Организационный раздел программы.

Технология социальной помощи младшим школьникам в рамках адаптированной образовательной программы – это целенаправленный процесс, который содержит уровень знаний индивидуальных особенностей каждого ребенка и его, индивидуальных и проявлений личности при обучении.

Условия, которые обеспечивают эффективность социализации младших школьников с особыми образовательными потребностями в школе, являются:

- наличие возможностей для осуществления процесса обучения в школе по формированию социализации младших школьников с особыми образовательными потребностями;

- определение направленности индивидуальных особенностей каждого ребенка в процессе определения стратегии социально-педагогической поддержки в формировании их адаптации к школе;
- положительная мотивация к обучению;
- реализации специалистами социально-педагогического сопровождения детей для успешной социализации;
- взаимодействие и участие детей, родителей и узких специалистов, с максимально возможным учетом их личности и личных потребностей;
- выполнять педагогический мониторинг, контроль за поведением школьника с момента поступления его в учреждение на протяжении всего периода социализации.

Цели школы инклюзивного образования:

- Создание условий для реализации образовательных программ инклюзивного образования.
- Создание условий для успешной социальной адаптации, реабилитации и интеграции детей с особыми потребностями в общество.
- Восстановление физических, умственных и иных способностей детей с особыми потребностями, их социальных прав, содействие их полной социальной адаптации, подготовка к будущей независимой жизни.
- Организация условий для формирования независимой и разносторонней личности, способной адаптироваться к новым условиям общества.
- Обеспечить непрерывность начального, основного и среднего образования как для детей с нормальным развитием, так и для детей с особыми образовательными потребностями.

По результатам анкетирования и беседы с педагогическим коллективом школы был выявлен ряд проблем младших школьников с особыми потребностями в социализации, поведении и обучении:

1. Проблемы в общении со сверстниками.
2. Достаточно высокий уровень тревожности и агрессии.
3. Низкий уровень социальной адаптации

Проведенный анализ позволяет сделать выводы: основные направления программы по социализации представляют сбор информации о здоровье ребенка, родителях, условиях.

Таким образом, школа не уделяет достаточного внимания социальной и образовательной поддержке, для решения которой была разработана и реализована программа социализации младших школьников с особыми образовательными потребностями в интегративном образовании.

Далее представлен фрагмент программы по социализации младших школьников с особыми образовательными потребностями.

Программа по социализации младших школьников с особыми образовательными потребностями в условиях инклюзивного образования

Цель программы: создать систему комплексной помощи младшим школьникам с особыми образовательными потребностями для успешной социализации, эмоционального благополучия и эффективной социальной адаптации.

Задачи программы:

1. Определение уровня социализации младших школьников с особыми образовательными потребностями;
2. Совершенствование коммуникативных форм поведения и соответствующих коммуникативных навыков студентов;
3. Развитие у детей с особыми потребностями навыков самообслуживания, формирование положительной самооценки;
4. Развитие культурно-гигиенических навыков;
5. Осуществление мероприятий по социализации младших школьников с особыми образовательными потребностями.

Основные направления работы:

1. Формирование у школьника представлений о себе и воспитание элементарных навыков для построения адекватной системы положительных личностных оценок и положительного отношения ребенка к себе.
2. Развитие взаимодействия ребенка со взрослыми и сверстниками и развитие навыков продуктивного взаимодействия в процессе совместной деятельности.
3. Подготовить ребенка к адекватному руководству в окружающей среде, способствуя развитию социально приемлемых поведенческих навыков в различных жизненных ситуациях.

Уровни:

- Диагностическая работа – проведение комплексного обследования и подготовка рекомендаций, индивидуальная траектория социально-педагогического сопровождения в инклюзивном образовании.
- Коррекционно-развивающая работа – помощь в усвоении содержания обучения и устранении недостатков в физическом и (или) умственном развитии детей с особыми потребностями в общедоступном учреждении.
- Консультативная работа – социально-педагогическая поддержка младших школьников с особыми образовательными потребностями и их семей в реализации различных психолого-педагогических условий обучения, воспитания, коррекции, развития и социализации учащихся.

Этапы реализации программы:

1. Этап сбора и анализа информации.

На первом этапе проводилась диагностическая работа и использовались методы такие как «Социограмма», «Карта наблюдений», «Самообслуживание» специально подобранные с учетом способностей младших школьников с особыми образовательными потребностями.

2. Этап планирования, организации, реализации. На основании полученных данных разрабатывается система мероприятий по решению проблемы ребенка. Организовано взаимодействие с ребенком, с семьей и со всеми заинтересованными сторонами.

На этом этапе работы создаются особые условия для обучения, развития и социализации рассматриваемой категории детей. Это воздействие на ребенка, ведущее к осознанию его проблемы и стремлению решить ее самостоятельно.

На формирующем этапе на основе диагностического обследования был разработан календарно-тематический план программы. Ниже представлена часть календарно-тематического плана.

Таблица 1

Календарно-тематическое планирование программы социализации младших школьников с особыми образовательными потребностями

№	Тема	Целевые установки занятий и элементы содержания	Дата проведения	
			План	Факт
Вводная диагностика				
1–2	Вводная диагностика	Изучение эмоционально-волевой, познавательной сфер.		
Что я знаю о себе?				
3	Язык жестов и движений	– Умение различать различные эмоциональные состояния собеседника по мимике, жестам. – Изучение различных выразительных движений.		

3. Последний шаг. Мониторинг результатов использованных методов. Проверяется выполнение ранее принятых решений. Анализ и резюме.

Ожидаемые результаты реализации программы:

– Спрос на социальную и образовательную поддержку детей со стороны родителей, учителей, учеников.

– Модернизация и реализация программ социально-педагогической поддержки: системно-ориентированных, индивидуально-ориентированных, профилактических, лечебных, развивающих, комплексных и др.

– Расширение сферы сотрудничества по вопросам социализации детей, сохранения и укрепления их здоровья.

– Успешная социализация учащихся в учебном процессе.

– Создание условий для реализации качественного образования для младших школьников с особыми образовательными потребностями.

– Успешная социализации младших школьников с особыми образовательными потребностями в условиях инклюзивного образования.

Таким образом, Программа социализации младших школьников с особыми образовательными потребностями обеспечивает преемственность, последовательность и структурную целостность в реализации процесса социализации.

Конечной целью изучения социализации младших школьников с особыми потребностями в контексте работы школы является их интеграция и успешная социализация.

Социально-педагогическая поддержка младших школьников с особыми потребностями направлена на социально ориентированную ориентацию и практическую подготовку учащихся к самостоятельной жизни с целью повышения уровня их общего развития и социальной адаптации.

Литература

1. Бгажнокова И.М. *Общее и специальное образование: пути к взаимодействию и интеграции* / И.М. Бгажнокова // – *Вопросы образования*. – 2016. – № 2. – С. 30–38.
2. Воронич Е.А. *Сущность инклюзивного подхода в образовании* // *Периодический журнал научных трудов «Фэн-наука»* – 2017. – № 1 (16). – С. 17–20.
3. Голованов, Н.Ф. *Социализация и воспитание ребенка: учебное пособие*. Санкт-Петербург: Речь, 2004. – 272 с.
4. Ибрагимова Л.А., Юсупова Ю.М. *Сущность и структура социализации детей младшего школьного возраста с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзивного образования* // *Инновации в профессиональном и профессионально-педагогическом образовании*. – 2020. – С. 199–203.
5. Малофеев Н.Н. *Ипостаси инклюзии: похвальное слово инклюзии* / Н.Н. Малофеев // *Семья и школа: журнал для родителей*. – 2017. – № 4. – С. 2–4.
6. Назарова Н.М. *К проблеме разработки теоретических и методологических основ образовательной интеграции* / Н.М. Назарова // – *Психологическая наука и образование*. – 2019. – № 3. – С. 5–11.
7. *Разработка и реализация индивидуальной образовательной программы для детей с ограниченными возможностями здоровья в начальной школе. Методические рекомендации для учителей начальной школы* / под. ред. Е.В. Самсоновой. – М.: МГППУ, 2018. – 84 с.
8. *Создание и апробация модели психолого-педагогического сопровождения инклюзивной практики: методическое пособие* / под общ. ред. С.В. Алехиной, М.М. Семаго. – М.: МГППУ, 2012. – 156 с.

УДК 378.1

**С.А. Якоб, старший преподаватель
Сургутский государственный педагогический университет
г. Сургут, Россия**

ОРГАНИЗАЦИЯ СИСТЕМЫ ПОВЫШЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГОВ В РЕАЛИЗАЦИИ РЕГИОНАЛЬНОГО КОМПОНЕНТА ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. Система дошкольного образования в Российской Федерации наиболее динамично развивается в последние годы. Это во многом связано с формированием современной нормативно-правовой базы системы дошкольного образования, к основополагающим документам которой относится федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования (ФГОС ДО). ФГОС ДО задает четкие требования к образовательным результатам, структурным компонентам, а также условиям реализации основной образовательной программы (ООП) дошкольной образовательной организации.

Потребность в разработке и содержательном наполнении регионального компонента системы образования во многом обусловлена совокупностью ряда ведущих факторов. Среди них можно отметить социальный, культурологический, психолого-педагогический, аксиологический. Учет данных факторов способствует проектированию и реализации эффективного процесса социализацию личности ребенка дошкольного возраста.

Безусловно, ведущая роль в реализации национально-регионального компонента внутри целостного образовательного процесса отводится педагогическому коллективу. Согласно положениям профессионального стандарта педагога [1] отмечается способность педагога решать нестандартные трудовые задачи, быть мобильным, ответственным и самостоятельным в принятии решений. Однако, помимо всего прочего, ставка делается на педагогическое творчество, стремление искать более эффективные пути решения сложившихся ситуаций и достижения поставленных целей. Все это требует поиска новых подходов

к проектированию содержательного наполнения, а также определению образовательных технологий системы высшей педагогической школы.

С 2018 года нами проведен глубокий анализ деятельности педагогических работников системы дошкольного образования Югры, в частности педагогов-практиков г. Сургута и Сургутского района. Результаты проведенной работы позволили обозначить общие проблемы:

– многие педагоги уделяют внимание реализации регионального компонента в ООП дошкольной образовательной организации, однако организуют данную деятельность хаотично и бессистемно;

– воспитатели испытывают трудности при проектировании учебно-тематического планирования образовательной деятельности с детьми дошкольного возраста;

– развивающая предметно-пространственная среда в ДОО не в полной мере укомплектована необходимым наглядно-демонстрационным и раздаточным дидактическим материалом, т. е. в большей степени группы ДОО оснащены наглядными пособиями, которые формируют представления у дошкольников о растительном и животном мире ХМАО-Югры, о символике округа;

– ограниченно представлена художественная культура родного края, т. е. акцент сделан на знакомство дошкольников с фольклором коренных народов Югры (мансийские, хантыйские сказки);

– педагогам не хватает собственных знаний о тех или иных аспектах истории и культуры родного края.

Выше изложенное служит достаточным основанием для вывода о том, что возникла необходимость в повышении профессиональных компетенций педагогов ДОО в организации образовательной деятельности по формированию ценностного отношения к природе и культуре ХМАО-Югры у воспитанников. В связи с этим актуальным направлением деятельности выступает внесение изменений в систему повышения профессиональной компетентности педагогов-практиков ДОО по внедрению регионального компонента в образовательный процесс дошкольной образовательной организации.

Исходя из вышеуказанного, **целью исследования** является: разработать систему повышения профессиональной компетентности педагогов-практиков ДОО по внедрению регионального компонента в образовательный процесс дошкольной образовательной организации. В статье исследуется опыт БУ ВО «Сургутский государственный педагогический университет» и муниципальных дошкольных образовательных организаций города Сургута и Сургутского района. **Методы исследования:** теоретические методы, среди которых анализ предмета исследования на основе изучения психологической и педагогической литературы; рефлексивно-системный анализ обоснованной организации педагогической деятельности. В качестве эмпирических методов использованы факторный качественный анализ опроса студентов-бакалавров направления подготовки «Педагогическое образование». В исследовании приняли участие 50 студентов 3 и 4 курса, 120 педагогов-практиков системы дошкольного образования города Сургута и Сургутского района. **Выводы и рекомендации.** Проведенное исследование позволяет сделать вывод о необходимости разработки и внедрении не только новых программ дошкольного образования, направленных на формирование у дошкольников ценностного отношения к малой родине, но и внесения изменений в систему повышения профессиональной компетентности педагогов-практиков по внедрению регионального компонента в образовательный процесс дошкольной образовательной организации.

