

12+

ВЕСТНИК

ПЕРМСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО
ГУМАНИТАРНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО
УНИВЕРСИТЕТА



Серия № 1

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ И ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ
НАУКИ

Выпуск 2 / 2023

МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет»

12+

ВЕСТНИК
ПЕРМСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО
ГУМАНИТАРНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО
УНИВЕРСИТЕТА

Серия № 1
ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ И ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

Выпуск 2 / 2023

Электронный научный журнал

Пермь
ПГГПУ
2023

Серия № 1. **Психологические и педагогические науки**

ВЫПУСК 2 / 2023

Учредитель – ФГБОУ ВО «Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет»

Издатель – ФГБОУ ВО «Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет»

Вестник Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета. Сер. № 1. Психологические и педагогические науки. Вып. 2 / 2023: электрон. науч. журн. / ред. кол.: Е.К. Гитман, Л.А. Косолапова (отв. ред. вып.), Б.А. Крузе, А.И. Санникова, И.Н. Власова, Н.А. Гангнус (отв. секретарь вып.), Н.Г. Липкина, А.В. Худякова ; Перм. гос. гуманит.-пед. ун-т. – Пермь, 2023. – 24,5 Мб. – Текст (визуальный) : электронный.

Данный выпуск «Вестника ПГГПУ» (серия «Психологические и педагогические науки») содержит статьи, посвященные актуальным проблемам в области педагогики общего образования, профессиональной педагогики, андрагогики, методики преподавания. Выпуск включает восемь разделов: «Научная школа: Неодидактика», «Воспитание детей и молодежи», «Ожидаемые результаты образования: современная интерпретация», «Образование в сложном нестабильном мире: педагогический процесс в открытом образовательном пространстве», «Образование, сопровождение и реабилитация лиц с особыми образовательными потребностями», «Учитель, преподаватель, наставник в современном образовании», «Методология и технологии профессионального образования», «Методические аспекты преподавания учебных дисциплин в школе и вузе». Авторы статей – ученые, преподаватели вузов, учителя школ, аспиранты из Перми, Пермского края и других городов Российской Федерации.

Издание адресовано ученым – специалистам в области педагогики, аспирантам, студентам, работникам образования.

ГЛАВНЫЙ РЕДАКТОР ВЕСТНИКА ПГГПУ:

Б.А. КРУЗЕ – д-р пед. наук, профессор ПГГПУ

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ СЕРИИ «Психологические и педагогические науки»:

Л.А. КОСОЛАПОВА – д-р пед. наук, проф., зав. кафедрой педагогики ПГНИУ (отв. ред.)

Л.Л. БАЛАНДИНА – канд. психол. наук, доц. кафедры педагогики и психологии ПГГПУ (зам. отв. ред.)

Н.А. ГАНГНУС – канд. пед. наук, доц. кафедры педагогики и психологии ПГГПУ (отв. секретарь)

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ ВЫПУСКА (Педагогика):

Е.К. ГИТМАН – д-р пед. наук, проф. кафедры педагогики и психологии ПГГПУ

Л.А. КОСОЛАПОВА – д-р пед. наук, проф., зав. кафедрой педагогики ПГНИУ (отв. ред. вып.)

Б.А. КРУЗЕ – д-р пед. наук, профессор, заведующий кафедрой педагогики и психологии ПГГПУ

А.И. САННИКОВА – д-р пед. наук, проф. кафедры социальной педагогики ПГГПУ

И.Н. ВЛАСОВА – канд. пед. наук, доцент, начальник научного отдела ПГГПУ

Н.А. ГАНГНУС – канд. пед. наук, доц. кафедры педагогики и психологии ПГГПУ (отв. секретарь вып.)

Н.Г. ЛИПКИНА – канд. пед. наук, доц. кафедры педагогики и психологии ПГГПУ

А.В. ХУДЯКОВА – канд. пед. наук, доцент, заведующий кафедрой информатики и вычислительной техники ПГГПУ

Электронный журнал зарегистрирован в Федеральной службе по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций. Реестровая запись Роскомнадзора серии ЭЛ № ФС 77-78183 от 27.03.2020 г.

Журнал размещен в НЭБ eLibrary, договор № 270-04/2014 от 28.04.2014 г.

Журнал зарегистрирован как сериальное сетевое издание в международном регистрационном каталоге (ISSN International Centre), ему присвоен международный стандартный сериальный номер ISSN 2308-717X

Сайт журнала Вестник ПГГПУ. Серия № 1 «Психологические и педагогические науки»:

URL: <http://www.vestnik1.pspu.ru>

Префикс DOI: 10.24412/2308-717X

Электронная почта журнала: lbalandina2017@yandex.ru – Баландиной Людмиле Леонидовне;
pedagog@pspu.ru – Гангнус Наталии Андреевне

Издается по решению редакционно-издательского совета
Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета

СОДЕРЖАНИЕ

РАЗДЕЛ 1. НАУЧНАЯ ШКОЛА «НЕОДИДАКТИКА»

<i>Даутова О.Б.</i> НАУЧНАЯ ШКОЛА «НЕОДИДАКТИКА КАК ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА: ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ И АНДРАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ ОБУЧАЮЩЕГОСЯ КАК СУБЪЕКТА НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ».....	7
<i>Архипова Ю.И.</i> ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ СТРАТЕГИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ РЕЧЕВОЙ КОММУНИКАЦИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ.....	23
<i>Карпук С.Ю.</i> ОРГАНИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ КОММУНИКАЦИИ СРЕДСТВАМИ МЕТАФОРИЧЕСКОГО ПРОЕКТИРОВАНИЯ.....	30
<i>Салыгина И.А.</i> ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ СООБЩЕСТВО ОБУЧЕНИЯ ПЕДАГОГОВ КАК РЕФЛЕКСИВНАЯ ПРАКТИКА ОБРАЗОВАНИЯ ВЗРОСЛЫХ ...	38

РАЗДЕЛ 2. ОЖИДАЕМЫЕ РЕЗУЛЬТАТЫ ОБРАЗОВАНИЯ: СОВРЕМЕННАЯ ИНТЕРПРЕТАЦИЯ

<i>Акимова Е.В., Быкова С.С.</i> УПРАВЛЕНИЕ ПРОЕКТОМ ПО ФОРМИРОВАНИЮ КРЕАТИВНОГО МЫШЛЕНИЯ КАК КОМПОНЕНТА ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ ГРАМОТНОСТИ У ШКОЛЬНИКОВ.....	49
<i>Воробьева Н.А.</i> РАЗВИТИЕ АЛГОРИТМИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ У УЧАЩИХСЯ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ СИСТЕМНО-ОРИЕНТИРОВАННОЙ СРЕДЫ ПРОГРАММИРОВАНИЯ SCRATCH.....	59
<i>Жадовская Д.А., Пупышева С.А.</i> ГЛОБАЛЬНЫЕ КОМПЕТЕНЦИИ КАК СПОСОБ РАЗВИТИЯ ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ ГРАМОТНОСТИ У ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ ГЕОГРАФИИ.....	66
<i>Захаров К.П.</i> О СЕТЕВОЙ ЛИЧНОСТИ И ОСОБЕННОСТЯХ ЕЁ СТАНОВЛЕНИЯ...	72
<i>Котлованова О.В., Емельянова И.Е.</i> АНАЛИЗ ОТДАЛЕННЫХ РЕЗУЛЬТАТОВ ПРОЕКТА ПО ФОРМИРОВАНИЮ У ДЕТЕЙ НАВЫКОВ ВЫЖИВАНИЯ В ЧРЕЗВЫЧАЙНЫХ СИТУАЦИЯХ.....	81
<i>Кузьмина М.В., Машарова Т.В., Федяева А.Ф.</i> МЕДИАОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ МУЛЬТИМЕДИЙНЫХ ПРОЕКТОВ ДЛЯ МОЛОДЕЖИ.....	89
<i>Мамедова О.И., Галиева Е.И., Соловейкина М.П.</i> ФИНАНСОВЫЕ СОРЕВНОВАНИЯ КАК ИНСТРУМЕНТ ПОВЫШЕНИЯ ФИНАНСОВОЙ ГРАМОТНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ.....	96
<i>Шуминская С.И., Гусельникова А.С.</i> ПОЛОЖИТЕЛЬНОЕ И ОТРИЦАТЕЛЬНОЕ ВЛИЯНИЕ ЦИФРОВИЗАЦИИ НА РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ СОВРЕМЕННОГО ШКОЛЬНИКА.....	103
<i>Трушников Н.С.</i> ФУНКЦИОНАЛЬНАЯ ГРАМОТНОСТЬ КАК ЦЕЛЬ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ.....	114
<i>Шуминская С.И., Пермьякова А.М.</i> DIDGITAL KIDS: ЦИФРОВЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ СРЕДСТВА КАК ИНСТРУМЕНТ РАЗВИТИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ В ДЕТСКОМ САДУ.....	122

РАЗДЕЛ 3. ВОСПИТАНИЕ ДЕТЕЙ И МОЛОДЕЖИ

<i>Авдошин В.В.</i> ВОСПИТАНИЕ КОМАНДИРСКОЙ ВОЛИ У КУРСАНТОВ ВОЕННЫХ ВУЗОВ КАК АКТУАЛЬНАЯ ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА.....	132
<i>Грудинин В.С., Рогожникова Р.А.</i> ФОРМИРОВАНИЕ ФИЗИЧЕСКОЙ ГОТОВНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ «КЛАССОВ РОСГВАРДИИ» В ПОДГОТОВКЕ К ВОЕННОЙ СЛУЖБЕ В СИСТЕМЕ «ШКОЛА – ВОЕННЫЙ ВУЗ»	138
<i>Давлетишина Л.А., Латыпова В.М., Кондратьева Н.Б.</i> РЕАЛИЗАЦИЯ ОСНОВНЫХ НАПРАВЛЕНИЙ СТРАТЕГИИ РАЗВИТИЯ ВОСПИТАНИЯ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЯХ РЕСПУБЛИКИ ТАТАРСТАН ...	145
<i>Камболов А.Р.</i> АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ КОНФЛИКТНЫХ СИТУАЦИЙ. ПУТИ ИХ РЕШЕНИЯ В ВОЕННОМ ВУЗЕ.....	154
<i>Коваленко А.С.</i> ПРОБЛЕМЫ ПРИМЕНЕНИЯ МЕР ДИСЦИПЛИНАРНОГО ВЗЫСКАНИЯ К ОБУЧАЮЩИМСЯ.....	158
<i>Лобанова Н.В., Черкасских О.Т., Плехотникова Ж.В., Сотникова Е.А.</i> ОРГАНИЗАЦИЯ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВИЗАЦИИ В СФЕРЕ ОБРАЗОВАНИЯ.....	167
<i>Лю Цзюнь</i> ХУДОЖЕСТВЕННАЯ ИЛЛЮСТРАЦИЯ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ НАВЯСТВЕННЫХ ЧУВСТВ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА.....	174
<i>Рогожникова Р.А., Грудинин В.С.</i> ПАРТНЕРСКИЕ ОТНОШЕНИЯ МЕЖДУ ОБУЧАЮЩИМИСЯ «КЛАССОВ РОСГВАРДИИ» И ВОЕННОСЛУЖАЩИМИ КАК УСЛОВИЕ ВОСПИТАНИЯ У ШКОЛЬНИКОВ ГОТОВНОСТИ К ВОЕННОЙ СЛУЖБЕ.....	184

РАЗДЕЛ 4. ОБРАЗОВАНИЕ, СОПРОВОЖДЕНИЕ И РЕАБИЛИТАЦИЯ ЛИЦ С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ

<i>Андреева М.Ю., Самсонова А.В.</i> АЛЬТЕРНАТИВНАЯ КОММУНИКАЦИЯ КАК ОДИН ИЗ СОВРЕМЕННЫХ ПОДХОДОВ К ОБУЧЕНИЮ ШКОЛЬНИКОВ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ.....	189
<i>Артемьева С.А., Белоусова С.С.</i> ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ДЕТЕЙ – ЖЕРТВ ТЕХНОГЕННЫХ И ПРИРОДНЫХ КАТАСТРОФ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ.....	194
<i>Заикина Е.С.</i> ЭФФЕКТИВНОСТЬ ПРИМЕНЕНИЯ СОВРЕМЕННЫХ ЛОГОПЕДИЧЕСКИХ МЕТОДИК ПРИ ПОДДЕРЖАНИИ ФУНКЦИИ ГЛОТАНИЯ У ПАЦИЕНТОВ С ЭКСТРАПИРАМИДНЫМИ РАССТРОЙСТВАМИ	201
<i>Зырянова Н.М., Паришкова О.В., Черткова Ю.Д.</i> КАК ПОМОЧЬ БЛИЗНЕЦАМ УЧИТЬСЯ НЕ ХУЖЕ ОДИНОЧНОРОЖДЕННЫХ ОДНОКЛАССНИКОВ?.....	213
<i>Кудренко Н.Н.</i> ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК УСЛОВИЕ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ АДАПТАЦИИ ДЕТЕЙ-СИРОТ.....	225
<i>Некрасов П.Б.</i> ДОПОЛНИТЕЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ ДЕТЕЙ-СИРОТ СОВРЕМЕННЫМИ СРЕДСТВАМИ СВЯЗИ.....	230

Шишкина Т.А. АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ ФОРМИРОВАНИЯ ФИНАНСОВО-ЭКОНОМИЧЕСКОЙ ГРАМОТНОСТИ У ОБУЧАЮЩИХСЯ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ.....	234
--	-----

**РАЗДЕЛ 5. ОБРАЗОВАНИЕ В СЛОЖНОМ НЕСТАБИЛЬНОМ МИРЕ:
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПРОЦЕСС В ОТКРЫТОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ
ПРОСТРАНСТВЕ**

Ветлугаева Н.В., Косолапова Л.А. УРОК В ОТКРЫТОМ ИНФОРМАЦИОННО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ.....	241
---	-----

Кузьмина М.В., Федяева А.Ф. ПРЕЕМСТВЕННОСТЬ ШКОЛА – ВУЗ: СОТРУДНИЧЕСТВО ЛИГИ ЮНЫХ ЖУРНАЛИСТОВ КИРОВСКОЙ ОБЛАСТИ С ВЯТСКИМ ГОСУДАРСТВЕННЫМ УНИВЕРСИТЕТОМ.....	248
---	-----

Ларионова М.А. ПОДХОДЫ К СТРАТЕГИЧЕСКОМУ ПЛАНИРОВАНИЮ СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ В УСЛОВИЯХ НЕОПРЕДЕЛЕННОСТИ КАК ГАРАНТИЯ ФОРМИРОВАНИЯ БЕЗОПАСНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ.....	254
--	-----

Пахтусова А.А., Плеханова О.Е., Заволжанская И.Ю. ОРГАНИЗАЦИЯ КУЛЬТУРНО-ДОСУГОВЫХ ПРОГРАММ ДЛЯ ЛЮДЕЙ ПОЖИЛОГО ВОЗРАСТА ЗА РУБЕЖОМ.....	258
---	-----

Пяткова Е.В., Шумовская А.Г. МОНИТОРИНГ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ БЕЗОПАСНОСТИ СРЕДЫ ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ.....	265
---	-----

Шугаенов Д.Р. ЭФФЕКТИВНОСТЬ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ: ПРЕИМУЩЕСТВА И ОГРАНИЧЕНИЯ.....	277
---	-----

**РАЗДЕЛ 6. УЧИТЕЛЬ, ПРЕПОДАВАТЕЛЬ, НАСТАВНИК В СОВРЕМЕННОМ
ОБРАЗОВАНИИ**

Деулин Д.В., Мязина С.Е. ТЕМПЕРАМЕНТ УЧИТЕЛЯ И ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ВЫГОРАНИЕ В РАЗРЕЗЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ БЕЗОПАСНОСТИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ШКОЛЫ	286
---	-----

Резанович И.В. ВОЗМОЖНОСТИ КИНОПЕДАГОГИКИ В РАЗВИТИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ВУЗОВ.....	295
--	-----

Смердова Е.А. ПРОЕКТИРОВАНИЕ ИНДИВИДУАЛЬНОЙ ТРАЕКТОРИИ РАЗВИТИЯ СУБЪЕКТОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА НА ОСНОВАНИИ СИСТЕМОМЫСЛЕДЕЯТЕЛЬНОСТНОГО ПОДХОДА Г.П. ЩЕДРОВИЦКОГО.....	300
--	-----

Суворова О.В., Мазурова Е.В. ФОРМИРОВАНИЕ ГОТОВНОСТИ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОМУ ОБЩЕНИЮ У БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ГУМАНИТАРНОГО ПРОФИЛЯ: СТРУКТУРНО-СОДЕРЖАТЕЛЬНАЯ КОМПОЗИЦИЯ УЧЕБНЫХ КУРСОВ И ПРАКТИК.....	309
--	-----

Шеманаев С.С. ОТ МЕТАПРЕДМЕТНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ К ТРАНСПРОФЕССИОНАЛИЗМУ ПЕДАГОГА.....	322
--	-----

РАЗДЕЛ 7. МЕТОДОЛОГИЯ И ТЕХНОЛОГИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

<i>Вишнякова В.Р.</i> ДИДАКТИКА В АРХИТЕКТУРНО-СТРОИТЕЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВОГО ОБУЧЕНИЯ.....	329
<i>Гусейнова Е.Л.</i> ПРОБЛЕМНОЕ ОБУЧЕНИЕ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ	336
<i>Киришко В.П.</i> ИГРОВОЕ ОБУЧЕНИЕ В ВОЕННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЯХ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ (на примере военных институтов войск национальной гвардии Российской Федерации)	341
<i>Князева А.Г.</i> ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ АДАПТАЦИИ БУДУЩИХ БАКАЛАВРОВ СФЕРЫ КУЛЬТУРЫ К ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ ВУЗА: СОДЕРЖАНИЕ, ЭТАПЫ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	346
<i>Косолапова Л.А.</i> ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ ПРОСТРАНСТВО ОРГАНИЗАЦИИ КАК СРЕДА САМОРАЗВИТИЯ БУДУЩЕГО СПЕЦИАЛИСТА	355
<i>Костарева К.Д.</i> ПРИМЕНЕНИЕ СРЕДСТВ ЦИФРОВОЙ ДИДАКТИКИ ПРИ ОБУЧЕНИИ СТУДЕНТОВ ПРОФЕССИИ «ГРАФИЧЕСКИЙ ДИЗАЙН» В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ.....	362
<i>Окишев С.В.</i> ОРГАНИЗАЦИЯ СЕМЕСТРОВОГО ЦИКЛА ЗАНЯТИЙ ПО МАТЕМАТИКЕ В НОВЫХ УСЛОВИЯХ.....	367

РАЗДЕЛ 8. МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРЕПОДАВАНИЯ УЧЕБНЫХ ДИСЦИПЛИН В ШКОЛЕ И ВУЗЕ

<i>Демина Н.Ю., Тропина А.В.</i> ПРИМЕНЕНИЕ ЦИФРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ПРИ ОРГАНИЗАЦИИ ПРОЕКТНОЙ И УЧЕБНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ.....	380
<i>Ильин И.В., Кузаев А.Ф., Никулина О.А.</i> ПРИМЕНЕНИЕ ИНТЕРАКТИВНЫХ УЧЕБНЫХ ЗАДАНИЙ ПО АЛГОРИТМИЗАЦИИ В КУРСЕ ИНФОРМАТИКИ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ.....	388

РАЗДЕЛ 1. НАУЧНАЯ ШКОЛА «НЕОДИДАКТИКА»

УДК 37.01

DOI: 10.24412/2308-717X-2023-2-7-22

Даутова Ольга Борисовна

доктор педагогических наук, профессор,
директор института управления образованием СПб АППО,
профессор кафедры педагогики и андрагогики СПб АППО
*Государственное бюджетное учреждение дополнительного
профессионального образования «Санкт-Петербургская академия
постдипломного педагогического образования имени К.Д. Ушинского»,
Санкт-Петербург, Россия*

*191002, город Санкт-Петербург, улица Ломоносова, дом 11-13,
тел +7 (812) 409-82-91, e-mail: anninskaja@mail.ru*

НАУЧНАЯ ШКОЛА «НЕОДИДАКТИКА КАК ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА: ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ И АНДРАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ ОБУЧАЮЩЕГОСЯ КАК СУБЪЕКТА НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ»

Olga B. Dautova

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,
Director of the Institute of Educational Management of St. Petersburg APPO,
Professor of the Department of Pedagogy and Andragogy in St. Petersburg APPO
*State budgetary institution of additional professional education "St. Petersburg
Academy of Postgraduate Pedagogical Education named after K.D. Ushinsky",
St. Petersburg, Russia*

*191002, St. Petersburg, Lomonosova street, building 11-13,
tel +7 (812) 409-82-91, e-mail: anninskaja@mail.ru*

SCIENTIFIC SCHOOL "NEODIDACTICS AS THEORY AND PRACTICE: PEDAGOGICAL AND ANDRAGOGICAL CONDITIONS FOR THE DEVELOPMENT OF A STUDENT AS A SUBJECT OF CONTINUING EDUCATION"

Аннотация. В статье рассматривается научная школа посредством позиционирования неоклассической дидактики как теории и практики современного образования. Основная роль отводится обучающемуся как субъекту непрерывного образования и самообразования, анализу феномена «учебно-познавательная деятельность». Рассматривается взаимосвязь контекстов образования и новых практик обучения, дана характеристика

различных сторон процесса обучения. Дан сравнительный анализ линейного и нелинейного процессов обучения.

В статье показана преемственность результатов развития учебно-познавательной деятельности на разных этапах (познавательная самостоятельность, познавательная компетенция, автономная познавательная позиция, открытая познавательная позиция) и приведены параметры этих новообразований. Раскрыты дидактические задачи педагога.

Ключевые слова: научная школа, неодидактика – неоклассическая дидактика, непрерывное образование, обучающийся как субъект непрерывного образования, значимые отношения в системе «Я – мир», развитие, обучение, учебно-познавательная деятельность обучающегося, учебное проектирование, понимание, рефлексия, образовательная коммуникация, учебная самостоятельность, познавательная компетентность, автономная познавательная позиция, открытая познавательная позиция, задачи педагога.

Abstract. The article examines the scientific school through the positioning of neoclassical didactics as a theory and practice of modern education. The main role is assigned to the student as a subject of continuous education and self-education, the analysis of the phenomenon of "educational and cognitive activity". The interrelation of educational contexts and new teaching practices is considered, the characteristics of various aspects of the learning process are given. A comparative analysis of linear and nonlinear learning processes is given.

The article shows the continuity of the results of the development of educational and cognitive activity at different stages (cognitive independence, cognitive competence, autonomous cognitive position, open cognitive position) and the parameters of these neoplasms are given. The didactic tasks of the teacher are revealed.

Key words: scientific school, neodidactics – neoclassical didactics, continuing education, student as a subject of continuing education, significant relationships in the «I am the world» system, development, training, educational and cognitive activity of the student, educational design, understanding, reflection, educational communication, educational independence, cognitive competence, autonomous cognitive position, open cognitive position, tasks of the teacher.

Изменения в современном мире обуславливают развитие процесса непрерывного образования в течении всей жизни. Это связано и со скоростью изменений окружающей жизни и со стремительной развивающимися технологиями и прежде всего с усложнением процесса познания. Перед современной дидактикой стоит задача понимания механизмов управления и самоуправления познавательными процессами человека на протяжении всей жизни и поиска педагогических и андрагогических условий развития обучающегося как субъекта непрерывного образования. Большую роль в формировании и развитии познавательных потребностей и способностей человека выполняет школьное и вузовское образование, так как процессы обучения на этих этапах системны и целенаправленны.



Широко известно, что по мере взросления обучающийся приобретает все большую автономию и самостоятельность и выходит в конечном итоге на самообразование и самосовершенствование. Как определить преобладающую роль этих процессов, какие факторы являются решающими, что влияет на мотивацию обучающегося на всех этапах жизненного пути? Какие процедуры позволяют стимулировать учебно-познавательную деятельность в школе, затем в вузе и на этапе профессионализации в целом?

Во-первых, понимание процесса учения как процесса бытийного и связанного с самосознанием личности и степенью понимания себя самого, что требует системного развития личности в целом, так как самосознание выступает вершиной развития личности.

Во-вторых, понимание процесса учения как процесса, совершающегося в различных общностях и коллективах. Поэтому решающее значение здесь играет процесс образовательной коммуникации. Не случайно три диссертационных исследования аспирантов в нашей научной школе посвящены поиску характеристик современной образовательной коммуникации и на уровне начальной школы, и на уровне основной школы, и на уровне постдипломного образования.

В-третьих, понимание процедуры рефлексии как инструмента осознания собственного учебного/образовательного опыта и учебного/образовательного поведения.

В-четвертых, понимание процедуры проектирования как механизма целеполагания на основе образа будущего, необходимость понимания сущности и структуры феномена «учебное проектирование».

В-пятых, осознание необходимости процедуры понимания не только как когнитивной и направленной на осмысление знаний (хотя это является и сегодня приоритетным), но и процедуры ценностно-смысловой и мотивационной направленной на осознание своих отношений в системе «я – мир».

В-шестых, это развитие представлений о современном педагоге и преподавателе как носителе ценностей и смыслов познания и образце познавательной деятельности. Мы полностью разделяем позицию В.В. Серикова, который утверждает, что «качество образования зависит в первую очередь от качества педагогов, и закономерностей психологии, согласно которым человек обретает человеческое начало от другого человека», и «чтобы стать субъектом, ученик должен встретиться с носителем субъектности – подлинными педагогами, а не с безликими текстами, заданиями и упражнениями. Именно в этом кроется глубинная сущность педагогического труда» [33].

Нам также близок конструкт «Учитель как модель обучающегося», он современен и содержит инновационный потенциал. В рамках данного подхода сами учителя являются мастерами учения и производителями знаний. Они постоянно вовлечены в экспериментальную и инновационную работу в области педагогики, производят новые знания о практике учения и обучения. На этом уровне педагоги должны быть способны, мотивированы и иметь желание

экспериментировать, непрерывно учиться и использовать ИКТ для построения профессиональных учебных сообществ, нацеленных на получение новых знаний [37, с. 48].

Научная школа «Неодидактика как теория и практика: педагогические и андрагогические условия развития, обучающегося как субъекта непрерывного образования» своей основой видит три теории:

- материалы научной школы Г.Д. Кирилловой как теорию развивающего обучения, где основным результатом выступают системные обобщенные знания, являющиеся способами действия, что обеспечивает саму непрерывность познания на уровне субъекта, а также целостную концепцию процесса обучения, где существует неразрывность содержательного, организационного и операционально-деятельностного компонентов, что позволяет избежать ошибочности трактовки содержания образования [26];

- современная теория образования научной школы А.П. Тряпицыной [1, 2, 25, 27, 31, 38, 39], учитывающая факторы влияния различных общественных процессов на образование, ориентацию на нелинейность процесса научного поиска, которая предполагает использование новых методов постижения действительности и признание множественности способов объяснения изучаемых процессов и явлений; описание теории и практики современного процесса обучения;

- теория непрерывного образования С.Г. Вершловского [3, 5, 6], который осуществил историко-педагогический анализ феномена «непрерывное образование», что позволило сделать вывод о его междисциплинарности и личностной обусловленности, по мнению ученого-андрагога и *«временная и пространственная характеристики образования пересекаются в одной точке – позиции личности. Личность «творит» обучающееся общество и одновременно обогащает собственный духовный мир»* [5, с. 60].

Рассмотрим основные дефиниции.

Мы под *неоклассической дидактикой – неодидактикой* понимаем дидактику, продолжающую развивать классические учения на основе системного анализа современной социально-образовательной ситуации, и разрабатывающую новые направления теорий и концепций образования, образовательные стратегии и инновационные образовательные практики [23, 24].

Учебно-познавательная деятельность понимается как система действий обучающегося, направленная на согласование субъектом учения предметной и личностной задачи и выстраивание значимых отношений с целью присвоения содержания образования при содействии и поддержке педагога. Решая познавательную задачу (предметная деятельность), обучающийся решает и особую личностную задачу: самоутверждения, саморазвития, самоопределения, самосовершенствования и др. Осознание обучающимся личностной задачи позволяет ему реализовать деятельность самопознания и самоопределения, что актуализирует необходимость развития рефлексивных процедур [9, 10].



Сразу необходимо подчеркнуть, эта неодидактика не создана одним человеком или исследовательским коллективом, она формируется в настоящее время различными учеными в разных странах, которые предпринимают попытки выстроить теорию обучения в соответствии с вызовами современности. Дидактическое знание в сложном развивающемся мире, характеризующееся лавинообразным нарастанием различных информационных потоков, определяет принципиально иной набор образовательных ситуаций, в которых меняются позиции всех субъектов. И обучающийся, и педагог оказываются в ситуации незнания, требуется определенное волевое начало и для того, и для другого, чтобы остаться субъектом процесса познания в прямом смысле этого слова, то есть человеком, имеющим потребность в познании, познавательные возможности, чтобы его осуществить и активность в целеосуществлении.

Неоклассическая дидактика в нашем понимании строится с опорой на следующие положения:

I. *Социокультурные макрофакторы и риски определяют изменение современного образования [12].*

1.1. Социокультурные макрофакторы: динамичное изменение жизни, множественность культур, появление новых технологий и средств связи влияют на изменение современного образования и порождают новую образовательную реальность, обладающую позитивным потенциалом для развивающейся личности обучающегося и рисками. Положительный потенциал способствует реализации инновационных идей непрерывного образования в соответствии с требованиями времени.

1.2. Риски, вызванные макрофакторами (фрагментарности образования, усвоения устаревающих знаний, избыточной информации, аномии ценностей, формировании негативной идентичности обучающегося, отвержения всяких правил, появления безобразного в поведении) не вступают в силу, если реализуются педагогические стратегии, направленные на развитие личностного ресурса обучающегося, его способности к образованию и учению.

1.3. Педагогической стратегией преодоления рисков выступает *организация обучения с ориентацией:*

– *на учение как способ бытия*, что обуславливает открытость обучающегося познанию и новому опыту, опыту субъективного переживания осмысленности собственной жизни, возможность самоопределения и самореализации в настоящем времени, понимание себя, мира, других людей;

– *на сопереживание, событийность, эмоциональность, гармонизацию левого и правого полушария, на развитие воображения и интуиции, а также и ценностно-смысловую насыщенность учебно-познавательной деятельности и других образовательных процессов;*

– *на решение предметных и личностных задач*, что увеличивает возможности выбора и, возрастание степеней свободы обучающегося за счет освоения школьником ресурсов образовательной среды: информационного, коммуникативного, технологического.

II. Современная социокультурная и образовательная ситуация определяют цели:

- цели педагога, андрагога: целостность человека, развитие его личностного ресурса, позволяющего ему решать жизненные и профессиональные проблемы в условиях неопределенности;

- цели обучающегося в непрерывном образовании: достижение личностью бытийного способа существования, развивающего способность к самоопределению, к самореализации и к развитию идентичности.

III. Современная социокультурная и образовательная ситуация меняет понимание образования как целостного феномена, вбирающего в себя следующие контексты, которые являются взаимосвязанными и взаимопроникаемыми. И эти образовательные контексты в свою очередь влияют на новые признаки обучения.

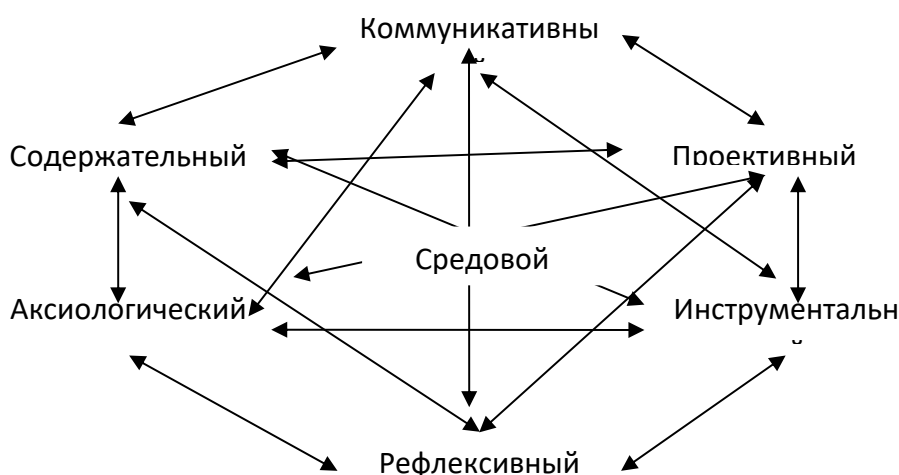


Рис. 1. Взаимосвязь контекстов образования

Мы выдвигаем предположение, что контексты современного образования определяют новые признаки как учебно-познавательной деятельности, так и новых практик обучения в целом, что показано в табл. 1.

Таблица 1

Взаимосвязь контекстов образования и новых практик обучения

Контекст образования	Признаки новых практик обучения
Содержательный	Открытость, незавершенность, избыточность средств. Взаимосвязь социокультурных и антропоориентированных детерминаций, самоопределение как реализация выбора обучающегося
Аксиологический или ценностно-смысловой	Необходимость понимания, поиска смысло-жизненных ориентиров в любой деятельности, влияние ценностно-смысловых детерминаций на содержание образования
Коммуникативный	Коммуникативность, увеличение каналов и изменение содержания образовательной коммуникации, Средоориентированность. Симметричность коммуникации.
Рефлексивный	Увеличение роли метапознания



Контекст образования	Признаки новых практик обучения
Проектировочный	Проектирование и конструирование как основа всех познавательных процессов. Выход на учебное проектирование. Продуктивность, восходящая к созиданию и творчеству обучающихся и педагогов.
Инструментальный	Владение знаниями как способами деятельности, деятельностными способностями
Средовой	Мультисредовость, нелинейность, разнообразие видов ресурсов

IV. Рост влияния социокультурных факторов на развитие личности современного обучающегося обуславливает приоритетные принципы образования:

Открытость понимается с одной стороны, как открытость социокультурного опыта, что проявляется в увеличении каналов информации и предполагает вариативность и альтернативность их освоения, с другой как открытость личностного опыта обучающегося, что требует от него адекватной способности проектирования образовательного маршрута, понимания, выбора, рефлексии, самооценки на основе собственных ценностей и целостной картины мира. *Реализация принципа открытости* предусматривает проектирование процесса обучения, в котором существует открытость среде и открытость среды ОО, открытость содержания образования, открытость культурной/образовательной/учебной ситуации.

Непрерывность образования позволяет каждому человеку реализовать свой потенциал за счет доступа к образованию и способности осуществлять учение на основе собственного целеполагания и универсальных способов действия на основе формального, неформального и информального образования.

Поликультурность – реализация в содержании образования многообразия культур как отклик на множественность и многообразие «социальных миров» с целью развития принятия идеи «инаковости» миров и необходимость развития разных видов культуры на уровне всех субъектов образования (художественной, познавательной, спортивной, досуговой, политической, педагогической и т.д.).

Инновационность предполагает обновление образовательного процесса с целью формирования готовности личности к быстро наступающим переменам в обществе, готовности к неопределенному будущему за счет развития способностей к творчеству, к разнообразным формам мышления и воображения, а также развитие способности к сотрудничеству с другими людьми. Необходим поиск новых форм и стратегий, соответствующих новому поколению молодых людей, приходящих в мир.

V. Изменение современной социокультурной и образовательной ситуации также влияет на необходимость обоснования/обогащения принципов обучения в условиях цифровой трансформации образования:

- *нелинейности* – процесс построения знаний обучающимся на основе разнообразия учебного/образовательного контента вследствие изменения пространственно-временных и ресурсных характеристик образовательной среды;

- *вариативности* – реализация множественного выбора обучающимся методов, форм и средств учения;

- *диалогичности* – выстраивание симметричной коммуникации на основе предметного, личностного и ценностного взаимодействия всех субъектов образования;

- *продуктивности* – конструирование и реализация индивидуализированной модели содержания образования в виде решения, текста, творческого продукта.

VI. Неодидактика пытается найти ответы на вопрос, что должно измениться, чтобы «соответствовать вызовам времени», как добиться того, чтобы эта деятельность обучающегося способствовала развитию новообразований в личностной сфере, которые опосредованы смыслообразованиями, обретением опыта, самостоятельностью, ответственностью, рефлексией. Мы предполагаем, что это становится возможным, *если обучающийся включен в проектирование учения на уровне субъекта*, что позволяет ему проявить свою субъектную позицию и выстроить значимые отношения в системе «Я – мир»: Я сам, Я – Другие, Я – Деятельность, Я – Культура, Я – природа.

При трансформации процесса обучения в процесс учения появляются новые связи, раскрывающие отношения обучающегося «я-мир» как отражение изменения личностного развития. **Ценностно-познавательное отношение** формируется посредством познания мира, Других, себя в системе «я – культура», «я – природа» на основе ценностно-смыслового самоопределения к вновь поступающей информации или к источникам информации.

Ценностно-коммуникативное отношение возникает как отношение социальное в системе «я – Другие» в процессе образовательной коммуникации – коммуникации для познания мира, Других, себя. Коммуникативное отношение отвечает на вопросы: «С кем учить? Сколько учить? Где учить?», поскольку образовательная коммуникация выстраивается с целью присвоения содержания образования.

Ценностно-личностное отношение формируется в системе «я – сам» и отражает процесс осознания себя субъектом деятельности, своих успехов, неудач, барьеров, возникающих в процессе присвоения содержания образования.

Ценностно-деятельностное отношение разворачивается в системе «я – деятельность» и характеризуется как отношение к разнообразным видам деятельности, в которую включается обучающийся.

VII. Возрастает роль новых стратегий обучения, включающих следующие процедуры для активизации и самоорганизации обучающегося в познавательных процессах: это *понимание, проектирование/учебное проектирование, образовательная коммуникация, рефлексия*.



Так, сущность **понимания как** универсального учебного действия – есть форма взаимодействия между предметной заданностью понимаемого содержания (учебного материала) и учеником как интерпретатором с целью постижения или порождения смысла. Следовательно, при реализации данного способа ученику необходимо владеть умениями *определять смыслы и значения учебного материала, понимать себя, свои чувства и смыслы, понимать и интерпретировать речь Другого, умениями интерпретации.*

Проектирование трактуется как проблемная организация мышления и деятельности с целью постановки задач; выбора средств, используемых для их решения; общая организация процесса учения в целом с учетом онтологического и организационно-деятельностного принципов включает *освоение обучающимися приемов и способов разнообразных видов деятельности: познавательной, ценностно-ориентационной, преобразовательной, исследовательской, проектной, самопознавательной, что предполагает* следующие показатели: *умение понимать содержание учебной задачи и находить средства ее решения, умение определять предметные и личностные задачи, умение выбирать коммуникативные и инструментальные средства и способы действий.*

Под **образовательной коммуникацией** мы понимаем интерактивное взаимодействие субъектов образования в процессе переработки информации, направленное на ценностно-смысловое согласование и понимание содержания образования с целью его присвоения. Что требует от обучающегося следующих умений: *понимать контекст образовательной коммуникации, занимать диалогическую позицию, формулировать собственные суждения и аргументировать их.*

Рефлексия основана на включении в учебный процесс личностно-значимых проблем, направленных на понимание мира, Других и себя как субъекта жизнедеятельности и как субъекта учебно-познавательной или самообразовательной деятельности. Показателями развития рефлексии будут выступать: *умение оценить процесс и результат своей деятельности, умение оценить себя и свое состояние, умение видеть и оценивать себя в коммуникации, способность к самоанализу и самоконтролю.*

VIII. В научной школе рассматривается **преемственность результатов** на всех этапах обучения. Такими результатами могут быть инвариантные (образовательная мотивация, статус ученика) и вариативные: познавательная самостоятельность, познавательная компетентность, автономная познавательная позиция, открытая познавательная позиция. Вариативные образовательные результаты обеспечивают преемственность развития познавательных процессов у субъектов.

На ступени начальной школы – это познавательная самостоятельность как интегративная способность осуществлять учебно-познавательную деятельность самостоятельно, включающая следующие параметры:

- познавательный интерес (1),
- умение ставить цель и находить средства ее решения (2),
- умение просить помощь и осуществлять совместные действия при решении учебной задачи (3),

- решать учебную задачу, т.е. применять собственные знания в учебно-познавательной деятельности (4),
- действия самоконтроля и самооценки при реализации учебно-познавательной деятельности (5).

На ступени основной школы – **познавательная компетентность, понимаемая как** интегральная способность обучающегося к осуществлению познания на основе освоенной совокупности универсальных учебных действий. Нами определены составляющие учебно-познавательной компетенции как совокупность параметров/умений:

- поставить предметную и личностную задачи (1),
- понять содержание задачи и находить средства ее решения (2),
- проектировать и организовать инструментальную и коммуникативную среду для решения задачи на уровне 1 учебного предмета (3),
- решать задачу, т.е. применять собственные знания в разнообразных видах деятельности (познавательной, проектной, исследовательской, самообразовательной) (4),
- оценить результаты своей учебно-познавательной деятельности (5),
- оценить себя как субъекта учебно-познавательной деятельности (6).

На ступени старшей школы и в вузе – **автономная познавательная позиция, которая** понимается как совокупность реализованных отношений в системе «я – мир», определяющих готовность обучающегося к непрерывному образованию и самообразованию.

Нами определены параметры автономной познавательной позиции:

- открытость познанию, познавательный интерес как главный побудительный и смыслообразующий мотив (1),
- умение осуществлять целеполагание (2),
- умения осуществлять: проектирование учебно-познавательной деятельности, индивидуальный образовательный маршрут, образование в целом (3),
- умения решать: учебные проблемы и задачи с выбором содержательных, инструментально-технологических и коммуникативных средств (4),
- умение рефлексии и самоуправления (5).

На уровне профессионализации – это открытая познавательная позиция как интегративная способность к познанию, включающая высокий уровень развития образовательной мотивации, направленность на решение профессиональных и жизненных задач, компетенции и в области познания.

IX. В научной школе одной из задач исследования выступает исследование **дидактической компетентности педагога**, которая вытекает из характеристик *изменения педагогической деятельности в области обучения*.

Изменение педагогической деятельности можно отследить при сравнении организации УПД обучающегося в условиях линейного и нелинейного процессов обучения (табл. 2) [12 с. 193]. В линейной системе управление осуществляется извне. Педагог выполняет руководящую или управляющую



функцию, соответственно отношения выстраиваются как отношения подчиненности: обучающий – обучающийся. Единицей взаимоотношений выступает «шаг занятия» или этап технологии, порожденные задачей, которые также выдвигает обучающий. Таким образом, урок или занятие выступают главным элементом в структуре педагогического пространства. Системообразующим элементом в этой системе выступает предметное знание, а основным результатом являются знания, умения, навыки. Взаимодействие «обучающий – обучающийся» неконгруэнтное. Основная культура – монологическая, в основном используются фронтальные формы работы. Роль педагога – доминантная; роль обучающегося, его позиция, колеблется от пассивной до активной в зависимости от степени его включенности в деятельность.

Таблица 2

Характеристика линейного и нелинейного процессов

Компоненты	Линейный процесс	Нелинейный процесс
Цели и задачи	Предметные	Предметные, личностные
Предполагаемый результат	Знания, умения, навыки	Компетентность, образованность
Знания	Передаются, транслируются	Конструируются, выращиваются
Содержание образования	Представлено в учебниках и учебных программах – единая и универсальная программа	Трансформируется, дополняется, интегрируется; вариативные учебные и образовательные программы
Информационный ресурс	Ограничен учебным кабинетом	Не имеет ограничений
Процесс	Включает процедуры объяснения, освоения, контроля	Включает процедуры чтения/ознакомления с учебным содержанием, понимания, проектирования, коммуникации и рефлексии
Среда	Готовая	Конструируется
Единица учебной деятельности и внеурочной деятельности	Шаг урока, шаг занятия	Образовательная ситуация на основе учебной задачи или проблемы
Время	Урок, занятие, д/з	Нет ограничений
Пространство	Класс/кабинет	Нет ограничений
Взаимодействие «обучающий – обучающийся»	Неконгруэнтное, ассиметричное	Конгруэнтное, симметричное, конструктивное, межличностное
Коммуникация	Ограничена составом класса/группы	Нет ограничений, включение и родителей, и социальных партнеров
Обучающийся	Объект/субъект управления	Субъект деятельности, субъект значимых отношений, субъект выбора, субъект собственного саморазвития
Педагог	Транслятор знаний	Организатор среды, консультант

Нелинейный процесс обучения характеризуется совершенно иной стилистикой и методикой. Деятельность самого обучающегося становится ядром системы, ее основным элементом. Обучающийся полностью самостоятельно формулирует учебную или образовательную цель как согласование личностных и предметных задач, отбирает содержание, учебный материал, используя информационный ресурс, сам выдвигает параметры оценивания своей работы и проводит это оценивание. Главным элементом в структуре педагогического пространства становится образовательная ситуация, предваряющая учебную задачу, сформулировать которую предстоит самому обучающемуся. Меняется характер взаимодействия «обучающий – обучающийся», он становится симметричным. Меняется культура – с монологической на диалогическую, учащиеся работают в парах и в группах.

Меняется роль педагога, который от роли транслятора информации переходит к роли организатора среды. Педагог становится проектировщиком образовательной среды, разработчиком информационного ресурса, консультантом, помощником, модератором и фасилитатором. Основной функцией педагога в нелинейном процессе обучения является сопровождение УПД обучающихся.

Х. Требования к современному процессу обучения и к качеству образовательных результатов обучающихся предполагает высокий уровень развития *дидактической компетентности педагога*. Дидактическая компетентность современного педагога определяется его инновационно-технологической или инструментальной готовностью к решению целого класса современных дидактических задач:

- осуществление педагогической диагностики на новых основаниях помощи и поддержки обучающегося, исходя из уровня его личностных достижений и уровня его развития, что возможно лишь на основе мониторинга;
- отбор содержания учебного материала на новых основаниях: не трансляция готового знания, а создания условий для самостоятельной деятельности обучающегося, что возможно на основе предъявления учебного материала в виде образовательной/культурной или учебной ситуации с целью формулирования самим обучающимся учебных задач и способов их решения;
- проектирование информационно-образовательной/цифровой среды как совокупности ресурсов: информационных, коммуникационных, технологических, инструментальных, предметных, позволяющих обучающемуся проявить активность, инициативу, осуществлять выбор действий, направленных на обеспечение принципиально иной позиции в деятельности (переход от пассивной к активной и впоследствии к автономной образовательной позиции);
- развитие мотивации обучающегося за счет применения мотивирующих методов и приемов учения, а также выстраивание целостной системы обучения, которая позволит каждому обучающемуся выйти (в разных временных интервалах) на понимание личностного смысла учения, выстраивание значимых отношений «я-мир» и реализацию интересов и жизненных потребностей в познании;



- обеспечение включенности обучающегося в учебное проектирование собственной учебно-познавательной деятельности и индивидуального образовательного маршрута с целью приобретения опыта действия и ответственности в реальных жизненных процессах не только в рамках реального пространства, но и с выходом на электронное обучение;
- проектирование и организация процедуры понимания как нахождения обучающимся смыслов, значений и интерпретации себя, Другого, контекста коммуникации, образовательной ситуации, культурной ситуации, учебной ситуации, содержания учебной задачи;
- проектирование и организация коммуникации за счет вовлечения обучающихся в совместное планирование, выбор коммуникативных средств и совместных форм деятельности; управление групповой динамикой; обогащение опыта общения как формирующего личность фактора через приобретение опыта общения со сверстниками в различных по характеру группах, в сообществах;
- обеспечение включенности обучающегося в новые оценочные процедуры, обеспечивающие ему успешность и динамику достижений за счет формирующего оценивания, критериального оценивания, широкого ведения общественных процедур, обеспечивающих признание результатов учебно-познавательной, исследовательской, проектной и других видов деятельности обучающегося;
- обеспечение включенности обучающегося в рефлексию путем развития способности к самоанализу, самоконтролю, установлению внутренних ориентиров и способов разграничения «Я и не Я» за счет учебного планирования, самооценивания и взаимооценивания на всех этапах учебно-познавательной деятельности;
- обеспечение условий для реализации индивидуализированной учебно-познавательной деятельности обучающегося, выход на персонализацию обучения [20, 28, 30].

Список литературы

1. Акулова О.В. Концепция системных изменений школьного процесса обучения в условиях перехода к информационному обществу. – СПб. : Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2004. – 254 с.
2. Акулова О.В., Писарева С.А., Пискунова Е.В. [и др.]. Школьное образование в современных социокультурных условиях : моногр. / под ред. проф. А.П. Тряпицыной. – СПб. : ПетроПресс, 2005. – 181 с.
3. Андрагогика постдипломного педагогического образования : науч.-метод. пособие / под ред. С.Г. Вершловского, Г.С. Сухобской. – СПб. : СПб АППО, 2007. – 196 с.
4. Андрагогические основы профессионального роста петербургского педагога : моногр. / под ред. О.Б. Даутовой, М.Г. Ермолаевой – СПб. : СПб АППО, 2023. – 172 с.

5. Вершловский С.Г. Непрерывное образование: Историко-теоретический анализ феномена : моногр. – СПб. : СПб АППО, 2008. – 155 с.
6. Вершловский С.Г. Андрагогика : учеб.-метод. пособие. – СПб. : СПб АППО, 2014. – 148 с.
7. Взаимодействие теории и практики образования в условиях обновления тезауруса педагогической науки : моногр. / А.И. Жук [и др.] / под науч. ред. А.В. Торховой, О.Б. Даутовой. – Минск : БГПУ, 2022. – 236 с.
8. Даутова О.Б. Становление самосознания учащихся в процессе учебно-познавательной деятельности : автореф. дис. на соиск. учен. степ. канд. пед. наук / РГПУ им. А.И. Герцена. – СПб., 1998.
9. Даутова О.Б. Изменение учебно-познавательной деятельности школьника в современном образовании : дис. на соиск. учен. степ. д-ра пед. наук / РГПУ им. А.И. Герцена.
10. Даутова О.Б. Изменение учебно-познавательной деятельности школьника в современном образовании : автореф. дис. на соиск. учен. степ. д-ра пед. наук / РГПУ им. А.И. Герцена. – СПб., 2011.
11. Даутова О.Б. Шаг к себе: новые вызовы современного школьного образования : науч.-метод. материалы / под ред. А.П. Тряпицыной. – СПб. : Книжный Дом, 2008. – 149 с.
12. Даутова О.Б. Изменение учебно-познавательной деятельности школьника в образовательном процессе : моногр. – СПб. : Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2012. – 300 с.
13. Даутова О.Б. Педагогическая деятельность учителя в условиях перехода школы на новые образовательные стандарты // Человек и образование. – 2013. – № 4 (29). – С. 10–16.
14. Даутова О.Б. Ценностно-целевые ориентиры образования в деятельности учителя и ученика // Ценности и смыслы современного образования. – СПб. : Свое издательство, 2014. – С. 279–285.
15. Даутова О.Б. Инновационный потенциал урока по ФГОС // Современный урок: традиции и инновации : сб. материалов Всерос. науч.-практ. конф., 26–27 ноября 2015 г. – Киров : Старая Вятка, 2015. – С. 30–39.
16. Даутова О.Б. ФГОСовский урок: проектирование и реализация // Инновационная деятельность педагога в условиях реализации ФГОС общего образования : сб. науч. ст. / под общ. ред. О.Б. Даутовой, И.И. Соколовой, В.И. Сопина, З.Н. Ситник. – СПб. : ФГНУ ИПООВ РАО, 2014. – 310 с.
17. Даутова О.Б. Изменение педагогической деятельности учителя как ответ на социокультурные вызовы современного общества // Педагогическое образование в системе гуманитарного знания. Приложение № 1 к журналу «Вестник Вятского государственного гуманитарного университета». – Киров : Изд-во ВятГГУ, 2014. – С. 54–59.
18. Даутова О.Б., Е.Ю. Игнатьева Роль диагностики дидактической компетентности в профессиональном и личностном развитии преподавателя вуза // Вестн. Новгород. гос. ун-та. Сер.: Педагогика. Психология. – 2014. – № 79. – С. 26–30.



19. Даутова О.Б., Игнатъева Е.Ю. Подготовка учителя к формированию и оцениванию общественно значимых образовательных результатов школьников // Человек и образование. – 2014. – № 4. – С. 37–42.
20. Даутова О.Б. Дидактическая культура и дидактическая компетентность современного учителя как требование успешной реализации ФГОС ОО // Университетское образование современного педагога / под ред. М.В. Гладкой, С.А. Писаревой. – СПб. : Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2016. – С. 410–417.
21. Даутова О.Б. Проектирование учебно-познавательной деятельности школьника на уроке в условиях ФГОС. – СПб. : КАРО, 2016. – 184 с.
22. Даутова О.Б. Образовательная коммуникация: традиционные и инновационные технологии : учеб.-метод. пособие. – СПб. : КАРО, 2018. – 176 с.
23. Даутова О.Б., Крылова О.Н. Развитие неоклассической дидактики как ответ на вызовы времени // Непрерывное образование. – 2018. – № 1 (23). – С. 4–8.
24. Даутова О.Б. Неодидактика как методологическая основа современного школьного образования в целях развития человеческого капитала [Электронный ресурс] // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 3: Педагогика и психология. – 2020. – № 4 (268). – С. 15–22. – URL: <http://vestnik.adygnet.ru/files/2020.4/6437/15-22.pdf>
25. Крылова О.Н. Социокультурная динамика содержания школьного образования : науч.-метод. материалы. – СПб. : Книжный дом, 2008. – 192 с.
26. Концепция научной школы Г.Д. Кирилловой [Электронный ресурс]. – URL: <http://ro-kirillova.ru/concept>
27. Педагогика : для бакалавров и специалистов : допущено УМО в качестве учеб. / А.Е. Бахмутский [и др.] ; под ред. А.П. Тряпицыной. – СПб. : Питер, 2013. – 304 с.
28. Педагогическая деятельность в современном образовательном пространстве : коллектив. моногр. – Тюмень : ТОГИРРО, 2021. – 192 с.
29. Педагогический словарь: Новейший этап развития терминологии / О.Б. Даутова, Н.А. Вершинина, М.Г. Ермолаева и др.; под общ. ред. О.Б. Даутовой. – СПб. : КАРО, 2020.
30. Петербургский учитель: вчера, сегодня, завтра : моногр. // Г.Р. Ахтиева, О.Б. Даутова, М.Г. Ермолаева и др. ; под ред. А.Н. Шевелева. – СПб. : СПбАППО, 2018. – 282 с.
31. Пискунова Е.В. Социокультурная обусловленность изменений профессионально-педагогической деятельности учителя : моногр. – СПб. : Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2005. – 324 с.
32. Развитие педагогического знания в условиях изменения терминологии : моногр. / А.И. Жук [и др.] / под науч. ред. А.В. Торховой, О.Б. Даутовой. – СПб. : Свое издательство, 2022. – 178 с.
33. Сериков В.В. Природа педагогической деятельности и особенности профессионального образования педагога // Педагогика. – 2010. – № 5. – С. 29–37.

34. Систематизация педагогического знания: методология исследования терминологии : моногр. / О.Б. Даутова, Н.А. Вершинина и др. ; под общ. ред. О.Б. Даутовой. – СПб. : Буквально, 2018. – 216 с.
35. Систематика терминологического аппарата современной парадигмы образования как методология отбора содержания педагогического образования : моногр. / О.Б. Даутова, А.И. Жук, А.В. Торхова, Н.А. Вершинина и др. ; под общ. ред. О.Б. Даутовой, А.В. Торховой. – СПб. : Буквально, 2019. – 276 с.
36. Систематика терминологического аппарата педагогики в условиях парадигмальных изменений как фактор обновления содержания педагогического образования: монография / А.И. Жук и др. ; под науч. ред. А.В. Торховой, О.Б. Даутовой. – Минск : БГПУ, 2019. – 308 с.
37. Структура ИКТ компетентности учителей. Рекомендации ЮНЕСКО. Вторая версия, 2011. – 115 с.
38. Тряпицына А.П. Методологические предпосылки построения педагогической теории образования [Электронный ресурс] // Письма в Emissia. Offline. – Май. – 2001. – URL: <http://www.emissia.org/offline/2001/831.htm>
39. Тряпицына А.П. Вызовы модернизации общего образования и результаты исследований» [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.myshared.ru/slide/959273/>
40. Человек и образование. – 2020. – № 4 (65).



УДК 372

DOI: 10.24412/2308-717X-2023-2-23-29

Архипова Юнонна Ивановна

кандидат педагогических наук,

доцент кафедры начального естественно-математического образования

Института детства федерального государственного бюджетного
образовательного учреждения высшего образования «Российский
государственный педагогический университет им. А.И. Герцена»*ФГБОУ ВО РГПУ им. А.И. Герцена, Санкт-Петербург Россия
191186, город Санкт-Петербург, набережная реки Мойки, дом 48,
тел +7 (812) 643-77-67**e-mail: dorriy@ya.ru***ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ СТРАТЕГИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ РЕЧЕВОЙ
КОММУНИКАЦИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ****Junonna I. Arkhipova**

Candidate of Pedagogical Sciences,

Associate Professor of the Department of Primary Natural and Mathematical
Education of Institute of Childhood of The Herzen State Pedagogical University
of Russia*The Herzen State Pedagogical University of Russia
48 Moika River embankment, Saint Petersburg, 191186,
tel +7 (812) 643-77-67**e-mail: dorriy@ya.ru***PEDAGOGICAL STRATEGIES OF EDUCATIONAL SPEECH
COMMUNICATION OF YOUNGER SCHOOLCHILDREN**

Аннотация. Рассматривается вопрос о развитии речевого опыта учащихся начальной школы посредством использования педагогических стратегий в процессе обучения. Описана структура педагогических стратегий «Речевой высказывание», «Диалог-полилог», «Дискурс». Также представлена модель педагогических стратегий организации образовательной речевой коммуникации младших школьников.

Ключевые слова: научная школа, образовательная коммуникация, речевой опыт, начальная школа, коммуникативные ситуации, коммуникативные стратегии, модель педагогических стратегий организации образовательной речевой коммуникации младших школьников.

Abstract. The question of the development of the speech experience of primary school students through the use of pedagogical strategies in the learning

process is considered. The structure of pedagogical strategies «Speech utterance», «Dialogue-polylogue», «Discourse» is described. A model of pedagogical strategies for organizing educational speech communication of younger schoolchildren is also presented.

Key words: scientific school, educational communication, speech experience, primary school, communicative situations, communicative strategies, model of pedagogical strategies for organizing educational speech communication of younger schoolchildren.

Современный век – век коммуникаций. Коммуникация охватывает все сферы жизни современного общества и становится целевым ориентиром образования XXI века. На Всемирном экономическом форуме в 2015 году в докладе «Новое представление об образовании: поощрение социального и эмоционального обучения через технологии» была предложена новая модель навыков XXI века, где коммуникация и сотрудничество выступают в качестве приоритетных целей. Национальный проект «Образование» (2019–2024 гг.) также включает проект «Современное образование», который направлен на развитие финансовой и правовой грамотности, общекультурных и «гибких» метапредметных компетенций, включая коммуникативные. В качестве обязательных метапредметных результатов Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования (ФГОС НОО) определяет коммуникативные универсальные учебные действия: умение с достаточной полнотой и точностью выражать свои мысли; владение монологической и диалогической формами речи; планирование учебного сотрудничества с учителем и сверстниками; постановка вопросов, инициативное сотрудничество в поиске и сборе информации.

По данным исследования НИУ ВШЭ «Навыки XXI века в российской школе: взгляд педагогов и родителей» (2018), 89,3% российских учителей ощущают свою ответственность за формирование у учащихся умения излагать свои мысли устно и письменно, и лишь 25% респондентов ответили, что школа должна учить навыкам общения и сотрудничества («находить общий язык, работать с другими людьми»). Как следствие такой позиции, на сегодняшний день в школьном образовании, в том числе и начальном, преобладает фронтальная работа, а работа в малых группах, обучение в сотрудничестве, работа в команде пока не получили широкого распространения.

В исследованиях В.В. Семеновой, Г.У. Солдатовой, Д.И. Фельдштейна отмечается проблема низкой социальной компетентности у детей младшего школьного возраста, которая проявляется в их беспомощности в отношениях со сверстниками, неспособности разрешать простейшие конфликты, в затруднениях в речевом развитии и когнитивной сфере. Решение проблем



в сотрудничестве, в коммуникации, как показывают данные международных исследований PISA, остается одним из серьезных затруднений для российских школьников не только начальной, но и в основной школе.

Образовательная коммуникация как научное понятие получила широкое распространение в зарубежной дидактике XX века (Ann Q. Staton-Spicer, D.K. Verlo и др.), актуализирующей проблему взаимосвязи и взаимовлияния качества процесса обучения и коммуникации.

В отечественной науке особое внимание этой проблеме было уделено в трудах В.В. Давыдова, Д.Б. Эльконина, И.Я. Лернера и др., в концепциях коммуникативной дидактики (В.И. Тюпа, Ю.Л. Троицкий и др.) и универсальных учебных действий (А.Г. Асмолов, Г.В. Бурменская, И.А. Володарская и др.).

Выполненное под руководством О.Б. Даутовой исследование на соискание ученой степени кандидата педагогических наук по теме «Педагогические стратегии организации речевой коммуникации младших школьников» (2020) содержало идею, получившую развитие в дальнейшем [1].

Например, разработанная модель педагогических стратегий организации образовательной речевой коммуникации младших школьников позволяет перейти от теоретического понимания проблемы к практическим действиям ее решения. Структурными компонентами модели являются: концептуально-целевой, инструментально-стратегический, содержательный, результативный (рис. 1).

Концептуально-целевой компонент содержит цель (реализация педагогических стратегий организации образовательной речевой коммуникации младших школьников) и методологическую базу, которая включает подходы (конструктивистский и коммуникативный) и принципы: диалогичности (выступает универсальной характеристикой образовательной коммуникации, определяется субъективным внутренним миром каждого участника коммуникации, его жизненным опытом, образом жизни, возрастом, потребностями, желаниями и т.д.), субъектности (предполагает обеспечение учащемуся позиции субъекта в образовательной речевой коммуникации посредством организации развивающего педагогического взаимодействия), коммуникативной успешности (позволяет каждому младшему школьнику иметь возможность достижения оптимального успеха в коммуникации).

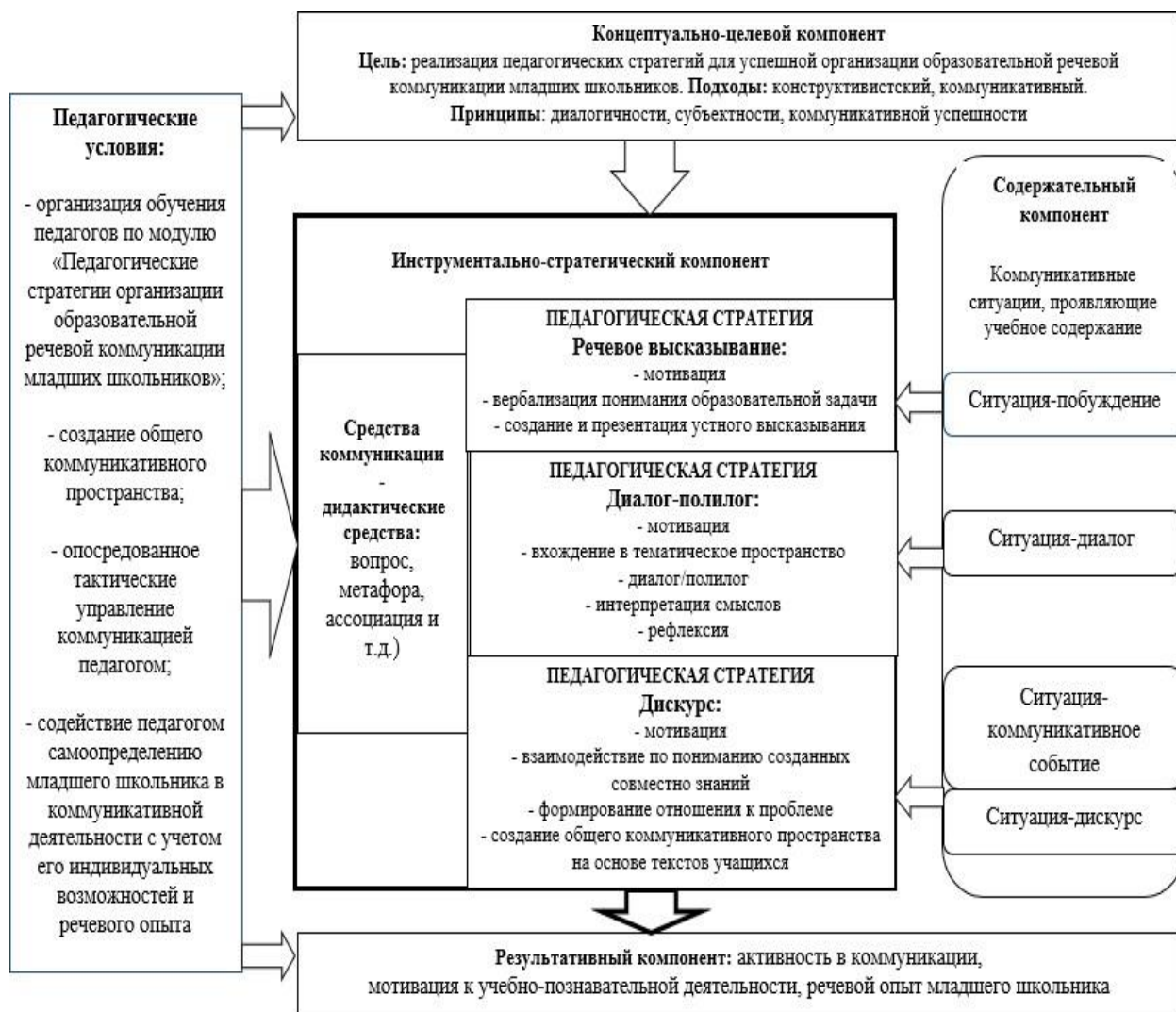


Рис. 1. Модель педагогических стратегий организации образовательной речевой коммуникации младших школьников

Инструментально-стратегический компонент модели включает педагогические стратегии (системообразующий компонент модели) и соответствующие дидактические средства (вопрос, метафора, ассоциация и т.д.). Педагогическая стратегия «Речевое высказывание» направлена на решение образовательной задачи по порождению речи и активности говорящего в отношении учебного содержания, осваиваемого на уроке; реализуется посредством этапов: мотивация (создание условий, чтобы учащийся захотел высказаться на уроке); вербализация понимания образовательной задачи (погружение в тематику учебного материала, создание ситуаций, инициирующих уточнение смысла слов, выбор словосочетаний и т.д.); создание и презентация устного высказывания.

Педагогическая стратегия «Диалог – полилог», направленная на стимуляцию и поддержание диалога и/или полилога участниками коммуникации, предполагает этапы: мотивация (на основе ситуаций, актуализирующих интерес учащихся к предмету коммуникации, к содержанию беседы посредством постановки учителем проблемных вопросов, создания



ситуации удивления и др.); вхождение в тематическое пространство (организация самостоятельного чтения текста или его прослушивания, рассматривания иллюстраций, картин, выполнения заданий на наблюдение и др.); диалог/полилог (словесное обозначение своего понимания проблемы посредством обмена репликами или мнениями); интерпретация учебного материала (понимание смыслов для самих себя в процессе анализа текста или ситуации оформления своего мнения, рождение новой мысли); содержательная рефлексия.

Реализация педагогической стратегии организации образовательной речевой коммуникации «Дискурс» включает этапы: мотивация; взаимодействие по осмыслению созданных совместно знаний (процедура обмена смыслами и личностными знаниями на основе приемов актуализации темы в коммуникативном пространстве – обмен текстами, рисунками, работа в паре или малой группе); формирование самоотношения к проблеме (выход на индивидуальную работу, творческое самоопределение и создание индивидуального продукта); собственно дискурс (организация общего коммуникативного тематического пространства урока в виде дискурса из текстов учащихся, предлагающих свое обоснованное мнение или решение). В реализации стратегии «Дискурс» особое значение приобретают два вида коммуникативных ситуаций: ситуация – коммуникативное событие и ситуация – дискурс.

Содержательный компонент модели включает четыре типа коммуникативных ситуаций, проявляющих учебное содержание: ситуация – побуждение; ситуация – диалог; ситуация – коммуникативное событие; ситуация – дискурс. Под коммуникативной ситуацией понимается комплекс внешних условий, направленных на включение субъектов в речевую коммуникацию относительно учебного содержания.

Результативный компонент модели содержит критерии: речевой опыт, активность в коммуникации, мотивация к учебно-познавательной деятельности.

Реализация модели предполагает создание педагогических условий – совокупности внешних и внутренних факторов, содействующих успешной образовательной речевой коммуникации младших школьников, организованной посредством адекватных педагогических стратегий: обучение педагогов; создание общего коммуникативного пространства на уроке; тактическое опосредованное управление коммуникацией педагогом; содействие педагогом самоопределению младшего школьника в коммуникативной деятельности с учетом индивидуальных возможностей и его речевого опыта [3, 4].

Следовательно, обоснование коммуникативно-речевой направленности процесса обучения начальной школы базируется на специфике этапа возрастного развития учащихся, овладевающих способами структурирования развернутого связного высказывания и монологической речи, формирования умения вести диалог со сверстниками и взрослыми [5, 6].

Как доказал педагогический эксперимент, для современного младшего школьника особо значимо использование ресурса образовательной

коммуникации как средства работы с информацией и развития социальной и коммуникативной компетентности в связи с необходимостью решения таких проблем, как трудности восприятия слышимой информации; трудности чтения и понимания слов, текста в целом; снижение возможности избирательной оценки значимости информации; уменьшение объема рабочей памяти; отсутствие интересов, потеря желания и способности чем-то заняться (О.М. Арефьева, Ю.А. Левада, В.В. Радаев, В.В. Семенова, Е.П. Суворова, Д.И. Фельдштейн и др.).

Ключевыми для понимания логики нашего исследования можно считать следующие выводы:

– определены понятия «образовательная речевая коммуникация младших школьников» и «педагогические стратегии организации образовательной речевой коммуникации младших школьников»; обоснован компонентный состав образовательной речевой коммуникации, учитывающий особенности образовательного процесса в начальной школе;

– предложены три педагогические стратегии организации образовательной речевой коммуникации младших школьников – «Речевое высказывание», «Диалог – полилог», «Дискурс», которые отличаются друг от друга уровнем сложности и включаются в процесс обучения младших школьников последовательно с расширением речевого опыта и активности учащихся в коммуникации;

– разработана и апробирована модель педагогических стратегий организации образовательной речевой коммуникации, направленная на повышение активности младших школьников в коммуникации и мотивации их учебно-познавательной деятельности, расширение речевого опыта [2].

Дальнейшее исследование данной тематики связано с построением развивающего пространства образовательной речевой коммуникации, разработкой средств ее формирования, развитием дидактической компетентности педагогов в области коммуникативных процессов.

Список литературы

1. Архипова Ю.И. Педагогические стратегии организации образовательной речевой коммуникации младших школьников: диссертация кандидата педагогических наук : 13.00.01 / [Место защиты: Новгородский государственный университет имени Ярослава Мудрого]. – Великий Новгород, 2020. – 198 с.

2. Архипова Ю.И. Педагогические стратегии организации образовательной речевой коммуникации младших школьников : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / [Место защиты: Новгородский государственный университет имени Ярослава Мудрого]. – Великий Новгород, 2020. – 24 с.

3. Архипова Ю.И. Педагогические стратегии организации образовательной речевой коммуникации младших школьников в процессе обучения // Мир науки, культуры, образования. – 2020. – № 2 (81). – С. 304–306.

4. Архипова Ю.И. Педагогические условия организации



образовательной речевой коммуникации в процессе обучения младших школьников // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия «Гуманитарные науки». – 2020. – № 2. – С. 25–27.

5. Архипова, Ю.И. Проектирование коммуникативных ситуаций в обучении младших школьников // Проблемы современного педагогического образования. Серия: Педагогика и психология. – 2019. – № 62, ч. 3. – С. 9–13.

6. Архипова Ю.И. Управление образовательной коммуникацией младшего школьника на уроке // Проблемы современного педагогического образования. Серия: Педагогика и психология. – 2018. – № 61, ч. 2. – С. 37–41.

УДК 37.02

DOI: 10.24412/2308-717X-2023-2-30-37

Карпук Светлана Юрьевна

кандидат педагогических наук,

учитель высшей категории Санкт-Петербургского государственного бюджетного профессионального образовательного учреждения «Олимпийские надежды»,

преподаватель Санкт-Петербургского политехнического университета имени Петра Великого

*СПб ГБПОУ «Олимпийские надежды», Санкт-Петербург, Россия
197374, г. Санкт-Петербург, ул. Савушкина ул. Савушкина, дом 134, корп. 4,
лит. А, тел. +7(906)2664351, e-mail: karpuksvetlana@mail.ru***ОРГАНИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ КОММУНИКАЦИИ
СРЕДСТВАМИ МЕТАФОРИЧЕСКОГО ПРОЕКТИРОВАНИЯ****Svetlana Y. Karpuk**

candidate of pedagogical sciences,

teacher of the highest category of the St. Petersburg state budgetary professional educational institution «Olympic Hopes»,

Lecturer at Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University

*St. Petersburg State Budgetary Educational Institution «Olympic Hopes», St.
Petersburg, Russia**197374, St. Petersburg, st. Savushkina st. Savushkina, house 134, building 4, lit. A***ORGANIZATION OF EDUCATIONAL COMMUNICATION BY MEANS
OF METAPHORICAL DESIGN**

Аннотация. Решение проблемы самостоятельности обучающихся привело к реализации системного подхода в процессе обучения, в результате чего возникла возможность выявить новые механизмы развития познавательной деятельности обучающихся, создать условия для развития творчества и эмоционально-ценностных отношений. В последнее время большое значение придается коммуникативным процессам в образовании, которые неразрывно соединены с процессами понимания, проектирования, развития субъектной позиции школьника. Постановка научной проблемы состояла в необходимости определения дидактических средств построения образовательной коммуникации, то в свою очередь определило и тему диссертационного исследования: «*Организация образовательной коммуникации старшеклассников средствами метафорического проектирования*».



Ключевые слова: образовательная коммуникация, средства метафорического проектирования, метафора, метафорический текст, метафорическое исследование, мультимедийная интерпретация метафоры.

Abstract. Solving the problem of student independence led to the implementation of a systematic approach in the learning process, as a result of which it became possible to identify new mechanisms for the development of students' cognitive activity and create conditions for the development of creativity and emotional-value relationships. Recently, great importance has been attached to communicative processes in education, which are inextricably linked with the processes of understanding, design, and development of the student's subjective position. The formulation of the scientific problem was the need to determine the didactic means of constructing educational communication, which in turn determined the topic of the dissertation research: «Organization of educational communication of high school students by means of metaphorical design».

Key words: educational communication, means of metaphorical design, metaphor, metaphorical text, metaphorical research, multimedia interpretation of metaphor.

В последнее время большое значение придается коммуникативным процессам в образовании, которые неразрывно соединены с процессами понимания, проектирования, развития субъектной позиции школьника.

Постановка научной проблемы, которая состояла в необходимости определения дидактических средств построения образовательной коммуникации, определила и тему диссертационного исследования: *«Организация образовательной коммуникации старшеклассников средствами метафорического проектирования»*.

Целью исследования стало обоснование, разработка и апробирование новых практик организации образовательной коммуникации средствами метафорического проектирования для развития субъектной позиции старшеклассника. Обозначены были *объект исследования* (образовательная коммуникация старшеклассников), *предмет исследования* (организация образовательной коммуникации старшеклассников средствами метафорического проектирования в условиях урочной и внеурочной деятельности).

Методологической основой исследования на общенаучном уровне определен *системный подход*, дающий возможность исследовать соподчиненные системы (обучение – образовательная коммуникация – развитие личности школьника) и выявить влияние образовательной коммуникации на развитие личности современного школьника. На конкретно-научном уровне избраны *личностно-деятельностный и когнитивный подходы*.

Личностно-деятельностный подход позволил исследовать изменения содержания и результатов учебной и внеурочной деятельности школьников, фиксировать изменение развития личности школьника на основе развития субъектной позиции в процессе этой деятельности. Когнитивный подход был

направлен на исследование познавательных аспектов процесса обучения, понимания метафоры как инструментального средства познания.

Теоретические основания исследования стали теории, концепции и идеи, необходимые для постановки и решения проблемы: теория систем (Л. фон Бергаланфи, А.А. Богданов, В.А. Лекторский, И. Пригожин, и др.), парадигма понимания (Х.-Г. Гадамер, Е.О. Галицких, Э. Гуссерль, П. Рикер, Ю.В. Сенько, и др.), когнитивистика (А.Ю. Алексеев, Д.И. Дубровский, Т.Б. Кудряшова и др.), культурно-историческая концепция Л.С. Выготского, идеи философии культуры о диалогическом характере сознания (М. Бахтин, В.С. Библер и др.); теоретические представления и философское понимание метафоры (М. Арбиб, Н.Д. Арутюнова, М. Блэк, О.И. Глазунова, Д. Дэвидсон, М. Джонсон, Дж. Лакофф и др.); общая теория деятельности и деятельностный подход к обучению и развитию личности (К.А. Абульханова-Славская, Ш.А. Амонашвили, Ю.К. Бабанский, А.В. Брушлинский, Л.С. Выготский, В.В. Давыдов, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, Г.С. Сухобская и др.), теории современного школьного образования (Ю.А. Конаржевский, В.В. Краевский И.Я. Лернер, А.П. Тряпицина, А.В. Хуторской и др.), современные концепции обучения (П.Я. Гальперин, О.Б. Даутова, В.Г. Казанская, Г.Д. Кириллова, Д.Б. Эльконин и др. [1, 2, 3]), идеи о взаимосвязи развития и саморазвития (Н.С. Кон, В.И. Слободчиков и др.)

Применялись методы исследования: *теоретические* (анализ психолого-педагогической и философской литературы и нормативных документов по проблеме исследования, педагогического опыта, в том числе и собственного; сравнение, обобщение, проектирование), *эмпирические* (педагогический эксперимент, включенное наблюдение, беседа, анкетирование, тестирование, интервьюирование обучающихся, изучение продуктов деятельности школьников), *количественные и качественные методы* обработки данных, полученных в ходе педагогического эксперимента.

Диссертационное исследование осуществлялось в *четыре этапа*:

I этап (2005–2007 гг.) – анализ психолого-педагогической и специальной литературы по исследуемой проблеме, разработка аппарата исследования.

II этап (2007–2008 гг.) – разработка стратегии построения образовательной коммуникации старшеклассников как средства развития школьника.

III этап (2009–2010 гг.) – проведение педагогического эксперимента (констатирующего, формирующего и контрольного) в процессе обучения с целью апробации новых практик построения образовательной коммуникации средствами метафорического проектирования, определение их влияния на развитие субъектной позиции старшеклассников.

IV этап (2011–2013 гг.) – систематизация и обобщение результатов исследования, формулировка выводов и заключения, оформление диссертационной работы.

Исследование проводилось на базе учреждений образования и культуры города Лодейное Поле и Лодейнопольского района Ленинградской области. В исследование на разных этапах было включено 76 учителей, 38 работников



учреждений дополнительного образования и культуры, более 500 обучающихся с 5 по 11 классы; более 200 участников всероссийских конференций, междисциплинарных семинаров. Исследование проводилось на протяжении 2008–2010 гг. среди обучающихся 10–11 классов (социально-гуманитарного, химико-биологического и железнодорожного профиля) МКОУ «СОШ № 3» города Лодейное Поле Ленинградской области.

В исследовании уточнена характеристика образовательной коммуникации как интерактивного взаимодействия субъектов образования на основе процедуры понимания. Под *образовательной коммуникацией* понимается интерактивное взаимодействие субъектов образования в процессе переработки информации, направленное на ценностно-смысловое согласование и понимание содержания образования с целью его присвоения.

Анализ исследований, посвященных роли метафоры в процессе познания, свидетельствует о широте ее возможностей [6, 10].

1. Метафора рассматривается как один из приемов познания объектов действительности, их наименования, создания художественных образов и порождения новых значений.

2. Метафора выполняет когнитивную, номинативную, коммуникативную, художественную, смыслообразующую функции. Такое многообразие функций свидетельствует о сложной природе метафоры и широте ее возможностей в познавательном процессе, а также возможности воздействия на личность ученика.

3. Взаимодействие между двумя классами объектов и их свойствами создает основной признак метафоры – ее двойственность. Двойственность определяет системный характер метафоры и является основообразующим основанием системы. Она определяет сложную взаимосвязь свойственных ей признаков.

4. В исследованиях, посвященных метафоре, можно встретиться с утверждениями, что метафора приводит к видению одного объекта через другой, метафоризация приводит к замещению одного значения другим. Простое уподобление выпадает из логики, свойственной системному подходу.

5. Системное раскрытие двойственной природы метафоры обнаруживает, что в результате сравнения объектов и свойственных им качеств, возникает новый объект, с присущими ему качествами. Именно в рождении нового объекта заключена феноменальная природа метафоры.

6. Когнитивная функция метафоры позволяет осмыслить концепты, казалось бы, далекие от исходного понятия. За счет этого расширяется познаваемое пространство и его характеристики. Так, могут сравниваться отдельные объекты и группы объектов, целые классы, понятия разного уровня обобщения, качества, свойства, действия, процессы, эмоционально-экспрессивные состояния человека.

7. Метафора позволяет вербализировать внутренний мир человека. «Без метафоры, – пишет Н.Д. Арутюнова, – не существовало бы лексики «невидимых миров» (внутренней жизни человека) [9, с. 7].

Выявлены основные характеристики образовательной коммуникации, построенной средствами метафорического проектирования:

- своеобразие отношений – совместная деятельность, диалог;
- системность (когнитивный уровень определяет общие идеи, структурный – систему взаимоотношений);
- параметры – многомерность, протяженность, многоступенчатость, плотность, неограниченность, открытость, воспроизводимость [4, 5, 6, 11].

В исследовании также определена роль метафоры как дидактического средства. *Метафора выступает дидактическим средством развивающего обучения.* Развивающая роль метафоры заключается в раскрытии сущности содержания образования на основе аналогии, в порождении нового знания, в развитии субъектной позиции школьника на основе концепта «Я – мир». Системная работа с метафорой на основе концепта «Я – мир», понимаемого как реализация взаимосвязей и отношений Я – культура, я – Другой, я сам, я – деятельность направлена на развитие субъектной позиции, включающей следующие параметры: понимание текста (самостоятельность суждений, авторство), понимание и принятие Другого, понимание себя самого (рефлексивность), понимание и проявление себя как субъекта деятельности (мотивация, активность, инициативность) [7].

В исследовании обоснованы средства метафорического проектирования: метафора, метафорический текст, метафорическое исследование, мультимедийная интерпретация метафоры.

Новое дидактическое средство «метафорическое исследование», предполагает включение обучающихся в исследовательскую деятельность, которая предполагает: подготовку к исследованию («встреча с Текстом»); «погружение» в предметную область, сбор материала; деятельность, направленную на изучение особенностей метафоры, метафорического текста; анализ; оформление исследования; рефлексия.

Метафорическое проектирование – порождение метафорических образов на основе метафорического описания предмета в процессе познания на основе метафорических средств.

Метафорическое проектирование включает следующие этапы:

1-й – «встреча» (предъявление каждому школьнику ситуации «необходимости», возникающей на основе единства эмоционального переживания и осознания обучающимся проблемы или задачи при работе с метафорическим средством, принятие на себя ответственности за ее решение «здесь и сейчас», завершающейся настроением на диалогическое взаимодействие с текстом культуры).

2-й – «погружение» (работа с метафорой, состояние освоения предметной деятельности, осознание смысла метафоры и своего «Я»).

3-й – «присвоение», самоопределение, иницирующее личностную интерпретацию метафоры, состояние саморазвития (выход на понимание, работа со смыслами, обращение к личностному опыту).

4-й – «со-бытие», состояние «со-бытийной общности», характеризующееся общим смысловым полем при работе с метафорой, общей



деятельностью субъектов образовательной коммуникации, кульминацией которой является совместное проживание События, достижением внутреннего духовного единства, характеризующегося взаимным принятием, взаимопониманием, внутренней расположенностью каждого друг к другу [7].

Экспериментально доказано, что основным результатом организации образовательной коммуникации средствами метафорического проектирования является развитие субъектной позиции старшеклассника на основе параметров: понимание Текста (самостоятельность суждений, авторство), понимание и принятие Другого, понимание себя самого (рефлексивность), понимание и проявление себя как субъекта деятельности (мотивация, активность, инициативность).

Теоретическая значимость исследования заключается в том, что:

- выявлена характеристика образовательной коммуникации интерактивного взаимодействия на основе согласования смысловых потоков обучающихся и обучающихся;

- обоснована смыслоконструктивная роль метафоры в процессе развития субъектной позиции старшеклассника, что позволяет конструировать новые средства, обогащающие теорию развивающего обучения (в частности, «метафорическое исследование», «мультимедийная интерпретация метафоры»);

- определены этапы построения образовательной коммуникации средствами метафорического проектирования, что расширяет границы учебного проектирования, позволяет определить содержание деятельности всех участников и получить планируемый результат;

- обосновано суждение, что организация образовательной коммуникации средствами метафорического проектирования определяет необходимость выхода в процессе обучения старшеклассников за рамки урока, что вносит новый вклад в концепцию нелинейного обучения;

- реализован системный подход на основе концепта «Я – мир», понимаемого как Я – культура, я – Другой, я – сам, я – деятельность, в определении параметров субъектной позиции (понимание текста, понимание и принятие Другого, понимание себя самого, понимание и проявление себя как субъекта деятельности).

Практическая значимость исследования определяется возможностью использовать систему организации образовательной коммуникации средствами метафорического проектирования в урочной и внеурочной деятельности по различным учебным предметам. Разработанные средства метафорического проектирования могут стать основой для создания благоприятных условий развития субъектной позиции школьников при освоении различных учебных предметов. Разработанные показатели и критерии развития субъектной позиции старшеклассников, методики их оценивания, могут быть применимы педагогами и экспертами для оценивания личностных и метапредметных образовательных результатов школьников в соответствии с ФГОС общего образования. Экспериментально проверенная система методов диагностики развития субъектной позиции школьников в процессе образовательной

коммуникации позволяет проводить аналогичные исследования при изучении влияния средств обучения на развитие субъектной позиции.

Рекомендации по использованию результатов исследования: результаты и выводы, полученные в ходе исследования, могут быть использованы при разработке содержательно-процессуальных модулей по педагогике, при проведении практических занятий для педагогов, в процессе построения образовательной коммуникации средствами метафорического проектирования в школе, при изучении влияния средств обучения на развитие субъектной позиции обучающихся.

Обоснованность и достоверность результатов обеспечивается методологическими и теоретическими основами исследования; репрезентативностью экспериментальной выборки; адекватностью выбора методов исследования цели и задачам; сочетанием качественного и количественного анализа результатов исследования; согласованностью теоретических выводов и результатов опытно-экспериментальной работы.

Список литературы

1. Даутова О.Б. Учебно-познавательная деятельность школьника в образовательном процессе : моногр. – СПб. : Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2012. – 300 с.
2. Канарская О.В. Развивающее обучение и XXI век // Технологии развивающего обучения : сб. науч. тр. – СПб. : Эпиграф, 2002. – С. 320–335.
3. Кириллова Г.Д., Карпук С.Ю. Метафора как компонент познавательного процесса // XV юбилейные Царскосельские чтения: Евразийский опыт: культурно-историческая интеграция : материалы междунар. науч. конф., 19–21 апреля 2011 г. – Т. II. – СПб. : ЛГУ им. А.С. Пушкина, 2011. – С. 188–194.
4. Карпук С.Ю. Метафорическое пространство как условие развивающего обучения // Реализация идей развивающего обучения в образовательном процессе школы и вуза : материалы Всерос. науч.-практ. конф., посв. юбилею д-ра пед. наук, проф. Г.Д. Кирилловой, 17–19 апреля 2011 г. / отв. ред. Л.А. Корожнева. – Петрозаводск : Изд-во КГПА, 2011. – С. 152–157.
5. Карпук С.Ю. Роль метафоры в становлении субъектности учащегося // Инновационная деятельность педагога в условиях ФГОС общего образования : сб. науч. ст. / под общ. ред. О.Б. Даутовой, И.И. Соколовой. – СПб. : ФГНУ ИПООВ РАО, 2013. – С. 202–207.
6. Карпук С.Ю. Метафорическое проектирование образовательной коммуникации как средство развития школьника // Инновационная деятельность педагога в условиях ФГОС общего образования : сб. науч. ст. / под общ. ред. О.Б. Даутовой, И.И. Соколовой, В.И. Сопина, З.Н. Ситник. – СПб. : ФГНУ ИПООВ РАО, 2014. – С. 192–203.
7. Карпук С.Ю. Организация образовательной коммуникации старшеклассников средствами метафорического проектирования: автореферат дис. ... кандидата педагогических наук : 13.00.01 / [Место защиты: Ин-т пед.



образования и образования взрослых РАО (Санкт-Петербург)]. – СПб., 2014. – 24 с.

8. Карпук С.Ю. Организация образовательной коммуникации старшеклассников средствами метафорического проектирования : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / [Место защиты: Ин-т пед. образования и образования взрослых РАО (Санкт-Петербург)]. – СПб., 2014. – 219 с.

9. Теория метафоры : сб. : пер. с англ., фр., нем., исп., польск. яз. / вступ. ст. и сост. Н.Д. Арутюновой ; общ. ред. Н.Д. Арутюновой и М.А. Журиной. – М. : Прогресс, 1990. – 512 с.

10. Самсонова Н.Е. Технология творческого занятия: учеб. пособие по курсу «Педагогика творчества» / Федерал. агентство по образованию, ГОУ ВПО КГПА. – Петрозаводск : Изд-во КГПА, 2010. – 94 с.

11. Электронная культура: трансляция в социокультурной и образовательной среде / под ред. А.Ю. Алексеева, С.Ю. Карпук. – М. : МГУКИ, 2009. – 260 с.

УДК 37.013

DOI: 10.24412/2308-717X-2023-2-38-48

Салыгина Ирина Алексеевна

кандидат педагогических наук

начальник Управления образования Администрации городского округа Лобня

*Управление образования Администрации городского округа Лобня**141730, Российская Федерация, Московская область, г. Лобня, ул. Ленина, д. 4.**тел. 8-495-577-03-3, e-mail: uo-lobnyago@mosreg.ru***ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ СООБЩЕСТВО ОБУЧЕНИЯ ПЕДАГОГОВ
КАК РЕФЛЕКСИВНАЯ ПРАКТИКА ОБРАЗОВАНИЯ ВЗРОСЛЫХ****Irina A. Salygina**

Candidate of Pedagogical Sciences

Head of the Education Department of the Lobnya City District Administration

*Department of Education of the Administration of the City District of Lobnya**141730, Russian Federation, Moscow region, Lobnya, st. Lenina, 4**tel. 8-495-577-03-3, e-mail: uo-lobnyago@mosreg.ru***PROFESSIONAL COMMUNITY FOR TEACHER TRAINING
HOW TO REFLECTIVE PRACTICE IN ADULT EDUCATION**

Аннотация. Представлены результаты исследования, полученные при формировании профессионального сообщества обучения педагогов как целостной рефлексивной практики образования взрослых, описана модель формирования профессионального сообщества обучения педагогов как целостной рефлексивной практики, а также характеристики профессионального сообщества обучения педагогов и ведущие идеи их формирования, представлено понятие хронотопа рефлексивной практики и его ключевые компоненты.

Ключевые слова: профессиональное сообщество обучения педагогов, рефлексия, рефлексивные практики, хронотоп рефлексивной практики, андрагогический подход, рефлексивно-деятельностный подход.

Abstract. The results of the study obtained during the formation of a professional community of teacher training as a holistic reflective practice of adult education are presented, the model of the formation of a professional community of teacher training as a holistic reflective practice is described, as well as the characteristics of the professional community of teacher training and the leading ideas of their formation, the concept of the chronotope of reflective practice and its key components.



Key words: professional community of teacher training, reflection, reflective practices, chronotope of reflective practice, andragogical approach, reflective-activity approach.

Современное общество переходит от индустриальной модели образования к постиндустриальной, где образовательные стратегии ориентированы на развитие межличностных взаимодействий и инновационных рефлексивных практик. Эти подходы применяются в национальных проектах «Учитель будущего», «Основная школа» и «Современная школа», которые направлены на повышение качества школьного образования и непрерывного образования педагогов. Качество современного школьного образования напрямую связано с ростом и развитием профессионализма педагога, поэтому важно разрабатывать новые механизмы включения педагогов в систему непрерывного образования. Одним из таких механизмов может быть сообщество обучения педагогов, учитывающее специфику взрослых обучающихся. Готовность и способность к рефлексии являются важными профессиональными качествами педагога, так как они способствуют самосовершенствованию и профессиональному и личностному росту. Международные исследования (PISA, TIMSS, PIRLS) подтверждают, что качество обучения школьников напрямую зависит от качества преподавания и компетенций педагога. Поэтому использование внутренних ресурсов образовательных учреждений становится все более актуальным для решения задач воспитания, обучения и развития обучающихся. Проблема профессиональных обучающихся сообществ рассматривается в работах многих исследователей, включая Дж. Хуффмана, Д. Оливера, М. Фуллан, Р. Дюфура, Р. Икера, Л. Штолл и К.С. Луис. В России Н.В. Никитин, И.Е. Котлярова и Р.Г. Рамозанов рассматривают сетевые образовательные сообщества как инновационный субъект непрерывного образования.

Раскрывая сущность андрагогического и рефлексивно-деятельностного подходов, в проводимом исследовании мы рассматривали вопросы формирования профессиональных сообществ на чем была разработана и обоснована модель формирования профессионального сообщества обучения педагогов как целостной рефлексивной практики образования взрослых.

Рассматривая андрагогический подход как основу реализации концепции непрерывного образования в сообществе обучения педагогов, мы придерживались мнения С.Г. Вершловского, С.Л. Братченко, М.Г. Ермолаевой и М.Д. Матюшкиной [1], что андрагогический подход является социальным феноменом, а образование взрослых помимо образовательной функции выполняет еще и социализирующую, а, по мнению И.А. Колесниковой, А.Е. Марона, Е.П. Тонконогой [5] и гуманитарную функцию образования взрослых. На основе работ исследователей был определен потенциал сообщества обучения для взрослого человека. Применение андрагогического подхода при формировании профессионального сообщества обучения педагогов позволяет:

- обучающемуся взрослому понимать свои потребности, мотивацию, интересы, способности, ценности и цели. Обучающиеся взрослые умеют оценивать себя объективно, принимать и уважать себя такими, какие есть, при этом стремиться стать лучше;

- развивать отношение принятия и уважения к другим, так как от этого зависят все человеческие отношения. Обучающиеся взрослые умеют оспаривать идеи, не конфликтуя, а уважая другое мнение, умеют идти на компромиссы;

- развивать динамичное отношение к жизни, принимать факт изменений и думать о себе, вырабатывая привычку рассматривать свой опыт как возможность учиться и научиться извлекать уроки из него;

- научиться реагировать на причины, а не на симптомы поведения, так как решение проблем лежит в их причинах. Ориентироваться только на факты, видеть реальность такой, какая она есть на самом деле;

- приобрести способности раскрытия потенциала своей личности;

- понимать ценности человеческого опыта и культуры, в том числе и профессиональной;

- понимать и уметь управлять изменениями в своей профессиональной деятельности, выдвигать цели и достигать желаемых результатов [9].

Также нами рассматривались сущность и основные характеристики профессиональных сообществ обучения. В материалах современных исследований показан генезис термина «профессиональное сообщество обучения» и предложены различные подходы трактовки понятия «профессиональное сообщество обучения»: как современные варианты организации неформального постдипломного профессионального педагогического образования (Н.А. Андрощук [2]), как форма организации профессиональной деятельности в сети и повышения компетенции учителя (И.В. Воронцова [3]), как модель параллельного повышения качества школьного образования и профессионального развития учителей (И.Г. Груничева и М.А. Пинская [7]).

В рамках нашего исследования понятие «профессиональное сообщество обучения педагогов» (ПСОП) мы рассматриваем как модель взаимодействия педагогов посредством совместной рефлексии. Новизна нашей позиции состоит в том, что *профессиональное сообщество обучения педагогов* мы рассматриваем как рефлексивную практику образования взрослого обучающегося, направленную на стимулирование рефлексии у педагога в целом, на рефлексивное осмысление учителем особенностей своего преподавания и качества проведения урока, овладение им способами и инструментами рефлексии, развитие рефлексивных умений. Мы исходим из того, что рефлексивная практика педагога направлена на актуализацию осознанности своей профессиональной деятельности и пониманию себя в профессии [4].



Специального внимания заслуживают характеристики профессионального сообщества обучения, определенные на основе различных подходов:

- согласование целей, миссии и ценностей в сообществе, приобщение к ценностям организации;
- направленность сообщества на высокие образовательные результаты учащихся;
- доверие друг другу, потребность оказания взаимопомощи и поддержки своему коллеге;
- феномен лидерства, в сообществе необходимы не просто инициативные педагоги, а харизматичные лидеры, способные повести за собой других людей;
- сотрудничество и сотворчество всех субъектов: и педагогов, и родителей, и администрации, и социальных партнёров.

Определив сущность рефлексивной практики образования взрослых, которая направлена на стимулирование рефлексии у педагога в целом, на рефлексивное осмысление особенностей своего преподавания и качества проведения урока, овладение им способами и инструментами рефлексии, развитие самооценки, формулировки цели, постановки проблемных вопросов, ведения равноправного диалога и др., мы придерживались позиции Г.С. Сухобской [12], Ю.Н. Кулюткина [6], которые отмечают, что осознание личностью своего «Я» меняет позицию человека по отношению к своей деятельности. Рефлексивное «Я» является социальной перспективой в самопознании педагога или шкалой его личности, которая обеспечивает объективность самооценок и идентичность представлений о себе. Нам также близка идея А.А. Ухтомского [13], который на основе идей Г. Минского и А. Эйнштейна, ввел в научный оборот понятие «хронотоп», которое помогло представить феномен развития человека. Формирование активного хронотопа – это формирование образа ситуации и необходимое условие вневременных состояний сознания.

На основании этих идей нами вводится понятие хронотоп рефлексивной практики [11], показывающий неразрывную связь профессиональной педагогической деятельности педагога «Я как педагог-профессионал», профессиональной коммуникации в сообществе «Я как Мы» и его индивидуальной рефлексии «Я в рефлексии». Мы предполагали, а проведенный эксперимент подтвердил утверждение, что хронотоп рефлексивной практики включает следующие компоненты: пространство – время, цель – мотив – результат участников рефлексивной практики, действия участников в пространстве и во времени, что соотносится с деятельностью профессионального сообщества обучения педагогов, что показано на рис. 1.

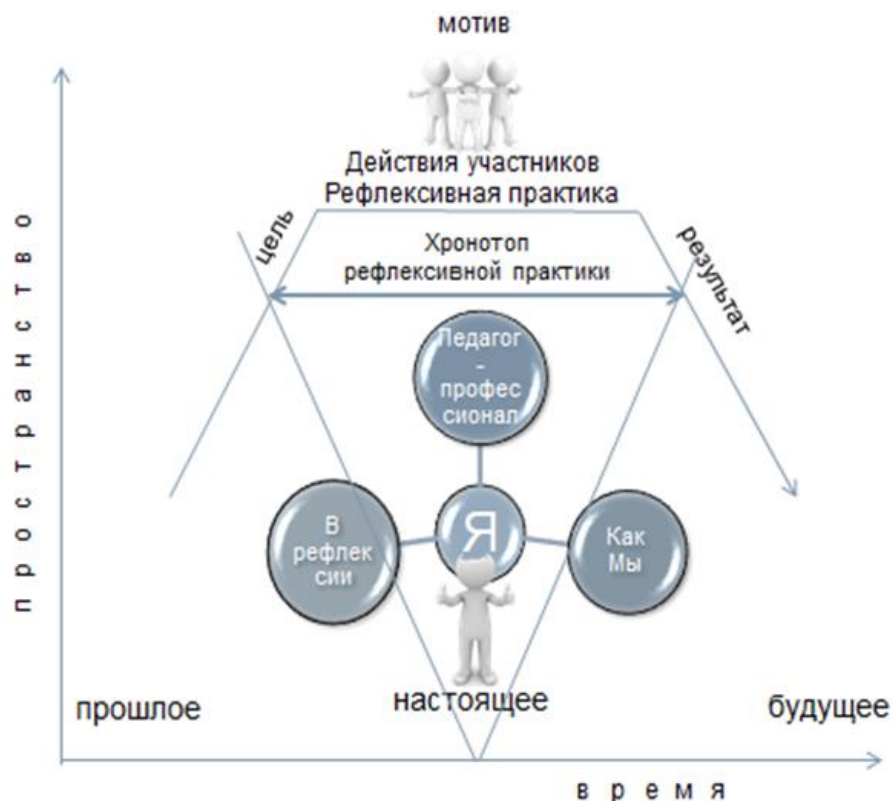


Рис. 1. Компоненты хронотопа рефлексивной практики и деятельности сообщества обучения педагогов

Пространство рефлексивной практики – сообщество обучения как группа педагогов, имеющая согласованные цели и ценности и выработавшая совместные критерии оценивания качества педагогической деятельности и урока.

Время индивидуальной рефлексии – постоянно: рефлексия «о педагогической ситуации», рефлексия «для педагогического действия», рефлексия «в процессе педагогического действия», рефлексия «после педагогической ситуации».

Время для коммуникаций и рефлексивной практики – в системе, раз в неделю в форме рефлексивной сессии или часа профессионального мастерства.

Цель рефлексивной практики – повышение качества преподавания, улучшение образовательных результатов учащихся.

Мотивы рефлексии – постижение собственного и нового педагогического опыта, нового плана и новой программы действий и деятельности преподавания в реальном процессе обучения.

Совместные коммуникативные действия осуществлялись на основе методов объективного анализа, конструктивной обратной связи, обмена опытом, коллегиального обсуждения.



Средствами запуска рефлексии выступали: диалог, описание педагогической ситуации (в виде текста, истории); описание плана педагогических действий (в виде схемы, технологической карты и т.д.); рефлексивный дневник, рефлексивная карта.

Предполагаемый и достигаемый результат – включение результата рефлексии в преобразование образовательной реальности, собственных личностных и профессиональных планов и перспектив, личностная включенность педагога в любую образовательную / учебную ситуацию и наличие ответственности за ее результат.

Таким образом, хронотоп рефлексивной практики – это пространственно-временной континуум рефлексивных действий педагога, связанных между собой и отражающих неразрывную связь профессиональной педагогической деятельности педагога «Я как педагог-профессионал», профессиональной коммуникации в сообществе «Я как Мы» и его индивидуальной рефлексии «Я в рефлексии». Нами было выдвинуто предположение, что хронотоп рефлексивной практики может рассматриваться как рамка для исследования целостности процесса формирования сообщества обучения педагогов.

При рассмотрении понятий «рефлексивная компетентность», «педагогическая рефлексия» сделан вывод о том, что педагогу недостаточно знать о рефлексии и рефлексивной практике, важно научиться применять в повседневной профессиональной деятельности рефлексиию как инструмент.

В исследовании разработана и апробирована модель формирования профессионального сообщества обучения педагогов как целостной рефлексивной практики, наглядно представлена на рис. 2, состоящая из взаимосвязанных компонентов: целевой, методологический, содержательно-ориентировочный, коммуникативный, технологический, аналитико-результативный, которые направлены на реализацию социального заказа.

Социальный заказ основан на целевых установках Национального проекта «Образование», и его составляющих («Учитель будущего», «Основная школа»): направленность всех педагогических процессов на достижение высокого уровня образовательных результатов учащихся и системный профессиональный рост педагогических работников, обеспечивающий достижение этих результатов.



Рис. 2. Модель формирования профессионального сообщества обучения педагогов как целостной рефлексивной практики



Целевой компонент модели содержит две цели: формирование профессионального сообщества обучения педагогов и развитие педагогической рефлексии, без которой невозможны системные изменения в деятельности.

Методологический компонент включает в себя ведущие идеи исследования, андрагогический и рефлексивно-деятельностный подходы, и соответствующие им принципы. Андрагогический подход к образованию взрослых позволяет обосновать следующие принципы: принцип непрерывности, принцип опоры на собственный опыт, принцип открытости и нелинейности.

Непрерывность рассматривается как непрерывный процесс профессионального развития на всех этапах жизненного пути и осуществляется через постоянное взаимодействие с коллегами в ПСОП с целью совместных педагогических исследований и обмена успешными практиками, включая саморазвитие и рефлексивные практики.

Непрерывность как процесс связан с реализацией индивидуализации и персонализации, предполагает выявление дефицитов и потребностей педагогов с учетом особенностей организации и его занятости, а также наличие индивидуального плана профессионального развития педагога, составленного с куратором.

Принцип опоры на собственный опыт мы понимаем, как стремление к саморазвитию, основанное на осознании своих потребностей, ценностей и целей, а также возможность актуализировать свой личный и профессиональный опыт для решения разнообразных задач в различных видах деятельности.

Открытость и нелинейность процесса обучения предполагает доступность и открытость информации для обучения для всех желающих в любое время, а также открытость собственному опыту, коммуникации, открытость субъектов обучения друг другу.

Рефлексивно-деятельностный подход основан на понимании педагогической деятельности как деятельности, требующей системной рефлексии, что позволяет нам выдвинуть предположение, что ядерным образованием профессиональной педагогической деятельности выступает рефлексия.

В рамках нашего исследования мы выделяем следующие ведущие идеи: идеи ПСОП – сосредоточиться на обучении, построить культуру сотрудничества в сообществе, обеспечить нацеленность на результат; педагогическая рефлексия – ядро образования формирования профессионального сообщества обучения педагогов; рефлексивная практика выступает хронотопом образования взрослых обучающихся.

Содержательно-ориентировочный компонент модели включает: общеразделяемые всеми участниками ценностные ориентиры (миссия и ценности образовательной организации), ориентацию на повышение образовательных результатов всех учащихся, а также содержательные элементы обучения в сообществе на основе типовых задач (учебный контент).

Коммуникативный компонент модели отражает необходимость специальных процедур для выстраивания профессиональной коммуникации.

Следующий компонент модели – технологический. Формирование сообщества обучения педагогов требует специальных процедур, условий и определенных этапов движения к этой цели. Мы сконструировали технологию формирования профессионального сообщества обучения как последовательность этапов: организационного, этапа проблематизации, обучающего этапа, этапа трансформации или концептуализации и итогового или практического этапа.

Особую сложность для конструирования представлял аналитико-результативный компонент модели. Потому что мы имеем сразу несколько результатов: уровень формирования самого сообщества обучения, уровень развития педагогов в этом сообществе, изменение качества процесса обучения, что может быть замеряемо как на уровне результатов школьников, так и на основе тех или иных параметров самого процесса обучения.

В ходе апробации достоверно установлено, что реализации модели формирования профессионального сообщества обучения педагогов как целостной рефлексивной практики способствуют две группы условий: организационные и андрагогические.

Разработаны и экспериментально апробированы следующие организационные условия: формирование малых групп, распределение ролей в профессиональном сообществе обучения педагогов; введение роли координатора для реализации принципа обратной связи и быстрого реагирования на текущие ситуации; наличие другого (ментора, коуча, наставника) человека, задающего новый фокус рассмотрения педагогической деятельности на основе абстрагирования и перехода учителя к роли «наблюдателя»; обеспечение ритмичности встреч в сообществе, изменение режима работы педагогов.

Апробированы и доказаны следующие андрагогические условия: положительная мотивация педагогов, понимание значимости работы в обучающемся сообществе; направленность сообщества на опыт деятельности и отдельные профессиональные педагогические действия в области преподавания, надпредметность в обучении педагогов; принятие и реализация педагогом рефлексивной позиции; условия доверия и взаимопомощи в сообществе.

Определено, что технология формирования профессионального сообщества обучения педагогов (рис. 3) состоит из пяти этапов:

I этап: *подготовительный (организационно-смысловой)*, предполагающий определение потребностей педагогов, согласование ценностей и целей в сообществе;

II этап: *диагностико-рефлексивный или этап проблематизации*, направленный на определение сильных и слабых сторон учителя, основных проблем обучения учащихся;

III этап: *обучающий*, включающий в себя: обучение в малых группах, совместные практики, взаимопосещение;



IV этап: *трансформационный – концептуализации и трансформации знаний*, включающий: обмен практиками в ходе коллективной и индивидуальной рефлексии, описание нового опыта

V этап: *итоговый, практический*, выраженный пониманием педагогом своей новой позиции в профессиональной деятельности и применением им новых практик обучения учащихся.

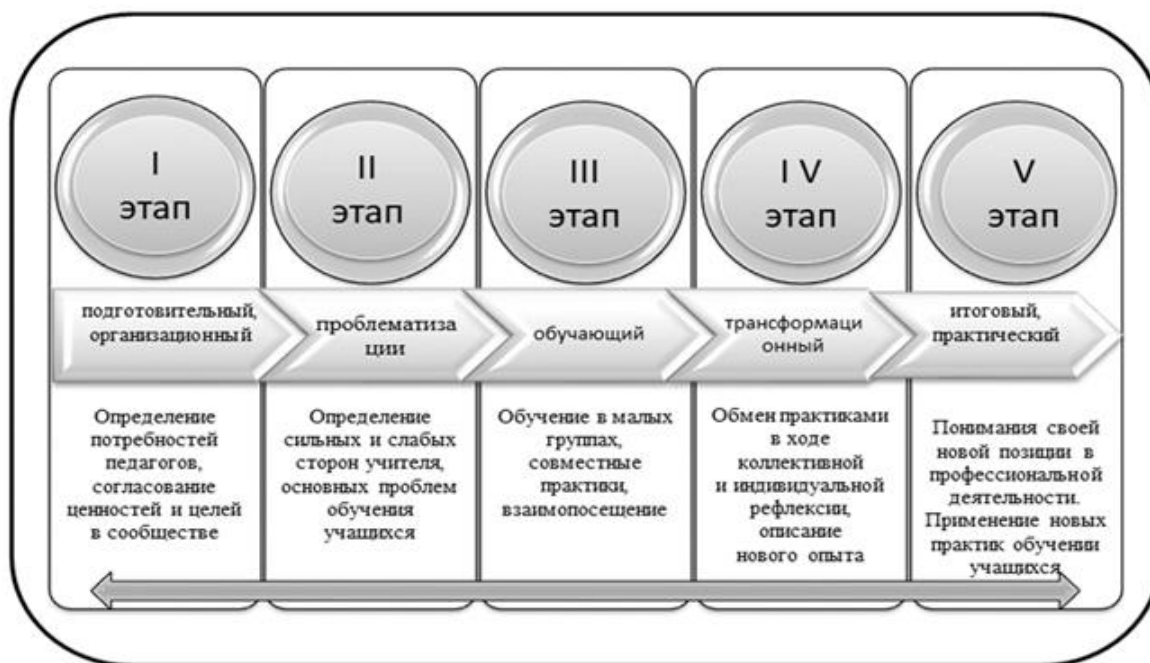


Рис. 3. Технология формирования профессионального сообщества обучения педагогов

В результате исследования был сделан вывод, что педагогу недостаточно знать о рефлексии и рефлексивной практике, важно научиться применять в повседневной профессиональной деятельности рефлексиию как инструмент.

Исследование обосновало, что формирование профессионального сообщества обучения является целостной рефлексивной практикой в широком смысле на основе сопоставления с хронотопом рефлексивной практики.

Проведенное исследование является актуальным и перспективным для построения новых практик образования взрослых. Введение в научный оборот понятий: «профессиональное сообщество обучения педагогов», «хронотоп рефлексивной практики» расширяет понятийно-терминологический аппарат андрагогики и коммуникативной дидактики.

Список литературы

1. Андрагогика: Материалы к глоссарию / науч. ред. С.Г. Вершловского, М.Г. Ермолаевой, М.Д. Матюшкиной, С.Л. Братченко. – СПб. : СПб АППО, 2004. – 99 с.
2. Андрощук Н.А. Развитие профессиональной компетентности учителей в педагогическом сообществе : дис. ... канд. пед. наук. – СПб., 2016.

3. Воронцова И.В. Сетевые педагогические сообщества как форма повышения профессиональной компетентности учителя // Молодой ученый. – 2015. – № 18. – С. 444–449.
4. Даутова О.Б., Салыгина И.А., Е.Ю. Игнатьева Профессиональное сообщество обучающихся педагогов как рефлексивная практика (Professional Learning Communities Of Teachers As Reflexive Practice) // The European Proceedings of Social & Behavioural Sciences. – 2020. – № 12. – С. 97–104.
5. Колесникова И.А., Марон А.Е., Тонконогая Е.П. [и др.] Основы андрагогики : учеб. пособие / под ред. И.А. Колесниковой. – М. : Академия, 2003. – 240 с.
6. Кулюткин Ю.Н. Психология обучения взрослых. – М. : Просвещение, 1985. – 128 с.
7. Пинская М.А., Груничева И.Г. Перевод школы в эффективный режим работы. Улучшение образовательных результатов : сб. информ.-метод. материалов для директоров школ и команд // Перевод школы в эффективный режим работы. Улучшение образовательных результатов. – М. : НИУ ВШЭ, 2013. – 80 с.
8. Салыгина И.А. Анализ результатов формирования профессионального сообщества обучения // Проблемы современного педагогического образования. Серия: Педагогика и психология. – Ялта : РИО ГПА, 2018. – № 61, ч. 2. – С. 168–173.
9. Салыгина И.А. Андрагогический подход как основа реализации концепции непрерывного образования взрослых // Проблемы современного педагогического образования. Серия: Педагогика и психология. – Ялта : РИО ГПА, 2018. – № 61, ч. 3. – С. 252–258.
10. Салыгина И.А. Повышение уровня рефлексии педагогов в ходе реализации рефлексивных практик // Modern Humanitiets Success / Успехи гуманитарных наук : междунар. науч.-исслед. журн. – 2021. – № 12. – С. 154–158.
11. Салыгина И.А. Хронотоп рефлексивной практики педагогов // Современный ученый : междунар. науч.-исслед. журн. – 2021 – № 6. – С. 261–265.
12. Сухобская Г.С., Соколовская Е.А., Шадрин Т.В. О новых ценностях в образовании взрослых // Новые знания. – 2003. – № 4. – С. 6–7.
13. Ухтомский А.А. Доминанта. – СПб. : Питер, 2002. – 448 с.

РАЗДЕЛ 2. ОЖИДАЕМЫЕ РЕЗУЛЬТАТЫ ОБРАЗОВАНИЯ: СОВРЕМЕННАЯ ИНТЕРПРЕТАЦИЯ

УДК 373.5

DOI: 10.24412/2308-717X-2023-2-49-58

Акимова Елена Викторовна

магистрант 3 курса *ФГБОУ ВО «Вятский государственный университет»*,
учитель информатики *МОАУ «Лицей информационных технологий № 28»*,
г. Киров, 610000, Кировская область, г. Киров, ул. Московская, д. 36
e-mail: akimovaev@dom-28.ru

Быкова Светлана Станиславовна

кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики
ФГБОУ ВО «Вятский государственный университет», *г. Киров,*
610000, Кировская область, г. Киров, ул. Московская, д. 36
e-mail: usr11603@vyatsu.ru

УПРАВЛЕНИЕ ПРОЕКТОМ ПО ФОРМИРОВАНИЮ КРЕАТИВНОГО МЫШЛЕНИЯ КАК КОМПОНЕНТА ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ ГРАМОТНОСТИ У ШКОЛЬНИКОВ

Elena V. Akimova

3rd year master's student of the *Vyatka State University*,
teacher of computer science at the *Lyceum of Information Technologies No. 28*,
Kirov,
610000, Kirov region, Kirov, st. Moskovskaya, 36
e-mail: akimovaev@dom-28.ru

Svetlana S. Bykova

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of
Pedagogy
Vyatka State University, Kirov, 610000, Kirov region, Kirov, st. Moskovskaya, 36,
e-mail: usr11603@vyatsu.ru

MANAGEMENT OF A PROJECT FOR FORMING CREATIVE THINKING AS A COMPONENT OF FUNCTIONAL LITERACY IN SCHOOLCHILDREN

Аннотация. Статья уточняет понятие «функциональная грамотность», «креативное мышление», описывает опыт внедрения проекта «В мире креативного мышления» в учебную и внеурочную деятельность Лицея

информационных технологий № 28. Данный проект направлен на развитие креативного мышления как компонента функциональной грамотности у обучающихся 9 класса.

Ключевые слова: функциональная грамотность, креативное мышление, педагогический проект.

Abstract. The article clarifies the concept of «functional literacy», «creative thinking, describes the experience of implementing the project «In the world of creative thinking» in the educational and extracurricular activities of the Lyceum of Information Technologies No. 28. This project is aimed at the development of creative thinking as a component of functional literacy in 9th grade students.

Key words: functional literacy, creative thinking, pedagogical project.

Выпускники образовательных организаций, успешно овладевшие знаниями в различных предметных областях, зачастую не способны использовать эти знания в жизни. О том, что у школьников надо развивать функциональную грамотность, говорят на всех семинарах и конференциях. Что же такое функциональная грамотность? Не все могут сразу дать ответ на этот вопрос. Функционально грамотный человек — это человек, который способен использовать все постоянно приобретаемые в течение жизни знания, умения и навыки для решения максимально широкого диапазона жизненных задач в различных сферах человеческой деятельности, общения и социальных отношений [3].

Изучение работ по проблеме формирования функциональной грамотности российских школьников показал, что одной из важных задач для российского образования является выявление возможности образовательного учреждения в эффективном формировании функциональной грамотности учащихся [4]. В связи с этим возникла необходимость уточнения понятия «функциональная грамотность» и определения его значения в современном образовании. Функциональная грамотность понимается как «необходимый для личности, повышаемый по мере развития общества уровень знаний, умений, навыков, сущность которых раскрывается в различных сферах общественной жизни, жизни страны в целом» [1].

Н.Ф. Виноградова считает функциональную грамотность базовым образованием личности, по ее мнению, ребенку важно обладать: готовностью успешно взаимодействовать с изменяющимся окружающим миром; возможностью решать различные (в том числе нестандартные) учебные и жизненные задачи; способностью строить социальные отношения; совокупностью рефлексивных умений, обеспечивающих оценку своей грамотности, стремление к дальнейшему образованию [4].

Новый словарь методических терминов и понятий трактует функциональную грамотность как способность человека вступать в отношения с внешней средой и максимально быстро адаптироваться и функционировать в ней. В отличие от элементарной грамотности как способности личности читать, понимать, составлять короткие тексты и осуществлять простейшие



арифметические действия, функциональная грамотность есть уровень знаний, умений и навыков, обеспечивающий нормальное функционирование личности в системе социальных отношений, который считается минимально необходимым для осуществления жизнедеятельности личности в конкретной культурной среде» [8].

Под функциональной грамотностью также понимают «повышаемый по мере развития общества и роста потребностей личности уровень знаний и умений, необходимый для полноценного и эффективного участия человека в экономической, политической, гражданской, общественной и культурной жизни своего общества и своей страны, для содействия их прогрессу и для собственного развития» [6].

Развитие функциональной грамотности возможно на основе сформированной академической грамотности. Развитие компетенций, являющихся основой функциональной грамотности, вплетенное в освоение предметного знания, – это не отдельная задача, а особенность учебного процесса при данном подходе. В этих условиях происходит смещение акцентов с жесткой детальной фиксации материала обучения на образовательные результаты, формулируемые в терминах деятельности учащихся: «что умеет ученик», «насколько он владеет определенными компетенциями». При этом реализации компетентностной модели образования, способствующей развитию различных типов грамотности, в большей степени соответствует задачный подход.

Анализ приведенных определений показывает, что основными составляющими функциональной грамотности являются способность человека действовать в современном обществе, решать различные задачи, используя при этом определенные знания, умения и компетенции. На практике функциональная грамотность проявляется в действиях учащихся, а оценка сформированности функциональной грамотности может осуществляться через оценку определенных стратегий действий, поведения учащихся, которые они могли бы продемонстрировать в различных ситуациях реальной жизни [7].

Результаты международных исследований служат целевыми показателями качества образования страны, которые отражены в Государственной программе РФ «Развитие образования» (2018–2025 годы) от 26 декабря 2017 года. Особый интерес представляет исследование PISA – Международная оценка образовательных достижений учащихся. В этой программе впервые реализуется компетентностный подход в оценке образовательных достижений. Исследование PISA ставит своей целью определение функциональной грамотности в исследовании PISA заложено в основном вопросе, на который отвечает исследование: «Обладают ли учащиеся 15-летнего возраста, получившие обязательное общее образование, знаниями и умениями, необходимыми им для полноценного функционирования в современном обществе, т.е. для решения широкого диапазона задач в различных сферах человеческой деятельности, общения и социальных отношений?» [8].

С 2021 года в исследовании PISA приступают к измерению способности к креативному мышлению, поскольку творческое мышление – основа для появления нового знания, инновационных идей; привычка мыслить креативно всё заметнее влияет на общественное и духовное развитие, на развитие производства; привычка размышлять и мыслить креативно – важнейший источник развития личности учащегося; способность к креативному мышлению базируется на знаниях и опыте и может быть предметом целенаправленного формирования; участие в международном исследовании может способствовать позитивным изменениям практики обучения и образовательной политики.

Основные компоненты функциональной грамотности: читательская, математическая, естественнонаучная виды грамотности, уже активно формируются на уроках и внеурочной деятельности. Глобальные компетенции легко встраиваются в содержание предметов география, история и обществознание. Финансовая грамотность лаконично встроена во внеурочную деятельность. А вот креативное мышление еще недостаточно активно формируется в рамках учебного процесса. Возможно, это связано с тем, что данное направление функциональной грамотности было введено в международном исследовании PISA в 2021 году [7].

Также в апреле 2021 года был введен в действие ФГОС ООО третьего поколения, который уточнил вклад каждого предмета в достижение результатов, поставил задачу перехода от формирования отдельных метапредметных результатов к формированию их целостной системы. Эти образовательные задачи необходимо решать комплексно, сохраняя баланс между предметной подготовкой и функциональной грамотностью. Процесс формирования функциональной грамотности не может быть набором отдельных уроков или набором отдельных заданий, этот процесс логично и системно должен быть встроены в учебную программу образовательного учреждения [2].

Мы сделали шаг в данном направлении и реализовали на базе Лицея информационных технологий № 28 города Кирова проект по формированию функциональной грамотности «В мире креативного мышления».

Под креативным мышлением мы понимаем способность продуктивно участвовать в процессе выработки, оценки и совершенствования идей, направленных на получение инновационных и эффективных решений, или нового знания, или эффективного выражения воображения [7].

Все задания по креативному мышлению разработаны на основе модели, включающей три компонента: 1) содержательную (тематическую) область, 2) компетентностную область и 3) контекстную ситуацию.

Так, например, содержательная область включает в себя креативное самовыражение, письменное или визуальное, а также креативное мышление в области точных наук и решение социальных проблем.

Если говорить о компетентностной модели, то стоит различать выдвижение разнообразных и креативных идей, и оценку и отбор идей.

Проект «В мире креативного мышления» реализовывался на протяжении 2022–2023 учебного года и в состав экспериментальной группы вошли



29 учащихся 9в класса. Целью проекта является повышение уровня креативного мышления как компонента функциональной грамотности учеников к концу учебного года.

Данный курс включает в себя:

- Рабочую программу внеурочной деятельности продолжительностью 17 часов, а также учебные задания к ней.
- Сборник методических разработок, который содержит 13 технологических карт уроков по учебным предметам.
- Методические рекомендации по реализации учебного проекта «Наш КЛАССный фотоальбом».

В первом учебном полугодии проводились занятия по курсу внеурочной деятельности «В мире креативного мышления». Длительность занятий составляла 40 минут. Занятия проводились как в очном, дистанционном, так и гибридном форматах. Тематический план содержит 17 занятий:

- Занятие 1. Введение в мир креативного мышления.
- Занятие 2. Диагностика личностной креативности.
- Занятие 3. Музыка в нашей жизни.
- Занятие 4. Герб своего «Я».
- Занятие 5. Друдлы.
- Занятие 6. Визуальное самовыражение.
- Занятие 7. Генерирование творческих идей.
- Занятие 8. Мозговой штурм.
- Занятие 9. Необычное применение обычных вещей.
- Занятие 10. Новый взгляд на старые сказки.
- Занятие 11. Облик эпохи.
- Занятие 12. Оценка заданий «Облик эпохи».
- Занятие 13. День земли.
- Занятие 14. Мы – дети Галактики.
- Занятие 15. Утренние вопросы.
- Занятие 16. Мир профессий.
- Занятие 17. Предприниматель.

Курс внеурочной деятельности был разделен на 2 блока. Первый блок включал в себя 10 занятий, направленных на развитие творческого потенциала обучающихся. Приведем примеры таких занятий. Занятие «Музыка в нашей жизни», где ребятам нужно было найти пример креативного подхода к исполнению давно известной песни современными исполнителями. На занятии «Друдлы» ребята должны были расшифровать готовые графические головоломки и нарисовать собственные. Для развития визуального самовыражения ребятам было предложено придумать заголовки к иллюстрации, предположить содержание книги по картинке. Задание более высокого уровня сложности состояло в том, что ребята формировали список из 10 случайных слов, а после рисовали дом с изображением этих предметов. Также познакомились с методами 6 шляп и мозгового штурма. Находили необычное применение обычных вещей, писали продолжение для сказок. Второй блок содержал 7 занятий, ориентированных на умение применять

креативное мышление в практических ситуациях. Занятия были посвящены дню земли, дню космонавтики и миру профессий. Так, например, ребята оформляли резюме по профессии, которая им подходила по результатам работы в примерочной профессий Проектории, составляли чек-лист «Осознанное потребление» и рисовали плакат по защите планеты, а также разрабатывали инфографику «Кого возьмут в космонавты?».

Если изучать продвижение учащихся по курсу, то сразу видно какие задания понравились детям, какие были сложными, какие интересными. Данный курс внеурочной деятельности позволил ребятам создать принципиально новые идеи, глядя на которые, невольно возникает мысль «А что, так можно было?!»

Во втором полугодии учителя-предметники подготовили уроки по развитию креативного мышления. Всего было проведено 13 уроков: 2 урока химии, 1 урок математики, 2 урока физики, 2 урока обществознания, 2 урока географии, 3 урока информатики, 1 урок литературы.

На уроке химии «Производство чугуна и стали» была организована работа в трех командах. Первая группа должна была разработать ментальные карты по производству стали и чугуна, отразив сырье, основные процессы и аппараты. Вторая группа писала фантастическую сказку, сюжет, которой должен был содержать основные процессы производства чугуна и стали. Третья группа работала с помощью метода шести шляп, ответив на проблемный вопрос: «Почему важно производить чугун и сталь в современном обществе?». Второй урок химии «Металлы в жизни человека» заключался в том, что ребятам нужно было изучить рецепт приготовления хлеба и состав выданной формы для выпечки, а после определить сплав формы и вид хлеба, который в ней выпекается.

На уроке литературы заполняли профиль в социальной сети одного из помещиков поэмы Гоголя «Мертвые души». Данный профиль включал: раздел «О себе» – поисковая работа с текстом произведения.

Раздел «Закрепленные истории» – мозговой штурм (что помещик может рассказать о своему прошлом?); раздел «Публикации/Посты» – выбор из коллекции наклеек тех, что подходят под характеристику персонажа и создание подписи к каждому из постов (непосредственно обоснование выбора); раздел «Статистика» (количество подписчиков) – контроль знаний (вспомнить сколько мертвых душ было у каждого из помещиков).

Урок физики был посвящен теме «Энергия атома: за и против». Ребята разделились на несколько групп, каждая из которых имела свое задание. Ребята разрабатывали коллаж «ТОП-10 профессий, которые подвержены радиоактивному облучению», буклет «Как защититься от радиации в повседневной жизни», рисовали плакат и писали тезисы для митинга «За и против строительства АЭС».

Первый урок информатики был посвящен теме «Информационное общество». Ребята составляли ленту времени «Этапы развития информационного общества», определяли опасности перехода в информационное общество для учеников, учителей и родителей, писали эссе



«Является ли лицей 28 информационным обществом», придумывали логотип лица, изучали проблемы на пути становления информационного общества. Данные задания были направлены на развитие как визуального, так и письменного самовыражения. На уроке «Информационная культура» изображали понятия «информационная грамотность» и «информационная культура», составляли рассказ про цифровую грамотность для бабушек и дедушек.

Урок математики был посвящен теме «Печем математические пирожки: логистика, производство, реклама», где ребятам предлагалось примерить на себя роль сотрудников булочно-кондитерского комбината. Ребята работали в 4 отделах, в каждом из которых был выбран начальник отдела, после ребята приступили к решению производственных задач.

Кондитерский отдел изучал рецепт торта «Прага» и отвечал на математические вопросы, а также должен был дать ответ «Что выгоднее испечь торт дома или купить его в магазине?». Транспортный отдел рассчитывал сколько литров топлива необходимо заправить, сколько средств на это необходимо выделить. Для определения километража нужно было придумать способ для его измерения по карте. Экономический отдел рассчитывал объем перевозок и определял причину, по которой поддоны не изготавливают из хвойных пород деревьев. Рекламный отдел определял стратегию продвижения товара, рассчитывал стоимость рекламы и придумывал рекламный слоган к новому каталогу продукции.

Урок географии был выстроен по таксономии Блума в режиме кейс-технологии. Урок «Город моей мечты?!» про город Мурманск проводился в рамках изучения темы «Северный экономический район»; элемент креативности можно увидеть в создании ментальной карты по тексту песни О. Митяева «За полярным кругом». Этот урок являлся пропедевтическим при внедрении в практику работы системы развития функциональной грамотности обучающихся на уроках географии.

Проведенные уроки позволили ученикам проявить креативное мышление для решения учебных и практических задач. В завершении учебного года ребята приняли участие в проекте «Наш КЛАССный фотоальбом», где в очередной раз была предоставлена возможность проявить свое творчество и креативность.

Для определения эффективности реализованного курса до начала эксперимента и после были проведены диагностические работы. Методологической основой заданий диагностической работы для формирования и оценки креативного мышления выбрана концепция современного международного исследования PISA. Диагностирование проводилось индивидуально в письменной форме. Диагностическая работа, которая была проведена на констатирующем этапе эксперимента, состояла из двух комплексных заданий (блоков). Каждое комплексное задание (блок) включало 3 задания. Примерное время выполнения одного блока составляет 20 минут. Вместе два блока образуют вариант диагностической работы, примерное время выполнения которого составляет 40 минут.

По результатам входной диагностики (рис. 1) мы убедились, что более 80% обучающихся имеют средний и низкий уровни сформированности креативного мышления. Наибольшие сложности вызвало задание на выдвижение креативной идеи в решении социальных проблем. Большинство ребят не смогли увидеть фразу-маркер, нестандартно и интересно описать ситуацию и предложить идею ответа, позволяющего пресечь манипуляцию. Треть учащихся не смогли справиться на максимальный балл с заданием на выдвижение разнообразных идей в решении социальных проблем. Сложность заключалась в том, что необходимо было сочинить слово и фразы-маркеры на основе интерпретации и конкретизации предложенной ситуации.

Таким образом, в ходе констатирующего эксперимента мы определили уровень сформированности креативного мышления. На основании полученных результатов мы убедились, что у почти 40% обучающихся креативное мышление сформировано на низком и недостаточном уровне, и лишь у 10–13% сформировано на повышенном и высоком уровнях.



Рис. 1. Сравнительный анализ результатов диагностики сформированности креативного мышления на констатирующем этапе эксперимента

После апробации курса мы получили отличные результаты: 24% обучающихся получили средний уровень сформированности креативного мышления, 76% получили повышенный и высокий уровни (рис. 2).

Задача формирования функциональной грамотности не является новой для российской образовательной практики. Вместе с тем уровень владения школьниками различными видами функциональной грамотности по результатам проводимых мониторингов в данный момент недостаточен. На федеральном уровне делается многое для развития функциональной грамотности школьников: проводится общероссийская оценка качества образования по модели PISA, подготовлен банк заданий, а также комплекты



учебно-методических пособий, различных тренажеров, но внедрение и результативное применение этих материалов в значительной степени зависит от педагогических работников [5].

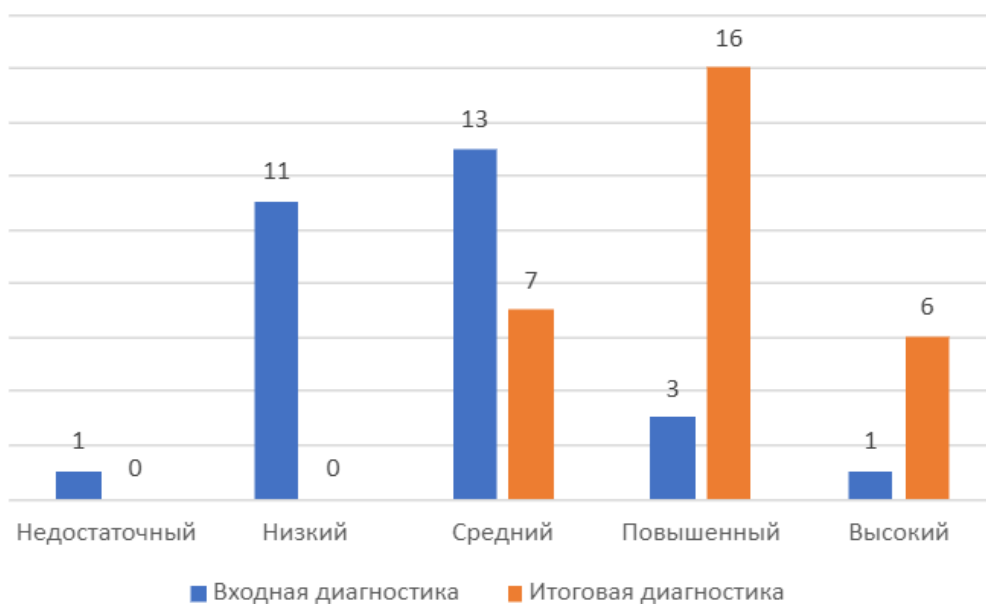


Рис. 2. Эффективность проекта «В мире креативного мышления»

Получив достаточно высокие результаты после внедрения проекта «В мире креативного мышления», можно говорить, что курс позволил обучающимся не только поднять свой уровень функциональной грамотности, в частности, креативного мышления, но и активно применять его в практической жизнедеятельности. Организация индивидуальной и групповой работы обучающихся в рамках реализации проекта доказала, что креативность может стать результатом как индивидуальных, так и совместных усилий.

Список литературы

1. Асхадуллина Н. Н., Вильданова Д. Р. Формирование функциональной грамотности школьников как актуальная проблема российского образования [Электронный ресурс] // Проблемы современного педагогического образования. – 2021. – № 70-2. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-funktsionalnoy-gramotnosti-shkolnikov-kak-aktualnaya-problema-rossiyskogo-obrazovaniya> (дата обращения: 14.12.2022).
2. Афанасьева С.Г., Ерофеева О.Ю., Панарина Л.Ю. Мониторинговые Исследования по формированию функциональной грамотности [Электронный ресурс] // Международный научно-исследовательский журнал. – 2021. – № 7 (109). – С. 13–19. – URL: <https://research-journal.org/wp-content/uploads/2021/07/7-109-4.pdf#page=13> (дата обращения: 11.07.2023).
3. Борщевская А. Функциональная грамотность в контексте современного этапа развития образования [Электронный ресурс] // Наука и школа. – 2021. – № 1. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/funktsionalnaya-gramotnost-v-kontekste-sovremennogo-etapa-razvitiya-obrazovaniya>

[gramotnost-v-kontekste-sovremennogo-etapa-razvitiya-obrazovaniya](#)

(дата

обращения: 11.07.2023).

4. Виноградова Н. Ф. [и др.]. Функциональная грамотность младшего школьника : кн. для учителя / под ред. Н.Ф. Виноградовой. – М. : Российский учебник : Вентана-Граф, 2018. – 288 с. : ил. – (Российский учебник : Успешный педагог XXI века).

5. Диких Э.Р., Макарова Н.С. Методическое сопровождение развития готовности педагогов к формированию функциональной грамотности обучающихся [Электронный ресурс] // Вестник Омского государственного педагогического университета. Гуманитарные исследования. – 2021. – № 4 (33). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/metodicheskoe-soprovozhdenie-razvitiya-gotovnosti-pedagogov-k-formirovaniyu-funktsionalnoy-gramotnosti-obuchayuschih-sya> (дата обращения: 14.12.2022).

6. Ефремова Н.Ф. Организация оценивания компетенций студентов, приступающих к освоению основных образовательных программ вузов. Рекомендации для вузов, приступающих к переходу на компетентностное обучение студентов. – М. : Исслед. центр проблем качества подготовки специалистов, 2010. – 132 с

7. Развитие функциональной грамотности обучающихся основной школы: методическое пособие для педагогов / под общ. ред. Л.Ю. Панариной, И.В. Сорокиной, О.А. Смагиной, Е.А. Зайцевой. – Самара : СИПКРО, 2019. – 114 с.

8. Формирование функциональной грамотности – одна из основных задач ФГОС [Электронный ресурс]. – URL: http://www.iro.yar.ru/fileadmin/iro/2019/2019-11-05_Kuznecova.pdf (дата обращения: 14.12.2022).



УДК 372.862

DOI: 10.24412/2308-717X-2023-2-59-65

Воробьева Натали Антоновна

бакалавр III курса института математики, физики, информатики
ФГБОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет»,
Екатеринбург, Россия
620091, Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26
e-mail: bronschulz@gmail.com

**РАЗВИТИЕ АЛГОРИТМИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ У УЧАЩИХСЯ
НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ СИСТЕМНО-
ОРИЕНТИРОВАННОЙ СРЕДЫ ПРОГРАММИРОВАНИЯ SCRATCH****Natali A. Vorobyeva**

3st Year Student of the Institute of Mathematics, Physics, Computer Science
Federal State Budget Educational Institution of Higher Education
«Ural State Pedagogical University»
26, Cosmonauts avenue St., 620091, Ekaterinburg, Russia
e-mail: bronschulz@gmail.com

**DEVELOPMENT OF ALGORITHMIC THINKING IN ELEMENTARY
SCHOOL STUDENTS USING THE SCRATCH SYSTEM-ORIENTED
PROGRAMMING ENVIRONMENT**

Аннотация. Представлены основные компоненты алгоритмического мышления, а также психолого-педагогические основы и проблемы формирования алгоритмического мышления у учащихся начальной школы и школьного образования. Рассмотрена современная системно-ориентированная среда программирования Scratch как инструмент для развития алгоритмического стиля мышления у обучающихся начальной школы и дополнительного образования. Проанализированы составляющие и основные инструменты системно-ориентированной среды программирования Scratch, позволяющие решить основные психолого-педагогические задачи и проблемы в формировании алгоритмического мышления у учащихся начальной школы и дошкольного образования. Перечислены образовательные возможности, которые позволяет реализовать системно-ориентированная среда программирования Scratch.

Ключевые слова: алгоритмическое мышление, среда программирования, системно-ориентированная среда программирования Scratch, начальное образование.

Abstract. The main components of algorithmic thinking, as well as the psychological and pedagogical foundations and problems of the formation of algorithmic thinking in primary school and preschool education students are presented. The modern system-oriented programming environment «Scratch» is considered as a tool for algorithmic style thinking development among primary school students and additional education students. The components and basic tools of the system-oriented programming environment «Scratch» are analyzed to make it possible to solve the main psychological and pedagogical tasks and problems in the formation of algorithmic thinking among primary school students and preschool students. The educational opportunities of the system-oriented programming environment «Scratch» one can implement are listed.

Key words: algorithmic thinking, programming environment, system-oriented programming environment «Scratch», primary education.

Начало 21 века ознаменовано бурным развитием IT-технологий. При этом мировые лидеры IT-индустрии периодически обращаются к школьникам с призывом изучать программирование. Программист, тестировщик программного обеспечения, Web-мастер, системный администратор, аналитик, менеджер, маркетолог – все эти профессии тесно связаны с программированием.

Отсюда вытекает тенденция и запрос в развитии алгоритмического мышления, творческих и исследовательских способностей детей для формирования квалифицированных специалистов в IT-индустрии и связанных с ней отраслях.

По мнению шведского педагога Э. Кей овладение навыками использования компьютера, компьютерного моделирования и программирования должно начаться в как можно более раннем возрасте [6]. Изучение алгоритмизации в информатике может иметь один из двух аспектов: развивающий (целью является развитие алгоритмического мышления) и программистский. Одно из самых важных качеств программиста – развитое алгоритмическое мышление, так как составление любой программы начинается с создания алгоритма.

Алгоритмическое мышление – способность человека представлять сложное действие в виде организованной последовательности простых, проявляющееся в умении последовательно, четко и непротиворечиво излагать свои мысли.

О.Г. Сорока под алгоритмическим мышлением рассматривает некоторый уровень владения набором знаний и умений, позволяющим выявить признаки явления и, в соответствии с этим, построить алгоритм для решения ряда однотипных задач. Исследователь считает, что младших школьников необходимо обучать следующим умениям, которые являются показателями алгоритмического мышления: понимание сущности алгоритма, его свойств, типа; умение его наглядно представлять, четко исполнять, преобразовывать и выбирать рациональный алгоритм [12]. Таким образом, алгоритмическое



мышление – это способность человека создать алгоритм действий для достижения определенного результата.

На актуальность развития алгоритмического мышления у школьников можно посмотреть и со стороны общего образования. Так, в Федеральном государственном образовательном стандарте основного общего образования, в качестве одного из предметных результатов предполагается: «развитие алгоритмического мышления как необходимого условия профессиональной деятельности в современном информационном обществе, предполагающего способность обучающегося разбивать сложные задачи на более простые подзадачи; сравнивать новые задачи с задачами, решенными ранее; определять шаги для достижения результата и т.д.» [11].

Стоит понимать, что развитие алгоритмического мышления обеспечивает формирование основных приемов интеллектуальной деятельности (анализ, синтез, анализ через синтез, сравнение, обобщение, классификация, прогнозирование и др.)

В трудах С.Е. Царевой отмечается, что развитие основ алгоритмического мышления младших школьников увеличивает результативность обучения, а также усиливает развивающее воздействие. Это связано с тем, что оно требует от учащихся овладения общими способами действий, что, по В.В. Давыдову, является необходимым условием развивающего обучения. Развитое алгоритмическое мышление проявляется в умениях учащихся пользоваться готовыми алгоритмами, умениях конструировать алгоритмы, что является важнейшим личностным и метапредметным результатом обучения в начальной школе [9].

Таким образом можно заключить, что развитие алгоритмического мышления – является важнейшим этапом формирования базовых умений и навыков у младших школьников. При этом алгоритмическое мышление имеет и прикладной характер в программировании, так как в любой среде программирования реализуются основные алгоритмические конструкции.

Проблема развития алгоритмического мышления в начальной школе – одна из важнейших в психолого-педагогической практике.

Одним из наиболее подходящих инструментов, для формирования алгоритмического мышления, является программирование. Программирование – это не только возможная цель развития алгоритмического мышления, но и путь.

Программирование в компьютере подразумевает описание некоторой проблемы на определенном языке и последующее многократное моделирование с целью проверки модели и решения проблемы. Эффективное описание проблемы для моделирования требует развитого объектного мышления. Правильно организованное обучение с использованием среды программирования развивает алгоритмическое и логическое мышление в естественной для этого обстановке; дает опыт работы с разными моделями; знакомит с общими принципами и методами программирования, что позволяет учащимся адаптировать приобретенные навыки при освоении других программных сред.

В данной статье нам бы хотелось рассмотреть одну из современных системно-ориентированных сред программирования – Scratch в контексте развития алгоритмического мышления у обучающихся начальной школы.

Scratch – это программа, которую создавали работники Массачусетского университета специально для обучения детей программированию [1, 10]. В среде существует исполнитель и блоки с различными командами, складывая которые, ученик получает программу.

Scratch соответствует общим психолого-педагогическим требованиям, связанными с организацией научно-познавательной и проектной деятельности, такими как:

1. Программная среда должна быть легка в освоении и понятна ученику начальной школы, но, в то же время, должна давать принципиальную возможность составлять сложные программы; это позволяет постепенно направлять деятельность школьника в русло научно-познавательного исследования, не расходуя при этом силы на изучение каждый раз новой программной среды.

2. Среда программирования должна позволять заниматься как программированием, так и созданием творческих проектов; это позволит вовлечь во внеучебную деятельность ребят не только с абстрактно-логическим, но и с преобладающим наглядно-образным мышлением.

3. Наличие программного инструмента, вокруг которого сложилось активно действующее, творческое, разнонаправленное, позитивно настроенное интернет-сообщество, которое предположительно будет использовано школьниками как пространство идей.

Scratch является мультимедийной системой. Большая часть операторов языка направлена на работу с графикой и звуком, создание анимационных и видеоэффектов.

Основная задача Scratch – развитие творческих способностей, логического и алгоритмического мышления, свободы в использовании информационных технологий. Все это решается путем вовлечения учеников в создание собственных проектов: мультфильмов, демонстрационных роликов, программ тренажеров, обучающих программ, компьютерных игр, интерактивных мультимедийных презентаций.

В основе программного продукта Scratch лежит графический язык программирования, включающий различные типы данных и структуры управления, реализованный в понятном, дружелюбном интерфейсе, доступном для понимания и использования учениками начальных классов. Кроме того, развитые алгоритмические конструкции языка Scratch и концепции объектно-ориентированного программирования позволяют создавать достаточно сложные и эффективные программы, делают эту среду полезной и для старшеклассников. Простая форма позволяет даже самым маленьким приобщаться к программированию, превращая обучение в увлекательную игру.

В процессе работы по данной программе формируется логическое мышление, алгоритмическое мышление, также развиваются творческие способности учащихся.



По мнению исследователей [2, 3, 4, 5, 7, 8, 13], программируя на Scratch ученики получают неограниченные возможности, поскольку кроме подвижных объектов эта среда позволяет создавать целые сказки, с помощью наложения аудиоряда на каждый графический объект. По мере того, как ученики создают программы на языке Scratch, они изучают также основные вычислительные концепции, такие как итерация и условные выражения. Они также получают понимание важных математических понятий, таких как координаты, переменные и стандартные алгоритмические конструкции.

Важно отметить, что ученики изучают эти понятия в содержательном и мотивирующем контексте. Когда учащиеся узнают о переменных в классах традиционной алгебры, они обычно чувствуют небольшую личную связь с концепцией. Но когда они узнают о переменных в контексте Scratch, они могут сразу же использовать переменные очень значимым образом: контролировать скорость анимации или отслеживать счет в игре, которую они создают.

Когда ученики работают над проектами Scratch, они также узнают о процессе проектирования. Как правило, учащийся начинает с идеи, создает рабочий прототип, экспериментирует с ним, отлаживает его, когда что-то идет не так, получает обратную связь от других, затем пересматривает и обновляет его. Это непрерывная спираль: получить идею, создать проект, который приведет к новым идеям, которые приведут к новым проектам, и так далее.

Любая проектно-исследовательская работа в Scratch основана на законах естественных наук: физики, математики. Предложенные работы в Scratch делают открытым исходный код для того, чтобы учащиеся также могли исследовать и экспериментировать, создавая собственные проекты. Дети могут сочинять истории, рисовать и оживлять на экране придуманных ими персонажей, учиться работать с графикой и звуком. Важно и то, что ребенок имеет возможность поделиться результатом своего творчества с друзьями или другими пользователями, опубликовав свои разработки в сети на сайте, а младшие школьники могут создавать проекты, не требующие сложной алгоритмической структуры. При этом они могут выразить свои творческие способности в сочинении сценария проекта, подготовке графических и звуковых компонентов. Для старшеклассников среда Scratch может быть использована на вводных занятиях по изучению языков программирования высокого уровня для демонстрации основных понятий: переменная, значение переменной, логическое условие, типы данных, структуры управления.

Можно заключить, что в Scratch реализованы основные алгоритмические структуры для формирования алгоритмического мышления: следование, ветвление, циклы и др., а также имеет ряд преимуществ в работе с учениками начальных классов, что выражается в использовании качественных наглядных и игровых методов обучения.

Также работая в среде Scratch, ученик знакомится не только с языком программирования, но и с текстовым и графическим редакторами, элементами пользовательского интерфейса, новыми математическими понятиями, элементами проектной деятельности (проходит все этапы, начиная от идеи

проекта, до этапа ее тестирования и отладки), развивает творческое мышление, приобретает навыки системного анализа и эффективного взаимодействия с другими обучающимися.

Кроме того, педагогическая целесообразность данного проекта состоит в том, что по мере изучения программирования в среде Scratch у обучающихся формируется не только логическое и алгоритмическое мышление, но и навыки работы с мультимедиа, создаются условия для активного, поискового учения, разнообразного программирования. Школьники учатся понимать и создавать компьютерные программы, использовать код для создания новой среды и решения новых задач.

С точки зрения преподавания с использованием Scratch могут быть реализованы следующие образовательные возможности:

1. Мотивирование учащихся на изучение предмета «Информатика и ИКТ» и сопутствующих естественно математических наук; стимулирование учащихся к освоению языков программирования; повышение интереса учащихся к проектной деятельности; привлечение учащихся к образовательному использованию возможностей компьютера и социальных сетей в процессе участия в сетевом сообществе сайта;

2. Стимулирование одарённых детей к более глубокому самостоятельному освоению среды программирования для дальнейшего успешного выступления в различных конкурсах, олимпиадах, научно-практических конференциях;

3. Развитие у учащихся алгоритмического мышления и творческих способностей при выполнении собственных проектов.

Список литературы

1. Голиков Д.В., Голиков А.Д. Scratch для юных программистов. – СПб. : BHV, 2017. – 192 с.

2. Горбунова Е.Н. Программирование как средство повышения познавательной активности у обучающихся во внеурочной деятельности [Электронный ресурс]. – URL: <https://multiurok.ru/files/programmirovanie-kak-sredstvo-povysheniia-poznavat.html> (дата обращения: 26.06.2023).

3. Горнеева О.Д. Современные инновации проектной деятельности школьников в среде программирования Scratch // Управление инновациями: теория, методология, практика. – 2012. – № 3.

4. Гурьевских М.Е. «Методика обучения школьников программированию в среде разработки Scratch» [Электронный ресурс] : выпускная квалификационная работа. – URL: <http://elar.uspu.ru/bitstream/uspu/13800/2/Gurjevskih.pdf> (дата обращения: 26.06.2023).

5. Еремин Е.А. Среда Scratch – первое знакомство // Газета «Информатика». – М.: Первое сентября, 2008.

6. Кей Э. Век ребенка. – 2-е изд. – М. : В.М. Саблин, 1910. – 314 с.

7. Лесневский А.С. Объектно-ориентированное программирование для начинающих. – М. : БИНОМ. Лаборатория базовых знаний, 2005. – 232 с.



8. Лоцилина Т.Л. Изучение основных алгоритмических структур с помощью программы Scratch в 5-м классе. Изучение + развлечение [Электронный ресурс]. – URL: <https://urok.1sept.ru/articles/679491> (дата обращения: 26.06.2023).
9. Царева С.Е. Методика преподавания математики в начальной школе: учеб. для студ. учреждений высш. образования. – М. : Академия, 2014. – 496 с. – (Сер. Бакалавриат).
10. Несколько слов о Scratch [Электронный ресурс] // robot.edu54.ru. – URL: <http://robot.edu54.ru/content/209> (дата обращения: 26.06.2023).
11. Об утверждении Федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования : приказ от 17 декабря 2010 г. № 1897 (ред. от 11.12.2020). – М. : Минобрнауки России, 2020.
12. Сорока О.Г. Формирование элементов логической и алгоритмической грамотности у младших школьников : автореф. дис. ... канд. пед. наук. – М. : Моск. гос. открытый пед. ун-т им. М.А. Шолохова, 2006. – 22 с.
13. Уфимцева П.Е., Рожина И.В. Обучение программированию младших школьников в системе дополнительного образования с использованием среды разработки Scratch // Наука и перспектива. – 2018. – № 1.

УДК 37.03

DOI: 10.24412/2308-717X-2023-2-66-71

Жадовская Дарья Алексеевна

студентка направления «География»

Вятский Государственный университет, г. Киров, Россия

610000, Кировская область, г. Киров, ул. Московская, д. 36

e-mail: d.zhadovskaya@yandex.ru

Пупышева Светлана Анатольевна

зав. кафедрой географии и МОГ, к. геогр. н., доцент

Вятский государственный университет,

г. Киров, Россия

610000, Кировская область, г. Киров, ул. Московская, д. 36

e-mail: info@vyatsu.ru

ГЛОБАЛЬНЫЕ КОМПЕТЕНЦИИ КАК СПОСОБ РАЗВИТИЯ ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ ГРАМОТНОСТИ У ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ ГЕОГРАФИИ

Darya A. Zhadovskaya

Student of the Geography direction,

Vyatka State University, Kirov, Russia

610000, Kirov region, Kirov, st. Moskovskaya, 36,

e-mail: d.zhadovskaya@yandex.ru

Svetlana A. Pupysheva

Head of the Department of Geography and MTG, Candidate of Geographical
Sciences, docent,

Vyatka State University, Kirov, Russia

610000, Kirov region, Kirov, st. Moskovskaya, 36,

e-mail: info@vyatsu.ru

GLOBAL COMPETENCIES AS A WAY TO DEVELOP FUNCTIONAL LITERACY AMONG SCHOOLCHILDREN IN GEOGRAPHY LESSONS

Аннотация. В статье рассматривается вопрос формирования глобальных компетенций у детей школьного возраста. Цель развития таких навыков состоит в том, чтобы помочь ребёнку в процессе его социализации, в становлении как личности. Человек, обладающий глобальными компетенциями, с лёгкостью может адаптироваться в быстроменяющихся условиях жизни, чувствовать себя уверенно. Он в силах здраво оценить



перемены, их последствия, а также оказать на них влияние. Формировать такие навыки можно через все школьные предметы, в том числе на уроках географии.

Ключевые слова: глобальные компетенции, география, функциональная грамотность, навыки, жизненные ситуации, глобальные проблемы.

Abstract. The article deals with the issue of the formation of global competencies in school-age children. The purpose of developing such skills is to help the child in the process of his socialization, in becoming a person. A person with global competencies can easily adapt to rapidly changing living conditions and feel confident. He is able to sensibly assess the changes, their consequences, and also influence them. You can form such skills through all school subjects, including geography lessons.

Key words: global competencies, geography, functional literacy, skills, life situations, global problems.

В системе образования Российской Федерации применяются обязательные требования к образованию – Федеральный государственный образовательный стандарт. На сегодняшний день перед государством стоит задача по определению важных и правильных жизненных ориентиров и ценностей, которые нужно развивать уже в школе. В последние годы в начальном и общем образовании появляется потребность в создании в образовательных учреждениях условий, которые бы обеспечивали возможность формирования функциональной грамотности учащихся. Функциональная грамотность – это способность человека использовать приобретаемые в течение жизни знания, навыки и умения в различных жизненных ситуациях.

Одним из важных компонентов функциональной грамотности являются глобальные компетенции. Под глобальными компетенциями понимают способности ученика, его знания, умения, взгляды и ценности, применяемые им для решения глобальных задач и проблем. Данный компонент помогает развивать аналитическое и креативное мышление, навыки коммуникации и способности к сотрудничеству, а также работы в команде. Человек, владеющий глобальными компетенциями, способен понимать глобальные проблемы, правильно оценивать действия и последствия, анализировать различные сложные жизненные ситуации, уважительно взаимодействовать с окружающими его людьми. Поэтому такой человек мыслит глобально, чувствует свою причастность и несёт ответственность за происходящие события в мире.

Ниже приведён один из примеров заданий, разработанных для развития глобальных компетенций в школьном курсе географии среди учащихся 6 класса. Тема : *Ресурсы питьевой воды в мире*

Вода – это ценнейший ресурс на Земле, так как она является важной частью жизни любого живого вещества, ни один организм не может прожить без неё. Одной из глобальных проблем современного мира является нехватка питьевой воды, что приводит к различным негативным последствиям,

например, военным конфликтам между государствами, социальным катаклизмам, миграции населения. По мнению многих специалистов, кризис водных ресурсов приобретёт поистине глобальный масштаб к 2040–2050 годам, что неизбежно приведёт к значительным изменениям в мире, в том числе и мировой экономике. Существенно осложняют проблему нехватки питьевой воды быстрый темп увеличения населения и загрязнение водных ресурсов. Многие государства уже сегодня находятся на пределе использования водных ресурсов.

На сегодняшний день на нашей планете содержится около 1,386 млрд км³ воды. На каждого человека приходится примерно 200 млн м³. Казалось бы, огромная цифра. Но из этого большого объёма пресной воды, которая так необходима для жизни, всего 2,5%, 1% – это подземные воды, в то время как остальные 96,5% – солёная. Большая часть пресной воды (68,7%) находится в виде льдов и постоянных снежных покровов в Антарктиде, Арктике и горных районах. 29,9% находится в составе грунтовых вод, и только 0,26% от общего объёма пресной воды на Земле сосредоточено в озёрах, водохранилищах и речных системах, которые являются наиболее легкодоступными для удовлетворения бытовых и экономических потребностей в воде. Источники питьевой воды распределены по планете крайне неравномерно. Одни регионы обладают водой в избытке, другие страдают от её недостатка.

Помимо недостатка питьевой воды, существует и другая актуальная проблема – её качество. Рассмотрим задания, приведенные в данной статье.

Задание 1.

Какие утверждения могут подтвердить информацию о проблеме нехватки питьевой воды в мире, о которой говорится в тексте «Ресурсы питьевой воды в мире»?

Для ответа на вопрос отметьте один или несколько вариантов ответа.

1. Самым большим потребителем пресной воды в мире остаётся сельское хозяйство. Около 70% всей воды из поверхностных источников и грунтовых вод тратится на ирригацию сельскохозяйственных земель. Остальные 20% идут на нужды промышленности и, лишь 10% тратится на бытовые цели.

2. Объём водных ресурсов, их пространственное и временное распределение, определяются не только естественными колебаниями климата, но и значительный след откладывает экономическая деятельность людей.

3. Вода занимает две трети всей планеты Земля, а объём Мирового океана составляет 1340740 тыс. км³.

4. Стремительный рост населения и нерациональное использование водных ресурсов являются причиной истощения и ухудшения качества питьевой воды.

5. На планете Земля 5 океанов, 73 моря, около 2,5–4 миллиардов рек, 304 озера.

ОТВЕТ: 1, 2, 4.



Задание 2.

Ребятам – шестиклассникам – на уроке географии рассказали о кризисе питьевой воды в мире. Данная тема их очень взволновала, и поэтому они решили начать с себя и предпринять некоторые действия для экономии питьевой воды.

Какие из перечисленных действий школьников могут помочь экономить питьевую воду в рамках обычного человека?

1. Выключать воду во время чистки зубов и других процедур, которые помогают человеку привести себя «в порядок».
2. Перестать мыть овощи и фрукты, и другие продукты питания перед применением в пищу.
3. Разработать новый способ очистки вод, который мог бы использовать любой житель планеты в домашних условиях.
4. Сократить употребление воды и количество приёмов пищи.
5. Покупать воду в магазинах и использовать её в домашнем обиходе.
6. Установить водосберегающие лейки для душа и аэраторы на смесители.
7. Использовать в бытовых целях дождевую воду, растаявший снег, росу.

ОТВЕТ: 1, 3, 6.

Задание 3.

Фёдор не поддержал решение одноклассников предпринимать действия, чтобы сэкономить использование питьевой воды своими силами в домашних условиях. Он сказал: «Действия учеников одного класса не решат проблему кризиса питьевой воды во всём мире». При обсуждении ребята пытались переубедить Фёдора.

Могли ли использовать одноклассники Фёдора перечисленные ниже аргументы, чтобы убедить его в том, что действия учеников одного класса могут внести свой вклад в экономию питьевой воды, которой на сегодняшний день существенный недостаток на нашей планете?

1. Даже если мы перестанем оставлять открытым кран с водой во время чистки зубов, другие люди будут это делать.
2. Не существует закона, который контролировал бы расход воды каждым человеком в течение какого-то времени.
3. Даже если один из нас начнёт экономить воду, то объём использования питьевой воды существенно уменьшится.
4. Промышленность не сможет обойтись без пресной воды, поэтому предприятия продолжают использовать большие объёмы воды для производства товаров, без которых невозможна жизнь людей.
5. Наши действия будут примером для других людей, которые также задумаются о том, что безмерно тратя воду для удовлетворения своих потребностей, они приближают себя к кульминации кризиса питьевой воды.

ОТВЕТ: 2, 3, 5.

Задание 4.

Шестиклассники готовили презентацию о ресурсах питьевой воды на планете Земля. Алина нашла в Интернете информацию об акции «Всемирный день водных ресурсов» и предложила включить её в презентацию.

Всемирный день воды, или, если правильно, Всемирный день водных ресурсов появился в 1993 году. Инициатором проведения стала ООН. Было принято решение ежегодно 22 марта проводить события, направленные на привлечения внимания к определенной тематике, связанной с водными ресурсами. Каждый год выбирается новая тема акции, так или иначе связанная с водными ресурсами.

Причиной появления такого дня стали многочисленные проблемы, связанные с водой в мире. Например, в 2006 году по данным статистики свыше 1 млрд человек не имели доступа к безопасной питьевой воде. Фактически, каждый седьмой житель планеты. Еще больше – 2,6 млрд человек не имели доступ к санитарным услугам: нормальному туалету, душу и т.д. Также важность воды объясняется трудоустройством: по данным ООН около 1,5 млрд человек в работе так или иначе сталкиваются с водными ресурсами. За последние десять лет темами «Дня воды» становились следующие проблемы:

- 2009 – «Общие водные ресурсы – общие возможности»
- 2010 – «Чистая вода для здоровья мира»
- 2011 – «Вода для городов»
- 2012 – «Вода и продовольственная безопасность»
- 2013 – «Водное сотрудничество»
- 2014 – «Вода и энергия»
- 2015 – «Вода и устойчивое развитие»
- 2016 – «Водные ресурсы и трудоустройство»
- 2017 – «Почему сточные воды?»
- 2018 – «Природа и вода»
- 2019 – «Никого не оставляя позади»

В рамках акции проводятся самые разные события, чаще всего – образовательные лекции, форумы или выставки.

Некоторые одноклассники Алины возражали. Они утверждали, что эта акция не помогает решить проблему нехватки питьевой воды в мире. В классе началось обсуждение. Были высказаны доводы как за, так и против.

Приведите один довод, подтверждающий, что проведение мероприятий, повышающих экологическую культуру населения в данной сфере, может помочь призвать людей бережно и рационально относиться к водным ресурсам. Приведите один довод, подтверждающий, что проведение мероприятий, связанных с водными ресурсами, не поможет преодолеть кризис питьевой воды в мире.

ОТВЕТ: Доводы «ЗА»:

– Чем больше будет проводиться различных мероприятий, рассказывающих о глобальных проблемах, тем больше людей будут узнавать о существовании этих проблем и «включаться» в деятельность для их



решения. Если каждый человек начнёт с себя, то это внесёт очень существенный вклад в преодоление кризиса.

– Такие мероприятия повышают экологическую культуру населения, благодаря которой меняется отношение людей к окружающему их миру, они начинают ценить и оберегать природу.

– Доводы «ПРОТИВ»:

– Население в мире продолжает стремительно расти, а новых источников пресной воды не появляется. Подобные акции не в силах остановить увеличение численности населения, чтобы сделать хотя бы шаг к преодолению кризиса питьевой воды.

– Пресная вода нужна не только для населения, среди которого проводится данная акция. Большие объёмы воды используется сельским хозяйством и промышленностью, которых убедить отказаться от пресной воды, невозможно.

Несмотря на то, что глобальные компетенции формируются на протяжении всей жизни, также их можно развивать и посредством разных учебных предметов, например, географии. Задача системы образования в настоящее время состоит в том, чтобы сформировать у учащихся нужные ориентиры и ценности и способности применять полученные знания и навыки в сложных жизненных ситуациях. Поэтому такой компонент как глобальные компетенции является важной частью образования школьников, он приносит огромную пользу в их социализации, играет значительную роль в становлении ребёнка как личности.

Список литературы

1. Водные ресурсы мира – что это такое, использование, загрязнение и охрана – Природа Мира [Электронный ресурс]. – URL: <https://natworld.info/nauki-o-prirode/vodnye-resursy-zemli> (дата обращения: 26.03.2023).

2. Жажда мира: как скоро на нашей планете кончится пресная вода? [Электронный ресурс]. – URL: <https://rusfilter.ru/blog/voprosy-o-vode/zhazhdamira-kak-skoro-na-nashei-planete-konchitsja-presnaja-voda/> (дата обращения: 26.03.2023).

3. Дороже нефти: как нехватка воды станет одним из главных вызовов XXI века [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.forbes.ru/forbeslife/460139-doroze-nefti-kak-nehvatka-vody-stanet-odnim-iz-glavnyh-vyzovov-xxi-veka> (дата обращения: 26.03.2023).

4. Топ-7 международных экологических акций [Электронный ресурс]. – URL: <https://ecologynow.ru/knowledge/top-8-mezhdunarodnykh-ekologicheskikh-akcii> (дата обращения: 26.03.2023).

УДК 37.01

DOI: 10.24412/2308-717X-2023-2-72-80

Захаров Константин Павлович

кандидат педагогических наук,
доцент высшей школы лингвистики и педагогики
гуманитарного института

*Санкт-Петербургского Политехнического университета Петра Великого
194021, Санкт-Петербург, ул. Политехническая, д. 19*

kzaharov@spbstu.ru

О СЕТЕВОЙ ЛИЧНОСТИ И ОСОБЕННОСТЯХ ЕЁ СТАНОВЛЕНИЯ**Konstantin P. Zakharov**

candidate of pedagogical sciences,
Associate Professor of the Higher School of Linguistics and Pedagogy
humanitarian institute

*Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University
194021, St. Petersburg, st. Politekhnicheskaya, 19*

kzaharov@spbstu.ru

**ABOUT THE NETWORK PERSONALITY AND FEATURES
OF ITS FORMATION**

Аннотация. В статье рассматриваются особенности сетевой личности в условиях метасистемного, большого антропологического перехода. Раскрывается понятие сетевая мобильности личности, дается ее характеристика при общении с коллективным субъектом. Влияние сетевых структур на становление личности человека. Превращение информации в знание, роль мышления. Появление коллективного мышления. Рассматриваются уровни рефлексивной позиции. Возникновение рисков с появлением сетевой личности.

Ключевые слова: сетевая личность, сетевая мобильность, метасистемный переход, сетевая цифровая революция, коллективный субъект.

Abstract. The article analyzes the features of the network personality in the conditions of a metasystem, large anthropological transition. The concept of network mobility of a person, given by his characteristics when communicating with a collective subject, is revealed. network structure on the development of human personality analysis. Transformation of information into knowledge, the role of thinking. The emergence of collective thinking. The levels of reflexive position are considered. The emergence of risk with the emergence of an online personality.

Key words: network personality, network mobility, metasystem transition, network digital revolution, collective subject.



Для того чтобы выявить особенности сетевой личности, мы должны определиться с такими фундаментальными понятиями как индивид, индивидуальность, личность, информация, знания применительно к настоящему времени. Попробуем взглянуть на проблему сетевой личности со следующих позиций – концепция о трёх мирах (Карл Поппер), метасистемный переход (Валентин Турчин), большой антропологический переход (Буданов В.Г., Аршинов В.И.), развитие социальных систем (Николаса Лумана), концепция коммуникативного действия (Ю. Хаббермас).

Поппер считал, что помимо физического мира и мира индивидуальных человеческих знаний существует третий мир (рис. 1): мир объективного (независимого от индивида) общего знания [11].

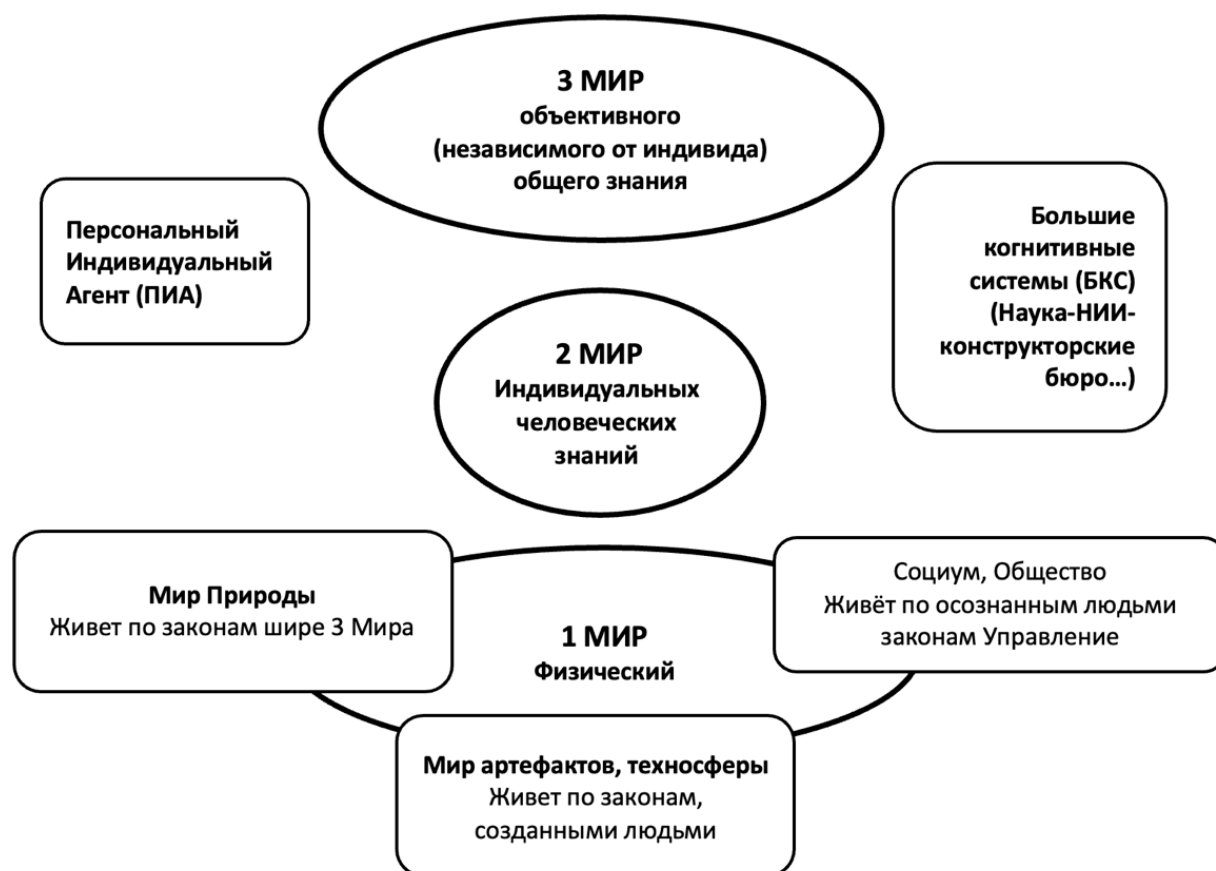


Рис. 1. Три мира Карла Поппера

Возможности личности по связи с третьим миром с появлением цифровой трансформации многократно возрастают. Скорее всего в ближайшее время появится – Персональный Индивидуальный Агент, Хранитель индивидуальных знаний Человека, благодаря которому Мир-2 (индивидуальных человеческих знаний) будет всегда «под рукой», в доступе человека. Еще одно его название – Цифровой помощник.

Сегодня мы становимся свидетелями метасистемного перехода [14], возникают большие когнитивные системы (БКС), состоящие из множества людей и внешних средств хранения и обработки информации, таких, как книги,

карты, компьютеры и т.д. Хороший пример БКС – это наука с миллионами ученых, журналов, компьютеров и приборов [9, 12, 13].

Меняется механизм адаптации, как основное средство эволюционного отбора [7]. В решении задач удовлетворения потребностей и выживания отдельного индивида решающее значение приобретает организованная и скоординированная с другими деятельность.

Многие авторы высказывают идею современной сетевой цифровой революции и сопряженных с нею социально-антропологических вызовов и перспектив развития будущего сетевого общества и коэволюции человека и искусственного интеллекта [1]. Авторами представлено современное состояние общества – как большой антропологический переход, в ходе которого человек должен овладеть методологией сложностно-сетевого мышления.

Отправной точкой к понятию сетевой личности является понятие индивида. Индивид – это человек, которого заставили забыть о его социальном происхождении, так как такой атомизированный человек гораздо легче поддается внушению и проще управляется, чем человек социализированный, ощущающий долг перед своим сообществом. Именно поэтому методологический индивидуализм для идеологического обоснования западного менталитета оказался очень востребованным. Индивидуума создает социальное целое, и весь его опыт и знания в конечном итоге направляются характером регулирующего порядка и общности.