Результаты исследования могут быть использованы при разработке программ повышения квалификации, подходов и принципов сотрудничества социальных партнеров в вопросах реализации регионального компонента в системе дошкольного образования.

Ключевые слова: компетентность, образовательный стандарт, педагогическое образование, региональный компонент.

ORGANIZATION OF THE SYSTEM OF INCREASING THE PROFESSIONAL COMPETENCE OF TEACHERS IN THE IMPLEMENTATION OF THE REGIONAL COMPONENT OF PRESCHOOL EDUCATION

***Abstract.** The system of preschool education in the Russian Federation has been developing most dynamically in recent years. This is largely due to the formation of a modern regulatory framework for the preschool education system, the fundamental documents of which include the federal state educational standard for preschool education (FSES DO). FSES DO sets clear requirements for educational results, structural components, as well as the conditions for the implementation of the basic educational program (MEP) of a preschool educational organization. The need for the development and content of the regional component of the education system is largely due to a combination of a number of leading factors. Among them are social, cultural, psychological, pedagogical, axiological. Taking these factors into account contributes to the design and implementation of an effective process of socialization of the personality of a preschool child. Of course, the leading role in the implementation of the national-regional component within the integral educational process is assigned to the teaching staff. According to the provisions of the teacher's professional standard [1], the teacher's ability to solve non-standard labor tasks, to be mobile, responsible and independent in decision-making is noted. However, among other things, the emphasis is on pedagogical creativity, the desire to look for more effective ways of solving current situations and achieving goals. All this requires a search for new approaches to the design of content, as well as the definition of educational technologies of the system of higher pedagogical schools.*

Since 2018, we have carried out a deep analysis of the activities of teachers in the preschool education system in Ugra, in particular, practicing teachers in the city of Surgut and the Surgut region. The results of the work carried out made it possible to identify common problems:

- many teachers pay attention to the implementation of the regional component in the PLO of a preschool educational organization, however, they organize this activity chaotically and haphazardly;*
- educators experience difficulties in the design of educational-thematic planning of educational activities with preschool children;*
- the developing subject-spatial environment in ECE is not fully equipped with the necessary visual demonstration and handout didactic material, i.e. to a greater extent, preschool education groups are equipped with visual aids that form the preschoolers' ideas about the flora and fauna of the Khanty-Mansi Autonomous Okrug-Yugra, about the symbolism of the district;*
- the artistic culture of the native land is presented to a limited extent, i.e. the emphasis is placed on acquainting preschoolers with the folklore of the indigenous peoples of Ugra (Mansi, Khanty tales);*
- teachers lack their own knowledge about certain aspects of the history and culture of their native land.*

The above serves as a sufficient basis for the conclusion that there is a need to improve the professional competencies of preschool teachers in organizing educational activities to form a value attitude towards the nature and culture of Khanty-Mansi Autonomous Okrug-Yugra among pupils. In this regard, the current area of activity is the introduction of changes into the system of increasing the professional competence of preschool teachers for the introduction of the regional component in the educational process of a preschool educational organization.

*Based on the above, **the purpose of the study is:** to develop a system for increasing the professional competence of preschool teachers to introduce the regional component into the educational process of a preschool educational organization. The article examines the experience of BU*

VO "Surgut State Pedagogical University" and municipal preschool educational organizations of the city of Surgut and the Surgut region.

Research methods: *theoretical methods, including the analysis of the research subject based on the study of psychological and pedagogical literature; reflexive-systemic analysis of the grounded organization of pedagogical activity. As empirical methods, we used a factorial qualitative analysis of a survey of bachelor students in the field of training "Pedagogical education", a questionnaire of practicing teachers of preschool educational organizations. The study involved 50 students of the 3rd and 4th courses, the direction of "Preschool education" and "Preschool education and Additional education", 120 practicing teachers of the preschool education system of the city of Surgut and the Surgut region.*

Conclusions and recommendations. *The study allows us to conclude that it is necessary to develop and implement not only new preschool education programs aimed at developing a value attitude towards their homeland among preschoolers, but also making changes to the system of increasing the professional competence of practicing teachers to introduce a regional component into the educational process of a preschool educational organization. The research results can be used in the development of professional development programs, approaches and principles of cooperation of social partners in the implementation of the regional component in the preschool education system.*

Keywords: *competence, educational standard, teacher education, regional component.*

Одним из существенных социальных заказов, является заказ от работодателей и органов управления образованием на подготовку «компетентного педагога». В подпроекте «Учитель будущего» национального проекта «Образование» обозначены ключевые направления, связанные с внедрением национальной системы профессионального роста педагогических работников, определены основные мероприятия в рамках реализации проекта в регионах Российской Федерации.

В данной статье особое внимание уделим повышению профессиональной компетентности педагогов системы дошкольного образования, и в частности, их подготовки к реализации регионального компонента в условиях ДОО.

Современные требования к организации образовательного процесса в дошкольном образовательном учреждении с учетом ФГОС ДО предусматривают учёт регионального компонента, как необходимого условия вариативности дошкольного образования. Так, ФГОС ДО, определяет четко определяет структуру основной общеобразовательной программы учреждения, которая содержит две части – обязательную часть и часть, формируемую участниками образовательных отношений. Именно, во второй части, важное место занимает вопрос проектирования и организации регионального компонента, основная цель которого состоит в формировании у дошкольников целостных первоначальных представлений о малой родине, формировании познавательного интереса к прошлому и настоящему родного края.

Одной из приоритетных задач развития системы образования в ХМАО-Югре является задача, связанная с повышением качества образования на всех ступенях обучения. Решить данную задачу возможно только при построении работы, направленной на повышение и совершенствование профессиональной компетентности педагогов. В Ханты-Мансийском автономном округе созданы условия для обеспечения непрерывного и планомерного повышения квалифи-

кации педагогических работников, которые отражены в одном из региональных проектов национального проекта Образование в ХМАО – Югре «Учитель будущего». Основная цель проекта – внедрение национальной системы профессионального роста педагогических работников.

Рассмотрим, как в Сургутском государственном педагогическом университете решается данная задача. Данное направление деятельности осуществляется через проектирование и реализацию адресной системы повышения квалификации педагогических работников региональной системы образования. В основу этой системы вошли дополнительные профессиональные программы в рамках реализации подпроектов национального проекта «Образование». Так, например, в реестре дополнительных профессиональных программ в разделе «Учитель будущего. Дошкольное образование», представлена программа повышения квалификации на тему «Реализация регионального компонента образовательной программы дошкольного и начального образования (на примере парциальной программы «Наследие Югры: на пути к истокам» и интегрированного курса «Моя Югра. Край, в котором я живу» (авторы: Лашкова Л.Л., доктор пед. наук, доцент, Якоб С.А. старший преподаватель). Программа ориентирована для педагогов общеобразовательных групп для детей 5–7 лет, заместителей заведующих по учебно-воспитательной работе и педагогов дополнительного образования, занимающихся вопросами краеведения в условиях дошкольной образовательной организации. В основе курса положены два практических пособия для педагогов ДОО – парциальная программа, разработанная по запросу дошкольных образовательных организаций региона «Наследие Югры: на пути к истокам» и интерактивное пособие «Моя Югра. Край, в котором я живу», созданное в рамках реализации федерального проекта «Край родной».

Особенностью курса повышения квалификации на основе данной программы является его практико-ориентированный характер, связанный с формированием компетентности педагогических работников в реализации регионального компонента в системе дошкольного образования. Особое внимание уделяется проектированию различных видов детской деятельности детей старшего дошкольного возраста, обогащению образовательной среды в ДОО.

При построении содержания программы курса мы исходили из основных профессиональных компетенций, обозначенных в Профессиональном стандарте педагога и тех проблемных аспектов, которые бы выявлены нами в ходе проведения исследования. Более подробно остановимся на их описании:

1. Данный курс ориентирован на совершенствование следующих профессиональных компетенций: Профессиональная компетентность, связанная со способностью решать задачи воспитания и духовно-нравственного развития обучающихся в учебной и внеучебной деятельности (ПК 1). Освоение данной компетентности направлено на умение использовать принципы, этапы, формы проектирования регионального компонента в части основной общеобразовательной программы дошкольного образования, формируемой участниками образовательных отношений в контексте ФГОС ДО. Следующая профессиональная компетентность направлена на овладение различными вариативными формами планирования образовательной деятельности в группах старшего до-

школьного возраста; на умение вести комплексно-тематическое планирование образовательной деятельности с детьми 5–7 лет. (ПК 2).

2. Круг проблем, выявленных в ходе эмпирического исследования (бессистемная, хаотичная организации воспитательно-образовательного процесса, связанного с внедрением регионального компонента в ООП ДОО; трудности при проектировании учебно-тематического планирования образовательной деятельности с детьми дошкольного возраста; недостаточная укомплектованность РППС ДОО необходимым наглядно-демонстрационным и раздаточным дидактическим материалом; недостаточный уровень знаний у педагогов-практиков различных аспектов истории и культуры родного края).

Исходя из обозначенных компетенций и выявленных проблем в учебно-тематическом плане курса, нами определены модули, которые позволяют компенсировать недостающие проблемы как в когнитивном аспекте, связанном с расширением и углублением знаний самих педагогов о культуре ХМАО-Югры, ее составляющих компонентах, так и сформировать необходимые профессиональные компетенции педагогов ДОО.

Программа курса включает в себя 3 модуля, внутри которых выделены компоненты каждого модуля. Так, например, осваивая первый модуль «Основы законодательства Российской Федерации в области регионализации системы дошкольного образования» слушатели курса анализируют нормативно-правовую базу в системе дошкольного образования, ориентированную на патриотическое воспитание детей и молодежи в России и ХМАО-Югре, рассматривают подходы и принципы регионализации системы российского дошкольного образования. Изучая второй модуль «Сущность и содержание региональной программы «Наследие Югры: на пути к истокам»», слушатели подробно постигают и прорабатывают следующее:

- содержание образовательной деятельности в рамках региональной программы «Наследие Югры: на пути к истокам»;
- учатся планировать образовательную деятельность по формированию у детей 5–7 лет ценностного отношения к культуре ХМАО – Югры;
- учатся проектировать развивающую предметно-пространственную среду в ДОО;
- осваивают новые формы включенности родителей в данное направление работы с воспитанниками.

При освоении модуля 3 «Методическое сопровождение формирования у детей 5–7 лет ценностного отношения к культуре ХМАО – Югры» основной акцент делается на выборе форм и методов формирования у детей 5–7 лет ценностного отношения к культуре ХМАО – Югры, применению интегративного курса «Моя Югра. Край, в котором я живу» в образовательном процессе ДОО.

Программа курса рассчитана на 72 часа, из них: 8 часов – лекционные занятия, 22 часа – практических, 42 часа определены для самостоятельной работы слушателей. При осуществлении самостоятельной работы слушатели активно используют образовательный портал вуза, на котором лекторы размещают дополнительный материал для изучения, задания для практической работы, ссылки на источники и прочее. При этом нужно отметить, что часть практиче-

ских занятий проводится на площадках дошкольных образовательных организаций. Это позволяет в реальном формате оценить и спроектировать ту деятельность, которой слушатели научаются на данном курсе.

В программе курса обозначена итоговая аттестационная работа. Содержание аттестационного задания включает в себя разработку и подготовку к защите педагогического проекта по формированию ценностного отношения к культуре ХМАО – Югры у детей 5–7 лет). Выделены обязательные структурные элементы проекта (цель и задачи проекта; обоснование актуальности проекта; теоретические основы проекта; принципы планирования и организации образовательного процесса в группах старшего дошкольного возраста) и критерии оценивания итоговой аттестационной работы.