Хоть индивид и является продуктом культуры того общества, где произошла его социализация, но состоит он на 99,9 % из идей, которые принадлежат другим людям, а его уникальность состоит только в числе сочетаний этих идей. Но и это создает уникальные возможности для каждого человека [12].

Индивид рождается в обществе и в силу своей уникальности может по-своему воздействовать на общество. Так же как человек – вершина родового дерева, также и индивид вершина только не пирамиды, а сетевой структуры – «узелок» Культуры своей страны, Родины, Отечества.

Это хорошо было подметил И.В. Гете, который утверждал, что лишь все человечество вместе является истинным человеком и индивид может только тогда радоваться и наслаждаться, если он обладает мужеством чувствовать себя в этом целом частью коллективного существа [3].

Добавляет ли цифровая среда что-либо к этой уникальности индивида? Нет, она только расширяет его потенциальные возможности, а становиться личностью ему придется самому.

Согласно Марксу – личность есть ансамбль общественных отношений. Данную мысль хорошо развил и расширил Э.В. Ильенков, говоря, что личность – совокупность человеческих отношений конкретной человеческой индивидуальности ко всем другим таким же индивидуальностям, то есть динамический ансамбль людей, связанных взаимными узами, имеющими всегда и везде социально-исторический, а не естественно-природный характер.



Личность не только существует, но и впервые рождается именно как «узелок», завязывающийся в сети взаимных отношений, которые возникают между индивидами в процессе коллективной деятельности (труда) по поводу вещей, созданных и создаваемых трудом [4]. Этот «узелок» и есть тот уникальный продукт, которым другие люди пользуются по-человечески.

Личность и возникает тогда, когда индивид начинает самостоятельно, как субъект, осуществлять внешнюю деятельность по нормам и эталонам, заданным ему извне – той культурой, в лоне которой он просыпается к человеческой жизни, к человеческой деятельности.

Таким образом, человеческое отношение всегда предполагает, с одной стороны, созданную человеком для человека вещь, а с другой стороны – другого человека, который относится по-человечески к этой вещи, а через неё – к другому человеку.

Появившиеся информационно-коммуникационные технологии, особенно много-пользовательские онлайн-игры, позволяют человеку создавать виртуальный продукт в цифровой среде. И этим продуктом многие пользуются по-человечески и применяют его в своей жизни в виртуальной среде. Создается иллюзия «жизни», но не в реальной, полной человеческих чувств жизни, а в виртуальной. Именно этим так привлекательна жизнь в игре и многим, особенно подрастающему поколению с этими «продуктами» так трудно расстаться. Там, в виртуале, они успешны, продуктивны, с ними многие вступают в коммуникацию, делятся своими мыслями, полученными наработками. Если что-то не получится – не беда, сотрем все и начнем сначала под другой аватаркой и с нового листа. Не страшно совершить ошибку в виртуальной среде. А в реальной жизни это приводит к неуверенности в своих силах, заниженной самооценке, боязни живой коммуникации, замыкании в себе.

Поэтому информационные технологии существенно расширяя взаимодействие между людьми, могут способствовать как становлению личности, так и ее деградации. Развитие личности происходит быстрее, если люди не просто обмениваются информацией, а порождают в ходе коммуникации новое знание, которое ранее было не известно вступившим в общение. Такое общение в истории педагогики называют диалогическим и оно является его высшим уровнем.

Об этом мы знаем от Сократа, который, как нам известно, не писал принципиально, так как исповедовал учение об Анамнезисе. Согласно этому взгляду, Знание сокрыто в каждом человеке, но оно как вода на пути которой стоят шлюзы. Открыть эти шлюзы и дать свободно течь воде-знанию может только другая личность, душа другого человека [2]. Насколько такое общение может быть реализовано в виртуальной среде? Вопрос открытый. Появление искусственного интеллекта и различных чат-ботов пока еще не позволяют приблизиться к Диалогу в понимании Сократа.

Прежде чем говорить о сетевой личности попробуем развести понятие информации и знания. Информация – это мера упорядоченности материи, выраженная в знаках, символах, образах и имеющая субъективное значение для

передающего её и предназначенная для восприятия респондентом (-ами). Информация может быть о фактах, процессе, теориях, законах, науках.

Но главный вопрос, что будет делать респондент с этой информацией – забудет, передаст другому, декодирует или превратит в знание, которое будет применять в своей практической деятельности (желательно на пользу и радость окружающим людям).

На примере информации (в русском варианте «с-вед-ения» – со знания снято) и знания хорошо видно, что репродуктивное и продуктивное знание находятся в диалектическом единстве, и только в этом единстве рождается личность, которая творчески мыслит и способна внести свою лепту в объективное знание третьего мира.

Уровни знания представлены на рис. 2 в логике – знаю – что? – как? – зачем? – Я.

Знание можно отличить от информации по следующим характеристикам, ему присущим [13]:

- знание, в отличие от информации, не может быть извлечено из человека, в котором оно существует;
- знание нельзя передать непосредственно от человека к человеку, оно может быть построено только самим учеником, выращено в нём;
- знание зарождается и развивается вместе с человеком, совершенствуется в процессе жизни, приобретает свойства, учитывающие опыт субъекта;
- знание не обладает материальной формой, к нему не применимы операции, аналогичные операциям с физическими, материальными объектами.

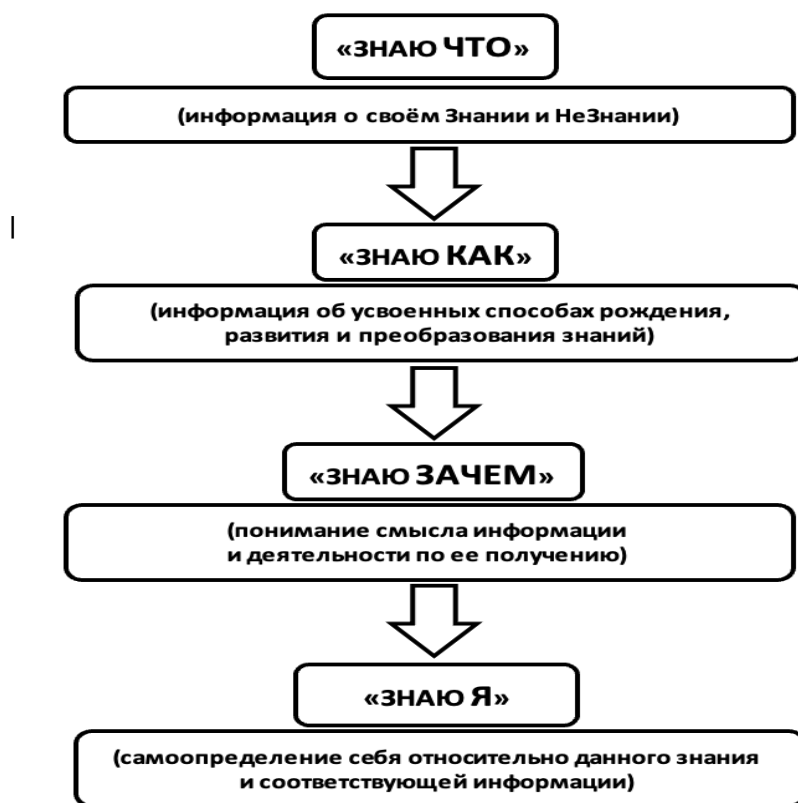


Рис. 2. Уровни знания



Знание, по сравнению с информацией, – более глубокая категория, знание позволяет получать из окружающего мира информацию, которая до того не существовала, знание позволяет оперировать с информацией, вскрывать её значение, определять ценность.

Цифровая трансформация позволяет не только мгновенно получать необходимую информацию, но и, используя информационно-коммуникационные технологии (ИКТ), её сохранять и обрабатывать (ИИ), делать прогнозы на будущее на основе больших данных.

Мышление человека это и есть способность создавать из информации знания, оперировать ими и порождать новую информацию.

Мышление в широком смысле свойство ОБЩЕСТВА, которое порождает культуру, не наследуемую генетически, а передаваемую через социальные институты, специально для этого созданные.

Коллективное мышление – это такой процесс решения сложных проблем, когда производительности мозга и знаний одного человека не хватает, и приходится работать вместе множеству людей. Коллективное мышление всегда использует язык – сигнальную систему, основанную на понятиях. Так, для обозначения социотехнических систем Л. Мамфордом введено понятие «Мегамашина мышления», в которой утрачивается позиция целого и ответственности за него [5].

С появлением и развитием цифровой трансформации происходит усложнение социальной системы и это данность, с которой нужно считаться.

Появляется не просто личность, а личность, использующая возможности сети для решения личностных и общественных проблем – сетевая личность.

Понятие об индивиде, как о коллективном мыслящем субъекте, раскрывающим свою индивидуальность через создание продукта на пользу обществу, благодаря которому он и обрёл свою индивидуальность, стал личностью (ансамблем человеческих отношений) дополняется общением в сети с коллективным субъектом.

К особенностям сетевой личности можно отнести:

1. Умение решать личностную проблему при помощи коллективного субъекта.

2. Коллективный субъект – аналог третьего Мира, но активный, способный к коммуникации.

3. Для подключения к коллективному сетевому субъекту нужен выход в Интернет.

4. Правильно поставленный вопрос (запрос на решение возникшей проблемы).

5. Вопрос посылается. Проходит время. Кто-то, находящейся в сети и умеющий решать данную задачу (проблему) откликается и даёт обратную связь.

6. Сетевая личность воспринимает инфо и реализует в своём опыте (или помогает реализовать его кому-либо другому, кто просил).

Такое свойство личности мы называем сетевой мобильностью.

Сетевая мобильность – свойство личности действовать в ситуации неопределённости в сети, не паниковать перед отсутствием информации о том как решить возникшую проблему, входить в общение с коллективным субъектом и использовать его опыт для решения конкретных проблем (задач, трудностей), быть готовым помочь в решении аналогичных затруднений другим нуждающимся.

В настоящее время цифровых сетей пересматриваются такие понятия как социальная мобильность. Человек с появлением сетевых структур должен уметь устранять ранее сложившиеся модели поведения и заменять их новыми. Выводятся даже признаки сетевой мобильности – социальная основа для взаимодействия множества акторов; социальное партнерство; взаимная выгода при изменении социальных позиций в сети; взаимная поддержка; расширение формальных и неформальных контактов [6, 9].

До цифровой трансформации это качество было, но оно не было массовым в силу ограниченности коммуникации. Сеть позволяет получать ответ на запрос мгновенно, начиная от информации о неизвестных фактах, до процессов, теорий и основ наук.

Таким образом, сетевая личность – личность, обладающая сетевой мобильностью, способная ставить и решать проблемы в общении с коллективным субъектом, в общении с третьим миром, в его обогащении.

Что делает сетевую личность личностью? Еще одно важное качество – это рефлексивная позиция, рефлексия всё более и более высоких уровней. Нами предлагаются следующие уровни такой позиции.

1 уровень – способность выявить стереотипы своего поведения, своего личностного опыта, границы своего личностного знания

2 уровень – способность смотреть на себя глазами других людей, как я выгляжу в их представлении, как они меня понимают.

3 уровень – способность помочь другим людям отрефлексировать свои действия и самостоятельно сделать выводы о себе.

4 уровень – рефлексия своего действия в группе, чтобы занять ту позицию (роль), выполнять ту функцию, которая нужна для выполнения группой поставленной задачи.

5 уровень – способность помочь группе самоорганизоваться наилучшим образом для эффективного взаимодействия.

6 уровень – способность понимать, как на тебя действует организация (профессиональное сообщество) и как твои действия способствуют решению задач, стоящих перед ней.

Существуют и более высокие уровни рефлексии, начиная с 4 уровня мы выходим на управление внешнее (группой, организацией), а управление собой происходит и на первых трех уровнях. Таким образом мы видим, что рост рефлексивной позиции позволяет личности совершенствоваться, прирастать знанием и вносить свою лепту в культуру страны, человечества.

Итак, мы можем предположить, что к особенностям сетевой личности относится:



- устойчивость к неопределённости (способность к познанию, созданию Знания)
- отсутствие боязни при общении с объективным знанием третьего Мира
- наличие критического (системного, диалектического) мышления
- принадлежность к профессиональному сообществу (наука)
- желание повышать уровень своей рефлексивности
- способность мыслить ощущениями-системами [8]

Все эти особенности позволяют сетевой личности повышать уровни своей рефлексивной позиции и брать на себя управление все более организованными системами, решая задачи, которые стоят перед обществом. Сетевая личность, обладающая сетевой мобильностью, использует и восполняет третий мир не разрушая Мир Природы миром артефактов, созданных людьми и для людей (способна сохранить планету Земля).

Но одновременно с новыми качествами, сетевая личность сталкивается и с определенными рисками. К ним можно отнести: возможность потеряться в многообразии виртуальной реальности; разочароваться в деятельности, так как многие достигли в ней большего мастерства; существует опасность тоталитаризма; возможно попасть в специально созданные другими ловушки; влияние мнения большинства, перед которым трудно устоять; утрата адаптивности к реальности и не возможность решить проблемы в реальном мире [9].

Справиться ли сетевая личность с этими вызовами покажет время, но приобретение такого качества как сетевая мобильность поможет с ними справиться по-человечески.

Список литературы

1. Буданов В.Г., Аршинов В.И. Большой антропологический переход: методология сложностно- сетевого мышления : моногр. – Курск : Университетская книга, 2022. – 129 с.
2. Гёте И.В. Максимумы и размышления // Избранные философские произведения. – М., 1964. – С. 377.
3. Ильенков Э.В. Учитесь мыслить смолоду. – М. : Знание, 1977. – 64 с.
4. Комарова С.А. Модель сетевой социальной мобильности межрегионального вида // Медицина. Социология. Философия. Прикладные исследования. – 2017. – № 2 ; Ильенков Э.В. Учитесь мыслить смолоду [Электронный ресурс]. – М. : Знание, 1977. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/model-setevoy-sotsialnoy-mobilnosti-mezhregionalnogo-vida> (дата обращения: 25.10.2023).
5. Матурана У., Варела Ф.Х. Древо познания = El árbol del conocimiento : биологические корни человеческого понимания / пер. Ю.А. Данилова. – Изд. 2-е, доп. – М. : URSS : ЛЕНАНД, 2019.
6. Николаев И.В. Философия как наука. Инициативный учебник для вузов, гимназий, лицеев, училищ и школ. – СПб. : Возрожденная Россия, 1997. – 316 с.

7. Олескин А.В., Курдюмов В.С. Сетевое общество: его необходимость и возможные стратегии построения. О сетевой (ретикулярной) формации, меритократии и антиконфликтном потенциале сетей [Электронный ресурс]. – URL: <http://spkurdyumov.ru/networks/setevoe-obshhestvo-ego-neobxodimost-i-vozmozhnye-strategii> (дата обращения: 25.10.2023).

8. Поппер Карл Раймунд. Логика научного исследования / [пер. с англ. под общ. ред. В.Н. Садовского]. – М. : АСТ : Астрель, 2010. – 565 с.

9. Сергеев С.Ф. Эргономика иммерсивных сред: методология, теория и практика : автореф. дис. на соиск. учен. степ. д-ра психол. наук : специальность 19.00.03 <Психология труда, инженерная психология, эргономика> / С.-Петерб. гос. ун-т. – СПб., 2010.

10. Сухарев М.В. Эволюционное управление социально-экономическими системами. – Петрозаводск : КарНЦ РАН, 2008.

11. Сухарев М.В., Морозова Т.В., Белая Р.В. [и др.]. Сетевые сообщества и модели социального развития : моногр. / Ин-т экономики КарНЦ РАН. – Петрозаводск, 2019.

12. Турчин В.Ф. Феномен науки : Кибернет. подход к эволюции / [В.С. Штаркман, предисл.]. – 2-е изд. – М. : ЭТС, 2000.

13. Кайсарова Ж.Е. Проблема становления техногенной цивилизации в исторической концепции Льюиса Мамфорда : дис. ... канд. ист. наук : 07.00.09. – Казань, 2001. – 222 с.

14. Буш Г.Я. Диалогика и творчество. – Рига : Авотс, 1985. – 318 с.



УДК 370

DOI: 10.24412/2308-717X-2023-2-81-88

Котлованова Олеся Владимировна

кандидат педагогических наук, врач-психотерапевт,

Челябинск, Россия,

г. Челябинск, Университетская наб., д. 34; +7 351 200-35-89

Емельянова Ирина Евгеньевнадоктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики и психологии
детства*Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения
высшего образования «Южно-Уральский государственный гуманитарно-
педагогический университет», Челябинск, Россия,
454080 г. Челябинск, пр. Ленина, 69, +7 (351) 216-57-15
e-mail: postbox@cspu.ru***АНАЛИЗ ОТДАЛЕННЫХ РЕЗУЛЬТАТОВ ПРОЕКТА
ПО ФОРМИРОВАНИЮ У ДЕТЕЙ НАВЫКОВ ВЫЖИВАНИЯ
В ЧРЕЗВЫЧАЙНЫХ СИТУАЦИЯХ****Olesya V. Kotlovanova**

Candidate of Pedagogical Sciences, psychotherapist,

Chelyabinsk, Russia,

Chelyabinsk, Universitetskaya embankment, 34, +7 351 200-35-89

Irina E. EmelyanovaDoctor of Pedagogical Sciences, Professor of the Department of Pedagogy and
Childhood Psychology*Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education "South Ural
State Humanitarian and Pedagogical University", Chelyabinsk, Russia,
454080 Chelyabinsk, Lenin Ave., 69, +7 (351) 216-57-15
e-mail: postbox@cspu.ru***ANALYSIS OF LONG TERM RESULTS OF THE PROJECT
ON FORMATION IN CHILDREN EMERGENCY LIVING SKILLS**

Аннотация. Статья описывает результаты диагностики уровня сформированности представлений о безопасном поведении и паттернов действий детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста в чрезвычайных ситуациях террористического характера. Также авторы приводят данные диагностики психоэмоционального состояния детей при

изучении и повторении навыков выживания в чрезвычайных ситуациях. Сделаны выводы о том, что занятия по курсу «Технология спасения жизни» оказались эффективными для расширения и углубления представлений детей в спасения и формирования паттернов безопасного поведения в различных ситуациях. Также занятия способствовали развитию нравственно-волевых качеств детей, что имеет важное значение для их жизни и безопасности. Реализация игр и проектов является важным аспектом закрепления у детей сформированных представлений и навыков использования стратегий действий после проведения занятий по курсу. Регулярное проведение закреплений по всем темам, включая основные действия для выживания в чрезвычайных ситуациях, является необходимым. Такие игры и упражнения должны проводиться до того момента, когда дети станут способны самостоятельно применять стратегии безопасного поведения в соответствии с потенциальными опасностями.

Ключевые слова: навыки выживания, обучение детей, технология спасения жизни, чрезвычайные ситуации.

Abstract. The article describes the results of diagnosing the level of formation of ideas about safe behavior and patterns of actions of children of senior preschool and primary school age in emergency situations of a terrorist nature. The authors also provide diagnostic data on the psycho-emotional state of children when studying and repeating survival skills in emergency situations. It was concluded that classes in the course “Life Saving Technology” turned out to be effective in expanding and deepening children’s understanding of rescue and developing patterns of safe behavior in various situations. The classes also contributed to the development of moral and volitional qualities of children, which is important for their life and safety. The implementation of games and projects is an important aspect of consolidating in children the formed ideas and skills in using action strategies after the course. Regular reinforcement on all topics, including basic emergency survival actions, is essential. Such games and exercises should be carried out until children are able to independently apply safe behavior strategies in accordance with potential dangers.

Key words: survival skills, teaching children, life-saving technology, emergency situations.

В настоящее время обучение детей навыкам спасения в чрезвычайных ситуациях приобретает все большую актуальность. В последнее время средства массовой информации все чаще освещают случаи стрельбы в детских садах и школах, пожарах, где участниками становятся дети и другие чрезвычайные ситуации, которые приводят к трагическим последствиям и становится причиной гибели детей. В свете этих событий становится необходимым обучение детей навыкам, способным спасти их жизни. Важно, чтобы ребенок в опасной ситуации мог самостоятельно принять меры, направленные на снижение риска и потенциального ущерба для своего здоровья, тем самым он сможет самостоятельно помочь себе, сохранить жизнь.



Для решения этих задач авторами статьи был разработан курс «Технология спасения жизни». Это единственный курс, который обеспечивает формирование у детей моторных навыков безопасного поведения при угрозе и возникновении чрезвычайной ситуации террористического характера (пожар, задымление, нахождение в заложниках, спасательный штурм, обнаружение бесхозного предмета, наличие опасности, исходящей от вооруженных людей.) Важно отметить, что курс «Технология спасения жизни» разработан на основе исследований в области психотерапии, педагогики, физиологии и психологии. Курс формирует навыки безопасного поведения через образы действий персонажей, как ролевых стратегий поведения детей. Автоматически реализуемые стратегии поведения, позволят ребенку в чрезвычайных ситуациях террористического характера сохранить жизнь. Курс подготовлен при содействии ветеранов спецподразделений, принимавших непосредственное участие в освобождении заложников и рекомендаций Министерства чрезвычайных ситуаций Российской Федерации. Программа, лежащая в основе курса, рекомендована Российской академией народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации для детей дошкольного возраста к использованию в системе дошкольного образования.

Специалисты Комитета города Челябинск выразили заинтересованность в вопросе укрепления безопасности детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста. Для этого был организован и реализован проект «Безопасный я в опасном мире» на базе следующих учреждений: МАОУ «ОЦ № 5 г. Челябинска», Муниципальное автономное дошкольное образовательное учреждение «Детский сад «Ньютон» г. Челябинска» ОСП «Яблочко», Муниципальное автономное дошкольное образовательное учреждение «Детский сад № 99 г. Челябинска».

Организация инновационной площадки и проведение занятий по курсу «Технология спасения жизни» имеют важное значение для развития навыков спасения и повышения уровня безопасности детей. Именно ряд диагностик [1, 3], помогут определить эффективность обучения по курсу «Технология спасения жизни» и внести коррективы для дальнейшего совершенствования закрепления у детей навыков выживания в чрезвычайных ситуациях. Занятия по курсу «Технология спасения жизни» на данных инновационных площадках проводились с апреля по ноябрь 2022 года, в декабре 2022-го была проведена итоговая диагностика уровня сформированности у детей как представлений о безопасном поведении, так и паттернов поведения в чрезвычайных ситуациях.

Результаты, полученные в ходе итогового диагностического обследования детей, позволяют сделать вывод о том, что при реализации курса произошли качественные изменения. Выявлено, что занятия позволили эффективно сформировать у детей старшего дошкольного возраста представления о безопасном поведении при чрезвычайных ситуациях террористического характера. Особенно важными результатами оказались стратегии поведения детей, позволяющие детям действовать безопасно в нетипичной ситуации.

В целях учёта динамики у детей сформированных представлений и навыков, а также для улучшения качества обучения навыкам выживания, была проведена отсроченная диагностика в июне 2023 года. Отсроченная диагностика проведена через 6 месяцев после итоговой диагностики, итоговая диагностика проводилась сразу после завершения проекта и занятий в рамках него. Важно учесть, что за эти 6 месяцев перед проведением отсроченной диагностики никакие занятия, проекты, игры и другие формы работы по вопросам стратегий безопасного поведения в чрезвычайных ситуациях террористического характера с детьми не проводились.

Именно отсроченная диагностика формирует основу экспериментальной работы авторов. Цель экспериментальной работы – оценка степени сформированности представлений о безопасном поведении и навыков использования стратегий действий при чрезвычайных ситуациях террористического характера у детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста. Для этого проведена отсроченная диагностика и проанализированы ее результаты.

Для реализации экспериментальной работы были поставлены следующие задачи:

- 1) провести отсроченную диагностику уровней сформированности представлений о безопасном поведении и навыков использования стратегий действий при чрезвычайных ситуациях террористического характера у детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста;
- 2) провести диагностику психоэмоционального состояния детей;
- 3) сформулировать общие выводы и рекомендации.

Этап первый экспериментальной работы.

Диагностическое исследование осуществлялось так же, как и на итоговом этапе подведения итогов проекта и была использована та же диагностическая методика. Диагностика позволяет оценить уровень сформированности у детей представлений о безопасном поведении и стратегий поведения в чрезвычайных ситуациях террористического характера [2]. В основе диагностики лежат следующие показатели компонентов и критерии.

Когнитивный компонент имеет следующие показатели: знать признаки чрезвычайных ситуаций террористического характера; знать и уметь объяснять правила поведения в различных чрезвычайных ситуациях террористического характера. В качестве критериев (признаков проявления показателя) выбраны полнота, аргументированность, гибкость. По данным критериям выявляется уровень сформированности данного компонента.

Поведенческий компонент имеет следующие показатели: спланировать действия (то есть уметь распознать чрезвычайную ситуацию террористического характера и соотнести с возможными действиями); совершить ряд действий в соответствии со своими возможностями и побуждениями. Критерии (признаки проявления показателя): самостоятельность, осознанность, вариативность.

Мотивационно-ценностный компонент имеет следующие показатели: признать ценности жизни и здоровья; обосновать стратегию поведения



(в соответствии с установками позитивного отношения к безопасности и следованию правилам поведения). Критерии (признаки проявления показателя): устойчивость, ситуативность, направленность.

Стратегии поведения и паттерны действий оцениваются в беседе с ребенком. Оценка производится по вопросам: Какая это стратегия поведения? Когда используется эта стратегия? Какие действия у стратегии?

Диагностика у детей старшего дошкольного возраста.

Табл. 1 демонстрирует уровень сформированности представлений и паттернов поведения у 16 детей старшего дошкольного возраста (воспитанники МАДОУ д/с № 99) о безопасном поведении при чрезвычайных ситуациях террористического характера по каждому из компонентов (когнитивный, поведенческий, мотивационно-ценностный, стратегии поведения).

Таблица 1

Представления и паттерны поведения у детей старшего дошкольного возраста о безопасном поведении при чрезвычайных ситуациях террористического характера

Отсроченная диагностика по компонентам (% от общего кол-ва детей)				
Все компоненты	Стратегии	Когнитивный	Поведенческий	Мотивационно-ценностный
Оптим – 87,5% Достат – 12,5% Недост – 0%	Оптим – 87,5% Достат – 12,5% Недост – 0%	Оптим – 87,5% Достат – 12,5% Недост – 0%	Оптим – 75% Достат – 25% Недост – 0%	Оптим – 100% Достат – 0% Недост – 0%

Как видно из таблицы, в целом по всем компонентам на этапе отсроченной диагностики воспитанники МАДОУ д/с № 99 продемонстрировали только достаточный и оптимальный уровень сформированности представлений о безопасности и паттернов поведения в чрезвычайных ситуациях. Детей с недостаточным уровнем нет. Более того, подавляющее большинство детей имеют оптимальный уровень как по каждому компоненту, так и по отсроченной диагностике в целом.

Педагог, проводивший диагностику у 17 детей старшего дошкольного возраста (д/с «Ньютон» ОСП «Яблочко») предоставил количественные показатели по детям в целом: набранные детьми баллы исходя из максимально возможной суммы. Выявлено, что каждый из четырех компонентов сформирован у детей на достаточном уровне.

Опишем качественные результаты отсроченной диагностики. В рамках диагностики по компоненту «стратегии поведения и паттерны действий» большинство детей не смогли назвать стратегию поведения, но с помощью педагога могли обозначить опасные ситуации и частично показывали верные действия для спасения.

Для оценки поведенческого компонента были смоделированы две ситуации: «Пожар» и «Опасный предмет». При теме «Пожар» дети быстро среагировали на изображения огня и дыма, подбежали к педагогу, а при эвакуации по пожарному выходу дети закрыли органы дыхания одеждой. Как показывают данные, по теме «Пожар» воспитанники легко могли определить стратегию поведения, адекватно выбирали правила поведения при моделировании ситуации, а также проявляли устойчивый интерес к вопросам сохранения жизни своей и окружающих. Ситуация «Опасный предмет» показала, что дети заметили бесхозный предмет и после актуализации педагогом знаний о том, что данный предмет не должен здесь находиться, дети проявили осторожность.

Оценка мотивационно-ценностного компонента показала, что дети заинтересованы в сохранении жизни и безопасности, но не всегда демонстрируют устойчивое безопасное поведение.

Диагностика у детей младшего школьного возраста.

Табл. 2 демонстрирует уровень сформированности представлений и паттернов поведения детей младшего школьного возраста (7–9 лет) о безопасном поведении при чрезвычайных ситуациях террористического характера по каждому из компонентов (когнитивный, поведенческий, мотивационно-ценностный, стратегии поведения). Диагностика проводилась среди 21 учащегося МАОУ ОЦ № 5.

Таблица 2

Представления и паттерны поведения детей младшего школьного возраста (7–9 лет) о безопасном поведении при чрезвычайных ситуациях террористического характера

Вводная диагностика	Итоговая диагностика	Отсроченная диагностика (% от максимума баллов)				
		Все компоненты (всего)	Стратегии	Когнитивный	Поведенческий	Мотивационно-ценностный
Все компоненты (всего)	Все компоненты (всего)	Все компоненты (всего)	Стратегии	Когнитивный	Поведенческий	Мотивационно-ценностный
Оптим – 0% Достат – 67% Недост – 33%	Оптим – 71% Достат – 29% Недост – 0%	Оптим – 62% Достат – 24% Недост – 14%	Оптим – 71% Достат – 10% Недост – 19%	Оптим – 52% Достат – 24% Недост – 24%	Оптим – 62% Достат – 24% Недост – 14%	Оптим – 62% Достат – 24% Недост – 14%

Как видно из таблицы большинство детей младшего школьного возраста как на этапе итоговой диагностики, так и на этапе проведения отсроченной диагностики имеют оптимальный уровень сформированности паттернов поведения и представлений о безопасности при чрезвычайных ситуациях террористического характера.

Детей с недостаточным уровнем сформированности по итогам реализации проекта не было.



14% детей на этапе отсроченной диагностики имеют недостаточный уровень сформированности, что мы связываем с отсутствием закрепления представлений и навыков использования стратегий действий в течение 6 месяцев после окончания проекта.

86% детей после прохождения курса и при отсутствии закреплений имеют достаточный или оптимальный уровень сформированности паттернов, иными словами, дети показали такие результаты, которые говорят о том, что они смогут повысить свои шансы на выживание и реализовать действия по самосохранению в чрезвычайной ситуации.

Мы делаем вывод о необходимости системных закреплений навыков использования стратегий действий у детей после прохождения занятий по курсу.

Этап второй экспериментальной работы «Результаты диагностики эмоционального состояния».

Учитывая важность бережного подхода при реализации занятий по безопасности на этапе отсроченной диагностики, мы считаем важным оценить психоэмоциональное состояние детей, прошедших курс.

Для оценки эмоционального состояния детей младшего школьного возраста (ученики МАОУ ОЦ № 5) к.п.н. Г. Степановой разработана пятибалльная шкала, в которой представлены поведенческие реакции ребенка [3]. Методика оценивает выраженность эмоций ребенка (страх, гнев, радость).

Данные диагностики показали, что большинство детей (72%) не испытывают страха или раздражения, ведут себя спокойно. У некоторых детей (19%) выявлена активность, возбужденное состояние в рамках нормы, остальные (9%) тяжело находят контакт с другими детьми и медленно вливаются в работу. Таким образом большинство детей (91%) находятся в позитивном эмоциональном состоянии, активно вливаются в работу.

Для оценки эмоционального состояния детей старшего дошкольного возраста применялась методика «Паровозик» Валиевой С.В. [1]. Данная методика направлена на определение степени позитивного и негативного психического состояния детей, а также общего психологического климата группы детского сада.

Данные диагностики в д/с «Ньютон» ОСП «Яблочко» показали, что 15 детей (88%) имеют позитивное психическое состояние, 2 ребенка (12%) – негативное психическое состояние низкой степени. Негативное психическое состояние было обусловлено внешними факторами (плохое самочувствие ребенка и неблагоприятная семейная ситуация).

Данные диагностики «Паровозик» в д/с №99 показывают хорошее психическое состояние детей, как по диагностике каждого ребенка, так и в целом по группе.

Этап третий экспериментальной работы «Общие выводы и рекомендации».

Общий анализ полученных результатов свидетельствует о результативности проведенного исследования, его адекватности, правомерности реализации предлагаемого курса «Технология спасения жизни».

Как видно из статистического анализа отсроченной диагностики, занятия по курсу позволили не только расширить и углубить знания детей о признаках чрезвычайных ситуациях террористического характера и правилах безопасного поведения, но и сформировать стратегии поведения как ролевые шаблоны, а также развить личностные нравственно-волевые качества детей.

Считаем важным реализовывать игры и проекты для закрепления сформированных представлений и навыков использования стратегий действий у детей после проведения занятий по курсу. Закрепления по всем темам должны проводиться регулярно с повторением главных действий для выживания в чрезвычайных ситуациях. Такие игры и упражнения должны проводиться до стойкого самостоятельного использования детьми стратегий безопасного поведения в соответствии с потенциальными опасностями.

Список литературы

1. Валиева С.В. Методика «Паровозик» [Электронный ресурс]. – URL: <https://infourok.ru/diagnostika-emocionalnogo-sostoyaniya-rebenka-metodika-parovozik-velievoy-sv-1973894.html> (дата обращения: 05.09.2023).

2. Котлованова О.В., Емельянова И.Е., Батенова Ю.В. Эффективность формирования представлений о безопасном поведении при чрезвычайных ситуациях террористического характера у детей дошкольного возраста [Электронный ресурс] // СДО. – 2021. – № 1 (103). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/effektivnost-formirovaniya-predstavleniy-o-bezopasnom-povedenii-pri-chrezvychaynyh-situatsiyah-terroristicheskogo-haraktera-u-detey> (дата обращения: 05.09.2023).

3. Степанова Г. Шкала оценки эмоционального состояния детей младшего школьного возраста [Электронный ресурс]. – URL: <https://infourok.ru/prezentaciya-po-detskoj-psihologii-obshenie-s-zastenchivym-doshkolnikom-6029357.html> (дата обращения: 05.09.2023).



УДК 370

DOI: 10.24412/2308-717X-2023-2-89-95

Кузьмина Маргарита Витальевна

кандидат педагогических наук

*ФГБОУ ВО «Вятский государственный университет», г. Киров, Россия**e-mail: kuzminamv@gmail.com***Машарова Татьяна Викторовна**

доктор педагогических наук, профессор

*ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет»,**г. Москва, Россия**e-mail: mtv203@mail.ru***Федяева Анна Филипповна**

кандидат психологических наук,

*ФГБОУ ВО «Вятский государственный университет»,**г. Киров, Россия**e-mail: usr09489@vyatsu.ru***МЕДИАОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ МУЛЬТИМЕДИЙНЫХ
ПРОЕКТОВ ДЛЯ МОЛОДЕЖИ****Margarita V. Kuzmina**

Candidate of Pedagogical Sciences

*Vyatka State University, Kirov, Russia**e-mail: kuzminamv@gmail.com***Tatiana V. Masharova**

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor

*Moscow City Pedagogical University, Moscow, Russia**e-mail: mtv203@mail.ru***Anna F. Fedyaeva**

Candidate of Psychological Sciences

*Vyatka State University, Kirov, Russia**e-mail: usr09489@vyatsu.ru***MEDIA EDUCATIONAL POTENTIAL OF MULTIMEDIA PROJECTS FOR
YOUNG PEOPLE**

Аннотация. Мультимедийные проекты – самостоятельно разработанные медиапродукты от идеи до ее воплощения, обладающие субъективной или объективной новизной, выполненные с использованием медиатехнологий, являются одним из ресурсов медиаобразования студентов и школьников.

Ключевые слова: мультимедиа, медиатехнологии, медиаобразование, мультимедийный проект, студенты, школьники.

Abstract. Multimedia projects – independently developed media products from the idea to its implementation, having subjective or objective novelty, made using media technologies, are one of the resources of media education of students and schoolchildren.

Key words: multimedia, media technologies, media education, multimedia project, students, schoolchildren.

Мультимедийный проект – это проект, ориентированный на решение актуальной потребности, выполненный с помощью разнообразных медиа (медиа (media – от лат. medium – посредник) – средства коммуникации, информации, в том числе массмедиа), в процессе создания медиа и на примерах медиа. Проект (лат. projectus, означает «брошенный вперед») – комплекс взаимосвязанных мероприятий, направленных на достижение конкретной цели при определенных требованиях к срокам, бюджету и характеристикам ожидаемых результатов.

В образовательной сфере мультимедийные медиапроекты – это исследовательские и другие работы, выполненные с помощью мультимедийных технологий. Это реализованные в онлайн или в смешанной форме образовательные и конкурсные мультимедийные мероприятия с применением современных медийных (сетевых, облачных, интерактивных, виртуальных) и других технологий. Это разработанные самостоятельно или в команде медиапродукты от идеи до ее воплощения, обладающие новизной и выполненные с использованием различных медиатехнологий [2, 3].

Структура медиапроекта:

1. Название медиапроекта
2. Аннотация: какой медиапродукт и для кого вы планируете выпустить?
3. Целевая аудитория: кто будет читать, смотреть выпускаемый контент?
4. Актуальность медиапроекта для выбранной целевой аудитории: почему проект будет востребован?
5. Цель медиапроекта
6. Задачи по реализации проекта: конкретные шаги по достижению цели
7. Миссия медиапроекта
8. Новизна проекта: чем проект будет отличаться от того, что уже есть в медиасфере для вашей целевой аудитории?



9. Какие форматы предполагается использовать? На каких информационных платформах будет размещаться контент?

10. Команда медиапроекта: назовите членов команды и укажите их конкретные должности и обязанности

11. Механизм запуска: как будет выстроена работа по реализации? Что будет сделано на подготовительном, на основном и на завершающем этапе?

12. Необходимые ресурсы для реализации: технические, организационные, кадровые, иные.

13. Возможные риски: что может помешать реализации проекта?

14. Устранение рисков: каким образом планируется предотвращать обозначенные риски?

15. Количественные результаты: сколько медиапродуктов будет выпущено? Сколько просмотров?

16. Качественные результаты: что изменится в зрителях/читателях после знакомства с продуктами?

17. Перспективы развития медиапроекта: как будет развиваться проект после завершения?

Анализ базовой структуры медиапроекта позволяет судить о его ценности и актуальности для решения задач медиаобразования, поскольку на различных этапах проекта мы имеем дело с теми вопросами, которые представляют особую важность для медиаобразования школьников и студентов, как креативных личностей, включенных в процесс продуктивной медиатеатральности.

Внедрение элементов медиаобразования в решение образовательных задач является актуальным направлением процесса модернизации современного образования. Как готовить молодое поколение к жизни в современных информационных условиях, восприятию и анализу различной информации? Как учить «читать и понимать» информацию, осознавать последствия её воздействия на молодое поколение? Как овладевать способами общения на основе различных форм коммуникации с помощью технических средств, учить преобразовывать ее из одного вида в другой? Все эти вопросы, актуальные для медиаобразования, в той или иной форме решаются в процессе реализации медиапроектов.

Медиаобразование (mediaeducation) – направление в педагогике, выступающее за изучение «закономерностей массовой коммуникации (прессы, телевидения, радио, кино, видео, Интернет и т.д.), что очень важно и актуально в современном информационном обществе как для обучающихся, так и для педагогов. Почему мы говорим и пишем и о педагогах, и о школьниках, и о студентах? Потому что современные медиа стремительно и непредсказуемо меняются и все, кто связан с медиаобразованием, особенно остро это сейчас чувствуют как в применении, так и в освоении новых медиа.

Средства массовой информации и коммуникации оказывают большое влияние на образование и воспитание молодого поколения, на самообразование студентов и повышение квалификации педагогов. Восприятие и понимание различной информации, овладение способами общения и обучения на основе

различных форм и приемов коммуникации с помощью технических средств – все это важно, актуально и очень интересно. Школа, обучая читать и создавать буквенную и числовую информацию, недостаточно уделяет внимания обучению чтения и продуцирования медийной информации. Не в каждой школе есть медиацентр, в котором этому обучают. Приходя в вуз, студент только здесь может погрузиться в медиатеатральность студенческого метацентра. Но начинать медиаобразование молодого поколения только в вузе, в современных условиях, «поздновато». Медиаобразование, безусловно, необходимо начинать со школы.

Остановимся на некоторых терминах, включение которых зачастую подменяет медиаобразование. Мультимедиа – это ресурсы и технологии, это программные, аппаратные возможности для реализации содержательных идей и продуцирования инноваций. Без мультимедиа не обходится ни одна современная производственная сфера, что позволяет образованию быть в авангарде и готовить молодое поколение к активному и грамотному включению мультимедиа в реализацию своих идей. Однако, медиаобразование, направление более глобальное, нежели применение мультимедиа или решение вопросов медиабезопасности. Поэтому, реализуя медиаобразование, не только через формы, но и через содержание (что более важно) медиатекстов, мы решаем и вопросы, связанные с медиабезопасностью, и вопросы, связанные с изучением и применением мультимедиа, и вопросы формирования медиакультуры молодежи и медиакомпетентности взрослых.

Еще в 50-е годы XX века Герберт Маршалл Маклюэн, канадский культуролог, философ, филолог и литературный критик, говорил о том, что для того, чтобы жить в современном обществе нужно быть медиаграмотным. И сейчас мы все больше ощущаем недостаток школьного медиаобразования и решаем вопросы о том, с помощью каких ресурсов его можно восполнить. В некоторых образовательных организациях создают медиацентры, что требует материальных (не всегда больших) затрат. Повышая активность молодежи и школьников, активно реализуя медиаобразование через работу с медиа (анализ, обсуждение), изучение теоретических и практических вопросов, включение в медиатеатральность и медиапроекты, образовательные организации могут способствовать значительному росту уровня медиакультуры молодого поколения, как результату медиаобразования.

Медиаобразование – есть процесс развития личности с помощью медиа, на материале медиа и в процессе создания медиа. Это развитие восприятия медиатекстов, «чтения» их языка, активизации воображения, зрительной памяти, развитие различных видов мышления (в том числе творческого, критико-логического, образного, интуитивного), необходимых для понимания изложенных в медиатекстах идей и образов, которые формируются в сознании аудитории под воздействием масс-медиа, это развитие творческих практических умений на материале масс-медиа, а также способностей к самостоятельному созданию медиатекстов [4].

Методы медиаобразования как направления в образовании – это традиционные способы работы педагога и ученика, при помощи которого



достигаются необходимые цели: словесные (рассказ, лекция, беседа, взаимообогащающий диалог, обсуждение, анализ, дискуссия и т.д.); наглядные (просмотр аудиовизуального материала); репродуктивные; исследовательские; эвристические; проблемные; игровые (моделирование художественно-творческой деятельности создателей медиатекста, импровизация и т.д.).

Методы медиаобразования основаны на дидактических принципах: социокультурное развитие творческой личности в процессе обучения, научность, систематичность и доступность обучения, связь теории с практикой, наглядность, активность аудитории, переход от обучения к самообразованию, связь обучения с окружающей действительностью, положительный эмоциональный фон, учет индивидуальных особенностей учащихся. Об этих теоретических вопросах мы также можем более подробно прочесть в трудах профессора А.В. Федоров [4].

Мультимедиакоммуникации – важная составляющая мультимедийных проектов студентов и школьников, поскольку оказывает большое влияние и на развитие личности и на разработку конкурентоспособного медиапроекта. Мультимедиа объединяет различные формы контента, такие как текст, аудио, изображения, анимация или видео, в единую презентацию, в отличие от традиционных средств массовой информации, таких как печатные материалы, аудиозаписи. Популярные примеры мультимедиа включают видеоподкасты, аудио-слайд-шоу, анимационные шоу и фильмы. С другой стороны, мультимедиа – это новые средства электронной коммуникации, которые характеризуются глобальными масштабами, интегрированием в себе всех средств массовой информации, а также интерактивностью, что необратимо меняет культуру глобальных коммуникаций и способствует формированию глобального мышления на фоне формирования медиакультуры личности [1].

Говоря о студентах факультета журналистики и интегрированных коммуникаций Вятского госуниверситета, можно заметить, что она не только сами включены в процесс медиаобразования, но и работают с юными журналистами во время региональных, Всероссийских, межрегиональных проектов, делятся знаниями и осваивают новое. Мультимедийная журналистика, которую они изучают, с ее особенностями: цифровая среда; мультиплатформенность и мультиканальность; публика, «включенная» в сеть; журналистика иммерсивная, дата-журналистика, журналистика дополненной и виртуальной реальности претерпевает изменения, которые происходят в мире медиа в XXI в. Это медиасреда и «человек коммуникационный», это последствия активного применения коммуникационных и IT-технологий, это новая социальная ситуация «цифрового разрыва», «цифровой социализации», «цифрового гражданства» и цифровизация, как объективный процесс вытеснения аналогового из технологии, культуры, экономики (как от рукописи к печатному станку, от конной тяги к паровозу и автомобилю). Цифровая реальность с феноменом «больших данных», интерактивностью, геймификацией, «переходом» из офлайна в онлайн и обратно – от науки до здравоохранения, от банковского дела до системы образования и ЖКХ.

«Оцифровывание», «цифровые следы» – естественные процессы. Все это требует, еще обучаясь в школе, активно включаться в медиаобразование.

Конкурсы, чемпионаты, фестивали, хакатоны, форумы, ранняя профессиональная ориентация с помощью интеграции медиаобразования и др. предметных областей, работа с педагогами и школьными командами в «Точках роста», «IT кубах», школьных кванториумах – все это способствует знакомству с медиаобразованием, ознакомлению с современными профессиями в медиасфере, профессиями будущего и повышением медиакультуры. Важно, чтобы медиапроекты были сопряжены с активной медиадеятельностью и ответственностью в создании медиаконтента. Кроме того, данные направления деятельности ориентированы на реализацию ряда Федеральных и региональных проектов. Рассмотрим некоторые медиапроекты и их результаты, которые реализуются в Кировской области:

– Чемпионат «ЮниорПрофи» (Мультимедиакоммуникации) [,https://vk.com/junior_profi](https://vk.com/junior_profi) и работы https://vk.com/wall-173549762_556 итоги https://vk.com/wall-173549762_558

– Форум школьных пресс-служб «МедиаРобоВятка», https://vk.com/kirov_media и продолжение Форума – Всероссийский конкурс «GalaMediaShow», наша работа на конкурсе, как итог регионального отбора <https://clck.ru/nPq24>

– Международный фестиваль «ITStars», https://vk.com/ntci_skart сайт <https://it-stars.tilda.ws/2022> и работы https://vk.com/ntci_skart итоги https://vk.com/ntci_skart

– Конкурс «Компьютер в школе», группа <https://vk.com/informkirov>

– Фестиваль «РобоСКАРТ», группа <https://vk.com/club90456221>

– Всероссийский кинофестиваль «Улыбка Радуги», <https://vk.com/ulibkakirov> итоги https://vk.com/wall-36674434_451 работы 2022 <https://trello.com/b/7xw62MEu> и 2021 <https://trello.com/b/yzRBKoe4> и 2020 <https://trello.com/b/st31gMFv>

– Педагогический лагерь «Гринландия», https://vk.com/grinlandia_edu сайт <https://clck.ru/W38N6> итоги https://vk.com/wall-82050709_480

– Сетевая работа региональной общественной организации «Лига юных журналистов Кировской области», <https://vk.com/kirovlyj> итоги https://vk.com/wall-39872872_6414

– Межрегиональный медиапроект «Префикс», группа <https://vk.com/prefx> федеральный ресурс <https://ynpress.com> межрегиональная поддержка

<https://vk.com/kirovlyj> <https://vk.com/mediasckoola> <https://vk.com/atlastalantov> и Федеральная поддержка проекта (медиафорум, стажировочная площадка, курсы в ВДЦ «Орленок») <https://ynpress.com/archives/106854>

Таким образом, мультимедийные проекты как разработанные медиапродукты, выполненные с использованием медиатехнологий и ориентированные на медиаобразование, являются одним из ресурсов медиаобразования студентов и школьников.



Список литературы

1. Качкаева А.Г., Шомова С.А. [и др.]. Мультимедийная журналистика. – М. : ИД Высшей школы экономики, 2017. – 412 с.
2. Никишин И.В. Медиапроект: понятие, типы, жизненный цикл [Электронный ресурс] // Молодой ученый. – 2019. – № 24 (262). – С. 478–481. – URL: <https://moluch.ru/archive/262/60705> (дата обращения: 20.12. 2022).
3. Проекты в медиасфере [Электронный ресурс]. – URL: https://vk.com/wall-112458260_60 (дата обращения: 20.12. 2022).
4. Федоров А.В. Медиаобразование и медиаграмотность. – Таганрог : Изд-во Кучма, 2004. – 340 с.

УДК 371.3

DOI: 10.24412/2308-717X-2023-2-96-102

Мамедова Офелия Исмихановна

студентка *Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена, г. Санкт-Петербург*

Галиева Екатерина Игоревна

студентка *Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена, г. Санкт-Петербург*

Соловейкина Мария Павловна

кандидат экономических наук, доцент, доцент кафедры экономической теории и экономического образования

РГПУ им. А.И. Герцена

г. Санкт-Петербург наб. р. Мойки, д. 48, корп. 6, ауд. 1

e-mail: m.soloveykina@mail.ru

ФИНАНСОВЫЕ СОРЕВНОВАНИЯ КАК ИНСТРУМЕНТ ПОВЫШЕНИЯ ФИНАНСОВОЙ ГРАМОТНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ

Ofelia I. Mamedova

student of the *Russian State Pedagogical University named after. A.I. Herzen, St. Petersburg*

Ekaterina I. Galieva

student of the *Russian State Pedagogical University named after. A.I. Herzen, St. Petersburg*

Maria P. Soloveykina

Candidate of Economic Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the *Department of Economic Theory and Economic Education of the Russian State*

Pedagogical University named after. A.I. Herzen.

St. Petersburg emb. R. Moiki, 48, bldg. 6, room. 1

e-mail: m.soloveykina@mail.ru

FINANCIAL COMPETITIONS AS A TOOL FOR IMPROVING THE FINANCIAL LITERACY OF SCHOOLCHILDREN

Аннотация. Одной из важнейших задач образования сегодня является воспитание нового поколения людей, которые обладают культурой



финансового поведения и умеют грамотно управлять своими личными финансами. Для достижения этой цели необходимо использовать различные формы и методы организации учебной деятельности, включая соревнования, которые стимулируют творческие способности и инициативность обучающихся. Такой подход позволит повысить эффективность учебного процесса и сформировать у школьников необходимые знания и навыки для успешного управления личными финансами в будущем.

Ключевые слова: финансовая грамотность, финансовые соревнования, современное образование, компетентности.

Abstract. One of the most important tasks of education today is to educate a new generation of people who have a culture of financial behavior and are able to competently manage their personal finances. To achieve this goal, it is necessary to use various forms and methods of organizing educational activities, including competitions that stimulate the creativity and initiative of students. This approach will improve the efficiency of the educational process and form the necessary knowledge and skills for students to successfully manage personal finances in the future.

Key words: financial literacy, financial competition, modern education, competence.

Финансовая грамотность в XXI веке является одной из ключевых компетенций, необходимых каждому современному человеку, так же как умение читать, писать и считать. Однако в настоящее время только малая часть населения России обладает умением рационально распоряжаться своими деньгами, что делает проблему низкой финансовой грамотности особенно актуальной для нашей страны. Для того, чтобы успешно участвовать в финансовых отношениях, каждый человек должен иметь доступ к финансовым услугам и понимать, как ими пользоваться хотя бы на базовом уровне. Одной из важных задач современного образования является воспитание нового поколения людей, обладающих культурой финансового поведения и умеющих грамотно управлять своими личными финансами [1, 2, 3, 4, 5].

Однако стоит понимать, что финансовая грамотность не является отдельной наукой или учебным предметом. Поэтому традиционный классический способ преподавания в данном случае может не привести к желаемому результату и пагубно сказаться на вовлеченности школьников.

Необходимо использовать инновационные методы обучения, такие как игры, проекты, интерактивные тренинги и другие, которые помогут детям и молодежи легко и эффективно усваивать знания и навыки – составляющие финансовой грамотности. Мы считаем, что именно соревновательные интерактивные формы обучения должны благоприятно влиять на борьбу с финансовой безграмотностью.

Как известно, по сравнению с учебой или работой игра переживается детьми как «легкость», потому что есть пространство свободы. Сочетание пробного действия, свободы и азарта – вот что, на наш взгляд, будет способствовать эффективному усвоению знаний. Игровые технологии

в комплексе финансовых соревнований позволяют наиболее эффективно решить задачу повышения финансовой грамотности: с их помощью решается проблема разобщенности, обособления друг от друга теоретических вопросов, в рамках которых происходит формирование финансовых компетенций и практических действий школьников реализуется, ликвидируется.

В отечественной системе образования разработаны и успешно применяются такие формы интерактивного обучения, как постановка и решение учебных задач, организация проблемных ситуаций, имитационно-ролевые игры, деловые игры, инновационные игры, организационно-деятельностные игры, а также социально-психологические тренинги различных видов. За рубежом использовались аналогичные формы, ряд из которых стали наиболее популярными в современной практике и часто используются, примерами таких форм являются case-study (анализ конкретных ситуаций) и brainstorming («мозговой штурм»).

Цель исследования: на основе изучения теоретических источников и анализа практического состояния проблемы обосновать эффективность использования финансовых соревнований для развития финансовой грамотности школьников.

В качестве *гипотезы* исследования высказано предположение о том, что среди современных форм и методов организации процесса формирования и развития финансовой грамотности современных школьников наибольший эффект могут обеспечить соревнования по финансовой грамотности, поскольку соревновательная форма обучения – некая полная противоположность «классических» способов закрепления знаний. Ее главная задача – помочь ребенку освоить важный материал легко и увлекательно, а такой элемент как «конкуренция» создает эмоциональное возбуждение и вовлеченность.

Одной из важнейших задач школ является формирование у учащихся экономического мышления. Согласно определению Всемирного Банка, под финансовой грамотностью понимается способность человека принимать обоснованные решения по использованию и управлению своими деньгами. Знание ключевых финансовых понятий и умение их использовать на практике дает возможность человеку грамотно управлять своими денежными средствами и быть рациональным потребителем. Владение основами финансовой грамотности позволяет ставить реалистичные цели и уверенно идти к их достижению.

На основе проведенного нами опроса мы составили следующее определение: по мнению школьников, финансовая грамотность – это понимание экономических процессов и формирование правильного отношения к деньгам в будущем. С раннего возраста этому необходимо учить детей, так как в будущем они станут полноценными участниками финансовых отношений.

Опрос проводился среди учеников 9–11 классов, это дети от 15 до 17 лет. Мы выбрали респондентов именно этого возраста так как в этом возрасте школьники уже способны потреблять финансовые услуги, взаимодействовать с финансовыми организациями, осуществлять трудовую деятельность на основе трудового договора, ставить финансовые цели и осуществлять управление



личными финансами, следовательно, способны оценить степень важность владения основами финансовой грамотности.

По данным нашего исследования 71,4% школьников считают изучение финансовой грамотности важным, однако у 64,3% не проводится абсолютно никаких школьных мероприятий для её изучения. Это означает, что более 2/3 школьников нуждаются в приобретении универсальной компетенции «Экономическая культура и финансовая грамотность». Современная школа должна готовить к реальной жизни, к трудностям на пути взросления и становления личности во всех сферах жизни, в особенности в вопросах финансового образования. Поэтому уроки по формированию финансовой грамотности сегодня просто необходимы.

Мы считаем, что использование интерактивных и соревновательных форм обучения может быть эффективным способом борьбы с финансовой безграмотностью в школах. Классические методы, такие как лекции и решение однотипных задач, могут вызвать скуку учеников и уменьшить их заинтересованность в теме. Поэтому важно использовать разнообразные методы и приемы, чтобы стимулировать познавательный интерес учеников и развить их финансовые компетенции.

Игры и соревнования могут быть особенно полезными, так как они позволяют ученикам свободно экспериментировать и пробовать новые подходы к решению финансовых задач. Это может помочь им лучше понять теоретические концепции и применять их на практике. Кроме того, использование игровых технологий может помочь преодолеть разрыв между теорией и практикой, что часто является проблемой при изучении финансовой грамотности.

Важно не упускать возможности развивать навыки финансовой грамотности учеников в школе, так как это может оказать значительное влияние на их будущую жизнь. Современный мир требует от людей все большей финансовой компетенции, и школа должна помочь ученикам начать адаптацию к реальному миру. Этому способствуют и психоповеденческие, когнитивные особенности школьников: юношеский возраст – это время роста его самосознания. Уровень самосознания определяет и уровень требований учащихся к окружающим людям и к самим себе. Они становятся более критичными и самокритичными, предъявляют высокие требования к моральному облику взрослого и сверстника. Высокий уровень самосознания школьника, в свою очередь, приводит к самовоспитанию. Школьный возраст – это пора выработки взглядов и убеждений, формирования мировоззрения ценностей. Как раз в эти годы они стремятся «показать себя» миру, стараются быть лучше сверстников, то есть конкурируют, а конкуренция – есть неотъемлемая часть финансовых соревнований.

Мы думаем, что финансовые соревнования – это мощный инструмент для повышения финансовой грамотности для школьников любого возраста, так же считают и наши респонденты. Иными словами, путем переноса игрового соревновательного формата в обучение можно ускорить процессы, повысить эффективность и мотивацию школьников. Система, которая позволяет

мотивировать школьников на освоение финансовой грамотности – это соревнования. На таких мероприятиях задания и кейсы построены таким образом, что команды соревнуются не в знаниях терминологии, а в том, как найти оптимальное решение в той или иной жизненной ситуации. Финансово грамотное решение, как правило, вырабатывается путем предварительных расчетов, а не методом проб и ошибок. Для успешного освоения грамотного финансового поведения необходимо умение принимать взвешенные решения в сложных ситуациях, когда есть множество разных вариантов выбора. Важнее не просто знать теорию, а уметь применять ее на практике. В процессе выполнения заданий участники должны представлять свои аргументы таким образом, чтобы их могли понять все участники соревнования.

14 февраля 2023 года нам удалось побывать на чемпионате по финансовой грамотности в Колпинском ЦДЮТТ города Санкт-Петербург. Здесь мы своими глазами увидели, что из себя представляет этот формат.

Цель Чемпионата – вовлечение обучающихся образовательных организаций Российской Федерации в общественно-полезную социальную практику, повышение уровня финансовой грамотности и предпринимательских компетенций, популяризация среди детей и молодежи финансово грамотного поведения и предпринимательской деятельности.

Дети признались, что хотят идти в ногу со временем, ведь оно быстро меняется и им надо разбираться в том, что происходит вокруг, а без понимания процессов денежных отношений сейчас благополучно жить невозможно. Благодаря участию в чемпионате они стали увереннее разбираться во многих бытовых финансовых вопросах, включая кредиты, налогообложение и личные инвестиции.

По данным нашего исследования 78,6% респондентов, участвовавших в чемпионатах, считают финансовые соревнования эффективным и интересным форматом – это следует из их обратной связи. Для усвоения необходимых знаний школьникам могут помочь интересные задания, азарт и нестандартные подходы. Также соревновательный дух может стать отличной мотивацией к обучению. При использовании такого формата работы в классе коллектив становится более сплоченным, а интерес к учебе повышается, что делает отношения между ребятами теплыми и дружескими. Кроме того, использование данной педагогической технологии способствует повышению мотивации учеников. Внутренняя мотивация является важнейшим компонентом структуры учебной деятельности и является основным критерием сформированности личности. Он заключается в том, что ребенок получает «удовольствие от самой деятельности, значимости для личности непосредственного ее результата» (Б.И. Додонов).

Для стимулирования работы ума и привлечения внимания в обучении необходимо использовать приемы, которые вызывают интерес. Известно, что «удивительное» является одним из таких приемов. Чемпионат по финансовой грамотности предоставляет участникам возможность самоутверждения и приносит им удовлетворение. Соревновательный момент включен в этот чемпионат, что делает его еще более привлекательным для учащихся. Чем



более разнообразна игровая деятельность, тем легче вовлечь учащихся в нее и тем интереснее она будет для них.

Также стоит обратить внимание на то, что такие соревнования станут дополнительным стимулом и для педагогов, которым гораздо интереснее не просто вести уроки, но готовить свою команду для участия в соревнованиях. Организация подготовки к чемпионату – отдельное мастерство. Для того чтобы участники не испытывали волнения при неожиданных аргументах, необходимо заранее отработать все позиции. Это достигается за счет тренировок, в ходе которых всем субъектам приходится изучать новые материалы, находить статистику и мнения экспертов, а также соединять теоретические и практические знания. Очень полезен формат дебатов, так как умение проводить аргументированный диалог с оппонентом пригодится в любой сфере. Развитие такой деятельности в школе является важной поддержкой для одаренных детей. Используя современные инновационные технологии, организация учебного процесса направлена на развитие способностей обучающихся и определение путей развития заложенных в них задатков опытным путем. Участие в конкурсах является сильным стимулом для упорной работы учеников и развивает их интерес к познавательной деятельности. Соревнования ставят перед школьниками конкретную цель – проверить свою компетентность и конкурентоспособность, приобретая бесценный опыт публичных выступлений. Стоит отметить, что поражение может стать мощным стимулом для личностного роста, несмотря на парадоксальность этой идеи.

Если ребенок понес поражение, необходимо уместно выразить свои мысли, проанализировать ситуацию с оптимизмом и помочь малышу получить позитивный опыт. В первую очередь, нужно донести до ребенка, что конкурс – это не просто способ победы, но возможность научиться чему-то новому, наблюдая за другими участниками. Не всегда успех приходит моментально, и в этом случае возможно появление страха перед поражением у ребенка. Важно научить его извлекать уроки из собственных неудач и уметь получать опыт из них.

Задаваясь вопросом, почему его соперники, которые равны ему по возрасту, могут выигрывать конкурсы, а он нет, ребенок начинает понимать, что для победы нужно учиться у других участников. На конкурсах главное – не только представить свои способности, но и внимательно слушать, смотреть и учиться у других. Таким образом, школьник может накопить опыт и улучшить свои навыки, а также замечать ошибки и недостатки других участников.

Исходя из вышесказанного и проведенного исследования, мы можем сделать следующие выводы: да, методов и форм обучения школьников финансовой грамотности существует огромное множество, однако, на наш взгляд, соревнования по финансовой грамотности, представляя собой комплексную интерактивную технологию обучения, позволяют наиболее эффективно освоить, систематизировать и закрепить необходимые знания по финансовой грамотности через решение финансовых и коммуникативных задач, публичную защиту своих решений и оппонирование сопернику, а также

она позволяет освоить и закрепить способ грамотного финансового поведения на основе модели обоснованного выбора. Такой метод, занимая одно из ключевых мест в структуре методов и форм формирования финансовой грамотности школьников, позволит ребятам не только взглянуть на финансы с разных сторон, но и освоить ключевые навыки: умение работать в команде, выстраивать эффективную коммуникацию, анализировать информацию, принимать самостоятельные решения и нести за них ответственность, уметь побеждать и проигрывать, ведь, в конце концов, не стоит забывать, что мир конкурентен – всё вокруг нас является результатом конкуренции идей, людей и продуктов. Школьникам важно закалять характер, воспитывать такие качества как целеустремленность, психологическая стойкость, стрессоустойчивость, командный дух и волю к победе, особенно значимые в современном мире, требующем максимальной концентрации и самоотдачи.

Список литературы

1. Кузина О.Е., Ибрагимова Д.Х. Проблемы измерения и пути повышения финансовой грамотности населения России // Мониторинг общественного мнения. – 2008. – № 4 (88). – С. 14–25.
2. Корлюгова Ю.Н. Финансовая грамотность : метод. рекомендации для учителей. – М. : ВИТА-ПРЕСС, 2014. – 64 с.
3. Паатова М.Э., Даурова М.Ш. Финансовая грамотность детей и молодежи как актуальная задача современного образования // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. – 2014. – №.2. – С. 173–175.
4. Подболотова М.И., Демина Н.В. Финансовая грамотность как компетентность выпускника общеобразовательной школы: структура и содержание // Академический вестник. – 2014. – № 1 (14). – С. 10–16.
5. Сотникова О.Б. Формирование конкурентоспособной личности учащегося в образовательном процессе школы : дис. ... канд. филос. наук. – Елец, 2014. – 184 с.



УДК 370

DOI: 10.24412/2308-717X-2023-2-103-113

Шуминская Светлана Игоревна

к.п.н., преподаватель кафедры философии и общественных наук
ФГБОУ ВО «Пермский государственный гуманитарно-педагогический
университет», г. Пермь, Россия
614990, г. Пермь, ул. Сибирская, 24
e-mail: solovieva.sv2017@yandex.ru

Гусельникова Анастасия Сергеевна

магистрант кафедры высшей математики
ФГБОУ ВО «Пермский государственный гуманитарно-педагогический
университет», Пермь, Россия
614990, Пермь, ул. Сибирская, 24
e-mail: slastyonka777@gmail.com

**ПОЛОЖИТЕЛЬНОЕ И ОТРИЦАТЕЛЬНОЕ ВЛИЯНИЕ
ЦИФРОВИЗАЦИИ НА РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ СОВРЕМЕННОГО
ШКОЛЬНИКА****Svetlana I. Shuminskaya**

Lecturer, Department of Philosophy and Social Sciences
*Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education «Perm State
Humanitarian and Pedagogical University», Perm, Russia
614990, Perm, st. Siberian, 24,
e-mail: solovieva.sv2017@yandex.ru*

Anastasiya S. Guselnikova

master student of the Department of Higher Mathematics
*Federal State Budget Educational Institution of Higher Education
«Perm State Humanitarian Pedagogical University»
24, Sibirskaja st., 614990, Perm, Russia*

**POSITIVE AND NEGATIVE IMPACT OF DIGITALIZATION ON THE
DEVELOPMENT OF THE PERSONALITY OF A MODERN STUDENT**

Аннотация. Анализируется проблема изменения установок в обществе. Влияние цифровизации на образовательный процесс современных детей школьного возраста очевидно. Выявлены преимущества и недостатки цифровизации. Представлены анализ результатов опроса родителей и возможные пути смягчения негативных последствий глобальной цифровизации.

Ключевые слова: цифровизация, воспитание, современные школьники, цифровая образовательная среда, цифровое поколение, Интернет, личность ребенка.

Abstract. The article analyzes the problem of changing attitudes in society. The impact of digitalization on the educational process of modern school-age children is obvious. The advantages and disadvantages of digitalization are revealed. An analysis of the results of a survey of parents is presented. Possible ways to mitigate the negative consequences of global digitalization are presented.

Key words: digitalization, education, modern schoolchildren, digital educational environment, digital generation, Internet, child's personality.

Современных школьников, согласно теории американских ученых У. Штрауса и Н. Хоува, созданной в 1991 г., относят к «поколению Z». Адаптацию «теории поколений» для России в 2003–2004 г. провела команда под руководством Евгении Шамис – координатора проекта RuGenerations. В основу данной теории лег тот факт, что системы ценностей у людей, выросших в разные исторические периоды, различаются. По мнению сторонников «теории поколений», поколение – это группа людей, рожденных в определенный период, испытавших влияние одних и тех же событий и особенностей воспитания, с похожими ценностями. Формирование ценностей происходит, согласно данной теории, примерно до 12–14 лет. Теория описывает повторяющиеся поколенческие циклы. Каждые четыре поколения составляют цикл. Временной промежуток, в который рождаются представители одного поколения, около 20 лет, длительность одного цикла – 80–90 лет. По завершении цикла начинается повторение: пятая генерация обладает ценностями, схожими с первой [5].

Дети поколения Z – это дети мультимедийных технологий, цифровой среды, поэтому почти всю информацию они получают из Сети, умеют с ней отлично работать, предпочитают общение в виртуальном пространстве личному общению. Они нетерпеливы и сосредоточены в основном на краткосрочных целях. Дети данного поколения быстро взрослеют, занимаясь самообразованием в Интернете. Для них характерен загадочный и ошеломляющий феномен детской многозадачности. Ребенок, проводя время за компьютером, общается в чате, занимается поиском в Сети, скачивает музыку и пытается делать домашнее задание одновременно с приемом пищи. Все это связано с изменением образа жизни: необходимо многое успеть, многое увидеть. На учебу эти дети мотивированы иначе: с удовольствием делают только то, что им интересно, и игнорируют при этом все больше и больше то, в чем они не заинтересованы. У детей поколения Z по-другому функционирует память: в первую очередь запоминается не содержание источника информации в Сети, а место, где эта информация находится, а точнее – «путь», способ, как до нее добраться. Память становится не только «неглубокой», но и «короткой». Средняя продолжительность концентрации внимания по сравнению с тем, что было 10–15 лет назад, уменьшилась в десятки раз. Если прежде на уроке ученик



мог удерживать внимание в течение 40 минут, и это считалось нормой, то сейчас в классе на такую сосредоточенность способны буквально единицы.

Представители поколения Z – обладатели «клипового мышления». «Клиповое мышление» – это что-то негативное? Возможно, это просто способ адаптации мозга к большому объему информации, которую ребенок получает ежедневно. Перед педагогами встает проблема: как обучить современных детей, если они мыслят заголовками и неспособны запомнить необходимую информацию. Ведь, согласно мнению психологов и нейрофизиологов, в настоящее время уже через восемь секунд дети переключают свое внимание на что-либо другое. Возможно, если ребенок неспособен учиться так, как учат педагоги, педагогам необходимо учить детей так, как они учатся? [6].

В данный момент нельзя абсолютно точно назвать определенные ценности, характеристики и особенности «поколения Z», однако оно хорошо знакомо с цифровыми сервисами и приложениями. Это связано с тем, что почти с младенчества дети «поколения Z» увлечены компьютерами, планшетами и мобильными телефонами [4].

Проанализировав результаты работы российского исследователя Г.В. Солдатовой, можно сделать выводы: за последние пять лет более чем в два раза выросло количество российских подростков с высокой онлайн-активностью, каждый третий из них проводит треть своей жизни, используя цифровые ресурсы; 44% подростков не видят разницы между собой реальным и «виртуальным»; 65% подростков чувствуют себя более уверенными, самостоятельными и успешными в интернет-пространстве. К сожалению, большинство родителей не замечает этой проблемы. Однако они имеют представление о высокой онлайн-активности своего ребенка [9, 10].

Исследователи «цифрового поколения» М.Р. Мирошкина [7], А.В. Голубинская [2], Г.У. Солдатова [9, 10] отмечают, что дети с малого возраста познают окружающий мир, используя экраны сотовых телефонов, планшетов, ноутбуков, легко заводят новое знакомство в виртуальной среде, а при общении «вживую» испытывают затруднения (соответственно, реальных друзей у них намного меньше, чем приятелей в Сети), в цифровой среде текст сообщения визуализируют смайликами, рисунками, гифками, картинками. Данное поколение неспособно долго удерживать внимание на одном предмете, просматривая много разной, но не объемной информации, из-за этого страдают внимание, сосредоточенность, усидчивость, мысли становятся фрагментарными, поверхностными.

Цифровизация сегодня является одним из трендов развития образования в мире и в то же время самой обсуждаемой в социуме темой, связанной с практическим использованием цифровых (информационных) технологий во всех сферах жизни. Искусственный интеллект заменяет людей в решении некоторых повседневных задач. Развитие общества тесно связано с развитием новых технологий, которые используются и в современном образовательном процессе.

Цифровизация в образовании – это серьезный вызов не только учителям, родителям, детям, семейным традициям, школьной жизни, детскому обществу,

но и отношениям между родителями и детьми, взаимоотношениям детей. Конечно, есть реальные опасности цифровизации, связанные с развитием личности ребенка, формированием его психики [3].

В связи с этим появилась необходимость провести анализ влияния цифровизации на процесс воспитания современных школьников, выяснить, только ли негативное влияние она оказывает на развитие личности ребенка или же есть то положительное, которое способствует формированию и развитию творческого, целеустремленного, инициативного, предприимчивого, ответственного человека в эпоху цифровой трансформации.

Авторитет родителей и педагогов снижается, так как дети считают, что абсолютно любую информацию можно найти в Интернете, они уверены в правильности своих суждений, взглядов, аргументируя это ссылками на Интернет, но не проверяя достоверность информации. Из-за недостатка положительных эмоций у детей повышается возбудимость, впечатлительность, появляются непослушание и бурные эмоциональные реакции. Сталкиваясь с трудностями или проблемами, дети не спешат решать их самостоятельно и тем самым приобретать жизненный опыт – они рассчитывают, что эти проблемы решат за них [5].

Все вышеперечисленное является негативным последствием цифровизации, и это необходимо учитывать при работе с современными детьми. Изучив мнения и диагностики разных авторов, мы приняли решение провести анкетирование родителей учащихся 1-го и 3-го классов, обучающихся в 2022–2023 учебном году. Родители в течение недели активно наблюдали за детьми. После наблюдения было предложено анонимно ответить на вопросы анкеты с целью выявления уровня зависимости детей от цифровой среды.

«Уважаемый респондент! Просим вас принять участие в опросе и ответить на вопросы анкеты. Внимательно прочтите каждый вопрос и возможные варианты ответа на него. Выберите ответ, наиболее отвечающий вашему мнению, и укажите его. Просим отвечать искренне и работать самостоятельно. Ответы будут использованы в обобщенном виде. Свою фамилию указывать не надо. Анонимность гарантируется.

1. *Какое время ежедневно ваш ребенок использует гаджеты?*
2. *С какой целью чаще всего ребенок садится за компьютер или берет телефон?*
3. *Какие сайты/приложения чаще всего использует ребенок?*
4. *Какое общение предпочитает ваш ребенок:*
 - личное,
 - через социальные сети?
5. *Часто ли вы используете гаджеты с целью побуждения вашего ребенка к хорошему поведению, или получению хороших оценок, или выполнению домашних дел?*
6. *Опишите реакцию ребенка на ваше требование убрать телефон и заняться другими делами (уроками, отдыхом, прогулкой, чтением книги, помощью по дому).*



7. Хотели бы вы или ваш ребенок, чтобы образование стало полностью цифровым с использованием игр-симуляторов?

8. Как вы думаете, в связи с чем цифровые носители способны оказывать адекватное воспитательное воздействие?

Спасибо за сотрудничество!»

Перейдем к описанию результатов опроса. На рис. 1 представлены результаты ответов на первый вопрос.

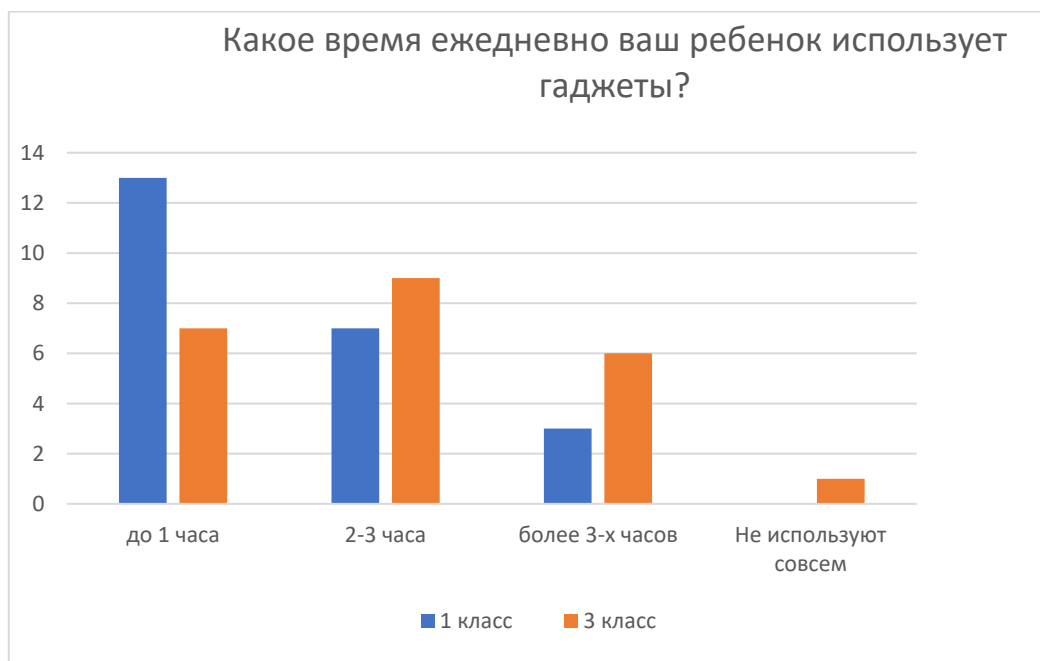


Рис. 1. Длительность использования мобильного телефона и компьютера

Результаты анкетирования показали, что 13 (57%) учащихся 1-го класса и 7 (30%) учащихся 3-го класса используют гаджеты до 1 часа; 7 (31%) учащихся 1-го класса и 9 (39%) учащихся 3-го класса пользуются мобильным телефоном и компьютером 2–3 часа в день; более 3 часов в день пользуются гаджетами 3 (13%) ученика 1-го класса и 6 (26%) учеников 3-го класса; не использует гаджеты 1 (4%) ученик 3-го класса.

Проанализировав результаты, мы выявили, что родители первоклассников обговаривают с детьми четкое ограничение времени с использованием гаджетов, в то время как большинство учащихся 3-го класса используют гаджеты длительный промежуток времени ежедневно.

Анализ ответов на второй вопрос показал, что дети используют компьютер или телефон с разными целями (рис. 2). С целью получить образование гаджеты используют 2 (9%) ученика 1-го класса и 3 (13%) ученика 3-го класса; с развлекательными целями телефоны и компьютеры используют 10 (43%) учеников 1-го класса и 10 (44%) учеников 3-го класса; на образование и развлечение используют гаджеты 11 (48%) учеников 1-го класса и 9 (39%) учеников 3-го класса; не пользуется телефоном и компьютером 1 (4%) ученик 3-го класса.

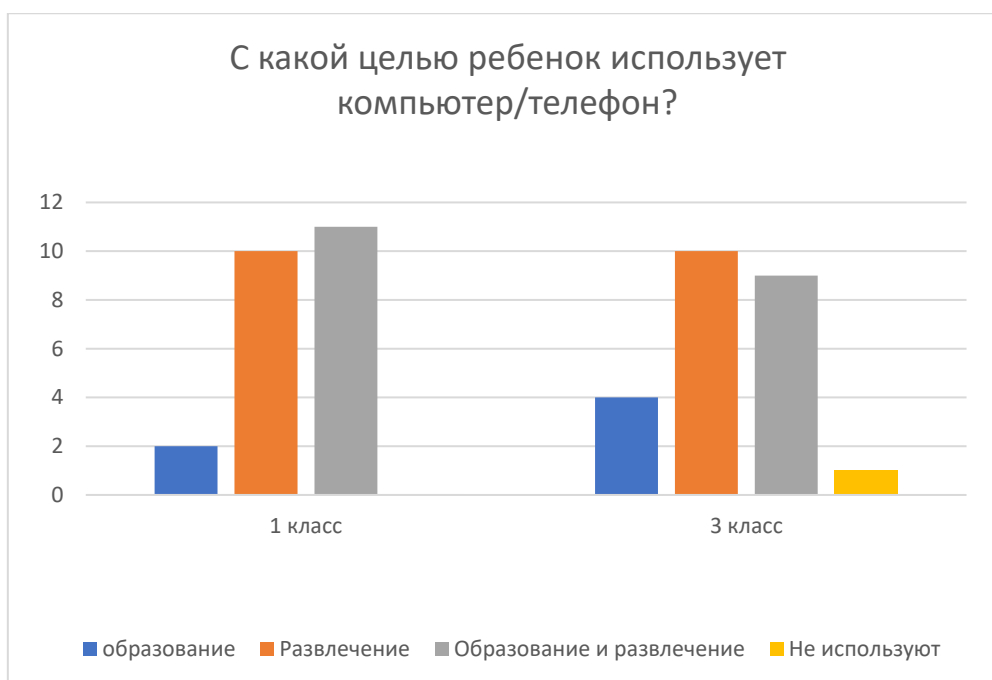


Рис. 2. Цель использования гаджетов

На рис. 2 видно, что большой процент учащихся 1-го и 3-го класса использует гаджеты только для игр. В результате наблюдения за такими детьми можно заметить их высокий уровень тревожности, частой смены настроения, раздражительности. Конечно, есть дети, которые используют телефон в образовательных целях, так как становится намного интереснее учиться, ведь материал на образовательных платформах более красочный.

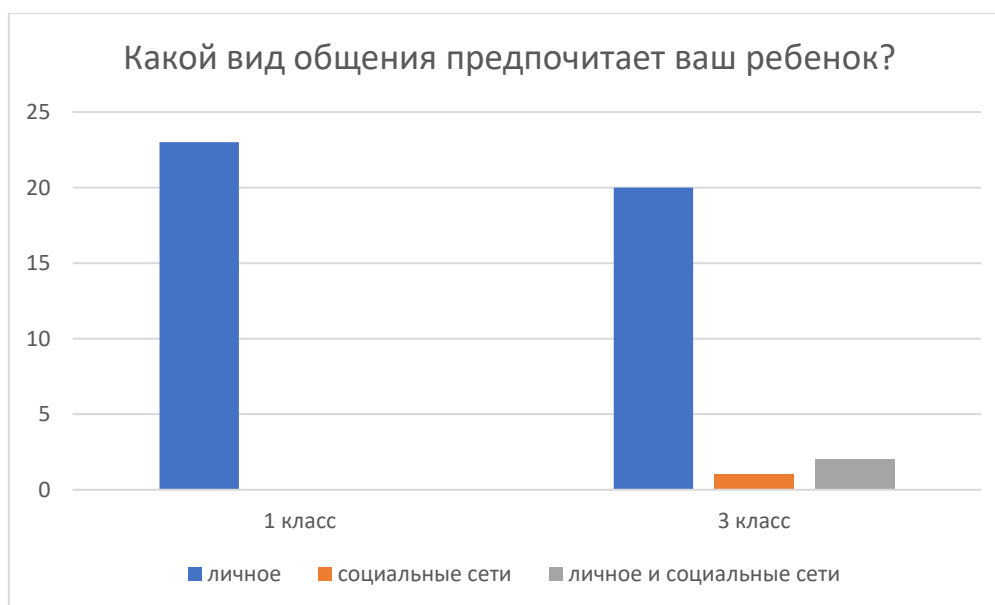


Рис. 3. Вид общения при использовании цифрового инструментария

При ответе на третий вопрос родители отмечают, что чаще всего дети используют сайты «YouTube-kids», «Учи-ру», «Тik-Ток».

По результатам ответов на четвертый вопрос выяснилось (рис. 3):

- 23 (100%) ученика 1-го класса предпочитают личное общение;
- 20 (87%) учеников 3-го класса предпочитают личное общение;



- 1 (4%) ученик 3-го класса предпочитает общение через социальные сети;
- 2 (9%) ученика 3-го класса предпочитают личное общение и общение через социальные сети.

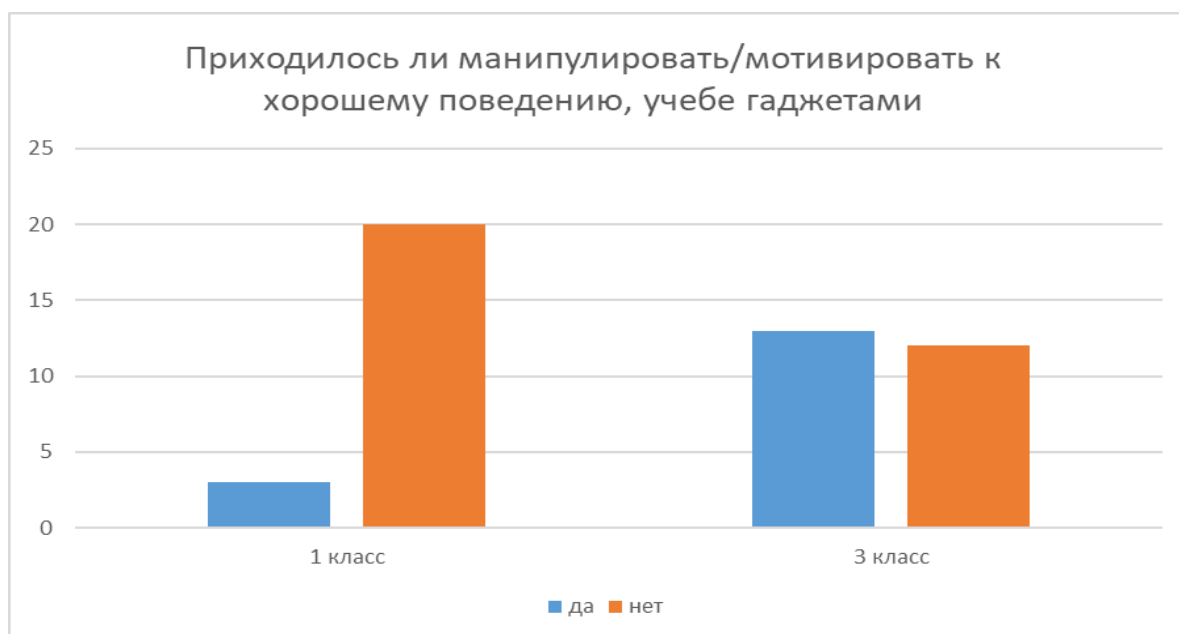


Рис. 4. Гаджеты как инструмент мотивации и манипуляции

Большинство участников опроса отметило предпочтение личного общения, что является положительным результатом. Ведь реальное, живое общение оказывает большое влияние на социализацию ребенка: формируются умения договариваться, работать в команде, выстраивать грамотную, культурную речь, – что играет важную роль в воспитании.

20 родителей первоклассников (87%) и 11 родителей третьеклассников (48%) отметили, что не используют мобильные телефоны и компьютеры в качестве манипуляции. Три родителя первоклассников (13%) и 12 родителей третьеклассников (52%) манипулируют использованием компьютеров или телефонов (рис. 4).

Следует сделать вывод, что родителям учеников 3-го класса необходимо разработать иные способы мотивации детей к хорошим поведению и учебе, так результаты показали, что гаджеты имеют наивысшую ценность для детей.

Рис. 5 показывает, что 19 учащихся 1-го класса (83%) и 12 учащихся 3-го класса (55%) спокойно реагируют на требование родителей прекратить играть в телефон или компьютер. Четверо учащихся 1-го класса (17%) и 10 учащихся 3-го класса (45%) эмоционально негативно реагируют на требование родителей закончить использование гаджетов.

В результате анализа данных ответов видно, что родители учащихся 3-го класса довольно часто используют гаджеты для манипуляции. Это отражается в поведении детей.

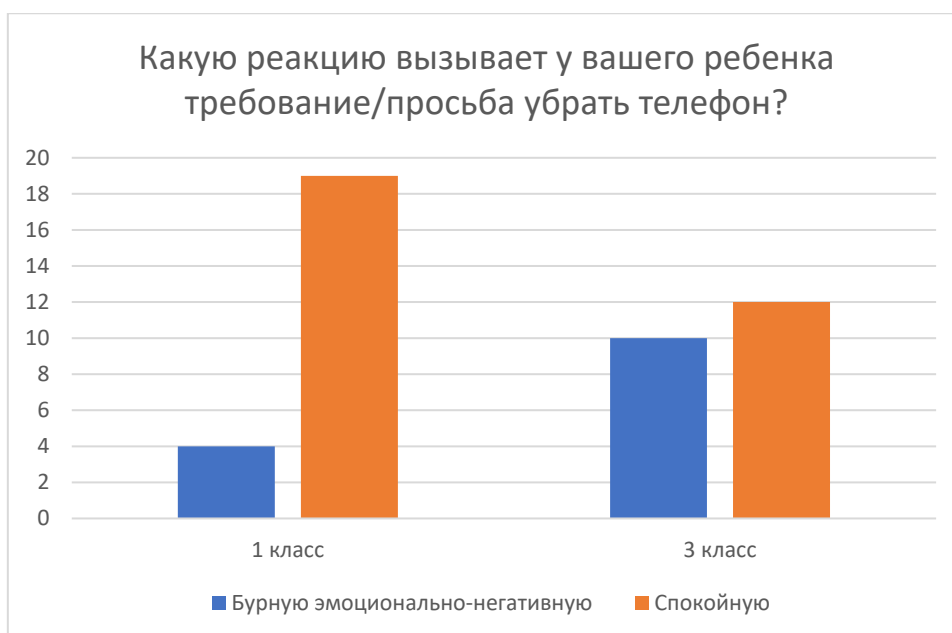


Рис. 5. Реакции детей на ограничение использования гаджетов

Учащиеся 3-го класса очень эмоционально реагируют на просьбы убрать телефон. Дети часто ищут выгоду при выполнении каких-либо поручений или отказываются выполнять их вовсе. В школе дети агрессивно реагируют на просьбы убрать телефон и сменить игры в телефоне на настольные игры в классе, заявляют, что учителя не имеют права запрещать играть в телефон в школе. Данная ситуация вызывает большую тревожность.

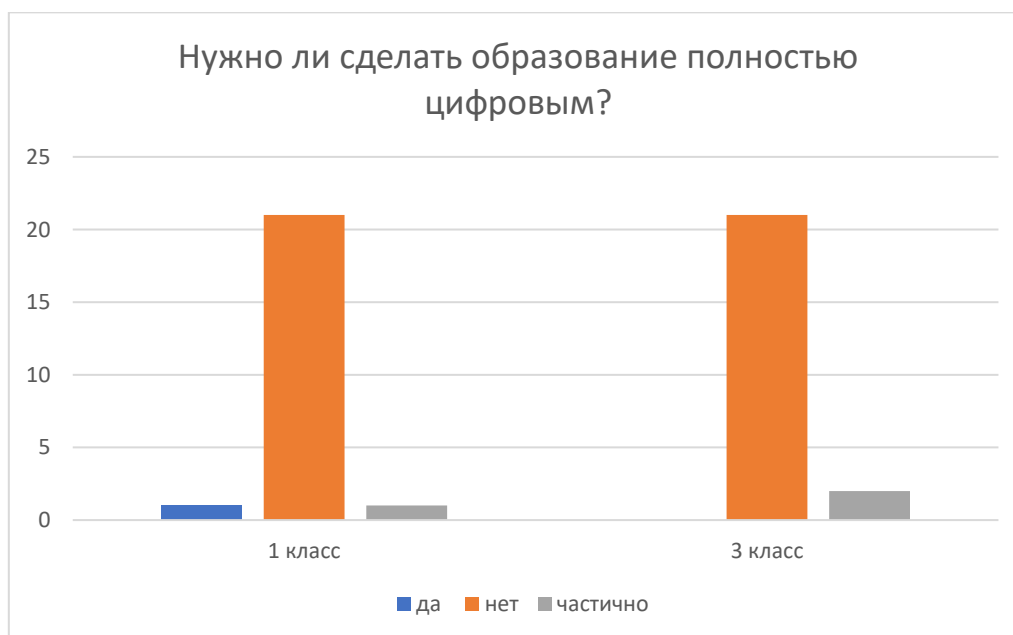


Рис. 6. Целесообразность цифровизации образования

Первоклассники более спокойно реагируют на просьбу убрать телефон, охотно переключаются на другие виды деятельности, активно и с большим желанием выполняют поручения взрослых. Мы считаем, что это связано с родительским контролем использования гаджетов, четким проговариванием рамок этого использования, умением договариваться с детьми.



На рис. 6 видно: 21 родитель первоклассников (91%) и столько же родителей третьеклассников считают, что образование не может быть полностью цифровым; 1 родитель ученика 1-го класса (4%) и 2 родителя учеников 3-го класса (9%) считают, что образование может быть частично цифровым; 1 родитель ученика 1-го класса (4%) считает, что образование не может быть цифровым.

Родители уверены, что образование не может быть полностью цифровым, так как при этом пострадало бы не только качество обучения, но и воспитание. Но они считают, что, возможно, есть необходимость добавлять элементы цифровизации для повышения интереса к обучению или использовать дистанционное обучение, когда ребенок по причине длительной болезни не может присутствовать на уроках, применять цифровизацию в качестве дополнения, закрепления знаний, разработок исследовательских работ.

Некоторые родители считают, что интерес к цифровым носителям у детей довольно высокий и это негативно воздействует на детскую психику (перевозбуждение, расстройство нервной системы), поэтому важно контролировать детей, так как сами дети к этому еще не готовы. Большинство родителей отмечает, что цифровизация не учит принимать решения, анализировать, не воспитывает такие качества, как смелость, ответственность, честность, взаимопонимание и умение решать конфликты. В связи с этим у родителей возникает вопрос: «Какое будущее ждет наших детей?» По результатам анкетирования видно, что родители отрицательно настроены на включение цифровой среды в образование, поэтому необходимо обратить их внимание не только на недостатки, но и на положительные перспективы цифровизации.

Конечно, сейчас педагогу приходится пересматривать подходы к обучению и воспитанию, так как «цифровое поколение» уже пришло в школу, использовать различные методы и приемы, которые помогут цифровизации положительно повлиять на воспитание современных детей. Главная задача современных педагогов – в процессе профессионального воспитания опираться на позитивные черты «цифрового поколения» и максимально сглаживать негативные, а также задействовать хорошо ему знакомую, «родную» цифровую среду [1, 11, 12, 13].

Цифровизация при грамотном ее использовании повышает уровень самостоятельности и мотивации школьника, дает возможность использовать зрительную память для запоминания информации. Материал становится более красочным, понятным и интересным. Плюсами в цифровизации являются и доступность чтения электронных энциклопедий, помогающих расширить кругозор учащихся, и независимость от времени, и возможность проведения дистанционных учебно-воспитательных мероприятий с привлечением большого количества участников. Использование цифровой среды помогает педагогам обмениваться опытом с коллегами из других городов.

На основании вышесказанного можно сформулировать рекомендации для снижения негативного влияния цифровизации:

- на государственном уровне создать надежную систему защиты детей от опасных контентов, а также принять решения, которые способствовали бы адекватному использованию детьми цифровых технологий во всех жизненных ситуациях;
- родителям ограничить время использования детьми гаджетов, прежде всего в раннем и дошкольном возрасте;
- исключить игры, приложения, сайты с агрессивной информацией;
- контролировать содержание, возрастные ограничения, графику всех компьютерных игр;
- следить за той информацией, которые дети выкладывают в социальных сетях;
- найти приемлемые элементы ИТ для учащихся, которые будут помогать в обучении и воспитании, развивать личность ребенка, а не наносить ей ущерб.

Таким образом, нами была предпринята попытка объективного анализа цифровизации сферы образования, был определен ряд проблем и перспектив развития цифровизации в отечественной системе образования. В результате анкетирования выявлены отношение родителей и детей к цифровым образовательным ресурсам и влияние этих ресурсов на эмоциональное состояние детей.

Модернизация отечественного высшего образования неизбежна, она отвечает современным требованиям, но необходимо учитывать риски и не отказываться от доказавших свою эффективность традиционных образовательных технологий.

Инновационные технологии в формировании эффективной образовательной среды играют важную роль, они способствуют повышению уровня усвоения знаний, развитию творческих способностей обучающихся, формированию готовности к применению теоретических знаний на практике и самостоятельному мышлению. На основании этого можно сказать, что использование инновационных технологий в образовательной деятельности является необходимым условием для подготовки высококачественных специалистов. При этом важно помнить, что в ходе использования инновационных технологий возникают новые риски для общества. Безусловно, необходимо учитывать их специфику, представленную научным анализом и имеющимся опытом практического преобразования современной образовательной среды.

Подводя итоги, можно утверждать, что цифровизация – при грамотном использовании – является преимуществом, а не катастрофой современного общества.

Список литературы

1. Беляев Г.Ю. Современные методики, активно применяемые в теории и практике «морального образования» // Сибирский педагогический журнал. – 2018. – № 5. – С. 18–27.



2. Голубинская А.В. Нейрокогнитивный подход к исследованию поколения Z // Международный журнал социальных и гуманитарных наук. – 2016. – Т. 1, № 1. – С. 161–167.
3. Жукова А.В., Воробьева И.А., Минакова К.А. Плюсы и минусы цифровизации в образовании // Международный научно-исследовательский журнал. – 2021. – № 1-4 (103). – С. 110–118.
4. Жук О.Л. Подходы в воспитании школьников в новой цифровой среде // Актуальные проблемы педагогики и образования : сб. науч. ст. Междунар. науч.-практ. конф., г. Брянск, 22–23 апреля 2021 г. – Брянск : Полиграм-Плюс, 2021. – С. 32–36.
5. Исаева М. Поколения кризиса и подъема в теории В. Штрауса и Н. Хоува // Знание. Понимание. Умение. – 2011. – № 3. – С. 290–295.
6. Корякин С.В., Артемьева В.В., Артемьева Е.А. Влияние цифровизации на воспитание современных школьников // Педагогика и психология в современном мире : сб. материалов Всерос. науч.-практ. конф., г. Грозный, 11 ноября 2021 г. / Чечен. гос. пед. ун-т. – Грозный, 2021. – С. 263–267.
7. Мирошкина М.Р. Цифровое поколение в образовании. Научный доклад по результатам комплексного исследования «Цифровое поколение. Портрет в контексте образования» [Электронный ресурс]. – URL: <http://ippdrao.ru/wpcontent/uploads/5622-tsifrovoe-pokolenie-v-obrazovanii-nauchnyj-doklad-porezultatamissledovaniya.pdf> (дата обращения: 20.02.2023).
8. Мирошкина М.Р. Разные поколения – разный педагогический подход // Школьные технологии. – 2014. – № 2. – С. 8–20.
9. Солдатова Г.У., Рассказова Е.И. Психологические модели цифровой компетентности российских подростков и родителей // Национальный психологический журнал. – 2014. – № 2 (14). – С. 27–33.
10. Солдатова Г.У., Нестик Т.А., Рассказова Е.И. [и др.]. Цифровая компетентность подростков и родителей. Результаты всероссийского исследования. – М. : Фонд развития Интернета, 2013. – 144 с.
11. Сумина Т.Г. Технологии развития личности в цифровой образовательной среде // Непрерывное образование: теория и практика реализации : материалы III Междунар. науч.-практ. конф., г. Екатеринбург, 22 января 2020 г. – Екатеринбург, 2020. – С. 202–207.
12. Токмина Е.А., Артемьева В.В. Особенности учебно-воспитательного процесса в эпоху цифровизации образования // Воспитание как стратегический национальный приоритет : Междунар. науч.-образоват. форум, г. Екатеринбург, 15–16 апреля 2021 г. / Урал. гос. пед. ун-т. – Екатеринбург, 2021. – С. 110–114.
13. Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года [Электронный ресурс] : распоряжение Правительства РФ от 29 мая 2015 г. № 996-р. – URL: <https://legalacts.ru/doc/rasporjazhenie-pravitelstva-rf-ot-29052015-n-996-r/> (дата обращения: 20.10.2020).

УДК 373

DOI: 10.24412/2308-717X-2023-2-114-121

Трушникова Наталья Сергеевна

аспирант 1 курса ФГАОУ ВО «Пермский государственный национальный исследовательский университет»,
преподаватель кафедры библиотечных и документально-информационных технологий ФГБОУ ВО «Пермский государственный институт культуры»
614068, г. Пермь, ул. Генкеля, д. 8, (342) 239-64-66
614000, г. Пермь, ул. Плеханова, 68; (342) 280-84-46
e-mail: natalychernych@yandex.ru

**ФУНКЦИОНАЛЬНАЯ ГРАМОТНОСТЬ КАК ЦЕЛЬ
ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ****Natal'ya S. Trushnikova**

1st year graduate student of the *Federal State Autonomous Educational Institution of Higher Education «Perm State National Research University»*,
Lecturer at the Department of Library and Documentary Information Technologies,
Perm State Institute of Culture
8, Genkel, Perm, Russia, 614068; (342) 239-64-66
68, Plekhanov St., Perm, Russia, 614000; (342) 280-84-46
e-mail: natalychernych@yandex.ru

FUNCTIONAL LITERACY AS A GOAL OF PEDAGOGICAL ACTIVITY

Аннотация. В статье рассмотрены этапы развития понятия «функциональная грамотность», приведено несколько взглядов на определение данного понятия, проведен анализ федеральных государственных стандартов всех уровней обучения на предмет создания условия, обеспечивающие возможность формирования функциональной грамотности, а также выделены основные составляющие функциональной грамотности.

Ключевые слова: функциональная грамотность, компетенция, компетентность, готовность.

Abstract. The article examines the stages of development of the concept of «functional literacy», provides several views on the definition of this concept, analyzes federal state standards of all levels of education to create subject conditions, ensure the possibility of developing functional literacy, and also identifies the main components of functional literacy.

Key words: functional literacy, competence, competency, readiness.



Формирование и развитие функциональной грамотности обучающихся является одним из приоритетных направлений в совершенствовании современного образования [6, 7]. Актуальность исследования заключается в необходимости единообразного понимания понятия «функциональная грамотность», определении ее значения на современном этапе как важнейшей задачи педагогической деятельности.

Таблица 1

Этапы развития понятия функциональной грамотности

Этап	Понятие о функциональной грамотности
1	Функциональная грамотность рассматривается как дополнение к традиционной грамотности
2	Обособление функциональной грамотности от традиционной грамотности
3	Установление связи функциональной грамотности с повышающимся уровнем общего образования, изменениями в сфере труда
4	Осознание функциональной грамотности как средства успешной деятельности в меняющемся мире

Следует отметить что понятие о функциональной грамотности прошло несколько этапов развития. Например, В.А. Ермоленко выделяет четыре этапа развития понятия функциональной грамотности [3] (табл. 1).

В связи с этим, на сегодняшний день можно выделить несколько взглядов на определение данного понятия (табл. 2).

Таким образом, исходя из анализа представленных понятий можно выделить некоторое единообразие в толковании данного определения. Функциональная грамотность рассматривается как уровень знаний/способность человека использовать умения чтения и писания для адаптации в реальном мире.

На сегодняшний день, для участников образовательных отношений должны создаваться условия, обеспечивающие возможность формирования функциональной грамотности. Данное высказывание находит подтверждение в документах, имеющих федеральное назначение.

В качестве основного документа, регламентирующего совокупность требований при реализации образовательных программ любого уровня образования, выступают Федеральные государственные образовательные стандарты [11].

Проведенный анализ позволяет сделать вывод о том, что функциональная грамотность формируется в школьный период обучения, так как во ФГОСах среднего профессионального и высшего образования данное понятие не упоминается (табл. 3).

Таблица 2

Определение понятия «функциональная грамотность»

Определение	Автор
Способность человека свободно использовать навыки и умения чтения и письма для получения информации из текста, то есть для его понимания компрессии трансформации и т.д. (чтение) и для передачи такой информации в реальном общении (письмо) [8]	А.А. Леонтьев
Способ социальной ориентации личности, интегрирующий связь образования (в первую очередь общего) с многоплановой человеческой деятельностью [2]	С.Г. Вершловский, М.Г. Матюшкина
Повышаемый по мере развития общества уровень знаний и умений в частности, умения читать и писать, необходимый для полноправного и эффективного участия в экономической, политической, гражданской, общественной и культурной жизни своего общества и своей страны, для содействия их прогрессу и для собственного развития [13]	С.А. Тангян
Способность человека вступать в отношения с внешней средой и максимально быстро адаптироваться и функционировать в ней [9]	В.В. Мацкевич, С.А. Крупник

Кроме того, данное высказывание подтверждается официальной статистикой публикаций научных трудов в области функциональной грамотности. Например, в 2022 году на сайте научной электронной библиотека eLibrary.ru было опубликовано 1195 научных работ по тематике запроса/поиска «формирование функциональной грамотности», 93% публикаций содержат в своем в названии такие ключевые слова как: школьники, старшеклассники, дети, ребенок, начальная школа, средняя школа и т.д. [10].

Исходя из выше приведенных выдержек Федеральных государственных стандартов, можно выделить три основные составляющие функциональной грамотности (рис. 1).

Грамотность – базовая учебная компетенция, позволяющая человеку непрерывно учиться и осваивать новое, получать доступ к богатствам мировой и национальной культуры и тем самым расширять свой внутренний мир; грамотность определяет способность и готовность человека к активному усвоению знаний и их применению в жизни [12].



Таблица 3

Условия формирования функциональной грамотности в Федеральных государственных образовательных стандартах

Источник	Определение
ФГОС НОО	В целях обеспечения реализации программы начального общего образования в Организации для участников образовательных отношений должны создаваться условия, обеспечивающие возможность формирования функциональной грамотности обучающихся (способности решать учебные задачи и жизненные проблемные ситуации на основе сформированных предметных, метапредметных и универсальных способов деятельности), включающей овладение ключевыми компетенциями, составляющими основу готовности к успешному взаимодействию с изменяющимся миром и дальнейшему успешному образованию;
ФГОС ООО	В целях обеспечения реализации программы основного общего образования в Организации для участников образовательных отношений должны создаваться условия, обеспечивающие возможность формирования функциональной грамотности обучающихся (способности решать учебные задачи и жизненные проблемные ситуации на основе сформированных предметных, метапредметных и универсальных способов деятельности), включающей овладение ключевыми компетенциями, составляющими основу дальнейшего успешного образования и ориентации в мире профессий
ФГОС СПО	Отсутствует понятие «Функциональная грамотность»
ФГОС ВО	
ФГОС по программам подготовки кадров высшей квалификации	

Ключевые компетенции – результат образования, представляющий собой освоенные способы деятельности по решению общих для всех профессиональных областей задач, связанных с умениями человека взаимодействовать с другими, сотрудничать, работать с информацией и т.д. [16]

Готовность – форма установки, характеризующаяся направленностью на выполнение того или иного действия, что предполагает наличие определенных знаний, умений, навыков; готовности к противодействию возникающих в процессе выполнения действия препятствий; приписывание личностного смысла выполняемому действию. «Готовность» реализуется за счет проявления отдельных составляющих действия: нейродинамической сформированности действия, физической подготовленности, психологических факторов готовности [5].



Рис. 1. Основные составляющие функциональной грамотности

Таким образом, исходя из приведенных выше определений можно сделать вывод что, функциональная грамотность формируется посредством овладения ключевыми компетенциями, которые отражают уровень готовности к дальнейшему взаимодействию (рис. 1). Формирование функциональной грамотности рассматривается как результат реализации системно-деятельностного подхода, который предоставляет возможность адаптации человека в современном обществе.

Кроме того, интересным на наш взгляд является согласование понятия «функциональная грамотность» и «компетентность». Отличие данных категорий понятий можно найти в научных трудах и высказываниях Андрея Викторовича Хуторского, который разграничивал данные понятия следующим образом: «Компетентность всегда ориентирована на получение конкретного результата – продукта, нужного человеку и социуму. А грамотность – это владение инструментарием универсальных видов деятельности человека независимо от области их применения. ФГ – предшественница компетентности» [15].

Следует отметить, что на сегодняшний день не ясен вопрос определения компонентного или видового состава функциональной грамотности. Например, анализ сайта научной электронной библиотека eLibrary.ru позволил выявить принцип соотношения видов/компонентов функциональной грамотности. Таким образом, специалисты работающие в области образования, а именно: начальных и средних школах придерживаются мнения что у функциональной грамотности есть виды. Вместе с тем специалисты, работающие в высших школах или ведущих научных образовательных организациях, считают, что функциональная грамотность состоит из компонентов. Тем не менее обе точки зрения одинаково классифицируют наполнение функциональной грамотности, выявляя следующие ее виды/компоненты: читательская грамотность,



математическая грамотность, финансовая грамотность, компьютерная грамотность, креативное мышление и т.д. [10].

В целях более четкого понимания данных определений, необходимо выявить проанализировать понятия «компонент» и «вид».

Вид – подчиненное понятие, входящее в состав другого, высшего понятия – рода. В логическом смысле данное понятие, образуется посредством выделения общих признаков в индивидуальных понятиях и само имеет общие признаки с другими видовыми понятиями; из понятия вида может быть образовано еще более широкое понятие – понятие рода. В свою очередь понятие вида может стать по отношению к подчиненным понятиям также понятием рода [14].

Компонент – составная часть объекта, системы. В отличие от элемента, компонент сам является составным или системным объектом, структура и специфика функционирования которого могут оказывать влияние на систему или объект, в которые он входит [4].

Таким образом, на наш взгляд, именно компоненты формируют функциональную грамотность как целостную систему. Каждый компонент – это новая сторона функциональной грамотности, например, в 2012 году основным направлением развития функциональной грамотности стала финансовая грамотность, в 2018 году – глобальные компетенции и читательская грамотность, в 2021 году – креативное мышление. Кроме того, в связи с внедрением новых федеральных государственных образовательных стандартов и профессиональных стандартов возникает необходимость формирования документоведческого компонента функциональной грамотности который отражал бы единство теоретической документоведческой подготовленности и практической способности применять данные знания, умения, навыки при решении профессиональных задач [10].

Таким образом, можно сделать вывод, что формирование функциональной грамотности постоянно изменяющийся процесс, который претерпевает изменения в содержании, определении, классификации и т.д. Данная тенденция связана с изменениями в области образования, социально-экономическими изменениями в обществе и т.д. На сегодняшний день, функциональная грамотность – это и тренд современного обучения, а также показатель уровня знаний, умений и навыков, которые обеспечивают нормальное поведение и социализацию личности, языкового и речевого развития, которое должно обеспечиваться познавательной, коммуникативной, ценностно-смысловой, информационной и личностной компетенциями [1].

Список литературы

1. Горобец Л.Н., Бирюков И.В., Попова Т.П. Функциональная грамотность как основной тренд современного обучения [Электронный ресурс] // МНКО. – 2022. – № 3 (94). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/funktsionalnaya-gramotnost-kak-osnovnoy-trend-sovremennogo-obucheniya> (дата обращения: 17.11.2023).

2. Вершловский С.Г., Матюшкина М.Д. Функциональная грамотность выпускников школ // Социологические исследования. – 2007. – № 5 – С. 140–144.
3. Ермоленко В.А. Развитие функциональной грамотности обучающегося: теоретический аспект [Электронный ресурс] // Электронное научное издание Альманах Пространство и Время. – 2015. – № 1. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/razvitie-funktsionalnoy-gramotnosti-obuchayuschegosya-teoreticheskiy-aspekt> (дата обращения: 13.11.2023).
4. История и философия науки: Энциклопедический словарь. – Нижневартовск : Изд-во Нижневарт. гуманит. ун-та, 2010. – 342 с.
5. Кондаков И.М. Психология. Иллюстрированный словарь : более 600 ил. и 1700 ст. – СПб. ; М. : Прайм-ЕВРОЗНАК, 2003. – (М. : ПФ Красный пролетарий). – 508 с.
6. Косолапова Л.А. Обучение и воспитание в открытом образовательном пространстве: концептуальные основы и исследовательская программа [Электронный ресурс] // Вестник ПГПУ. Серия № 1. Психологические и педагогические науки. – 2018. – № 2. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/obuchenie-i-vospitanie-v-otkrytom-obrazovatelnom-prostranstve-kontseptualnye-osnovy-i-issledovatel'skaya-programma> (дата обращения: 18.11.2023).
7. Косолапова Л.А. Индивидуализация как педагогическая проблема: поиски и решения // Непрерывное образование. – 2018. – № 1 (23). – С. 23–27.
8. Леонтьев А.А. От психологии чтения к психологии обучения чтению // Материалы 5-й Международной научно-практической конференции (26–28 марта 2001 г.) : в 2 ч. – Ч. 1 / под ред. И.В. Усачевой. – М., 2002. – 171 с.
9. Мацкевич В.В., Крупник С.А. Философия [Электронный ресурс] : словарь. – 2013. – URL: <http://worvik.narod.ru/philo/fg.htm> (дата обращения: 13.11.2023).
10. Научная электронная библиотека «elibrary.RU» [Электронный ресурс] : [офиц. сайт]. – URL: <https://www.elibrary.ru/defaultx.asp?> (дата обращения: 13.11.2023).
11. Портал Федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования [Электронный ресурс] : [офиц. сайт]. – URL: <http://fgosvo.ru/fgosvo/> (дата обращения: 13.11.2023).
12. Педагогическая энциклопедия [Электронный ресурс] : [офиц. сайт]. – URL: <https://didacts.ru/termin/gramotnost.html> (дата обращения: 13.11.2023).
13. Тангян С.А. «Новая» неграмотность в развитых странах // Совет. педагогика. – 1990. – № 1. – С. 3–17.
14. Философский энциклопедический словарь / ред.-сост. Е.Ф. Губский и др. – М. : ИНФРА-М, 2009. – 569 с. – Иностр. термины и выражения: с. 559–569. – Библиогр. в тексте.
15. Хуторской А.В. Чем функциональная грамотность отличается от компетенции? [Электронный ресурс] // Хуторской А.В. Персональный сайт –



Хроника бытия; 11.03.2016 г. – URL: <http://khutorskoy.ru/be/2016/0311/> (дата обращения: 13.11.2023).

16. Читаева Ю.А. Формирование ключевых компетенций учащихся на основе национальных стандартов профессионального образования (Европейский Союз и Россия) : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / [Место защиты: Институт развития профессионального образования]. – М., 2009. – 280 с.

УДК 378.147

DOI: 10.24412/2308-717X-2023-2-122-131

Шуминская Светлана Игоревна

к.п.н., преподаватель кафедры философии и общественных наук
ФГБОУ ВО «Пермский государственный гуманитарно-педагогический
университет», г. Пермь, Россия
614990, г. Пермь, ул. Сибирская, 24
e-mail: solovieva.sv2017@yandex.ru

Пермякова Александра Михайловна

магистрант кафедры высшей математики и методики обучения математике
ФГБОУ ВО «Пермский государственный гуманитарно-педагогический
университет», г. Пермь, Россия
614990, Пермь, ул. Сибирская, 24
e-mail: alexandrapermyakova75@gmail.com

**DIDGITAL KIDS: ЦИФРОВЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ СРЕДСТВА КАК
ИНСТРУМЕНТ РАЗВИТИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ
В ДЕТСКОМ САДУ**

Svetlana I. Shuminskaya

Lecturer, Department of Philosophy and Social Sciences
*Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education «Perm State
Humanitarian and Pedagogical University», Perm, Russia
614990, Perm, st. Siberian, 24,
e-mail: solovieva.sv2017@yandex.ru*

Alexandra M. Permyakova

Master's student at the Department of Higher Mathematics and Mathematics
Teaching Methods
*Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education «Perm State
Humanitarian and Pedagogical University», Perm, Russia
614990, Perm, st. Siberian, 24 e-mail: alexandrapermyakova75@gmail.com*

**DIDGITAL KIDS: DIGITAL EDUCATIONAL TOOLS AS A TOOL FOR
DEVELOPING COMMUNICATION SKILLS IN KINDERGARTEN**

Аннотация. В статье рассмотрены актуальные вопросы трансформации педагогической ситуации, связанной с глобальной цифровой трансформацией жизни общества и его влияние на развитие маленьких детей. Современные исследования развития детей дошкольного возраста отмечают недостаточность развития коммуникативных навыков выпускников детских садов. Вместе с тем



цифровые технологии становятся неотъемлемой частью современной жизни и средой развития детей. Мнение исследователей по поводу влияния современных цифровых средств на развитие детей дошкольного возраста неоднозначны. Приведен анализ нормативно-правового регулирования использования цифровых инструментов в работе с детьми дошкольного возраста, раскрыты подходы к формированию социально-коммуникативных навыков старших дошкольников, основанные на исследованиях отечественных ученых. Описаны ведущие виды деятельности детей дошкольного возраста, их трансформация в связи с изменениями развивающего пространства детей. Обозначены ключевые изменения условий современной развивающей предметно-пространственной среды образовательного учреждения. Описаны формы и принципы организации совместной деятельности с детьми, основанные на педагогическом подходе Т.Н. Дороновой, модернизированные с использованием цифровых образовательных средств в дошкольном образовательном учреждении. Представлен анализ результата формирующего эксперимента по развитию социально-коммуникативных навыков детей при целенаправленном и системном использовании цифровых образовательных средств в детском саду.

Ключевые слова: социально-коммуникативное развитие, дошкольное образование, цифровые технологии, общение, цифровая образовательная среда.

Abstract. The article examines current issues of transformation of the pedagogical situation related to the global digital transformation of social life and its impact on the development of young children. Modern studies of the development of preschool children note the lack of development of communication skills of kindergarten graduates. At the same time, digital technologies are becoming an integral part of modern life and the environment for children's development. The opinions of researchers regarding the influence of modern digital tools on the development of preschool children are different. The article provides an analysis of the legal regulation of the use of digital tools in working with preschool children. Approaches to the formation of social and communicative skills of older preschool children, based on research by domestic scientists, are revealed. The leading types of activities of preschool children and their transformation in connection with changes in the developmental space of children are described. The key changes in the modern developmental subject-spatial environment of an educational institution are identified. The forms and principles of organizing joint activities with children, based on the pedagogical approach of T.N. Doronova, are described. Modernized using digital educational tools in a preschool educational institution. An analysis of the results of a formative experiment on the development of children's social and communication skills when using digital educational tools in kindergarten is presented.

Key words: social and communicative development, preschool education, digital technologies, communication, digital educational environment.

Государственная программа Российской Федерации «Развитие образования» на 2018–2025 годы включает в себя приоритетный проект «Современная цифровая образовательная среда в Российской Федерации». Программа нацелена на создание возможностей для получения качественного образования гражданами разного возраста и социального положения с использованием современных информационных технологий.

Интенсивные процессы повсеместной цифровизации затрагивают и уровень дошкольного образования [21]. Основные положения, касающиеся применения цифровых технологий в образовании отражены в Федеральном законе от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации». Законом определено право организаций, осуществляющих образовательную деятельность, реализовывать образовательные программы с применением (исключительно или частично) электронного обучения (ЭО), дистанционных образовательных технологий (ДОТ) [1]. Современные компьютеры, информационно-телекоммуникационные сети, электронные образовательные и информационные ресурсы, аппаратно-программные средства широко используются в области образования и обучения [5, 6]. Они играют важную роль в предоставлении доступа к знаниям, создании интерактивных учебных материалов, организации удаленного обучения, развитию информационной грамотности. Компьютеры, информационно-телекоммуникационные сети, электронные образовательные и информационные ресурсы, аппаратно-программные средства отнесены законом к средствам обучения и воспитания. Предусматривается формирование цифровых (электронных) библиотек непосредственно для дошкольного образования. В 2021 г. были подготовлены методические рекомендации [4], согласно которым дошкольные образовательные организации вправе реализовывать образовательные программы дошкольного образования или ее части с применением электронного образования и дистанционных образовательных технологий при наличии необходимых кадровых, материально-технических, учебно-методических условий непосредственно в учреждении, а также возможностей и согласия родителей либо законных представителей воспитанников.

В рамках современной социокультурной ситуации коммуникативная сфера дошкольников характеризуется рядом особенностей:

- осуществление взаимодействия не только в рамках непосредственного общения, но и при помощи информационно-коммуникационных технологий;
- ориентация на удовлетворение прежде всего своих собственных коммуникативных потребностей;
- усиление прагматизма, социальной обусловленности тех или иных действий;
- увеличение аналитической составляющей детской коммуникации;
- отсутствие навыков успешного разрешения конфликта [20].

Современное дошкольное образование находится в поиске новых методик и технологий реализации образовательных задач в новых условиях.



В нормативных документах определены основные понятия, относящиеся к цифровому образованию. Так, средствами обучения и воспитания называют приборы, оборудование, включая спортивное оборудование и инвентарь, инструменты (в том числе музыкальные), учебно-наглядные пособия, компьютеры, информационно-телекоммуникационные сети, аппаратно-программные и аудиовизуальные средства, печатные и электронные образовательные и информационные ресурсы и иные материальные объекты, необходимые для организации образовательной деятельности. При реализации образовательных программ используются различные образовательные технологии, в том числе дистанционные образовательные технологии, электронное обучение [1].

Вместе с тем с целью сохранения здоровья дошкольников, существует ряд ограничений использования цифрового оборудования в дошкольных учреждениях. Одним из таких документов является «Санитарно-эпидемиологические требования к организациям воспитания и обучения, отдыха и оздоровления детей и молодежи». В пункте 2.10.2, которого определены возможности использования электронных систем образования в процессе специально организованных занятий: при использовании электронных образовательных систем с демонстрацией обучающих фильмов, программ или иной информации, предусматривающих ее фиксацию в тетрадах воспитанниками и обучающимися, продолжительность непрерывного использования экрана не должна превышать для детей 5–7 лет – 5–7 минут. Занятия с использованием электронных систем образования в возрастных группах до 5 лет не проводятся [3]. Данное положение налагает запрет на использование в младшей и средней группах не только детских девайсов (компьютеров, ноутбуков), но также интерактивных досок, панелей.

Во ФГОС дошкольного образования обозначена необходимость в рамках реализации образовательной области «социально-коммуникативное развитие» формировать у детей нормы и ценности общения, взаимодействия ребенка со взрослыми и сверстниками, готовности к совместной деятельности, основы безопасного поведения, в том числе и в современной цифровой среде [2].

Для сбора информации об объективном состоянии проблемы сформированности социально-коммуникативного развития в цифровой среде, был определен метод фиксации наличия навыков – как педагогическое наблюдение. Оценке подвергались следующие навыки у дошкольников:

- умение во взаимодействии с окружающими, общение и работа в команде, включая проектную деятельность;
- умение регулировать свое поведение, общение и взаимодействие с партнерами по игре, а также совместная деятельность или обмен информацией;
- проявление любознательности;
- мотивация к активному пользованию компьютерного и интерактивного современного оборудования.

При организации педагогического наблюдения, фиксировалось активное проявление в самостоятельной деятельности критериев, отражающих показатели навыков. Так при оценке сформированности у детей навыка

«умение взаимодействовать с окружающими, общаться, работать в команде, включая проектную деятельность» педагоги наблюдали проявление свободного общения со взрослыми и детьми, ребенок подбирает слова и фразы в соответствии с ситуацией общения, отвечает на вопросы; ставит цели и выполняет планы; активно высказывает предположения. Умение регулировать поведение и общаться с партнёрами, в самостоятельной деятельности детей проявляется как соблюдение правил и норм в отношениях, вежливого приглашения сверстника к деятельности. Ребенок замечает, если сверстнику нужна помощь, ждет, если это необходимо, по возможности уступает сверстнику, справедливо оценивает процесс и результат деятельности партнера, выражает адекватные реакции на различные эмоциональные состояния других людей. Проявление навыка «Проявляет любознательность» в свободной деятельности у детей проявляется, как умение задавать вопросы, в частности, по поводу интерактивного и цифрового оборудования, аргументированно доказывать свои идеи. Проявление показателя навыка «Является активным пользователем компьютерного и интерактивного современного оборудования» в самостоятельной деятельности выражается как самостоятельное использование интерактивного оборудования для решения собственных задач, умение правильно и безопасно использовать технические составляющие цифрового оборудования, понимание игровой цели и совершение действий для их достижения.

В мониторинге участвовали две группы (27 и 30 детей) подготовительного возраста. В результате проведенного педагогического наблюдения было зафиксировано, что более половины детей проявляют любознательность по отношению к интерактивному оборудованию, однако большинство детей при использовании цифрового оборудования обращаются за помощью к взрослым, проявляют незначительные знания о безопасном использовании цифровой техники. Развитие коммуникативных навыков в самостоятельной деятельности проявили менее 50% детей обеих групп. Проблему вызывает неумение договариваться со сверстниками, выстраивать партнерские отношения с целью достижения определенного результата. Более половины детей обеих групп активно проявляют негативные эмоции, не умеют конструктивно решать возникающие проблемы (рис. 1).

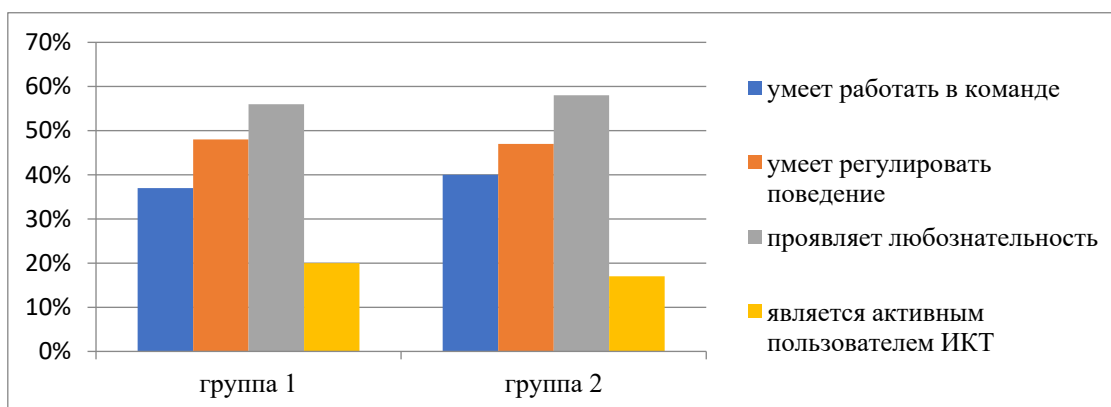


Рис. 1. Результаты педагогического наблюдения у детей дошкольного возраста



Безусловно, влияние социума на становление коммуникативной сферы – объективная данность, во многом определяющая формирование и развитие всех индивидуально-психологических особенностей ребёнка. Вместе с тем мы полагаем, что методически обоснованное психолого-педагогическое взаимодействие с ребёнком-дошкольником способно эффективно скорректировать недостатки его коммуникативной сферы. Кроме того, это взаимодействие с современными дошкольниками целесообразно осуществлять с учётом их индивидуально-личностных особенностей на основе игровых технологий, обеспечивающих полноценное развитие различных сфер жизни ребёнка [7].

На основании вышеизложенного предположим, что такое регулирование возможно при создании определенных психолого-педагогических условий. Интеграция задач, форм и методов коммуникативного развития у старших дошкольников с использованием цифровых образовательных средств определена в авторской технологии развития социально-коммуникативных навыков с использованием цифровых образовательных средств. Технология обеспечивает осуществление образовательного процесса в виде двух основных организационных моделей: совместная деятельность взрослого и детей и самостоятельная деятельность детей. Реализация данных моделей образования предполагает обучение детей через включение в различные виды культурных практик на позициях равного партнёра со взрослым. Взрослый при этом может осуществлять две позиции «включённого» партнёра. Он может определять для себя цель и начинать действовать, демонстрируя образец привлекательной деятельности и предоставляя детям возможность подключиться к ней. Такую позицию Т.Н. Доророва условно классифицирует как «партнёр-модель», а мы можем обозначить более обобщённо как «партнёр-мастер». Другой подход к реализации партнёрской позиции заключается в том, что взрослый предлагает детям проблемную ситуацию «Как сделать так, чтобы...». Подобный подход также оставляет для детей возможность выбора. Взрослый участвует в обсуждении выдвинутых детьми гипотез, а также в опытной их проверке наравне с детьми, как более опытный и компетентный партнёр. Такую позицию мы можем условно обозначить как «партнёр-соучастник». Каждая из моделей может находить применение в зависимости от конкретной образовательной ситуации [14].

Данные факты стали основанием для проведения формирующего эксперимента. Нами были определены контрольная группа № 1 детей подготовительного возраста (27 человек) и экспериментальная группа № 2 (30 человек). Суть эксперимента заключалась в реализации парциальной программы. Воспитатели экспериментальной группы еженедельно организовывали деятельность с детьми в цифровой среде, используя описанную технологию.

В предметно-пространственной среде обеих групп находятся цифровые средства образования: интерактивные доски, планшеты, ноутбук, интерактивные программируемые игрушки и конструкторы. Педагогическая команда продолжает работать над профессиональным развитием, изучая и осваивая новые цифровые технологии и методы работы с ними. Воспитатели посещают специальные курсы и тренинги, где осваивают основы

программирования, интерактивного обучения, создания мультимедийных материалов и другие навыки, необходимые для эффективного использования цифровых инструментов [11]. Важный факт отношения к цифровому образованию состоит в том, что педагог — это в первую очередь личность, являющаяся примером для подражания детей, а цифровые технологии это лишь инструменты в его руках.

Предлагаемая технология раскрывает разнообразные формы, методы и приемы педагогической работы со старшими дошкольниками, позволяющие преодолевать коммуникативные трудности детей старшего дошкольного возраста, используя современные цифровые средства, тем самым оптимизируя их коммуникативное общение [9, 12, 13, 18, 19].

Исследования показывают, что игра является важной частью детского развития. Она помогает детям развивать связь между мышлением, эмоциями и физическими навыками. В игре ребенок дошкольного возраста прекрасно себя чувствует и ощущает. У педагога имеется уникальная возможность решать образовательные задачи в этих играх [10, 22]. Цифровые средства дополняют игровую реальность детей. Игра становится более привлекательной, повышается эмоциональный подъем.

Отличительная особенность дошкольного возраста заключается в психофизиологической потребности в активной физической деятельности [15]. Поэтому, подвижные игры имеют большое значение для всестороннего, гармоничного развития ребенка. Физическая активность при играх не только помогает развивать моторику и координацию, но также способствует выделению эндорфинов – гормонов радости и удовлетворения. Такие игры развивают общую моторику детей, способность координировать свои действия, согласовывать их с действиями товарищей по команде, а также контролировать свои эмоции. Педагоги предоставляли возможность учиться договариваться о правилах, о ролях со сверстниками в цифровой игровой среде. При обсуждении организации игры воспитатель с детьми договаривались о ролях, о правилах, рассуждали. После окончания игры обсуждали результаты, разбирали возникающие конфликты и способы выхода из них. В созданной ситуации, у детей развиваются умения взаимодействовать в команде, осознавать значимость индивидуальных действий для достижения коллективного результата [16, 17].

Дидактические игры на интерактивном цифровом оборудовании имеют программы с функцией автодидактизма – дифференцированной реакцией на включение ребенка в образовательную ситуацию. Они способствуют развитию когнитивных навыков. Дети учились решать задачи, развивается логическое мышление, память и внимание. Для развития социальных навыков педагог предлагал игру для участия нескольких детей. По окончании игры проводил с детьми рефлексию. Такое взаимодействие способствует развитию коммуникации, эмоциональной интеллектуальности и умению работать в группе [8].

В экспериментальной группе № 2 в течение учебного года воспитатели использовали технологию создания и реализации детского проекта.



Помощником реализации детских идей стали цифровые средства. Результатами реализации детских проектов стали создание мультфильмов «Носки» и «Космос», создание интерактивной поздравительной открытки к 300 летнему юбилею города Перми, исследование истории появления памятника «Жук-скарабей». Детская проектная деятельность связывает процесс обучения и воспитания с реальными событиями жизни ребёнка. Вовлечение детей в проектную деятельность способствует развитию креативности, воображения и исследовательских навыков. При работе над проектом дети учились планированию, принятию совместных решений, сотрудничеству с другими детьми и освоению новых технологий. Результат проекта помогает развивать чувство самоэффективности и уверенности в своих способностях. Ребенок, видя результат, осознает, что может справиться с задачами, требующими сосредоточенности и самодисциплины. При организации проектной деятельности с детьми обязательными партнерами являлись родители. Основная цель привлечения родителей – сотрудничество и партнерство. Установление доверительных отношений с ребенком ведет к выработке согласованных, педагогически целесообразных требований к ребенку с учетом его возрастных особенностей, самобытности, индивидуальному темпу развития и формированию гармонически развитой личности. Родители и педагоги являются примером партнёрского взаимодействия.

Экспериментальная группа № 2 реализовала технологию использования цифровых средств для развития социально-коммуникативных навыков в течение девяти месяцев. Сравнительный анализ достигнутых результатов детей контрольной и экспериментальной групп показал высокую эффективность формирования социально-коммуникативных навыков с использованием цифровых технологий в ходе реализации авторской технологии (рис. 2).

Данная технология направлена на развитие личности ребенка, на самостоятельность принятия решений и установлению межличностных контактов. Знания о действиях в цифровой среде, позволяют овладевать двигательными и познавательными действиями путем разумного выбора способов действия с учетом ситуации и индивидуальных предпочтений ребенка.

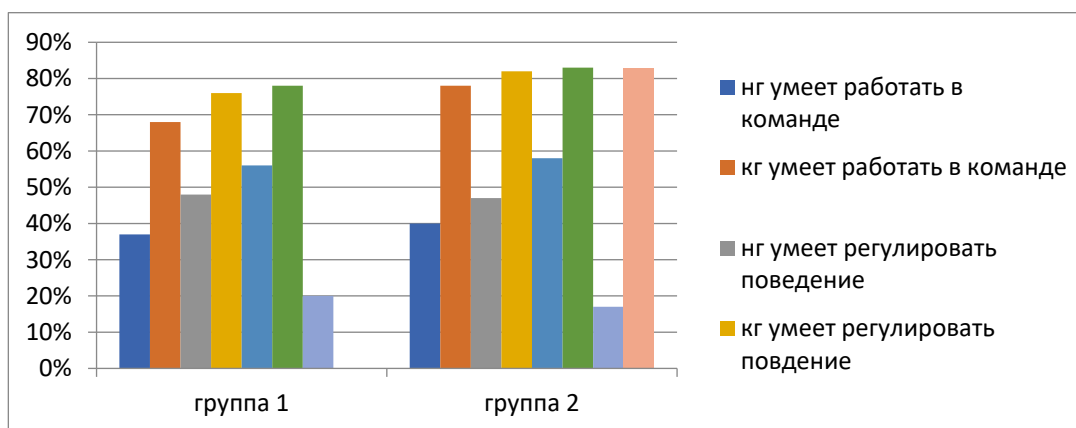


Рис. 2. Результаты формирующего эксперимента

В результате реализации данной технологии дети не только успешно осваивают основы работы с цифровыми технологиями, но и развивают свои когнитивные, творческие и социальные навыки. Они учатся анализировать и решать проблемы, работать в команде, выражать свои мысли и идеи, а также ориентироваться в информационном пространстве.

Важно помнить, что использование интерактивных средств ограничено нормативными документами, которые стоит соблюдать для сохранения здоровья детей. Взаимодействие с цифровыми средствами в детском саду должно быть сбалансировано с другими видами активностей, такими как игра на свежем воздухе, чтение книг, взаимодействие с другими людьми. Создавая такую образовательную среду с максимальным разнообразием альтернативных форм деятельности, мы показываем ребенку спектр для выбора увлекательной деятельности. Все эти активности вместе способствуют здоровому развитию современного ребенка в физическом и психологическом смысле.

Список литературы

1. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 № 273-ФЗ.
2. Приказ Минобрнауки России от 17.10.2013 № 1155 (ред. от 21.01.2019) «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования».
3. Постановление Главного государственного санитарного врача РФ от 28.09.2020 № 28 «Об утверждении санитарных правил СП 2.4.3648-20 «Санитарно-эпидемиологические требования к организациям воспитания и обучения, отдыха и оздоровления детей и молодежи».
4. Письмо Министерства просвещения России от 19.12.2022 № 03-2110 О направлении рекомендаций [Электронный ресурс] : материал из Справочной системы «Образование» – URL: <https://vip.lobraz.ru/#/document/97/502935/dfasn9ptyi/?of=copy-4cf4dc835f> (дата обращения: 23.05.2023).
5. Приказ Минпросвещения России от 02.12.2019 № 649 «Об утверждении Целевой модели цифровой образовательной среды».
6. Письмо Минпросвещения России от 19.12.2022 № 03-2110 «О направлении рекомендаций по формированию инфраструктуры дошкольных образовательных организаций и комплектации учебно-методических материалов в целях реализации образовательных программ дошкольного образования».
7. Арушанова А.Г. Речь и речевое общение детей : кн. для воспитателей детского сада. – М. : Мозаика-Синтез, 2002. – 270 с.
8. Букатов В.М. Педагогические таинства дидактических игр. – М. : Флинта, 2003. – 151 с.
9. Бычкова С.С. Формирование умения общения со сверстниками у старших дошкольников : метод. рекомендации для воспитателей и методистов дошкольных образовательных учреждений. – М. : АРКТИ, 2003. – 95 с.



10. Выготский Л.С. Игра и ее роль в психическом развитии ребенка // Вопросы психологии. – 2006. – № 6. – С. 62-76.
11. Габдуллина З.М. Развитие навыков работы с компьютером у детей 4–7 лет. – Волгоград : Учитель, 2010. – 139 с.
12. Губина Е.Г. Развитие коммуникативных навыков у старших дошкольников // Университет XXI века: Научное измерение : материалы науч. конф. профессорско-преподавательского состава, аспирантов, магистрантов и соискателей ТГПУ им. Л.Н. Толстого. – 2010. – С. 239–241.
13. Гришняева И.В. Основные способы и направления развития коммуникативной компетентности старших дошкольников // European Research. – 2016. – № 3. – С. 69–71.
14. Доронова Т.Н., Карабанова О.А. Игра в дошкольном возрасте. – М. : Воспитание дошкольника, 2006. – 112 с.
15. Дьяченко О.М., Лаврентьева Т.В. Психологические особенности развития дошкольников. – М. : Эксмо, 2009. – 292 с.
16. Житко И.В., Петрикевич А.А., Ярмолинская М.М. Развивающие игры : учеб. пособие. – Минск, 2007. – 165 с.
17. Клименкова О. Игра как азбука общения // Дошкольное воспитание. – 2002. – № 4. – 224 с.
18. Куницына В.Н., Казаринова Н.В., Погольша В.М. Межличностное общение. – СПб. : Питер, 2005. – 544 с.
19. Лисина М.И. Общение, личность и психика ребёнка. – М., 1997. – 168 с.
20. Обухова Л.Ф., Корепанова И.А. Современный ребёнок: шаги к пониманию // Психологическая наука и образование. – 2010. – № 2. – С. 5–19.
21. Фельдштейн Д.И. Глубинные изменения современного Детства и обусловленная ими актуализация психолого-педагогических проблем развития образования // Вестник практической психологии образования. – 2011. – № 1 (26). – С. 45–54.
22. Эльконин Д.Б. Психология игры. – М. : Педагогика, 1978. – 304 с.

РАЗДЕЛ 3. ВОСПИТАНИЕ ДЕТЕЙ И МОЛОДЕЖИ

УДК 378.635.5

DOI: 10.24412/2308-717X-2023-2-132-137

Авдошин Вадим Владимирович

адъюнкт

*ФГКВОУ ВО «Пермский военный институт войск национальной гвардии
Российской Федерации», Пермь, Россия*

614112, г. Пермь, ул. Гремячий Лог, 1, (342) 270-39-01

e-mail: awdoshinv@yandex.ru

ВОСПИТАНИЕ КОМАНДИРСКОЙ ВОЛИ У КУРСАНТОВ ВОЕННЫХ ВУЗОВ КАК АКТУАЛЬНАЯ ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

Vadim V. Avdoshin

Associate

*Federal state official military establishment of higher education «Perm military
Institute of National Guard Troops of the Russian Federation»*

1, Gremyachy Log, Perm, Russia, 614112, e-mail: awdoshinv@yandex.ru

EDUCATION OF COMMANDER WILL CADETS OF MILITARY UNIVERSITIES AS AN CURRENT PEDAGOGICAL PROBLEM

Аннотация. Рассматривается проблема воспитания командирской воли у курсантов военных вузов. Основное внимание сосредоточено на повышение качества воспитания военно-профессиональных качеств выпускников и, как следствие, на совершенствование системы воспитания командирской воли будущих офицеров. Автор делает вывод о необходимости разработки модели системы воспитания командирской воли у курсантов военных вузов с целью удовлетворения потребностей общества и государства в офицерах, профессионально подготовленных в интеллектуальном и эмоциональном плане к выполнению поставленных задач различного уровня.

Ключевые слова: командирская воля, военный вуз, будущий офицер, курсант, выпускник, модель, воспитание, военно-профессиональные качества.

Abstract. The problem of educating the commander's will among cadets of military universities is considered. The main attention is focused on improving the quality of education of military-professional qualities of graduates and, as a result, on improving the system of education of the commander's will of future officers. The author concludes that it is necessary to develop a model of a system of commander's will education among cadets of military universities in order to meet the needs of



society and the state for officers professionally trained intellectually and emotionally to perform tasks at various levels.

Key words: commander's will, military university, future officer, cadet, graduate, model, education, military-professional qualities.

В современных экономических и политических условиях реформирования войск национальной гвардии Российской Федерации возрастает роль офицера, как военного профессионала. В духовной и идеологической сферах общественной жизни за последние несколько лет также произошли серьезные изменения, в части, касающейся воспитания нравственных ценностей у граждан, в том числе и у будущих офицеров. Задача воспитания командирской воли у курсантов военных вузов всегда являлась и является одной из приоритетных в нашей стране.

В 2023 году насчитывается немало государств, территории которых охвачены войнами или вооруженными столкновениями, той или иной степени интенсивности, в том числе и государства, имеющие общую границу с Российской Федерацией. Ярчайшим примером тому является Украина, где на сегодняшний день проводится специальная военная операция по ее демилитаризации и денацификации. В сложившейся обстановке, для обеспечения национальной безопасности государства, силовые структуры нашей страны должны своевременно и разумно отвечать на всевозможные возникающие внешние и внутренние угрозы. Ответить на них на высоком уровне способен лишь военнослужащий, обладающий высокой выдержкой и волевыми качествами [2, с. 49].

Федеральный закон от 3 июля 2016 года № 226-ФЗ «О войсках национальной гвардии Российской Федерации» предусматривает для военнослужащих войск национальной гвардии их предназначение, задачи и полномочия [1].

В своих обращениях к военнослужащим Президент Российской Федерации Владимир Владимирович Путин неоднократно акцентировал внимание на вопросах высокой ответственности при выполнении служебно-боевых задач как мирного, так и военного времени, отмечая при этом высокий профессионализм и волевые качества офицеров, прапорщиков, сержантов и солдат.

Высокая результативность выполнения задач, определенных законодательством для военнослужащих войск национальной гвардии Российской Федерации, будет обеспечиваться путем выполнения требований как к качеству их интеллектуальной и физической подготовки, так и к эмоциональной устойчивости в любых условиях профессиональной деятельности. Последнее напрямую зависит от результатов процесса воспитания в структуре личности будущего офицера командирской воли, позволяющей ему решать любые профессиональные задачи, даже при угрозе жизни и здоровью, а также при резких воздействиях стрессовых ситуаций.

Воспитание военнослужащих представляет собой целенаправленную и планомерную деятельность государства и общества, ведомственных,

общественных и иных организаций, а также органов военного управления и должностных лиц Вооруженных Сил по формированию и развитию личности военнослужащих в соответствии с требованиями создания современной военной организации государства, обеспечения готовности военнослужащих к выполнению задач по предназначению в интересах обеспечения обороны и безопасности личности, общества и государства [3, с. 132].

В подходах к рассмотрению целевых установок воспитания российских граждан и воинов в науке и практике пока нет единства. Наиболее приемлемым с теоретической и прикладной точек зрения является предложение считать целью воспитания всестороннее развитие личности. Это идеал, к которому надо стремиться [4, с. 19–20].

Воспитание командирской воли в условиях военных образовательных организаций высшего образования войск национальной гвардии Российской Федерации требует учета особенностей и установления потенциала образовательных программ по всем специальностям для успешного (целесообразного и эффективного) решения этой задачи.

Анализ отзывов из воинских частей войск национальной гвардии о выпускниках военных институтов, прослуживших от одного до двух лет после окончания военных институтов, показывает, что не все они в достаточной мере проявляют такие качества, как эмоциональная устойчивость и выдержка, смелость и решительность, исполнительность, дисциплинированность, настойчивость в достижении цели, устойчивость в экстремальных ситуациях. Имеющиеся данные позволяют гипотетически судить о том, что воспитание командирской воли в стенах военного института происходит недостаточно качественно и эффективно.

Основой разработки теоретических и методических вопросов воспитания командирской воли у курсантов военных вузов являются труды отечественных и зарубежных исследователей в данной области. Отдельные аспекты данной проблемы изучались:

- в теоретических положениях формирования профессионально значимых качеств курсантов в диссертационных исследованиях А.М. Башлыкова, Р.А. Гуца, А.Г. Малышева, Н.М. Маркелова, Ф.Д. Рассказова, В.В. Тимченко, А.П. Шарухина и др.;

- в работах А.Р. Батыршиной, Э.Ф. Зеера, С.В. Ивановой, А.Г. Малышева, Я.В. Примаченко, А.С. Турчина, Ю.М. Черемухина, Л.В. Шабанова и др., касающихся сущности и структуры эмоционально-волевой сферы курсантов военных образовательных организаций, сотрудников других силовых структур, студентов;

- в исследованиях организации военного образования (Л.Н. Бережнова, О.В. Богатырева, В.П. Жуковский, А.Г. Караяни, Ю.М. Кудрявцев, А.С. Петренко, А.В. Поздняков, О.И. Яковлев и др.).

Анализ источников позволяет констатировать наличие высокого интереса к исследуемой проблематике, однако на данный момент не получили должного рассмотрения вопросы, связанные с теоретическими, методологическими



и технологическими основами воспитания командирской воли у курсантов военных институтов войск национальной гвардии Российской Федерации.

Поиск путей совершенствования системы воспитания будущих офицеров Росгвардии предполагает необходимость разрешения **противоречий** разных уровней, имеющих место в теории и практике военного образования между:

– потребностями общества и государства в офицерах, профессионально подготовленных в интеллектуальном и эмоциональном плане к выполнению поставленных задач различного уровня, и недостаточной научной разработанностью теоретических основ воспитания командирской воли у будущих офицеров;

– постоянно изменяющимися условиями решения служебно-боевых задач офицерами войск национальной гвардии и необходимостью учета возникновения психотравмирующих факторов в формировании эмоционально-волевых качеств;

– потребностью войск национальной гвардии в сформированных у будущих офицеров эмоционально-волевых качествах и отсутствием педагогического инструментария, позволяющего успешно решать данную задачу.

Выявленные противоречия определили проблему исследования, которая заключается в необходимости выявления и разработки модели и педагогических условий воспитания командирской воли у курсантов военных институтов войск национальной гвардии.

Целью исследования выступает теоретическое обоснование системы и верификация педагогических условий, обеспечивающих эффективный процесс воспитания командирской воли у курсантов военных вузов.

Объектом исследования является процесс воспитания курсантов военных вузов, а его *предметом* – система воспитания командирской воли у курсантов военных вузов.

В основе проводимого исследования лежит следующее предположение: система воспитания командирской воли у курсантов военных институтов будет эффективной, если:

- изучены и обобщены исторические (ретроспективные) аспекты и современные теоретические основы проблемы воспитания командирской воли у курсантов военных вузов;

- конкретизированы, разработаны и теоретически обоснованы параметральные и уровневые характеристики исследуемого личностного образования;

- разработана модель системы воспитания командирской воли у курсантов военных вузов и выявлены педагогические условия ее (системы) эффективной реализации в практике профессионального образования курсантов военных вузов.

Для достижения обозначенной цели предполагается решить следующие задачи:

1. Произвести историко-педагогический анализ и изучить современное состояние проблемы воспитания командирской воли в педагогической теории и практике.

2. Определить теоретические основы организации и проведения мероприятий по воспитанию командирской воли у курсантов военных вузов.

3. Конкретизировать основные параметральные и уровневые характеристики командирской воли у курсантов военных вузов.

4. Теоретически обосновать и разработать модель педагогической системы воспитания командирской воли у курсантов военных вузов и выявить педагогические условия её эффективной реализации.

5. Осуществить экспериментальную апробацию системы воспитания командирской воли у курсантов военных вузов.

6. Определить эффективность разработанной системы в практике профессиональной подготовки курсантов военных вузов.

Научная новизна диссертационного исследования заключается:

- в разработке (конструировании) модели воспитания командирской воли у курсантов вузов войск национальной гвардии как целостной педагогической системы;

- определении и обосновании педагогических условий для качественного проведения мероприятий по воспитанию командирской воли у курсантов в процессе образовательной деятельности военных институтов войск национальной гвардии России;

- констатации и конкретизации внутренней структуры командирской воли как интегративного личностного образования.

Теоретическая значимость результатов исследования заключается в том, что будут:

- изложены особенности деятельности преподавателя и обучающегося в традиционной и экспериментальной системах воспитания командирской воли у курсантов военных вузов;

- сформулировано авторское определение понятия «командирская воля курсантов военных институтов» как совокупности характеристик эмоционально-волевой сферы, проявляющихся в поведении в форме целенаправленной субъектной активности и поступков, необходимых для решения задач в условиях будущей военно-профессиональной деятельности;

- доказана необходимость создания и применения педагогических условий для успешного функционирования системы воспитания командирской воли у курсантов, которые позволят выпускнику эффективно выполнять служебно-боевые задачи;

- обогащены научные представления о воспитании командирской воли у курсантов на современном этапе развития педагогического знания.

Практическая значимость результатов исследования заключается в возможности использования разработанной педагогической системы с целью эффективного воспитания командирской воли у курсантов военных вузов.



Список литературы

1. Федеральный закон от 3 июля 2016 г. № 226-ФЗ «О войсках национальной гвардии Российской Федерации» [Электронный ресурс] (дата подписания 3 июля 2016 г., опубликован 6 июля 2016 г.) // Российская газета – Федеральный выпуск № 7014 (146). – 2016. – 6 июля. – URL: [www.http://rg.ru](http://rg.ru) (дата обращения: 04.10.2023).

2. Косолапова Л.А., Морозов А.В., Новиков И.Н. Представления о профессионализме военнослужащих как о залоге успешного выполнения типовых и нестандартных задач // Профессиональные представления. – 2022. – № 1 (14). – С. 48–52.

3. Микрюков В.Ю. Военная педагогика : учеб. – М. : КНОРУС, 2019. – 198 с. – (Военная подготовка).

4. Общая и военная педагогика. Теория воспитания : учеб. пособие / С.А. Дрозденко, В.С. Матвеев, Б.В. Федотов. – Новосибирск : НВИ ВВ МВД РФ, 2008. – 92 с.

УДК 370

DOI: 10.24412/2308-717X-2023-2-138-144

Грудинин Виктор Сергеевич

адъюнкт адъюнктуры (очного и заочного обучения) *Пермского военного института войск национальной гвардии Российской Федерации, Пермь*
ФГК ВОУ ВО «Пермский военный институт войск национальной гвардии Российской Федерации», Пермь, Россия, 614112, г. Пермь, ул. Гремячий Лог, 1,
(342) 270-39-01
e-mail: pvivngrf@mail.ru

Рогожникова Раиса Анатольевна

доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики и психологии *Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета,*
профессор кафедры военной педагогики и психологии Пермского военного
института войск национальной гвардии Российской Федерации
ФГБОУ ВО «Пермский государственный гуманитарно-педагогический
университет», Пермь, Россия
614990, г. Пермь, ул. Сибирская, 24, (342) 215-18-76 (доб. 435)
e-mail: pedagog@pspu.ru

ФГК ВОУ ВО «Пермский военный институт войск национальной гвардии
Российской Федерации», Пермь, Россия, 614112, г. Пермь, ул. Гремячий Лог, 1,
(342) 270-39-01 e-mail: pvivngrf@mail.ru

**ФОРМИРОВАНИЕ ФИЗИЧЕСКОЙ ГОТОВНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ
«КЛАССОВ РОСГВАРДИИ» В ПОДГОТОВКЕ К ВОЕННОЙ СЛУЖБЕ
В СИСТЕМЕ «ШКОЛА – ВОЕННЫЙ ВУЗ»****Viktor S. Grudin**

Adjunct of the Department of Full-time and Correspondence Education at *Perm*
Military Institute of the National Guard of the Russian Federation, Perm
Federal State Military Educational Institution of Higher Education «Perm Military
Institute of Troops of the National Guard of the Russian Federation»
1, Gremyachy Log, 614112, Perm, Russia, (342) 270-39-01
e-mail: pvivngrf@mail.ru

Raisa A. Rogozhnikova

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor of the Department of Pedagogy and
Psychology at *Perm State Humanitarian-Pedagogical University*
Professor of the Department of Military Pedagogy and Psychology at Perm Military
Institute of the National Guard of the Russian Federation
Federal State Budget Educational Institution of Higher Education
«Perm State Humanitarian Pedagogical University»
24, Sibirskaja, 614990, Perm, Russia, e-mail: pedagog@pspu.ru



*Federal State Military Educational Institution of Higher Education «Perm Military Institute of Troops of the National Guard of the Russian Federation»
1, Gremyachy Log, 614112, Perm, Russia, (342) 270-39-01
e-mail: pvivngrf@mail.ru*

FORMATION OF PHYSICAL READINESS OF STUDENTS OF THE «CLASSES OF ROSGVARDIYA» IN PREPARATION FOR MILITARY SERVICE IN THE «SCHOOL-MILITARY UNIVERSITY» SYSTEM

Аннотация. В статье рассматривается проблема формирования физической готовности обучающихся «Классов Росгвардии» в процессе подготовки к военной службе в системе «школа – военный вуз» в условиях реформирования системы образования высшей военной школы. Встает вопрос о создании новых подходов к подготовке кадров для военных вузов, а также о повышении уровня престижности военной службы.

Актуальность данной статьи связана с необходимостью формирования физической готовности обучающихся «Классов Росгвардии» в процессе подготовки к военной службе в системе «школа – военный вуз» в условиях реформирования системы образования высшей военной школы. Целью является раскрытие сущности физической готовности к военной службе в соответствии с общими и специальными задачами физической подготовки. Используются методы анализа научной литературы, теоретического обобщения и синтеза полученных данных.

Деятельность «Классов Росгвардии» направлена на формирование знаний, умений и навыков, востребованных на военной службе. Физическая готовность обучающихся занимает важное место в структуре общей готовности к военной службе. Раскрыта сущность физической готовности, которая заключается в физическом состоянии человека, обеспечивающего успешное выполнение какого-либо вида деятельности, характеризующегося соответствующей телесной развитостью, определенным функциональным состоянием организма и необходимым уровнем двигательной подготовленности. Отмечается, что обучающиеся «Классов Росгвардии» в ходе процесса обучения в рамках системы «школа – военный вуз» должны быть подготовлены к военной службе. Важно у будущих призывников формировать не только психофизические качества, но и двигательные умения и навыки, необходимые будущим военным служащим, в соответствии с общими и специальными задачами физической подготовки.

Подтверждается необходимость создания новых подходов к подготовке обучающихся, а также повышения уровня престижности военной службы. Результаты могут быть использованы при разработке программ обучения «Классов Росгвардии».

Ключевые слова: общеобразовательная средняя школа, система «школа – военный вуз», обучающиеся, «Классы Росгвардии», военный вуз, физическая готовность, военная служба, физическое развитие, будущий призывник, двигательные умения и навыки.

Abstract. The article addresses the issue of developing the physical readiness of students in the «Rosgvardiya Classes» during their preparation for military service in the «school – military university» system, amidst the reforms of the higher military education system. The question arises about creating new approaches to personnel preparation for military universities, as well as raising the level of prestige of military service.

The relevance of this article is associated with the need to develop the physical readiness of students in the «Rosgvardiya Classes» during their preparation for military service in the «school – military university» system, amidst the reforms of the higher military education system. The aim is to reveal the essence of physical readiness for military service in accordance with the general and special tasks of physical training. The methods of analyzing scientific literature, theoretical generalization, and synthesis of obtained data were used.

The activities of the «Rosgvardiya Classes» are aimed at forming knowledge, skills, and abilities demanded in military service. Physical readiness of students occupies an important place in the structure of general readiness for military service. The essence of physical readiness is revealed, which consists of the physical condition of a person that ensures successful performance of any kind of activity, characterized by the corresponding physical development, a certain functional state of the body, and the necessary level of motor preparedness. It is noted that during the learning process within the «school – military university» system, students in the «Rosgvardiya Classes» should be prepared for military service. It is important to develop not only psycho-physical qualities but also motor skills and abilities necessary for future military personnel in accordance with the general and special tasks of physical training.

The necessity of creating new approaches to student preparation and raising the level of prestige of military service is confirmed. The results can be used in the development of educational programs for the «Rosgvardiya Classes».

Key words: Secondary school, «school – military university» system, students, «Rosgvardiya classes», military academy, physical readiness, military service, physical development, future conscript, motor skills and abilities.

В контексте изменений, происходящих сейчас в системе высшего военного образования, важным становится вопрос о кадровой политике военных вузов. В связи с тем, что престиж военной службы снижается, а уровень подготовки абитуриентов, поступающих в военные ВУЗы, падает, было решено создать «Классы Росгвардии» в общеобразовательных школах. Главной целью деятельности этих классов является формирование знаний, умений и навыков, необходимых на военной службе.

Важным элементом готовности к военной службе является физическая готовность. Это означает, что человек должен быть в хорошей физической форме, чтобы успешно выполнять свои обязанности на службе. Она характеризуется телесной развитостью, функциональным состоянием организма и уровнем двигательной подготовленности.



Исследования показали, что выпускники средних школ, которым предстоит служить в армии, имеют низкий уровень физического развития. Физическая подготовка школьников не соответствует требованиям к физической готовности будущих призывников. Поэтому важно обеспечить физическую готовность будущих призывников к военной службе, выявляя связь общей физической подготовки со специальной физической подготовкой [6, 7, 11, 12].

Обучающиеся «Классов Росгвардии» получают военно-прикладную подготовку, которая обогащает их индивидуальный фонд двигательных умений и навыков. Она способствует развитию физических и иных способностей, которые важны для успешной службы в вооруженных силах.

Анализируя процесс преемственности обучения в рамках системы «школа – военный вуз», можно определить необходимые психофизические качества, двигательные умения и навыки для будущих военнослужащих. Физическая подготовка, являясь частью процесса индивидуального физического развития, также является составной частью профессионально-прикладной физической подготовки, которая включает в себя все элементы учебного процесса и способствует совершенствованию умственной, физической и сенсорной готовности, формированию командно-организаторских качеств военнослужащего. Специальная физическая подготовка направлена на эффективное использование средств, методов и форм физической подготовки в целях обеспечения физической готовности к военной службе [3, 8].

Для ускорения процесса адаптации к условиям армейской службы необходимо изучить функциональные резервные возможности молодого организма, которые определяют двигательную составляющую человека. Определенное влияние на двигательную активность оказывает соматотип человека, поэтому при формировании физической готовности необходимо учитывать все три вида готовности: телесную, функциональную и двигательную. Педагогическая технология формирования физической готовности представляет собой цепь, каждое звено которой связано между собой и имеет результат [1, 2, 4, 5, 9, 10].

На первом этапе важно не допустить срыва адаптации и постепенно повышать общий уровень двигательной подготовленности и функционального состояния будущих призывников.

Обучающиеся овладевают простейшими координационными, подготовительными и подводящими упражнениями, совершенствуют навыки передвижения на лыжах, в преодолении препятствий, овладевают методикой индивидуального проведения физической тренировки и учатся контролировать физическое состояние своего организма.

Постепенно возникает необходимость организма в регулярных физических упражнениях на фоне повышенной двигательной активности, что способствует развитию способности управлять своим эмоциональным состоянием и снятию излишнего мышечного напряжения. В рамках

дисциплины «Физическая подготовка», обучающиеся получают базовые теоретические знания и специализированную терминологию.

На втором этапе, с учетом уровня двигательной подготовленности и адаптационных возможностей организма, студенты разных телосложений совершенствуют свои функциональные, телесные и двигательные навыки, необходимые для успешного прохождения учебной программы. Повышенные физические нагрузки помогают формированию необходимой физиологической базы, что дает возможность освоить методику отдельных упражнений, приемов и действий. Также они способствуют эффективному восстановлению работоспособности и психической устойчивости организма. В процессе обучения закрепляются теоретические знания и специализированная терминология в области «Физической подготовки».

Учебная программа по дисциплине «Физическая подготовка» включает в себя как теоретические, так и практические занятия. Теоретические основы организации физической подготовки не только способствуют развитию учащихся «Классов Росгвардии», но и направлены на укрепление их здоровья, формирование сознательного отношения к себе и своему телу. В рамках учебной программы школьники осваивают социальные и биологические основы физической культуры, а также психофизиологические основы повышения профессиональной деятельности и работоспособности с помощью физической подготовки. Они также изучают особенности спортивно-массовой работы и требования нормативных и правовых документов по организации физической подготовки в войсках национальной гвардии Российской Федерации.

Практическая направленность занятий по физической подготовке заключается прежде всего в предотвращении травматизма. На занятиях по гимнастике и атлетической подготовке учащиеся тренируются в выполнении упражнений на силу, ловкость и гибкость на нестандартных гимнастических снарядах и тренажерах. Они также выполняют акробатические упражнения, тренируются с гириями, набивными мячами, гимнастическими палками, участвуют в подвижных играх, эстафетах и комплексных тренировках, что способствует разностороннему физическому развитию.

Тема «Преодоление препятствий» направлена на развитие навыков метания гранаты в цель из траншеи у школьников, а также на обучение преодолению вертикальных и горизонтальных препятствий, в том числе на единой полосе препятствий в составе подразделения (расчёта, экипажа, войскового наряда). Для предотвращения травматизма проводятся занятия по теме «Лыжная подготовка», на которых будущие призывники обучаются строевым приёмам с лыжами и на лыжах, способам передвижения, подъёмам, спускам, выполнению упражнений в марш-бросках на лыжах как индивидуально, так и в составе подразделений.

Кроме того, занятия «Прикладное плавание», «Ускоренное передвижение и легкая атлетика» направлены на подготовку к плаванию вольным стилем и брассом в обмундировании с оружием и использованием индивидуальных спасательных средств, а также на овладение способами оказания помощи



утопающему. Обучение технике бега на короткие, средние и длинные дистанции, прыжкам, переползаниям и метанию гранаты способствует как развитию физических качеств, так и приобретению прикладных навыков.

Таким образом, целью темы «Преодоление препятствий» является развитие физических и прикладных навыков у школьников, в том числе навыков метания гранаты в цель, преодоления препятствий и оказания помощи утопающему, а также предупреждение травматизма.

Для формирования физической готовности учащихся «Классов Росгвардии» к службе в армии рекомендуется применять специальные методики, которые основываются на индивидуальном подходе к тренировке в зависимости от морфологических признаков телосложения.

Для эндоморфов следует уделять внимание упражнениям на быстроту, выносливость и ловкость, для мезоморфов – на выносливость и ловкость, а для эктоморфов – на силу, быстроту и ловкость. Для промежуточного типа подходят упражнения различной направленности.

Важной составляющей учебного процесса является воспитание основ здорового образа жизни и общей культуры здоровья. Молодые люди, как правило, обладают недостаточными знаниями о возможностях своего организма, что приводит к недостатку мотивации на сохранение и укрепление здоровья. Для будущих военнослужащих важно сформировать валеологическую грамотность, ценностное отношение к здоровью и понимание того, что они сами ответственны за свое здоровье.

Особое внимание должно быть уделено развитию резервных возможностей организма призывников, чтобы они могли успешно выполнять необходимые воинские функции. Теоретические и практические занятия помогают формированию представлений о здоровом образе жизни и факторах, определяющих здоровье, а также способствуют развитию необходимых жизненных функций.

В Российской Федерации национальная гвардия строго следит за подготовкой своих призывников, особое внимание уделяя физической готовности будущих военнослужащих. Подготовленное, здоровое и образованное воинское пополнение является результатом успешной подготовки в системе «школа-военный вуз». Сотрудничество между обучающимися «Классов Росгвардии» и военным институтом создаёт благоприятную атмосферу для взаимодействия образовательных и военных структур, что позволяет оптимизировать процесс подготовки военнослужащих и повышать эффективность деятельности Росгвардии. Это формирует позитивное отношение к военной организации и войскам национальной гвардии в целом.

Стоит отметить, что подготовка военнослужащих в системе «школа-военный вуз» позволяет не только достичь высокого уровня физической готовности, но и получить качественное образование, которое будет полезно в любой сфере жизни. Эффективная подготовка военнослужащих в системе «школа – военный вуз» и сотрудничество с образовательными структурами позволяют национальной гвардии Российской Федерации формировать

высококвалифицированные войска, способные успешно выполнять свои задачи в интересах национальной безопасности, защиты гражданских прав и свобод.

Список литературы

1. Астафьев К.А., Мельников В.Ф., Радченко О.В. Интенсификация развития силы у курсантов на начальном этапе обучения в вузе: отчет о НИР «Движение» (заключительный). – Воронеж, 2006. – 42 с.
2. Астафьев К.А., Мельников В.Ф., Радченко О.В. Обучение военнослужащих средствам ведения рукопашного боя с помощью ориентировочной основы действий: отчет о НИР «Удар» (заключительный). – Воронеж, 2009. – 81 с.
3. Владов Е., Хромов И. Мир и безопасность в России до 2010 г. // Мир и безопасность. – 2001. – № 3.
4. Гареев М.А. К вопросу о современной тактике действий мотострелковых подразделений // Военная мысль. – 1993. – № 4.
5. Громов А.В. Предсоревновательная подготовка рукопашников с учетом манеры ведения поединка и индивидуальных психологических особенностей : автореф. дис. ... канд. пед. наук. – СПб., 2007. – 22 с.
6. Деркач А.А. Методолого-прикладные основы акмеологических исследований. – М., 1999. – 392 с.
7. Лубышева Л.И. Концепция физкультурного воспитания: методология развития и технология реализации // Физическая культура: воспитание, образование, тренировка. – 1996. – № 1. – С. 11–17.
8. Нестеров А.А. Интенсификация учебных занятий по физической подготовке военнослужащих срочной службы. – Л. : ВДКИФК, 1990. – 55 с.
9. Радченко О.В. Модель формирования физической готовности военнослужащих частей РЭБ к ведению рукопашного боя. // Инновации в авиационных комплексах и системах военного назначения : сб. тр. межвуз. науч.-практ. конф. ВАИУ. – Воронеж, 2009. – С. 54–59.
10. Холодов Ж.К. Теория и методика физической культуры и спорта : учебник для студентов учреждений высш. проф. образования. – 12-е изд., испр. – М. : Академия, 2014. – 480 с.
11. Щеголев В.А., Лобжа М.Т. Физическая подготовка и военно-профессиональная пригодность : учеб, пособие. – Л. : ВДКИФК, 1991. – 114 с.
12. Щеголев В.А. Физическая подготовка иностранных армий : учеб, пособие. – СПб. : МО РФ, 2007. – 272 с.



УДК 37.013.42

DOI: 10.24412/2308-717X-2023-2-145-153

Давлетшина Лилия Авальевна

кандидат социологических наук,
начальник информационно-аналитического отдела
*Институт развития образования Республики Татарстан,
Россия, Республика Татарстан, 420015, г. Казань, ул. Большая Красная, 68,
Тел.: +7 (843) 236-67-88, e-mail: davletshina@bk.ru*

Латыпова Венера Минехатовна

кандидат педагогических наук, ведущий научный сотрудник
информационно-аналитического отдела
*Институт развития образования Республики Татарстан,
Россия, Республика Татарстан, 420015, г. Казань, ул. Большая Красная, 68,
Тел.: +7 (843) 236-67-88, e-mail: Venera-2007-88@mail.ru*

Кондратьева Наталья Борисовна

старший научный сотрудник
лаборатории воспитания и профилактики асоциального поведения,
*Институт развития образования Республики Татарстан,
Россия, Республика Татарстан, 420015, г. Казань, ул. Большая Красная, 68,
Тел.: +7 (843) 236-69-01, e-mail: yablonya71@yandex.ru*

**РЕАЛИЗАЦИЯ ОСНОВНЫХ НАПРАВЛЕНИЙ СТРАТЕГИИ РАЗВИТИЯ
ВОСПИТАНИЯ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЯХ
РЕСПУБЛИКИ ТАТАРСТАН****Liliia A. Davletshina**

Ph.D. (Social Science), Head of information and analysis department,
*Institute for Education Development of the Republic of Tatarstan,
Kazan, Russia*

Venera M. Latypova

Ph.D. (Pedagogical Sciences), Leading Research Scientist
of information and analysis department,
*Institute for Education Development of the Republic of Tatarstan,
Kazan, Russia*

Natal'ia B. Kondrat'eva

Senior Research Scientist of the Laboratory for education
and prevention of asocial behaviour,
*Institute for Education Development of the Republic of Tatarstan
Kazan, Russia*

IMPLEMENTATION OF THE MAIN DIRECTIONS OF THE EDUCATION DEVELOPMENT STRATEGY IN GENERAL EDUCATIONAL ORGANIZATIONS OF THE REPUBLIC OF TATARSTAN

Аннотация. В статье представлены результаты прикладного социологического исследования по оценке реализации направлений «Стратегии развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года» в общеобразовательных организациях Республики Татарстан. Выявлен ряд проблем содержательного и методического характера, возникающих в рамках образовательных программ этнокультурной направленности, по таким направлениям Стратегии, как «Развитие социальных институтов воспитания» и «Обновление воспитательного процесса с учетом современных достижений науки на основе отечественных традиций». Актуализировано межведомственное взаимодействие в сфере духовно-нравственного воспитания детей, предполагающее расширение сотрудничества с различными организациями по приобщению детей к культурному наследию.

Ключевые слова: Стратегия развития воспитания в РФ, социальные институты воспитания, учителя предметной области «Искусство», программы этнокультурной направленности, обновление воспитательного процесса.

Abstract. The article presents the results of an applied sociological study on the evaluation of the implementation of the directions of the «Strategy for the development of education in the Russian Federation for the period up to 2025» in educational institutions of the Republic of Tatarstan. A number of substantive and methodological problems have been identified that arise within the framework of educational programs of an ethnocultural orientation, in such areas of the Strategy as «Development of social institutions of education» and «Updating the educational process, taking into account modern achievements of science based on domestic traditions». The interdepartmental interaction in the field of spiritual and moral education of children has been updated, which implies the expansion of cooperation with various organizations to introduce children to the cultural heritage.

Key words: Strategy for the development of education in the Russian Federation, social institutions of education, teachers of the subject area «Art», programs of ethno-cultural orientation, updating the educational process.

Российская Федерация является государством с многонациональным составом населения. Каждый этнос самобытен, богат своей историей и традиционной культурой. Это имеет важное значение в воспитании у подрастающего поколения уважения к культурному наследию нашей многонациональной Родины, а также в побуждении интереса к изучению культуры как своего народа, так и других этнических групп. В Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» одним из принципов, на котором основывается государственная политика и правовое регулирование отношений в сфере образования, является «единство образовательного



пространства на территории Российской Федерации, защита и развитие этнокультурных особенностей и традиций народов Российской Федерации в условиях многонационального государства» [12, с. 6].

Федеральный государственный образовательный стандарт, реализуемый в образовательных организациях, также направлен на то, чтобы обучающиеся овладели «...духовными ценностями и культурой многонационального народа Российской Федерации» [9, с. 4].

Вопросы этнокультурного образования детей и молодежи стабильно привлекают внимание многих исследователей. Так, Куликова С.В. пришла к выводу, что «национальные традиции российского образования складывались в процессе поиска национального образовательного идеала ... на основе сочетания общекультурного и этнокультурного компонентов в содержании образования с опорой на традиционные формы образования и народную педагогику» [7, с. 17].

В своем исследовании Н.Г. Егошина отметила значимость этнопедагогики в образовательном пространстве, подчеркнув ее влияние на формирование межкультурной грамотности, национального самоопределения человека [5].

Школьный возраст характеризуется приобретением новых знаний, умений и навыков, которые впоследствии станут фундаментом для становления и развития личности ребенка, а также определяют его жизненную стратегию в будущем. В связи с этим важно понимать детей, принимая во внимание их возрастные характеристики и социальные запросы [11, с. 168–172]. Реализация этнокультурного содержания образовательных программ, осуществляемая образовательной организацией в условиях полиэтничной социокультурной среды, на сегодняшний день является одним из актуальных направлений деятельности [4, с. 18–24]. Национальные интересы, реагирующие на внешние вызовы, модернизируют вопросы материальной, социальной, духовной поддержки подрастающего поколения [3, с. 65–74].

Образовательная система Республики Татарстан ориентирована на приобщение подрастающего поколения к этническим духовно-нравственным ценностям, на сохранение культурных и языковых традиций [2, с. 93–100]. Содержание образовательных программ должно способствовать формированию у обучающихся национального самосознания, интереса к изучению особенностей традиционной культуры [8, с. 37–42]. В процессе обучения у детей происходит формирование таких личностных качеств, как любовь и уважение к Родине, народу, к культурным и духовным традициям [1, с. 91–97]. Главным условием возрождения традиционной культуры любых народов и сохранения ее самобытности выступает национальная традиция воспитания [13, с. 64–68].

Одной из сфер реализации этнокультурного компонента в образовательных организациях является содержательная часть образовательных программ предметной области «Искусство». В Концепции преподавания учебных предметов данной области (2018) отмечен огромный воспитательный потенциал образовательных дисциплин «Музыка»

и «Изобразительное искусство», поэтому при разработке учебно-методических материалов необходимо учитывать региональные и этнокультурные особенности [6].