В 2020–2021 учебном году слушателями данной программы повышения квалификации стали педагоги 17 дошкольных образовательных организаций г. Сургута – участники реализации муниципального проекта «Мой край родной – Югра». Общая численность слушателей составила более 60 человек. В результате прохождения данного курса слушатели овладели современными эффективными формами и методами планирования и организации регионального компонента в части основной общеобразовательной программы дошкольного образования, формируемой участниками образовательных отношений.

В перспективе данный курс планируется реализовывать с педагогами дошкольных образовательных организаций различных муниципалитетов ХМАО–Югры. Мы надеемся, что успешное освоение программы курса позволит подготовить педагогов к профессиональной деятельности в условиях регионального дошкольного образования, будет способствовать повышению их профессиональной компетентности в вопросах краеведения и формирования представлений о малой родине в детей дошкольного возраста, и, безусловно, будет способствовать формированию ценностного отношения к югорской земле у самих взрослых.

Литература

1. Приказ Министерства труда и социальной защиты РФ №544н «Об утверждении профессионального стандарта “Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)”» датирован 18 октября 2013 года. Приказ зарегистрирован Минюстом России 6 декабря 2013 года.

2. Постановление правительства ХМАО – Югры «Государственная программа «Развитие образования в ХМАО – Югре на 2018–2025 годы и на период до 2030 года» [Электронный ресурс] – Режим доступа: <https://depobr-molod.admhmao.ru/gosudarstvennyye-programmy/>.

3. Региональная Стратегия государственной национальной политики Российской Федерации в Ханты-Мансийском автономном округе – Югре на период до 2025 года [Электронный ресурс] – Режим доступа: <https://admhmao.ru/dokumenty/pravovye-akty-gubernatora/223562/>

*Е.В. Яковлева, д.п.н., профессор, зав. кафедрой
Н.В. Гольцова, к.п.н., доцент
Череповецкий государственный университет
г. Череповец, Россия*

ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ К ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ РАБОТЕ С МЛАДШИМИ ШКОЛЬНИКАМИ

***Аннотация.** В современных условиях возрастания в обществе роли общечеловеческих ценностей, активизации культуросозидающей функции школы усиливается роль и значение учителя–воспитателя, направляющего духовно-нравственное становление личности ребенка. Работу современного воспитателя отличает умение профессионально взаимодействовать с ценностями и установками, системой отношений, с эмоционально-волевой, рефлексивной и другими сферами учащегося. Это определяет необходимость поиска эффективных механизмов формирования способности решать задачи воспитания младших школьников у будущих учителей в процессе профессиональной подготовки в вузе. **Цель исследования.** На основе анализа психолого-педагогической литературы по проблеме исследования, проведенной диагностики и с помощью метода моделирования определить показатели готовности учителя к воспитательной работе, выявить педагогические условия формирования готовности педагога к воспитательной работе в вузе. **Методы и методика исследования.** Анализ научных публикаций, посвященных педагогу-воспитателю для уточнения понятийного аппарата, определения методологической основы и теоретической базы исследования. В качестве эмпирического метода использован опрос студентов – будущих учителей начальных классов для выявления их готовности к воспитательной работе со школьниками. В исследовании приняли участие 54 студента 2 курса бакалавриата по направлению подготовки Педагогическое образование (Начальное образование). **Выводы и рекомендации.** Полученные в процессе исследования результаты показывают, что готовность учителя к воспитательной работе с учащимися предполагает: знание теоретических основ воспитания и духовно-нравственного развития младших школьников; умение определить проблему и сформулировать цель и задачи воспитания детей; умение рационально выбирать оптимальное содержание, формы, методы и средства воспитания; спланировать этапы работы; умение дифференцированно подбирать воспитательные технологии, определять их соответствие индивидуальным особенностям детей; умение соотносить результаты и цели воспитательной деятельности; умение оценивать и анализировать результаты воспитания; умение устанавливать эмоционально-положительные взаимоотношения в системе «педагог – учащиеся». В образовательном процессе вуза существуют механизмы, которые способны обеспечить эффективность подготовки будущего педагога к воспитательной работе в школе. Среди них: использование сетевого взаимодействия образовательных организаций (вуз – школа); введение в образовательный процесс интерактивных методов и технологий обучения; создание условий для максимального развития творческого потенциала будущего учителя-воспитателя в образовательном процессе вуза за счет интеграции процесса обучения и неформального образования.*

***Ключевые слова:** учитель-воспитатель, воспитательная работа со школьниками, готовность к воспитательной работе, подготовка к воспитательной работе.*

*E.V. Yakovleva, Doctor of Sciences, Professor
N.V. Goltsova, Ph.D., Associate Professor
Cherepovets State University
Cherepovets, Russia*

PREPARATION OF FUTURE TEACHERS FOR EDUCATIONAL WORK WITH PRIMARY SCHOOL PUPILS

Abstract. *In the modern conditions of the increasing role of universal values in society, the activation of the cultural and creative function of the school the role and importance of the teacher as an educator who directs the spiritual and moral development of the child's personality is increasing. The work of a modern educator is distinguished by the ability to professionally interact with the values and attitudes, the system of relationships, with the emotional, volitional, reflexive and other areas of the pupil. This determines the need to find effective mechanisms for the formation of the ability to solve the problems of educating younger pupils in future teachers in the professional training at the university. **The purpose of the study.** On the basis of the analysis of the psychological and pedagogical literature on the research problem, the conducted diagnostics and using the modeling method to determine the indicators of the teacher's readiness for educational work, to identify the pedagogical conditions for the formation of the teacher's readiness for educational work at the university. **Methods and methodology of the study.** Analysis of scientific publications devoted to the teacher as an educator to clarify the conceptual apparatus, to determine the methodological basis and theoretical basis of the study. As an empirical method we used a survey of students as future primary school teachers to identify their readiness for educational work with primary schoolchildren. The study involved fifty four students of the second year of the bachelor's degree in the field of Teacher Education (Primary education). **Conclusions and recommendations.** The results obtained have shown that the teacher's readiness for educational work with pupils includes knowledge of the theoretical foundations of education, spiritual and moral development of younger schoolchildren. The teacher has the ability to identify the problem and formulate the goal and objectives of child education. At the same time it is necessary to have the ability to rationally choose the optimal content, forms, methods and means of education; to plan the stages of work. The ability to select educational technologies, to determine their compliance with the individual characteristics of children is also important. The teacher has the abilities to correlate the results and goals of educational activities, to evaluate and analyze the results of education. One of the main ability is the ability to establish emotionally positive relationships in the system "teacher-pupils". In the educational process of the university there are mechanisms that can ensure the effectiveness of preparing the future teacher for educational work in school.*

Keywords: *teacher as an educator, educational work with schoolchildren, readiness for educational work, preparation for educational work.*

Введение. В современных условиях возрастания в обществе роли общечеловеческих ценностей, активизации культуросозидающей функции школы усиливается роль и значение педагога–воспитателя, направляющего духовно-нравственное становление личности ребенка. В Федеральном законе «Об образовании в РФ», федеральных государственных стандартах общего образования подчеркивается необходимость реализации учителями воспитательной функции, которая становится важнейшей в структуре его профессиональной деятельности.

Учитель начальных классов в воспитании детей играет особую роль: младшие школьники ориентируются на педагога, подражают ему. Доказано, что именно учитель начальных классов оказывает огромное влияние на разви-

тие личности ребенка. Чтобы быть хорошим учителем-воспитателем, нужно обладать определенной системой ценностных ориентаций и личностных качеств, готовностью к организации воспитательной работы со школьниками.

Важнейшим фактором становления профессионализма современного учителя начальных классов является подготовка его к воспитательной работе со школьниками.

Все вышесказанное определяет необходимость поиска эффективных механизмов формирования способности решать задачи воспитания младших школьников у будущих учителей в процессе профессиональной подготовки в вузе.

Теоретический анализ литературы.

Воспитательному аспекту деятельности учителя посвящены труды многих ученых.

Л.И. Новикова, В.А. Караковский, Н.Л. Селиванова внесли существенный вклад в разработку теории и практики воспитательных систем [4; 6; 7].

Теоретические основы подготовки будущего педагога как воспитателя определены в исследованиях Н.Л. Селивановой, П.В. Степанова [7].

Вопросы формирования профессиональной позиции воспитателя в системе повышения квалификации педагогов, ведущие тенденции, формы и технологии подготовки педагога, проблемы его готовности к воспитательной деятельности в современных условиях воспитания рассмотрены А.И. Григорьевой [2].

И.Д. Демакова, И.Ю. Шустова [3] рассматривают педагога в контексте ценностей, приоритетов и принципов его профессиональной деятельности как воспитателя. Базовой ценностью является ребенок и его развитие. Развитие ребенка как ценность воспитательной деятельности требует от педагога создания условий, обеспечивающих целостный и успешный процесс развития ребенка, помощи ему в преодолении жизненных преград. Значимым для современного педагога как воспитателя являются и приоритеты воспитательной деятельности: оптимистический взгляд на ребенка; фасилитаторская деятельность воспитателя. В основе воспитательной деятельности лежит система значимых принципов воспитания: уважение ребенка, активности и самостоятельности воспитанника; со-бытийный принцип, который включает открытое взаимодействие взрослых и детей и совместное проживание образовательных со-бытийных ситуаций, Именно в непосредственном взаимодействии с детьми четко проявляется позиция педагога-воспитателя.

В исследовании И.А. Колесниковой раскрывается специфика социально-психологического контекста, определяющего профессиональную позицию учителя как воспитателя, приводится перечень методологически значимых компонентов содержания вузовской подготовки, рассматривается логика ее организации [5].

Г.Ю. Беляев выделяет основные проблемы формирования профессиональных компетенций педагога и его компетентности именно как воспитателя. Ученым определены показатели, позволяющие прийти к углубленному анализу содержания профессиональной деятельности педагога как организатора, методиста, исследователя и воспитателя [1].

В.И. Слободчиков и Г.А. Игнатьева считает необходимым наличие у учителя определенной позиции, так как только позиция представляет собой единство сознания и деятельности человека, где деятельность выступает одним из способов реализации его базовых ценностей [8]. В личностно-профессиональной позиции педагога можно выделить две главные субпозиции: преподавателя и воспитателя. В позиции воспитателя учитель работает с условиями развития ребенка как личности, тогда как в позиции преподавателя учитель встречается с ребенком, главным образом, как субъектом учебной деятельности. Исходя из всего вышесказанного, личностно-профессиональную позицию учителя как воспитателя понимают как способ реализации педагогом базовых ценностей в деятельности по созданию условий для развития личности ребенка.

Таким образом, обозначенные выше взгляды исследователей позволяют рассматривать подготовку будущих педагогов к воспитательной работе как целенаправленный, систематический, специально организованный процесс, а готовность как цель и результат этого процесса. Готовность к воспитательной работе предполагает наличие профессиональных знаний и умений учителя в области воспитания, наличие мотивов, сформированность определенных качеств, определяющих личностно-профессиональную позицию педагога как воспитателя.

Цель исследования. На основе анализа психолого-педагогической литературы по проблеме исследования, проведенной диагностики и с помощью метода моделирования определить компоненты готовности педагога к воспитательной работе, выявить педагогические условия формирования готовности педагога к воспитательной работе в вузе.

База исследования. В исследовании приняли участие 54 студента 2 курса бакалавриата по направлению подготовки Педагогическое образование (Начальное образование).

Методы и методика исследования. Анализ научных публикаций, посвященных педагогу-воспитателю, для уточнения понятийного аппарата, определения методологической основы и теоретической базы исследования. В качестве эмпирического метода использован опрос студентов – будущих учителей начальных классов для выявления их готовности к воспитательной работе со школьниками.

Экспериментальная работа состояла из трех этапов.

На первом этапе нами были выделены компоненты готовности педагога к воспитательной работе, разработаны показатели и методики для изучения уровня сформированности у будущих учителей начальных классов готовности к воспитательной работе со школьниками, проведен констатирующий эксперимент.