С целью выявления актуальных проблем, возникающих в ходе реализации основных направлений «Стратегии развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года» в рамках образовательных программ этнокультурной направленности, научными сотрудниками ГАОУ ДПО «Институт развития образования Республики Татарстан» было проведено прикладное исследование. В качестве респондентов выступили педагоги предметной области «Искусство» из 15 муниципальных образований Республики Татарстан. Всего было опрошено 106 человек (49% – представители городских поселений, 51% – проживают в сельской местности. Анализ выборочной совокупности по типу образовательных организаций показал, что 42% педагогов осуществляют свою деятельность в средней общеобразовательной школе, 27% – в основной общеобразовательной школе, 14% – в гимназии, 10% – в лицее. Большинство опрошенных относятся к возрастным группам 40–49 лет и 50–59 лет (39 и 41% соответственно), имеют высшее педагогическое образование уровня специалитет/бакалавриат (55 и 33% соответственно), работают в школе более 20 лет (75%).

В рамках «Стратегии развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года» (далее – Стратегия) в качестве приоритетной задачи выделено «развитие высоконравственной личности, разделяющей российские традиционные духовные ценности, обладающей актуальными знаниями и умениями, способной реализовать свой потенциал в условиях современного общества, готовой к мирному созиданию и защите Родины» [10, с. 1]. В целях решения этой задачи выделены два направления развития воспитания:

1. Развитие социальных институтов воспитания.
2. Обновление воспитательного процесса с учетом современных достижений науки на основе отечественных традиций.

Направление «Развитие социальных институтов воспитания», согласно Стратегии, включает следующие позиции:

– поддержка семейного воспитания (сохранение, укрепление и развитие культуры семейного воспитания детей на основе традиционных семейных и духовно-нравственных ценностей, с учетом роли традиционных религий России);

– развитие воспитания в системе образования (создание условий для повышения у детей уровня владения русским и родным языками и иными коммуникативными компетенциями);

– расширение воспитательных возможностей информационных ресурсов (содействие популяризации традиционных российских культурных, нравственных и семейных ценностей в информационном пространстве);

– поддержка общественных объединений в сфере воспитания (широкое привлечение детей к участию в деятельности социально-значимых познавательных, творческих, культурных, краеведческих, благотворительных организациях и объединениях, волонтерском движении) [10].



Исследование показало, что в рамках программ этнокультурной направленности педагогами в разной степени реализуются практически все вышеуказанные направления развития воспитания, обозначенные в Стратегии (в части развития социальных институтов воспитания). Распределение ответов представлено на рис. 1.

Вместе с тем в рамках проведения исследования, был выявлен ряд проблемных зон, которые не позволяют педагогам в полной мере реализовывать направления по развитию социальных институтов воспитания.

Так, в части поддержки семейного воспитания, родительская общественность не всегда привлекается к организации и участию в общественно значимых событиях, например, к празднованию различных дат народного календаря (Масленица, Карга боткасы, Сабантуй и др.).

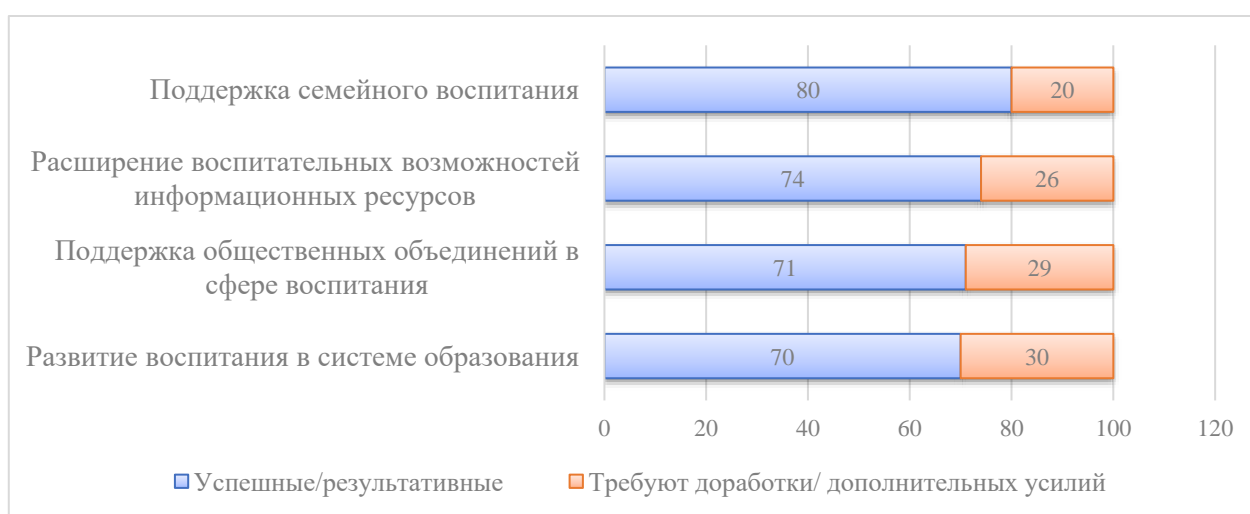


Рис. 1. Оценка педагогами успешности реализации направлений развития воспитания, обозначенных в Стратегии развития воспитания РФ на период до 2025 года (в части развития социальных институтов воспитания), в % к общему количеству опрошенных

Как показывает практика, не в достаточной степени распространяется опыт успешных практик семейных ремесленных или исполнительских (певческих, инструментальных) коллективов, базирующихся на сохранении и популяризации этнических традиций.

В отношении расширения воспитательных возможностей информационных ресурсов не все педагоги в полной мере обладают цифровой компетентностью. Это проявляется в неумении ориентироваться в медийном и телекоммуникационном пространстве, критически подходить к выбору цифровых источников и ресурсов. Что касается развития воспитания в системе образования, здесь можно отметить, что не популяризируются формы просветительской работы по освоению родных языков народов, проживающих в регионе, практически не используется игровая культура как социорегулирующий и коммуникативный ресурс. В части поддержки общественных объединений в сфере воспитания педагоги затрудняются в организации с детьми различных форм групповой работы по проведению собирательно-краеведческих исследований по истории родного края, в том

числе, фиксации устных рассказов и воспоминаний ветеранов и старожиллов своего населенного пункта.

Направление развития воспитания Стратегии «Обновление воспитательного процесса с учетом современных достижений науки на основе отечественных традиций» состоит из следующих блоков:

1. Гражданское и патриотическое воспитание:

- формирование у детей целостного мировоззрения, российской идентичности, уважения к своей семье, обществу, государству, принятым в семье и обществе духовно-нравственным и социокультурным ценностям, к национальному культурному и историческому наследию и стремления к его сохранению и развитию;

- создание условий для воспитания у детей активной гражданской позиции, гражданской ответственности, основанной на традиционных культурных, духовных и нравственных ценностях российского общества, для увеличения знаний и повышения способности ответственно реализовывать свои конституционные права и обязанности;

- разработка и реализация вариативных программ воспитания, способствующих правовой, социальной, культурной адаптации детей мигрантов;

- формирование мотивов, нравственных и смысловых установок личности, позволяющих противостоять экстремизму, ксенофобии, дискриминации по социальным, религиозным, расовым, национальным признакам, межэтнической и межконфессиональной нетерпимости, другим негативным социальным явлениям.

2. Духовно-нравственное развитие:

- расширение сотрудничества между государством, обществом, традиционными религиозными общинами и иными общественными организациями, и институтами в сфере духовно-нравственного воспитания детей.

3. Приобщение детей к культурному наследию:

- поддержка мер по созданию и распространению произведений искусства и культуры, проведению культурных мероприятий, направленных на популяризацию традиционных российских культурных, нравственных и семейных ценностей;

- создание условий для сохранения и поддержки этнических культурных традиций, народного творчества [10, с. 8].

В рамках прикладного исследования педагогам было предложено оценить, насколько успешно реализуются ими данные блоки в рамках образовательных программ этнокультурной направленности. Распределение ответов респондентов представлено на рис. 2.

Как видно из диаграммы, наиболее результативными, по оценке учителей предметной области «Искусство», являются блоки «Приобщение детей к культурному наследию» и «Гражданское, патриотическое воспитание». В то же время, ответы педагогов по направлению «Духовно-нравственное развитие»



распределились примерно поровну: 52% опрошенных заявили об успешной реализации данного блока, 48% участников опроса считают, что он требует доработки, дополнительных усилий.

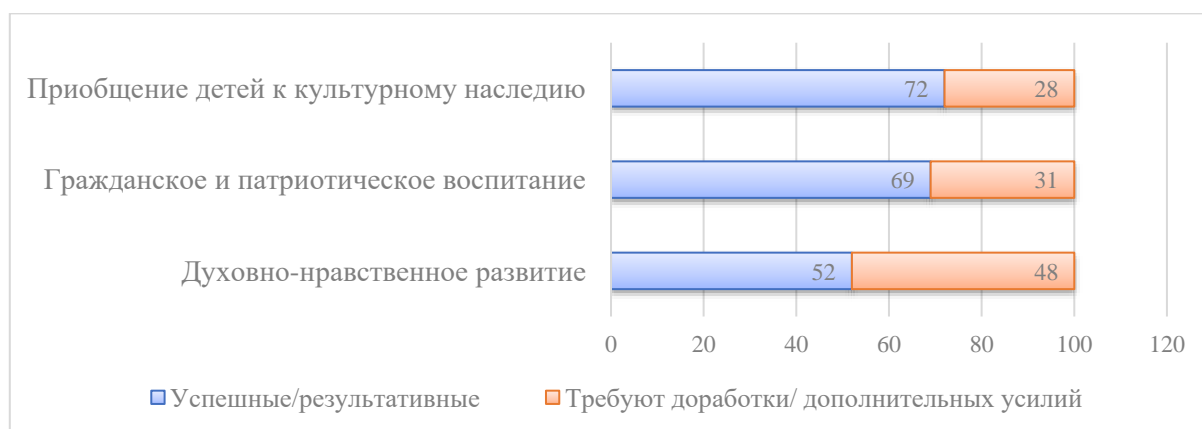


Рис. 2. Оценка педагогами успешности реализации направлений развития воспитания, обозначенных в Стратегии развития воспитания РФ на период до 2025 года («Обновление воспитательного процесса с учетом современных достижений науки на основе отечественных традиций»), в % к общему количеству опрошенных

В ходе практической работы сотрудников ИРО с педагогической общественностью было установлено, что учителя в недостаточной степени, а то и вовсе не используют ресурсы сторонних учреждений и организаций (музеев, сельских клубов, библиотек и т.д.), имеющих достаточный опыт просветительской деятельности по приобщению населения, в том числе, детей и молодежи, к культурному наследию. Педагоги испытывают затруднения при определении форм реализации образовательных программ этнокультурной направленности, предполагающих межведомственное взаимодействие.

Анализ результатов проведенного исследования позволил не только составить наиболее полное представление о реализации основных направлений Стратегии развития воспитания в общеобразовательных организациях Республики Татарстан, но и выявить лакунарные зоны содержательного и методического характера.

Полученные данные по направлению «Развитие социальных институтов воспитания» свидетельствуют о его результативной реализации педагогами в общеобразовательных организациях. Вместе с тем ответы педагогов по направлению «Обновление воспитательного процесса с учетом современных достижений науки на основе отечественных традиций» характеризуются недостаточной реализацией блока по духовно-нравственному развитию личности. Важно подчеркнуть, что данный блок, безусловно, является одним из основных не только в содержании этнопедагогического образования, но и парадигмы современного образовательного процесса в целом, поскольку способствует осознанию и принятию российских духовных, культурных

традиций и ценностей. Реализация педагогами программ этнокультурной направленности в общеобразовательных организациях будет способствовать решению поставленной задачи.

Список литературы

1. Давлетшина Л.А., Кондратьева Н.Б., Шаехов М.Р. Региональный образовательный проект как инструмент совершенствования этнопедагогической компетентности [Электронный ресурс] // Современное образование: актуальные вопросы и инновации. – 2021. – № 2 (10). – С. 91–97. – URL: <https://drive.google.com/file/d/1ANV0ijqasnVX2BIMdiqZFtuzNCH1ZWGV/edit> (дата обращения: 19.04.2023).
2. Давлетшина Л.А., Кондратьева Н.Б., Самойлова А.В. Формирование этнопедагогической компетентности в условиях поликультурности: региональный опыт // Вестник Казанского государственного университета культуры и искусств. – 2021. – № 3. – С. 93–100.
3. Давлетшина Л.А., Хурамшина А.З., Агапова Э.И. Организация отдыха детей и молодежи в рамках реализации государственной молодежной политики в Республике Татарстан: результаты социологического опроса в образовательных организациях [Электронный ресурс] // Управление устойчивым развитием. – 2022. – № 5 (42). – С. 65–74. – URL: elibrary_49743846_10625893.pdf (для авторизованных пользователей) (дата обращения: 25.04.2023).
4. Давлетшина Л.А., Шамсутдинова В.В., Кондратьева Н.Б. Этнокультурная компетентность педагогов, реализующих программы этнокультурной направленности в образовательных организациях Республики Татарстан: социологический анализ // Этнопедагогический ежегодник : сб. науч. ст. – Чебоксары, 2022. – Вып. 13. – С. 18–24.
5. Егошина Н.Г. Этнокультурное образование: теоретические основы и практика реализации [Электронный ресурс] // THEORIA. – 2022. – № 1. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/etnokulturnoe-obrazovanie-teoreticheskie-osnovy-i-praktika-realizatsii> (дата обращения: 18.04.2023).
6. Концепция преподавания предметной области «Искусство» в образовательных организациях Российской Федерации, реализующих основные общеобразовательные программы [Электронный ресурс] // Сайт Министерства просвещения Российской Федерации. – URL: <https://docs.edu.gov.ru/document/11cfc73e7df5f99beeadf58f363bf98b> (дата обращения: 18.04.2023).
7. Куликова С.В. Национальная традиция как аксиологический вектор этнокультурного образования молодежи [Электронный ресурс] // Известия ВГПУ. – 2019. – № 10 (143). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/natsionalnaya-traditsiya-kak-aksiologicheskii-vektor-etnokulturnogo-obrazovaniya-molodezhi> (дата обращения: 18.04.2023).
8. Латыпова В.М., Муртазина Г.Р. Анализ реализации программ этнокультурной направленности в общеобразовательных организациях



Республики Татарстан на современном этапе // Этнопедагогический ежегодник : сб. науч. ст. – Чебоксары, 2022. – Вып. 13. – С. 37–42.

9. Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 31.05.2021 г. № 287 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования» [Электронный ресурс] // Официальный интернет-портал правовой информации. – URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202107050027> (дата обращения: 17.04.2023).

10. Распоряжение Правительства РФ от 29.05.2015 г. № 996-р «Об утверждении Стратегии развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года» // Собрание законодательства Российской Федерации. – 2015. – № 23. – Ст. 3357.

11. Фатхуллина Л.З. Влияние характерных особенностей участников учебного процесса на конфликтогенность школьной среды // Казанский педагогический журнал. – 2016. – № 6 (119). – С. 168–172.

12. Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ (ред. от 04.08.2023) «Об образовании в Российской Федерации» [Электронный ресурс] (с изм. и доп., вступ. в силу с 01.09.2023). – Ст. 3. Основные принципы государственной политики и правового регулирования отношений в сфере образования. – URL: <http://www.consultant.ru> (дата обращения: 04.09.2023).

13. Шамсутдинова И. И., Шамсутдинова Р.Р. Поликультурное образование в условиях многонациональной Республики [Электронный ресурс] // Современные тенденции и перспективы изучения родных языков и поликультурного воспитания детей и молодежи : материалы межрегион. науч.-практ. симпозиума, Чита, 28 февраля 2019 года. – Чита : Ин-т развития образования Забайкальского края, 2019. – С. 64–68. – URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=41670124> (для авторизованных пользователей) (дата обращения: 25.04.2023).

УДК 378.635.5

DOI: 10.24412/2308-717X-2023-2-154-157

Камболов Азамат Русланович

адъюнкт

*ФГКВОУ ВО «Пермский военный институт войск национальной гвардии**Российской Федерации», г. Пермь, Россия**614112, г. Пермь, ул. Гремячий Лог, 1, (342) 270-39-01**e-mail: kambol59@mail.ru***АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ КОНФЛИКТНЫХ СИТУАЦИЙ. ПУТИ ИХ
РЕШЕНИЯ В ВОЕННОМ ВУЗЕ****Azamat R. Kambolov**

Associate

*Federal State Treasury Military Educational Institution "Perm Military Institute of
the National Guard Troops of the Russian Federation", Perm, Russia**614112, Perm, st. Gremyachiy Log, 1, (342) 270-39-01**e-mail: kambol59@mail.ru***CURRENT PROBLEMS OF CONFLICT SITUATIONS AND WAYS
TO RESOLVE THEM IN A MILITARY UNIVERSITY**

Аннотация. В Российской Федерации характеризуются глобальные изменения, которые сопровождаются серьезными противоречиями во всех социальных сферах. В современном обществе наблюдается рост взаимной нетерпимости и вражды. Конкретные характеристики военной профессии могут создавать уникальные причины конфликтов, которые не всегда присутствуют в других сферах жизни. Военные учебные заведения представляют особый контекст, где конфликты являются неизбежной частью учебного процесса и требуют особых подходов к их решению.

Ключевые слова: конфликтология, военный вуз, Войска национальной гвардии, историография.

Abstract. The Russian Federation is characterized by global changes, which are accompanied by serious contradictions in all social spheres. In modern society there is an increase in mutual intolerance and hostility. The specific characteristics of the military profession may create unique causes of conflict that are not always present in other areas of life. Military educational institutions represent a special context where conflicts are an inevitable part of the educational process and require special approaches to their resolution.

Key words: Conflictology, military university, National Guard Troops, historiography.



Актуальность данной статьи вызвана постоянными изменениями, происходящими в последние годы в социально-экономической ситуации, образе жизни и мысли граждан России которые привели к тому, что в стране перестала действовать ранее существовавшая отлаженная система конфликтологического воспитания.

Для изучения разных явлений научная интерпретация начинается с рассмотрения исторической точки зрения. Различные сборники историографии раскрывают детали возникновения проблемы и, следовательно находят варианты ее решения в настоящее время.

Исследования в области конфликтов имеют долгую историю, простирающуюся на протяжении десятилетий. В первой половине XX века одним из наиболее влиятельных исследователей был Курт Левин. «В своих работах Курт Левин акцентировал внимание на коммуникации, межличностных конфликтах и взаимодействии в группах».

Развитие концепции конфликтов в 50–60 годы, научное сообщество стало интересоваться влиянием конфликтов на индивидов и общество в целом. В этот период исследования в области конфликтов проводились такими учеными, как Мортон Деутсч и Дональд Келли. Они разработали концепцию «общественных дилемм», объясняющую взаимодействие между личными интересами и интересами группы.

Применение теории игр в изучении конфликтов с 1970-х годов стало широко распространено в изучении конфликтов. Такие ученые как Томас Шеллинг и Роджер Майерсон, использовали математические модели для анализа принятия решений и стратегий в конфликтных ситуациях [4].

Изучение проблемных разногласий в конфликтологии продолжают развиваться, а сами конфликты приобретают все большую сложность. Современный исследователь Питер Коулман, который исследует различные аспекты конфликтов, включая эмоциональную составляющую, влияние цифровых технологий и роль социальных сетей в процессе возникновения и разрешения конфликтов.

Изучение конфликтов является важной областью научных исследований. Оно помогает понять природу конфликтов, выявить их причины и последствия, а также разработать методы эффективного урегулирования. В течение десятилетий разные ученые, от Курта Левина до современных исследователей, вносили свой вклад в развитие теории конфликтов, благодаря чему наше понимание этого сложного явления существенно углубилось [1, 3, 5, 6, 7, 8].

В последнее время конфликтология приобрела большую значимость во всех отраслях профессиональной подготовки, особенно в педагогическом образовании. Вместе с тем очевидным фактором остается нехватка квалифицированных специалистов, которые владеют технологиями эффективного общения и конструктивного поведения в конфликтах, умеют адекватно распознавать, вовремя предупреждать и разрешать конфликтные ситуации. В связи с этим растет научный интерес к проблеме развития конфликтологической готовности.

Одной из главных традиций армии России считается принятие присяги и традиции офицерского корпуса. Это торжественное обещание, которое дает гражданин, вступающий в ряды Вооруженных Сил. Текст его утвержден Федеральным законом «О воинской обязанности и военной службе» (1998 г.). Принимают присягу перед Государственным флагом и Боевым знаменем воинской части, каждый солдат входящий в ряды вооруженных сил, носил личный внутренний мир, обычаи, привычки, связанные с его религией. Ребенок с детства воспитывался в духе православия. Сражаясь за Веру, царя и Отечество российский солдат совершал удивляющие до сих пор весь мир великие подвиги, что можно считать следствием того, что на этапе образования регулярных вооруженных сил был сформировался институт военного и морского духовенства [2].

Исключительность современной ситуации заключается в том, что развитие системы подготовки кадров совпадает с организационными преобразованиями в самой структуре общества и государства. Важная роль в этих преобразованиях принадлежит службам, защищающим права и свободы граждан, в Российской Федерации – это Федеральная служба войск национальной гвардии Российской Федерации. Их служебно-боевая деятельность связана с охраной общественного порядка, обеспечением общественной безопасности, непосредственным участием в контртеррористических (антитеррористических) операциях, с разрешением межнациональных конфликтов, производят оцепление (блокирование) участков местности (акваторий), жилых и иных помещений, строений и других объектов при ликвидации последствий аварий, катастроф природного и техногенного характера и других чрезвычайных ситуаций, при проведении карантинных мероприятий во время эпидемий.

Военнослужащие войск национальной гвардии Российской Федерации постоянно взаимодействуют с самыми различными социальными группами населения, в том числе с лицами, склонными к совершению правонарушений. Нередко возникающие межличностные и внутриличностные столкновения могут быть разрешены только на основе нравственного выбора, на который должен быть способен офицер. Основная проблема – это, конечно, доверие людей. Каких бы успехов не достигали, какие бы нужные преобразования не проводили, абсолютно любое преступление нарушение законодательства со стороны самих военнослужащих, нарушения прав граждан сводят на нет всю работу. Люди и так относятся к Федеральной службе войск национальной гвардии Российской Федерации в первую очередь как к органу принуждения, начинают ее бояться, доверие падает. А что значительно снижает эффективность работы такой профессиональной структуры, как ВНГ РФ, тогда как без должной поддержки граждан никакая профессиональная структура не будет эффективной.

Решение выявленных проблем требует разработки и реализации новой образовательной концепции в вузах Федеральной службы войск национальной гвардии Российской Федерации, сочетающей все сферы воспитания.



Начинать нужно именно с вузов, поскольку от того какое воспитание будет дано курсантам, которая в большей степени направлена на формирование принципов и убеждений, актуализирующихся при принятии решений и взаимодействии в конфликтных ситуациях.

В ходе формирования Федеральной службы войск национальной гвардии Российской Федерации, наметились новые пути к изменению образовательной системы, при этом особое внимание уделяется вопросам конфликтологического воспитания курсантов и в первую очередь, формирования своеобразных механизмов управления и создания условий для развития патриотизма, идеалов способствующих становлению личности будущего офицера. При этом, осознавая особенности профессиональной подготовки будущих офицеров, целесообразно проводить анализ содержания изучаемых дисциплин и средств предоставления информации, применять инновационные формы и методы взаимодействия, направленные на понимание и воспитание.

Военный вуз имеет большие возможности для конфликтологического воспитания у будущих офицеров в логике гуманистической концепции, ценностного отношения к человеку. Организация педагогического процесса с нравственной ориентацией на человека будет способствовать воспитанию у курсантов данного личностного образования.

Список литературы

1. Ананьев Б.Г. О соотношении способностей и одаренности. – М. : Проблемы способностей, 1962. – 308 с.
2. Анашкин О.А., Лебедев О.Е. Конфликты в воинских коллективах // Ориентир. – 2004. – № 5. – С. 48–51.
3. Андреев В.И. Конфликтология: искусство спора, ведение переговоров, разрешения конфликтов. – М. : КГУ, 1995. – 142 с.
4. Анцупов А.Я., Шипилов А.И. Конфликтология : учеб. для вузов. – М. : ЮНИТИ, 1999. – 104 с.
5. Асмолов А.Г. Историко-эволюционный подход в психологии личности // Диссертация в виде научного доклада на соискание ученой степени доктора психологических наук. – М., 1996. – С. 141.
6. Вагин И.О. Психология зла: практика решения конфликтов. – СПб. : Питер, 2001. – 192 с.
7. Емельянов С.М. Практикум по конфликтологии. – СПб., 2000. – 368 с.
8. Жданов В.О. Технология разрешения внутриличностного конфликта. – М. : МПАКЦ, 2000. – 27 с.

УДК 342.951

DOI: 10.24412/2308-717X-2023-2-158-166

Коваленко Александр Сергеевич

ассистент кафедры правовых дисциплин и методики преподавания права
ФГБОУ ВО «Пермский государственный гуманитарно-педагогический
университет», г. Пермь, Россия
614990, г. Пермь, ул. Сибирская, 24,
e-mail: alexander.cowalencko2016@yandex.ru

**ПРОБЛЕМЫ ПРИМЕНЕНИЯ МЕР ДИСЦИПЛИНАРНОГО
ВЗЫСКАНИЯ К ОБУЧАЮЩИМСЯ****Alexander S. Kovalenko**

assistant of the Department of Legal Disciplines and Methods of Teaching Law
Federal State-Financed Educational Institution of Higher Education
«Perm State Humanitarian Pedagogical University»
614990, Perm, Russia, 24, Sibirskaya str.
e-mail: alexander.cowalencko2016@yandex.ru

PROBLEMS OF APPLYING DISCIPLINARY SANCTIONS TO STUDENTS

Аннотация. В статье рассматриваются проблемы применения мер дисциплинарного взыскания к обучающимся. На основе анализа научной литературы, законодательства, локальных актов образовательных организаций и судебной практики рассматриваются такие важные аспекты привлечения обучающихся к дисциплинарной ответственности, как проблема вины и негативных последствий нарушения процедуры привлечения обучающихся к дисциплинарной ответственности. Внимание уделяется не только регулятивной функции нормативных актов в частности и права в целом, но и их воспитательному потенциалу.

Ключевые слова: дисциплинарная ответственность, дисциплинарный проступок, меры дисциплинарного взыскания, обучающиеся, форма деформации правосознания.

Abstract. The article deals with the problems of applying disciplinary measures to students. On the basis of the analysis of scientific literature, legislation, local acts of educational organisations and judicial practice such important aspects of bringing students to disciplinary responsibility as the problem of guilt and negative consequences of violation of the procedure of bringing students to disciplinary responsibility are considered. Attention is paid not only to the regulatory function of normative acts in particular and law in general, but also to their educational potential.



Key words: disciplinary responsibility, disciplinary offence, disciplinary sanctions, students, form of deformation of legal consciousness.

Чешская пословица «Школа без дисциплины есть мельница без воды» отражает одно из условий, способствующее успешному функционированию современной классно-урочной системы. В Российской Федерации, не смотря на богатый опыт по созданию профессорский дисциплинарных судов и попыток создания дисциплинарных кодексов образовательных учреждений в Российской Империи, правил поведения для школьников в СССР, проблема поддержания дисциплины в образовательных организация остается до сих пор актуальной. В связи с этим особый интерес представляют мнения ученых по поводу данной темы, проблемы законодательства в данной сфере, а также отдельного изучения заслуживают локальные акты образовательных организаций и их влияние на применение мер дисциплинарной ответственности к обучающимся.

В юридической науке одним из основных споров является спор о квалификации нарушения обучающимися локальных актов организации как дисциплинарных проступков. Так, часть ученых (например, М.Н. Малеина), ссылаясь на ст. 192 Федерального Закона от 30.12.2001 № 197-ФЗ «Трудовой кодекс Российской Федерации» (далее – ТК РФ) [4], согласно которой под дисциплинарным проступком понимается неисполнение или ненадлежащее исполнение работником по его вине возложенных на него трудовых обязанностей, указывают, что отношения между обучающимся и образовательной организацией не являются трудовыми, а, следовательно, использование термина «дисциплинарная ответственность» в образовательном законодательстве неприменимо [2].

Согласно другой позиции, дисциплинарная ответственность определяется как юридическая ответственность за нарушение дисциплины в какой либо сфере. Так, например, Е.Ю. Забрамная пишет о том, что, несмотря на различную отраслевую природу трудовых и образовательных отношений, их объединяет то, что субъект определенной деятельности (в данном случае трудовой или образовательной), включенный в состав устойчивого коллектива организации, несет обязанность по подчинению ее внутреннему распорядку и, следовательно, за неисполнение этой обязанности может быть привлечен к дисциплинарной ответственности [1].

На наш взгляд вопрос ответственности обучающихся является неотъемлемой частью образовательной системы, так как для достижения эффективности обучения необходима определенная структура и организованность образовательного процесса, для чего необходимо не только установление определенных правил и закрепление за обучающимися определенных обязанностей, но и установление мер ответственности за их нарушение. Решить вопрос о применении термина «дисциплинарная ответственность» в образовательном законодательстве можно путем закрепления в соответствующем законодательстве термина «Дисциплинарный проступок обучающихся» и соответствующего определения.

При попытке вывести определение термина «Дисциплинарный проступок обучающегося» можно столкнуться с другим дискуссионным вопросом, а именно установление вины обучающегося при привлечении к дисциплинарной ответственности. Так, в определении дисциплинарной ответственности в ТК РФ, упомянутом выше, указано на то, что работник привлекается к дисциплинарной ответственности при наличии вины. При этом в Федеральном законе от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» (далее – Закон об образовании) [5] не закреплена необходимость установления вины обучающегося при применении дисциплинарного взыскания. Е.В. Надыгина считает, что отсутствие нормативного закрепления необходимости установления вины является проблемой и необходимо закрепить соответствующее положение в законе [3]. Однако, дисциплинарный проступок является видом правонарушения, а, следовательно, имеет субъективную сторону, которая выражается в психическом отношении субъекта к своему деянию и его последствиям, т.е. в вине. С другой стороны, не стоит категорично относиться к данной позиции, так как работники образовательных организаций, как правило, не являются профессиональными правоприменителями и соответственно могут не знать соответствующих догм права. Важность закрепления данных положений может иметь не только юридический, но и воспитательный характер, так как привлечение ребенка к дисциплинарной ответственности за проступок, который он не совершал, может привести к формированию негативного отношения как к локальным актам образовательной организации в частности, так и к праву в целом, что в свою очередь может привести к различным формам деформации правосознания.

Что же касается законодательства, то в Российской Федерации основу правовых предписаний по вопросу ответственности обучающихся составляет ст. 43 Закона об образовании. На момент принятия закона данная статья являлась новацией законодательства, в силу того, что нормативные акты, ранее действовавшие в сфере образования, не содержали статьи, посвященной правовому статусу обучающегося и привлечения его к дисциплинарной ответственности. Ранее отдельные нормы об обязанностях и ответственности обучающихся содержались в Федеральном законе от 22.08.1996 № 125-ФЗ (ред. от 03.12.2011) «О высшем и послевузовском профессиональном образовании» [7].

В ст. 43 Закона об образовании помимо обязанностей обучающихся указаны:

- 1) перечень локальных актов организации, за нарушение или неисполнения которых к обучающимся могут быть применены меры дисциплинарного взыскания, а именно: устава организации, осуществляющей образовательную деятельность, правил внутреннего распорядка, правил проживания в общежитиях и интернатах и иных локальных нормативных актов по вопросам организации и осуществления образовательной деятельности;



2) меры дисциплинарного взыскания, которые могут быть применены к обучающимся, а именно: замечание, выговор, отчисление из организации, осуществляющей образовательную деятельность;

3) случаи, исключающие применение мер дисциплинарного взыскания: во время болезни обучающихся, каникул, академического отпуска, отпуска по беременности и родам или отпуска по уходу за ребенком, а также к обучающимся по образовательным программам дошкольного, начального общего образования, а также к обучающимся с ограниченными возможностями здоровья;

4) вопросы применения такой меры дисциплинарного взыскания как отчисление из образовательной организации и его обжалования.

Важным является положение, согласно которому при применении мер дисциплинарного взыскания образовательная организация должна учитывать такие критерии, как тяжесть дисциплинарного проступка, причины и обстоятельства его совершения и т.д., а также положения, согласно которым дисциплина в образовательной организации должна поддерживаться на основе уважения человеческого достоинства обучающихся, педагогических работников. Помимо этого, применение как физического, так и психологического насилия по отношению к обучающимся не допускается.

Говоря о проблеме применения мер дисциплинарного взыскания к обучающимся, стоит отметить, что согласно ч. 11 ст. 43 Закона об образовании обучающийся, родители (законные представители) несовершеннолетнего обучающегося вправе обжаловать в комиссию по урегулированию споров между участниками образовательных отношений меры дисциплинарного взыскания и их применение к обучающемуся. Деятельность комиссий по урегулированию споров между участниками образовательных отношений регулируется локальными актами образовательной организации, которые устанавливают определенные принципы работы комиссий.

Данные принципы направлены в том числе и на защиту прав и интересов ребенка, например, согласно Положения «О комиссии по урегулированию споров между участниками образовательных отношений» МАОУ СОШ № 28 г. Перми, деятельность комиссии основывается на принципе справедливости, согласно которому наказание и иные меры при разрешении спорных и конфликтных ситуаций, должны соответствовать характеру и степени общественной опасности выявленного негативного факта, обстоятельствам его совершения и личности виновного, а также принципу гуманизма, согласно которому человек является высшей ценностью [9].

Другим примером может послужить Положение «О конфликтной комиссии по урегулированию споров между участниками образовательных отношений» МАОУ СШ № 158 «Грани» г. Красноярска, согласно которому конфликтная комиссия при осуществлении своей работы должна обеспечивать соблюдение прав личности [10].

Прежде чем говорить о порядке применения мер дисциплинарного воздействия к обучающимся по разным программам образования и локальных актах образовательных организаций стоит упомянуть проблему установления

различий между некоторыми мерами дисциплинарного воздействия, которые могут быть применены к обучающимся. Если рассматривать отчисление из организации как самую серьезную меру воздействия, то вопрос о разграничении применения замечания и выговора к обучающимся остается открытым.

Например, в трудовом праве, не смотря на отсутствие четкого разграничения выговора и замечания в трудовом законодательстве, замечание принято считать более мягкой мерой взыскания, не влекущей серьезных последствий, а выговор более серьезной мерой взыскание за грубое или неоднократное нарушение трудовой дисциплины. В образовательном праве и законодательстве отсутствуют критерии разграничения правовых последствий применения таких мер дисциплинарного взыскания и условий их применения. Оба вида мер дисциплинарного воздействия закрепляются в письменном виде и должны быть доведены до сведения лица, привлекаемого к дисциплинарной ответственности. В данном случае наличие двух видов мер дисциплинарного взыскания с одинаковыми правовыми последствиями нецелесообразно.

Порядок применения мер дисциплинарного взыскания к обучающимся по образовательным программам основного общего образования, образовательным программам среднего общего образования, образовательным программам среднего профессионального образования и соответствующим дополнительным профессиональным программам, основным программам профессионального обучения и дополнительным общеобразовательным программам установлен Приказом Минобрнауки России от 15.03.2013 № 185 «Об утверждении Порядка применения к обучающимся и снятия с обучающихся мер дисциплинарного взыскания» [6]. Данный акт дублирует часть положений ст. 43 Закона об образовании, но уточняет сам порядок применения мер дисциплинарного взыскания, в частности, сроки применения мер дисциплинарного взыскания и порядок обжалования.

Что же касается упоминания применения мер дисциплинарного взыскания в локальных актах образовательных организаций осуществляющих свою деятельность по программам указанным в предыдущем абзаце, то данные образовательные организации дублируют в них положения закона и не указывают конкретные перечни дисциплинарных проступков и грубых дисциплинарных проступков. Однако, есть и противоположные примеры. Так, согласно Правилами внутреннего распорядка ГБОУ «Лицей Вторая школа» г. Москвы, к обучающимся, нарушившим положения локальных актов образовательной организации, помимо дисциплинарного взыскания и в качестве его альтернативы могут быть применены меры воспитательного характера, которые заключаются в разъяснении обучающимся недопустимость нарушения правил в Лицее [11]. В Правилах внутреннего трудового распорядка обучающихся ГБПОУ «Пермского профессионально-педагогического колледжа» (ПППК) указан перечень проступков, при совершении которых к обучающимся применяется такая мера дисциплинарного воздействия как



отчисление, к таким случаям относятся академическая неуспеваемость, немедицинское употребление наркотических веществ и т.д. [14].

Важность проработанности вопросов применения мер дисциплинарного взыскания к обучающимся и случаев их применения в локальных актах образовательных организаций заключается в том, что решение о применении тех или иных мер дисциплинарной ответственности отдано на откуп образовательным организациям, а также само привлечение к дисциплинарной ответственности основывается на факте нарушения обучающимся данных актов. Это подтверждается и судебной практикой. В качестве примера можно привести Апелляционное определение Курганского областного суда от 18.12.2018 по делу № 33-3861/2018, в котором указано, что право учебного заведения отчислить из университета студента, грубо нарушающего правила внутреннего распорядка и правила проживания в общежитиях предусмотрено Законом об образовании в Российской Федерации, а выбор мер дисциплинарного воздействия является исключительной компетенцией образовательного учреждения [8]. В связи с этим недочеты в составлении локальных актов образовательной организации могут привести к неблагоприятным последствиям, например, привлечение к дисциплинарной ответственности невиновного лица или наоборот, обучающийся, совершивший дисциплинарный проступок может избежать ответственности.

Как уже отмечалось выше, подобные ситуации могут иметь не только юридические, но и негативные последствия, связанные с воспитанием обучающихся. Помимо того, что несоблюдение процедуры привлечения обучающегося к дисциплинарной ответственности и учета наличия вины обучающихся могут повлиять на его правосознание, грамотно составленные локальные акты образовательной организации могут быть одним из факторов влияния на учеников, которые уже имеют определенную форму деформации правосознания.

Так, например, в современных условиях, когда расширяются права и свободы обучающихся при недостаточной сформированности ответственности их за свои действия, среди обучающихся, можно встретить зачатки такой формы деформации правосознания как перерождение правосознания или негативно-правовой радикализм. Отличительной чертой данной формой деформации правосознания является то, что такое лицо обладает хорошим уровнем знаний в области права, но использует их для избегания ответственности при совершении правонарушений. В данном случае правильно составленные локальные акты могут минимизировать риск ухода от ответственности таких обучающихся и защитить других участников образовательного процесса.

В сфере высшего образования сложилась противоположная ситуация. Порядок применения мер дисциплинарного взыскания к обучающимся по образовательным программам высшего образования и соответствующим дополнительным профессиональным программам, который должен устанавливаться федеральным органом исполнительной власти, осуществляющим функции по выработке и реализации государственной

политики и нормативно-правовому регулированию в сфере высшего образования, т.е. Министерством науки и высшего образования РФ, в данный момент отсутствует. При этом высшие учебные заведения в своих «Правилах внутреннего распорядка для обучающихся», как правило, имеют соответствующий раздел «Дисциплинарные взыскания». Обычно данный раздел дублирует положения ст. 43 Закона об образовании, однако, в некоторых образовательных организациях даются соответствующие перечни проступков и их виды. Так, например, в Правилах внутреннего распорядка для обучающихся ПГНИУ» ФГАОУ ВО «Пермского национально-исследовательского университета» (ПГНИУ), выделяются дисциплинарный проступок и грубый дисциплинарный проступок. Также устанавливаются перечни соответствующих видов проступков, например, дисциплинарным проступком считается несоблюдение правил пожарной безопасности, утеря, а также порча студенческого билета, а к грубым дисциплинарным проступкам относится нарушение учебной дисциплины, курение на территории университета и т.д. [12].

Другим примером могут послужить Правила внутреннего распорядка обучающихся ФГБОУ ВО «Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета» (ПГГПУ), в которых также содержится перечень грубых нарушений, например, игра в азартные игры на территории университета, курение в неположенном месте или передача пропуска в университет или общежитие другому лицу [13].

Особого внимания заслуживают локальные акты образовательных организаций, в которых указывается необходимость установления вины при применении мер дисциплинарной ответственности к обучающимся. Примером такой организации может являться ФГБОУ ВО «Уфимский университет науки и технологий» (УУНиТ), согласно п. 2.6. Приказа данной организации от 06.03.2023 года № 0496 «Об утверждении «Порядка применения к обучающимся и снятия с обучающихся мер дисциплинарного взыскания» субъективная сторона дисциплинарного проступка выражается в виновности обучающегося [15].

Проанализировав все вышесказанное можно утверждать, что дальнейшее совершенствование института дисциплинарной ответственности обучающихся и проработка вопросов более качественной подготовки локальных нормативных актов позволит более эффективно применять меры дисциплинарного взыскания к обучающимся на практике, а также может иметь не только юридический, но и положительный воспитательный эффект.

Список литературы

1. Забрамная Е.Ю. Дисциплинарная ответственность: межотраслевой аспект и актуальные проблемы правового института // Трудовое право в России и за рубежом. – 2019. – № 3. – С. 42–45.
2. Малеина М.Н. Досрочное прекращение образовательных отношений по инициативе вуза (природа санкции, основания применения, порядок осуществления) // Lex Russica. – 2018. – № 5. – С. 117–127.



3. Надыгина Е.В. К вопросу о дисциплинарной ответственности обучающихся (теоретические и практические аспекты) // Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. – 2021. – № 3. – С. 122–129.
4. Трудовой кодекс Российской Федерации: Федеральный закон от 30.12.2001 № 197-ФЗ (ред. от 04.08.2023) // Собрание законодательства РФ. – 2002. – № 1, ч. 1. – Ст. 3.
5. Об образовании в Российской Федерации: Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ // Собрание законодательства РФ. – 2012. – № 53, ч. 1. – Ст. 7598.
6. Об утверждении Порядка применения к обучающимся и снятия с обучающихся мер дисциплинарного взыскания : Приказ Минобрнауки России от 15.03.2013 № 185 (ред. от 21.04.2016) // Российская газета. – 2013. – № 136.
7. О высшем и послевузовском профессиональном образовании : Федеральный закон от 22.08.1996 № 125-ФЗ (ред. от 03.12.2011) // Собрание законодательства РФ. – 1996. – № 35. – Ст. 4135. (утратил силу).
8. Апелляционное определение Курганского областного суда от 18.12.2018 по делу № 33-3861/2018. Документ опубликован не был // Доступ из справочной правовой системы «КонсультантПлюс».
9. Положение «О комиссии по урегулированию споров между участниками образовательных отношений» МАОУ СОШ № 28 г. Перми [Электронный ресурс] : утверждено приказом Директора от 27.11.2019 № 345. – URL: <https://59320s004.edusite.ru/DswMedia/komissiiya.pdf> (дата обращения: 15.09.2023).
10. Положение «О конфликтной комиссии по урегулированию споров между участниками образовательных отношений» МАОУ СШ № 158 «Грани» г. Красноярск [Электронный ресурс] : утверждено Директором МАОУ СШ № 158 «Грани» г. Красноярск 31.08.2022 – URL: https://sh158-krasnoyarsk-r04.gosweb.gosuslugi.ru/netcat_files/32/50/IMG_0001_16_.pdf (дата обращения: 15.09.2023).
11. Правила внутреннего распорядка ГБОУ «Лицей Вторая школа» г. Москва [Электронный ресурс] : утверждены Директором ГБОУ «Лицей Вторая школа» г. Москва 17.06.2020. – URL: https://st.educom.ru/eduoffices/gateways/get_file.php?id=%7B79EE969A-0DB9-5412-08CF-68000F574C46%7D&name=file.pdf (дата обращения: 12.09.23).
12. Правила внутреннего распорядка для обучающихся ФГАОУ ВО ПГНИУ [Электронный ресурс] : утверждены Приказом ректора ПГНИУ от 12 марта 2014 № 190/2 – URL: http://www.psu.ru/files/docs/normativnaya_baza/base_nd/pvr.pdf (дата обращения: 12.09.23).
13. Правила внутреннего распорядка обучающихся ФГБОУ ВО ПГПУ [Электронный ресурс]. Протокол заседания ученого совета № 1 от 17.09.2013. – URL: https://pspu.ru/sveden/files/Pravila_vnutrennego_rasporyadka_%28dlya_obuchayuschixsya%29.pdf?ysclid=lmgf0iyevm790944944 (дата обращения: 12.09.23).

14. Правила внутреннего трудового распорядка обучающихся ГБПОУ (ПППК) [Электронный ресурс]. Утверждены Директором ГБПОУ ППК 01.03.2019. – URL:

https://www.permppk.ru/about/normativnye_dokumenty/obrazovatelnyadeyatelnost-2021/15.%20Правила%20внутреннего%20трудоого%20распорядка%20обучающихя.pdf (дата обращения: 15.09.2023).

15. Приказ от 06.03.2023 года № 0496 «Об утверждении «Порядка применения к обучающимся и снятия с обучающихся мер дисциплинарного взыскания» ФГБОУ ВО УУНиТ [Электронный ресурс]. – URL: https://uust.ru/media/eduInfo/0496_06.03.2023_ob-utv-poryadka-prim-mer-discipl-vzyskaniya.pdf (дата обращения: 12.09.23).



УДК 165

DOI: 10.24412/2308-717X-2023-2-167-173

Лобанова Наталья Валерьевна

методист МБУ ДО «ЦДО «Одаренность» г. Старый Оскол,
e-mail: L0bnatasha@yandex.ru

Черкасских Оксана Тимофеевна

методист МБУ ДО «ЦДО «Одаренность» г. Старый Оскол
e-mail: o05101975@yandex.ru

Плохотникова Жанна Викторовна

методист МБУ ДО «ЦДО «Одаренность» г. Старый Оскол
e-mail: zpl777@mail.ru

Сотникова Елена Александровна

педагог-организатор МБУ ДО «ЦДО «Одаренность» г. Старый Оскол
e-mail: elena_sotnikova_84@mail.ru

**ОРГАНИЗАЦИЯ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ
В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВИЗАЦИИ В СФЕРЕ ОБРАЗОВАНИЯ****Natalya V. Lobanova**

methodologist of MBU DO «Central Educational Education Center «Odarennost»
Stary Oskol, e-mail: L0bnatasha@yandex.ru

Oksana T. Cherkasskikh

methodologist of MBU DO «Central Educational Education Center «Odarennost»
Stary Oskol, e-mail: o05101975@yandex.ru

Plokhotnikova V. Zhanna

methodologist of MBU DO «Central Educational Education Center «Odarennost»
Stary Oskol, e-mail: zpl777@mail.ru

Elena A. Sotnikova

teacher-organizer of the MBU DO «Central Children's Education Center
Odarennost», Stary Oskol, e-mail: elena_sotnikova_84@mail.ru

**ORGANIZATION OF EDUCATIONAL ACTIVITIES IN THE CONDITIONS
OF DIGITALIZATION IN THE FIELD OF EDUCATION**

Аннотация. В статье рассматривается проблема организации воспитательной деятельности в условиях цифровизации в сфере образования. Представлен опыт использования работы цифровых технологий и возможностей социальных сетей для проведения мероприятий по социализации детей и подростков при дистанционных формах обучения.

Ключевые слова: социальные сети, дистанционное обучение, медиа-квест.

Abstract. the article discusses the problem of organizing educational activities in the context of digitalization in the field of education. The experience of using digital technologies and the capabilities of social networks to carry out activities for the socialization of children and adolescents in distance learning is presented.

Key words: social networks, distance learning, media quest.

Вопрос цифрового образования, использования современных информационных технологий в образовании не является чем-то новым. Заинтересованность применения цифровых технологий в образовании начал волновать ученых и преподавателей почти сразу, наряду с тем, как в повседневную жизнь начали внедряться современные технологии связи (Интернет) и повсеместное использование компьютеров. Причем, данный интерес появился как у преподавателей высшей школы, так и учителей основного образования [4].

В 2015 году Правительством Российской Федерации была разработана и утверждена «Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года» (далее – Стратегия), где указано, что приоритетной задачей в сфере воспитания детей является развитие высоконравственной личности, разделяющей российские традиционные духовные ценности, обладающей актуальными знаниями и умениями, способной реализовать свой потенциал в условиях современного общества, готовой к мирному созиданию и защите Родины [5].

Для достижения поставленной задачи определены направления работы: гражданско-патриотическое, духовно-нравственное, интеллектуальное, физическое воспитание, культура здорового образа жизни, развитие информационных ресурсов, профориентационная работа.

В Стратегии указывается, что одним из основных направлений развития воспитания является расширение воспитательных возможностей с помощью информационных ресурсов.

Направление предполагает:

– создание условий, методов и технологий для использования возможностей информационных ресурсов, в первую очередь информационно телекоммуникационной сети Интернет, в целях воспитания и социализации детей;

– информационное организационно-методическое оснащение воспитательной деятельности в соответствии с современными требованиями;



- содействие популяризации в информационном пространстве традиционных российских культурных, в том числе эстетических, нравственных и семейных ценностей и норм поведения;
- воспитание в детях умения совершать правильный выбор в условиях возможного негативного воздействия информационных ресурсов;
- обеспечение условий защиты детей от информации, причиняющей вред их здоровью и психическому развитию [5].

Таким образом, в организации воспитательной работы необходимо создавать, в первую очередь, безопасные условия использования сети Интернет. Необходимо обучить детей и педагогов защищаться от пагубной информации, наносящей вред, главным образом, детям, имеющим незрелую психическую систему, а также выбирать нужную и правильную информацию во всем многообразии ее в сети.

Особую актуальность цифровизация образования приобрела в период дистанционного обучения в связи с пандемией коронавируса [6]. Многие образовательные организации были вынуждены проводить уроки используя различные цифровые технологии. Но за пределами дистанционного обучения до сих пор остается важная часть педагогического процесса – воспитательная работа.

Тем не менее преодолеть эти трудности возможно [1, 2, 3]. Более того, не следует недооценивать дистанционные формы воспитательной работы. Помимо своих стандартных задач (возможность включения в деятельность обучающихся с ограниченными возможностями здоровья, а также находящихся на семейном обучении и др.) дистанционная воспитательная работа способна обеспечить решение таких задач как: индивидуализация (для каждого обучающегося может быть составлен индивидуальный план работы с учетом личностных особенностей и способностей, потребностей и интересов); привлечение сторонних участников воспитательного процесса (специалистов или интересных личностей, находящихся на отдалении); включение родителей в общую с детьми деятельность (в силу занятости на работе родителей почти невозможно привлечь к участию в школьных мероприятиях и проектах, а дистанционное взаимодействие является более гибким).

В случаях, когда обучение проходит полностью в дистанционном формате, удаленная воспитательная работа способна сохранить взаимодействие классного коллектива, которое необходимо для полноценного развития личности.

В 2020 году педагоги впервые столкнулись с ограничением проведения массовых мероприятий в связи с введением карантина новой коронавирусной инфекции, в 2022 году на смену карантину пришел «желтый уровень» террористической угрозы, сложившийся в Белгородской области после начала специальной военной операции на территории Украины. Вначале сложилось мнение, что полностью придется отказаться от массовых мероприятий, но педагоги МБУ ДО «Центр дополнительного образования

«Одаренность» (далее – Центр) смогли адаптировать многие очные формы работы по социализации детей и подростков для проведения в дистанционном формате, в том числе в социальной сети «ВКонтакте» [7].

Социальная сеть «ВКонтакте» – это сайт № 1 в России, как по посещаемости, так и по популярности. На сегодняшний день именно это информационное поле предоставляет широкие возможности для воспитательной деятельности. Свою работу по социализации детей и подростков педагоги Центра строят в созданных учреждением группах «Центр дополнительного образования «Одаренность», «Доброволец. Волонтер. Тимуровец».

Одной из популярных форм проведения познавательных и воспитательных мероприятий стал медиа-квест. За время дистанционного обучения были проведены медиаквесты «Фикси-школа безопасности» по правилам дорожного движения, «Третье ратное поле России», медиаквест, посвященный годовщине сражения на Прохоровском поле, «В Тридевятом царстве, в Тридесятом государстве» по сказкам А.С. Пушкина и др.

Технология организации и проведения медиаквеста состоит в следующем: в группе в социальной сети «ВКонтакте» в определенное время публикуется пост с заданием, выполнив которое участники присылают соответствующее сообщение в сообщество или пишут ответы к заданию в комментариях к посту. Участникам, давшим правильный ответ, организаторы высылают часть искомого пароля, после чего публикуется следующее задание. Таким образом, дети – участники медиаквеста, выполняя задания, самостоятельно добывают знания, что соответствует требованиям ФГОС. Победителями медиаквеста становятся участники, собравшие правильно весь пароль, которым может быть соответствующая тематике фраза.

Первым из проведенных массовых мероприятий в социальной сети стал традиционный муниципальный Праздник Детства, посвященный Дню пионерии. Этот праздник является подведением итогов деятельности детских общественных организаций образовательных организаций округа. Ежегодно на протяжении десятков лет он проходит с размахом, в одном из дворцов культуры округа: активисты, кураторы и ветераны детского движения, директора школ и администрация города собираются вместе, чтобы отметить этот праздник и наградить лучшие детские организации. Поэтому в 2020 году было принято не отменять всеми долгожданное мероприятие, а перевести его в новый онлайн-формат.

Для успешного проведения мероприятия онлайн было создано тематическое сообщество в социальной сети «ВКонтакте», заранее организована подписка участников мероприятия на него. Также была проведена предварительная подготовка всех этапов и организовано приглашение всех участников находится онлайн в одно и тоже время. Мероприятие представляло собой публикацию постов через определенный промежуток времени.



Праздник Детства начался с поздравления от методистов и педагогов МБУ ДО «Центр дополнительного образования «Одаренность». Заранее был подготовлен видеоролик со словами приветствия и поздравления. Затем участники мероприятия вспомнили самые яркие моменты из жизни детских организаций Старооскольского городского округа в 2019–2020 учебном году. С этой целью был подготовлен видеоролик из фотографий с мероприятий, которые проходили в течение всего учебного года. Участникам Праздника было предложено дать обратную связь, так как при проведении мероприятия онлайн важно, чтобы участники не оставались сторонними наблюдателями. В качестве обратной связи было предложено общение в комментариях. Ребята писали, какие мероприятия они узнали на фотографиях, в каких из них они лично принимали участие, а также радовались, если узнавали себя на фото.

По традиции на Празднике Детства проходит награждение лучших детских организаций по результатам ежегодного Смотра деятельности детских общественных организаций округа (далее – Смотр). Этот праздник не стал исключением: были опубликованы списки Победителей, Призеров и Лауреатов Смотра в 2019–2020 учебном году. Участники праздника с удовольствием поздравляли друг друга в комментариях.

Праздник Детства продолжился подведением итогов муниципального конкурса профессионального мастерства старших вожатых и педагогов-организаторов «Вожатый – профессия птица». Ребята активно поздравляли своих кураторов.

Сюрпризом для активистов стало видеообращение педагогов-организаторов и старших вожатых, кураторов детского движения округа, которые записали оригинальный совместный видеоролик, опубликованный во время проведения праздника. Активистам было предложено в течение мероприятия записать и опубликовать ответные видеоролики в сообществе с добрыми и теплыми поздравлениями и пожеланиями своим педагогам.

Затем были подведены итоги медиаквеста «Дорогами пионерии», который проходил в группе в преддверие Праздника Детства. Обучающиеся активно принимали участие в квесте, вспоминали о том, какие мероприятия были проведены в рамках Смотра, отвечали на вопросы из истории пионерского движения. Также в течение праздника проходила виртуальная выставка рисунков «Талисман детской организации». В группе мероприятия был создан альбом, в который участники загружали свои рисунки.

Завершился праздник поздравлением-сюрпризом. Организаторы мероприятия подготовили видеоролик из фотографий команд детских общественных организаций Старооскольского городского округа.

В 2021 году проведение Праздника Детства в онлайн-формате пришлось повторить снова, так как карантинные меры не были сняты. Помимо описанных выше этапов мероприятия были организованы медиаконкурс «Я знаю РДШ» с использованием платформы myquiz.ru. В режиме онлайн в формате квиз-игры активисты отвечали на вопросы,

в конце Праздника Детства были названы победители. Также в рамках мероприятия были показаны видеоролики с творческими выступлениями обучающихся образовательных организаций округа.

В онлайн-формат переместились и другие массовые мероприятия, организуемые методистами МБУ ДО «ЦДО «Одаренность». Традицией стали виртуальные концерты в рамках волонтерских акций. До пандемии юные волонтеры регулярно посещали с благотворительными концертами Старооскольский дом ветераном, детский дом, отделение паллиативной помощи больным. Но в условиях эпидемии массовые посещения таких мест стало невозможным. В связи с этим было принято решение собрать видеоролики выступлений творческих коллективов школ и смонтировать их с единый виртуальный концерт. Видеозапись таких концертов публиковалась в группах в социальной сети «ВКонтакте», а также направлялась по электронной почте перечисленным выше учреждениям для их демонстрации.

Еще одним форматом проведения массовых мероприятий онлайн является проведение их с использованием различных цифровых платформ для видеоконференций. Примером такого мероприятия выступает ежегодный муниципальный Зимний фестиваль детский общественных организаций. В режиме ВКС осуществляется непосредственное визуальное общение организаторов и участников мероприятия, однако это не единственное техническое средство, используемое в процессе мероприятия. Одновременно с общением на платформе активисты публикуют посты в социальной сети «ВКонтакте», выкладывают фото, выполненных заданий, результатов творческой деятельности, а также делятся впечатлениями о происходящем в прямом эфире, публикуя селфи и фотографии команды.

В 2022 году в программе муниципального Зимнего фестиваля приняли участие в медиаквизе «Новый год шагает по России» на платформе [tuquiz.ru](https://www.tuquiz.ru); побывали в новогодней онлайн квест-комнате «Следствие ведут», созданной на платформе learnis.ru, где активисты искали спрятанные задания в виртуальной комнате, выполняли их разгадывали пароль от «двери»; в танцевальной игре «Клапс-клапс», активисты повторяли танцевальные движения, транслируемые через экран компьютера. Завершился муниципальный Зимний фестиваль церемонией награждения самых активных участников.

Таким образом, использование цифровых технологий открывает новые возможности в условиях дистанционного образования для осуществления воспитательного процесса; требует от педагога освоения новых технологий, средств коммуникаций, программ и платформ и активного их применения в практической деятельности; кроме того, использование дистанционных технологий позволяет детям знакомиться с сетевым этикетом, самостоятельно и с помощью педагога повышать свой уровень цифровой грамотности.



Список литературы

1. Аснович Н.Г. Использование социальных сетей в образовательном процессе [Электронный ресурс]. – Минск, 2012. – 7 с. – URL: https://rep.bntu.by/bitstream/handle/data/27254/Ispolzovanie_socialnyh_setej_v_obrazovatelnom_processe.pdf?sequence=1&isAllowed=y (дата обращения: 29.09.2023).
2. Клименко О.А. Социальные сети как средство обучения и взаимодействия участников образовательного процесса [Электронный ресурс] // Теория и практика образования в современном мире : материалы Междунар. науч. конф. (г. Санкт-Петербург, февраль 2012 г.). – СПб. : Реноме, 2012. – С. 405–407. – URL: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/21/1799/> (дата обращения: 29.09.2023).
3. Новикова Л.А. Особенности организации воспитательной работы в условиях современной цифровой образовательной среды [Электронный ресурс]. – URL: <https://multiurok.ru/files/osobennosti-organizatsii-vospitatelnoi-raboty-v-2.html> (дата обращения: 29.09.2023).
4. Такиуллин Т.Р. Влияние цифровизации на систему образования [Электронный ресурс] // Молодой ученый. – 2021. – № 47 (389). – С. 5. – URL: <https://moluch.ru/archive/389/85723/> (дата обращения: 29.09.2023).
5. Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года [Электронный ресурс] : Распоряжение Правительства Российской Федерации от 29.05.2015 № 996-р. – URL: <https://legalacts.ru/doc/rasporjazhenie-pravitelstva-rf-ot-29052015-n-996-r/> (дата обращения: 29.09.2023).
6. Ховатова Л.В. Реализация воспитательной деятельности в условиях дистанционного обучения [Электронный ресурс]. – URL: <https://nsportal.ru/nachalnaya-shkola/materialymo/2020/08/21/realizatsiya-vospitatelnoy-deyatelnosti-v-usloviyah> (дата обращения: 29.09.2023).
7. Официальный сайт МБУ ДО «ЦДО «Одаренность» [Электронный ресурс]. – URL: <http://odaryonnost.ucoz.ru> (дата обращения: 29.09.2023).

УДК: 37.034

DOI: 10.24412/2308-717X-2023-2-174-183

Лю Цзюнь

аспирант факультета дошкольного образования
*Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический
университет, г. Челябинск, Россия, e-mail: 304741758@qq.com*

ХУДОЖЕСТВЕННАЯ ИЛЛЮСТРАЦИЯ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ НРАВСТВЕННЫХ ЧУВСТВ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Liu Jun

Postgraduate student of the Faculty of Preschool Education,
*South Ural State Humanitarian Pedagogical University, Chelyabinsk, Russia
e-mail: 304741758@qq.com*

ARTISTIC ILLUSTRATION AS A MEANS OF FORMING THE MORAL FEELINGS OF CHILDREN OF SENIOR PRESCHOOL AGE

Аннотация. В статье показана художественная иллюстрация как средство формирования нравственных чувств занимает лидирующие позиции в период кризиса чтения и посещения просветительских мест. Именно графическое изображение, выполненное по определённым канонам, способно в доступной форме продемонстрировать детям нравственные ситуации, где проявляются различные нравственные чувства по отношению к другим или к себе. Данное исследование призвано систематизировать информацию по проблеме, составить рекомендательный список художников-иллюстраторов и проанализировать использование иллюстрации, как средства образовательного процесса.

Ключевые слова: иллюстрация, нравственное воспитание, нравственные чувства, дети дошкольного возраста, образительные средства.

Abstract. Artistic illustration, as a means of forming moral feelings, occupies a leading position during the crisis of reading and visiting educational places. It is a graphic image, made according to a certain canon, that is able to demonstrate to children moral situations in an accessible form, where various moral feelings are manifested in relation to others or to oneself. This study is intended to systematize information on the problem, to compile a list of recommended illustrators and to analyze the use of illustration as a means of the educational process.

Key words: illustration, moral education, moral feelings, preschool children, visual means.



Человека отличает не только наличие разума и сознания; приоритетно социум определяет «человечность» по уровню духовности и нравственной осознанности. Это означает, что человек обладает нравственными чувствами и ориентируется на них при выборе стратегии поведения в различных ситуациях. Современные тенденции и мировые изменения, происходящие в любой отрезок временной ленты, влияют не только на построение государственных, экономических, социальных и тому подобных отношений, но и затрагивают личность человека и нравственные идеалы общества. Духовность и нравственность направлены на социум, стандарты и требования определяются обществом, следовательно, духовность, нравственность, социальная ответственность неразрывно связаны.

Говоря о нравственности в общем смысле, её можно рассматривать как целый комплекс правил, представлений и обычаев, которые ведут человека в его деятельности, поступках и социальной жизни. Нравственность является итоговым результатом нравственного воспитания; необходимо определить, что является базой, которую необходимо заложить в дошкольном возрасте для получения необходимого результата. Здесь целесообразно говорить о чувствах, которые выступают особой формой эмоционального отношения человека к явлениям окружающей действительности. Опираясь на ведущие исследования отечественных психологов (С.Л. Рубинштейн, А.Л. Журавлев, А.В. Мельникова, А.В. Петровский, П.М. Якобсон и др.) можно утверждать о том, что нравственные чувства формируются у человека в процессе усвоения социального опыта, целенаправленного обучения и воспитания, и связаны в первую очередь с социальными, общественными потребностями.

Нравственные чувства формируются в раннем детстве, именно данный возраст является наиболее благоприятным периодом для формирования чувств, эмоциональной отзывчивости на переживания другого человека, а также развития эмоционального предвосхищения последствий своих поступков для этих людей. Своевременно сформированные нравственные представления воспитывают у ребёнка осознанное отношение к окружающей его действительности с соблюдением моральных норм, которые заложены в основу его поступков, а также уже с раннего возраста формируют личность ребёнка, его характер и систему жизненных ценностей [5]. И чем прочнее сформированы эти представления, чем меньше отклонений от принятых в обществе моральных норм наблюдается у личности, тем выше оценка его нравственности со стороны окружающих.

Несмотря на то, что данная категория чувств, считается относительно постоянной, она может претерпевать изменения, связанные с определенными событиями в обществе. По истечении времени данные потребности видоизменяются, что приводит к изменению всего процесса нравственного воспитания. Современное образование ставит перед собой цель не просто ориентироваться на новые социальные заказы, а интегрировать их с традиционными ценностями и чувствами.

Говоря о том, что система образования трансформируется с учётом новых социальных установок необходимо понимать, что используемые методы

и средства тоже обретают новый вид. Анализ отечественных и зарубежных психолого-педагогических трудов показал, что художественные средства являются наиболее эффективными средствами в нравственном воспитании детей дошкольного возраста. Н.С. Карпинская в своих исследованиях выделила группу художественных средств, которые способствуют развитию нравственности ребёнка. К этой группе средств относятся произведения художественной литературы, изобразительное искусство, музыка, кино и мультфильмы. Дети живо, эмоционально и доверчиво воспринимают читаемые им сказки, стихи, рассказы, рассматривают иллюстрации к книгам [2]. Художественные средства наиболее эффективны при формировании у детей нравственных представлений и воспитании нравственных чувств. Не менее значимым средством принято считать – общение. М.И. Лисина отдаёт приоритетную роль общению, потому что оно позволяет оценить влияние нравственного воздействия на дошкольника в процессе его общения с другими детьми и взрослыми. Общение как средство нравственного воспитания лучше всего выполняет задачи корректировки представлений о морали и воспитания чувств и отношений [3].

В данном исследовании акцентируем внимание на художественной литературе. Художественное слово выступает эталоном для детей, художественный текст позволяет через доступные образы донести мысль до человека и показать различные способы развития при выполнении или наоборот не выполнении нужных установок. Ребенок-дошкольник является своеобразным «читателем». Употребляя слово, «читатель» по отношению к детям дошкольного возраста мы делаем это условно. Слово «читатель» по отношению к дошкольному возрасту условно. В действительности это слушатель, чья встреча с книгой полностью определяется взрослым человеком, начиная от выбора текста для чтения и заканчивая продолжительностью общения с книгой. Именно от взрослого зависит уровень и степень восприятия сюжета, обобщение полученной информации и создания необходимых умозаключений. В этом случае возможно искажение «истинных слов» автора субъективными представлениями и личными особенностями читающего. Именно поэтому правило «сказка на ночь» является недостаточным, знакомство с художественной литературой намного шире и многограннее, чем просто озвучивание текста для ребёнка.

Исходя из вышесказанного, необходимо переосмыслить работу с книгой, если перед читающим и читателем стоит цель – сформировать нравственные чувства. Обратимся к художественной иллюстрации, которая сопровождает текст в большинстве книжной продукции. Иллюстрация (от лат. *illustratio* – освещение, наглядное изображение) – основной вид книжной графики, как правило, это изображение, поясняющее или дополняющее текст. Иллюстрации, по определению Н.А. Курочкиной, – это рисунки, образно раскрывающие текст, подчинённые содержанию и стилю литературного произведения, одновременно украшающие книгу и обогащающие её декоративный строй [4]. Исходя из определений можно констатировать то, что иллюстрация призвана визуализировать и объяснить текст, который она сопровождает. Иллюстрации,



таким образом, или поясняют текст путём демонстрации соответствующего зрительного образа, или активно толкуют текст; помогают ещё до чтения сориентироваться в содержании книги, привлекая читателей. Читатель любого возраста гораздо больше выводов сможет сделать, если не только прочтёт, но и увидит, как представляет себе мысль автора другой человек, в данном случае художник. Иллюстрации выступают яркой зрительной опорой для детей дошкольного возраста, они конкретизируют эмоциональный фон героев и ситуаций, происходящих в тексте, создают картинку, на которую возможно опираться.

Русские революционные демократы А.И. Герцен, В.Г. Белинский, Н.Г. Чернышевский, Н.А. Добролюбов, стоящие на рассвете детской книжной литературы, придавали огромное значение иллюстрации в детской литературе, все они выступали с критическими рецензиями на литературу и иллюстрацию, утверждая, что хорошая, полноценная художественная иллюстрация -- это помощница литературы в нравственном и эстетическом воспитании ребенка. Обращаясь к таким исследователям, как Е.А. Флёрина, В.Я. Кионова, В.А. Езикеева, которые в своих трудах считали, что книжная иллюстрация является побуждающим фактором к книге и одним из средств формирования у ребёнка с раннего детства нравственных чувств [4].

На первый взгляд, художественная иллюстрация обладает ограниченным спектром влияния, но при этом если рассмотреть все её функции, данное мнение станет безусловно ошибочным. Раннее приоритетно книжную иллюстрацию наделяли эстетической функцией. Она служила украшением текста, создавая приятный красочный вид. Воспринимая их как изобразительную картину, возможно формировать эстетические и художественные эталоны у юных читателей, обращая внимание на формы, цвета, образы. В процессе восприятия книжных иллюстраций обучающийся накапливает эстетические впечатления, дает эстетическую оценку тем или иным явлениям, феноменам социально-психологической среды.

Другой функцией выступает – информационная, которую ранее мы уже описывали. Основная задача иллюстрации – сопроводить текст и придать ему «живой» образ. Иллюстрация способствует пониманию ребёнком литературного текста, формирует представление о его теме, идее, персонажах, содержит в себе оценку событий и героев литературного действия. Иллюстрация помогает детям войти в литературный мир, почувствовать его, познакомиться и подружиться с населяющими его персонажами, полюбить их. Так как жизненный опыт ребёнка невелик, ему сложнее воссоздать в своём воображении то, о чем повествует писатель. Ему необходимо увидеть, поверить. Только поняв персонажа и сюжет, возможно перенять нравственные привычки, создать нравственные идеалы. Абстрактные представления не могут способствовать формированию необходимых установок у детей дошкольного возраста, а конкретный образ предоставит необходимые данные. Более того, многие иллюстрации воспринимаются конкретно без озвучивания текста. Дети дошкольного возраста во время самостоятельной деятельности рассматривая иллюстрации обращают внимание на фон, цвет, позы, эмоции, атмосферу

изображённого. Всё это вызывает особый эмоциональный отклик, который приводит к необходимым выводам. Тут стоит также упомянуть современное книжное направление – комиксы. Здесь иллюстрации не сопровождают текст, они сами превращаются в визуальный рассказ. Благодаря детализированности действий и эмоций любой читатель понимает сюжет. Более того, большинство комиксов о суперлюдях, о нравственных и безнравственных поступках. Дети через серию иллюстрацию погружаются в ситуацию и учатся оценивать поступки со стороны «добра и зла». Герои комиксов учат детей совершать добрые поступки, помогать людям. Они воспитывают в людях патриотов и показывают, что зло – это плохо, поэтому оно всегда проигрывает. Комиксы выполняют ещё одну важную задачу: они воспитывают в детях такое понятие, как гражданская ответственность.

Более важной функцией, которую выполняет иллюстрация для воспитания детей дошкольного возраста, является эмоционально-психологическая. Данные небольшие картины призваны повлиять на эмоциональное состояние читающего, вызвать реакцию и ответные чувства на увиденное и прочитанное. Благодаря данной роли появляется возможность использовать их как средство воспитания. В этом огромная сила воздействия графики на ребёнка. Она конкретна, доступна, понятна детям дошкольного возраста и оказывает на них огромное воспитательное воздействие. Художественный образ в иллюстрации воспринимается детьми активно, эмоционально.

Обращаясь к иллюстрациям, ребёнок переносится виртуальный мир и становится участником увиденных событий, становится партнёром персонажей, разделяя их чувства и эмоции [1]. Своими движениями, жестами дошкольники часто подражают персонажам, они с любопытством рассматривают необычную позу, выражение лица человека. Форма, манера рисунка влияют на характер восприятия, глубину наблюдений. Б.М. Теплов, характеризуя особенности восприятия произведений искусства, пишет, что, если научное наблюдение иногда называют «думающим восприятием», то восприятие искусства – «эмоциональным».

Роль иллюстрации в понимании текста на ранних ступенях развития ребёнка является не только более весомой, но и качественно отличной от того, что наблюдается у детей более старшего возраста. Для маленького ребёнка рисунок выполняет не вспомогательную, чисто иллюстративную функцию, а играет роль основного материала, при отсутствии которого ребенок часто не может понять художественное произведение. Слова текста служат маленькому ребёнку указанием на действия и обстоятельства, которые он должен шаг за шагом зрительно проследить, рассматривая соответствующую картинку. На этом этапе развития рисунок представляет для ребёнка саму действительность, которую нельзя заменить словесным описанием. В дальнейшем слова текста начинают вызывать у ребёнка необходимые ассоциации и без помощи наглядной основы. Старшие дети начинают понимать фабулу сказки или несложного рассказа уже без помощи иллюстраций. Однако понимание более сложного содержания – внутреннего смысла произведения, общественного



значения поступков героев, нравственного смысла их поведения – представляет большие трудности для ребёнка. В преодолении этих трудностей существенную роль снова начинает играть иллюстрация: для понимания наиболее трудных моментов текста ребенок должен получить возможность обратиться к наглядному изображению и проследить на нем те действия, взаимоотношения персонажей, в которых ярче обнаружится их внутренний смысл [4].

Другой не менее важной функцией иллюстрации является – культурологическая. Именно через иллюстрации ребенок приобщается к человеческой культуре, познает мир, учится воспринимать искусство. Важно отметить, что иллюстрация обращается к культуре и истории не только своего народа, но и погружает ребёнка в поликультурный мир. Это позволяет расширить круг представлений не просто о людях, а о их нравственных идеалах, раскрыть определенные качества человека в различных ситуациях, который описывает каждая культура по-своему.

Художественная иллюстрация – это мощный инструмент, который может значительно повлиять на развитие и воспитание у детей старшего дошкольного возраста нравственных чувств. Искусство иллюстрации позволяет детям визуализировать абстрактные понятия и переноситься в мир, где они могут легко проникнуться эмоциями и почувствовать этические ценности. Эстетическое восприятие иллюстрации проявляется в умении ребёнка описывать изображаемое действие, разбираться во взаимоотношениях между персонажами, героями произведения. Следует высоко оценить значение иллюстрации в детской книге, так как с её рассматривания начинается другой этап в познании окружающего, дети охотно идут за художником в новый мир живых образов, вымысла, сочетания реального и сказочного. Они с интересом включаются в этот процесс, в эту игру фантазии и воображения. Именно иллюстрации прививают ребёнку нормы нравственного поведения не в виде сухих формул, а в виде ярких художественных образов, эмоционально воздействующих на него.

Ориентируясь на то, что иллюстрации влияют на становление личности ребенка, а книги для детей дошкольного возраста как никакие другие снабжены обширным количеством разнообразных иллюстраций, необходимо тщательно подходить к вопросу о подборе иллюстрация для детей. В связи с этим представляется, что к иллюстративному ряду должны предъявляться особые требования, а следовать им должен художник иллюстратор. В результате творческого процесса создания иллюстрации художник должен перекодировать текстовое сообщение в совершенно иную, изобразительную форму, не упуская из виду целей и задач, которые преследовал автор; не нарушать эстетические эталоны и разговаривать через картины с детьми «языком» простым, ясным, предельно искренним. Графическое изображение должно интегрировать между собой, все глубже погружая и поясняя каждую эмоцию и чувство. Более того, они не должны быть оторваны от детского опыта восприятия. Иллюстрации должны опираться на реальные образы и доступные формы, только полностью осознавая изображённый объект ребёнок может перенять необходимый опыт и внедрить в собственную деятельность. Именно поэтому иллюстративный ряд

должен являться целостной системой, которая не только репрезентирует вербальную информацию книги, но, вступая с ней во взаимодействие, образует единое рецептивное пространство издания. Соответственно, иллюстратором необходимо уделять особое внимание созданию и структурированию иллюстраций с учётом психологических особенностей дошкольников, с учетом развивающих, познавательных, воспитательных, обучающих и эстетических целей образовательного процесса.

Восприятие произведений графического искусства может достигать различной степени сложности и полноты. Оно во многом зависит от подготовленности человека, от характера его эстетического опыта, круга интересов, психологического состояния. Но больше всего это зависит от самого произведения искусства, его художественного содержания, идей, чувств, которые оно выражает. Рассматривая иллюстрацию, дети дошкольного возраста не только эмоционально откликаются на цвет и форму, но и осмысливают то, что изображено. В связи с этими особенностями требуется создание понятных, доступных и в то же время высокохудожественных графических образов.

Мы выделили авторов книжной графики, работы которых соответствует вышеуказанным требованиям, являются эталонами среди читателей и художников, а также представляют собой культурное достояние. Произведения следующих авторов следует использовать в образовательном процессе: В.М. Конашевич, В.В. Лебедев, А.Ф. Пахомов, Е.И. Чарушин, Ю.А. Васнецов, Е.М. Рачёв, Ю.Д. Коровин, И.Я. Билибин, В.Г. Сутеев, В.А. Чижиков, Л.В. Владимирский, И.Ю. Олейников, Е.А. Антоненко, М.С. Митрофанов, Е.П. Бабок, Джон Пейшенс, Бенджамин Лакомб, Лоик Жуанниго, Туве Янссон, Марко Фурлотти, Барбара Бакос и др. Работы данных художников, наиболее подходящие для детей дошкольного возраста, авторы опираются на образность детского мышления, учитывают возрастные особенности дошкольников и стремятся не нарушать эстетические каноны. Творчество приведённых ранее художников отличают высокое профессиональное мастерство, трепетное отношение к жанру книжной иллюстрации для детей. Их рисунки, ставшие уже классическими произведениями книжной графики, рекомендуют к использованию в образовательном процессе.

Рассматривая потенциал иллюстраций, необходимо обратить внимание на алгоритм их использования в работе по формированию нравственных чувств у детей дошкольного возраста. Именно соблюдение необходимых этапов приводит к эффективной работе. Ученые В.А. Езикеева, Р.Н. Чуднова, В.Я. Кионова и др. отмечают, что если с детьми не ведется специальная работа, то у них наблюдается слабый, односторонний интерес к иллюстрациям в книге.

1 этап – рассматривания иллюстраций. Пролистать книгу и задержать взгляд на яркой картинке нельзя назвать – «рассматривание», это восприятие иллюстрации, которое станет базой для формирования навыка рассматривания. Рассматриванию необходимо научить ребёнка, потому что дети не способны самостоятельно рассматривать картины с улавливанием их сути, содержания, определения характера героев. Поэтому необходимо обучить ребёнка



рассматриванию книжных иллюстраций и их верному восприятию. Любое рассматривание начинается с привлечение внимания детей к сюжетам иллюстрацией, небольшого игрового момента. Здесь возможно использовать: игры, загадки, песни, дидактические задания и пр. Важно постепенно познакомить детей с предъявленными графическими изображениями, без задачи рассмотреть каждую деталь. Далее педагогу необходимо предъявить ряд вопросов. Рекомендуются начинать с общих вопросов: «Что изображено на иллюстрации», «Где находятся герои», «Какие цвета на картине вы видите» и пр. После ряда общих вопросов, педагог переходит к детализированным вопросам: «В чём одет данный герой», «Как вы думаете, какое у него настроение», «Что делает данный герой» и пр. Цель этих вопросов проникнуться ситуацией и чувствами персонажей. В заключении детям необходимо предложить самостоятельно ещё раз рассмотреть изображение, рассказать если увидели что-то интересное или поделиться своим мнение о иллюстрации (красивая, интересная, понравилась, пугает и пр.). Через вопросы мы направляем внимание детей на образы, учим их внимательнее вглядываться в детали изображённого, устанавливать некоторые связи, делать несложные выводы, обобщения. Педагог обращает внимание детей на главное, усиливает эмоциональное отношение к изображаемому, вызывает у них ассоциации с собственным опытом, чувствами. Рассматривание книжных иллюстраций нацелено на развитие:

- наблюдательности детей;
- мыслительного процесса;
- воображения;
- логики;
- речи;
- формирование ответной реакции на увиденное.

2 этап – рассказывание по иллюстрации. Занятия по рассматриванию картин, в нашем случае иллюстраций, проводятся во всех возрастных группах. в старшей и подготовительной к школе группах основное внимание уделяется самостоятельному рассказыванию. Большой вклад в становление методики развития речи внесли К.Д. Ушинский, Е.И. Тихеева, Е.А. Флерина, А.С. Феликс, М.М. Кониная, Н.А. Орланова, О.И. Коненко, Э.П. Короткова, Н.Ф. Виноградова и пр. Авторами предложены определенные концепции, классификации и алгоритмы по обучению рассказыванию по картинкам. Именно благодаря осознанному ранее рассматриванию картины, ребенок способен обобщить увиденное и выделить для себя наиболее приятное и понятное из увиденного. Благодаря рассказыванию формируется своя точка зрения ребёнка, он переживает те чувства и эмоции, которые переживают герои на иллюстрации, тем самым неосознанно для себя перекладывает нужный опыт. Вид рассказывания зависит от возрастной группы и уже имеющихся навыков у детей. К наиболее эффективным видам рассказывания, которые в большей степени повлияют на формирование нравственных чувств, относят: оставление описательного рассказа по сюжетной иллюстрации, придумывание

повествовательного рассказа по сюжетной иллюстрации и составление рассказа по последовательной сюжетной серии иллюстраций.

3 этап – чувственно-эмоциональный. На данном этапе ведётся работа по имитации и подражанию, увиденному на иллюстрации. Необходимо создать условия для того, чтобы дети могли «примерить» на себя эмоции героев, воссоздать ситуацию с нравственным или безнравственным поведением, осознать чувство, которое они могут испытывать по отношению к другому или себе при определенных ситуациях. Здесь уместны различные варианты игровых ситуаций, дидактических и словесных игр. Например: «Превращаемся в картину» – дети воссоздают с помощью поз и мимики книжное изображение; «дорисуй лицо» – детям необходимо изобразить эмоцию героев на ранее рассмотренных иллюстрациях, но уже на собственном рисунке, «собери рассказ» – предъявляется ряд иллюстраций и детям необходимо составить из них сюжетный ряд, «палец вверх, палец вниз» – необходимо предъявлять графические изображения и кратко описывать ситуацию, если поступок нравственный (добрый, честный, дружелюбный и пр.) дети поднимают палец вверх, а если наоборот безнравственный, дети опускают палец вниз и пр.

Таким образом, роль иллюстрации в формировании нравственных чувств у детей дошкольного возраста велика по нескольким причинам. Первое преимущество художественной иллюстрации заключается в ее достижимости и доступности для детей. Визуальные образы могут быть легко восприняты детским сознанием и вызвать соответствующие эмоциональные реакции. Дети старшего дошкольного возраста могут проявить огромный интерес к иллюстрации и вместе с тем насладиться искусством, в котором воплощены нравственные идеи.

Второе преимущество художественной иллюстрации заключается в ее способности передавать сложные этические концепции и чувства. Иллюстрация может нарисовать сцены и ситуации, которые могут быть сложно объяснены словами. Например, через иллюстрацию можно изобразить важные ценности, такие как дружба, справедливость или сострадание. Рисунок может показать, каким образом эти ценности влияют на жизнь героев и как доброта и моральные поступки приводят к счастью и гармонии.

Третье преимущество художественной иллюстрации заключается в ее способности стимулировать воображение и эмпатию детей. Красочные, живые иллюстрации вызывают в детях живое представление о происходящем и позволяют им почувствовать эмоции, переживания героев и сопереживание с их проблемами. Это способствует развитию эмпатии и понимания моральных дилемм, а также вспомогательных навыков, таких как принятие решений и решение проблем.

Четвертое преимущество художественной иллюстрации заключается в ее способности привлекать внимание и удерживать интерес детей. Иллюстрации могут быть использованы в совершенно различных жанрах – в книгах, посвященных морали, мифологии или традиционным сказкам. Они не только визуально украшают текст, но и делают историю более яркой и запоминающейся.



Исходя из вышеизложенного, иллюстрация, как отдельный вид изобразительного искусства перестаёт считаться сопутствующим изображением тексту, а является способом воспитания и обучения детей. Именно визуальные изображения являются более доступными средствами для формирования нравственных чувств у детей дошкольного возраста. Важно вести целенаправленную работу по использованию иллюстраций в образовательном процессе, начиная с подбора иллюстраций, ведь чем богаче и индивидуальнее мир, который представил художник-иллюстратор, тем больше возможностей для размышления.

Список литературы

1. Доронова Т.Н. Дошкольникам о художниках детской книги. – М. : Просвещение, 1991. – 126 с.
2. Карпинская Н.С. Художественное слово в воспитании детей: ранний и дошкольный возраст. – М. : Педагогика, 1972. – 151 с.
3. Лисина М.И. Формирование личности ребенка в общении. – СПб. : Питер, 2009. – 178 с.
4. Макарова К.В. Особенности детской книжной иллюстрации и ее отличия от взрослой // Преподаватель XXI век. – 2010. – № 1. – С. 140–145.
5. Цзюнь Л. Произведения изобразительного искусства как средство формирования нравственных чувств детей старшего дошкольного возраста // Перспективы науки. – 2023. – № 5 (164). – С. 250–254.

УДК 37.013

DOI: 10.24412/2308-717X-2023-2-184-188

Рогожникова Раиса Анатольевна

доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики и психологии Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета, профессор кафедры военной педагогики и психологии Пермского военного института войск национальной гвардии Российской Федерации

Грудинин Виктор Сергеевич

адъюнкт адъюнктуры (очного и заочного обучения) *Пермского военного института войск национальной гвардии Российской Федерации, Пермь*

ФГБОУ ВО «Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет», Пермь, Россия

614990, г. Пермь, ул. Сибирская, 24, (342) 215-18-76 (доб. 435)

e-mail: pedagog@pspu.ru

ФГК ВОУ ВО «Пермский военный институт войск национальной гвардии Российской Федерации», Пермь, Россия, 614112, г. Пермь, ул. Гремячий Лог, 1, (342) 270-39-01 e-mail: pvivngrf@mail.ru

**ПАРТНЕРСКИЕ ОТНОШЕНИЯ МЕЖДУ ОБУЧАЮЩИМИСЯ
«КЛАССОВ РОСГВАРДИИ» И ВОЕННОСЛУЖАЩИМИ КАК УСЛОВИЕ
ВОСПИТАНИЯ У ШКОЛЬНИКОВ ГОТОВНОСТИ К ВОЕННОЙ
СЛУЖБЕ**

Raisa A. Rogozhnikova

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor of the Department of Pedagogy and Psychology at Perm State Humanitarian-Pedagogical University
Professor of the Department of Military Pedagogy and Psychology at Perm Military Institute of the National Guard of the Russian Federation

Federal State Budget Educational Institution of Higher Education

«Perm State Humanitarian Pedagogical University»

24, Sibirskaja, 614990, Perm, Russia

e-mail: pedagog@pspu.ru

Federal State Military Educational Institution of Higher Education «Perm Military Institute of Troops of the National Guard of the Russian Federation»

1, Gremyachy Log, 614112, Perm, Russia, (342) 270-39-01

e-mail: pvivngrf@mail.ru

**Viktor S. Grudin**

Adjunct of the Department of Full-time and Correspondence Education at Perm Military Institute of the National Guard of the Russian Federation, Perm Federal State Military Educational Institution of Higher Education «Perm Military Institute of Troops of the National Guard of the Russian Federation»
1, Gremyachy Log, 614112, Perm, Russia, (342) 270-39-01
e-mail: pvivngrf@mail.ru

PARTNERSHIPS BETWEEN STUDENTS «CLASSES OF THE ROSGWARDIYA» AND MILITARY PERSONNEL, AS A CONDITION FOR EDUCATING SCHOOLCHILDREN READY FOR MILITARY SERVICE

Аннотация. В статье рассматривается проблема подготовки обучающихся «Классов Росгвардии» общеобразовательной школы к предстоящей службе в армии. Отмечается, что необходимо помочь подросткам сформировать социальные ориентиры, научить взаимодействовать с людьми на основе ценностного отношения к человеку. В связи со снижением интереса молодых людей к службе в армии возникла необходимость партнерства обучающихся с военнослужащими, ибо сотрудничество мотивирует будущих призывников к военной службе, способствует приобретению необходимых знаний и практических навыков. В партнерстве формируется ценностное отношение к служебно-боевой деятельности. В статье описан конкретный опыт партнерских отношений учащихся общеобразовательной школы в «Классах Росгвардии» и военнослужащих военного института войск национальной гвардии, который обеспечил позитивную динамику в процессе подготовки будущих призывников к выполнению долга по защите Отечества.

Ключевые слова: обучающиеся «Классов Росгвардии», военнослужащие, партнерство, будущий призывник, военно-патриотическое воспитание, военная служба, ценностное отношение, сотрудничество, духовно-нравственные ценности, воинская часть, долг по защите Отечества, общеобразовательная школа, военный институт, социальные ориентиры.

Abstract. The article deals with the problem of preparing students of the «Classes of the Rosgvardiya» secondary school for the upcoming service in the army. It is noted that it is necessary to help teenagers form social guidelines, teach them to interact with people based on a value attitude to a person. Due to the declining interest of young people in serving in the army, it became necessary to partner students with military personnel, because cooperation motivates future conscripts for military service, contributes to the acquisition of necessary knowledge and practical skills. In partnership, a value attitude to service and combat activities is formed. The article describes the concrete experience of partnership relations between secondary school students in the «Classes of Rosgvardiya» and military personnel of the Military Institute of the National Guard Troops, which provided a positive in the process of preparing future conscripts to fulfill their duty to protect the Fatherland.

Key words: Students of the «Rosgvardiya classes», military personnel, partnership, future conscript, military-patriotic education, military service, value attitude, cooperation, spiritual and moral values, military unit, duty to protect the Fatherland, secondary school, military institute, social guidelines.

Партнерские отношения между подростками и военнослужащими выстраивались на принципах взаимоподдержки, преемственности, добровольности, взаимопомощи и взаимозащиты.

Ценностные отношения характеризовались открытостью друг к другу, толерантностью, добросовестным выполнением обязанностей. В целях установления патриотических отношений большое внимание уделяется выстраиванию диалога, выявлению потребностей участников, выяснению позиций [3, 6, 7]. В ходе сотрудничества осуществлялось педагогическое сопровождение процесса формирования у них ценностного отношения к человеку [1]. Партнерство обучающихся «Классов Росгвардии» и военнослужащих осуществлялось в различных направлениях: коммуникативно-дидактическом, управленческом, консультативном, проектном и т.д.

Офицеры оказывали содействие в оборудовании специализированного класса, размещали наглядную агитацию, предоставляли методическую и учебную литературу о деятельности войск национальной гвардии, проводили беседы по профессиональному ориентированию. Ориентируя подростков на военную профессию, военнослужащие проводили занятия по военным дисциплинам. При этом готовили учебно-материальную базу для обеспечения занятий с обучающимися «Классов Росгвардии».

Большое значение в плане профориентации имели экскурсии на территорию воинских частей войск национальной гвардии, где подросткам показывали образцы военной техники, вооружения и специальных технических средств. Школьники встречались с ветеранами войск национальной гвардии, посещали музеи и комнаты боевой славы в учреждениях войск национальной гвардии, что способствовало развитию интереса к военной литературе о героическом прошлом страны, расширению знаний о символике нашей армии, традиционных российских духовно-нравственных ценностях. Будущих призывников привлекали к участию в концертных программах и других культурно-развлекательных мероприятиях, проводимых в воинских частях и учреждениях войск национальной гвардии, а также к спортивным мероприятиям.

Беседы на военно-патриотические темы (например, «Подвиги военнослужащих войск национальной гвардии», «Отечество в опасности», «Специальная военная операция и ее цели», беседы воинской чести) воспитывали готовность к выполнению долга по защите Отечества.

В период празднования пятилетия со Дня Победы в Великой Отечественной войне обучающиеся «Классов Росгвардии» принимали участие



в высадке деревьев на Алее Славы. В целях обращения к героическому прошлому страны, а также в целях формирования ценностного отношения к военной службе школьников приобщали к уходу за памятниками героям Великой Отечественной войны.

Сегодня в образовании наблюдается смена приоритетов в связи с трансформацией информационного общества. Остро встает вопрос формирования у подрастающего поколения навыков продуктивного взаимодействия с социумом. Подросткам нелегко определить жизненные ориентиры в условиях негативных тенденций, которые имеют место в современном российском обществе [4]. Эти тенденции (правовая незащищенность, социальная дезадаптация, разрушение этических традиций и т.д.) влияют на поведение растущего человека, в частности, на участие школьников в несогласованных акциях протеста в разных регионах России. Важно помочь подросткам сформировать социальные ориентиры, научить взаимодействовать с окружающими людьми на основе ценностного отношения к человеку.

Особое значение сегодня имеет такой аспект проблемы, как военно-патриотическое воспитание молодежи, так как у молодых людей наблюдается снижение интереса к службе в армии (число случаев уклонения от военной службы в течение 2020 года увеличилось в 1,7 раза по сравнению предыдущим периодом). Это свидетельствует о недостаточной работе по воспитанию долга и ответственности перед Родиной.

Проблема может быть решена путем партнерства «Классов Росгвардии» и военнослужащих на основе реализации «Концепции федеральной системы подготовки граждан Российской Федерации к военной службе на период до 2030 года», утвержденной распоряжением Правительства РФ от 03 декабря 2010 года № 134-р [2]. Это сотрудничество мотивирует будущих призывников к военной службе, способствует приобретению необходимых знаний и практических навыков. Оно стимулирует личную инициативу, формирует ответственность, самостоятельность, социальную направленность личности. В партнерских отношениях осмысливаются вопросы безопасности и обороноспособности страны, формируется общественное мнение, а также отношение к служебно-боевой деятельности. Будущий призывник получает представление о строительстве войск национальной гвардии, знакомится с функциями Росгвардии, которая осуществляет миссию гуманитарного и миротворческого характера.

В нашем опыте обучающиеся «Классов Росгвардии» общеобразовательной школы № 101 взаимодействовали с военнослужащими «Пермского военного института войск национальной гвардии Российской Федерации» [5].

Партнерство обучающихся «Классов Росгвардии» с военнослужащими способствовало становлению у школьников готовности к выполнению долга по защите Родины, ибо в процессе сотрудничества имеет большой воспитательный

потенциал, который придает отношениям военно-патриотическую направленность.

Список литературы

1. Буева Л.П. Человек как высшая ценность и главное богатство общества // Человек в системе наук : сб. ст. / сост. Е.В. Филиппова. – М. : Наука, 1989. – С. 493–502.
2. Концепция федеральной системы подготовки граждан Российской Федерации к военной службе на период до 2030 года [Электронный ресурс] : утв. Распоряжением Правительства Российской Федерации от 03.02.2010 г. № 134р (с изм. на 30.10.2021). – URL: <https://docs.cntd.ru/document/902197351/titles>
3. Кучеренко Д.М. Формирование социально ориентированной позиции подростка средствами профилактического взаимодействия : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. – Оренбург, 2015. – 165 с.
4. МВД заявило об осознанном участии несовершеннолетних в акциях протеста [Электронный ресурс] // РБК. – 2021. – 10 февраля. – URL: <https://www.rbc.ru/politics/10/02/2021/60240f3c9a7947750da64423>
5. Первый в России кадетский класс Росгвардии открылся в Пермской школе. Общество – ТАСС [Электронный ресурс]. – URL: <https://tass.ru/obschestvo/5133348/>
6. Симанкова О.С. Педагогические условия воспитания социальной компетентности кадетов: деятельностный подход : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. – М., 2015. – 228 с.
7. Царев И.М. Формирование ценностных ориентаций воспитанников кадетского военного корпуса : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. – Великий Новгород, 2020. – 179 с.

РАЗДЕЛ 4. ОБРАЗОВАНИЕ, СОПРОВОЖДЕНИЕ И РЕАБИЛИТАЦИЯ ЛИЦ С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ

УДК 370

DOI: 10.24412/2308-717X-2023-2-189-193

Андреева Марина Юрьевна

учитель-дефектолог

ГБОУ школа № 627 Невского района, Санкт-Петербург, Россия

e-mail: andreevroma@yandex.ru

Самсонова Алла Владимировна

учитель-логопед

ГБОУ школа № 627 Невского района, Санкт-Петербург, Россия

e-mail: allasam65@mail.ru

АЛЬТЕРНАТИВНАЯ КОММУНИКАЦИЯ КАК ОДИН ИЗ СОВРЕМЕННЫХ ПОДХОДОВ К ОБУЧЕНИЮ ШКОЛЬНИКОВ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

Marina Y. Andreeva

teacher-defectologist

GBOU School No. 627 Nevsky district, Saint Petersburg, Russia

e-mail: andreevroma@yandex.ru

Alla V. Samsonova

teacher-speech therapist

GBOU School No. 627 Nevsky district, Saint Petersburg, Russia

e-mail: allasam65@mail.ru

ALTERNATIVE COMMUNICATION AS ONE OF THE MODERN APPROACHES TO TEACHING STUDENTS WITH DISABILITIES

Аннотация. В статье рассматривается проблема обучения школьников с ограниченными возможностями здоровья; рассказывается о возможностях альтернативной коммуникации, как современной технологии, которая позволяет повысить эффективность обучения детей с серьезными нарушениями вербальной речи.

Ключевые слова: альтернативная коммуникация, обучающиеся с ограниченными возможностями здоровья, особые образовательные потребности.

Abstract. The article deals with the problem of teaching schoolchildren with disabilities; describes the possibilities of alternative communication as a modern technology that allows to increase the effectiveness of teaching children with serious verbal speech disorders.

Key words: alternative communication, students with disabilities, special educational needs.

Инклюзивное образование – это такое образование, которое подразумевает доступность обучения для всех, в том числе и для школьников с особыми потребностями. Все дети, независимо от их физических, психических, интеллектуальных, культурно-этнических, языковых и иных особенностей, имеют право на образование. Однако многих обучающихся с ограниченными возможностями здоровья невозможно вписать в общие рамки обучения. Инклюзивное обучение строится на многих принципах, одним из которых является принцип развивающей среды. Он предполагает наличие необходимых средств обучения и коммуникации с учетом структуры нарушения в развитии.

У детей с ограниченными возможностями здоровья довольно часто наблюдается системное недоразвитие речи. Степень нарушения речи находится во взаимосвязанности с уровнем общего психического недоразвития.

У некоторых детей с ограниченными возможностями здоровья можно слышать набор штампованных фраз с копированной интонацией. Речь таких учащихся формируется крайне медленно и ограниченно, ее понимание даже на бытовом уровне в вербальной форме крайне затруднено [5, с. 19].

У других детей вербальная речь не возникает совсем и практически не развивается. Этот выраженный речевой дефект негативно влияет на умственную деятельность детей и снижает их познавательные возможности.

Самостоятельная речь детей младшего школьного возраста, имеющих ограниченные возможности здоровья, проявляется чаще всего в виде отдельных слов и коротких фраз, которые понятны лишь людям из непосредственного окружения. Эта «речь» характеризуется недостаточной модуляцией, нарушенной дикцией, искаженной структурой слов, аграмматизмами. Нарушение речи компенсируется жестами, нечленораздельными звуками, своеобразными «словами», в которые обучающиеся вкладывают свой собственный смысл. Данная категория детей предполагает особые дополнительные условия для реализации программы обучения, а именно использование альтернативной коммуникации в образовательном процессе [7, с. 87].

Без специального обучения невозможна социализация детей с ограниченными возможностями здоровья, так как необходим определенный уровень развития коммуникативной функции речи. Но нарушения развития зачастую имеют такую сложную структуру, что обычные педагогические средства не всегда оказываются эффективными. Активное введение



в традиционный учебный процесс разнообразных современных методов и технологий позволяет повысить результативность обучения.

Одним из таких инструментов, способствующих успешности обучающихся, является *альтернативная и дополнительная коммуникация* (АДК). Федеральные государственные образовательные стандарты уделяют особое внимание обучению школьников с ограниченными возможностями здоровья, позволяют использовать в учебном процессе различные инновационные методы, в том числе и альтернативную коммуникацию.

Альтернативная коммуникация – это все способы коммуникации, дополняющие или заменяющие обычную речь людям, если они не способны удовлетворительно объясниться [6, с. 117].

Альтернативная коммуникация используется для построения системы коммуникации; развития навыка самостоятельного доносить информацию; развития способности ребенка выражать свои мысли и желания с помощью символов, жестов и т.д. Альтернативные средства общения могут использоваться для дополнения речи (если речь невнятная, смазанная) или замены речи (в случае ее отсутствия).

Актуальность использования альтернативных средств коммуникации обусловлена тем, что в настоящее время растет количество школьников, имеющих дефицит вербальных компонентов коммуникации [2, с. 25]. Речь идет о таких нарушениях развития, как расстройства аутистического спектра, органические поражения речевых зон коры головного мозга, нарушения опорно-двигательного аппарата, особенности развития эмоционально–волевой сферы, нарушения слуха и/или зрения, комплексные нарушения. Эти особенности и вызывают потребность использования АДК в образовательном процессе [6, с. 123].

В современной школе чаще всего используются следующие альтернативные средства общения с детьми, имеющими особые образовательные потребности:

- язык жестов;
- графическая коммуникация (картинки, пиктограммы, фотография, цветная картинка, черно-белая, напечатанное слово);
- вспомогательные технические средства [4, с. 41].

Жест (лат. *gestus* – движение тела) – некоторое действие или движение человеческого тела или его части, имеющее определенное значение или смысл, то есть являющееся знаком или символом. Довольно часто жесты используются как дополнение к речи [6, с. 289].

Пиктограмма – знак, отображающий важнейшие узнаваемые черты объекта, предметов, явлений на которые он указывает, чаще всего в схематическом виде. Использование пиктограмм побуждает обучающихся к самостоятельному высказыванию, активизируя их речевую и познавательную деятельность [3, с. 188]

Помимо печатных коммуникативных альбомов и книг, применяются технические устройства коммуникации. С их помощью ученики получают возможность активно использовать устную и письменную речь, иметь экспрессивное звуковое оформление речевого высказывания. К таким техническим средствам коммуникации относятся планшетный компьютер, ноутбуки, смартфоны, коммуникаторы «GoTalk 4», «GoTalkOne», «GoTalkRocket», адаптированная клавиатура с насадкой, сенсорный экран [1, с. 218]. Для ученика становятся доступными просьба, вопрос, инициативное высказывание, выражение своих эмоций, переживаний и отношения к чему-либо или кому-либо.

Одной из актуальных проблем современной школы является проблема повышения эффективности учебно-воспитательного процесса. Ее решение предполагает совершенствование методов и форм организации обучения, поиск новых, более эффективных путей формирования знаний, которые учитывали бы реальные возможности учащихся и условия, в которых протекает их учебная деятельность.

Альтернативная и дополнительная коммуникация является одним из современных педагогических подходов для обучения детей с ограниченными возможностями здоровья. Она не только дает возможность таким школьникам обучаться наравне с нормотипичными сверстниками, но и позволяет каждому ребенку выражать свои чувства и эмоции, делиться впечатлениями, вести беседу и получать таким образом возможность быть активным членом общества, не оставаясь за чертой молчания и непонимания.

Список литературы

1. Альтернативная и дополнительная коммуникация в работе с детьми и взрослыми, имеющими интеллектуальные и двигательные нарушения, расстройства аутистического спектра : сб. ст. / ред.-сост. В. Рыскина. – СПб. : Скифия, 2016. – 288 с.
2. Кириллова Е.В. Логопедическая работа с «безречевыми» детьми. – СПб. : Союз, 2011. – 165 с.
3. Магутина А.А. Альтернативные средства общения, используемые в коррекционной работе с неговорящими детьми // Актуальные вопросы современной педагогики : материалы VI Междунар. науч. конф. (г. Уфа, март 2015 г.). – Уфа : Лето, 2015. – 269 с.
4. Обучение детей с тяжелыми и множественными нарушениями в развитии: опыт использования альтернативной и дополнительной коммуникации : сб. ст. / ред.-сост. А. Артамонова. – СПб. : Скифия, 2018. – 176 с.
5. Программа образования учащихся с умеренной и тяжелой умственной отсталостью / под ред. Л.Б. Баряевой, Н.Н. Яковлевой. – СПб. : ЦДК проф. Л.Б. Баряевой, 2011. – 480 с.



6. Течнер Стивен фон, Мартинсен Харальд. Введение в альтернативную и дополнительную коммуникацию. Жесты и графические символы для людей с двигательными и интеллектуальными нарушениями, а также расстройствами аутистического спектра. – М. : Теревинф. 2014. – 432 с.

7. Шипицина Л.М. Развитие навыков общения у детей с умеренной и тяжелой умственной отсталостью : пособие для учителей – СПб. : Союз, 2003. – 336 с.

УДК 370

DOI: 10.24412/2308-717X-2023-2-194-200

Артемьева Светлана Андреевна

студентка группы ПУВР-1931

Институт общественных наук

Уральский государственный педагогический университет

Россия, Екатеринбург, e-mail: enartemeva@yandex.ru

Белоусова Светлана Степановна

старший преподаватель кафедры педагогики и педагогической
компаративистики

Институт общественных наук

Уральский государственный педагогический университет

Россия, Екатеринбург, e-mail: s.s.ryabchikova@gmail.com

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ДЕТЕЙ – ЖЕРТВ ТЕХНОГЕННЫХ И ПРИРОДНЫХ КАТАСТРОФ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

Svetlana A. Artemeva

Student of group PUVR-1931

Institute of Social Sciences Ural State Pedagogical University

Russia, Ekaterinburg

Svetlana S. Belousova

Senior Lecturer of the Department of Pedagogy and Pedagogical Comparative
Studies

Institute of Social Sciences Ural State Pedagogical University

Russia, Ekaterinburg

PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL SUPPORT OF CHILDREN- VICTIMS OF MAN-MADE AND NATURAL DISASTERS IN AN EDUCATIONAL ORGANIZATION

Аннотация. Психолого-педагогическое сопровождение детей, находящихся в трудной жизненной ситуации, представляет собой целенаправленную деятельность междисциплинарной команды специалистов, направленную на оказание содействия детям в преодолении актуальных проблем и успешной адаптации к сложившимся условиям жизнедеятельности. В статье анализируются особенности детей, пострадавших в результате природных и техногенных катастроф. Рассматривается организация психолого-



педагогического сопровождения детей – жертв техногенных и природных катастроф в образовательной организации.

Ключевые слова: психолого-педагогическое сопровождение, дети – жертвы техногенных и природных катастроф, катастрофа, дети, находящиеся в трудной жизненной ситуации, образовательная организация.

Abstract. Psychological and pedagogical support of children in difficult life situations is a purposeful activity of an interdisciplinary team of specialists aimed at assisting children in overcoming urgent problems and successfully adapting to the prevailing conditions of life. The article analyzes the characteristics of children affected by natural and man-made disasters. The article considers the organization of psychological and pedagogical support for children who are victims of man-made and natural disasters in an educational organization.

Key words: psychological and pedagogical support, children – victims of man-made and natural disasters, children in difficult life situations, educational organization.

Жизнь в условиях современного общества неразрывно связана с угрозой опасности. «Техногенные катастрофы, природные катаклизмы, социо- и антропогенные бедствия, вызовы со стороны терроризма стали почти неотъемлемой частью повседневной жизни» [2, с. 18].

В Конституции Российской Федерации закреплено: «Материнство и детство, семья находятся под защитой государства» [7]. В связи с этим в России проблема психолого-педагогического сопровождения детей – жертв техногенных и природных катастроф остается одной из самых сложных, требующих от общества особого внимания. Эта проблема обусловлена также тем, что дети, являющиеся самой незащищенной и уязвимой частью населения, достаточно часто оказываются в зоне техногенных и природных катастроф, а для государства решение вопросов защиты детей является показателями социальной уверенности, социальной гарантией формирования достойного подрастающего поколения.

Ежегодные потери от аварий и катастроф техногенного и природного характера измеряются тысячами человеческих жизней и невосполнимым ущербом природной среде.

Международный Центр исследований эпидемиологии катастроф на протяжении нескольких десятилетий составляет базу данных о различных катастрофах. Статистика показывает, что число техногенных и природных катастроф в мире резко увеличилось с конца 1970-х годов [9].

В России согласно Государственному докладу «О состоянии защиты населения и территорий Российской Федерации от чрезвычайных ситуаций природного и техногенного характера в 2021 году основными видами чрезвычайных ситуаций были техногенные и природные. На долю техногенных пришлось 49,2% от общего числа, а на долю природных – 28,5% [4].

Врачи и психологи, работавшие с людьми, оказавшимися в зоне природных и техногенных катастроф, говорят о том, что в 20–25% случаев в роли пострадавших оказываются несовершеннолетние. Например, только с начала паводкоопасного периода 2021 года (периоды весеннего половодья и летне-осеннего дождевого паводка) в 64 субъектах Российской Федерации от подтопления пострадало более 1,3 тыс. детей.

Статистика доказывает, что необходимо организовывать психолого-педагогическое сопровождение детей, пострадавших в результате природных и техногенных катастроф, в том числе в образовательных организациях.

В соответствии Федеральным законом № 124-ФЗ «Об основных гарантиях прав ребенка в Российской Федерации» понятие дети, находящиеся в трудной жизненной ситуации – это дети, оставшиеся без попечения родителей; дети-инвалиды; дети с ограниченными возможностями здоровья, то есть имеющие недостатки в физическом и (или) психическом развитии; дети – жертвы вооруженных и межнациональных конфликтов, экологических и техногенных катастроф, стихийных бедствий; дети из семей беженцев и вынужденных переселенцев; дети, оказавшиеся в экстремальных условиях; дети – жертвы насилия; дети, отбывающие наказание в виде лишения свободы в воспитательных колониях; дети, находящиеся в специальных учебно-воспитательных учреждениях; дети, проживающие в малоимущих семьях; дети с отклонениями в поведении; дети, жизнедеятельность которых объективно нарушена в результате сложившихся обстоятельств и которые не могут преодолеть данные обстоятельства самостоятельно или с помощью семьи [6].

Согласно российскому законодательству дети-жертвы техногенных и природных катастроф входят в категорию детей, находящихся в трудной жизненной ситуации.

У детей – жертв техногенных и природных катастроф объективно нарушена нормальная жизнедеятельность в результате сложившихся обстоятельств, которые не могут быть преодолены самостоятельно или с помощью семьи.

Основными травмирующими факторами для жертвы техногенных и природных катастроф являются: непосредственная угроза жизни и здоровью ребенка и его близких, смерть близких, физические травмы ребенка.



Сразу после травмы у детей – жертв техногенных и природных катастроф обычно появляются следующие симптомы:

- нарушение сна, ночные кошмары, навязчивые мысли о травматической ситуации, уверенность в том, что травматическая ситуация может повториться, повышенная тревожность;
- сильная реакция на любой стимул или ситуацию, символизирующую травму;
- психофизиологические нарушения.
- формирует определённые психологические особенности:

Как отмечает С.А. Тищенко, у детей, оказавшихся в трудной жизненной ситуации, выделяются следующие особенности [10]:

1. Высокий уровень тревожности, который проявляется агрессивным поведением по отношению к окружающим.
2. Высокий уровень агрессивности.
3. Низкий уровень развития коммуникативных навыков – эмоциональное состояние ребенка не позволяет ему строить адекватных взаимоотношений со сверстниками.
4. Наличие признаков нервно-психологического неблагополучия. Сюда относится грызение ногтей, сосание пальца, энурез, онкопрез, нервные тики, заикание, трудности в засыпании, беспокойный сон, различные страхи и т.д.
5. Снижение чувствительности к насилию.
6. Девиантное поведение.

У данной категории детей серьезно нарушается социальная адаптированность из-за того, что им приходится перемещаться из одной природной и социальной среды в другую, происходит процесс разрыва множества естественно-антропологических связей и необходимость создания таких связей на новом месте [8].

Для подростков, ставших жертвами неблагоприятных условий социализации, характерным является потеря доверия к миру и к взрослым. Это может приводить к трудностям формирования контактов, выраженному внутреннему напряжению, страхам повторения травмирующей ситуации, растерянности, большому количеству негативных эмоций. Происходит нарушение адаптации ребенка в семье и школе, проявляющееся в дезадаптивном поведении, компенсирующем тяжелые эмоциональные переживания.

Подростки «испытывают сложности или вообще не способны к установлению конструктивных, эмоционально адекватных отношений с другими, для них характерны агрессивность и враждебность. Проявлению

агрессивности подростков в отношениях и поведении способствует «социальная дезориентация», связанная с пониженной чувствительностью к социальным нормам, что считается одним из последствий трудной жизненной ситуации» [5, с. 3].

Также у подростков может появляться «вина выжившего».

У младших детей часто проявляются тенденции к регрессивному поведению (энурез, сосание пальца и проявления большей зависимости от родителей, страх разлуки с родителями, страх перед незнакомыми людьми, утрата имевшихся навыков).

Эти же симптомы могут возникать не сразу после травмы, а спустя довольно продолжительное время.

В работе с ребенком важно поддерживать его способность благоприятно взаимодействовать с окружающими людьми, способствовать его личностному развитию.

Сопровождением принято называть самостоятельное педагогическое явление. Это совместная работа сопровождающего и сопровождаемого, которая нацелена на развитие второго.

Под понятием «психолого-педагогическое сопровождение» следует понимать, по мнению Е.А. Козыревой, профессиональную деятельность педагога-психолога. Работа педагога-психолога в образовательной организации направлена на создание условий для позитивного развития отношений детей и взрослых, для психологического и психического развития ребенка с ориентацией на зону ближайшего развития [3].

Психолого-педагогическое сопровождение имеет продолжительный и непрерывный характер, оно всегда привязано к какому-либо процессу. Такое сопровождение реализуется конкретными действиями педагога-психолога. Сопровождение должно сопровождаться доверительными отношениями.

Организация психолого-педагогического сопровождения детей – жертв техногенных и природных катастроф среди других обучающихся в образовательной организации представляет собой процесс, который подразумевает содействие ребенку в решении проблем, связанных с социализацией и адаптацией в школьном коллективе. Также такая поддержка нацелена на решение проблем нарушения эмоционально-волевой сферы, взаимоотношений со сверстниками, учителями, родителями.

Психолого-педагогическое сопровождение призвано стать ресурсной базой для всех участников образовательного процесса. В рамках организации сопровождения происходит обучение навыкам самоорганизации, поддержки и самоподдержки [1].



Организацию психолого-педагогического сопровождения таких детей в образовательной организации необходимо представить в виде системы, состоящей из участников, основных компонентов и видов работ.

Учащиеся, родители, педагоги выступают в роли участников образовательного процесса, которых затрагивает психолого-педагогическое сопровождение.

Психолого-педагогическое сопровождение таких детей обладает тремя основными компонентами:

1. Отслеживание психолого-педагогического статуса ребенка, динамики его психики.
2. Создание психолого-педагогических условий для преодоления проблем, связанных с адаптацией в новых условиях.
3. Создание специальных социально-психологических и образовательных условий для сопровождения и помощи в обучении и развитии.

Организация психолого-педагогического сопровождения включает в себя диагностику, консультирование участников процесса, индивидуальную и групповую работу по развитию, коррекционную работу.

Таким образом, в настоящее время в образовательных организациях обострилась проблема психолого-педагогического сопровождения детей-жертв техногенных и природных катастроф. Организация психолого-педагогического сопровождения детей – жертв техногенных и природных катастроф способствует созданию таких условий обучения и воспитания, при которых дети могли бы раскрыть свои возможности, подготовиться к жизни в новых условиях.

Список литературы

1. Бердникова А.Г. Психолого-педагогическое сопровождение как составляющая образовательного процесса // Сибирский педагогический журнал. – 2013. – № 5. – С. 240–242.
2. Бурлакова Н.С. Психическое развитие детей, переживших массовые бедствия: от изучения последствий к проектированию развития на основе культурно-исторического анализа // Национальный психологический журнал. – 2018. № 1. – С. 17–29.
3. Горина Л.В. Соотношение понятий психолого-педагогического и тьюторского сопровождения // Балтийский гуманитарный журнал. – 2018. – № 4. – С. 231–234.
4. Государственный доклад «О состоянии защиты населения и территорий Российской Федерации от чрезвычайных ситуаций природного

и техногенного характера в 2021 году» / МЧС России ; ФГБВОУ ВО «Академия гражданской защиты МЧС России. – М., 2022. – 250 с.

5. Полина А.В., Овчарова Е.В. Особенности коммуникативной компетентности у подростков, попавших в трудную жизненную ситуацию // Мир науки. Педагогика и психология. – 2019. – № 7. – С. 1–11.

6. Российская Федерация. Законы. Об основных гарантиях прав ребенка в Российской Федерации : федер. закон № 124-ФЗ : [принят Гос. Думой 3 июля 1998 г. : одобрен Советом Федерации 9 июля 1998 г.].

7. Российская Федерация. Конституция. Конституция Российской Федерации: [принята всенародным голосованием 12 дек. 1993 г.: с изменениями, одобренными в ходе общероссийского голосования 1 июля 2020 г.].

8. Специфика социально-педагогической подготовки специалистов к профилактике социальных отклонений у несовершеннолетних, находящихся в трудной жизненной ситуации : науч.-метод. пособие для вузов / под ред. М.П. Гурьяновой. – М. : ФГБНУ «ИИДСВ РАО», 2018. – 158 с.

9. Сычев Я.В. Опасности техногенных катастроф современности // Технологии техносферной безопасности. – 2012. – № 1. – С. 1–9.

10. Тищенко С.А. Психологические особенности детей, поступающие в социально-реабилитационные центры // Международный педагогический портал. – 2016. – № 1.



УДК 370

DOI: 10.24412/2308-717X-2023-2-201-212

Заикина Елена Сергеевна

аспирант *Пермского государственного гуманитарно-педагогического
университета,*

логопед *ФГБУ ГНЦ РФ Федерального медицинского биофизического центра
имени А.И. Бурназяна.*

140009, Московская область, Люберцы, ул. Красногорская 23А, 37

e-mail: m-zajka@yandex.ru

**ЭФФЕКТИВНОСТЬ ПРИМЕНЕНИЯ СОВРЕМЕННЫХ
ЛОГОПЕДИЧЕСКИХ МЕТОДИК ПРИ ПОДДЕРЖАНИИ ФУНКЦИИ
ГЛОТАНИЯ У ПАЦИЕНТОВ С ЭКСТРАПИРАМИДНЫМИ
РАССТРОЙСТВАМИ**

Elena S. Zaikina

postgraduate student of *Perm State Humanitarian and Pedagogical University,*
speech therapist of *FGBU SSC RF Federal Medical Biophysical Center named after
A.I. Burnazyan.*

140009, Moscow region, Lyubertsy, Krasnogorskaya str. 23A, 37.

e-mail: m-zajka@yandex.ru

**EFFECTIVENESS OF MODERN SPEECH THERAPY TECHNIQUES
IN MAINTAINING SWALLOWING FUNCTION IN PATIENTS WITH
EXTRAPYRAMIDAL DISORDERS**

Аннотация. В статье рассматриваются особенности обучения и использования логопедических методик по преодолению нарушений глотания, людьми, имеющими экстрапирамидные расстройства (ЭПР). Представлены результаты исследования воздействия логопедических методик для поддержания функции глотания у пациентов с ЭПР с разной степенью выраженности дисфагии. В работе использована клиническая шкала оценки функции глотания (ШОФГ). У большинства пациентов было диагностировано улучшение функции глотания (92%) в условиях стационара и стойкий регресс глотательных расстройств при условии регулярного использования логопедических методик в домашних условиях (78%). Логопедические методики для преодоления нарушений глотания оказывают положительное воздействие на качество жизни пациентов, имеющих ЭПР.

Ключевые слова: акт глотания, экстрапирамидные расстройства, дисфагия, нейродегенеративные заболевания, программа, логопедическое воздействие, методики.

Abstract. The article deals with the peculiarities of training and use of speech therapy techniques to overcome swallowing disorders in people with extrapyramidal disorders (EPR).

The results of the study of the impact of speech therapy techniques to maintain swallowing function in patients with ESD with different degrees of severity of dysphagia are presented. The Clinical Swallowing Function Assessment Scale (CSFAS) was used in the work.

The majority of patients were diagnosed with improvement of swallowing function (81.8%) in hospital conditions and persistent regression of swallowing disorders in case of regular use of speech therapy techniques at home (70.3%).

Speech therapy techniques to overcome swallowing disorders have a positive impact on the quality of life of patients with ESR.

Key words: swallowing act, extrapyramidal disorders, dysphagia, neurodegenerative diseases, program, speech therapy, techniques.

Нарушения акта глотания у пациентов является важнейшей витальной функцией организма и встречаются в 44–60 % случаев [1] у людей, имеющих экстрапирамидные расстройства (ЭПР) [3]. Как правило, проявляются они в виде множественных двигательных и когнитивных нарушений (в зависимости от нозологии), быстро приводят к инвалидизации, а затем смерти больного [4].

ЭПР поражают до 20–25 % пожилого населения [3]. Учитывая тенденцию к старению населения и увеличение возможностей оказания медицинской помощи это становится одной из важнейших медико-социальных проблем современного общества.

ЭПР являются хронической прогрессирующей патологией нервной системы.

Нарушение функции глотания, как один из признаков ЭПР, крайне негативно влияет на качество жизни, приводит к тяжелым осложнениям и усугубляет инвалидизацию, что значительно ухудшает прогноз и усложняет реабилитацию больного. Наиболее опасное осложнение дисфагии – аспирация, развитие последующей аспирационной пневмонии и связанное с этим увеличение смертности на 30–50% [22]. Этиология и патогенез дисфагии ротоглотки, связанные с различными нейродегенеративными заболеваниями различаются, однако последствия часто схожи [23].

Акт глотания включает работу сложных сенсомоторных механизмов, включающим произвольные и непроизвольные компоненты центральной нервной системы. В течение многих лет в медицинской литературе утверждалось, что глотание контролируется главным образом стволовыми структурами головного мозга [2]. Однако более поздние исследования предоставили доказательства того, что корковые и подкорковые структуры играют решающую роль в контроле глотания, показывая постоянную активацию в пре- и постцентральной извилинах, а также в передней поясной извилине и островковой доле головного мозга [18]. Двигательные ядра большинства задействованных мышц при глотании расположены в стволе



головного мозга (ядра продолговатого мозга), особенно в ядре одиночного пути и добавочном ядре.

Соматические рецепторы ротоглотки и гортани, включая вкусовые, температурные, ноцицептивные и рецепторы давления, активируются и передают информацию по афферентным чувствительным волокнам от рта и глотки в составе тройничного, языкоглоточного и блуждающего нервов к центральному генератору паттернов в ядре одиночного пути ствола головного мозга, где они соединяются с волокнами кортикобульбарного тракта (надъядерная иннервация) от нейронов прецентральной извилины и запускается реакция глотания, включая моторные нейроны ствола мозга, шейного отдела спинного мозга (C1–II) и вышеперечисленных черепных нервов [19]. Проявляется это затруднением проглатывания твердой пищи, жидкостей, слюны, попаданием их в органы дыхания, усиленным образованием слюны, болевыми ощущениями за грудиной, першением в горле. Нарушения глотания и нарушения речи не всегда зависят от стадии протекания болезни. Они могут возникнуть как на первоначальном этапе протекания заболевания, так и на последнем, также как и нарушения речи.

Экстрапирамидные нарушения протекают с постепенным нарастанием симптоматики и на начальных этапах большинство ЭПР имеют похожую клиническую картину [14]. Реабилитация пациентов с экстрапирамидными расстройствами специфическая и направлена на снятие симптоматики и поддержание текущего состояния пациента. Поэтому реабилитационные мероприятия с пациентами с ЭПР проводились на разных этапах заболевания, с разной степенью выраженности симптомов нарушения глотания.

При прогрессировании ЭПР, как правило, поражаются все мышцы артикуляционного аппарата (языка, губ, нижней челюсти, неба), а также мышцы гортани, глотки и верхней части туловища [16]. Нарушения в мышцах орофациальной мускулатуры и языка, такие как снижение подвижности, силы, координации приводят к нарушениям фаз глотания, а именно оральной (ротовой) подготовительной фазы, жевания и орофарингеальной фазы.

Вследствие нарушения акта глотания у пациента наблюдается сохранение остатков пищи в ротовой полости, глотке и гортани. Пациенты не могут контролировать во рту пищу (в основном рассыпчатую, сухую или жесткую), а также жидкости малой вязкости.

В каждом конкретном случае симптоматика может отличаться. Однако выделяют ряд типичных симптомов: потеря веса, увеличение времени принятия пищи, постоянно повторяющиеся респираторные заболевания. Также можно отметить подтекание слюны. Кроме этого, пациенту становится трудно держать губы сомкнутыми, что вызывает усиление дыхания через рот и как следствие слюна становится более вязкой.

Таким образом, на фоне дисфункции ротовой фазы наблюдаются нарушения в протекании глоточной фазы: слабость гипофарингеальных мышц приводит к ухудшению сжимания глотки во время глотка, а также скоплению слюны во рту и ротоглотке [18, 19]. На этом этапе наблюдается нарушение движения гортани кверху и кпереди во время срабатывания глотательного

рефлекса и неполное закрытие гортани вверх [18]. По мере нарастания слабости мышц, отвечающих за глотание, механизм глотательного рефлекса становится не достаточным, тем самым увеличивая риск аспирации. Также прогрессирующее снижение силы языка, ослабление подъема гортани, замедление срабатывания глотательного рефлекса дает картину уменьшения открытия верхнего пищеводного сфинктера.

Это, в свою очередь, приводит к задержке пищи, секрета и жидкости в грушевидных синусах и язычно-надгортанных углублений (*vallekulae*), а также в заперстневидной области. Также нарушается открытие глоточно-пищеводного сегмента вследствие увеличения тонуса мышц и гиперрефлексии верхнего пищеводного сфинктера [19]. Часто в связи с прогрессирующей слабостью дыхательных мышц и мышц гортани кашлевой рефлекс ослаблен.

Важно обратить внимание на то, что у иногда дисфагия может быть первым симптомом еще не обнаруженного неврологического нарушения [8]. Это должно послужить поводом к тщательному обследованию на предмет основного заболевания и незамедлительному включению пациента в реабилитационную логопедическую программу.

Целью исследования являлось изучение эффективности педагогическо-коррекционных методик для поддержания функции глотания у пациентов с ЭПР.

В исследовании принимали участие пациенты, находившиеся на стационарном лечении в ФГБУ «Федеральный центр мозга и нейротехнологий», ФГБУ «ГНЦ РФ Федеральный медицинский биофизический центр им. А.И. Бурназяна» ФМБА в 2020–2023 гг. Были включены 38 обследуемых с экстрапирамидными расстройствами по клинической классификации [6], представленными на рис. 1

Из них 22 женщины (57.8%) и 16 мужчин (42.1%)

Возраст больных составил на момент реабилитационных мероприятий 62+-8.5, средняя продолжительность заболевания 4.6 +- 3.5

Критериями включения в исследование являлось:

- расстройство глотательной функции, такие как кашель, удушье во время приема пищи или жидкости, затрудненность прохождения пищевого комка при глотании через ротоглотку или глоточно-пищеводную часть, возвращение жидкости в нос или гортань, усиленное слюноотделение.

- сохранение или легкое снижение когнитивных функций

- возраст пациентов старше 18 лет

- наличие информированного согласия.

В исследование не включались пациенты, имеющие грубые соматические заболевания, эпизоды острого нарушения мозгового кровообращения, воспалительные заболевания, судорожные синдромы, грубые нарушения психики, тяжелые когнитивные расстройства.

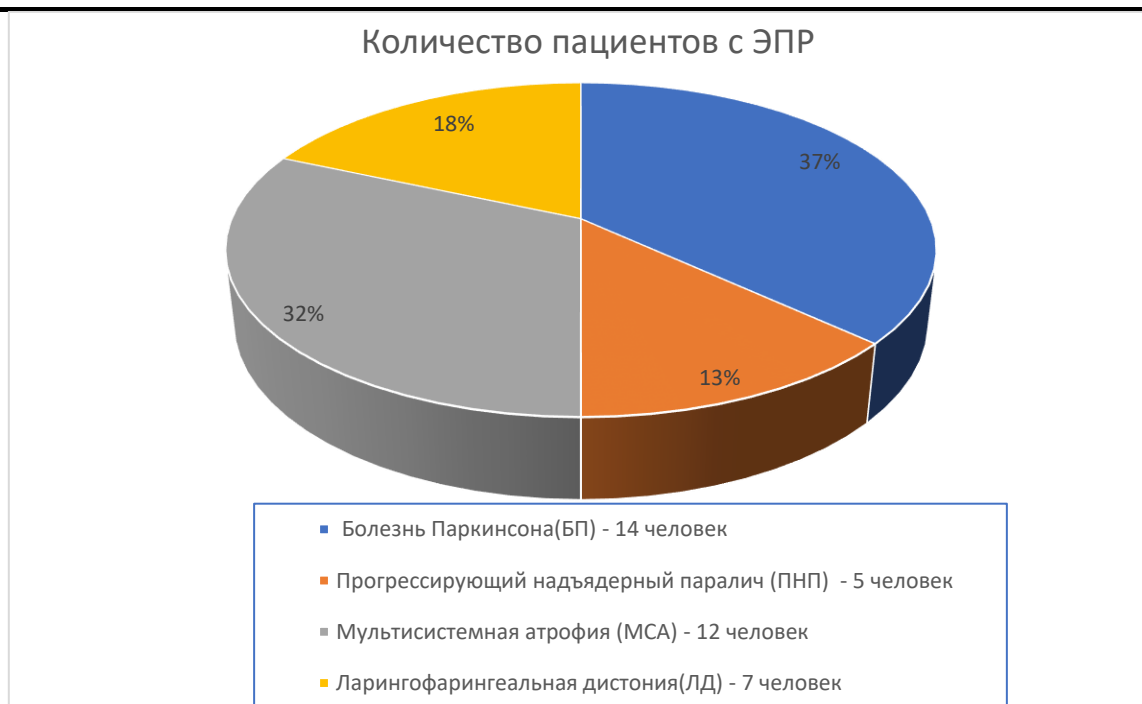


Рис. 1. Особенности участников исследования

У всех пациентов была диагностирована нейрогенная орофарингеальная дисфагия разной степени выраженности, что является частью реабилитационного диагноза, согласно МКБ-10 [7]: легкая степень – у 26 пациентов, умеренная – 10, тяжелая – 2.

Гипотезой являлось предположение о том, что обучение и регулярное использование логопедических методик людьми с заболеваниями экстрапирамидной системы позволит им поддерживать длительное время функцию глотания и соответственно качество жизни в целом.

Это предполагает необходимость обучения лиц, страдающих ЭПР, использованию современных методик, которые применяются при логопедической работе по преодолению нарушений глотания. А также оценить влияние применения этих методик на протяжении длительного времени на качество жизни пациентов с ЭПР.

Методы и методики исследования: для изучения эффективности применения современных логопедических методик при дисфагии у пациентов с ЭПР были использованы следующие коррекционно-педагогические методики:

- тренировочная
- компенсаторная
- диетическая/адаптивная [15, 20]

Результаты исследования и их обсуждение.

С помощью клинической шкалы оценки функции глотания (ШОФГ) у пациентов с ЭПР, применяющим логопедические методики в течение длительного времени отмечалось замедление прогрессирования глотательных

расстройств, повышение качества глотка, в некоторых случаях полная ремиссия глотательной функции, что улучшало качество жизни данной категории пациентов

У пациентов, не применяющих эти методики, отмечались нарушения глотания, соответствующие фазе протекания экстрапирамидного расстройства с тенденцией к применению в последующем энтерального и парентерального питания.

В зарубежной и отечественной литературе описаны различные методики, используемые логопедами в работе по преодолению дисфагии. Это методики, которые помогают улучшить прием пищи через рот, предотвратить такие клинические проявления, как аспирация и пенетрация [5, 6].

Для работы по преодолению дисфагии у пациентов с ЭПР были использованы логопедические методики, содержащие ряд специфических методов и приемов и направленные на поддержание работоспособности мышц артикуляционного аппарата и дыхательной мускулатуры, голосового отдела, а также развития самоконтроля произвольного глотка.

Приступая к логопедической реабилитации по преодолению нарушений глотания, были поставлены следующие задачи педагогического воздействия:

- улучшить двигательный и сенсорный контроль мышц, участвующих в глотании;
- облегчить процесс глотания без устранения нервно-мышечных нарушений, лежащих в основе заболевания;
- облегчить прием пищи без влияния на патофизиологический механизм нарушений функций процесса глотания [20];
- обучить пациентов с ЭПР методам и приемам преодоления нарушений глотания и применению их в домашних условиях

С каждым пациентом за один курс пребывания в стационаре было проведено от 10 до 14 логопедических занятий. Срок пребывания в стационаре составлял в среднем 14 дней. Периодичность госпитализаций составляла от 3 до 6 месяцев. Занятия составлялись по индивидуальной программе и включали в себя следующие педагогико-реабилитационные методики:

1. *Тренировочная методика* включает в себя следующие приемы:

- упражнения, направленные на укрепление осанки;
- дыхательная гимнастика, направленная на поддержание работоспособности мышц отдела дыхания, и как следствие увеличение продолжительности речевого выдоха;
- артикуляционная гимнастика (пассивная и активная), направленная на улучшение орофациальной моторики, укрепление тонуса мышц органов артикуляционного аппарата;



- артикуляционная гимнастика (пассивная и активная), направленная на увеличение силы, на скоординированность движений мышц языка;
- упражнения на улучшение небно-глоточного закрытия, улучшения сужения глотки, гортани, улучшение срабатывания глотательного рефлекса, улучшение поднятия гортани;
- упражнения на снижение патологических рефлексов и увеличение чувствительности;
- упражнения, направленные на поддержание работоспособности мышц отдела дыхания.

Тренировочную методику надо использовать очень обдуманно, исходя из возможностей организма пациента. Тренировочные приемы включают в себя сенсомоторные упражнения, которые являются довольно интенсивными и направлены на частичное восстановление нарушенных функций [8]. Они могут быстро исчерпать резерв нарушенной мускулатуры пациента.

Исходя из этого, необходимо индивидуально планировать количество упражнений для каждого пациента. Например, тактильная и термальная стимуляция в области передних небных дужек, альвеол, слизистой оболочки рта у пациентов с нарушением контроля болюса в ротовой полости, либо со сниженным глотательным рефлексом, может привести к улучшению [9]. Но это улучшение будет временным, поэтому этот метод эффективен непосредственно перед принятием пищи. Прием надавливания на область подъязычной кости с захватом проекции возвратного гортанного нерва, либо надавливание на корень языка способствуют поддержанию подъема языка, и как следствие запуска глотательного рефлекса.

Также необходимо активно использовать стимуляцию ротовой полости с помощью зондового либо ручного логопедического массажей. При использовании данного приема пациент получает необходимое сенсорное раздражение, что приводит к увеличению частоты проглатывания слюны и, таким образом, уменьшается степень скапливания и подтекания слюны.

Очень важны упражнения для поддержания дыхания. Проблемы с глотанием у пациентов с ЭПР часто начинаются с нарушения работы мышц, обеспечивающих работу органов дыхания [11].

2. Компенсаторная методика содержат следующие приемы:

- изменение положения тела (наклон головы вперед, запрокидывание головы назад или лежащее положение, поворот головы в сторону пареза, поворот головы в здоровую сторону);
- техники глотания (глотание с усилием, надгортанный глоток, супернадгортанный глоток, маневр Мендельсона, упражнение Шейкер) [9].

Рекомендуется компенсаторным методикам обучить самого пациента, либо лиц, ухаживающих за ним

Например, часто пациенты или их родственники (учитывая когнитивный статус пациента) жалуются на достаточно распространенную проблему – подтекание слюны. Оно объясняется задержкой срабатывания глоточного рефлекса, либо вследствие слабости мышц языка нарушается контроль пищевого комка в ротовой полости [9, 17]. В этом случае можно использовать один из компенсаторных приемов: подгибание подбородка, а конкретно наклон подбородка вниз и подтягивание его к шее перед, непосредственно, самим глотком. Таким образом, мы предотвращаем неконтролируемое доглотательное продвижение болюса. Также, в момент подгибания подбородка, расширяется пространство *valleculae*, что способствует отведению пищи от преддверия гортани и сокращению транспортного пути болюса, что снижает риск аспирации [21]. Также при использовании этого приема остатки пищи не скапливаются в области гортани, а перемещаются в другое место, особенно, если мы говорим о локализации в пространстве *valleculae*. Если говорить о методе надгортанного глотка, то он способствует закрытию голосовых связок во время глотка, так называемое, голосовое закрытие. У OhmaeYc [24] соавторами в статье «Влияние задерживающих дыхание маневров на орофарингеальную дисфагию» (перевод дословно мой) этот метод описывается следующим образом: «...при этом пациент задерживает дыхание при глотании, а сразу после выдыхает резко и с полной силой, тем самым очищая преддверие гортани от пищи или слюны во избежание аспирации...». Этот метод хорошо работает при умеренных нарушениях.

Метод запрокидывания головы назад используется для поддержания передвижения болюса с помощью силы тяжести, а также используем метод подталкивания пищевого комка к корню языка при помощи специальной ложки.

Упражнение Шейкер улучшает тонус надъподъязычной мышцы, чем способствует улучшению открытия верхнего сфинктера пищевода. Это приводит к минимизации остатков пищи в ротовой полости после глотка.

Маневр Мендельсона улучшает сокращение надъподъязычных мышц, что способствует подъему гортани, открытию верхнего пищеводного сфинктера и закрытию дыхательных путей. Это приводит к сокращению эпизодов поперхивания и закашливания у пациентов [12]

3. Диетическая /адаптивная методика содержат следующие приемы:

- диетические мероприятия (диета с модифицированной консистенцией пищи, загущение жидкостей, циклическое глотание, последовательное глотание).

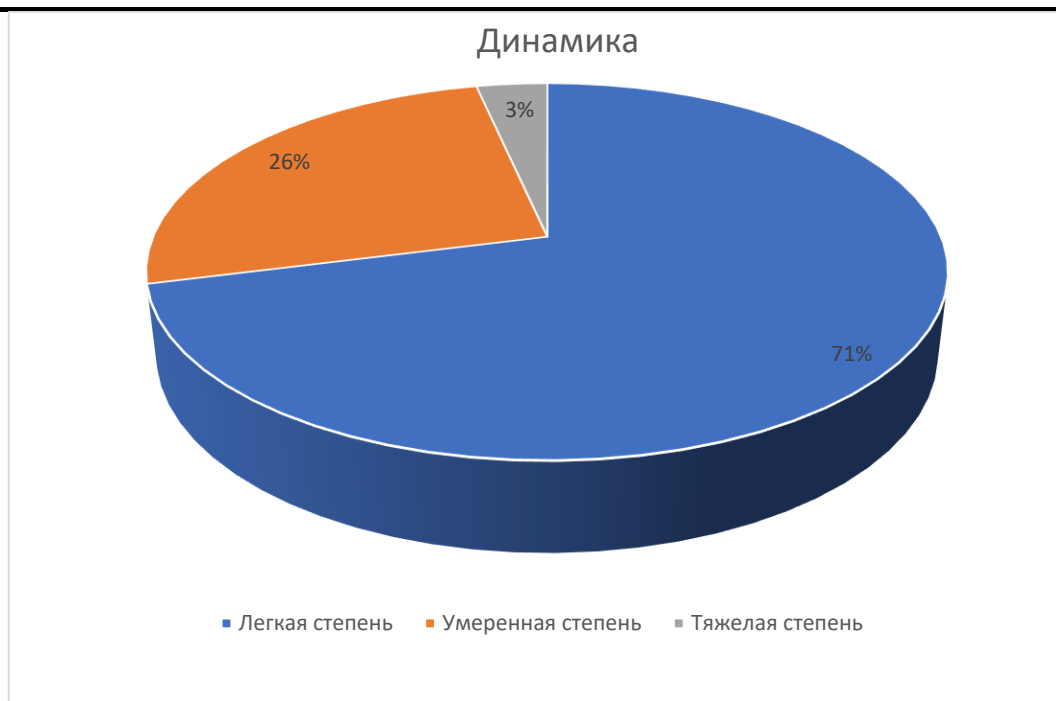


Рис. 2. Динамика функции глотания (ШОФГ) по итогам экспериментальной работы

Для применения щадящей диеты (ЩД) пациента надо необходимо определить в физиологическое вертикальное положение, при необходимости поддерживать при помощи вспомогательных средств. В случае общей слабости пациента рекомендуется кормить небольшими порциями несколько раз в день «часто и понемногу» [21]. Улучшить срабатывание глотательного рефлекса можно за счет кормления пациента пищей, которая ему нравится (вкус) и комфортной для пациента температуры. Охлажденные напитки, например, проглатываются легче. Пациенты с нарушением контроля болюса, лучше переносят прием загущенных жидкостей, так как они медленнее двигаются в полости рта и верхней части глотки.

Недостаточность ротовой подготовительной фазы и транспортировку болюса дальше может скомпенсировать пища пюреобразной консистенции.

- позиционирование пищевого комка (в центр языка, на здоровую сторону языка, на корень языка);

- вспомогательные средства для еды и питья (специальные бутылки, чашки с носиком, чашки-непроливайки, стаканы с углублением для носа, тарелки с высокими краями, противоскользкие коврики, дощечки и подносы с резиновыми шипами, столовые приборы с большими ручками, изогнутые столовые приборы) [10].

На основании этих методик для каждого пациента составлялась индивидуальная реабилитационная программа. У пациентов и их родственников на протяжении реабилитационных занятий формировалась мотивация и давалась установка на продолжение использования логопедических методик при нарушении глотания в домашних условиях.

Каждый пациент наблюдался на протяжении 1,5–2 лет. За это время пациент проходил 3–4 госпитализации, во время которых проводилась логопедическая реабилитация. И, со слов пациента или его сопровождающих, фиксировалось, проводились самостоятельные занятия в домашних условиях. Все пациенты параллельно получали медикаментозную терапию.

Результаты научного исследования оказались следующими.

По итогам проведения экспериментальной работы, применяя для диагностики клиническую шкалу оценки функции глотания (ШОФГ) были получены следующие результаты:

- после проведения медико-логопедических процедур в условиях стационара наблюдалась положительная динамика у 35 пациентов;
- у пациентов с легкой степенью выраженности дисфагии: 25 (71%) от общего количества пациентов, имеющих положительную динамику после применения логопедических методик;
- умеренная степень выраженности: 9 (26%);
- тяжелая степень выраженности: 1 (3%).

Динамика варьировалась от незначительной до выраженной формы.

Без динамики 3 человека.

У пациентов, продолжающих дома самостоятельные логопедические занятия по данным рекомендациям на фоне медикаментозной терапии и стабильности общего состояния, отмечался стойкий регресс глотательных нарушений, соответствующий показателям при выписке из стационара 30 (78%).

У пациентов, не занимающихся дома, при всех равных прочих с остальными пациентами, отмечалась отрицательная динамика, которая варьировалась от легкой до умеренной степени выраженности 8 (21%).

Подводя итог, можно констатировать следующее: регулярная работа с пациентами, страдающими ЭПР, используя современные методики логопедического воздействия по преодолению дисфагии, проводимая в условиях стационара, а также поддерживаемая самостоятельными занятиями в условиях домашнего пребывания, приводит к устойчивому положительному результату у пациентов. Это подтверждает эффективность и действенность данных методик.

Регулярные самостоятельные занятия по индивидуальной реабилитационной программе, составленной логопедом по данным методикам, помогают пациенту как можно дольше поддерживать нормальное функционирование глотательного рефлекса, что помогает сохранить уровень качества жизни в течение достаточно долгого времени.

При применении методик важно учитывать течение заболевания и индивидуальные особенности пациента, а также проводимую медикаментозную терапию.

Список литературы

1. Клинические рекомендации. Диагностика и лечение дисфагии при заболеваниях центральной нервной системы / Национальная ассоциация по



борьбе с инсультом Всероссийское общество неврологов ; Ассоциация нейрохирургов России ; МОО Объединение нейроанестезиологов и нейрореаниматологов ; Общероссийская общественная организация содействия развитию медицинской реабилитологии «Союз реабилитологов России». – М., 2013.

2. Коберская Н.Н. Дисфагия при болезни Альцгеймера // Неврология, нейропсихиатрия, психосоматика. – 2022. – № 5. – С. 84.

3. Мухамедьяров М.А., Мартынов А.В., Петухова Е.О [и др.]. Периферическая дисфункция как один из механизмов патогенеза нейродегенеративных заболеваний // Гены и Клетки. – 2015. – № 10 (4).

4. Литвиненко И.В., Красаков И.В., Скулябин Д.И. [и др.]. Современная концепция патогенеза нейродегенеративных заболеваний и стратегия терапии // Журнал неврологии и психиатрии им. С.С. Корсакова. Спецвыпуски. – 2017. – № 117 (6-2). – С. 3–10.

5. Уклонская Д.В., Покровская Ю.А., Агаева В.Е. Основные направления логопедического воздействия по коррекции нейрогенной дисфагии при парезах и параличах гортани периферического генеза [Электронный ресурс]. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osnovnye-napravleniya-logopedicheskogo-vozdeystviya-po-korreksii-neyrogennoy-disfagii-pri-parezah-i-paralichah-gortani/viewer> (дата обращения: 12.02.2023).

6. Пономарёв В.В. Нейродегенеративные заболевания: настоящее и будущее // Медицинские новости. – 2007. – № 5. – С. 23–28.

7. Смоленцева И.Г., Амосова Н.А. Применение международной классификации функционирования в реабилитации при болезни Паркинсона // Кремлевская медицина. Клинический вестник. – 2018. – № 3. – С. 49–54.

8. Реабилитация при болезни Паркинсона и синдроме паркинсонизма при других заболеваниях : клинич. рекомендации / под ред. И.Г. Смоленцевой, О.С. Левина, С.Н. Иллариошкина, Н.А. Амосовой. – М. 2019. – 240 с.

9. Сорокин Ю.Н. Нарушения глотания при инсультах 1. Особенности клинических проявлений // Медицина неотложных состояний. – 2015. – № 3. – С. 135–138.

10. Норвилс С.Н., Петрова А.В. Тактика логопедической работы и выбор клинического питания для пациента с нарушением глотания после перенесенного инсульта (клинический случай) // Consilium Medicum. – 2018. – № 20 (9). – С. 17–21. – DOI: 10.26442/2075-1753_2018.9.17-21

11. Федорова Н.В. Нарушения дыхания при болезни Паркинсона / ФГБОУ ДПО «Российская медицинская академия непрерывного профессионального образования» Минздрав России. – М., 2022. – № 2.

12. Похабов Д.В. [и др.]. Метод речевой реабилитации при болезни Паркинсона // Неврологический журнал. – 2014. – № 5. – С. 29–31.

13. Сорокин Ю.Н. Нарушения глотания при инсультах 3. Особенности ведения пациентов с дисфагией // Медицина неотложных состояний. – 2015. – № 3. – С. 144–149.

14. Литвиненко И.В., Одинак М.М., Шатова А.В. [и др.]. Структура когнитивных нарушений на разных стадиях болезни Паркинсона / Кафедра нервных болезней Военно-медицинской академии. – СПб.
15. Горячев А.С., Амосова Н.Н., Зуева Л.Н. [и др.]. Методы диагностики нарушений глотания и логопедическая работа на ранних этапах реабилитации нейрохирургических больных. Клинические рекомендации. – М., 2017.
16. Martin R., Barr A., Macintosh B. [et al.]. Cerebral cortical processing of swallowing in older adults. // *Exp Brain Res.* – 2007. – № 176 (1). – P. 12–22. – DOI: 10.1007/s00221-006-0592-6. Epub 2006 Aug 5
17. Prosiel M., Bartolome G., Bieniek R. [et al.]. Neurogene Dysphagien // Diener H.C., Putzki N., Hrsg. Leitlinien für Diagnostik und Therapie in der Neurologie. – Stuttgart : Thieme, 2008. – P. 908-919 (www.dgn.org)
18. Hillel A.D., Miller R., Dray T. [et al.]. Представление о БАС отоларингологами. Нейрохирургия головы и шеи // *Неврология.* – 1999. – № 53. – P. 22–25. 35–36.
19. Ertekin C., Aydogdu I., Yuceyar N. [et al.]. Патологический механизм орофарингеальной дисфагии при амиотрофическом боковом склерозе // *Мозг.* – 2000. – № 123. – P. 125–140.
20. Bartolome G., Schroter-Morasch H. (Eds). *Swallowing disturbances – Diagnosis and rehabilitation.* – München ; Jena : Urban & Fischer, 2006.
21. Hardy E., Morton Robinson N. *Руководство по лечению расстройств глотания.* – Ч. 2. – 1999. – Техас Pro-Ed 20.
22. Wirth R., Dziewas R., Beck A.M. [et al.]. Oropharyngeal dysphagia in older persons – from pathophysiology to adequate intervention: a review and summary of an international expert meeting // *ClinInterv Aging.* – 2016. – Feb 23. – № 11. – P. 189–208. – DOI: 10.2147/CIA.S97481 ; Patel D.A., Krishnaswami S., Steger E. [et al.]. Economic and survival burden of dysphagia among inpatients in the United States // *Dis Esophagus.* – 2018. – Jan 1. – № 31 (1). – P. 1–7. – DOI: 10.1093/dote/dox131
23. Oropharyngeal dysphagia in neurodegenerative disease // *Journal of Gastroenterology and Hepatology Research.* – 2014. – № 3 (10). – P. 1265–1271. – DOI: 10.6051/j.issn.2224-3992.2014.03.408-2
24. Ohmae Y., Logemann J.A., Hanson D.G. [et al.]. Effects of two breath-holding maneuvers on oropharyngeal swallow // *Ann Otolaryngology Rhinology Laryngology.* – 1996. – № 139. – P. 134–136.



УДК 159.9.072.422

DOI: 10.24412/2308-717X-2023-2-213-224

Зырянова Надежда Михайловна

кандидат психологических наук, доцент кафедры психогенетики, факультет
психологии

*Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова, ул. Моховая,
д. 11, стр. 9, 125009 Москва, Россия. E-mail: nzyr@mail.ru*

Паршикова Оксана Викторовна

кандидат психологических наук, доцент, кафедра психогенетики, факультет
психологии

*Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова,
ул. Моховая, д. 11, стр. 9, 125009 Москва, Россия. E-mail: ksapa2003@mail.ru*

Черткова Юлия Давидовна

кандидат психологических наук, доцент кафедры психогенетики, факультет
психологии

*Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова, ул. Моховая,
д. 11, стр. 9, 125009 Москва, Россия. E-mail: y_chertkova@mail.ru*

**КАК ПОМОЧЬ БЛИЗНЕЦАМ УЧИТЬСЯ НЕ ХУЖЕ
ОДИНОЧНОРОЖДЕННЫХ ОДНОКЛАССНИКОВ?**

Nadezda M. Zyrianova

Ph.D., Associate Professor, Department of Behavioral Genetics, Faculty of
Psychology

*Lomonosov Moscow State University, ul. Mokhovaya, 11, str. 9, 125009 Moscow,
Russia. E-mail: nzyr@mail.ru*

Oxana V. Parshikova

Ph.D., Associate Professor, Department of Behavioral Genetics, Faculty of
Psychology

*Lomonosov Moscow State University, ul. Mokhovaya, 11–9, 125009 Moscow, Russia.
E-mail: ksapa2003@mail.ru*

Yulia D. Chertkova

Ph.D., Associate Professor, Faculty of Psychology

*Lomonosov Moscow State University, ul. Mokhovaya, 11–9, 125009 Moscow, Russia.
E-mail: y_chertkova@mail.ru*

**HOW TO HELP TWINS LEARN AS WELL AS SINGLE-BORN
CLASSMATES?**

Аннотация. Известно, что близнецы отстают от одиночнорожденных сверстников по показателям интеллекта и академической успеваемости. Основной причиной такого отставания является игнорирование специфики формирования личности и когнитивных функций у близнецов родителями, воспитателями и учителями. Данное исследование посвящено анализу представлений близнецов об учете учителями специфики близнецовой ситуации в процессе учебной деятельности. Исследование выполнено в рамках дифференциально-психологического подхода. Метод исследования – глубинное качественное интервью близнецов.

Ключевые слова: близнецы, одиночнорожденные дети, учебная деятельность близнецов, интеллект близнецов, академическая успеваемость близнецов.

Abstract. It is known that twins lag behind their single-born peers in intelligence and academic achievement. The main reason for this lag is disregarding specifics of personality and cognitive functions in twins by their parents and teachers in kindergartens and schools. This study is devoted to the analysis of twins' representations about teachers taking into account the specifics of the twin situation in the process of education. The study was carried out in the field of differential psychology. In-depth qualitative interview of twins was used as the research method.

Key words: twins, single-born children, twins schooling, intelligence of twins, academic performance of twins.

Сравнительные исследования интеллекта и академической успеваемости близнецов и одиночнорожденных детей, проведенные в разных странах, свидетельствуют о том, что близнецы уступают одиночнорожденным [6, 10, 12, 16, 19]. Причины отставания близнецов по когнитивным характеристикам анализируются разными авторами. Выяснено, что это не фатальное следствие близнецовости как таковой, а результат недоучета специфической ситуации развития близнецов в процессе их воспитания и обучения.

В исследованиях выделяются пренатальные и постнатальные факторы, связанные с худшими показателями когнитивного развития близнецов по сравнению с одиночнорожденными детьми. Они описаны довольно подробно в научной литературе (например, Voracek et al., 2008; Christensen et al., 2006 и др.) [8, 23]. Перинатальные причины заключаются в том, что организм женщины плохо приспособлен к вынашиванию и родам более одного ребенка. Период гестации у близнецов, как правило, короче (в среднем, близнецовая беременность длится 36–38 недель). Различные патологии беременности и родов у матерей близнецов встречаются значительно чаще, чем в случае одиночнорожденных младенцев, выше риск родовых травм. Близнецы чаще рождаются недоношенными, с низким весом, недостаточно сформированным мозгом, с невысоким показателем по шкале Апгар (например, Voracek et al., 2008) [23].



После рождения многим близнецам требуется медицинская помощь, особый уход, принятие определенных мер, направленных на выхаживание младенцев. Таким образом, сразу после рождения близнецы часто оказываются в группе риска по медицинским причинам. Вследствие чего им требуется повышенное внимание и забота со стороны родителей. При правильном уходе многие близнецы достаточно быстро компенсируют влияние негативных факторов пренатального и перинатального характера. Тем не менее у них могут наблюдаться проблемы со здоровьем, они оказываются физически более слабыми, что сказывается на развитии их когнитивных функций.

Так, многочисленные исследования демонстрируют негативное влияние недоношенности и низкого веса при рождении на развитие интеллекта детей [4, 13, 17]. Например, в работе Alterman с соавторами получено, что период гестации меньше 32 недель связан с понижением показателя IQ на 10–12 пунктов [4].

Исследования интеллекта близнецов свидетельствуют о том, что в среднем показатели IQ близнецов ниже, чем у одиночнорожденных детей. Эти различия в интеллекте связаны с различиями и в школьных оценках [9, 12, 15, 22].

Согласно исследованиям, в большей степени отставание близнецов от одиночнорожденных сверстников проявляется в начальной школе. Близнецы зачастую оказываются хуже подготовлены к школе, им труднее справляться с учебными нагрузками. В средней школе близнецы, как правило, нагоняют своих одиночнорожденных одноклассников по показателям успеваемости. Например, в исследовании, проведенном в Нидерландах, получено, что различия в оценках между близнецами и одиночнорожденными детьми, значимыми в начале обучения, постепенно сглаживаются и к 8 годам нивелируются [24].

Аналогичные результаты получены в исследовании, проведенном в России [1, 2, 7]. Анализировались среднегодовые оценки по основным школьным предметам учащихся 2–11-х классов из различных регионов России. Всего в выборку вошли 4564 близнеца (2282 пар) и 4065 одиночнорожденных детей. Учащиеся были разбиты на три возрастные группы: 2–4, 5–6 и 7–11 классы. Для каждой группы проводился отдельный анализ. Оказалось, что в начальной школе средние оценки близнецов и одиночнорожденных одноклассников составили 3,94 и 4,02 балла соответственно. В средней школе все учащиеся ухудшают свою успеваемость, при этом в большей степени это свойственно одиночнорожденным ученикам. В результате различия уменьшаются. Но по русскому языку близнецы продолжают учиться хуже. В старшей школе различия в успеваемости близнецов и одиночнорожденных детей становятся незначимыми по всем предметам, кроме русского языка. При этом оказалось, что наиболее низкие показатели успеваемости демонстрируют мальчики – члены близнецовых пар.

Наибольшее отставание близнецов от одиночнорожденных выявляется по вербальному интеллекту и школьным предметам, связанным с вербальным

мышлением. Это отставание заметно с самого начала формирования вербальных функций. Близнецы позже начинают говорить. Их речь в раннем возрасте в среднем менее развернутая, беднее словарный запас, нередко речевые дефекты. У них могут развиваться криптофазии – автономная речь, состоящая из междометий, искаженных слов, которую понимают только сами члены близнецовой пары.

Причины – в недостаточном внимании к речевому развитию каждого из членов близнецовой пары (Чернов, 2001; Смирнов, 2013). Родители меньше разговаривают с близнецами, чем с одиночнорожденными детьми, полагая, что близнецов всегда двое (или больше), им не скучно, они могут развлекать друг друга. Они не дают им достаточных примеров нормальной «взрослой» речи. В результате близнецы вынуждены вырабатывать свою речь, чтобы как-то общаться друг с другом. Кроме того, родители имеют тенденцию общаться с близнецами как с парой, а не с каждым из детей индивидуально [11, 18, 20, 21].

Таким образом главной причиной отставания близнецов от одиночнорожденных детей по показателям интеллекта и академической успеваемости является недостаточное внимание к формированию индивидуальности каждого из членов близнецовой пары.

Важно подчеркнуть, что негативные проявления близнецовости можно преодолеть при правильном отношении к близнецам, при выборе адекватных стратегий их воспитания и развития. Но, к сожалению, эти стратегии часто не реализуются на практике, возможно, во многом из-за недостаточной информированности взрослых, занимающихся развитием, воспитанием и образованием близнецов.

Основные факторы, которые влияют на развитие близнецов, связаны с близнецовой ситуацией. Близнецы всегда и везде вместе, живут в одной и той же среде, общаются с одними и теми же людьми. Близнецы, как правило, очень привязаны друг к другу, им сложно существовать по отдельности.

Нередко у них формируются симбиотические отношения, при которых им трудно дифференцировать себя от соблизнеца. У них позже, чем у одиночнорожденных, формируется образ своего «Я». Нередко у них развиваются комплементарные черты личности, когда только у одного члена близнецовой пары формируется какая-то личностная характеристика, но пользуются ею оба.

Для близнецов разного типа – монозиготных (генетически идентичных) и дизиготных (имеющих, в среднем, 50% общих генов) – влияние этих факторов различно. Монозиготные близнецы, очень похожие друг на друга, вызывают у окружающих, и прежде всего у родителей, стремление обращаться с ними одинаковым образом. Они не только чаще называют их сходными именами, одевают одинаково, но и не стараются отличать их друг от друга, фиксировать их различия. И сами монозиготные близнецы стремятся быть похожими друг на друга.

Для дизиготных близнецов влияние близнецовой ситуации оказывается менее выраженным. К ним чаще относятся так же, как к обычным сиблингам.



Основными агентами влияния на близнецов являются их родители. Именно от них в конечном итоге зависят траектории развития детей. Если родители не стремятся развивать индивидуальность, самостоятельность и независимость членов близнецовой пары, то факторы близнецовой ситуации оказывают негативное влияние не только на личность детей, но и на их интеллектуальные характеристики и учебную деятельность детей. Родители нередко предпочитают, чтобы между близнецами не было выраженных различий. Они могут поощрять совместную деятельность близнецов друг с другом, общие интересы, увлечения и др. Многие родители считают, что лучше, когда близнецы учатся одинаково, не отличаются друг от друга по показателям академической успешности. В этом случае нет повода для соперничества, конкуренции, ревности близнецов.

Близнецы и сами могут игнорировать проявления различий между ними в темпе усвоения материала, формирования учебных навыков, интересах к школьным предметам, к разным темам и т.д. Они могут стремиться все делать вместе и одновременно – и в классе, и дома, выполняя домашнее задание. Иногда близнецы распределяют между собой учебные предметы, части домашнего задания. Это распределение может закрепляться и проявляться в том, что какие-то учебные навыки лучше развиты у одного из детей, а другие – у второго. Вместе они справляются с учебными заданиями, но по отдельности оказываются неуспешными.

С началом школьного обучения многое начинает зависеть от учителей.

В некоторых странах для того, чтобы избежать влияния фактора близнецовости на формирование индивидуальных стратегий учебной деятельности, помочь близнецам научиться самостоятельности, независимости от соблизнеца, практикуется обучение близнецов в разных классах – либо с первого школьного года, либо позже (например, Garon-Carrieretal., 2018) [14]. Но в России близнецы, как правило, учатся в одном классе, у одних и тех же учителей.

Учителя склонны относиться к близнецам как к единому целому – паре как таковой. Они часто не различают детей, называют их по фамилии, путают их имена, сажают за одну парту и т.п. Они не стремятся замечать и развивать различия в умственных способностях близнецов, часто дают им одно задание на двоих, подгоняют одного под другого, ставят одинаковые оценки вне зависимости от того, как ответил каждый из детей. Следствием такого отношения учителей является то, что у близнецов не формируется индивидуальный стиль учебной деятельности.

Почему учителя так действуют в отношении близнецов? Возможно, из-за недостаточной информированности об особенностях развития близнецов, из-за отсутствия установки на это или из-за того, что вследствие большой нагрузки не имеют возможности выделять близнецов из общей массы учеников и относиться к ним особым образом. Кроме того, отсутствуют какие-либо программы информирования, обучения, помощи и поддержки родителей близнецов и специалистов, работающих с близнецами.

Результаты некоторых исследований показывают, что при правильной организации учебной деятельности близнецов, такого построения учебного процесса, при котором акцент делается на формировании индивидуальности каждого из детей, независимо от того, является ли он одиночнорожденным или членом близнецовой пары, показатели интеллекта и успеваемости близнецов и одиночнорожденных учащихся значимо не отличаются. Так, например, в работе Vorasek с соавторами представлены результаты мета-анализа популяционных исследований, проведенных в шести странах [23]. Общая выборка составила 180 тысяч близнецов и 1,6 млн одиночнорожденных школьников. Оказалось, что в среднем различия по IQ между близнецами и одиночнорожденными составили 4,2 балла (примерно 1/3 стандартного отклонения). При этом различия уменьшаются с возрастом (от 5,1 до 0,5). И, что особенно важно, отставание близнецов стремится к нулю в тех странах, где лучше учитываются особенности развития близнецов и развита медицинская и педагогическая помощь родителям, воспитателям и учителям детей-близнецов (например, в Дании и Нидерландах). А в исследовании Christensen с соавторами [8] получено, что в этих странах недоношенность и низкий вес при рождении близнецов перестали оказывать негативный эффект на их школьную успеваемость.

Таким образом, очевидно, что нивелировать отставание близнецов от одиночнорожденных по показателям интеллекта и академической успешности возможно, если родители и педагоги будут исходить из установки учитывать специфику развития близнецов, особенности формирования их личностных и когнитивных характеристик, а также иметь соответствующие знания и практические навыки взаимодействия с близнецами.

Цель исследования.

В нашем исследовании была поставлена цель выяснить, как на практике учителя относятся к близнецам в ходе учебного процесса, как сами близнецы воспринимали взаимодействия с учителями. Если о роли родителей написано много, то о роли учителей информации крайне мало.

Метод и выборка исследования.

Для получения ответа на этот вопрос мы использовали метод глубинного интервью как одного из методов исследования в рамках дифференциально-психологического подхода [3, 5]. Такой метод позволяет получить информацию от самих близнецов. Глубинное качественное интервью представляет собой специфический вариант беседы. Оно носит полуструктурированный характер, направлено на выяснение собственного понимания респондентом исследуемой темы и прояснения ее смысла для него. Такое интервью также можно назвать фокусированным, вопросы которого носят открытый характер и направлены на выяснение конкретной темы. В данном случае целью было исследование собственного опыта школьного обучения и восприятия деятельности учителей в отношении близнецов. Вопросы интервью были направлены на прояснение рассказа респондента о своей школьной жизни, отношения к нему со стороны учителей, представления о том, понимают ли учителя специфику близнецовости, и руководствуются ли своими знаниями в ходе учебного



процесса. Близнецов спрашивали, какие советы они дали бы учителям, в чьем классе учатся близнецы.

Выборка исследования: 136 интервью близнецов, из них 88 интервью, взятых у членов женских монозиготных пар. Возраст близнецов: 18–54 года (в среднем 27,5 лет).

Полученные результаты и обсуждение.

Выбор монозиготных близнецов связан с тем, что эффекты, связанные с близнецовостью, у них значительно более выражены. Это обусловлено большим внешним сходством, большей, чем у дизиготных близнецов, ориентацией друг на друга, трансляцией окружающими установки «быть похожими».

Анализ интервью только женских пар обусловлен спецификой выборки. Женщины намного легче соглашаются на участие в эксперименте, чаще выражают готовность дать развернутое интервью об отношениях внутри близнецовой пары и о взгляде других людей на пару. Это приводит к значительному дисбалансу по полу в выборке. Поскольку можно предполагать наличие половых различий в академической успешности и в личностных свойствах, влияющих на успеваемость в школе, было принято решение рассмотреть однородную по полу группу.

Проведение исследования на взрослых близнецах дает богатый материал для анализа. Они оказываются способны не только описать свой опыт, но и имеют представления о том «как надо», что бы они воспроизвели, а что бы делали не так.

В первую очередь следует отметить, что 81% близнецов оценивает близнецовость положительно, их радует, *«что сразу есть самый лучший друг»*. Только 7% предпочли бы быть одиночнорожденными (*«Лучше одиночно. Мы все детство ссорились»*). 12% затруднились с ответом (*«Сложный вопрос. Одиночнорожденным легче быть индивидуальностью и личностью, но близнецам веселее вместе (по крайней мере в детстве). Не могу ответить и не хочу гадать»*).

Вместе с тем даже у тех, кто считает, что *«близнецом быть лучше»*, наблюдается амбивалентное отношение к близнецовости. С одной стороны, развлекает и льстит внимание окружающих (*«это весело и необычно, с детства чувствуешь себя особенной»*, *«...это наша «фишка»*), с другой – не хватает отношения *«как к отдельным личностям»*, *«не надо относиться к близнецам как к одному человеку»*.

Именно вопрос формирования индивидуальности, учета особенностей каждого из членов пары становится главным запросом близнецов как к родителям, так и к учителям – *«не воспринимать близнецов одним целым, воспринимать каждого индивидуально»*, *«Учитывать хоть немного индивидуальность каждого ребенка. Не выделять кого-то из них или показывать в пример другому. Не считать, что близнецам достаточно друг другу для общения. Сестра (брат) с сестрой, а друзей никто не отменял»*.

Индивидуальность, по мнению близнецов, начинается с различения близнецов окружающими.

- *«Учителям посоветовал бы не путать близнецов и научиться как можно скорей их различать.»*

- *«Не одевать их одинаково, не заставлять детей все время быть вместе, позволить каждому выбрать свой путь.»*

- *«Не покупать одинаковую одежду, воспринимать как отдельных людей».*

Несмотря на кажущуюся очевидность запроса – стараться не путать детей или, по крайней мере, помнить, что это два разных, хоть и внешне похожих человека, значительная часть близнецов сталкивались в школе с проблемами, связанными с отношениями к ним в первую очередь как к паре, например, *«одно имя Янрегин»* у Яны и Регины в школе.

- *«Называть их по именам, а не как нас некоторые учителя: "Люда-Таня"».*

- *«Никогда не называть двойным именем, чтобы окликнуть одного близнеца».*

- *«Некоторые учителя называли нас вместе по фамилии, как будто мы один человек».*

Встречались и более сложные случаи, когда даже оценка знаний или поведения близнецов была одна на двоих.

- *«Считали оценку одной как оценку другой. У нас так было на ОБЖ».*

- *«Ну вот наши учителя... вот мы, допустим, сидим на уроке, отвечаем, в конце ставят оценку. И вот допустим я больше отвечала, а Аня меньше. Но нас считают за одного человека и обеим ставят пятёрки, хотя я получила 5, а Аня 4».*

- *«Думают, что если один плохо знает, то и второй тоже, аналогию проводят. Есть пример в вузе один преподаватель даже слушать не стал вторую, сразу поставил низкую оценку».*

- *«Больше воспринимать нас, одинаковых людей внешне, воспринимать нас не как одного человека, а то бывает, что один из близнецов провинился, а виноваты оба. Или один отличился, то второй тоже, все время сравнивают с самого рождения».*

Индивидуальность нужно видеть не только в том, чтобы не путать детей, обращаться к ним по имени и ставить оценки именно за знания конкретного ребенка, но и в том, чтобы учитывать возможно разные структуры способностей и разные интересы детей. *«Не акцентировать внимание на том, что одинаковые ошибки, способности. Люди похожи, но это две разные личности и успехи и неудачи обговаривать индивидуально».*

Видя в каждом из близнецов отдельную личность со своими способностями и склонностями, важно не создавать между ними конкуренцию, не оценивать кто более, а кто менее успешен. Одним из главных запросов близнецов учителям было не сравнивать их между собой.

- *«Ну, чтобы они не сравнивали их, а к каждому индивидуально относились, чтобы не было такого, чтобы кто-то более для них был более способный, а другой менее».*



- *«Не сравнивать, не больше, чем с другими одноклассниками, так как это рождает конфликт».*

- *«Не уравнивать детей и не сравнивать».*

Возникает вопрос – нужно ли близнецам учиться вместе? Может быть, и учителям, и самим близнецам было бы легче, если бы близнецы учились в разных классах или, по крайней мере, сидели отдельно друг от друга?

В школьном возрасте большинство близнецов предпочитали сидеть за одной партой, но теперь, будучи взрослыми, некоторые считают, что это было неправильно. «Потренировавшись» в школьные годы, они бы легче воспринимали необходимость разлучаться во взрослой жизни.

- *«Не придерживаться логики, что "они должны быть все время вместе, а то по отдельности не выживут". Все люди самостоятельные».*

- *«Чаще разделять, делать самостоятельными, чтобы могли обходиться друг без друга».*

- *«Не надо сажать их вместе!».*

- *«Не садить их вместе, по опыту знаю, что тогда они общаются только между собой. Лучше их рассаживать, чтобы они искали друзей».*

- *«Очень сложно во взрослой жизни "идти" одному, ведь до этого ты все время был с сестрой, все делали вместе, но приходит время, когда у каждого появляется своя жизнь. И когда надо решать. Самому очень страшно, потому что ты не привыкла быть одной, появляется чувство тревоги, немного страха, даже одиночества, что-то не то происходит, к чему привык. Поэтому чтобы было легче стоит немного "разделять" близнецов».*

Не все с этим согласны. Многим было комфортно учиться бок о бок, и им кажется, что так и нужно делать.

- *«Не рассаживать, обеих спрашивать».*

- *«Не рассаживать их друг от друга, не противопоставлять друг другу, не делать из них конкурентов по отношению друг к другу в учебе».*

- *«Не давить и не рассаживать. Им плохо, когда их разделяют».*

- *«Не рассаживать их. Нельзя проводить «опыты». - Какие? - Ну, вот мы вас рассадим в разные кабинеты, и посмотрим, как вы напишете тест. Если одинаково, это прикольно. Так достаточно часто было. А близнецы, когда приходят, они друг без друга отчасти беззащитны, зависят друг от друга».*

Были и идеи «чередовать: какое-то время близнецы сидят вместе за 1 партой, какое-то время отдельно» или «вместе сажать или рассаживать (решать) индивидуально».

Таким образом, ретроспективный анализ школьного опыта членов близнецовых пар показывает, что подавляющее большинство близнецов сталкивались с проблемами, связанными с недооценкой важности индивидуализации развития детей. Учителя, частично в силу загруженности, частично – непонимания важности этого вопроса не уделяют достаточного внимания каждому из близнецов, воспринимают их в первую очередь как пару, считают хлопотным и сложным «задавать разные домашние задания», «успехи

и неудачи обговаривать индивидуально» и даже следить за тем, кто из близнецов отвечает на вопрос.

Именно недостаточность внимания к индивидуальности близнецов, учета их психологических особенностей, приобретению ими опыта самостоятельных действий без поддержки соблизнеца лежит в основе большинства проблем этих детей как в личностной, так и в когнитивной сфере. Важно *«Воспитывать близнецов как двух человек, не воспринимать близнецов одним целым, воспринимать каждого индивидуально».*

В заключение приведем несколько выдержек из интервью, где близнецы говорят о сложностях, источник которых, по их мнению, в детстве.

«Уделять внимание каждому по отдельности. Не говорить «ребят!», а по отдельности по имени, например, «Регина, Ирина». У нас с детства это привычка говорить «мы-мы-мы», а нужно все равно близнецам говорить, что «Я...Я – отдельная личность». Сейчас иногда бывает, что говорю «мы» в разговоре с людьми, когда стою одна, и меня переспрашивают: «А кто это мы?»»