На втором этапе в рамках формирующего эксперимента была разработана и внедрена программа дисциплины «Теория и методика воспитания младших школьников с практикумом».

На третьем этапе был проведен контрольный срез по изучению сформированности у будущих учителей готовности к воспитательной работе с младшими школьниками.

На первом этапе экспериментальной работы были выделены показатели готовности будущих учителей начальных классов к воспитательной работе с обучающимися.

Готовность будущих учителей начальных классов к воспитательной работе мы рассматриваем через сформированность у студентов следующих знаний и умений:

- знание теоретических основ воспитания и духовно-нравственного развития младших школьников;
- умение определить проблему и сформулировать цель и задачи воспитания младших школьников;
- умение рационально выбирать оптимальное содержание, формы, методы и средства воспитания младших школьников; спланировать этапы работы;
- умение дифференцированно подбирать воспитательные технологии, определять их соответствие индивидуальным особенностям детей;
- умение соотносить результаты и цели воспитательной деятельности;
- умение оценивать и анализировать результаты воспитания детей;
- умение устанавливать эмоционально-положительные взаимоотношения в системе «педагог – учащиеся».

Нами выделены три уровня сформированности готовности будущих учителей начальных классов к воспитательной работе: недостаточный, базовый, повышенный.

Недостаточный уровень сформированности готовности будущих учителей начальных классов к воспитательной работе характеризуется тем, что студент не знает теоретических основ воспитания и духовно-нравственного развития младших школьников; не умеет выделять проблему, ставить цели и задачи воспитания детей; не умеет планировать свою деятельность, рационально выбирать оптимальное сочетание содержания, форм, методов и средств воспитания; демонстрирует низкий уровень владения воспитательными технологиями; некритично оценивает результаты своей воспитательной деятельности, затрудняется анализировать их. Недостаточный уровень характеризуется отсутствием у будущего педагога умения устанавливать эмоционально-положительные взаимоотношения в системе «педагог – учащиеся».

Находясь на базовом уровне, будущий учитель начальных классов знает теоретические основы воспитания младших школьников; осознает цели и значимость воспитания детей; умеет сформулировать цель и задачи воспитания, умеет рационально выбирать содержание, формы, методы и средства воспитания младших школьников; способен организовать деятельность по решению проблем индивидуального развития младшего школьника; умеет устанавливать эмоционально-положительные взаимоотношения с детьми; способен проанализировать и оценить результаты собственной деятельности по воспитанию и развитию учащихся. Базовый уровень проявляется в наличии способности к организации и осуществлению воспитания и духовно-нравственного развития младших школьников в учебной и внеучебной деятельности.

На повышенном уровне будущий учитель демонстрирует владение понятийным аппаратом, знание теоретических основ воспитания младших школьников; осознание цели и значимости воспитания детей; умение четко ставить цели воспитания, способность творчески подойти к организации воспитательной деятельности по решению проблем воспитания и развития ребенка; умение выстроить позитивные отношения в процессе общения с детьми; способность тщательно проанализировать, критично и адекватно оценить свою профессиональную воспитательную. Повышенный уровень характеризуется способностью будущего педагога на основе творческого подхода решать задачи воспитания младших школьников в учебной и внеучебной деятельности [9].

На основе выделенных показателей и уровней мы провели диагностику сформированности готовности будущих учителей начальных классов к воспитательной работе.

Для анализа уровня сформированности готовности будущих учителей начальных классов к воспитательной работе был разработан экспертный лист «Оценка сформированности готовности будущих учителей начальных классов к воспитательной работе». Студенты оценивали по 4-бальной шкале степень своего согласия с утверждениями, а также выражали свое мнение по вопросам организации воспитательной работы с младшими школьниками.

Результаты исследования. Полученные результаты свидетельствуют, что 20 % будущих учителей считают себя хорошо подготовленными к организации воспитательной работы с младшими школьниками, 46 % считают, что они обладают знаниями в вопросах воспитания на базовом уровне, 34 % участвующих в исследовании студентов оценивают свои знания и умения в сфере воспитания учащихся на недостаточном уровне.

Вместе с тем результаты исследования свидетельствуют об отсутствии у большинства будущих учителей своей позиции в воспитании детей. Так, только 5,5 % будущих учителей высказали готовность к открытому предьявлению детям своих нравственных убеждений, ценностей, интересов; только 33 % выступают за равноправное общение с детьми; 35 % готовы проявлять эмпатию по отношению к ребенку; 30 % поддержали бы учащихся как субъектов самоуправления; 35 % признают значимость воспитательного потенциала уроков; 48 % считают необходимым постоянный самоанализ своей воспитательной деятельности. 50 % проявление доверия к возможностям и способностям ребенка.

В рамках нашего исследования также изучалось стремление будущих педагогов к взаимодействию с другими субъектами воспитательного процесса. При этом выявилось, что только 30 % студентов ориентированы на сотрудничество; 28 % готовы проявлять интерес к жизни ребенка в семье; 26 % поддерживать положительную направленность семейного воспитания ребенка; 35 % содействовать повышению педагогической культуры родителей учащихся; 46 % – взаимодействовать в решении воспитательных задач с социальными педагогами, психологами и пр.; 18 % проявили бы интерес к внешкольным делам и занятиям ребенка.

Гуманистическая направленность педагога подразумевает, что все его действия подчинены реальным интересам личности ребенка, она предопределяет гуманистический характер профессиональной деятельности, выражающийся в осознании, разработке и реализации задач по оказанию педагогической помощи воспитанникам в индивидуально-личностном развитии и становлении.

Изучение профессиональной позиции будущих учителей начальных классов по отношению к ученикам показало, что только у половины будущих педагогов присутствуют гуманистические установки при взаимодействии со школьниками. Так, 55 % респондентов считают необходимым принятие ребенка как личности, невзирая на соотношение его достоинств и недостатков; 50 % – поддержку процесса самопознания ребенка; 53 % – предоставление реальных возможностей для самореализации и самоопределения ребенка.

В целом полученные результаты позволили сделать вывод о том, что в системе подготовки учителей начальных классов в вузе необходимо усилить работу по формированию у них готовности к воспитательной работе с учащимися, наполнить ее ценностно-значимым содержанием, новыми способами обучения.

На втором этапе исследования нами была внедрена программа дисциплины «Теория и методика воспитания младших школьников с практикумом» с использованием механизма сетевого взаимодействия (вуз-школа), интерактивных технологий обучения.

Сетевое взаимодействие в системе «вуз – начальная общеобразовательная школа» было организовано с целью усиления практической составляющей в подготовке будущих учителей начальных классов, усиления связи всех компонентов содержания подготовки с практическими профессиональными задачами педагога, предполагало совместную деятельность данных образовательных учреждений по обучению студентов, проектированию, разработке и внедрению учебно-методических материалов, методик и образовательных технологий на основе равноправного сотрудничества и партнерства.

Учителя школы принимали участие в проведении практических и лабораторных занятий для студентов при изучении дисциплины «Теория и методика воспитания младших школьников с практикумом». Основными формами работы педагогов школы со студентами являются проведение «открытых» занятий с целью демонстрации технологий работы учителя начальных классов с их последующим анализом; выступление перед студентами с обобщением собственного педагогического опыта, проведение мастер-классов. Особое внимание в нашей работе уделяется вопросу оценивания сформированности профессиональных умений у будущих учителей, связанных с осуществлением воспитательной работы. Были разработаны типовые инструменты аттестации для оценки сформированности компетенций. К ним мы относим продукты профессионально-образовательной деятельности – отчужденный результат – конспекты занятий, внеклассных мероприятий, разработанные кейсы и др.; а так же демонстрацию студентами образовательных результатов на практике – на уровне реализации опыта педагогической деятельности и решения исследовательских задач – осуществляется оценка проведения студентами уроков, мероприятий

в школе; выполнение заданий кейсового типа – в ходе практических занятий и самостоятельной работы студентов по дисциплине. Совместно с педагогами школы разработаны критерии оценивания, выделены уровни сформированности компетенций у студентов. С учетом выделенных критериев и планируемых результатов обучения разработан фонд оценочных средств для проведения текущей и промежуточной аттестации студентов по дисциплине, включающий практико-ориентированные задания. Задания разрабатывались как для их самостоятельного решения студентами во внеаудиторное время, так и для их выполнения в ходе практических и лабораторных занятий по дисциплине. Разработанные критерии лежали в основе оценочной деятельности преподавателя на занятиях в рамках дисциплины. Педагоги школы оценивали деятельность студентов на практических занятиях, проводимых на базе школы, по тем же критериям. Формой промежуточной аттестации по дисциплине являлся экзамен. Содержание экзамена включало как теоретический материал изученной дисциплины, так и решение практических педагогических ситуаций на основе конспекта занятия, внеклассного мероприятия. Экзамен состоял из теста, направленного на выявление знаниевой составляющей (части) компетенций, и кейса, включающего задания на решение практических профессиональных задач на основе конспекта занятия, внеклассного мероприятия.

В практике работы со студентами мы использовали интерактивные методы и технологии обучения дискуссией, метод кейс-стади, метод проектов и др.

Дискуссия предполагает коллективное обсуждение какого-либо вопроса, сопоставление идей, мнений, предложений. Цели дискуссии связаны с её темой. Если тема достаточно широкая (например, реформы в образовании: зло или благо; что отличает воспитанного человека от невоспитанного), содержит большой объем информации, то ставились такие цели, как сбор и упорядочение информации, поиск альтернативных вариантов решения, их теоретическое осмысление и интерпретация, методологическое обоснование. Если тема дискуссии была относительно узкая (например, компоненты воспитательного потенциала семьи; универсальный метод воспитания в семье и школе: есть ли он), то дискуссия заканчивалась принятием решения.

При организации дискуссии на практических занятиях с будущими учителями начальных классов мы используем следующие приемы:

- фронтальное собеседование;
- проведение дискуссии сначала в микрогруппах (желательное количество студентов в микрогруппе – не более 5–6 человек), далее организация общей дискуссии, в ходе которой мнение своей группы докладывает её представитель, затем это мнение обсуждается всеми участниками;
- индивидуальная работа – каждый из участников разрабатывает свой вариант решения, представляет его перед всеми участниками дискуссии, обучающиеся открыто обсуждают предложенный вариант, задают уточняющие вопросы. Затем представленный вариант решения оценивается экспертами, выбранными из числа студентов, и преподавателем по балльной шкале по заранее разработанным критериям либо по системе «принимается – не принимается».

- выступление «по цепочке», заключающееся в том, что каждый заканчивающий выступление студент или преподаватель (на правах ведущего дискуссии) может передать слово тому, кому считает нужным.

Практика показывает, что эффективность проведения дискуссии во многом зависит от полноты информированности студентов по обсуждаемой педагогической проблеме и наличия у них опыта подобной работы, а также от корректности их поведения по отношению друг к другу во время дискуссии.

Для усиления практико-ориентированной составляющей подготовки будущих учителей начальных классов к воспитательной работе мы использовали метод кейс-стади. Кейс-стади предполагает глубокое и детальное исследование реальной или имитированной педагогической ситуации, опору на собственный опыт жизнедеятельности. Важным условием использования данного метода является создание благоприятной психологической атмосферы для всех участников образовательного процесса, демонстрация уважения по отношению друг к другу, что позволяет будущим педагогом приобретать новое педагогическое знание, формировать профессиональные умения, развивать навыки познавательной деятельности на основе сотрудничества. Мы использовали метод кейс-стади при изучении тем: «Базовые теории воспитания и развития личности», «Современные подходы к воспитанию», «Современные концепции воспитания», «Формы организации воспитательного процесса в начальных классах», «Современные технологии воспитания младших школьников» и др.

Часть практических занятий мы организовывали в форме подготовки и защиты индивидуальных проектов и проектов, подготовленных микрогруппами. Использовались проекты нескольких типов: исследовательские, творческие, ролевые, практико-ориентированные. Проектное обучение позволило развивать у студентов умения в сфере воспитания, обучать взаимодействию с различными информационными потоками и носителями информации, формировать опыт осуществления проектной деятельности, обучать приемам рефлексии, коммуникации.