«Наверное, отдавать в разные классы хотя бы (по способностям – гуманитария или физмат), чтобы в жизни проще было находиться отдельно. Так как сейчас иногда возникают трудности. Я, например, не привыкла находиться дома одна (просто боюсь быть в квартире). Сейчас уже стараемся привыкать, так как появляются молодые люди...и естественно стараешься быть отдельно. Но на неделе конечно все равно стараемся видаться, так как не можем друг без друга».

«В начальной школе обратить внимание на способности у каждого из близнецов и если есть расхождения, то отдать в разные школы (с языковым уклоном, актерская, физмат...). Очень тяжело разъединяться во взрослой жизни. Немного нужно и с детства привыкать».

И вообще – нужно *«Относиться индивидуально к каждому ребенку, независимо от того близнец он или нет».*

Список литературы

1. Егорова М.С., Зырянова Н.М., Паршикова О.В. [и др.]. Количество детей как фактор, влияющий на сходство близнецов по академической успеваемости и их внутрисемейные отношения // Психологические проблемы современной семьи : материалы III Междунар. конф., 2007. – М., 2007 – Т. 1. – С. 304–310.

2. Зырянова Н.М. Академическая успешность близнецов и их одиночнорожденных сверстников [Электронный ресурс] // Психологические исследования : электрон. журн. – 2009. – Т. 4, № 6. – URL: <https://doi.org/10.54359/ps.v2i7.963>

3. Квале С. Исследовательское интервью. – М. : Смысл, 2003. – 301 с.

4. Alterman N., Johnson S., Carson C. [et al.]. Gestational age at birth and academic attainment in primary and secondary school in England: Evidence from a national cohort study [Электронный ресурс]. – PLOS ONE. – 2022. – URL: <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0271952>



5. Bryman A. *Social Research Methods*. – N.Y. : Oxford University Press. – 2012. – 784 p.
6. Calvin C., Fernandes C., Smith P. [et al.]. Is there still a cognitive cost of being a twin in the UK? // *Intelligence*. – 2009. – № 37. – P. 243–248.
7. Chertkova Y., Egorova M., Zyryanova N. [et al.]. Academic achievement in twins: Extreme group // *Procedia – social and behavioral sciences*. – 2014. – Vol. 146. – P. 209–215.
8. Christensen K., Petersen I., Skytthe A. [et al.]. Comparison of academic performance of twins and singletons in adolescence: Follow-up study // *British Medical Journal*. – 2006. – 333. – P. 1095–1097.
9. Cohen C., Van Goozen S., Orlebeke J. [et al.]. A comparison of educational achievement in a national sample of Dutch female twins and their matched singleton controls // *Twin Research*. – 2002. – № 5 (4). – P. 273–276.
10. Deary I., Pattie A., Wilson V. [et al.]. The cognitive cost of being a twin: two whole-population surveys // *Twin Research and Human Genetics*. – 2005. – № 8. – P. 376–383.
11. D'haeseleer E., Geenens E., Parmentier S. [et al.]. Language development of three- to twelve-year-old twins compared to singletons // *Folia Phoniatrica et Logopaedica*. – 2016. – № 68. – P. 92–98.
12. Eriksen W., Sundet J.M., Tambs K. Twin-singleton differences in intelligence: A register-based birth cohort study of Norwegian males // *Twin Research and Human Genetics*. – 2012. – № 15. – P. 649–655.
13. Eves R., Mendonça M., Baumann N. [et al.]. Association of Very Preterm Birth or Very Low Birth Weight With Intelligence in Adulthood: An Individual Participant Data Meta-analysis // *JAMA Pediatrics*. – 2021. – № 175 (8). – e211058.
14. White E.K., Garon-Carrier G., Tosto M.G. [et al.]. Twin classroom dilemma: To study together or separately? // *Developmental Psychology*. – 2018. – № 54 (7). – P. 1244–1254.
15. Hart S., Martinez K., Kennedy P. [et al.]. The National Project on Achievement in Twins // *Twin Research and Human Genetics*. – 2019. – № 22(6). – P. 761–764.
16. Hur Y.-M., Lynn R. Twin–Singleton Differences in Cognitive Abilities in a Sample of Africans in Nigeria // *Twin Research and Human Genetics*. – 2013. – 16. 4. – P. 808–815.
17. Husby A., Wohlfahrt J., Melbye M. Gestational age at birth and cognitive outcomes in adolescence: population based full sibling cohort study [Электронный ресурс] // *BMJ*. – 2023. – 380 p. – URL: <https://doi.org/10.1136/bmj-2022-072779>
18. Rowe M.L. A longitudinal investigation of the role of quantity and quality of child-directed speech in vocabulary development // *Child Development*. – 2012. – 83. – P. 1762–1774.
19. Segal N., Hur Y.-M. Personality traits, mental abilities and other individual differences [Электронный ресурс] : Monozygotic female twins raised

apart in South Korea and the United States // Personality and Individual Differences. – 2022. – 194. – URL: <https://doi.org/10.1016/j.paid.2022.111643>

20. Smith J., Levickis P., Eadie T. [et al.]. Associations between early maternal behaviours and child language at 36 months in a cohort experiencing adversity // International Journal of Language and Communication Disorders. – 2019. – 54. – P. 110–122.

21. Trombetta T., Brustia P., Curti L. [et al.]. Twins' and Singletons' Linguistic Environment: A Systematic Review // Frontiers in Psychology. – 2019. – 10.

22. Tsou M., Tsou M., Wu M. [et al.]. Academic achievement of twins and singletons in early adulthood [Электронный ресурс] : Taiwanese cohort study // British Medical Journal. – 2008. – 337, 7664. – P. 277–280. – URL: <http://dx.doi.org/10.1136/bmj.a438>

23. Voracek M., Haubner T. Twin-singleton differences in intelligence: A meta-analysis // Psychological Report. – 2008. – 102. – P. 951–962.

24. Webbink D., Posthuma D., Boomsma D. [et al.]. Do twins have lower cognitive ability than singletons? // Intelligence. – 2008. – 36. 6. – P. 539–547.



УДК 376.64

DOI: 10.24412/2308-717X-2023-2-225-229

Кудренко Наталья Николаевна

магистрант

*Вятский государственный университет, Киров
610000, Кировская область, г. Киров, ул. Московская, д. 36
e-mail: kudrenkonata@yandex.ru*

ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК УСЛОВИЕ СОЦИАЛЬНО- ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ АДАПТАЦИИ ДЕТЕЙ-СИРОТ

Natalia N. Kudrenko

graduate student

*Vyatka State University, Kirov
610000, Kirov region, Kirov, Moskovskaya str., 36*

PROJECT ACTIVITY AS A CONDITION FOR SOCIO-PSYCHOLOGICAL ADAPTATION OF ORPHANS

Аннотация. Для успешной социально-психологической адаптации детей-сирот необходимо создание условий для приобретения сиротами положительного социального опыта и развитие компетенций социального взаимодействия через возможности проявления себя в разных видах деятельности: социальных акциях, волонтерском движении и в др. молодежных объединениях. В статье показаны особенности формирования социально-психологической адаптации и ценностное значение проектной деятельности, направленную на развитие социально-психологической адаптации детей-сирот через социокультурное развивающее пространство. Проектная деятельность способствует успешной социально-психологической адаптации детей-сирот.

Ключевые слова: социально-психологическая адаптация детей-сирот, проектная деятельность.

Abstract. For successful socio-psychological adaptation of orphans, it is necessary to create conditions for orphans to gain positive social experience and develop competencies in social interaction through opportunities to express themselves in various types of activities: social events, volunteer movements and other youth associations. The article shows the features of the formation of socio-psychological adaptation and the value significance of project activities aimed at developing the socio-psychological adaptation of orphans through the socio-cultural development space. Project activities contribute to the successful socio-psychological adaptation of orphans.

Key words: socio-psychological adaptation of orphans, project activity.

В настоящее время вопрос о социально-психологической адаптации детей-сирот очень актуален, поскольку воспитанники, проживающие в детском доме, как правило, испытывают трудности социализации, которые блокируют личностные и поведенческие потенциалы [1, 4].

Это целый комплекс затруднений, с которыми ребенок сталкивается при овладении той или иной социальной ролью.

Причиной возникновения этих затруднений является чаще всего несоответствие требований к ребенку со стороны социума и готовности ребенка соответствовать данным требованиям. Все эти факторы порождают проблемы внутренней нестабильности, агрессивности, трудности в общении, формирование позиции иждивенчества, недостаточное развитие индивидуальности. Данные особенности личности и поведения затрудняют социально-психологическую адаптацию воспитанников интернатных учреждений, выступают своего рода барьерами.

Включение детей-сирот в социально-культурную систему связей и отношений, открытие новых жизненных перспектив будет способствовать успешной социально-психологической адаптации, формирование базовых ценностных ориентаций, установок личности, предотвращение девиантного поведения.

Основными задачами статьи являются следующие:

1. Раскрыть особенности формирования социально-психологической адаптации детей-сирот.
2. Показать специфику организации психолого-педагогического сопровождения детей-сирот с целью развития у них успешной социально-психологической адаптации через проектную деятельность.

Социально-психологическая адаптация – это процесс психологической включенности личности в системы социальных, социально-психологических и профессионально-деятельностных связей и отношений, в исполнение соответствующих ролевых функций [2]. Выделяют 2 компонента: личностно-поведенческий компонент, который характеризует внутреннюю готовность личности к самостоятельной жизнедеятельности, наличие позитивно-ориентированных жизненных планов и социальный компонент, который понимать логику развития сложных ситуаций межличностного взаимодействия, понимать внутренние мотивы поведения людей.

Особенностями социально-психологической адаптации детей-сирот: недостаточный уровень социально-психологической адаптации (понижен уровень рефлексивного осмысления своих поступков, возможностей и ограничений, заниженная самооценка, умений преодоление жизненных барьеров) [3, 5, 6].

Мы убеждены в том, что процесс социально-психологической адаптации детей-сирот будет протекать более успешно только в развивающей социальной среде через проектную деятельность.

Нами определены психолого-педагогические условия развития социально-психологической адаптации детей-сирот:



– создание комфортной, безопасной среды для детей-сирот по развитию личностного и творческого потенциала, объединяющей в себе не только содержание профилактических программ, реализуемых в образовательном учреждении, систему методов и форм психолого-педагогических деятельности, но и систему сотруднических отношений с партнерами проекта;

– создание условий для реализации системы межведомственного взаимодействия средних профессиональных учебных заведений с учреждениями для детей-сирот с целью постинтернатного сопровождения;

– создание социокультурного пространства для самореализации детей-сирот, расширить их границы перспективных возможностей участия в различных мероприятиях разного уровня;

– использование методов и средств педагогического руководства процессом формирования социально-психологической адаптации детей-сирот.

Нами определены методы социально–психологической адаптации:

- *социально-психологические*: тренинги, практикумы, релаксационно-активизирующие занятия;

- *методы самопознания*: «Дневник личностного роста» (наша авторская разработка проектной группы). В дневнике идет фиксация достижений, прослеживается динамика в поведении целевой группы;

- *социально-культурные*: метод «Реабилитационный досуг», методы по вовлечению подростков в социально-значимые мероприятия: волонтерство, молодежные творческие, интеллектуальные, спортивные и самоуправленческие объединения.

Нами специалистами ГПОУ «Воркутинский политехнический техникум» был разработан проект «Рука об руку», который позволил повысить уровень социально-психологической адаптации детей-сирот.

«Комплексная программа социально-психологической адаптации детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей» реализована на базе ГПОУ «Воркутинский политехнический техникум» в г. Воркута.

Программа подразумевает реализацию трех профильных подпрограмм:

1. Целевая программа «Академия сотрудничества» направлена на формирование навыков бесконфликтного поведения, эффективного взаимодействия и сотрудничества в общественной среде с использованием психокоррекционных методов: песочная терапия, арт-терапия, музыкотерапия и др.

2. Программа «Искусство быть семьей» – реализация проходит в формате элективного курса, который включает проведение демонстрационных игровых занятий в рамках семейного воспитания, составление «сценариев» дальнейшей самостоятельной жизни детей-сирот, планирование создания семьи через проигрывание проблемных ситуаций.

3. Программа «МОСТ» рассчитана на подростков из числа детей-сирот для снятия психологических барьеров, негативных установок, страха перед жизнью, путем вовлечения в творчество, в волонтерскую деятельность и конструктивную инновационную деятельность, актуальную для молодежи

(работа в пресс-центре студенческой газеты «Голоса молодежи», занятия робототехникой, студенческое объединение «Медиалаборатория» и т.п.).

Тренинги, занятия по программе «Академия сотрудничества» проводились педагогом-психологом только для экспериментальной группы 2 раза в неделю по 40 минут, во второй половине дня в течение 3 месяцев. Всего было проведено – 24 занятия.

Результаты исследования

В ходе констатирующего эксперимента был выявлен уровень развития социального интеллекта с помощью методики Гилфорда «Социальный интеллект», проводились исследования уровня социально-психологической адаптации К. Роджерса и Р. Даймонда.

На основе результатов констатирующего этапа, который показал недостаточный уровень развития социально-психологической адаптации у детей-сирот, был проведен формирующий этап.

По завершению реализации проекта нами была проведена контрольная диагностика по методикам констатирующего этапа.

Сравнительные результаты диагностики уровня социально-психологической адаптации детей-сирот, результаты которых подтвердили эффективность применения всех вышеперечисленных психолог-педагогических технологий.

Хорошие показатели прослеживаются в таких показателях, как:

- способность предвидеть последствия поведения;
- адекватно отражать вербальную и невербальную экспрессию;
- понимать логику развития сложных ситуаций межличностного взаимодействия;
- понимать внутренние мотивы поведения людей.

Выводы. Результат проведенного эксперимента дает основание говорить о необходимости систематической и целенаправленной комплексной работы, Теоретический анализ исследуемого вопроса показал, что при определении сущности и содержания адаптационного процесса необходимо применение комплексного подхода по развитию социально-психологической адаптации детей-сирот в проектной деятельности.

Таким образом, организация психолого-педагогической деятельности с детьми-сиротами по формированию социально-психологической адаптации предусматривает комплексную работу по развитию социально-психологических компетенций детей-сирот.

Список литературы

1. Абдрашитова И.И., Паточкина Н.А. Проблемы социальной адаптации детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей. – 2015. – 213 с.
2. Александров И.А. Понятие адаптации с точки зрения психологии [Электронный ресурс] // Молодой ученый. – 2018. – № 22 (208). – С. 283–285. – URL: <https://moluch.ru/archive/208/51057/> (дата обращения: 08.12.2022).



3. Услуга «Социально-психолого-педагогическое сопровождение детей в образовательном и социальном пространстве (реабилитационный досуг)». Кн. 14 / под ред. М.О. Егоровой. – М. : Национальный фонд защиты детей от жестокого обращения, 2013. – 172 с. – (Профилактические услуги по предупреждению социального сиротства : в 26 кн.).

4. Шульга Т.И. Социальная адаптация детей // Педагогика. – 2016. – № 4. – С. 39–43.

5. Поддержка детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей [Электронный ресурс]. – URL: https://edu.gov.ru/activity/main_activities/orphans (дата обращения: 08.12.2022).

6. Социально-психологическая адаптация родителей и детей в приемной семье [Электронный ресурс]. – URL: <https://scienceforum.ru/2021/article/2018023976> (дата обращения: 08.12.2022).

УДК 364.075.71

DOI: 10.24412/2308-717X-2023-2-230-233

Некрасов Павел Борисович

специалист по социальной работе

*Спортивно-оздоровительный центр «Луч»**Санкт-Петербург, п. Серово, ул. Лесная 9А, e-mail: pashka2006a@rambler.ru***ДОПОЛНИТЕЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ ДЕТЕЙ-СИРОТ
СОВРЕМЕННЫМИ СРЕДСТВАМИ СВЯЗИ****Pavel B. Nekrasov**

Social work specialist

*Luch Sports and Wellness Center**St. Petersburg, Serovo village, 9A Lesnaya str., e-mail: pashka2006a@rambler.ru***ADDITIONAL EDUCATION OF ORPHANS BY MODERN MEANS
OF COMMUNICATION**

Аннотация. В современных изменяющихся социокультурных условиях вопрос воспитания и подготовки к социализации детей-сирот стоит особо остро, если проведенные до 2020 года многочисленные исследования в области социализации выпускников сиротских учреждений описывали социализацию детей-сирот, как тот процесс, с которым успешно справляются не более 10 процентов выпускников сиротских учреждений, то ограничения, накладываемые в связи с профилактическими мерами в 2020–2021 году могли способствовать ухудшению процесса социализации выпускников сиротских учреждений. В данной статье рассматриваются успешные практики дополнительного образования детей-сирот посредством современных информационных ресурсов.

Ключевые слова: дети-сироты, выпускники детских домов, социализация, воспитание.

Abstract. In modern changing socio-cultural conditions, the issue of upbringing and preparation for the socialization of orphans is particularly acute, if numerous studies conducted before 2020 in the field of socialization of graduates of orphanages described the socialization of orphans as a process that no more than 10 percent of graduates of orphanages successfully cope with, then the restrictions imposed by in connection with preventive measures in 2020–2021, they could contribute to the deterioration of the process of socialization of graduates of orphanages. This article discusses successful practices of additional education of orphans through modern information resources.

Key words: orphans, graduates of orphanages, socialization, upbringing.



В марте 2020 года из-за распространения новой коронавирусной инфекции стали закрываться государственные учреждения всех типов, в том числе подведомственных комитету по социальной политике, включая центры социальные приюты и центры содействия семейного воспитания [4, с. 35], здесь стоит отметить, что в течение 2020–2021 годов в штатном режиме работали 58 регионов, интернатные учреждения в них не закрывались. В остальных регионах воспитатели были переведены на вахтовый режим работы (две недели), а в части организаций воспитанники были частично или полностью «разобраны» по семьям (гостевой режим), включая семьи сотрудников. По данным Минпросвещения России, в июле 2020 года переболели коронавирусом 110 воспитанников и 251 сотрудник организаций для детей-сирот, а в январе 2021 года – 96 воспитанников и уже 590 сотрудников. При этом органы опеки и попечительства продолжали работать в полном объеме, используя все возможные меры защиты [2, с. 38].

В постоянно изменяющихся реалиях вопрос социализации детей-сирот стал особо остро [1, 6], так как ограниченность пространства и отсутствие коммуникаций с внешним миром неблагоприятно сказываются на воспитанниках сиротских учреждений. В связи с закрытием социальных учреждений встал вопрос: как подготовить к социализации детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, воспитывающихся в стационарных сиротских учреждениях, которые были ограничены в коммуникациях из-за угрозы распространения новой коронавирусной инфекции, вызванной вирусом Covid-19.

В связи с ограничением доступа в сиротские учреждения, стал вопрос общения с воспитанниками сиротских учреждений, поскольку даже письменная продукция была длительное время под запретом, в связи с чем единственными источниками связи с большим миром в сиротской среде стали телефоны и Интернет, поскольку необходимо было взаимодействовать в области дополнительного образования с воспитанниками, то были использованы технологии дистанционного взаимодействия для дополнительного образования и просвещения воспитанников организаций для детей-сирот.

Успешными практиками общения с воспитанниками сиротских учреждений посредством коммуникационных технологий XXI века стали проект: «Лига Выпускников», разработанный выпускниками и добровольцами Санкт-Петербургского центра содействия семейного воспитания № 15, позже к которому подключилось еще несколько сиротских учреждений Санкт-Петербурга [5, с. 68]. Сам по себе проект состоял из серии видеовстреч, которые передавались старшим воспитателям центров содействия семейного воспитания и после одобрения со стороны администрации центров транслировалась как в группах воспитанников, так и социальных сетях. В данном формате видеовстреч выпускники и добровольцы центра содействия

семейного воспитания вели два блока: образовательный и информационный. При этом информационный блок вели исключительно выпускники сиротских учреждений, где через призму своего опыта они делились воспоминаниями о своей адаптации к социуму, что является немаловажным, когда человек прошедший опыт сиротства готов транслировать его тем ребятам, которые оказались в сиротском учреждении, и давать поддержку детям в условиях строгого карантина [5, с. 70].

Другим значимым проектом, существовавшим в эпоху пандемии, стал проект добровольческого движения «Даниловцы» [3] по словам Оксаны Могильченко *«во время самоизоляции они (волонтеры) не оставляли детей и придумывали для них интересные онлайн-активности. Это были веселые конкурсы, где нужно было угадывать мелодии, популярные мультфильмы и известных актеров. Волонтеры проводили танцевальные мастер-классы и просто дарили радость искреннего общения»* [3]. Также здесь стоит отметить, что «Даниловцы» стараются не терять контакт со своими подопечными и после выпуска из «Сколковского», продолжают поддерживать их и во взрослой жизни [3], что особенно важно для детей, которые выпускаются из детского дома сразу после снятия карантинных ограничений.

В современных быстроизменяющихся условиях современные коммуникационные средства могут служить дополнительным источником дополнительного образования и подготовки к социализации детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, при этом они не могут заменить современные воспитательные процессы и образовательные технологии, но могут служить дополнительными источниками со воспитания детей-сирот, подготавливая их к последующей социализации с целью уменьшения риска дезадаптированности к социуму после выпуска из сиротского учреждения.

Список литературы

1. Абельбейсов В.А Социализация сирот и детей, оставшихся без попечения родителей: теоретико-методологические основы [Электронный ресурс]. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sotsializatsiya-sirot-i-detey-ostavshih-sya-bez-popecheniya-roditeley-teoretiko-metodologicheskie-osnovy/viewer> (дата обращения: 11.03.2023).
2. Гарифулина Э.Ш., Семья Г.В, Фреик Н.В Пандемия коронавируса (COVID-19): отложенные последствия для системы профилактики социального сиротства // Социальные науки и детство. – 2021. – Т. 2, № 1. – С. 47–59.
3. Как волонтеры из добровольческого движения «Даниловцы» помогли в пандемию 150 московским детям-сиротам [Электронный ресурс]. – URL: <https://dszn.ru/press-center/news/7193> (дата обращения: 25.05.2023).



4. Некрасов П.Б. Интернет как средство социализации детей-сирот // Социальное служение православной церкви: проблемы, практики, перспективы. – СПб. : ЦРКиСО, 2021. – С. 35–39.

5. Некрасов П.Б. Коммуникации общения с воспитанниками сиротских учреждений в эпоху пандемии // Образование в изменяющемся обществе: Новый взгляд на теорию и практику (Девятые Лозинские чтения). – Псков : Псков. гос. ун-т, 2021. – С. 68–71.

6. Кислица А.С. Обеспечение успешной социализации детей сирот и детей, оставшихся без попечения родителей [Электронный ресурс]. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/obespechenie-uspeshnoy-sotsializatsii-detey-sirot-i-detey-ostavshih-sya-bez-popecheniya-roditeley/viewer> (дата обращения: 11.08.2023).

УДК 373.1

DOI: 10.24412/2308-717X-2023-2-234-240

Шишкина Татьяна Александровна
ФГБОУ ВО «БГПУ им. М. Акмуллы», г. Уфа, Россия
e-mail: miss.tane4ka87@mail.ru

АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ ФОРМИРОВАНИЯ ФИНАНСОВО- ЭКОНОМИЧЕСКОЙ ГРАМОТНОСТИ У ОБУЧАЮЩИХСЯ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ

Tatiana A. Shishkina
Bashkir State Pedagogical University n. a. M. Akmulla,
Ufa, Russia
e-mail: miss.tane4ka87@mail.ru

TOPICAL ISSUES OF THE FORMATION OF FINANCIAL AND ECONOMIC LITERACY AMONG STUDENTS WITH INTELLECTUAL DISABILITIES

Аннотация. В статье поднимается вопрос обеспечения процесса формирования финансово-экономической грамотности у обучающихся с интеллектуальной недостаточностью в общеобразовательной школе. Проводится анализ научно-исследовательских публикаций, представленных в электронной библиотеке по данной тематике, по средствам общего библиометрического анализа, который подразумевает собой подсчет и анализ общего количества публикаций. Автор показал динамику публикаций по направлению «Обучение детей с интеллектуальной недостаточностью». В статье выделены актуальные и востребованные темы для научных исследований. Однако тема «Формирование финансово-экономической грамотности у обучающихся с интеллектуальной недостаточностью» не входит в этот перечень.

Ключевые слова: финансово-экономическая грамотность, процесс обучения, научно-методическое обеспечение, дети с интеллектуальными нарушениями.

Abstract. The article raises the issue of ensuring the process of formation of financial and economic literacy among students with intellectual disabilities in a secondary school. Also, the analysis of research publications presented in the electronic library on this topic is carried out by means of a general bibliometric analysis, which involves the calculation and analysis of the total number of publications. The author showed the dynamics of publications on the topic "Education of children with intellectual disabilities". The article highlights topical



and popular topics for scientific research. However, the topic "Formation of financial and economic literacy among students with intellectual disabilities" is not included in this list.

Key words: financial and economic literacy, learning process, scientific and methodological support, children with intellectual disabilities.

Введение. Рассматривая обучение детей с интеллектуальными нарушениями, необходимо особое внимание уделить формированию основ финансово-экономической грамотности. Для профессионального и личного будущего этих детей необходимо обучить их прогнозировать расходы и доходы, планировать и анализировать свой и семейный бюджет, пользоваться банковскими продуктами и услугами. Следовательно, формирование финансово-экономической грамотности определяется особо важным вопросом по социально-бытовой ориентировке детей с интеллектуальными нарушениями, которые после окончания обучения школы вступают во взрослую жизнь наравне с нормотипичными школьниками. Они также будут вступать в экономические взаимоотношения, как в профессиональной, так и в бытовой сфере.

Привитие школьникам с интеллектуальной недостаточностью основ экономической грамотности в школе является одним из основных факторов их социализации и интеграции в обществе. Таким образом, вопрос финансово-экономического развития детей с интеллектуальными нарушениями имеет федеральное государственное значение. В связи с тем, что общая экономическая грамотность населения Российской Федерации является важнейшим условием развития экономики страны, в целом, и увеличения финансового потенциала отдельных домашних хозяйств, а также роста качества жизни граждан страны, в частности.

Другим аспектом исследования вопроса формирования финансово-экономической грамотности школьников с интеллектуальной недостаточностью является его анализ со стороны образовательно-педагогической деятельности. В ФГОС образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) особое внимание уделяется социально-бытовой ориентировке обучающихся с интеллектуальными нарушениями. Следовательно, с утверждением нового образовательного стандарта обновляются и методы, и средства, и технологии, которые применяются в образовательном процессе. Данная статья поднимает вопрос анализа научно-методического обеспечения формирования финансово-экономической грамотности у обучающихся с интеллектуальной недостаточностью.

Несмотря на то, что уже есть накопленный положительный опыт в программно-методическом обеспечении именно экономической части изучаемого вопроса, вопросу финансовой грамотности обучающихся с интеллектуальными нарушениями уделяется недостаточное внимание [1, 2, 3, 4, 5]. Образовательное поле, которое сформировано на сегодняшний день, не

позволяет должным образом рассматривать категории по вопросу финансово-экономического развития детей с интеллектуальными нарушениями, а также формировать у детей способности ориентироваться в сфере экономики и финансов, регулярно и выгодно взаимодействовать с финансовыми институтами. На данный момент в обучении детей с интеллектуальной недостаточностью происходят изменения. Представляется, что хорошим решением является введение специальной практико-ориентированной дисциплины по основам финансово-экономической грамотности для детей с интеллектуальными нарушениями.

Необходимо отметить, что обучение по любой дисциплине, в том числе и по основам финансово-экономической грамотности, детей с интеллектуальными нарушениями сопряжено с особенностями их психофизиологического развития, нехваткой практического опыта в распределении своего бюджета. Важно также, что обучение должно проходить в специально организованной среде с использованием специально отобранных методов и средств обучения, с учетом образовательных потребностей обучающихся с интеллектуальными нарушениями.

Целью исследования является анализ научно-исследовательской базы по формированию финансово-экономической грамотности у обучающихся с интеллектуальной недостаточностью.

Методика и организация исследования. В данной статье метод исследования определен библиометрическим анализом научных статей, которые объединены общим вопросом: «обучение детей с интеллектуальной недостаточностью в общеобразовательном процессе».

Библиометрические методы делятся на специальные, комбинированные и общие. В данной исследовательской работе применен общий библиометрический анализ, который подразумевает собой подсчет общего количества публикаций, а также метод сленгов, который показывает частоту употребления определенных терминов и категорий.

Нами был составлен определенный *план проведения исследования*. Он состоит из трех этапов.

Во-первых, определение электронной библиотеки, где будет происходить поиск научно-исследовательских публикаций. Нами была определена электронная библиотека для студентов – eLIBRARY.ru. Она является основной российской информационной площадкой для публикаций в области науки, образования, медицины, психологии, современных технологий и др. После регистрации в данной площадке возможно в удалённом формате ознакомиться с полным текстом научных исследований и статей. Во-вторых, предварительная обработка данных, которая подразумевает собой группировку статей в рамках одной тематики, составление списка популярных тем научно-исследовательских публикаций.

В-третьих, проведение анализа и сравнения итоговых результатов.

Результаты исследования и их обсуждение. Стратегия выбора и поиска научно-исследовательских публикаций в электронной библиотеке



eLIBRARY.ru определена в виде выборки с запросом, которая называется, как Select fetching. В табл. 1 представлена данная стратегию.

Таблица 1

Стратегия выборки

Параметр	Значение
Что искать	Обучение детей с интеллектуальной недостаточностью
Где искать	В названии публикации, в ключевых словах, в аннотации
Тип публикации	Научные статьи, обзорные статьи, статьи с данными тезисы конференций
Параметры	Искать с учетом морфологии

Число примененных цитирований было определено как единица библиометрического анализа. Поиск был проведен по названия статей, ключевым словам и авторам.

Результатом поиска в рамках вопроса статьи стало 18443 публикаций (на 28.06.2023) (табл. 2).

По результатам выборки определено, что одним из распространенных типов научных публикаций по вопросу обучения детей с интеллектуальными нарушениями стали научные статьи, которые составляли 67% из общего числа публикаций, обзорные статьи – 5%, статьи с данными – 3%, другое – 23%, статьи по теме формирование финансово-экономического обучения детей с интеллектуальными нарушениями – 0,8%.

Таблица 2

Сравнительная характеристика публикаций

Изучаемые периоды	Тип статьи (количество публикаций)	Тематика публикаций
2005–2015 2016–2023	Обзорные статьи (1058) Научные статьи (12365) Статьи с данными (579) Другое (4174) Статьи по теме формирование финансово-экономического обучения детей с интеллектуальными нарушениями (156)	Психолого-педагогическое обеспечение обучения детей с интеллектуальными нарушениями; Особенности обучения детей с интеллектуальными нарушениями; Социализация детей с интеллектуальными нарушениями в ОО; Работа с родителями детей с интеллектуальными нарушениями; Формирование социально-бытовых ориентировок детей с интеллектуальными нарушениями

Данное соотношение (в %) наглядно представлено ниже в виде диаграммы (рис. 1). Для выявления точных результатов исследования был заявлен период времени. Представляется, что проведенный анализ публикаций последних четырех лет покажет динамику публикаций по данному вопросу. Итак, проведенный анализ в период с 2020 по 2023 г. показал, что количество научно-исследовательских работ растет, а согласно рис. 2 еще можно

определить, что амплитуда научных статей намного выше, чем у других типов активности.

Исходя из анализа представленного графика на рис. 2 наглядно видно, что общее количество публикаций по вопросу обучения детей с интеллектуальными нарушениями, несомненно, активно растет.

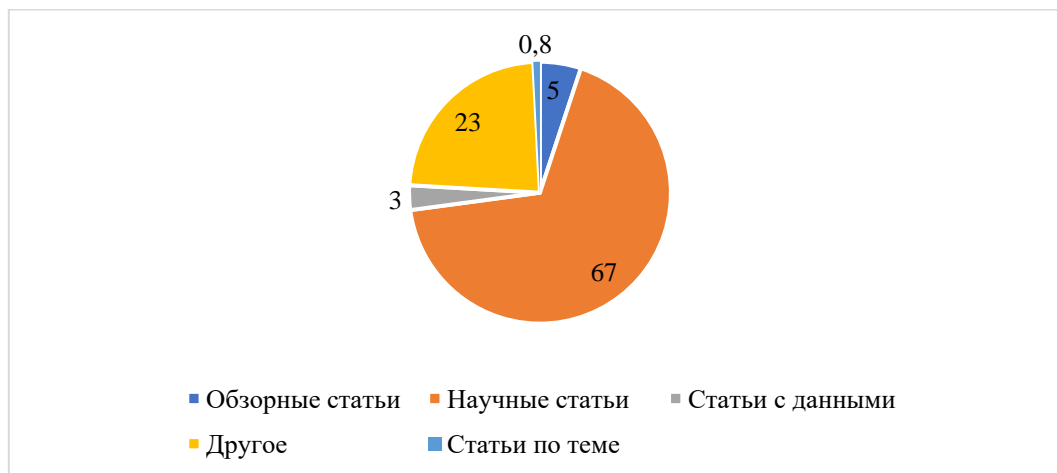


Рис. 1. Типы публикаций НЭБ eLIBRARY.ru по применению цифровых технологий в образовании (в %)

Необходимо выделить, что количество публикаций по теме «Формирование финансово-экономической грамотности детей с интеллектуальной недостаточностью в рамках социально-бытовой ориентировки» растет, но данная тема не так популярна среди других.

Из этого делаем вывод о том, что нами был проведен анализ по научно-исследовательским работам: было выявлено процентное соотношение и определена динамика научных публикаций.

Итак, по всем публикациям за 2022 год выделены наиболее популярные и востребованные тематические направления: «Современные и нетрадиционные формы обучения детей с интеллектуальной недостаточностью», «Инклюзивное обучение детей с интеллектуальной недостаточностью», «Особенности психолого-педагогического сопровождения развития детей с нарушением интеллекта на педагогической практике», «Использование цифровых технологий в обучении детей с интеллектуальной недостаточностью», «Социально-бытовая ориентировка детей с интеллектуальными нарушениями» и др.

Тем самым, проведенный анализ публикаций в электронной библиотеке eLIBRARY.ru по запросу «Обучение детей с интеллектуальной недостаточностью» отображает сущность и характер тематики научных статей и общие тенденции развития актуальности вопроса обучения детей с интеллектуальными нарушениями.

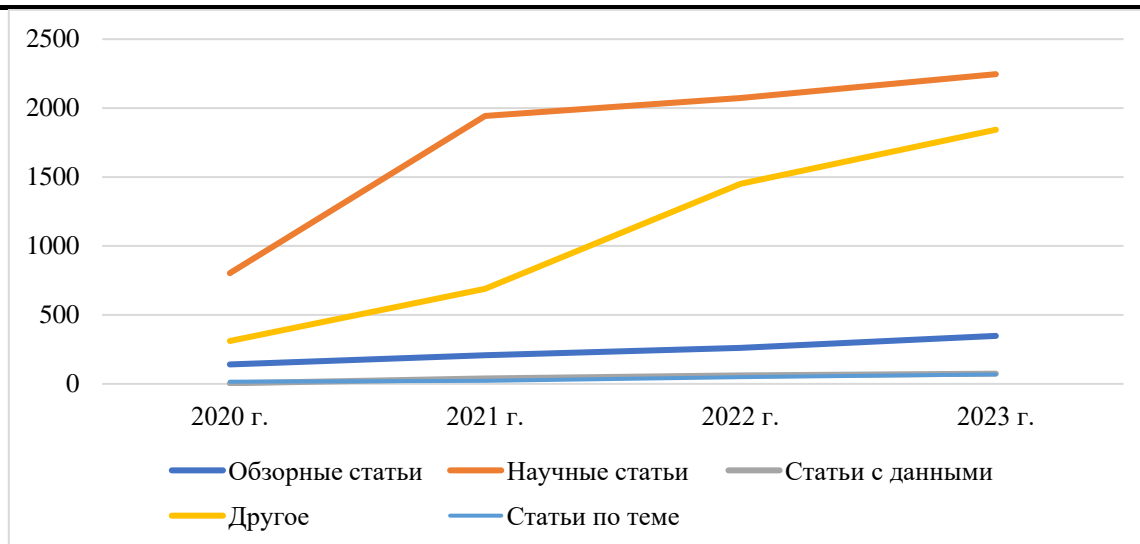


Рис. 2. Динамическая картина роста публикаций в период с 2020 по 2023 г.

Таким образом, в ходе проведения исследования в рамках данной статьи был проведен библиометрический обзор научно-исследовательских публикаций на площадке электронной библиотеки eLIBRARY.ru. Нами был определен период публикаций с 2005 по настоящее время. Было также проведено подробное аналитическое исследование по подобранным публикациям за определенный период.

Исследуемый вопрос о формировании финансово-экономической грамотности школьников с интеллектуальной недостаточностью является актуальным на сегодняшний день, однако можно констатировать дефицит исследований данного аспекта образовательной деятельности. Он остается открытым, так как полученные результаты данного исследования показали, что процент научных публикаций по выбранной теме согласно общему количеству публикаций по обучению детей с интеллектуальной недостаточностью не достигает даже 1%.

Список литературы

1. Воронкова В.В., Казакова С.А. Социально-бытовая ориентировка учащихся 5–9 классов в специальной (коррекционной) общеобразовательной школе VIII вида : пособие для учителя. – М. : Владос, 2006. – 115 с.
2. Гладкая В.В. Методика проведения уроков по предмету «Социально-бытовая ориентировка» во вспомогательной школе // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2009. – № 6 – С. 26–35.
3. Забелич Д.Н. Состояние сформированности жизненных компетенций детей с тяжелыми множественными нарушениями развития как основа планирования коррекционной работы // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2016. – № 5. – С. 23–28.



4. Сафронова Е.М. Воспитание детей с ограниченными возможностями здоровья и в норме: общее и различие // Коррекционная педагогика. – 2015. – № 1. – С. 6–11.
5. Щербакова А.М. Формирование социальной компетентности у учащихся старших классов специальных образовательных учреждений 8 вида // Дефектология. – 2001. – № 3. – С. 19–34.

РАЗДЕЛ 5. ОБРАЗОВАНИЕ В СЛОЖНОМ НЕСТАБИЛЬНОМ МИРЕ: ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПРОЦЕСС В ОТКРЫТОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ

УДК 378

DOI: 10.24412/2308-717X-2023-2-241-247

Ветлугаева Наталья Валерьевна

учитель физики, победитель муниципального этапа конкурса «Учитель года-2023» (номинация «Учитель», 2 место)

Муниципальное автономное общеобразовательное учреждение с углублённым изучением математики и английского языка «Школа дизайна «Точка»
г. Перми

614077, Россия, Пермский край, г. Пермь, бульвар Гагарина, 75А
(342) 263-28-26, e-mail: tochka@permedu.online

Косолапова Лариса Александровна

доктор педагогических наук, профессор,
заведующий кафедрой педагогики Пермского государственного национального
исследовательского университета,
профессор кафедры педагогики и психологии Пермского гуманитарно-
педагогического университета

*ФГБОУ ВО «Пермский государственный национальный исследовательский
университет», Пермь, Россия*

614068, г. Пермь, ул. Генкеля, д. 8, (342) 239-64-66 e-mail: la_kossolapova@list.ru

*ФГБОУ ВО «Пермский государственный гуманитарно-педагогический
университет», Пермь, Россия*

614990, г. Пермь, ул. Сибирская, 24, (342) 215-18-76 (доб. 435)
e-mail: pedagog@pspu.ru

УРОК В ОТКРЫТОМ ИНФОРМАЦИОННО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ

Natalya V. Vetlugaeva

Physics teacher, winner of the municipal stage of the competition «Teacher of the Year 2023» (nomination «Teacher», 2nd place)

*Municipal autonomous educational institution with in-depth study of mathematics
and English «School of Design «Tochka», Perm*

614077, Russia, Perm region, Perm, Gagarin Boulevard, 75A
(342) 263-28-26, e-mail: tochka@permedu.online

Larisa A. Kosolapova

PhD, Professor,

Head of the Department of Pedagogy of the Perm State University,
Professor of the Department of Pedagogy and Psychology of the Perm Humanitarian-
Pedagogical University

*Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education
«Perm State University», 8, Genkel, Perm, Russia, 614068, e-mail:
la_kossolapova@list.ru*

*Federal State Budget Educational Institution of Higher Education
«Perm State Humanitarian Pedagogical University»
24, Sibirskaja, 614990, Perm, Russia, e-mail: pedagog@pspu.ru*

LESSON IN AN OPEN INFORMATION AND EDUCATIONAL SPACE

Аннотация. Представлены характеристики современного урока, основанного на поисковой познавательной деятельности обучающихся, событийности, сотрудничестве, критическом осмыслении источников информации, представленной на интернет-ресурсах. Проанализирован урок, представленный на конкурс «Учитель года», включающий этапы проблематизации, работы над формированием системных обобщенных знаний по теме занятия, первичного закрепления знаний и их оценки; рефлексии. В целом представленный урок способствует формированию *автономной познавательной позиции* старшеклассника.

Ключевые слова: информационно-образовательное пространство, открытое образовательное пространство, современный урок, учебно-познавательная деятельность.

Abstract. The characteristics of a modern lesson based on the search cognitive activity of students, eventfulness, cooperation, and critical understanding of sources of information presented on Internet resources are presented. The lesson presented for the «Teacher of the Year» competition was analyzed, including the stages of problematization, work on the formation of systemic generalized knowledge on the topic of the lesson, primary consolidation of knowledge and its assessment; reflections. In general, the presented lesson contributes to the formation of an autonomous cognitive position of a high school student.

Key words: information and educational space, open educational space, modern lesson, educational and cognitive activity.

Современное образование реализуется в сложном нестабильном нелинейно развивающемся мире, в условиях, которые обуславливают необходимость постоянных изменений в содержании, логике, организации образовательного процесса, понимании его результата. Важно успевать не только фиксировать, но и осмысливать происходящие изменения, осознавать как перспективы, так и риски.



Мы признаем, что образовательный процесс организуется в поликультурном мире, в условиях стремительно растущего объема знаний открытости разноплановой информации, когда трудно отличить факт и фейк, частный случай и закономерность; в ситуации изменчивости ценностных ориентиров; понимаем, что субъектом образования является обучающийся, важна его учебно-познавательная деятельность, а учитель осуществляет не столько преподавание, сколько сопровождение и поддержку ученика в процессе учения.

Единицей, учебного процесса традиционно считается урок. Не случайно типология уроков (когда основанием для классификации выступает цель урока) обычно отражает логику образовательного процесса.

В традиции Нового времени, выстраивая обучение в соответствии с логикой позитивизма, выделяли уроки, нацеленные на изучение нового; повторение и закрепление; систематизацию материала; контроль и оценку знаний ученика, умения их применять при решении учебных задач. Учитель передавал ученику основные знания, накопленные человечеством.

В логике развивающего обучения (по Д.Б. Эльконину и В.В. Давыдову) выделяли уроки проблематизации; моделирования; проверки модели в конкретной ситуации; контроля и самоконтроля – поскольку целью обучения было обозначено не только накопление знаний о мире (причем не эмпирических, а системных, обобщенных), но и развитие мышления, формирование целостной учебно-познавательной деятельности обучающегося, его готовности решать познавательные проблемы.

Безусловно, выделяют и комбинированный урок, который направлен на решение нескольких дидактических целей: отражает всю цепочку этапов цикла процесса обучения, выстраиваемого в той логике, которую разделяет учитель.

Отметим, что, как отмечала проф. Г.Д. Кириллова, содержание и метод взаимозависимы в процессе познания: новое содержание предполагает применение иных (не использованных ранее/ более сложных) методов обучения; метод также не пассивен, он определяет *уровень* раскрытия содержания: диалектический метод, основанный на осознании противоречия, постановке познавательной задачи и выявлении учащимися (*при поддержке учителя*) сущностных закономерностей – обеспечивает формирование системного, обобщенного, теоретического знания [3, с. 93–96].

Вернемся к особенностям современного образовательного процесса.

Характеризуя учебно-познавательную деятельность школьника в современном образовании О.Б. Даутова обосновала, что для современной позитивной педагогической стратегии характерна ориентация: а) на учение как способ бытия; б) на сопереживание, событийность, эмоциональность и ценностно-смысловую насыщенность учебно-познавательной деятельности; в) на решение предметных и личностных задач [1, с. 9].

Если современной образовательный процесс – это *учение* в открытом информационно-образовательном пространстве, то каким же должен быть урок как его элемент?

Признавая единство теории и практики [2], отражение закономерности в конкретном факте, рассмотрим *на примере* (табл. 1) признаки современного урока.

Обратим внимание, что описанный урок – конкурсный, т.е. был проведен в незнакомом для учителя классе, где обучающиеся знали, что за ними и педагогом наблюдает экспертная комиссия; не был «одним из цикла уроков по теме», хотя и соответствовал программе; предполагал максимальное раскрытие творческого потенциала учителя, отражал и личный опыт педагога, и его видение общих тенденций развития образования.

Таблица 1

Урок физики в 10 классе

Тема урока: Полупроводники: определение и свойства

Этап урока	Действия учителя	Комментарии
1. Этап проблематизации		
1.1	Анализ диаграммы «Считаете ли Вы, что РФ может производить современную электронную технику?» (Данные с сайта ВЦИОМ.)	<i>Задание нацелено на формирование навыков работы с информацией: чтение информации, заданной с помощью диаграмм</i>
1.2	Просмотр видеофрагмента о принятой программе по развитию микроэлектроники в РФ до 2030 года и предприятий АО «Микрон» г. Зеленоград. Ответы на вопросы: где находится предприятие? Какую продукцию производит? Из какого вещества сделаны все изделия?	<i>Задание нацелено на мотивационное обеспечение учебной деятельности. Работа с негативными стереотипами о состоянии российской электронной промышленности. Привлечение внимания к новой теме.</i>
1.3	«Полупроводниковая революция»; «Полупроводниковая цивилизация» – Ж. И. Алферов, нобелевский лауреат по физике за разработку полупроводниковых структур. «Выход» на тему урока (озвучивает учитель).	<i>Интегрирование в урок информации о достижениях российских ученых нацелено на формирование чувства гордости за достижения отечественной науки. В то же время реализуется и просветительская функция.</i>
1.4	Знакомство обучающихся с понятием «полупроводники» из трех учебников по физике для 10 класса (Федеральный перечень учебников). Обучающиеся зачитывают определения вслух.	<i>Задание нацелено на то, чтобы вызвать затруднение у обучающихся и сформировать потребность в осмыслении понятия.</i>
1.5	Выполнение задания: опираясь на понятия, определить, металлом, полупроводником или диэлектриком являются данные вещества? (Индивидуальная работа) Возникает запрос на универсальное определение понятия «Полупроводники».	<i>Ситуация фиксации затруднения. Обучающиеся самостоятельно приходят к выводу, что ответить на вопрос, опираясь на прозвучавшие определения из учебников, невозможно. Возникает потребность, выявить признаки полупроводников и дать собственное определение, с помощью которого можно справиться с затруднением.</i>



Этап урока	Действия учителя	Комментарии
	<p>2. Этап работы над формированием системных обобщенных знаний <i>(формулирование определения понятия и выявление свойств полупроводников)</i></p>	
2.1	<p>Последовательно выполняя три задания, обучающиеся самостоятельно формулируют определение. На доске выделяется специальная область «Накопитель знаний», куда фиксируются итоги каждого задания. Используется прием «Конструирование определения через изучение свойств веществ».</p> <p>Задание 1. Проанализировав инфографику, выяснить, какие частицы являются переносчиками заряда в полупроводниках. (Работа в группах по 4 человека.)</p> <p>Задание 2. Сравнить характер зависимости удельного сопротивления полупроводников от температуры с аналогичной зависимостью для металлов через построение графиков. (Работа в группах по 4 человека.)</p> <p>Задание 3. Используя данные с сайта госкорпорации Ростех, выяснить, как ведет себя удельное электрическое сопротивление полупроводникового материала в зависимости от внешних факторов? Обучающимся предлагается поработать с материалами с сайта госкорпорации Ростех (статьи о продукции ведущих предприятий РФ, производящих микроэлектронику, входящих в госкорпорацию) и используя реальные значения, ответить на вопросы.</p> <ul style="list-style-type: none"> – О чем ваша статья? – Какой внешний фактор влияет на удельное сопротивление полупроводникового материала? – Каким образом? <p>(Работа в группах по 4 человека.)</p>	<p><i>Понятие не дается в готовом виде, обучающиеся путем расчетов, анализа предложенной информации, работы с тестовыми источниками и реальными данными Госкорпорации Ростех самостоятельно его создают.</i></p> <p><i>Обучающиеся самостоятельно фиксируют результат на доске: обозначение дырок и электронов.</i></p> <p><i>Обучающиеся самостоятельно фиксируют результат на доске (график).</i></p> <p><i>Обучающиеся самостоятельно фиксируют полученные результаты своей деятельности на доске в специально отведенном месте-накопителе (внешние факторы, которые влияют на удельное сопротивление).</i></p>
2.2	<p>Опираясь на «Накопитель знаний» обучающиеся, самостоятельно формулируют и фиксируют определение в тетради; заслушиваются все группы.</p>	<p><i>Важно организовать обсуждение: что нового привнесла группа.</i></p>
2.3	<p>Далее обучающиеся сравнивают собственное определение с эталонным на слайде; анализ, самоконтроль: получилось ли составить определение или нет, исправляем неточности, фиксируем в тетради.</p>	<p><i>Важно убедиться, что обучающиеся понимают, почему возникли те или иные неточности.</i></p>

Этап урока	Действия учителя	Комментарии
3. Этап первичного закрепления знаний и их оценки; рефлексии		
3.1	Физическое аудирование (статья из научно-популярного журнала «Квант»). Необходимо прослушать статью, вставить пропущенные слова. Проверяем ответы, исправляем ошибки.	<i>Обучающиеся оценивают свои ответы и убеждаются, что теперь они могут по существенным свойствам выявлять полупроводники, отличая их от металлов и диэлектриков. Возникает удовлетворенность проделанной работой.</i>
3.2	Рефлексия: кто считает, что работал в полную меру сил? Что удивило, что показалось полезным, что – самым важным?	<i>Задание нацелено на отработку рефлексивных умений, формирование селф-компетенций.</i>

Так, в качестве *единицы учебной деятельности* исследователь выделяют *образовательную ситуацию* [1, с. 10], которая в нашем случае была осознана как невозможность выполнить практическое задание (этапы 1.4. и 1.5) и решена (этап 2) с опорой на подготовленное учителем методическое обеспечение (задания, вопросы).

В данном случае можно утверждать, что были созданы условия «достижения личностного, бытийного существования школьника» [1, с. 10, а именно – введены процедуры *понимания* (этапы 1.1, 1.2, 1.3, 2.1, 2.2, 2.3), *проектирования* (этапы 1.4, 1.5), *коммуникации* (этапы 2.1, 2.2, 2.3), *рефлексии* (этапы 2.2, 2.3, 3.1, 3.2).

Практически на всех этапах урока (1.1, 1.2, 1.3, 2.1, 3.1) была использована информация, существенно расширяющая границы школьного курса физики (трех пособий, включенных в Федеральный перечень учебников). Предусмотрены разные формы представления информация (диаграммы, инфографика, видео, аудио, текст на бумажном носителе).

Эмоциональность и ценностно-смысловая насыщенность урока как *события учебно-познавательной деятельности* обеспечивал переход от макроуровня (предприятий России в сфере микроэлектроники и ученых с мировым именем – лауреатов Нобелевской премии) к уровню собственной готовности отличить полупроводники, опираясь на их существенные свойства.

Важно, что бы современный урок позволял формировать не только *hard skills* (англ. «твердые навыки»), например, в данном случае – через формирование системных научных представлений о полупроводниках; *soft skills* (англ. «мягкие навыки») – благодаря согласованной работе в команде (этапы 2.1.2.2, 2.3), формируемому умению анализировать и обобщать информацию, но также и *self skills* [3], связанные с самопознанием, самооценкой (этап 3.2).

Можно констатировать, что, в целом, представленный урок ориентирован на такой результат образования, целостно характеризующий старшекласника, как *автономная познавательная позиция* [1, с. 11], что является свойством личности, готовой к самообразованию.



Список литературы

1. Даутова О.Б. Изменение учебно-познавательной деятельности школьника в современном образовании : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01; [Место защиты: Рос. гос. пед. ун-т им. А.И. Герцена]. – СПб., 2011. – 43 с.
2. Даутова О.Б., Игнатьева Е.Ю., Торхова А.В. Взаимодействие педагогической теории и практики: анализ состояния на основе исследования понятийно-терминологических полей // Непрерывное образование: XXI век. – 2021. – № 4. – С. 4–17.
3. Кириллова Г.Д. Особенности урока в условиях развивающего обучения [Электронный ресурс]. – Л. : ЛГПИ им. А.И. Герцена, 1976. – 148 с. – URL: <http://www.ro-kirillova.ru/attachments/article/13/kirillova-g-d-osobennosti-uroka-v-usloviyakh-razvivayushchego-obucheniya.pdf> (дата обращения: 01.12.2023).
4. Ковалева Т.М. Создание образовательных ситуаций в работе тьютора и формирование self skills [Электронный ресурс] // Тьюторство в открытом образовательном пространстве: образовательная ситуация и тьюторская деятельность : материалы XII Междунар. науч.-практ. конф. 29–30 октября 2019 г. – М., 2019. – С. 11–16. – URL: <https://publications.hse.ru/mirror/pubs/share/direct/426888954.pdf> (дата обращения: 01.12.2023).

УДК 370

DOI: 10.24412/2308-717X-2023-2-248-253

Кузьмина Маргарита Витальевна

кандидат педагогических наук

ФГБОУ ВО «Вятский государственный университет», г. Киров, Россия

e-mail: kuzminamv@gmail.com

Федяева Анна Филипповна

кандидат психологических наук

ФГБОУ ВО «Вятский государственный университет»,

г. Киров, Россия, e-mail: usr09489@vyatsu.ru

**ПРЕЕМСТВЕННОСТЬ ШКОЛА – ВУЗ: СОТРУДНИЧЕСТВО ЛИГИ
ЮНЫХ ЖУРНАЛИСТОВ КИРОВСКОЙ ОБЛАСТИ С ВЯТКИМ
ГОСУДАРСТВЕННЫМ УНИВЕРСИТЕТОМ**

Margarita V. Kuzmina

Candidate of Pedagogical Sciences

Vyatka State University, Kirov, Russia, e-mail: kuzminamv@gmail.com

Anna F. Fedyaeva

Candidate of Psychological Sciences

Vyatka State University, Kirov, Russia, e-mail: usr09489@vyatsu.ru

**CONTINUITY SCHOOL – UNIVERSITY. COOPERATION OF THE
LEAGUE OF YOUNG JOURNALISTS OF THE KIROV REGION WITH
VYATSK STATE UNIVERSITY**

Аннотация. Медиаобразование в школе и вузе становится все более востребованным и актуальным направлением деятельности. Проекты студентов и школьников, авторские самостоятельно разработанные медиапродукты от идеи до ее воплощения, обладающие субъективной или объективной новизной, выполненные с использованием медиатехнологий, являются одним из ресурсов медиаобразования современной молодёжи.

Ключевые слова: мультимедиа, медиатехнологии, медиаобразование, медиа, мультимедийный проект.

Abstract. Media education at school and university is becoming an increasingly popular and relevant area of activity. Projects of students and schoolchildren, author's independently developed media products from idea to its



implementation, possessing subjective or objective novelty, made using media technologies, are one of the resources for media education of modern youth.

Key words: multimedia, media technologies, media education, media, multimedia project.

Медиаобразование актуально в условиях реализации ключевых направлений российского образования для достижения целей и задач устойчивого развития в системе образования до 2035 г. Реализация программ предпрофессиональной и ранней профессиональной ориентации школьников, обновления федеральных государственных образовательных стандартов, изменения, происходящие в рамках предметных областей – стимул к развитию медиаинноваций.

Подтверждением актуальности направления являются результаты работы с педагогами, студентами, школьниками по повышению медиакомпетентности, качества образовательных результатов, реализации проектов и программ медиаобразования в образовательных организациях. А профессии, ориентированные на мультимедиакоммуникации и медиаобразование все более востребованы в обществе [2].

Обращаясь к теории медиаобразования, важно отметить, что это обучение с помощью медиа, на примере медиа и в процессе создания медиа. Деятельностный подход в медиаобразовании – одно из важных условий достижения успешных результатов.

Конкурсы, чемпионаты, фестивали, хакатоны, форумы, включающие задания с модулями инновационного технологического практикума «SchoolSkills», ранняя профессиональная ориентация с помощью интеграции медиаобразования и других технологий, работа с педагогами и школьными командами в медиacentрах и медиаточках, «Точках роста», «IT кубах» и школьных кванториумах – все это способствует определению профессиональных интересов обучающихся, ранней профориентации, ознакомлению с профессиями будущего.

Данные направления деятельности ориентированы на реализацию федерального проекта «Успех каждого ребенка» Национального проекта «Образование», на государственные программы Российской Федерации «Цифровая экономика Российской Федерации», «Стратегия научно-технологического развития Российской Федерации», «Национальная технологическая инициатива», приоритетные проекты «Современная цифровая образовательная среда в Российской Федерации», «Цифровая школа» и другие.

На протяжении многих лет кафедра журналистики и интегрированных коммуникаций Вятского государственного университета активно сотрудничает с Лигой юных журналистов Кировской области, объединяющей все медиacentры региона. Это сотрудничество по профориентации и наставничеству, многочисленные медиапроекты, которые Лига юных журналистов, вместе с партнерами, проводит в регионе, а также подготовка к проектам, совместно со студентами, выпускниками, учителями школ,

педагогами дополнительного образования, родителями и активными школьниками.

В числе таких проектов олимпиады и конкурсы, которые проводятся при поддержке ВятГУ и проекты, включенные в перечень Министерства просвещения РФ. Рассмотрим подробнее обозначенные медиасобытия и результаты, которые можно получить на этапе подготовки и участия в них.

Ежегодно Вятским государственным университетом утверждается перечень олимпиад и конкурсов, по итогам участия в которых, победители получают до 8 баллов, призеры до 6 баллов, участники по 1 баллу для поступления в ВятГУ. Перечень олимпиад ежегодно публикуется на сайте ВятГУ по адресу: https://new.vyatsu.ru/admission/prep_admission/olympiads-and-competitions.php Олимпиады проводятся организациями-партнёрами, совместно с Лигой юных журналистов Кировской области.

Победители и призеры Всероссийского форума-фестиваля «[Бумеранг](#)», Всероссийского фестиваля игровых короткометражных фильмов и анимации «[Улыбка Радуги](#)», Всероссийского форума школьных и молодежных пресслужб «[МедиаРобоВятка](#)», Регионального этапа Всероссийского чемпионата «[ЮниорПрофи](#)», Международного конкурса фильмов «[Алый парус](#)», Международного фестиваля «[STEAMS](#)», Областного открытого конкурса творческих работ «[Компьютер в школе](#)», Межрегионального конкурса «[Творческое включение](#)» получают дополнительные баллы для поступления в университет.

Это хорошая возможность для абитуриентов в получении интересной для них специальности. Для вуза олимпиады важны тем, что позволяют оценить абитуриентов, которые осуществляют социальные пробы в сфере медиатворчества и выбирают профессии, связанные с медиадеятельностью.

В реализации медиаобразования, начиная от школ и даже дошкольных образовательных организаций, до высших учебных заведений важны совместные образовательные проекты, в том числе с организациями партнерами. Что дают такие проекты их участникам?

Для школ и организаций дополнительного образования – это деятельность медиацентров и медиаточек, которая объединяет педагогов, школьников, родителей и выпускников. Совместные исследования и медиатворчество, просмотр и обсуждение профессиональных медиа, поиск информации и инфоповодов, чтение литературы и медиаэкспедиции, встречи с интересными людьми и работа над сценариями, съемка, озвучка, монтаж или анимация, продуцирование идей и коллективная медиадеятельность, знакомство с интересными людьми и новыми профессиями – всё это связано не только с медиаобразованием школьников, педагогов, а также выпускников и родителей.

Лига юных журналистов Кировской области на протяжении многих лет, объединяя медиацентры и включая их в проекты, помогает школьникам раскрывать свои способности в сфере медиа, коммуникаций, литературного и инженерного творчества, креативных индустрий и многого другого.



Медиадеятельность связана со всеми профессиями настоящего и будущего, а компетенции в сфере медиа, которые формируются и у молодого поколения, и у взрослых педагогов помогают им в решении профессиональных задач в любой сфере деятельности.

Школы, а иногда и дошкольные образовательные организации, в которых есть медиacentры формируют базовые медиакомпетентности, и учат анализировать контент и создавать его, применять полученные умения в разных сферах деятельности.

Сотрудничество молодежных и школьных медиacentров с вузом, где обучают профессионалов для медиасферы – это важный элемент не столько профориентации, сколько взаимообогащения, сотрудничества, наставничества, знакомства с разнообразием новых профессий и видеомедиатворчества.

Появляются новые профессии, связанные аналитикой медиа, его производством, продюсированием и продвижением, с творческими индустриями, которые ориентированы на реализацию творческих способностей в разных сферах медиадеятельности, активное применение интерактивных, мобильных, облачных, мультимедийных, VR, AR, MR технологий. Совершенно новые синергетические реалии продуцируют профессии с непривычными названиями: хэд-райтеры, шоу-раннеры, контент-менеджеры, программ-менеджеры, локейшн-менеджеры, гафферы и др.

Современная журналистика как форма коммуникативной практики, развивающаяся совместно с глобальным проектом информационного общества, приобретает ряд качественно новых свойств [1]. В частности, в медиапространстве утвердилось и расширяется зона Интернет-журналистики, обладающей свойствами гипертекстовости и интерактивности. Наблюдается усиление влияния интернет-журналистики на печать, телевидение и радио. Данные процессы происходят на фоне формирования новой информационной парадигмы, характеризующейся усилением коммуникативного аспекта журналистской деятельности. Это приводит к расширению медийного пространства за счет использования нежурналистских носителей информации и технологий: средств PR, рекламы, маркетинга; информационных, коммуникационных и других технологий.

Следствием этих процессов являются: 1) структурные изменения в системе отечественных СМИ и в системе массовых коммуникаций (СМК) в целом; 2) изменения параметров профессионализации журналистов; 3) перераспределение роли и значения региональных и центральных изданий; 4) появление новых стандартов стилистики публикаций.

Императив интерактивности продиктован не только тем, что современные информационно-коммуникативные технологии ориентированы на диалоговость и гипертекстовость, но и тем, что поле журналистики все в большей степени становится областью согласований как в отношении собственных бизнес-процессов, так и в отношении смыслового взаимодействия СМИ со своими аудиториями, а в журналистских проектах усиливается значение использования

обратной связи, осуществляемой, в том числе и в единомоментном (симультанном) режиме.

Императив гипертекстовости является следствием качественного усложнения современного информационно-коммуникативного пространства. Гипертекстовость эпистемы современности легко увидеть на примере Интернета, который нужно понимать, скорее, как зримый образ, модель знаниевой составляющей современного общества. Можно констатировать, что изменения в современной журналистике носят масштабный системный характер.

Ряд проектов, ориентированных на медиаобразование, которые реализуются в Кировской области, нашли поддержку на уровне Министерства Просвещения РФ и включены в Перечень олимпиад и иных интеллектуальных и (или) творческих конкурсов на 2020/21, 2022/23 учебные годы.

Приказ Минпросвещения России «Об утверждении перечня олимпиад и иных интеллектуальных и (или) творческих конкурсов, мероприятий, направленных на развитие интеллектуальных и творческих способностей, способностей к занятиям физической культурой и спортом, интереса к научной (научно-исследовательской), инженерно-технической, изобретательской, творческой, физкультурно-спортивной деятельности, а также на пропаганду научных знаний, творческих и спортивных достижений» включает такие конкурсы. Это и Всероссийский форум школьных и молодежных пресс-служб «МедиаРобоВятка» и Международный фестиваль «STEAMS» и другие актуальные медиапроекты.

Одно из новых перспективных направлений – проведение в ВДЦ «Орлёнок» «Парада фестивалей», который объединит медиапроекты разных регионов России. 2022 год положил начало данному проекту, объединив региональные отделения Лиги юных журналистов Кировской и Курской областей в сентябре на Международном форуме юных журналистов.

Каждая олимпиада Вятского госуниверситета по направлению медиаобразования включает работы из многих регионов России и важный успех участников – победы на Федеральном уровне!

Подготовка к олимпиадам, проведение консультаций, кураторство и наставничество в медиапроектах осуществляется в нашем регионе не только руководителями медиаточек и медиацентров, но и студентами университета и его преподавателями, которые знакомят школьников с профессиями в медиасфере. Для школьников и их родителей общение со студентами представляет большой и неподдельный интерес, потому что студенты могут рассказать о процессе поступления, обучения, компетенциях и их применении в профессиональной деятельности с точки зрения обучающегося, который, к тому же не сильно отличается по возрасту от абитуриентов и школьников.

Преимственность в реализации медиаобразования ориентирована и на проекты, которые связаны с медиадеятельностью, как социальными пробами в разнообразных профессиях настоящего и будущего.

Преимственность в медиаобразовании – это передача и усвоение социальных и культурных ценностей и традиций от поколения к поколению,



это непрерывающаяся связь между различными этапами и стадиями в историческом развитии образовательной теории и практики, базирующаяся на сохранении и последовательном обогащении общих традиций и более частного позитивного опыта, на их постоянном качественном обновлении с учётом изменений, происходящих в жизни общества, и нового содержания образовательных потребностей.

Важный фактор достижения успеха в реализации наставничества, кураторства, сотрудничества – это партнеры, совместная деятельность которых способствует их взаимообогащению.

Партнеры, которые помогают поддерживать преемственность в региональном медиаобразовании – это Вятский государственный университет, Лига юных журналистов Кировской области, которая объединяет медиacentры и медиаточки региона, «Кванториумы», «ИТ-кубы» и «Точки роста», где занимаются юные журналисты региона. Очень важны поддержка партнеров, таких как: ВДЦ «Орленок», куда на практику и стажировку приезжают студенты бакалавры и магистранты для работы с юными медийщиками, ООО ДМО «Бумеранг», как организатор многочисленных проектов для юных медиалидеров, АНО ДПО «АСИ», Ассоциация специалистов медиаобразования России, Ассоциация кинообразования и медиапедагогике России, Министерство молодежной политики, ИРО Кировской области, Ассоциация учителей и преподавателей информатики Кировской области, организаторы Международного молодёжного фестиваля «IT STARS»

Список литературы

1. Калмыков А.А. Коханова Л.А. Интернет-журналистика. Теоретические основы. Академический учебник. – М. : Академия медиаиндустрии, 2018. – 370 с.
2. Федоров А.В. Медиаобразование и медиаграмотность. – Таганрог : Изд-во Кучма, 2004. – 340 с.

УДК 378

DOI: 10.24412/2308-717X-2023-2-254-257

Ларионова Мария Александровна

кандидат юридических наук, доцент кафедры правовых наук и методики преподавания права

ФГБОУ ВО «Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет», Россия, г. Пермь, 614990, г. Пермь, ул. Сибирская, 24
e-mail: larionova@pspu.ru

ПОДХОДЫ К СТРАТЕГИЧЕСКОМУ ПЛАНИРОВАНИЮ СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ В УСЛОВИЯХ НЕОПРЕДЕЛЕННОСТИ КАК ГАРАНТИЯ ФОРМИРОВАНИЯ БЕЗОПАСНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ**Maria A. Larionova**

Associate Professor of the Department of Legal Sciences and Methods of Teaching Law, Ph.D.

Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education «Perm State Humanitarian and Pedagogical University», Perm, Russia 614990, Perm, st. Sibirskaia, 24
e-mail: larionova@pspu.ru

APPROACHES TO STRATEGIC PLANNING OF THE EDUCATION SYSTEM IN CONDITIONS OF UNCERTAINTY AS A GUARANTEE OF THE FORMATION OF A SAFE EDUCATIONAL ENVIRONMENT

Аннотация. В настоящей статье речь идет о стратегическом планировании в системе образования в условиях неопределенности, рассматриваются разные подходы к формированию стратегии. Необходимые условия для формирования безопасной образовательной среды, в том числе учет складывающихся тенденций в общественной жизни, без учета которых не представляется надлежащее планирование. В частности, речь идет о цифровизации и ее особенности для системы образования, которая была частично обусловлена внешними турбулентными условиями такие как ковидные ограничения и начало специальной военной операции.

Ключевые слова: стратегическое планирование; методы стратегического планирования; цифровая школа; система образования; условия неопределенности; безопасная образовательная среда.

Abstract. This article deals with strategic planning in the education system under conditions of uncertainty; different approaches to strategy formation are



considered. Necessary conditions for the formation of a safe educational environment, including taking into account emerging trends in public life, without which proper planning is not possible. In particular, we are talking about digitalization and its peculiarities for the education system, which was partially caused by external turbulent conditions such as Covid restrictions and the start of a special military operation.

Key words: strategic planning; methods of strategic planning; digital school; education system; conditions of uncertainty; safe educational environment.

Система образования как социальный институт должна реагировать на внешние изменения, внутренние противоречия и современные тенденции развития в условиях неопределенности и турбулентности, с целью формирования безопасной образовательной среды.

В настоящий момент среди ученых нет единого мнения что необходимо понимать под условиями неопределенности. Среди наиболее распространенных позиций понятие неопределенности исходит из экономических категорий таких как: предпринимательскую, инвестиционную, маркетинговую, внешнеэкономическая, внешнеполитическая и другие.

Используя контекстный метод, в современной России выделяют и институциональную неопределенность, которая имеет длящийся характер и связана с такими общественными событиями как период ковидных ограничений в 2020 г., что турбулентным образом отразилось на системе образования в целом, и на образовательном процессе в частности, способствующему раскрытию технического потенциала работы образовательных учреждений работы в дистанционном режиме. В ситуации вынужденной неопределенности и изменения формата организации образовательного процесса возник вопрос о безопасной образовательной среды. Оказание образовательных услуг с применением дистанционных образовательных технологий в итоге оправдал себя, предоставив достаточные возможности для получения качественного образования.

Период начала и продолжающийся этап проведения специальной военной операции, установления множественных санкций против Российской Федерации, отечественное образование вновь столкнулось с рядом неопределенных условий, основополагающие среди них такие как внешнеэкономические, культурные, политические, социальные, образовательные, которые фактически привели к разрыву сформировавшихся образовательных связей с западным миром, что привело к необходимости формировать суверенную систему образования. Обусловив необходимость разрабатывать новые стратегии в управлении системой образования с целью создания безопасной образовательной среды.

В системе стратегического управления и определения эффективности такого управления, можно использовать результативный метод. Данный метод позволяет определить критерии неопределенности, выработать временные рамки преодоления нестабильности, чтобы выйти на требуемые результаты образовательного процесса. Здесь мы можем отметить, что критерии

нестабильности должны отвечать таким признакам как: внезапность, короткие сроки в рамках которых происходят качественные изменения в общественных сферах жизни: экономике, социальной сфере, политике, духовной сфере и возможно иных [2].

Тем не менее неопределенность не является синонимом непредвиденности, в связи с чем, при разработке стратегии развития системы образования, необходимо вырабатывать многоситуационные варианты сценариев стратегического выбора или иными словами «адаптационная стратегия». При этом, возможно, что разрабатывать новые инструменты не придется, для такого подхода возможно будет достаточно имеющихся методов и инструментов, но которые необходимо применять в практической деятельности, а также действовать по определенному алгоритму.

Также предлагается учитывать важные подходы при разработке стратегии, среди них:

- региональный подход – анализировать особенности соответствующего субъекта РФ, в частности, его климатические условия, географические, геополитические, этнические, особенности природного развития региона;

- компетентностный подход – важно выявить удовлетворенность качеством образовательных услуг, как среди непосредственных получателей, так и среди заказчиков, и работодателей. Указанные результаты сопоставлять со стратегическими документами. Выявлять тенденции развития современного образования как в целом в стране, так и в международной практике;

- системный подход – концентрируется на согласовании цели стратегического развития сферы образования и практике применения данной стратегии в контексте иных сфер общественной жизни и стратегии развития в целом в стране;

- вариативно-адаптационный подход – данный подход способствует согласованности контекстного развития системы образования страны и региона, исходя из возможных изменений внешней среды, баланса интересов участников образовательного процесса;

- преемственный подход – обеспечивает возможность анализа развития системы образования в историческом контексте;

- прогнозный подход – основан на аналитических данных за предшествующий период с возможностью моделирования перспектив развития системы образования;

- творческий подход – способствует расширить стратегические цели и вариативность в формировании стратегии;

- инновационный подход – позволяет расширить возможности функционирования системы образования [1].

Условиями создания безопасной образовательной среды также является и учет складывающихся тенденций развития в обществе. Одной из таких ярко выраженных тенденций является процесс цифровизации учебного процесса. На сегодняшний день уже введена такая модель как цифровая школа. Цифровая школа – это такая организация, где образовательный процесс построен на



принципе индивидуализации и нацелен на компетентностно-ориентированный результат, через насыщения цифровыми технологиями.

Именно цифровая трансформация способствует изменению образа современного образования как-то: преобразование традиционных педагогических технологий и методик обучения, модернизация педагогических практик, преобразование педагогических практик и педагогического опыта.

Современные технологии позволяют радикально изменить процесс взаимодействия как компаний между собой, так и между компанией и получателем соответствующей услуги или продукта. Как показал 2020 год, когда системе образования пришлось резко перейти на дистанционные образовательные технологии, то выяснилось, что за счет ИКТ можно получить доступ к образовательным ресурсам, экономить время и средства. Для реализации образовательного процесса нет необходимости в специально оборудованном помещении (не во всех случаях, но во многих), процесс контроля обучающихся можно сократить за счет формирования цифрового портрета обучающегося. За счет цифровой трансформации в управление системой образования, можно ускорить процесс управления, повысить его качество и сократить скорость обмена информации и осуществления соответствующего контроля.

В результат цифровой трансформации происходит к новому технологическому укладу.

За счет появление новых платформ, в рамках цифровой трансформации, способствует появлению новых продуктов и ликвидации группы циклов процессов.

Так, в частности, за счет цифровой трансформации появился новый продукт – геймификация в учебном процессе. Формирование цифрового портрета обучающегося, что с одной стороны, упрощает работу преподавателя в рамках проверки выполненного задания, дает аналитический результат по успеваемости, сильных и слабых сторон обучающегося, что помогает формировать индивидуальный образовательный маршрут.

При внедрении модели цифровой трансформации, происходит и преобразование корпоративной культуры, утверждаются новые ценности и происходит процесс адаптации сотрудников и педагогов к новым условиям.

Такой процесс необходимо сопровождать демонстрацией старых достижений в контексте новых технологий, способствующих увеличить, изменить, преобразить сложившийся процесс работы в организации.

Список литературы

1. Гордеев Р. А. Повышение эффективности планирования в условиях неопределенности // Известия ТулГУ. Экономические и юридические науки. – 2011. – № 1-1.
2. Ленчук Е.Б., Филатов В.И. Стратегическое планирование как инструмент снижения неопределенности в условиях глобальной экономической трансформации // Вестник Института экономики Российской академии наук. – 2023. – № 4.

УДК 379.8

DOI: 10.24412/2308-717X-2023-2-258-264

Пахтусова Анастасия Андреевна

магистрант

Уральский государственный педагогический университет

620091, Россия, Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26

e-mail: pahtusova.art@ya.ru

Плеханова Ольга Евгеньевна

зав. кафедрой теории, истории музыки и музыкального исполнительства,
кандидат педагогических наук, профессор

Уральский государственный педагогический университет; 620091, Россия,

Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26, e-mail: olga_plehanova@mail.ru

Заволжанская Ирина Юрьевна

кандидат педагогических наук, доцент

Уральский государственный педагогический университет; 620091, Россия,

Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26; e-mail: irina.ky2@yandex.ru

**ОРГАНИЗАЦИЯ КУЛЬТУРНО-ДОСУГОВЫХ ПРОГРАММ ДЛЯ
ЛЮДЕЙ ПОЖИЛОГО ВОЗРАСТА ЗА РУБЕЖОМ**

Anastasia A. Pakhtusova

Master's student

Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

Olga E. Plekhanova

Head of the Department of Theory, History of Music and Musical Performance,

Candidate of Pedagogical Sciences, Professor

Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

Irina Yu. ZavoZhanskaya

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor

Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

**ORGANIZATION OF CULTURAL AND LEISURE PROGRAMS FOR THE
ELDERLY ABROAD**



Аннотация. Рассмотрены культурно-досуговые программы для пожилых людей за рубежом и выявлены наиболее комфортные социальные и культурные практики.

Ключевые слова: досуг, пожилые люди, социально-культурная деятельность, досуговая деятельность, культурные практики, самореализация.

Abstract. Cultural and leisure programs for the elderly abroad are considered and the most comfortable social and cultural practices are identified.

Key words: leisure, elderly people, socio-cultural activities, leisure activities, cultural practices, self-realization.

В культурном пространстве с каждым годом растет интерес к представителям старших поколений как субъектам творчества. Художественная деятельность, являющаяся основной моделью успешного старения, может сама по себе способствовать ослаблению негативного отношения к пожилым людям и предотвращению межвозрастных конфликтов в обществе, предлагая успешные примеры успешного старения.

В развитых странах практика организация досуга пожилых людей получила правовую основу и планирование на базе общенациональных программ, которые различаются между собой целями и методикой их достижения: некоторые программы направлены на людей, которые не могут покинуть свой дом – «Библиотека на дому», «Книги на колесах» (США); другие рассчитаны на тех, кто имеет какие-то комплексы, связанные с возрастом и здоровьем и, как результат их, испытывает чувство одиночества, заброшенности, отчуждения от окружающего мира, например, «Кассельский проект» под руководством профессора Ф. Карла (Германия) [1, с. 487–493]. Программы созданы для того, чтобы научить человека, вступающего в более поздний этап жизни, справляться с проблемами, возникающими в старости, наполнять свое свободное время новым содержанием, рациональными и интересными занятиями, а также улучшать свое здоровье и удовлетворенность посредством культурно-досуговой деятельности.

Опыт, накопленный 35 общенациональными организациями пожилых людей в США, среди которых «Американская ассоциация пенсионеров» (существует с 1958 г.), «Альянс людей преклонного возраста Америки» (создан в 1974 г.) и др., показывает, что, помимо оздоровительного направления работы, в них в полной мере обеспечиваются возможности для духовного роста и самореализации пожилого человека через образовательную, художественно-эстетическую, культурно-просветительную и религиозную деятельность.

К примеру, клуб пенсионеров, открытый в «Буэнопарке» (США, Калифорния), имеет площадки для активного и пассивного отдыха, конференц-зал, комнаты для кружковых занятий, залы для проведения собраний и заседаний, врачебный и процедурный кабинеты. Клуб предлагает посетителям разнообразные программы: изготовление керамических изделий, бальные танцы, уроки самообслуживания, игру в бридж, кружки живописи и рисования, оздоровительные мероприятия [2, с. 156].

В США также апробирован и более 50 лет функционирует уникальный проект «Солнечный город». Главное условие проживания в таком городе – его обитатель должен быть в возрасте 55 лет и старше. Люди младше 18 лет могут навестить своих родственников в общей сложности только 90 дней в году. Идея города для пожилых людей привлекательна низкими местными налогами, практически полным отсутствием преступности, лишней инфраструктуры и затрат на неё (не нужны школы, колледжи, вузы, промышленные производства и т.п.). Уборкой улиц, ландшафтными работами, охраной правопорядка и т.д. работой занимаются сами жители города. В США на сегодня около 20 таких городков в разных штатах, в некоторых возраст жителей от 65 и выше. В первом из таких городов – Сан-Сити в штате Аризона – на 100 тысяч жителей приходится 120 клубов различного профиля, 16 библиотек, 33 церкви, 30 полей для гольфа, 17 ресторанов. Этот неполный перечень инфраструктурных элементов города для пожилых людей дает общее представление о возможностях, которыми располагают горожане Сан-Сити: развлекательный досуг, физкультурно-оздоровительная, религиозная, культурно-просветительная деятельность, художественная самодеятельность.

Опыт работы клуба «Golden Age» (Канада) тоже изобилует разнообразием. Пенсионеры, люди от 65 до 90 лет, посещают его в основном в первой половине дня. После обеда там остаются лишь штатные работники, которых около 30 человек. Члены клуба живут активной жизнью, принимают участие во всех мероприятиях, много путешествуют. Человек, пришедший туда в первый раз, занимается сначала пассивной деятельностью: просмотром телепередач, посещением лекций, прослушиванием музыки. Со временем у него появляется возможность познакомиться с активными и разнообразными формами клубной деятельности.

В клубах «Golden Age» действуют курсы по изучению языков, по художественному вышиванию, рисованию, проводятся занятия физкультурой. Постепенно у членов клуба возникает интерес к определенному кругу занятий. К примеру, предлагаются следующие виды деятельности: занятия стрельбой, легкий фитнес, йога, день кино, бассейн, лекции на тему «Баланс для жизни», ежемесячные поездки в казино, обеды с друзьями. Кроме того, пожилые люди чувствуют свою нужность благодаря волонтерской работе, заниматься которой имеет право только человек «золотого века», член их клуба. На сайте в Калгари размещены вакансии для волонтеров с указанием необходимых умений: управленческих, распорядительских, исполнительских и др.

Например, исполнение обязанностей продавцов билетов, при поездках в казино Калгари – банкиров, кассиров; при организации досуговых мероприятий – декораторов, конферансье, пианистов и органистов; при работе в турбюро Клуба – телефонных операторов, турконсультантов; при управлении Клубом в составе избранного совета директоров – исполнение обязанностей по руководству комитетом и продвижение имиджа Клуба в сообществе. Следует



отметить, что клуб «Golden Age», имея обширный список спонсоров и, соответственно, финансовую независимость, управляется советом директоров, избираемым на два года из самих членов клуба. Таким образом, в организации реализуются принципы самоуправления и демократии.

Разнообразие досуговых предложений для людей третьего возраста имеет место также на европейском континенте. Так, в британском графстве Хемпшир с численностью населения 1,6 млн человек насчитывается около 100 клубов для пожилых людей. Среди них, например, «Госпортская группа молодых душой». Клуб обеспечивает еженедельные развлечения и обеспечивает транспорт для пожилых, поездки в интересные места и театры, общение и информирование о новостях законодательства, танцы два раза в неделю. В клуб принимаются люди не моложе 50 лет, живущие в области Госпорт. Как указано на сайте, клуб приветствует в своих рядах владельцев автомобилей, а также имеет собственный микроавтобус с подъемником и специальные туалеты, что дает возможность посещать вышеуказанные мероприятия также пожилым людям с ограниченными возможностями здоровья.

В городе Калгари, помимо клуба «Golden Age», находятся еще несколько учреждений, обеспечивающих досуг пожилых людей и способствующих их культурному росту и самореализации. Например, «Bow Cliff Centre» для шести сотен своих членов предлагает занятия в арт-классах в технике акварели, масла, акрила и пастели, в тренировочных классах – аэробику и фитнес для пожилых, в ремесленных классах обеспечены возможности для занятий вязанием, вышивкой, ковроткачеством, есть класс объемной бумажной аппликации, музыкальный класс для исполнительства в стиле кантри, рок и иных музыкальных жанров, комнаты для карточных игр, а в летний период за символическую плату предлагаются краткосрочные курсы по цветоводству, фотоискусству, игре на африканских барабанах, прогулки с собаками, взятыми из приютов. Важным фактором деятельности этого центра является то, что руководство всеми творческими секциями осуществляют сами члены клуба.

Этническая организация «Calgary Chinese Elderly Citizens' Association», насчитывающая в своем составе свыше 5 тыс. человек, обслуживает две группы этнических китайцев пожилого возраста, проживающих в Калгари: самодостаточных пожилых от 60 лет и старше, а также людей, проживающих в домах престарелых и имеющих ограниченный контакт с китайской культурой. Для первой группы предлагаются такие мероприятия, как дружеская беседа, хобби, настольные игры, для второй – групповые социальные и развлекательные мероприятия, такие как китайский чай с закусками и этномузыкой. Все мероприятия для пожилых бесплатны. Разнообразие досуговых предложений для людей третьего возраста имеет место также на европейском континенте.

В британском графстве Хемпшир с численностью населения 1,6 млн человек насчитывается около 100 клубов для пожилых людей. Среди них,

например, «Госпортская группа молодых душой». Клуб обеспечивает еженедельные развлечения и обеспечивает транспорт для пожилых, поездки в интересные места и театры, общение и информирование о новостях законодательства, танцы два раза в неделю. В клуб принимаются люди не моложе 50 лет, живущие в области Госпорт. Как указано на сайте, клуб приветствует в своих рядах владельцев автомобилей, а также имеет собственный микроавтобус с подъемником и специальные туалеты, что дает возможность посещать вышеуказанные мероприятия также пожилым людям с ограниченными возможностями здоровья.

Другой клуб – «Серебряные нити» (город Уитчерч в Хемпшире) предлагает для пожилых людей мероприятия: бинго, карточные игры, вязание и рукоделие, послеобеденный чай, бесплатные экскурсии за счет клуба, специальные чаи в день рождения, Рождественский обед и развлечения, празднование Пасхи. Минимальный возраст членства в клубе – 60 лет [2, с. 157].

«Университет третьего возраста» (УЗА, город Андовер в Хемпшире) ставит своей целью обеспечение непрерывного обучения пожилых людей не в полном объеме рабочего времени, предоставляет возможность для своих членов поделиться опытом обучения в широком спектре интересов и продолжать обучение как для повышения квалификации, так и для удовольствия. Андоверский УЗА является «организацией друзей», деятельность его сосредоточена примерно на 40 группах по интересам: от курсов изучения языков до кружков по искусству, истории, фотографии, природы, музыки. На сайте указано, что минимальный возраст – 50 лет, максимальный возраст – 100 лет, других ограничений для членства в клубе нет.

Практика народных университетов имеет широкое распространение в Германии – каждый муниципалитет обязан иметь такое учебное заведение, куда любой желающий может прийти на различные курсы, тренинги, семинары. Ежегодно дополнительное обучение в них проходят около 10 млн человек, поэтому в стране очень развита культура обучения на протяжении всей жизни. Таким образом, в Германии дополнительное образование взрослых сегодня рассматривают не как образование, дополняющее основное, но как его естественное продолжение, как обязательное условие развития и отдельного человека и общества. Как указано на сайте Института международного сотрудничества Немецкой ассоциации народных высших школ (Немецкой ассоциации образования взрослых), представляющего интересы немецкого образования взрослых на международном уровне, «неформальные и внешкольные учебные программы, которые обучают взрослых людей жизненным навыкам, выполняют функции дополнения формального образования и обучения и компенсируют их недостатки» [3]. Важным условием работы в таких университетах является то, что специалист-андрагог, занимающийся обучением пожилых, выступает не с позиции «учителя» или



«руководителя», способного найти оптимальный выход из сложной ситуации, но как равноправный член группы, а взаимоотношения в ней строятся на партнерских отношениях.