Еще одним важным механизмом формирования готовности будущих педагогов к воспитательной работе со школьниками является интеграция процесса обучения в вузе и неформального образования (не регламентированного государственными документами), что определяет складывающиеся активные (деятельностные и практико-ориентированные) зоны пространства подготовки будущих педагогов. Мы использовали следующие зоны подготовки студентов. Внеучебную деятельность как совокупность взаимосвязанных, но различных видов деятельности, направленных на развитие личности и формирование профессиональных качеств будущего учителя как воспитателя от наблюдений за деятельностью педагогов-мастеров до самостоятельного проведения мероприятий по заказу от общеобразовательных учреждений, экскурсии, встречи, др. образовательные и просветительские мероприятия для широкой аудитории. А так же участие студентов в социально значимой деятельности при взаимодействии вуза с социальными институтами.

В конце изучения дисциплины был проведен контрольный срез. По результатам самооценки получилось, что 35 % студентов стали оценивать свою

готовность к организации воспитательной работы с младшими школьниками на повышенном уровне, остальные 65 % отметили, что они обладают достаточными знаниями в вопросах воспитания младших школьников (базовый уровень). На недостаточном уровне готовность к организации воспитательной работы не оценил никто из студентов, участвующих в экспериментальной работе. 85 % студентов успешно справились с решением предложенных практических заданий, выбрали адекватные технологии воспитания на основе поставленных целей. 15 % студентов испытали затруднения, хотя свой уровень в листе самооценки они определили как базовый.

Заключение. Анализ полученных данных и их интерпретация позволили нам зафиксировать положительную динамику в формировании у будущих учителей готовности к воспитательной работе с младшими школьниками.

Полученные в процессе исследования результаты показывают, что готовность учителя к воспитательной работе с младшими школьниками предполагает: знание теоретических основ воспитания и духовно-нравственного развития младших школьников; умение определить проблему и сформулировать цель и задачи воспитания детей; умение рационально выбирать оптимальное содержание, формы, методы и средства воспитания; спланировать этапы работы; умение дифференцированно подбирать воспитательные технологии, определять их соответствие индивидуальным особенностям детей; умение соотносить результаты и цели воспитательной деятельности; оценивать и анализировать результаты воспитания; устанавливать эмоционально-положительные взаимоотношения в системе «педагог – учащиеся».

В образовательном процессе вуза существуют механизмы, которые способны обеспечить эффективность подготовки будущего педагога к воспитательной работе в школе. Среди них: использование сетевого взаимодействия образовательных организаций (вуз – школа); введение в образовательный процесс интерактивных методов и технологий обучения; создание условий для максимального развития творческого потенциала будущего учителя-воспитателя в образовательном процессе вуза за счет интеграции процесса обучения и неформального образования.

Литература

1. Беляев Г.Ю. Проблемы формирования профессионально-ориентированной компетентности студентов педагогических вузов в сфере воспитания // *Азимут научных исследований: педагогика и психология*. – 2017. – Т. 6 – № 2 (19). – С. 13–16.

2. Григорьева А.И. Педагог как профессиональный воспитатель: теория и технология поддержки профессионального развития педагогов школы. – Тула, ИПК и ППРО ТО, 1999. – 144 с.

3. Демакова И.Д., Шустова И.Ю. Педагог как воспитатель: значимые характеристики воспитательной деятельности, принцип событийности в воспитании. Молодой ученый. – 2017. – № 2. – С. 100–108 – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/pedagog-kak-vospitatel-znachimyeharakteristiki-vospitatelnoy-deyatelnosti-printsip-so-bytiynosti-v-vospitanii>.

4. Караковский В.А. Воспитание для всех. – М.: НИИ школьных технологий. – 2008. – 204 с.

5. Колесникова И.А. Смыслы и логика подготовки педагога-воспитателя (отклик на появление профессионального стандарта специалиста в области воспитания) // *Непрерывное образование: XXI век.* – 2017. – Вып. 1 (17). – С. 1–11. – Режим доступа: <https://ll21.petrstu.ru/journal/article.php?id=3404>

6. Селиванова Н.Л. Воспитание в современной школе: от теории к практике. Монография. – М.: РАО ИТИП. 2010. – 168 с.

7. Селиванова Н.Л., Степанов П.В. Подготовка будущего педагога как воспитателя: теоретическое обеспечение // *Образование и саморазвитие.* – 2018. – Том 13. – № 2. – С. 45–52.

8. Слободчиков В.И., Игнатьева Г.А. Антропологическая перспектива развития человеческого потенциала образовательных систем // *Вопросы дополнительного профессионального образования. Научно-практический журнал.* – 2016. – Выпуск № 1 (5). – Режим доступа: <http://www.orenipk.ru/nauka/jour/Slobodchikov5-16.pdf>

9. Яковлева Е.В. Использование метода кейс-стади при формировании у будущих учителей способности решать задачи воспитания и духовно-нравственного развития младших школьников // *Деятельностные технологии в формировании практико-ориентированных компетенций бакалавров в образовательной области «Образование и педагогические науки»:* коллективная монография / под ред. Н.В. Гольцовой. – Череповец: ФБГОУ ВО ЧГУ, 2016. – С. 69–82.

УДК 37.016

*О.Е. Янкина, старший преподаватель
Ю.С. Соловьев, студент
Мордовский государственный педагогический университет
имени М.Е. Евсева
г. Саранск, Россия*

ВОЗМОЖНОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ INSTAGRAM В ОБУЧЕНИИ СТАРШЕКЛАССНИКОВ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В СЕЛЬСКОЙ ШКОЛЕ

Аннотация. В России, как и во всем мире, идет стремительное развитие процесса информатизации образования. В педагогической практике довольно часто используются информационно-коммуникативные технологии. Однако их возможности в плане обучения иностранным языкам изучены еще недостаточно. Среди многих интерактивных сервисов, используемых в процессе обучения иностранному языку, большой потенциал имеет приложение Instagram. Использование данной сети позволяет осуществить принципиально новый подход к обучению иностранного языка, способствуя формированию иноязычной коммуникативной компетенции учащихся, обеспечивая более глубокое его усвоение, формируя навыки самостоятельного поиска и работы в данном приложении. В литературе отмечено противоречие между нежеланием педагогов применять на уроке социальные сети, предназначенные для досуга, и их богатым методическим потенциалом в качестве средства обучения, что подтверждает актуальность данной работы. В связи с вышесказанным **цель исследования** – выявить возможности использования сети Instagram и предложить задания для практического использования данного приложения на уроках английского языка в сельской школе. **Методы исследования** – системно-аналитический анализ, анкетирование. Авторами анализируется целесообразность использования данной социальной сети при организации обучения, проведен предварительный анализ обучающих ресурсов Instagram с целью отбора наиболее подходящих с учетом интересов, стиля общения и уровня языковой подготовки старшеклассников [7]. Выявлены технические возможности обучения (у всех ли учащихся есть возможность использования Instagram). **Выводы и рекомендации.** В статье приводятся конкретные примеры учебных заданий, направленных на совершенствование комму-

никативных навыков обучающихся на основе Instagram. Особое внимание уделено рецептивным и репродуктивным упражнениям (упражнения на развитие навыков чтения и аудирования), а также продуктивным (упражнения, направленные на развитие навыков говорения и письма). Результаты исследования могут быть использованы при внедрении методов обучения английскому языку с использованием сети Instagram. В дальнейшем планируется проведение сравнительного анализа эффективности обучения для городских и сельских школ на базе Instagram, а также расширение заданий с учетом интересов старшеклассников в этих школах.

Ключевые слова: технологии электронного обучения, иноязычная коммуникативная компетенция, социальные сети в образовании, Instagram, учащиеся старших классов.

O.E. Yankina, senior lecturer

Yu. S. Solovyov, student

*Mordovian state pedagogical University named after M.E. Evseview
Saransk, Russia*

OPPORTUNITIES OF USING INSTAGRAM IN TEACHING HIGH SCHOOL STUDENTS A FOREIGN LANGUAGE IN A RURAL SCHOOL

Abstract. *In Russia, as in the whole world, there is a rapid development of the process of informatization of education. In pedagogical practice, information and communication technologies are often used. However, its capabilities in terms of teaching foreign languages have not yet been sufficiently studied. Among the many interactive services used in the process of learning a foreign language, the Instagram application has a great potential. The use of this network allows you to implement a fundamentally new approach to teaching a foreign language, contributing to the formation of foreign language communicative competence of students, providing a deeper learning of it, forming the skills of independent search and work in this application. The literature shows a contradiction between the reluctance of teachers to use social networks intended for leisure in the classroom and their rich methodological potential as a means of teaching, which confirms the relevance of this work. In this regard, **the purpose of the research** is to identify the possibilities of using the Instagram network and offer tasks for practical use of this application in English lessons in a rural school. **Research methods** – system-analytical analysis, questionnaires. The authors analyze the feasibility of using this social network in the organization of training. This work provides a preliminary analysis of Instagram learning resources in order to select the most suitable ones, taking into account the interests, communication style and level of language training of high school students. The technical possibilities of training were clarified (whether all students have the opportunity to use Instagram).*

Discussions and conclusions. *Specific examples of educational tasks aimed at improving the communication skills of students based on Instagram are given. Special attention is paid to receptive and reproductive exercises (exercises for developing reading and listening skills), as well as to productive exercises (exercises aimed at developing speaking and writing skills). The results of the study can be used in the implementation of methods of teaching English using the Instagram network. In the future, it is planned to conduct a comparative analysis of the effectiveness of training for urban and rural schools based on Instagram, as well as expand the tasks taking into account the interests of high school students in these schools.*

Keywords: *e-learning technologies, foreign language communicative competence, social networks in education, Instagram, high school students.*

Формы современного образования претерпевают значительные изменения, как в России, так и во всем остальном мире. Следует отметить, что данная тенденция не нова – курс на цифровизацию образования в РФ существует уже продолжительное время. Свое отражение данная тенденция находит во многих

школьных предметах, но заметнее всего она на уроках иностранного языка. И это неудивительно – даже в прошлом веке на таких уроках использовались аудиокассеты с записями диалогов или монологов, различные иностранные газеты и другие аутентичные тексты и материалы. Сегодня, же благодаря стремительному развитию информационно-коммуникативных технологий и появлению Интернета, профессия учителя иностранного языка стала проще, но вместе с тем, приобрела совершенно новые формы [1].

Как показывает практика, не смотря на вышеупомянутый курс на цифровизацию образования в РФ, техническое оснащение сельских школ сильно отстает от городских [6]. Отсюда исходит низкая мотивация учащихся в изучении иностранного языка, поскольку различные информационные технологии ускоряют процесс усвоения нового материала за счет наглядности и интерактивных элементов. Решением данной проблемы может быть не стандартный для современной педагогики подход. В последние годы в центре внимания исследователей находится вопрос о целесообразности применения социальных сетей во время проведения урока. Однако, до сих пор среди исследователей нет единого мнения относительно данного вопроса [5]. Это связано, в первую очередь, с тем, что многие пользователи видят в социальных сетях только возможности для развлечения. Как итог – многие педагоги упускают возможность использования методического потенциала современных социальных сетей.

Тем не менее, невозможно игнорировать тот факт, что социальные сети на сегодняшний день обрели огромную популярность среди самых различных возрастных групп. К сожалению, как показывает практика, все больше учащихся на уроках отвлекается на просмотр таких социальных сетей как ВКонтакте или Instagram [4]. Это приводит к мысли, что содержание публикуемого там контента для учащихся интереснее содержания урока. И в самом деле, Instagram является приложением для распространения и публикации фотографий и видеозаписей пользователя. Благодаря простоте использования и разнообразности публикуемого контента, данное приложение с элементами социальных сетей, быстро завоевало популярность в России и других странах [11]. На сегодняшний день данное приложение обладает почти безграничными возможностями редактирования и создания контента. Все это позволяет использовать Instagram для достижения самых различных целей, в том числе образовательных.

В ходе исследования были проанализированы основные возможности Instagram в создании контента и отличительные особенности данного приложения. В первую очередь, Instagram концентрируется на фото- и видеоматериалах. Данное приложение поддерживает создание больших публикаций до 10 фото и/или видео и 2000 символов в описании [2]. Другим инструментом создания контента являются Instagram-истории. Это 15-ти секундные видеофрагменты или фотографии доступные, по умолчанию, в течение 24-х часов после публикации. Возможность редактировать подобные Истории, практически безгранична и зависит только от фантазии автора – можно добавлять текст поверх фотографий или видео, создавать голосование с предложенными вариантами ответа, отмечать других пользователей, добавлять предложенные пиктограммы, рисовать и так далее [2]. Именно эти вышеперечисленные инструменты позволя-

ют педагогу составлять различные виды упражнений на все виды речевой деятельности. Однако возможности Instagram на этом не заканчиваются.

Еще одна отличительная черта данного приложения заключается в его большой популярности даже среди иностранных пользователей. Это позволяет педагогу использовать Instagram как источник аутентичных иностранных новостей, текстов, фото- и видеоматериала. Наряду с другой возможностью поиска публикаций по ключевым словам, или «хэштегам», представляется возможным использовать данное приложение учащимися непосредственно на уроке для поиска необходимой лингвострановедческой информации. Поскольку Instagram является социальной сетью, в нем присутствует функция поиска пользователей и добавление их в друзья. Таким образом, либо учащийся, либо сам педагог в силах найти в этой социальной сети носителя иностранного языка для совершенствования своих коммуникативных навыков как письменной, так и устной речи, так как Instagram позволяет пользователям не только вести личную переписку, но также обмениваться голосовыми сообщениями и проводить видеозвонки.

Из-за состояния сельских школ на сегодняшний день использование приложения Instagram для смартфона может быть единственной возможностью учащихся работать с аутентичным материалом непосредственно на уроке. Более того, использование данного приложения нивелирует недостаток наглядности, вызванный дефицитом технического оборудования, за счет изобилия фото- и видеоматериалов. В ходе исследования был проведен опрос учащихся, с целью выяснить целесообразность использования социальных сетей на уроке английского языка. Данные показывают, что 100 % опрошенных среди учащихся 9-го класса МОУ «Лицей» с. Ельники (Республика Мордовия) используют социальные сети. Из них 77 % проводят в них более часа в день. Чаще всего такие сервисы используются для общения с друзьями (23 %), слушания музыки (23 %), просмотра видео (20 %) и только 7 % старшеклассников используют их для подготовки к урокам. Следует отметить, что все из опрошенных знают и использовали Instagram, при этом образовательный контент встречали в данном приложении только 44 % из них [Приложение 1]. Все это позволяет заключить, что учащиеся уже знакомы с интерфейсом данного приложения и готовы с ним работать. С целью включения заданий на основе Instagram в образовательный процесс обучения иностранному языку был разработан следующий алгоритм выстраивания работы с обучающимися: перед началом работы педагогу необходимо проанализировать целесообразность включения материалов сети Instagram в конкретном классе, при изучении конкретной темы. Далее необходимо выяснить, все ли учащиеся имеют желание и возможность работать с этой социальной сетью, предложив им ответить на такие вопросы как: *Have you ever used Instagram? Do you like it? Why? / Why not? What your parents think of Instagram? Which content irritates you on Instagram?* Далее следует планирование уроков, подходящих для включения в них заданий на основе Instagram. Важно отметить, что при всем разнообразии возможностей данного приложения, не рекомендуется использовать его на всех этапах урока, чтобы не допустить потерю концентрации внимания учащихся. Лучшим решением будет использова-

ние продуктивных и репродуктивных заданий на одном из этапов урока [9]. В связи с многофункциональностью приложения и разнообразием публикуемого в нем контента, выбор темы и конкретного этапа урока остается за педагогом, поскольку возможности Instagram ограничиваются только фантазией педагога. Рассмотрим варианты включения заданий на основе Instagram на конкретных примерах. Пример продуктивного задания для включения учащихся в учебную деятельность представлен на рис. 1.

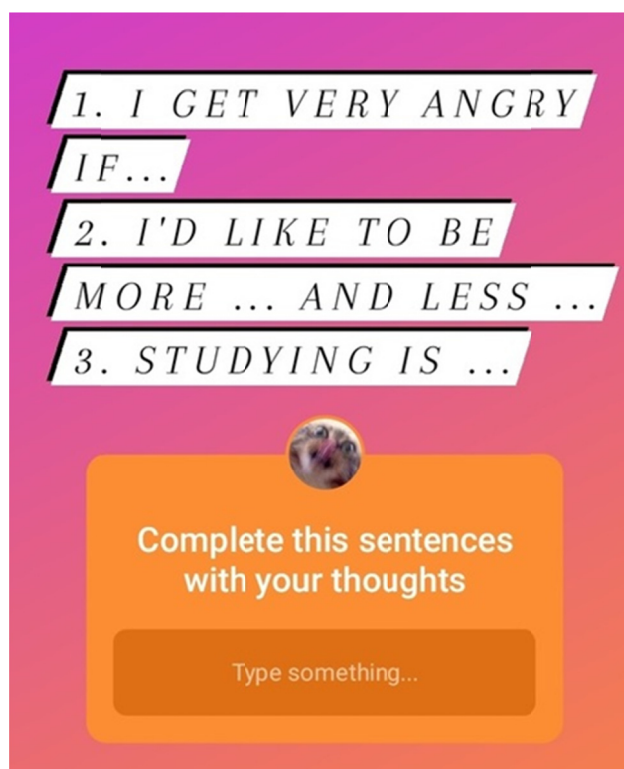


Рисунок 1. Пример продуктивного задания для включения учащихся в учебную деятельность

Учащимся предлагается дополнить предложения основываясь на своих взглядах: *Complete sentences with your thoughts*. Данные задания способствуют созданию мотиваций у учащихся в формировании собственного высказывания, выражению и обмену мнений, установке контакта. Задания сфокусированы на интересах учащихся, и не занимают много времени для выполнения и проверки.

Другим видом заданий на основе Instagram, которые можно предложить учащимся, будут рецептивные задания. К ним могут относиться задания, совершенствующие такие виды коммуникативной деятельности, как аудирование и чтение. Материал для создания подобных заданий должен тщательно отбираться педагогом в соответствии с изучаемой темой и требованиями ФГОС [7]. Основой могут послужить публикации официальных иностранных источников, такие как BBC, New York Times, National Geographic. На примере рис. 2 можно наблюдать репродуктивное упражнение, созданное с помощью Instagram-историй.

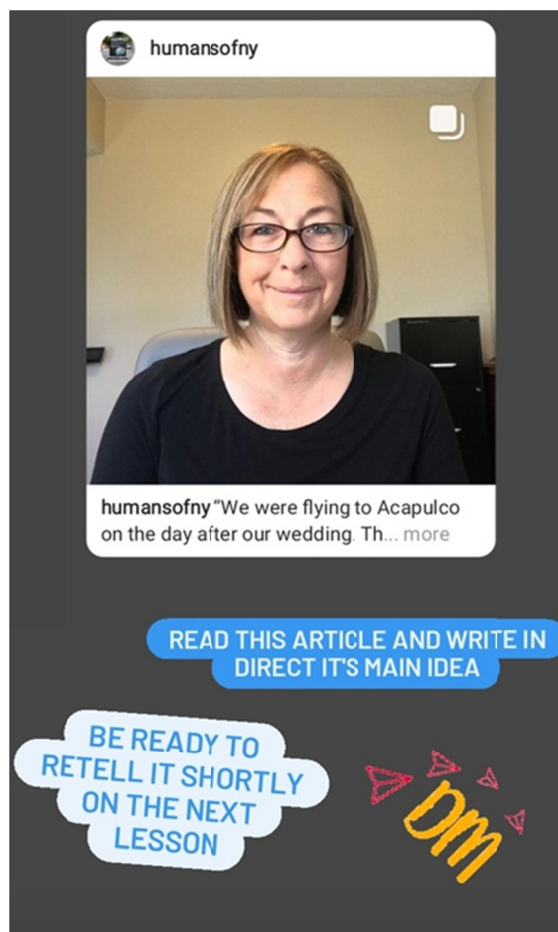


Рисунок 2. Репродуктивное упражнение, созданное с помощью Instagram-историй

Представленное на рисунке фото является ссылкой на статью проверенного источника. Учащимся предлагается задание: *Tap on post in Stories to open full text. Read this article and write in Direct Messages its main idea. Be ready to retell it shortly on the next lesson. In case of troubles contact your teacher.* Именно такой вид упражнений лучше всего подходит для закрепления первичных навыков и умений учащихся. На основе данных упражнений можно развивать навыки чтения аутентичных текстов разных жанров и стилей с общим пониманием прочитанного. В случае возникновения проблем при выполнении данного задания учащимся рекомендуется обратиться за помощью к учителю.

В конце изучения модуля в качестве подходящего игрового упражнения на конкурсной основе целесообразно предложить создание списка самых красивых публикаций, найденных учащимися по данной теме [3]. Такой формат интересен учащимся и предоставляет возможность перейти на следующий этап работы, требующий большего творческого подхода, когда самым простым и полезным способом создания информационной образовательной среды будет разработка заданий на основе общего для всего класса Instagram-аккаунта. Старшеклассники совместно разрабатывают и оформляют публикации для такого аккаунта, в то время как педагог может добавлять ссылки на интересный контент или задания по пройденным темам. У учеников появляется возможность комментировать совместную деятельность, а педагогу позволит лучше

узнать индивидуальные особенности учащихся, анализируя содержание выбранных публикаций [8]. После проведения занятий с использованием выбранных приложений Instagram большей частью учащихся было отмечено желание обучаться с помощью данного приложения (78 %). При этом большая часть учащихся отметила, что данное приложение более подходит для развития чтения (44 %) и письма (33 %) [Приложение 1].

Таким образом, как можно заметить, задания, разработанные на основе Instagram, подходят для совершенствования коммуникативных навыков учащихся даже в условиях недостаточного технического оснащения школы. Другой выявленной особенностью использования данного приложения на уроке иностранного языка является возможность его применения только на старшей ступени обучения, поскольку само приложение имеет возрастное ограничение 13+, а также высокую сложность публикуемого контента, который представлен в виде неадаптированных видеоматериалов и/или текстов, способных вызвать трудности понимания даже у старших классов. Наглядность, быстрота и простота использования делает Instagram отличным средством, позволяющим поддерживать языковую среду и повышать мотивацию старшеклассников к овладению иноязычной коммуникативной компетенцией.

Литература

1. Букин А.С. *Инстаграм-исследования как дополнительная технология обучения иностранному языку* // Вестник Ленинградского государственного университета им. А.С. Пушкина. – 2019. – № 2. – С. 156–162. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/instagram-issledovaniya-kak-dopolnitelnaya-tehnologiya-obucheniya-inostrannom>
2. Вильданова А.В. *Использование социальной сети Instagram для обучения иностранному языку учащихся средней и старшей школ* // Интеграция наук. – 2018. – № 8. – С. 452–453.
3. Захарова Е.А. *Использование Instagram на уроке английского языка* // Современный урок. – <https://www.Iurok.ru/>
4. Кислов А.Н. *Использование социальной сети «В контакте» в образовательном процессе* // Мастерство-online. – 2015. – № 3. – ISSN 2413-2136 <http://ripo.unibel.by/index.php?id=807>
5. Наволочная Ю.В. *«Применение социальных сетей в практике обучения иностранному языку»* // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2019. – Т. 12. – № 2. – С. 267–272. – ISSN 1997-2911
6. Михайлова Т.Н. *Особенности преподавания иностранного языка в сельской школе* // Вопросы лингводидактики и переводоведения. Сборник научных статей. Чебоксары, 2017 г. / Чебоксары: Издательство «Чувашский государственный педагогический университет им. И.Я. Яковлева», 2017. – С. 149–153.
7. *Об утверждении и введении в действие федерального государственного образовательного стандарта среднего общего образования: приказ № 413 [утвержден Министерство образования и науки Российской Федерации от 6 октября 2009 г.]*. Текст – электронный // официальный сайт. – URL: <https://fgos.ru/>
8. Пахомова Н.Ю. *Учет психологических особенностей старшего школьного возраста как способ повышения мотивации к изучению английского языка/ с.* – Текст: электронный // Концепт. – 2016. – № 9. – URL: <https://e-koncept.ru/2016/16197.htm>.
9. Ремезова Т.Ю. *Рецептивные и продуктивные виды речевой деятельности (Подготовка к IELTS)* // Перспективы развития научных исследований в 21 веке: сборник материалов 7-й международной научно-практической конференции. НИЦ «Апробация». Махачкала, 28 февраля 2015 г. / Махачкала: Издательство ООО «Апробация», 2015. – С. 108–110.

10. Шобонова Л.Ю. Средства электронного обучения в изучении иностранных языков // Мир науки. Педагогика и психология. – 2018. – № 2 – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sredstva-elektronnogo-obucheniya-v-izuchenii-inostrannyh-yazykov>.

11. Instagram [Электронный ресурс] / Instagram. – URL: <https://www.instagram.com>.

Приложение 1

1. Используете ли Вы социальные сети?

А) да – 100 %

Б) Нет

2. Сколько времени вы проводите в них?

А) больше часа в день – 78 %

Б) менее часа в день – 11%

В) пару раз в неделю – 11%

3. С какой целью Вы чаще всего используете социальные сети?*

А) общаюсь с друзьями – 23 %

Б) ищу что-нибудь интересное – 13 %

В) играю в игры – 10 %

Д) использую для подготовки к урокам – 7 %

Е) просматриваю видео – 20 %

Ж) слушаю музыку – 23 %

З) читаю книги – 3 %

* – здесь допускается несколько вариантов ответа.

4. Что вызывает у вас наибольшую трудность при изучении английского языка?

А) Чтение – 22 %

Б) Говорение – 11%

В) Аудирование – 67 %

Г) Письмо

5. Приходилось ли Вам пользоваться Instagram?

А) Да – 100 %

Б) Нет

6. Встречаете ли вы образовательный контент в приложении?

А) Да, часто – 44 %

Б) Да, иногда – 33 %

В) Почти не встречаю – 22 %

Г) Нет, никогда

7. Как Вы считаете, данное приложение подходит для развития:

А) чтения – 44 %

Б) письма – 33 %

В) говорения

Г) аудирования – 22 %

8. Хотели бы Вы и дальше обучаться с помощью Instagram?

А) Да – 78 %

Б) Нет – 22 %

*Т.А. Баклашова, к.п.н., доцент
заместитель директора по международной деятельности
Института психологии и образования
Р.А. Валеева, д.п.н., профессор
заведующий кафедрой педагогики
Института психологии и образования
Казанский федеральный университет
г. Казань, Россия*

РЕТРОСПЕКТИВНЫЙ АНАЛИЗ РАЗВИТИЯ СИСТЕМЫ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЕЙ В НИДЕРЛАНДАХ: В ПОИСКАХ НОВЫХ МОДЕЛЕЙ

***Аннотация.** В статье представлены результаты ретроспективного анализа развития системы подготовки учителей в Нидерландах в 80–90 годы XX века. Авторами были идентифицированы и обоснованы исторические этапы развития системы подготовки педагогов, выявлены модели обучения на практике, реализуемые университетами и высшими профессиональными школами.*

***Ключевые слова:** учитель, образование, университет, высшая профессиональная школа, качество, подготовка, практика, академизация.*

***T.A. Baklashova, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor
Deputy Director for International Activity
Institute of Psychology and Education
R.A. Valeeva, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor
Head of the Department of Pedagogy
Institute of Psychology and Education
Kazan Federal University
Kazan, Russia***

A RETROSPECTIVE ANALYSIS OF TEACHER TRAINING SYSTEM'S DEVELOPMENT IN THE NETHERLANDS: SEARCHING NEW MODELS

***Abstract.** This article presents the results of a retrospective analysis of the teacher training system' development in the Netherlands (80–90 years of the 20th century). The authors identified and substantiated the historical stages of teacher training system' development, identified models of learning in practice implemented by universities and higher professional schools.*

***Keywords:** teacher, education, university, higher professional school, quality, training, practice, academization.*

Обращение к нидерландскому опыту подготовки учительских кадров 80–90 годов прошлого столетия обусловлено наличием особых исторических этапов в данный временной период, изучение которых является необходимым при реализации компаративных исследований в области педагогического образования с целью разработки и обоснования универсальной методологии организации образовательной деятельности. Каждый из этапов имеет специфичные черты, обусловленные принятием ряда нормативных документов, законов об образовании, а также стремлением государства, социума, образовательных организаций к поиску оптимальных моделей для реализации качественной теоретико-практической подготовки учителя.

Итак, ретроспективный анализ реформирования системы педагогического образования Нидерландов в период 80–90 гг. XX века (на уровне университетов и высших профессиональных школ (ВПШ)) позволяет выделить его последовательные этапы с идентификацией моделей практической подготовки будущих учителей:

1. Этап редуцирования доверия государства в лице правительства и министерства образования и науки Нидерландов к качеству университетской подготовки учителя (начало 80-ых гг., 1983–1985 гг.) по причине малой эффективности процесса обучения, слабой психолого-педагогической и методической подготовки в угоду предмету, не выстроенным институтом практик в образовательных организациях среднего образования. Данный этап сопровождался попытками правительства «вывести» подготовку учителя из стен университета, сделать ее релевантной потребностям современной школы, обеспечить более безболезненный переход от обучения к реализации профессионально-педагогической деятельности на практике в образовательной организации. Это было обосновано стремлением государства добиться однородности педагогического образования, снизить стоимость обучения: подготовка учителя в колледжах была много дешевле университетской. На фоне снижения доверия к университетской подготовке педагогов со стороны правительства, ряд исследователей в области педагогического образования прилагают большие усилия к поиску оптимальных путей сопряжения теории и практики, подчеркивая приоритет практической направленности обучения. Ученый Университета Амстердама, впоследствии профессор Утрехтского Университета, Фред Кортхаген, в период 1983–1985 гг. проводит совместно со своими коллегами ряд исследований, обосновывает и внедряет в практику ALACT-модель обучения будущих педагогов [4]. Опираясь на идею о том, что обучение не всегда происходит осознанно и связано с размышлениями, Кортхагену и его коллегам удается спроектировать и обосновать пятифазную модель рефлексивной деятельности студентов-педагогов на практике (совершение действия обучающимися; разностороннее рассмотрение совершенного действия; осознание основных, существенных аспектов этого действия; создание альтернативных способов действия; испытание этих способов на практике (их реализация)). Данная модель послужила впоследствии основой для дизайна программы организации SOL (Stichting Orpleiding Leraren), целью которой было помочь будущему учителю научиться проходить этапы модели без помощи педагога. Динамичное развитие, совершенствование ALACT-модели, осуществленное ученым Ф. Кортхагеном совместно с профессором А. Васалосом позволило вывести ее на универсальный уровень применения в образовательных практиках специалистов разного профиля, в том числе в формате коучинг-обучения [5].

2. Этап абсорбции (слияния) и укрупнения организаций высшего профессионального образования (1986–1987 гг.), в результате которого 350 независимых учреждений высшего профессионального образования, осуществляющих программы педагогического образования, были реструктуризированы в 70 новых крупных педагогических институтов. Предтечей данных трансформационных процессов было движение педагогических колледжей, возникшее в 1967,

требование которых сводилось к переименованию колледжей в педагогические академии с целью обретения особого академического статуса образовательной организации, с большим количеством свобод и привилегий в отношении отбора содержания и выбора технологий, как для реализации теоретического обучения, так и практической подготовки студентов-педагогов в школах. К концу 1987 года лишь 12 из 350 педагогических колледжей сохраняют свою структуру и независимость, придерживаются прежних программ обучения, реализуя также программы повышения квалификации в очно-заочном формате. Уровень знаний предмета в данных ВПШ остается ниже, чем в университете, не реализуется в полной мере научно-исследовательская деятельность, что приводит к более четкому прорисовыванию дихотомии «предметная подготовка» – «педагогика и методика обучения предмету» в системе педагогического образования страны.

3. *Этап академизации высших профессиональных школ, осуществляющих программы педагогического образования (1987–1991)* с присущими этому периоду: 1) интродуцированием большего количества публичных методологических лекций, 2) модульностью архитектуры образовательных программ, 3) индивидуализацией учебных планов, 4) демократизацией управления образовательным процессом, 5) развитием академической самостоятельности студенческого корпуса, в том числе, при реализации практической подготовки на базе образовательных организаций. Основными рисками академизации ВПШ выступают слабый потенциал в отношении предметной подготовки, сложности взаимодействия в рамках новых институциональных структур, потеря собственной идентичности «малой педагогической школы», нарушение привычной архитектуры учебных планов и образовательных программ, трудности коммуникации со всеми агентами процесса теоретико-практической подготовки, несогласованность порядка действий по причине реструктуризации органиграмм ВПШ и количества участников образовательного процесса.

Период академизации высших профессиональных школ Нидерландов характеризуется обращением национальных педагогов-исследователей к проблеме реализации компетентностного подхода в практической подготовке специалистов педагогического профиля, связанного с формированием умения оценивать альтернативы, принимать решения, сравнивать поведенческие эффекты, одним словом, с когнициями [3; 1]. Ученые Гронингенского университета Нидерландов, Х.Х. Тиллема, Р. Де Йонг, К.Х. Матийссен в 1990 году представляют результаты сравнительного исследования моделей концептуального обучения студентов-педагогов и обучения с опорой на опыт педагогической деятельности [7]. Исследуя вариативность дидактической организации курса обучения будущих педагогов, нидерландские ученые предположили, что наибольшую эффективность в подготовке педагогов будет представлять концептуально ориентированная образовательная программа, состоящая из определенных учебных компонентов. В приоритет исследования заводилась оценка влияния вариативности на знания студентов-учителей, восприятие ими своей профессионально-педагогической компетентности и эффективность их работы в образовательной организации на практике. Параллельно с моделью концептуального обучения исследовалась мо-

дель обучения с опорой на опыт педагогической деятельности, реализуемая, в основном, в рамках постдипломного педагогического образования, индукционного этапа вхождения в профессию, обучения без отрыва от производства. Модель обучения с опорой на опыт характеризуется активным использованием тренинг-форматов без отрыва от производства, акцентом на компоненту самообучения, дискуссиями с работающими профессионалами-педагогами, обменом знаниями и опытом. Результаты исследования двух моделей организации практической подготовки будущих педагогов подтвердили гипотезу по показателям, связанным со знаниями и восприятием компетентности; однако, по индикаторам, связанным с продуктивностью педагогической деятельности или фактической компетентностью как таковой гипотеза не была подтверждена.

Ученые Х.Х. Тиллема, Р. Де Йонг, К.Х. Матийссен, ссылаясь также на результаты ранее проведенных исследований, доказывают большую эффективность обучения будущих педагогов с опорой на опыт педагогической деятельности, подтверждая предположение о том, что в этом случае обучающимся легче трансформировать «теоретические» компетенции в повседневные действия. То есть при реализации обучения с большей опорой на эмпирику, нежели чем на концепт, возникает меньше проблем с переносом теории в практику [6]. При этом достоинства концептуальной модели как основы приобретения профессионально-педагогических компетенций также подчеркиваются в исследовании [2].

Проведенный ретроспективный анализ этапов развития системы подготовки учителей в Нидерландах в 80–90 гг. XX века свидетельствует в пользу динамичности трансформационных процессов в данной сфере, основными агентами которых выступили правительство, университеты и ВПШ. Приоритеты государства, связанные с повышением качества подготовки учителей для национальной системы образования, стремление агентов образовательного процесса к нахождению оптимального баланса между предметной подготовкой и обучением преподаванию предмета, теорией и практикой педагогического образования привели к реструктуризации системы профессиональной подготовки педагогов, а также инициировали поиск моделей эффективного теоретико-практического обучения будущих учителей.

Литература

1. Чарикова И.Н. Научно-проектная деятельность студентов в компетентностном образовании // *Вестник Оренбургского государственного университета*. – 2017. – № 10 (210).
2. Brophy J.E., & Good T.L. (1986). *Teacher Behavior and Student Achievement*. In M.C. Wittrock (Ed.), *Handbook of Research on Teaching* (3rd ed., pp. 376–391). New York, NY: Macmillan.
3. Davis B., Sumara D. *Cognition, complexity, and teacher education* // *Harvard educational review*. – 1997. – Т. 67. – № 1. – С. 105–126.
4. Korthagen F.A.J. *Reflective teaching and preservice teacher education in the Netherlands* // *Journal of teacher education*. – 1985. – Т. 36. – №. 5. – С. 11–15.
5. Korthagen F.A.J., Vasalos A. *Going to the core: Deepening reflection by connecting the person to the profession* // *Handbook of reflection and reflective inquiry*. – Springer, Boston, MA, 2010. – С. 529–552.
6. Lortie D.C. *Schoolteacher: A sociological study*. – University of Chicago Press, 2020.
7. Tillema H.H., De Jong R., Mathijssen C.H. *Conceptual or experience-based learning of teachers* // *Teaching and teacher education*. – 1990. – Т. 6. – №. 2. – С. 165–172.

СОДЕРЖАНИЕ

<i>Г.М. Набиулина, Р.Г. Габдрахманова</i> ГЕНДЕРНЫЕ ОСОБЕННОСТИ МЕЖЛИЧНОСТНОЙ КОММУНИКАЦИИ.....	3
<i>Д.Р. Набиуллина</i> ОСОБЕННОСТИ ПРОЯВЛЕНИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНО-КОГНИТИВНЫХ ХАРАКТЕРИСТИК ЛИЧНОСТИ ПРИ ВОСПРИЯТИИ ВИДЕОКОНТЕНТА НА ДВОЙНОЙ СКОРОСТИ.....	7
<i>А.В. Нагаев, Н.А. Иванищева</i> РЕАЛИЗАЦИЯ ЛИЧНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ В СИСТЕМЕ ШКОЛЬНОГО ГЕОГРАФИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ.....	16
<i>С.И. Нартова</i> РАЗВИТИЕ КОПИНГ-СТРАТЕГИИ ПОВЕДЕНИЯ УЧАСТНИКОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА.....	22
<i>А.А. Нигматуллина</i> ОСОБЕННОСТИ РЕЧЕВОГО ПРОГНОЗИРОВАНИЯ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕННЫМ СЛУХОМ.....	30
<i>Д.В. Новиков</i> ПРОФИЛАКТИКА ДЕСТРУКТИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ ПОД ВЛИЯНИЕМ СЕТИ ИНТЕРНЕТ....	39
<i>Т.Н. Носкова, Т.Б. Павлова</i> ПРОБЛЕМА ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ЦЕЛЕПОЛАГАНИЯ В ЦИФРОВОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ.....	44
<i>К.А. Павлова</i> КОНФЛИКТЫ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ КОЛЛЕКТИВЕ: ПРОБЛЕМЫ И ПУТИ РЕШЕНИЯ.....	52
<i>С.В. Парфенова</i> НОВЫЕ МЕТОДЫ ШКОЛЬНОГО КОМПЬЮТЕРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ОБЛАСТИ ИСТОРИИ ИСКУССТВА НА ПРИМЕРЕ ПРОЕКТА “ART-MAP”	60
<i>Т.А. Петрушкина</i> ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ФИЗИКИ К РЕАЛИЗАЦИИ ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ПОТЕНЦИАЛА ШКОЛЬНОГО УРОКА.....	67
<i>А.А. Пономарева, Р.Г. Сахиева</i> ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ВЕБ-СЕРВИСОВ В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧИТЕЛЯ ОБЩЕСТВОЗНАНИЯ В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ.....	73
<i>Л.М. Пономарева</i> ВЛИЯНИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ РЕГУЛЯЦИИ НА ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ДЕТЕЙ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ: ПИЛОТНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ.....	83
<i>Г.А. Попова, М.Л. Сазанова</i> К ВОПРОСУ О НОВЫХ ФОРМАХ ОРГАНИЗАЦИИ РАБОТЫ ПО ПАТРИОТИЧЕСКОМУ ВОСПИТАНИЮ ОБУЧАЮЩИХСЯ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ.....	91
<i>А.В. Потатуева</i> ИСКУССТВЕННЫЙ ИНТЕЛЛЕКТ В ОБРАЗОВАНИИ: УСПЕШНЫЕ МОДЕЛИ ПРИМЕНЕНИЯ.....	98

<i>Н.А. Лебедева, А.М. Потапова, Ю.В. Котова, И.А. Воронцова</i> ИСПОЛЬЗОВАНИЕ INSTAGRAM В ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ЦЕЛЯХ ПЕДАГОГОВ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ.....	103
<i>Н.А. Сайфуллина</i> ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОГНОСТИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ МАГИСТРАТУРЫ.....	108
<i>М.Ю. Сигачев, И.И. Голованова, Н.А. Сигачева</i> АНКЕТИРОВАНИЕ КАК МЕТОД ДИАГНОСТИКИ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ИССЛЕДОВАНИИ УРОВНЯ РАЗВИТИЯ КУЛЬТУРЫ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ПЕДАГОГОВ.....	113
<i>А.А. Сиразова</i> ВЗАИМОСВЯЗЬ ИНДИВИДУАЛЬНОГО СТИЛЯ МЫШЛЕНИЯ И СМЫСЛОЖИЗНЕННЫХ ОРИЕНТАЦИЙ ОДАРЕННЫХ ПОДРОСТКОВ....	121
<i>Е.В. Скира</i> ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ТЕХНОЛОГИЯ ФОРМИРОВАНИЯ БАЗОВЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ У УМСТВЕННО ОТСТАЛЫХ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ.....	129
<i>М.И. Солдатова, Л.А. Филимонюк</i> РАЗВИТИЕ МЕТАПРЕДМЕТНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ ШКОЛЬНИКОВ СРЕДСТВАМИ ПРОЕКТНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В УСЛОВИЯХ ОНЛАЙН ОБУЧЕНИЯ В СИСТЕМЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ.....	136
<i>К.Б. Сыроваткина-Сидорина</i> ОЦЕНКА РАЗВИТИЯ СМЫСЛОВОГО ЧТЕНИЯ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ: ПИЛОТНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ.....	145
<i>Е.Н. Сюткина, О.С. Солодухина, Н.А. Белоусова</i> ПРОБЛЕМЫ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ БЕЗОПАСНОСТИ КРИЗИСНОГО ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ.....	153
<i>З.А. Тихонова, Г.Ж. Фахрутдинова</i> ФОРМИРОВАНИЕ ГРАЖДАНСКОЙ ПОЗИЦИИ ВО ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В СРЕДНИХ КЛАССАХ.....	163
<i>И.Ж. Тургульдинова, Б.М. Акишева</i> ШКОЛА - ВУЗ: ОПЫТ ОРГАНИЗАЦИИ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧИТЕЛЕЙ ШКОЛЫ.....	169
<i>А.В. Урожаева</i> СЕМЬЯ КАК РЕСУРС ПОДГОТОВКИ РЕБЕНКА С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ К ИНКЛЮЗИВНОМУ ОБУЧЕНИЮ.....	176
<i>Р.Р. Фаттахов</i> ДЕЯТЕЛЬНОСТНЫЙ ПОДХОД К ВОСПИТАНИЮ ДРУЖЕСКИХ ОТНОШЕНИЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ С ОДНОКЛАССНИКАМИ.....	185
<i>Э.К. Хазиева</i> ДОМАШНЕЕ ОБУЧЕНИЕ: ПОЛОЖИТЕЛЬНЫЕ И ОТРИЦАТЕЛЬНЫЕ ЧЕРТЫ, ВОЗМОЖНЫЕ ТРУДНОСТИ.....	191
<i>Э.Ф. Хайруллина</i> ИССЛЕДОВАНИЕ ОСВЕДОМЛЕННОСТИ ДЕТЕЙ СТАРШИХ КЛАССОВ О ПРОФИЛАКТИКЕ ТЕРРОРИЗМА НА УРОКАХ ОСНОВ БЕЗОПАСНОСТИ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ.....	197

<i>Д.Г. Хаматвалеева</i> ИССЛЕДОВАНИЕ КРЕАТИВНОСТИ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА.....	203
<i>Э.М. Хуснутдинова</i> ОСОБЕННОСТИ ПРОЯВЛЕНИЯ ТРЕВОЖНОСТИ В ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ.....	206
<i>А.М. Шакирова, Р.А. Фахрутдинова</i> РАЗВИТИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ИНТЕГРИРОВАННОЙ СИСТЕМЕ «КОЛЛЕДЖ-ВУЗ».....	211
<i>А.Е. Шевкунова</i> ПСИХОМЕТРИЧЕСКАЯ ОЦЕНКА МЕТОДИКИ ДИАГНОСТИКИ ДИАЛЕКТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ.....	219
<i>Т.В. Шерстюк, А.Ж. Овчинникова</i> ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЦИФРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ФОРМИРОВАНИИ ЭСТЕТИЧЕСКОГО ОБРАЗА У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ.....	226
<i>Н.А. Шмелькова</i> ФОРМИРОВАНИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО ИНТЕРЕСА У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С УЧЕБНЫМИ ЗАТРУДНЕНИЯМИ.....	234
<i>Т.Е. Шорыгина, И.А. Коробков, Н.А. Дубровский, Д.А. Королев</i> КОНСТРУКТОР ГРЕЙДЕРОВ.....	239
<i>М.С. Юрова</i> ФОРМИРОВАНИЕ У БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ ОПЫТА ПРОДУКТИВНОГО РЕАГИРОВАНИЯ НА ПРОЯВЛЕНИЯ БУЛЛИНГА: К ТЕОРИИ ВОПРОСА.....	246
<i>Н.А. Юрчишин, В.Г. Максимчук</i> РАЗВИТИЕ МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ДИСЛАЛИЕЙ.....	255
<i>Ю.М. Юсупова</i> ПРОЦЕСС СОЦИАЛИЗАЦИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИИ.....	262
<i>С.А. Якоб</i> ОРГАНИЗАЦИЯ СИСТЕМЫ ПОВЫШЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГОВ В РЕАЛИЗАЦИИ РЕГИОНАЛЬНОГО КОМПОНЕНТА ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ.....	268
<i>Е.В. Яковлева, Н.В. Гольцова</i> ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ К ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ РАБОТЕ С МЛАДШИМИ ШКОЛЬНИКАМИ.....	275
<i>О.Е. Янкина, Ю.С. Соловьев</i> ВОЗМОЖНОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ INSTAGRAM В ОБУЧЕНИИ СТАРШЕКЛАССНИКОВ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В СЕЛЬСКОЙ ШКОЛЕ.....	285
<i>Т.А. Баклашова, Р.А. Валеева</i> РЕТРОСПЕКТИВНЫЙ АНАЛИЗ РАЗВИТИЯ СИСТЕМЫ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЕЙ В НИДЕРЛАНДАХ: В ПОИСКАХ НОВЫХ МОДЕЛЕЙ.....	293

Научное издание

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ НОВЫЕ ВЫЗОВЫ И ЦЕЛИ

VII Международный форум по педагогическому образованию

Сборник научных трудов

Часть V

Компьютерная верстка

Т.В. Уточкиной

Подписано в печать 19.10.2021.

Бумага офсетная. Печать цифровая.

Формат 60x84 1/16. Гарнитура «Times New Roman». Усл. печ. л. 17,6.

Уч.-изд. л. 22,0. Тираж 150 экз. Заказ 194-5/6

Отпечатано в типографии Издательства Казанского университета

420008, г. Казань, ул. Профессора Нужи́на, 1/37
тел. (843) 233-73-59, 233-73-28