Международными формами организации процесса образования пожилых людей во всем мире сегодня продолжают выступать международные объединения университетов «третьего» возраста. Формы обучения в них самые различные, например, семинары и группы по интересам или группы самообучения и взаимопомощи: в них студенты сами составляют программу занятий, организуют интересные встречи, юбилеи и многое другое. Те, кто по состоянию здоровья не могут участвовать в занятиях, пользуются услугами группы взаимопомощи.

Образовательные развлечения, предоставляемые многими общественными объединениями и университетами молодежи, создают позитивную рабочую среду для формулирования политики в отношении пожилых людей, устраняя психологический стереотип пассивного «проживания» и формируя активную жизненную ориентацию.

Анализ зарубежного опыта социально-культурной работы с пожилыми людьми позволяет сделать вывод о том, что основным достоинством сложившейся там системы работы с пожилыми является, с одной стороны, принцип свободного выбора видов деятельности, с другой, – наличие широкого спектра социально-культурных практик, который они имели, еще не вступив в «третий возраст», а вдобавок – расширение досуговых видов деятельности (в частности, за счет волонтерских направлений работы, познания новых сфер реальности в виде ознакомления со спецификой жизни в старости, получения новых профессиональных знаний). В России же, как правило, происходит обратный процесс – сужение и обеднение перечня досуговых предложений для людей, достигших пенсионного возраста.

Таким образом, и анализ зарубежного опыта отдельных учреждений по работе с пожилыми людьми в США, Канаде, Великобритании, и в исследованиях отечественных авторов позволяют сделать вывод о том, что в основе западной модели социокультурной активизации жизни пожилых людей лежит, во-первых, возможность независимого выбора желаемых видов деятельности при наличии широкого спектра предложений, во-вторых, возможность реализации индивидуальных способностей во всех аспектах ежедневной жизни в рамках субъект-субъектных отношений, равенства и релятивности позиций различных субъектов, складывающихся в учреждениях, работающих с пожилыми людьми.

Так, рассмотренные нами общественные организации и «коммуны» пожилых имеют в своих рядах, как правило, «советы и фонды» пожилых людей с целью обмена опытом «жизни в старости», организации совместных проектов (отдыха, частного предпринимательства, туризма и т.д.). Создаваемые и реализуемые самими пожилыми людьми проекты – сети магазинов, киосков,

столовых, ночных и дневных приютов для бездомных, клубов по интересам, советов милосердия и здоровья, – в полной мере обеспечивают возможности субъект-субъектных отношений, поскольку в рамках указанных проектов работают пожилые для пожилых (волонтеры для клиентов). Обеспечение двух указанных условий обеспечивает процесс самореализации в его социально-культурном контексте.

Список литературы

1. Karl F. Outreach counseling and educational activities in a district // Educational Gerontology. – 1991. – № 17.
2. Вильчинская-Бутенко М.Э. Социально-культурная деятельность за рубежом : учеб. пособие. – СПб. : С.-Петербург. гос. ун-т культуры и искусств, 2011. – 240 с.
3. Институт международного сотрудничества Немецкой ассоциации народных высших школ (Немецкой ассоциации образования взрослых) [Электронный ресурс]. – URL: http://dvv-international.de/index.php?article_id=2&clang=1 (дата обращения: 17.04.2023).



УДК 373.2

DOI: 10.24412/2308-717X-2023-2-265-276

Пяткова Елена В.

магистрант 2 курса направления подготовки

44.04.01 «Педагогическое образование»

профиль «Дошкольное образование»

ФГБОУ ВО «Иркутский государственный университет», г. Иркутск

664003 г. Иркутск, ул. Карла Маркса, 1

e-mail: elena.pyatkova.077@gmail.com

Шумовская Альфия Гамировна

кандидат педагогических наук, доцент кафедры

психологии и педагогики дошкольного образования,

ФГБОУ ВО «Иркутский государственный университет», г. Иркутск

664003 г. Иркутск, ул. Карла Маркса, 1

e-mail: alenkiy27@mail.ru

**МОНИТОРИНГ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ БЕЗОПАСНОСТИ СРЕДЫ
ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ**

Elena V. Pyatkova

Master student of the 2nd

44.04.01 «Pedagogical education»

profile «Preschool education»

FGBOU VO "Irkutsk State University», Irkutsk

664003 Irkutsk, st. Karl Marx, 1

e-mail: elena.pyatkova.077@gmail.com

Alfiya G. Shumovskaya

Candidate of Pedagogical Sciences,

Associate Professor of the Department of Psychology and Pedagogy of Preschool
Education

FGBOU VO "Irkutsk State University", Irkutsk

664003 Irkutsk, st. Karl Marx, 1

e-mail: alenkiy27@mail.ru

**MONITORING OF PSYCHOLOGICAL SAFETY IN THE ENVIRONMENT
OF PRESCHOOL EDUCATIONAL ORGANIZATION**

Аннотация. В данной статье описана процедура проведения мониторинга психологической безопасности среды в дошкольных образовательных организациях. Авторы анализируют нормативно-правовые документы по заявленной проблеме, описывают критериально-диагностический аппарат исследования. В процесс проведения мониторинга среды дошкольной образовательной организации относительно психологической безопасности авторы включили диагностику психологической безопасности детей, педагогов, экспертизу развивающей предметно-пространственной среды. Дана оценка текущего состояния психологической безопасности среды дошкольной образовательной организации и негосударственного дошкольного учреждения. В качестве выводов сделан прогноз относительно возможных путей развития исследуемого процесса.

Ключевые слова: дошкольное образование, психологическая безопасность среды, развивающая предметно-пространственная среда, мониторинг, диагностика, оценка и прогнозирование.

Abstract. This article describes the procedure for monitoring the psychological safety of the environment in preschool educational organizations. The authors analyze regulatory documents on the stated problem, describe the criteria-diagnostic apparatus of the study. In the process of monitoring the environment of a preschool educational organization regarding psychological safety, the authors included diagnostics of the psychological safety of children, teachers, and an examination of the developing subject-spatial environment. An assessment is made of the current state of psychological safety of the environment of a preschool educational organization and a non-state preschool institution. As conclusions, a forecast was made regarding possible ways of development of the process under study.

Key words: preschool education, psychological safety of the environment, developing subject-spatial environment, monitoring, diagnostics, assessment and forecasting.

Безопасность как базовая потребность личности должна быть обеспечена на всем протяжении жизни человека, в том числе и в период дошкольного детства. Именно на данном этапе у детей формируется фундамент психологического здоровья, который оказывает существенное влияние на то, как сложится дальнейшая жизнь ребенка. В связи с этим важно обеспечить психологическую безопасность детей не только в семье, но и в дошкольной образовательной организации.

Обратимся к нормативно-правовым документам относительно данного вопроса. В федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» в разделе «Дошкольное образование» статьи 64 в пунктах 1, 2 прописано следующее: «Дошкольное образование направлено на формирование общей культуры, развитие физических, интеллектуальных, нравственных, эстетических и личностных качеств, формирование предпосылок учебной



деятельности, сохранение и укрепление здоровья детей дошкольного возраста» [16]. Добавим, что достижение данной цели, безусловно, может быть реализовано благодаря психологической безопасности, как образовательной среды дошкольной образовательной организации, так и психологическим состоянием всех субъектов образовательного процесса.

Одной из задач Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования является «охрана и укрепление физического и психического здоровья детей, в том числе их эмоционального благополучия» [15]. В профессиональном стандарте «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)» указано, что педагог должен «участвовать в разработке и реализации программы развития образовательной организации в целях создания безопасной и комфортной образовательной среды» [Там же], а воспитателю необходимо «регулировать поведение обучающихся для обеспечения безопасной образовательной среды», «анализировать реальное состояние дел в учебной группе и поддерживать в детском коллективе деловую, дружелюбную атмосферу» и «защищать достоинство и интересы обучающихся, помогать детям, оказавшимся в конфликтной ситуации и/или неблагоприятных условиях» [Там же]. В связи с обозначенными позициями в анализируемых документах актуализируется требование к педагогу относительно создания и поддержания им безопасной и комфортной среды в группе детского сада, создания условий для обеспечения и поддержки психологической безопасности детей, что, безусловно, будет влиять на успешное и благоприятное развитие процессов обучения и воспитания, улучшение взаимоотношений с родителями, а также раскрытие профессионального потенциала самих педагогов [10, 11].

Над теоретическими подходами к понятию психологической безопасности детей работали такие исследователи как Ю.А. Афонькина [2], которая связывает психологическую безопасность с защищенностью от угроз, И.А. Баева [3] указывает на неразрывность понятий «психологическая безопасность среды» и «психологическая безопасность личности», Е.В. Барышникова акцентирует внимание на тесную связь психологической безопасности и предметно-развивающей среды дошкольной организации, И.В. Дубровина исследует понятие «психологическое здоровье личности» как феномен, А.Ю. Качимская считает, что психологическая безопасность среды дошкольников подразумевает исследование психологического состояния дошкольников, А.Ю. Коджаспиров и Г.М. Коджаспирова выделили источники угрозы психологической безопасности, Т.С. Сантаева указывает на необходимость грамотно организовывать работу с родителями для обеспечения психологической безопасности среды. Проблемой психологической безопасности образовательной среды занимались такие ученые как: И.А. Баева (концепция безопасности образовательной среды), М.В. Погодаева (концепция проектирования пространства безопасного детства) и др.

Проблеме диагностики компонентов психологической безопасности, психологического здоровья личности уделяли: В.А. Ананьев, И.А. Баева, А.Ю. Коджаспиров и Г.М. Коджаспирова, Т.Д. Марцинковская, С.В. Валеева, Г.С. Кожухарь, В.В. Ковров, Е.О. Смирнова, В.М. Холмогорова, Р. Тэммл, М. Дорки, В. Амен и др.

Несмотря на обозначенные исследования, проблема психологической безопасности среды дошкольной образовательной организации на современном этапе развития дошкольного образования является неразрешенной и требует особого внимания со стороны взрослых. Кроме этого, выявляется потребность в исследовании не только самой сущности психологической безопасности среды, ее обеспечения с учетом всех влияющих на нее факторов и условий, но также и ее мониторинга. В данном исследовании мы придерживаемся позиции Т.А. Стефановской относительно сущности понятия «мониторинг» («диагностика, оценка и прогнозирование состояние педагогического процесса (отслеживание его хода, результатов и перспектив развития)»), а также определений понятий «диагностика», «оценка» и «прогнозирование», данные автором. «Диагностика – это процесс установления уровня развития, образования и воспитанности детей. Оценка – это мнение в отношении кого-либо, чего-либо в сравнении его с эталоном. Прогнозирование – это предвидение будущих изменений в развитии, образовании, формировании личности» [13].

Вслед за А.Ю. Коджаспировыми и Г.М. Коджаспировой под психологической безопасностью мы понимаем «состояние, характеризующее среду образовательного учреждения, фиксируемую через отношения субъектов взаимодействия, защищенную от переживания дискомфорта в совместной деятельности» [7].

И.А. Баева указывает, что «психологическая безопасность среды» – это «образовательная среда, свободная от проявлений психологического насилия во взаимодействии, способствующая удовлетворению потребностей в личностно-доверительном общении, создающая референтную значимость среды и обеспечивающая психическое здоровье включенных в нее участников» [3].

Автор считает основными психологическими характеристиками образовательной среды следующее: доброжелательную атмосферу; высокий уровень вовлеченности субъектов образовательного процесса в образовательную среду; удовлетворенность взаимоотношениями между участниками образовательной среды; уважительное отношение участников образовательной среды [3], которые будут учтены нами при проведении мониторинга.

Цель исследования – организация мониторинга психологической безопасности среды дошкольной образовательной организации, включающая диагностику, оценку и прогнозирование состояния психологической безопасности детей, педагогов и собственно развивающей предметно-пространственной среды, определение перспективы развития исследуемого процесса по ее улучшению.



Исследование проводилось на двух базах г. Иркутска: Муниципальное бюджетное дошкольное образовательное учреждение города Иркутска детский сад № 41 (далее – ДОО) и Негосударственное дошкольное учреждение «Андрюшка» г. Иркутска (далее – НДУ). В исследовании приняли участие: дети старшей группы от 5 до 6 лет в количестве 27 человек, 2 педагога (на базе ДОО) и 10 детей старшего дошкольного возраста, 2 педагога (на базе НДУ). Всего в исследовании приняло участие 37 детей и 4 педагога.

На первом этапе мы разработали критериально-диагностический аппарат исследования, включающий в себя изучение:

- психологической безопасности детей старшего дошкольного возраста (социально-психологическая атмосфера в группе, с родителями, педагогами, эмоциональное состояние детей к себе и к окружающим людям, тревожность детей);

- психологической безопасности педагогов (психологическая защищенность, комфортность педагогов, удовлетворенность образовательной средой, степень здоровья личности педагогов);

- состояния развивающей предметно-пространственной среды дошкольной образовательной организации (безопасность всех ее элементов, насыщенность согласно возрастным возможностям детей, трансформируемость, полифункциональность, вариативность, доступность).

Для исследования был подобран следующий диагностический инструментарий:

- наблюдение за детьми в процессе совместной деятельности со сверстниками, педагогами, в самостоятельной деятельности; методики определения социально-психологического климата («Капитан корабля», авторы Е.О. Смирнова, В.М. Холмогорова) [12], «Два Домика» (автор Т.Д. Марцинковская) [8], эмоционального состояния к себе и к окружающим людям («Разноцветные домики», авторы Н.И. Ганошенко, И.В. Тихомирова); тесты на определение тревожности у дошкольников («Паровозик», автор С.В. Валиева) [4], («Выбери нужное лицо», автор В. Амен) [14];

- анкетирование педагогов (опросник Г.С. Кожухарь, В.В. Коврова «Экспресс-диагностика безопасности образовательной среды детей, попавших в трудную жизненную ситуацию», Опросник 4 «Психологическая безопасность образовательной среды (ПБОС) для педагогов, адаптированный А.Г. Шумовской и Е.В. Пятковой) [6]; аутоаналитический опросник здоровой личности (В.А. Ананьев)) [1];

- экспертный лист развивающей предметно-пространственной среды старшей группы № 10 МБДОУ г. Иркутска детский сад № 41 и НДУ «Андрюшка».

Уровневыми показателями по критериям относительно детей и педагогов определены нами как низкий, средний и высокий.

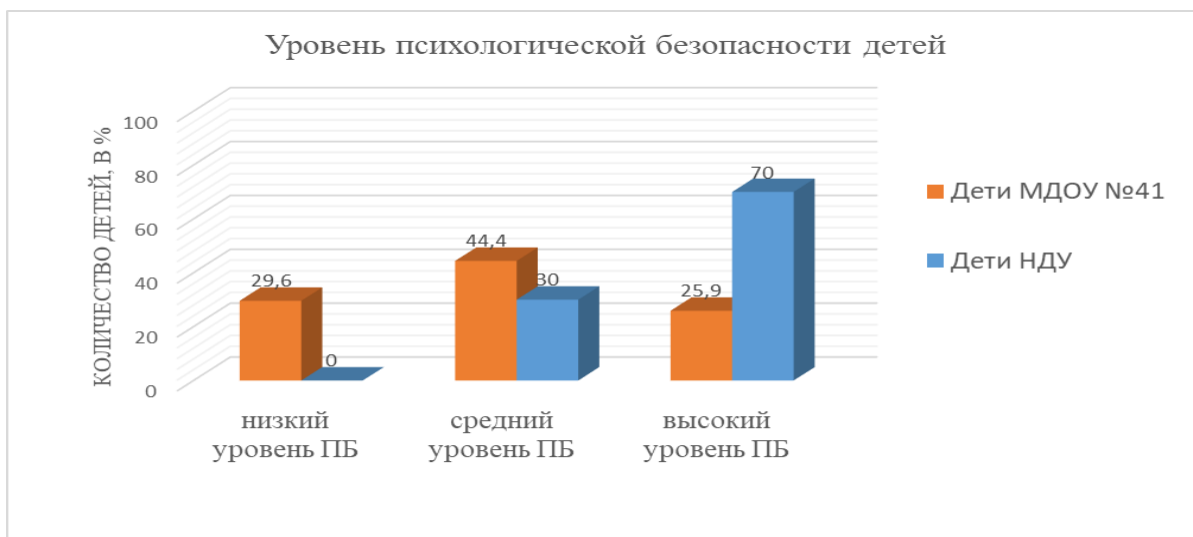


Рис. 1. Уровень психологического безопасности детей дошкольного возраста в ДОО и НДУ

Обратимся к результатам исследования по детям (рис. 1). Итак, на низком уровне психологической безопасности находятся 29,6% (8 человек) в ДОО и 0% детей в НДУ. Данные дети характеризуются неуверенностью в себе, низкой самооценкой, часто испытывают страх перед неизвестным, не проявляют инициативу, бывают скромными и застенчивыми, на занятиях зачастую уходят от деятельности в мир своих фантазий, они ранимы, не могут справиться со своими отрицательными эмоциями (обидой, тревогой), которые могут перейти в гнев и даже агрессию и мстительность. Таких детей часто считают «отвергнутыми».

На среднем уровне психологической безопасности находятся 44,4% (12 человек) в ДОО и 30% (3 человека) детей в НДУ. Дети этого уровня отличаются редким проявлением инициативы, относительной пассивностью, невнимательностью, при выполнении заданий часто оглядываются на взрослого, могут найти правильное решение в сложившихся ситуациях, но не уверены в нем.

Высоким уровнем психологической безопасности обладают 25,9% (7 человек) в ДОО и 70% (7 человек) в НДУ. Для данных детей характерно проявление инициативы, высокая самооценка, высокая активность, жизнерадостность, стремление к познанию, уверенность в себе, высокий уровень овладения различными видами деятельности, оригинальные решения поставленных задач и т.д. Очень часто это дети «звезды», «лидеры», обладающие организаторскими способностями.

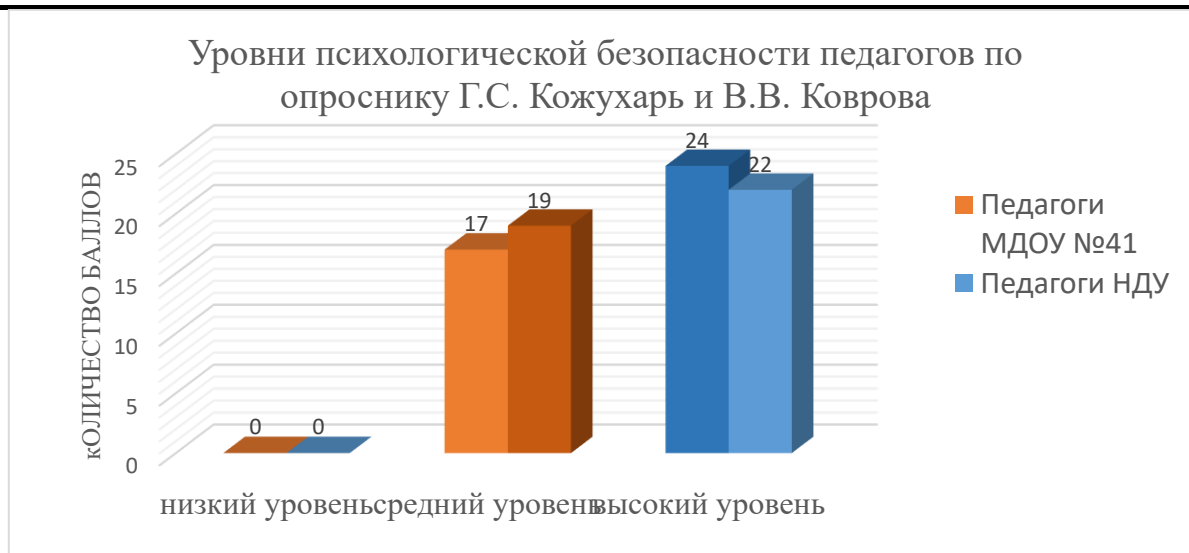


Рис. 2. Результаты анкетирования педагогов по опроснику (авторы Г.С. Кожухарь и В.В. Ковров)

Анализ результатов по педагогам показал следующее. Анкетирование педагогов по опроснику Г.С. Кожухарь и В.В. Коврова (рис. 2) показало, что у педагогов ДОО степень психологической защищенности соответствует 58,3% (педагог 1) и 79,2% (педагог 2), психологическая комфортность у данных педагогов по 75% (педагог 1 и педагог 2), удовлетворенность образовательной средой – 91,7% (педагог 1) и 66,7% (педагог 2).

У педагогов НДУ выявлена степень психологической защищенности – 95,8% (педагог 3) и 91,7% (педагог 4), психологическая комфортность – 100% (педагог 3) и 91,7% (педагог 4), удовлетворенность образовательной средой – 100% и 91,7% соответственно.

Таким образом, у педагогов ДОО наблюдается сниженный уровень удовлетворенности образовательной средой и степень психологической защищенности, в НДУ указанные показатели достаточно высокие.

По аутоаналитическому опроснику здоровой личности (автор В.А. Ананьев) (рис. 3) мы определили, что педагоги ДОО обладают умеренной степенью здоровья личности и у них есть резервы к совершенствованию (у педагога 1 – 73,3%, у педагога 2 – 75%).

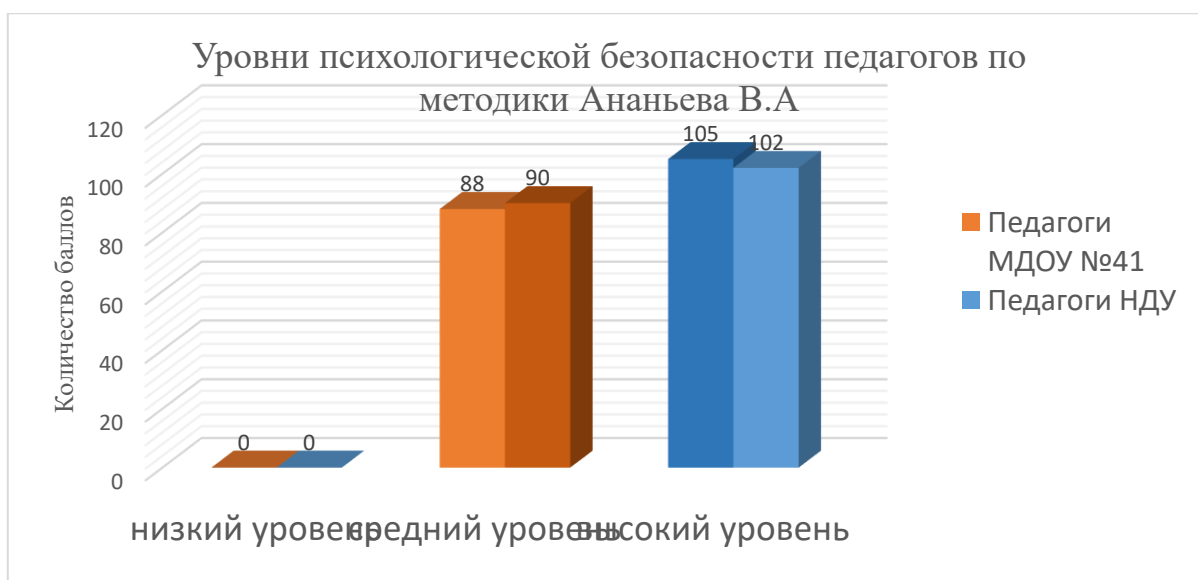


Рис. 3. Результаты исследования по аутоаналитическому опроснику здоровой личности (автор В.А. Ананьев)

А у педагогов НДУ определена уверенная степень зрелости личности (у педагога 3 – 87,5%, у педагога 4 – 85%). Таким образом, в ДОО у педагогов «есть резервы к совершенствованию», в НДУ уровень взросления личности высокий, педагогам удалось «выйти на новый виток человеческого существования» [1].

Педагоги 1 и 2 ДОО, уделяющие много времени саморазвитию, знающие как организовать психологически безопасную среду для детей старшей группы, не могут обеспечить высокий уровень психологической безопасности детям старшего дошкольного возраста из-за большой общественной нагрузки, психологической незащищенности, недостаточной удовлетворенностью образовательной средой, низкой заработной платы.

Опытный педагог 3 и молодой педагог 4 НДУ с легкостью справляются с обеспечением психологической безопасности детей старшего дошкольного возраста, так как сами обладают высоким уровнем психологической безопасности.

Таким образом, анализируя полученные данные, отметим, что педагоги ДОО обладают недостаточным уровнем психологической безопасности, у них прослеживается состояние психологического выгорания, работа с детьми сводится к формализму, отсутствует заинтересованность в каждом ребенке, часто такие педагоги пребывают в состоянии раздражения и усталости, что приводит к неизбежному снижению уровня психологической безопасности детей дошкольного возраста. Снижение психологической безопасности педагогов в ДОО, на наш взгляд, объясняется чрезмерной загруженностью, отсутствием времени для саморазвития, наличием дополнительных общественных нагрузок (оформление клумб на территории детского сада, покрасочные работы и т.д.), ежегодное доукомплектование группы ДОО воспитанниками.



Педагоги НДУ способны обеспечить психологическую безопасность детям старшего дошкольного возраста, так как сами обладают высоким уровнем психологической безопасности, проявляют в своей работе заинтересованность в каждом ребенке, создают атмосферу уюта, комфорта и безопасности для детей, доброжелательны. Дети всегда могут получить от них ответ на заданный вопрос, что обеспечивает высокий уровень их психологической безопасности.

Обратимся к результатам экспертизы развивающей предметно-пространственной среды. Развивающая предметно-пространственная среда в ДОО частично соответствует требованиям к РППС согласно ФГОС ДО и особенностям развития детей старшего дошкольного возраста. Она не всегда учитывает ежедневные потребности практической деятельности детей старшей группы, что закономерно влияет на уровень психологической безопасности детей старшего дошкольного возраста. В группе нет легко трансформируемых модулей, без помощи взрослого, детям доступны не все предметы (есть высоко расположенные полки с книгами, играми и альбомами), интерьер в группе не меняется. Существует дефицит дидактического материала, учебно-методическое обеспечение не полностью удовлетворяет потребности педагогического коллектива, ощущается нехватка технических средств, чтобы полностью перейти на ведение документации в электронном виде и оптимизировать рабочее время педагогов, что в свою очередь может влиять и на уровень психологической безопасности детей старшего дошкольного возраста.

Развивающая предметно-пространственная среда в НДУ насыщена согласно возрастным возможностям детей, постоянно пополняется, трансформируется под необходимые условия, отвечает всем требованиям безопасности, в группе виден «след ребенка», имеются «говорящие стены». Тем не менее отсутствует центр уединения.

Процентное соотношение наполнения РППС в старшей группе ДОО равно 92,2%, что соответствует достаточно высокому показателю, тем не менее несмотря на данные количественные показатели, пополнение РППС согласно требованиям ФГОС ДО остается одной из главных проблем МБДОУ г. Иркутска детский сад № 41.

Процентное соотношение наполнения РППС в старшей группе НДУ равно 96,9%, что соответствует достаточно высокому показателю. РППС НДУ постоянно обновляется и пополняется, вызывая и поддерживая интерес у детей для организации совместных сюжетно-ролевых игр, творчества, конструирования, что повышает психологическую безопасность детей. РППС НДУ насыщенная, трансформируемая, вариативная, доступная и безопасная. В НДУ под РППС для ее расширения используется дополнительное пространство лестниц («говорящие стены»), что создает для ребенка комфортную, доброжелательную атмосферу с самых первых минут пребывания в детском саду, отвлекая от переживаний и настраивая на положительные эмоции, тем самым повышая психологическую безопасность детей.

Таким образом, оценка состояния образовательной среды позволяет определить конкретные действия по улучшению психологической безопасности среды дошкольных организаций. Для повышения уровня психологической безопасности образовательной среды в ДОО необходимо создать благоприятную атмосферу внутри группы за счет проведения ряда игр для укрепления психологического здоровья детей, применения арт-терапии (обучать детей рисовать по неклассической технике Погодиной С.В.), театротерапии (кукольные представления «Как хорошо быть вежливым», «Добрые дела»), музыкальное воспитание (слушать с детьми звуки природы, классическую музыку: произведения В.А. Моцарта, П.И. Чайковского, М.И. Глинки) и др. Рекомендуем проводить контроль за самочувствием детей и эмоционального состояния, развивать предметно-пространственную среду группы и детского сада за счет поделок и рисунков самих детей («детский след»); увеличение круга общения детей с другими детьми и взрослыми за счет взаимодействия и общих мероприятий с детьми других групп, дополнить РППС группы самодельными модульными блоками из картонных коробок разного размера и оформить их по замыслу детей. Совместно с родителями возможно проведение мастер-классов по улучшению взаимодействия с детьми, семинаров по правильной организации режима труда и отдыха детей для обеспечения психологической безопасности среды для детей дошкольного возраста. Рекомендуем также организовывать тренинги для педагогов по профилактике эмоционального выгорания. Относительно РППС необходимо обустроить групповые помещения модульными центрами активности, легко трансформируемые под потребности свободной игры детей до создания своего уклада в группе, а также рекомендуем создать центр краеведения и центр добрых дел.

В НДУ важно сохранить уровень психологической безопасности детей, а для этого необходимо продолжать обновлять и пополнять РППС (приобрести мягкие модули, создать центр добрых дел, обустроить уголок уединения, добавить модули из бумажных коробок, оформленные детьми по своему усмотрению). Рекомендуем провести с детьми серию игр для повышения психологической безопасности детей, посмотреть театральные представления кукольного театра, затрагивающие темы доброжелательного взаимодействия детей друг с другом и взрослыми, такие как «Как хорошо быть вежливым», «Добрые дела», «Об уважении старших». Рекомендуем устроить выездную экскурсию в зоопарк и ботанический сад (общение с животными и растениями повышает психологическую безопасность детей), провести комплекс мер по профилактике психоэмоционального состояния детей с помощью водных процедур, оздоровительных игр, значительно повышающих эмоциональное состояние детей. С педагогами мы предлагаем провести тренинги, мастер-классы на темы: «Обеспечение психологической безопасности детей старшего дошкольного возраста», «Индивидуальный подход к каждому ребенку». С родителями можно организовать собрания и индивидуальные консультации по темам: «Как повысить психологическую безопасность детей?», «Организация режимных моментов в выходные и праздничные дни».



Таким образом, мониторинга психологической безопасности среды дошкольных организаций позволяет сделать следующие выводы. Психологическая безопасность среды в дошкольной образовательной организации, включающая защищенность всех участников образовательных отношений, является фундаментом развития личности детей и их успешности в будущем и безопасности в обществе. Важно помнить, что «укрепление психологического здоровья предполагает внимание взрослых к внутреннему миру ребенка (любого возраста), к его чувствам и переживаниям, увлечениям и интересам, способностям и знаниям, его отношению к себе, к сверстникам, к окружающему миру, к происходящим семейным и общественным событиям, к жизни как таковой» [5]. Поэтому педагогам дошкольных организаций необходимо устанавливать тесный контакт с каждым ребенком, чтобы лучше узнать его внутренний мир и стремиться повышать уровень его психологической безопасности. А в каждой дошкольной организации важно уделять мониторингу психологической безопасности среды должное внимание, так как он помогает предвидеть изменения в развитии личности ребенка и позволяет своевременно предупредить и скорректировать намеченные отклонения относительно психологической безопасности.

Список литературы

1. Ананьев В.А. Аутоаналитический опросник здоровой личности [Электронный ресурс]. – URL: <https://lektsiopedia.org/other/lek-1112.html> м
2. Афонькина Ю.А. Психологическая безопасность ребенка раннего возраста. Современные технологии. Программа адаптации. Диагностические методики. Игровой материал. – Волгоград : Учитель, 2013. – 105 с.
3. Баева И.А. Психологическая безопасность образовательной среды: теоретические основы и технология создания : автореф. на соиск. ученой степ. д-ра психол. наук: 19.00.07 – педагогическая психология. – СПб., 2002. – 45 с.
4. Валеева С.В. Методика «Паровозик» [Электронный ресурс]. – URL: <https://nsportal.ru/vuz/psikhologicheskie-nauki/library/2022/07/13/metodika-parovozik-stimulnyy-material> (дата обращения: 12.06.2023).
5. Дубровина И.В. Психическое и психологическое здоровье в контексте психологической культуры личности // Вестник практической психологии образования : науч.-методолог. журн. – 2009. – № 3 (20). – С. 17–22.
6. Кожухарь Г.С. Представления учащихся о безопасности образовательной среды и организации воспитательной деятельности в школе / под ред. И.А. Баевой // Безопасность образовательной среды: психологическая оценка и сопровождение : сб. науч. ст. – М. : МГППУ, 2013. – С. 31–35.
7. Коджаспиров А.Ю., Коджаспирова Г.М. Психолого-педагогическая безопасность образовательной среды детских учреждений : курс лекций. – М. : Проспект, 2017. – 464 с.
8. Марцинковская Т.Д. Методика «Два домика» [Электронный ресурс]. – URL: <https://multiurok.ru/files/sotsiometricheskaia-metodika-dva-domika-po-t-d-mar.html> (дата обращения: 12.06.2023).

9. Морковина И.А. К вопросу о педагогическом мониторинге [Электронный ресурс] // Молодой ученый. – 2022. – № 51 (446). – С. 204–208. – URL: <https://moluch.ru/archive/446/98209/> (дата обращения: 12.06.2023).
10. Профессиональный стандарт «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего среднего общего образования) (воспитатель учитель)» от 18 октября 2013 г. № 544н (с изм. от 25.12.2014) [Электронный ресурс]. – URL: <https://fgosvo.ru/uploadfiles/profstandart/01.001.pdf> (дата обращения: 12.06.2023).
11. Санитарно-эпидемиологических требований к организациям воспитания и обучения, отдыха и оздоровления детей и молодежи 2.4.3648-20 от 28 сентября 2020 г. № 28 [Электронный ресурс]. – URL: https://www.rospotrebnadzor.ru/files/news/SP2.4.3648-20_deti.pdf (дата обращения: 12.06.2023).
12. Смирнова Е.О., Холмогорова В.М. Межличностные отношения дошкольников: диагностика, проблемы, коррекция. – М. : ВЛАДОС, 2005. – 158 с.
13. Стефановская Т.А. Педагогика: наука и искусство : учеб. пособие для студентов, преподавателей, аспирантов. – М. : Совершенство, 1998. – 368 с.
14. Тэмпл Р., Дорки М., Амен В. Тест тревожности Методика «Выбери нужное лицо» [Электронный ресурс]. – URL: <https://psi-school.ru/metodika-vyberi-nuzhnoe-liczo-detskij-test-trevozhnosti/> (дата обращения: 12.06.2023).
15. Федеральный Государственный Образовательный стандарт Дошкольного образования от 17 октября 2013 г. № 1155 [Электронный ресурс]. – URL: <https://fgos.ru/fgos/fgos-do/> (дата обращения: 12.06.2023).
16. Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ [Электронный ресурс]. – URL: <https://normativ.kontur.ru/document?moduleId=1&documentId=455158> (дата обращения: 12.06.2023).



УДК 371.39

DOI: 10.24412/2308-717X-2023-2-277-285

Шугаев Динис Разимович

начальник ЦИТ

*Нефтекамский филиал ФГБОУ ВО «Уфимский университет науки
и технологий» г. Нефтекамск, Россия*

452681, Республика Башкортостан, г. Нефтекамск, ул. Тракторная, дом 1

e-mail: shugaev@mail.ru

ЭФФЕКТИВНОСТЬ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ: ПРЕИМУЩЕСТВА И ОГРАНИЧЕНИЯ

Dinis R. Shugaev

Head of the CIT

*Neftekamsk Branch of the «Ufa University of Science and Technology»
452681, Republic of Bashkortostan, Neftekamsk, Traktovaya str., house 1*

e-mail: shugaev@mail.ru

EFFECTIVENESS OF DISTANCE LEARNING: ADVANTAGES AND LIMITATIONS

Аннотация. Статья посвящена эффективности дистанционного обучения, а также его преимуществам и ограничениям. В статье рассмотрены плюсы, такие как гибкость, удобство и экономия времени и денег, а также минусы, такие как отсутствие мотивации, ограничения в общении и необходимость самостоятельной работы. В заключении представлены итоги и даны рекомендации по использованию дистанционного обучения в современном мире. Статья предназначена для специалистов в области образования и всех, кто интересуется новыми подходами к обучению.

Ключевые слова: дистанционное обучение, современные технологии, учебный процесс, онлайн-обучение, учебный процесс.

Abstract. The article is devoted to the effectiveness of distance learning, as well as its advantages and limitations. The article discusses the pros, such as flexibility, convenience and saving time and money, as well as the cons, such as lack of motivation, communication restrictions and the need for independent work. In conclusion, the results are presented and recommendations are given on the use of distance learning in the modern world. The article is intended for specialists in the field of education and anyone interested in new approaches to learning.

Key words: distance learning, modern technologies, educational process, online learning, educational process.

Дистанционное обучение – это форма образования, которая позволяет получать знания и навыки без необходимости физически присутствовать в учебном заведении. Эта форма обучения становится все более популярной в современном мире, так как она предлагает множество преимуществ. При дистанционном обучении студенты получают знания и навыки, используя Интернет и другие технологии. В отличие от традиционного обучения, где студенты должны посещать учебные занятия в классах или аудиториях, дистанционное обучение позволяет учиться в любом месте и в любое время.

Сегодня дистанционное обучение является одним из самых быстрорастущих секторов образования, и его значимость только увеличивается с ростом числа людей, которые хотят получить образование, но не могут посещать традиционные учебные заведения.

Дистанционное обучение может быть организовано в различных форматах, таких как онлайн-курсы, вебинары, видеолекции, электронные учебники и т.д. Студенты могут изучать материалы самостоятельно или взаимодействовать с преподавателем и другими студентами через онлайн-платформы для общения.

Одним из основных преимуществ дистанционного обучения является гибкость в выборе времени и места для занятий. Это позволяет студентам учиться в своем собственном темпе и не тратить время на дорогу до учебного заведения. Кроме того, дистанционное обучение может быть более доступным для людей с ограниченными возможностями, таких как инвалиды, люди с ограниченными возможностями зрения или слуха.

Основные преимущества дистанционного обучения:

1. Экономия времени и денег. Студенты могут изучать материалы в удобное для них время, не тратя время на дорогу до учебного заведения. Кроме того, стоимость дистанционного обучения может быть ниже, чем традиционного.

2. Гибкость в выборе времени и места для занятий позволяет студентам учиться в удобное для них время и месте, что особенно полезно для людей, имеющих ограничения в расписании.

3. Студенты могут изучать материалы в своем собственном темпе, что наилучшим образом соответствует их индивидуальным потребностям и возможностям повторять сложные темы и пропускать уже известный материал. Это позволяет им уделять больше времени тем темам, которые имеют наибольшую важность для их карьеры.

4. Дистанционное обучение доступно для людей из разных регионов и стран. Это особенно полезно для тех, кто живет в удаленных районах или не может посещать традиционные учебные заведения из-за физических ограничений.

5. Более доступное обучение для людей с ограниченными возможностями позволяет им получить образование, которое ранее было недоступно из-за физических или других ограничений.



6. Возможность использования различных форматов обучения позволяет студентам выбирать тот формат, который наилучшим образом соответствует их индивидуальным потребностям и предпочтениям.

7. Возможность получения образования от лучших учителей и преподавателей со всего мира позволяет студентам получить качественное образование, которое ранее было недоступно.

8. Возможность изучения новых предметов и получения дополнительных квалификаций позволяет студентам расширять свои знания и навыки в различных областях.

9. Удобный доступ к материалам и ресурсам для самостоятельного изучения позволяет студентам получать необходимую информацию и поддержку в любое время и в любом месте.

10. Возможность учиться на расстоянии от дома или работы позволяет студентам сохранять свою рутину и не тратить время на дорогу до учебного заведения.

11. Возможность сочетать работу и обучение без необходимости покидать свое место работы или жительства позволяет студентам совмещать обучение с другими занятиями и не ограничивать себя в выборе карьерных возможностей.

Однако есть и недостатки дистанционного обучения. Отсутствие личного контакта между преподавателем и студентом может привести к тому, что студенты не получают достаточной поддержки и помощи в процессе обучения. Кроме того, не все студенты могут быть мотивированы к самостоятельному изучению материала без надлежащей поддержки и контроля со стороны преподавателя. Студенты должны быть самостоятельными и дисциплинированными, так как нет физического присутствия преподавателя, который бы следил за их прогрессом. Кроме того, отсутствие личного контакта с преподавателем и одногруппниками может негативно сказаться на мотивации студентов [1, с. 127]. Также, необходимо учитывать, что дистанционное обучение требует наличия определенного технического оборудования и доступа к Интернету. Не все студенты могут иметь доступ к таким ресурсам, что может стать препятствием для их обучения.

В целом, эффективность дистанционного обучения зависит от многих факторов, включая качество материалов, поддержку преподавателя и доступность технических ресурсов. Важно также учитывать индивидуальные особенности каждого студента и предоставлять им достаточную поддержку в процессе обучения.

Несмотря на ограничения, дистанционное обучение все еще является актуальным и эффективным способом получения образования. Исследования показывают, что дистанционное обучение может быть эффективнее традиционного в определенных случаях. Например, когда студентам нужно изучить определенные навыки или знания в короткий срок.

Развитие технологий также способствует росту дистанционного обучения. Существуют различные формы дистанционного обучения, такие как онлайн-курсы, вебинары, видеолекции и электронные учебники. Технологии,

используемые в дистанционном обучении, также продолжают развиваться, что позволяет улучшить качество обучения и улучшить интерактивность [2, с. 95].

Дистанционное обучение имеет большой потенциал для развития в будущем. Однако, для того чтобы успешно внедрять дистанционное обучение, необходимо учитывать его ограничения и использовать современные технологии и методы обучения.

Одним из основных ограничений дистанционного обучения является отсутствие прямого контакта студентов с преподавателем и другими студентами. Это может привести к ощущению изоляции и нехватке мотивации у некоторых студентов.

Еще одним ограничением является необходимость обладать хорошей самодисциплиной и умением планировать свое время, так как дистанционное обучение требует большей самостоятельности и ответственности со стороны студента [4, с. 261].

Также, некоторые области знаний могут требовать более тесного взаимодействия студентов и преподавателей, например, в медицине или инженерии, где необходимо проводить практические занятия в лабораториях или на практике [3, с. 278].

Наконец, дистанционное обучение может быть ограничено доступностью технических средств и высокоскоростного Интернета, что может привести к трудностям в получении образования для людей из отдаленных районов или с ограниченными финансовыми возможностями.

Дистанционное обучение является относительно новым подходом к образованию, который стал популярным в последние годы. В сравнении с традиционным обучением, дистанционное обучение имеет свои преимущества и недостатки.

Сравнение эффективности дистанционного и традиционного обучения является сложной задачей, так как каждый из этих методов имеет свои преимущества и ограничения.

Дистанционное обучение невозможно без использования информационных технологий. Существует множество различных технологий, которые используются в дистанционном обучении, включая:

1. Видеоконференции: это технология, которая позволяет студентам и преподавателям общаться в режиме реального времени через Интернет. Она позволяет проводить онлайн-уроки, дискуссии, лекции и другие формы обучения. С помощью видеоконференций можно вести деловые переговоры, консультации, участвовать в онлайн-мероприятиях, проводить уроки и многое другое. Видеоконференции могут использоваться как в образовательных, так и в коммерческих целях, а также в других сферах деятельности. Они могут быть проведены как с помощью специальных устройств, так и с помощью обычных компьютеров или мобильных устройств, подключенных к Интернету. Видеоконференции позволяют значительно сократить расходы на дорогу и повысить эффективность коммуникации между людьми на расстоянии.

2. Вебинары: это онлайн-мероприятия, которые проводятся с использованием специальных программ для взаимодействия с аудиторией.



Вебинары могут быть записаны и использованы для последующего просмотра. Вебинары могут проводиться с помощью специальных платформ, которые позволяют участникам смотреть и слушать презентацию, задавать вопросы, общаться в чате и т.д. Обычно вебинары проводятся с использованием видео- и аудиотрансляции, что позволяет участникам получать максимально полное представление о теме мероприятия. Вебинары могут проводиться как в формате одного докладчика, так и с участием нескольких экспертов, а также могут быть записаны для последующего просмотра. Вебинары позволяют значительно сократить расходы на обучение и повысить доступность образования, а также увеличить количество участников мероприятия из разных регионов и стран.

3. Электронные учебники: это электронные версии учебников и других учебных материалов, которые могут быть загружены и использованы в любом месте и в любое время. Электронные учебники могут содержать текст, изображения, аудио- и видеоматериалы, а также интерактивные элементы, такие как тесты, задания, ссылки на дополнительные материалы и т.п. Они обычно доступны через специальные платформы или приложения, которые позволяют ученикам и учителям обмениваться материалами, работать вместе над проектами и оценивать учебные достижения. Электронные учебники могут быть бесплатными или платными, а также могут быть представлены в разных форматах, таких как PDF, EPUB, HTML и другие. Они позволяют ученикам получать доступ к образованию в любое время и в любом месте, а также помогают учителям улучшить процесс обучения, сократить расходы на печать и доставку учебников, а также повысить доступность образования для разных категорий учащихся.

4. Мультимедийные материалы: это видео-, аудио- и графические материалы, которые могут быть использованы для обучения и демонстрации концепций. Как правило, мультимедийные материалы используются для создания интерактивных обучающих программ, презентаций, вебинаров, электронных книг и других форм обучения. Они могут быть представлены в разных форматах, таких как MP3, MP4, PDF, HTML и другие, и могут быть доступны через различные платформы, такие как сайты, облачные сервисы, социальные сети и т.д. Мультимедийные материалы позволяют учащимся взаимодействовать с информацией, улучшают понимание и запоминание материала, а также повышают мотивацию учащихся. Они также могут быть использованы для создания индивидуальных обучающих программ, адаптированных к потребностям каждого ученика.

5. Системы управления обучением (LMS): это специальные программы, которые позволяют управлять учебными материалами, заданиями, тестами и другими элементами обучения [2, с. 105]. С помощью LMS можно создавать и размещать учебный контент, такой как тексты, видео и тесты, а также управлять графиком обучения, оценками и другими аспектами обучения. LMS также позволяют учителям и тренерам создавать и управлять группами учащихся, обмениваться материалами, создавать форумы и чаты для коммуникации и многое другое. Они обычно доступны через веб-интерфейс

и могут быть интегрированы с другими системами, такими как CRM, HRM и др. Системы управления обучением позволяют учебным заведениям и компаниям улучшить процесс обучения, повысить доступность образования, сократить расходы на обучение и повысить эффективность обучения

6. Мобильные приложения: это приложения для мобильных устройств, которые позволяют студентам изучать материалы и выполнять задания в любом месте и в любое время. С помощью мобильных приложений можно смотреть видеоуроки, просматривать электронные учебники, выполнять задания, общаться с преподавателями и другими учениками, а также принимать участие в вебинарах и других формах обучения в режиме реального времени.

Мобильные приложения также позволяют ученикам и преподавателям работать в режиме офлайн, когда доступ к Интернету отсутствует. Это особенно важно для тех, кто живет в отдаленных районах или имеет ограниченный доступ к Интернету.

Одним из преимуществ мобильных приложений является их удобство и доступность. Они могут быть установлены на смартфоны и планшеты, которые многие люди уже используют в повседневной жизни. Это упрощает процесс обучения и позволяет ученикам и преподавателям использовать свои устройства для обмена информацией и взаимодействия друг с другом. Мобильные приложения являются важным инструментом в дистанционном обучении, который позволяет ученикам и преподавателям получать доступ к образовательным материалам и ресурсам в любое время и в любом месте, что значительно упрощает процесс обучения и повышает его эффективность.

7. Социальные сети: это платформы, которые позволяют студентам и преподавателям общаться, делиться материалами и получать обратную связь.

Социальные сети стали неотъемлемой частью нашей жизни. Их применение в дистанционном обучении – это дополнительный способ повышения эффективности образовательного процесса и коммуникации между преподавателями и студентами.

Одним из главных преимуществ использования социальных сетей в обучении является возможность создания сообщества студентов, которые могут общаться между собой, делиться опытом и получать ответы на свои вопросы от преподавателей. Это способствует созданию атмосферы взаимопомощи и поддержки, которая в свою очередь повышает мотивацию студентов.

Еще одно преимущество использования социальных сетей в дистанционном обучении – это возможность взаимодействия студентов и преподавателей в режиме реального времени. Они могут задавать вопросы, получать обратную связь и консультации, общаться через видеоконференции и общие чаты. Это позволяет студентам получать более углубленное понимание изучаемой темы и более осознанно подходить к решению задач.

Социальные сети также могут использоваться для организации групповых проектов и исследований. Благодаря этому студенты могут работать совместно над проектами, делиться своими работками и опытом, что способствует развитию коммуникативных и коллаборативных навыков.



Наконец, использование социальных сетей в дистанционном обучении может способствовать более активному обмену информацией между студентами и преподавателями, повышая качество и эффективность обучения. Однако следует помнить, что необходимо использовать социальные сети в целях образования и качественного обучения, а не просто для развлечения.

Также может быть использовано самостоятельное дистанционное обучение – это форма образования, при которой ученик изучает материалы самостоятельно, используя различные ресурсы, такие как электронные учебники, видеоуроки, тесты и задания. Эта форма обучения может быть использована как дополнение к традиционному обучению, так и как основной метод обучения в дистанционном формате.

Одним из главных преимуществ самостоятельного дистанционного обучения является гибкость. Ученики могут изучать материалы в удобное для них время, в любом месте, где есть доступ к Интернету. Это особенно важно для тех, кто занят работой или другими обязательствами, которые могут мешать регулярному посещению традиционного учебного заведения.

Другим преимуществом самостоятельного дистанционного обучения является возможность индивидуальной настройки. Ученики могут изучать материалы в своем собственном темпе и в соответствии со своими потребностями и уровнем знаний. Это позволяет им более эффективно усваивать материалы и достигать своих образовательных целей.

Однако самостоятельное дистанционное обучение также имеет свои недостатки. Один из них – это отсутствие непосредственной поддержки преподавателей. Ученики могут испытывать трудности в понимании материала или выполнении заданий, и им может потребоваться дополнительная помощь. В этом случае они могут обращаться к онлайн-форумам или другим ресурсам для получения помощи.

Кроме того, самостоятельное дистанционное обучение может быть менее интерактивным, чем традиционные методы обучения, так как ученики не могут общаться непосредственно с другими учениками и преподавателями. Это может привести к отсутствию мотивации и ухудшению качества обучения.

В целом, самостоятельное дистанционное обучение является эффективным методом обучения, который может быть использован в сочетании с другими методами для достижения наилучших результатов. Ученики должны быть готовы к тому, что им придется работать самостоятельно и самостоятельно организовывать свое время, чтобы достичь успеха в этой форме обучения.

Использование информационных технологий в дистанционном обучении позволяет студентам получать образование в удобное для них время и место, а также обеспечивает доступ к большому количеству курсов и программ [5, с. 135].

Существует множество технологий, которые используются в дистанционном обучении. Одной из самых популярных является использование специальных платформ для онлайн-обучения. Эти платформы

предоставляют студентам доступ к различным курсам и программам, а также позволяют им общаться с преподавателями и другими студентами.

Кроме того, в дистанционном обучении широко используются программы для видеоконференций. Эти программы позволяют преподавателям проводить онлайн-уроки и лекции, а также общаться со студентами в режиме реального времени. Благодаря этому студенты могут задавать вопросы и получать ответы на них непосредственно во время урока.

Еще одной технологией, которая широко используется в дистанционном обучении, являются интерактивные задания и тесты. Эти задания позволяют студентам проверить свои знания и умения, а также получить обратную связь от преподавателей. Кроме того, интерактивные задания и тесты могут быть адаптированы к индивидуальным потребностям и уровню знаний студентов.

Синхронное и асинхронное дистанционное обучение являются двумя основными видами дистанционного обучения. Синхронное обучение подразумевает, что преподаватель и студенты взаимодействуют в режиме реального времени, используя технологии видеоконференций, чатов или аудиоконференций. Асинхронное обучение, в свою очередь, предполагает, что студенты могут работать со своими материалами в любое время, не зависимо от преподавателя. Обмен информацией происходит через электронную почту, форумы и другие средства коммуникации.

Синхронное обучение позволяет студентам получать обратную связь от преподавателя и других студентов в режиме реального времени. Однако, это требует от студентов наличия свободного времени в определенное время и надежного интернет-соединения. Асинхронное обучение, в свою очередь, дает студентам гибкость и возможность работать в удобное для них время, но может привести к отсутствию мотивации и ограничениям в общении.

В зависимости от целей и задач обучения, можно выбрать подходящий вид дистанционного обучения.

В целом, технологии, используемые в дистанционном обучении, позволяют студентам получать образование в любом месте и в любое время. Однако для того чтобы эти технологии были эффективными, необходимо учитывать множество факторов, таких как качество преподавания, уровень мотивации студентов и индивидуальные потребности, и предпочтения каждого студента.

Перспективы развития дистанционного обучения в будущем связаны с увеличением доступности и гибкости образования. С развитием технологий и расширением интернет-покрытия, все больше людей получают доступ к образованию, которое ранее было недоступно из-за географических, социальных или экономических причин.

Одним из направлений развития дистанционного обучения является персонализация образования. С помощью анализа данных и использования алгоритмов машинного обучения, платформы для онлайн-обучения могут адаптировать курсы и задания к индивидуальным потребностям и уровню знаний каждого студента. Это позволит улучшить качество образования и повысить мотивацию студентов.



Еще одним направлением развития дистанционного обучения является использование виртуальной и дополненной реальности. Эти технологии позволяют создавать интерактивные симуляции и тренировки, которые могут быть использованы в различных областях, таких как медицина, инженерия, искусство и дизайн. Это позволит улучшить качество образования и повысить эффективность обучения.

Кроме того, в будущем можно ожидать увеличения количества онлайн-курсов и программ, которые будут предоставляться ведущими университетами и компаниями. Это позволит студентам получать образование от лучших преподавателей и экспертов в различных областях.

В целом, дистанционное обучение имеет большие перспективы развития в будущем. Однако, для того чтобы эти перспективы были реализованы, необходимо продолжать совершенствовать технологии и улучшать качество образования.

Список литературы

1. Блинов В.И., Есенина Е.Ю., Сергеев И.С. Педагогика 2.0. Организация учебной деятельности студентов : учеб. пособие для сред. проф. образования. – М. : Юрайт, 2023. – 222 с.

2. Вайндорф-Сысоева М.Е., Грязнова Т.С., Шитова В.А. Методика дистанционного обучения : учеб. пособие для вузов / под общ. ред. М.Е. Вайндорф-Сысоевой. – М. : Юрайт, 2023. – 194 с.

3. Педагогические технологии дистанционного обучения : учеб. пособие для вузов / Е.С. Полат [и др.] ; под ред. Е.С. Полат. – 3-е изд. – М. : Юрайт, 2023. – 392 с.

4. Теория и практика дистанционного обучения : учеб. пособие для вузов / Е.С. Полат [и др.] ; под ред. Е.С. Полат. – 2-е изд., перераб. и доп. – М. : Юрайт, 2023. – 434 с.

5. Хуторской А.В. Современная дидактика : учеб. для вузов. – 3-е изд., перераб. и доп. – М. : Юрайт, 2023. – 406 с.

РАЗДЕЛ 6. УЧИТЕЛЬ, ПРЕПОДАВАТЕЛЬ, НАСТАВНИК В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАНИИ

УДК 159.9

DOI: 10.24412/2308-717X-2023-2-286-294

Деулин Дмитрий Владимирович

доцент кафедры научных основ экстремальной психологии факультета
«Экстремальной психологии»

*Московского государственного психолого-педагогического университета,
кандидат психологических наук, доцент, г. Москва,
127051, Москва, ул. Сретенка, д. 29, e-mail: ddeulin@yandex.ru*

Мязина Светлана Евгеньевна

магистрант факультета «Экстремальной психологии»

*Московского государственного психолого-педагогического университета,
г. Липецк,
127051, Москва, ул. Сретенка, д. 29, e-mail: qwertlana@yandex.ru*

ТЕМПЕРАМЕНТ УЧИТЕЛЯ И ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ВЫГОРАНИЕ В РАЗРЕЗЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ БЕЗОПАСНОСТИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ШКОЛЫ ¹

Dmitry V. Deulin

Associate Professor of the Department of Scientific Foundations of Extreme Psychology, Faculty of Extreme Psychology, *Moscow State Psychological and Pedagogical University, Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Moscow, 127051, Moscow, Sretenka St., 29, ddeulin@yandex.ru*

Svetlana E. Myazina

Master student of the Faculty of Extreme Psychology, *Moscow State Psychological and Pedagogical University, Lipetsk, Postal address: 127051, Moscow, Sretenka St., 29, qwertlana@yandex.ru*

TEACHER TEMPERAMENT AND PROFESSIONAL BURNOUT IN THE TERMS OF PSYCHOLOGICAL SAFETY OF THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT OF THE SCHOOL ²

© Деулин Д.В., Мязина С.Е., 2023

¹ **Поддержка грантов.** Исследование выполнено по государственному заданию Министерства Просвещения России от 31.07.2023 № 073-00038-23-06 «Разработка социально-психологической технологии профилактики и преодоления профессионального выгорания у педагогов общеобразовательных организаций».

² **Acknowledgements.** The study was carried out according to the state order of the Ministry of Education of Russia dated July 31, 2023 No. 073-00038-23-06 «Development of a socio-psychological technology for the prevention and overcoming of professional burnout among teachers of educational organizations».



Аннотация. В исследовании рассматривается обусловленность профессионального выгорания учителя типом темперамента в разрезе психологической безопасности образовательной среды школы. На основе отечественных и зарубежных подходов изучена проблема «профессионального выгорания», рассмотрены факторы, которые определяют это явление. Для проведения эмпирического исследования были выбраны следующие методики: методика «Диагностика эмоционального выгорания личности» (В.В. Бойко); личностный опросник Айзенка, ЕРІ (в адаптации А.Г. Шмелева). Основными методами исследования выступили теоретический (анализ литературы по теме исследования); эмпирический (психодиагностические методики, математические методы обработки данных: количественный анализ эмпирических данных с использованием методов математической статистики критерий ранговой корреляции Крускала – Уоллиса, U-критерий Манна – Уитни, программа SPSS). Авторы исследования приходят к выводу о взаимосвязи отдельных компонентов профессионального выгорания с типами темперамента учителей.

Ключевые слова: психологическая безопасность образовательной среды, профессиональное выгорание, обучение, учитель, темперамент, школа, сангвиник, меланхолик, флегматик, холерик.

Abstract. The study examines the relationship of professional burnout of a teacher with the type of temperament in the context of the psychological safety of the educational environment of the school. On the basis of domestic and foreign approaches, the problem of "professional burnout" is studied, the factors that determine this phenomenon are considered. To conduct an empirical study, the following methods were chosen: the method of «Diagnostics of emotional burnout of a personality» (V.V. Boyko); Eysenck's personality questionnaire, EPI (adapted by A.G. Shmelev). The main research methods were theoretical (literature analysis on the research topic); empirical (psychodiagnostic methods, mathematical methods of data processing: quantitative analysis of empirical data using methods of mathematical statistics, Kruskal – Wallis rank correlation criterion, Mann – Whitney test, SPSS program). The authors of the study come to the conclusion about the relationship between the individual components of professional burnout and the types of teachers' temperament.

Key words: psychological safety of the educational environment, professional burnout, training, teacher, temperament, school, sanguine, melancholic, phlegmatic, choleric.

Современные школы представляют в социальном плане сложную систему взаимоотношений, направленных на решение задач в области обучения и воспитания учащихся. Психологически безопасная образовательная среда школы, как отмечается в некоторых исследованиях - это среда взаимодействия, свободная от проявления психологического насилия, имеющая референтную значимость для включенных в нее субъектов, характеризующаяся

преобладанием гуманистической центрации у участников и отражающаяся в эмоционально-личностных и коммуникативных характеристиках её субъектов [3, с. 39].

В исследованиях Юдина Н.В. психологическая безопасность среды вуза оценивалась через такие показатели, как психологическая защищенность, удовлетворенность отношениями с различными субъектами общения, частоту возникающих в этих отношениях трудностей и способности с ними справляться [10].

Психологическая защищенность является как сохранением человеческой личности, его психики, адекватный контакт человека со средой, умение предотвращать и устранять психологические угрозы.

В некоторых исследованиях отмечается, что к основным причинам, вызывающим отрицательные эмоции, относятся следующие: страхи и тревоги, связанные с экзаменами, страхом перед отрицательной отметкой и последующим наказанием; фрустрация, вызванная невозможностью достижения какой-либо цели, в том числе и цели, связанной с образовательным процессом; межличностные отношения субъектов. Все эти причины могут определять содержание психологической безопасности образовательной среды современной школы [2].

В других исследованиях психологической безопасности образовательных сред, анализируются психологические риски развития цифровизации и виртуальной реальности, связанные с тем, что человек непосредственно взаимодействует с иммерсионными образами как новой реальностью, по силе ощущений, порой не отличающейся от реального мира, которые предоставляют ему не только дополнительные возможности, но и угрозы психологическому здоровью [8, с. 100].

Одним из компонентов психологической безопасности образовательной среды является здоровье всех ее субъектов. В связи с этим становится важной особенностью педагога, уметь смоделировать и спроектировать образовательную среду, где подросток будет свободно функционировать, где все участники учебно-воспитательного процесса будут чувствовать себя защищенно, испытывать эмоциональный комфорт, удовлетворенность основных потребностей, сохранять и укреплять психическое здоровье [1, с. 117].

Вместе с тем педагог, который испытывает социально-психологическое давление, эмоциональное истощение, не может в полной мере выполнить задачи обеспечения психологически безопасной среды школы.

Анализируя психологическую безопасность образовательной среды школы как один из факторов развития эмоционального выгорания учителей Кузнецова Е.Н. отмечает, что образовательная среда школы недостаточно способствует формированию чувства психологической безопасности у педагогического коллектива. В этом отношении снижение уровня психологической безопасности может приводить к формированию эмоционального выгорания учителей [5, с. 65].



В других исследованиях определяются факторы субъективно значимых психологических угроз для педагога в образовательной среде (общественного характера, интенсивности труда, межличностных отношений, цифровизации образования). Значимые характеристика образовательной среды взаимосвязаны с самочувствием и жизнестойкостью [4, с. 164].

В этом отношении исследование проблемы профессионального выгорания в профессии учителя с учетом новых тенденций, связанных с переходом к шестому технологическому укладу и цифровой образовательной среде, не утрачивает своей актуальности.

Таким образом эмоциональное истощение или профессиональное выгорание учителя взаимосвязано с психологической безопасностью образовательной среды школы.

В своей работе К. Маслач предложила многофакторную теорию феномена «эмоционального выгорания». К. Маслач и С. Джексон выделяют компоненты в эмоциональном выгорании и разрабатывают опросник, позволяющий более эффективно проводить диагностические мероприятия. С точки зрения авторов выгорание является ответом работника на хронические межличностные стрессоры в профессиональной деятельности [11].

Синдром профессионального выгорания с точки зрения Г. Фрейденберга выражается в проявлении нарастающего эмоционального истощения и может приводить к внутриличностным изменениям [12, с. 15].

Проблема «профессионального выгорания» приобретает актуальность в связи с цифровой трансформацией общества, переходу к шестому технологическому укладу, большей диджитализацией всех областей общественных отношений. В условиях научно-технического прогресса, усложнением форм творческой, управленческой, операторской и других видов преимущественно умственной деятельности актуальным становится изучение проблем нервно-психического напряжения, умственного утомления. Выгорание в профессии учителя пагубно сказывается как на специалисте, так и на обучающихся, поэтому необходимо проведение исследований причин развития выгорания в целях предупреждения формирования данного феномена и выработки соответствующих рекомендаций.

Профилактика выгорания в образовании, по мнению А.В. Сечко, определяется на уровне организации (университета, школы, ДОО) методом совершенствования организационной культуры и формирования образовательной среды: корпоративное развитие и сплочение рабочих команд; формирование доброжелательного социально-психологического климата; внедрение института наставничества, профессиональная и административная поддержка молодых педагогов на этапе адаптации и первичной профессионализации [9, с. 133–134].

На наш взгляд, профессиональное выгорание педагогов может быть обусловлена совокупностью устойчивых динамических особенностей психических процессов (типами темперамента). Понятие «темперамент» появилось как термин еще во времена античности, благодаря философам Гиппократу и Галену. Их предположения строились на разнообразии

соотношений жидкостей в организме, обуславливающих устойчивые индивидуальные различия, которые регулируют поведение человека. Позднее К. Юнг дополнительно откроет два показателя черт личности – интроверсию (закрытость от социальных контактов) и экстраверсию (дружелюбие и желание общаться). Г. Айзенк создает психодиагностическую методику определения типов темперамента, а академик И.П. Павлов указывает что, темперамент представляет проявление типа нервной системы в деятельности и в поведении человека [6].

В силу того, что высшая нервная деятельность может характеризоваться силой, уравновешенностью и подвижностью в различных соотношениях, И.П. Павлов выделил четыре типа темперамента: 1) сильный, уравновешенный, подвижный тип («живой») – сангвинический темперамент; 2) сильный, уравновешенный, инертный тип («спокойный») – флегматический темперамент; 3) сильный, неуравновешенный, с преобладанием возбуждения («безудержный» тип) – холерический темперамент; 4) слабый тип – меланхолический темперамент [6].

В современных научных работах показано, что существуют значимые связи между такими показателями темперамента как пластичность, темп, эмоциональность, интро/экстраверсии, нейротизма и профессиональным выгоранием у сотрудников организации [7, с. 451].

В зарубежных исследованиях при изучении взаимосвязи темперамента, черт характера и эмоционального выгорания учителей установлено, что темперамент и черты характера значимо не коррелируют с деперсонализацией. Вместе с тем темперамент и черты характера являются предикторами, оказывающими особое влияние на личные достижения [13].

Новизной нашего исследования является исследование обусловленности компонентов выгорания типами темперамента учителей в современных российских школах с опорой на психологическую безопасность образовательной среды.

В рамках нашего исследования мы выдвинули предположение, что профессиональное выгорание обусловлено типом темперамента учителя.

Для проведения эмпирического исследования были выбраны следующие методики: методика «Диагностика эмоционального выгорания личности» (В.В. Бойко); личностный опросник Айзенка, ЕРІ (в адаптации А.Г. Шмелева).

Методы исследования: теоретический (анализ литературы по теме исследования); эмпирический (психодиагностические методики, математические методы обработки данных: количественный анализ эмпирических данных с использованием методов математической статистики критерий ранговой корреляции Крускала – Уоллиса, критерий Манна – Уитни, программа SPSS).

Эмпирическое исследование особенностей развития синдрома профессионального выгорания и его взаимосвязи с типом темперамента учителя проводилось в 20 образовательных организациях Липецка и Добровского района Липецкой области в 2023 году.



Выборку составили учителя 25 педагогов (классные руководители с 1 по 6 класс, женщины, возраст испытуемых от 38 до 56 лет, стаж работы от 5 до 35 лет).

План исследования:

- подбор методик для диагностики педагогов и психологическая диагностика педагогов, обработка и анализ результатов исследования;
- обработка и анализ результатов диагностики (статистическая обработка).

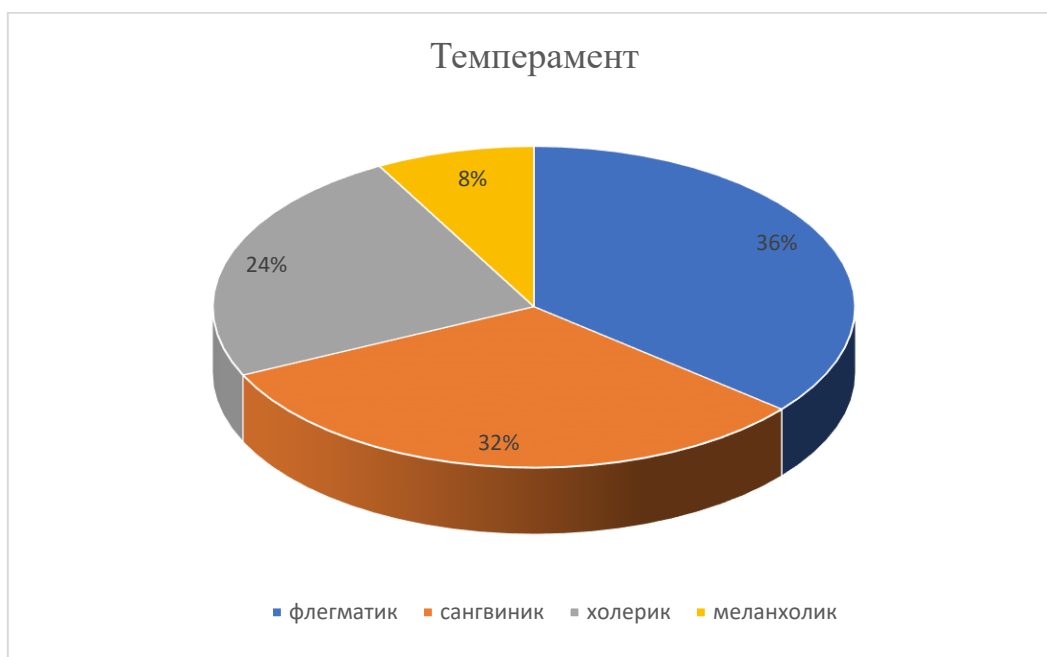


Рис. 1. Результаты личностного опросника Айзенка ЕРІ (в адаптации А.Г. Шмелева)

Результаты личностного опросника Айзенка ЕРІ (в адаптации А.Г. Шмелева) показывают, что среди испытуемых присутствует 36% флегматиков (9 учителей), 32% сангвиников (8 учителей), 24% холериков (6 учителей) и 8% меланхоликов (2 учителя, рисунок).

Для сравнения и выявления значимости различий между выгоранием педагогов и типом их темперамента был использован метод ранговой корреляции Крускала-Уоллиса (программа SPSS).

В рамках нашего исследования удалось обнаружить достоверные отличия между типами темперамента по особенностям протекания фазы резистенции. Наиболее остро данная фаза протекает у холериков, менее выражена у меланхоликов. У сангвиников и флегматиков протекает примерно одинаково ($h=8,2$ при $p<0,05$). В данном случае сопротивление нарастающему стрессу у холериков начинается с момента появления тревожного напряжения, поэтому они в меньшей степени (по сравнению с меланхоликами) подтверждены профессиональному выгоранию. Данное обстоятельство объясняет факт крайне низкой представленности в выборке именно учителей с меланхолическим типом темперамента (2 учителя). Условия образовательной среды (высокие нагрузки, стресс) в современной школе не позволяют таким учителям быть

продуктивными. Педагоги с подобной совокупностью устойчивых динамических особенностей психических процессов быстрее выгорают и становятся менее пригодными для педагогической деятельности.

Анализируя результаты, мы решили в целях уточнения механизмов формирования выгорания сгруппировать обследуемых учителей. В качестве критерия сравнения был выбран фактор доминирования процессов возбуждения /торможения у испытуемых (меланхолики не рассматривались в силу слабой нервной системы). Нами дополнительно был использован U-критерий Манна – Уитни для оценки различий между двумя независимыми выборками по фактору доминирования процесса возбуждения/торможения нервных процессов. Достоверных отличий обнаружено не было. Вместе с тем можно сказать, что наибольшее различие между учителями «тормозного» и «возбудимого» типа наблюдается по показателям «неадекватное реагирования» (фаза резистенции), но только на уровне тенденции при $U=46,5$ и $p\text{-level}=0,249$ (при $p<0,05$). Получается, что большую устойчивость к стрессовым ситуациям демонстрируют сангвиники и холерики в силу повышенных порогов восприятия жизненных трудностей. В то же время у флегматиков менее выражена сопротивляемость стрессовым ситуациям и, соответственно, они в большей степени подвергаются профессиональному выгоранию.

Вывод: в рамках профессионального отбора учителей все-таки важную роль играет их темперамент как совокупность устойчивых динамических особенностей психических процессов. Учителя с меланхолическим и флегматическим типами темперамента в значительной мере подвержены профессиональному выгоранию. Это объясняется издержками содержания педагогической деятельности. Особенно учителя с меланхолическим типом темперамента из-за высокой сенситивности и эмоциональной чувствительности характеризуются легкоранимостью, склонностью к глубоким переживаниям трудностей профессиональной деятельности или взаимоотношений с учащимися и коллегами. Такие учителя не могут состояться в профессиональной деятельности из-за преобладания подавленного настроения и слабости волевой деятельности, которая может проявляться, например, в неуверенности в себе и нерешительности. Поскольку меланхолики являются интровертами, а педагогическая деятельность сопряжена с взаимодействием с большим количеством субъектов образовательного процесса, данное обстоятельство также усугубляет переживание стрессовых ситуаций. В таких условиях у учителей развиваются повышенная эмоциональная ранимость, замкнутость, отчужденность. Данные обстоятельства позволяют сделать вывод о том, что меланхоликам противопоказана профессия учителя из-за высокого риска профессионального выгорания. Сангвиники и холерики же с опорой на результаты нашего исследования в большей степени склонны к адекватному реагированию. В условиях проведения урока такие проявления как легкая улыбка, приветливый взгляд, мягкий, спокойный тон речи, сдержанные реакции на сильные раздражители, лаконичные формы выражения несогласия, отсутствие



категоричности, грубости могут компенсировать стрессовые ситуации на уроке, сохранить «профессиональное долголетие», быть более устойчивым к синдрому профессионального выгорания. Таким образом, более предпочтительным типом темперамента для учителя являются темпераменты, относящиеся к группе сильной нервной системы с преобладанием процессов возбуждения (сангвиники и холерики), менее предпочтительны: меланхолики и флегматики. Немаловажными особенностями в рамках обеспечения психологической безопасности образовательной среды современной школы является учет типа темперамента учителя.

Список литературы

1. Бурхина Е.К. Психологическая безопасность образовательной среды как фактор личностного развития подростков // *Современные подходы в оказании экстренной психологической помощи* : сб. тр. молодых ученых (Экспериментальная платформа – 2018) / под общ. ред. А.В. Кокурина, В.И. Екимовой, М.И. Розеновой ; Моск. гос. психол.-пед. ун-т. – Пермь : ИП Сигитов Т.М., 2018. – С. 116–118.
2. Деулин Д.В. Специфика психологической безопасности образовательной среды высшего учебного заведения МВД // *Современное образование*. – 2013. – № 3. – С. 25–37.
3. Девятова И.Е., Пятакова Н.Е., Леонтьева И.Н. Психологическая безопасность образовательной среды в начальной школе // *Вопросы педагогики*. – 2019. – № 8-2. – С. 29–40.
4. Жизнестойкость и психологическая безопасность педагога в образовательной среде / Е.А. Шмелева, П.А. Кисляков, Н.И. Кольчугина, Ч.К. Фан // *Образование и наука*. – 2022. – Т. 24, № 9. – С. 143–173.
5. Кузнецова Е.Н. Психологическая безопасность образовательной среды школы как один из факторов развития эмоционального выгорания педагога // *Международный журнал гуманитарных и естественных наук*. – 2021. – № 8-1 (59). – С. 60–64.
6. Павлов И.П. О типах высшей нервной деятельности и экспериментальных неврозах / *Акад. мед. наук СССР* ; под ред. действительного члена АМН СССР П.С. Купалова. – М. : Гос. изд-во мед. лит., 1954. – 192 с.
7. Петрова Н.Ф., Папоротная А.А. Взаимосвязь темпераментальных свойств личности и профессионального выгорания сотрудников организации // *Проблемы современного педагогического образования*. – 2023. – С. 448–452
8. Психологическая безопасность обучающихся во взаимодействии с виртуальной реальностью / А.В. Литвинова, Т.Н. Березина, А.В. Кокурин, В.И. Екимова // *Современная зарубежная психология*. – 2022. – Т. 11, № 3. – С. 94–104.
9. Сечко А.В. Проблемы превенции синдрома выгорания в образовательной среде // *Экстремальная психология в экстремальном мире* : материалы II Междунар. науч. Форума, Москва, 29–30 октября 2021 года / под

ред. В.М. Позднякова, В.И. Екимовой, А.В. Кокурина, А.В. Сечко. – М. : Моск. гос. психол.-пед. ун-т, 2022. – С. 132–137

10. Юдин Н.В. Психологическая безопасность образовательной среды вуза // Безопасность образовательной среды : сб. ст. / отв. ред. и сост. Г.М. Коджаспирова. – М. : Экон-Информ, 2008. – С. 43.

11. Maslach C. The truth about burnout: How organization cause personal stress and what to do about in / C. Maslach, M.P. Leiter. – San Francisco, CA : Jossey-Bass, 1997. – 437 p.

12. Herbert J. Freudenberger [en]. Staff burn-out (англ.) // Journal of Social Issues[en]. – 1974. – Vol. 30, no. 1. – P. 159–165.

13. Yoleri S. Examining the association between burnout and temperament and character traits of preschool teachers // Cypriot Journal of Educational Sciences. – 2018. – № 13 (2). – P. 436–447.



УДК 378.046.4

DOI: 10.24412/2308-717X-2023-2-295-299

Резанович Ирина Викторовна

доктор педагогических наук, профессор кафедры социальной педагогики
Воронежского государственного педагогического университета,
г. Воронеж, п-т Ленина, д. 86
e-mail: rae74@mail.ru

**ВОЗМОЖНОСТИ КИНОПЕДАГОГИКИ В РАЗВИТИИ
ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ СТУДЕНТОВ
ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ВУЗОВ**

Irina V. Rezanovich

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor of the Department of Social Pedagogy
of Voronezh State Pedagogical University,
Voronezh, Lenin Ave., 86
e-mail: rae74@mail.ru

**THE POSSIBILITIES OF FILM PEDAGOGY IN DEVELOPMENT
PROFESSIONAL COMPETENCIES OF STUDENTS
PEDAGOGICAL UNIVERSITIES**

Аннотация. Небольшое исследование показало, что студенты педагогических вузов обладают недостаточным зрительским опытом, что объясняется как низкой мотивацией студентов смотреть фильмы прошлых лет, так и слабой пропагандой таких фильмов в период обучения в вузе. Предлагается использовать вместо кейсов и педагогических задач фрагменты классики кинофильмов. Предлагается механизм привлечения студентов к процессу подбора фрагментов кинофильмов, анализ которых может быть очень полезным в будущей педагогической деятельности.

Ключевые слова: кинопедагогика, профессиональные компетенции, студенты, практические занятия.

Abstract. A small study showed that students of pedagogical universities have insufficient spectator experience, which is explained both by the low motivation of students to watch films of previous years, and by the weak propaganda of such films during their studies at the university. It is proposed to use fragments of classic films instead of case studies and pedagogical tasks. A mechanism is proposed to involve students in the process of selecting fragments of films, the analysis of which can be very useful in future pedagogical activity.

Key words: film pedagogy, professional competencies, students, practical classes.

Современные студенты – представители нового цифрового поколения, свободно оперирующие информацией в Интернете, непрерывно находящиеся на связи с интересными им сообществами, но при этом мало читающие, почти не смотрящие телевизионные передачи и практически не интересующиеся классикой советского кино.

Мы провели небольшое исследование, смысл которого заключался в выяснении знаний студентами отечественных кинофильмов разных лет, которые признаны шедеврами киноискусства. В опросе приняли участие 138 студентов 2 курса. Было предложено 20 кинофильмов, из которых студенты должны были выбрать те, которые «хорошо знают», «когда-то смотрели» и «что-то слышали». Среди выбранных нами кинофильмов были «Джентльмены удачи», «Девчата», «Полосатый рейс», «Они сражались за родину» и т.д. Во втором опроснике студентам были предложены 30 «известных фраз», по которым можно узнать кинофильм, в котором они звучали.

Результаты даже для нас оказались неожиданными: из всех фильмов (в среднем) только 3–4 оказались знакомыми. Фразы из кинофильмов были узнаны только в 7,8% случаев.

На следующем этапе исследования мы попытались выяснить знание фильмов о школе и учителях. Были также подобраны 20 кинофильмов, среди которых «Доживем до понедельника», «Ключ без права передачи», «Розыгрыш», «Добро пожаловать или Посторонним вход воспрещен», «Точка, точка, запятая..» и др. В предложенном перечне знакомыми оказались (в среднем) только 1–2 фильма. Результаты нашего мини-исследования позволяют говорить о недостаточном зрительском опыте наших студентов для будущей педагогической деятельности.

В таком случае, задача педагогических вузов – найти такие формы работы, которые будут интересны студентам, расширят их кругозор и позволят обогатить профессиональный, жизненный и зрительский опыт. Полагаем, что одним из важных помощников в данном вопросе будет кино.

Следует отметить, что кино в большинстве случаев рассматривается как развлечение и отдых. Но нельзя забывать, что наши студенты большую часть своего свободного времени проводят за компьютерами и мобильными устройствами. Поэтому кино обладает мощнейшим потенциалом в вопросе обучения и воспитания будущих учителей. Его недооценка педагогическим сообществом стало движущей силой для написания настоящей статьи.

Обратимся к истории. Впервые использовать достижения «синематографа» в школе было предложено в 1897 году, в связи с его большим потенциалом в области воспитания и обучения подрастающего поколения. Несколько позднее, в Москве и Одессе открылись первые кинотеатры учебно-просветительских фильмов [5]. Но говорить о серьезной киноиндустрии было еще очень рано. Вместе с тем педагоги-новаторы не оставляли мысли об использовании кино в учебно-воспитательной работе школы. Так, в 1950–



60 годах появились киноклубы и кинофакультативы в школах ряда городов: Воронежа (С.Н. Пензин) [3], Кургана (Ю.М. Рабинович) [4], Калининна (О.А. Баранов) [1], а в 1992 году открылся кинолицей с несколькими направлениями работы в Москве [2].

К этому времени появились несколько направлений использования кино учителями:

- ознакомление с историей и теорией искусства;
- ситуации и сюжеты, являющиеся воспитательными примерами;
- углубленное изучение тем предмета, дополнительный материал к уроку.

Вместе с тем работа учителей с фильмами имела ограниченный характер в силу слабой материально-технической базы. В основе своей школьники получали задание – посмотреть определенный фильм (демонстрируемый в кинотеатре) или совершался поход классом в кинотеатр, после чего проводился устный анализ фильма на классном часе или вспоминались эпизоды на тематическом уроке или ученики писали сочинение-размышление (рецензию, отзыв) о фильме. В младших классах, как правило, после обсуждения фильма ученики рисовали любимых героев, делали коллажи и аппликации.

Опыт работы со студентами педагогических вузов и с молодыми учителями позволяет констатировать, что в практике подготовке студентов к профессиональной педагогической деятельности кино используется очень мало. А в ряде случаев вообще не используется. Вместе с тем данный пласт работы очень важен для формирования педагогических компетенций будущих учителей.

Мы предлагаем вместо текстов педагогических ситуаций и педагогических задач, которые используются на практических занятиях в педагогических вузах использовать демонстрацию фрагментов кинофильмов. Данная замена будет иметь ряд преимуществ:

- 1) увиденная игровая ситуация вызывает эмоциональный отклик у студентов и, следовательно, большую включенность в решение задачи;
- 2) фрагмент показанного сюжета (а, возможно и несколько) побуждает студентов посмотреть весь фильм самостоятельно;
- 3) увиденные и решенные педагогические ситуации надолго сохраняются в памяти в отличие от анализируемых текстовых задач;
- 4) увеличивается зрительский опыт студентов;
- 5) формируется «багаж» видеофрагментов и видеофильмов, которые будущие педагоги смогут использовать в воспитательной работе со школьниками.

Практические занятия не всегда проводятся в оборудованных кабинетах, в этом случае на занятие можно принести ноутбук или переслать видеофрагменты в студенческую группу и они смогут посмотреть их на занятии в своих смартфонах.

Возникает вопрос перед преподавателями вуза о трудоемкости данного процесса. Да, это трудоемко. Во-первых, нужно провести огромную работу по отбору таких кинофильмов, во-вторых, сделать соответствующую «нарезку» фрагментов.

Мы предлагаем в этом вопросе воспользоваться ресурсами наших студентов и ресурсами учебных дисциплин. Но в том случае, когда преподаватели кафедры – это одна команда, которая работает на общее благо.

Например, на предмете «Педагогика» студенты получают перечень детских кинофильмов (Сказка о потерянном времени, Королевство кривых зеркал, Усатый нянь, Уроки французского, Первоклассница и др.) по которым они должны выписать педагогические ситуации. А возможно и составить педагогическую задачу. Наиболее мотивированным можно предложить найти такую ситуацию из кинофильмов, не вошедших в список.

Для продуктивности работы каждая учебная группа получает свой список кинофильмов, таким образом, мы увеличиваем количество используемых фильмов.

Далее студентам на предметах «Основы вожатской деятельности» или «Основы классного руководства» предлагается в качестве зачетной работы подготовить 5-7 фрагментов из кинофильмов для обсуждения со школьниками. Можно к этим фрагментам подготовить план дискуссии. Таким образом, только одна группа подготовит около 100 педагогических ситуаций.

Полученные кафедрой подборки следует структурировать по темам и распределить по предметам между преподавателями. Это рекомендуется сделать для того, чтобы один и тот же фрагмент не демонстрировался студентам несколько раз.

Следует отметить, что подобная работа с кинофильмами в подавляющем большинстве случаев воспринимается студентами очень хорошо. Они с увлечением знакомятся с новым для них миром детского кино, некоторые проявляют инициативу и приносят на занятия уже готовые подборки с просьбой показать студентам или обсудить с преподавателем. Это очень ценно, так как любая профессиональная мотивация заслуживает поддержки и одобрения.

Если на первых этапах работа со студентами не дает ожидаемого результата, то можно предложить им сделать подборки из детского юмористического журнала «Ералаш», который имеет много серий и несколько сюжетов в каждой серии. Эти сюжеты короткие, и вполне пригодны для педагогического осмысления на занятиях. Но в большей степени это лишь вовлечение студентов в мир детского кино – мотивационный аспект. И мы полагаем, что это только первый этап работы, так как почти все ситуации гиперболизированы, что обусловлено юмористическим направлением журнала и не могут являться серьезной основой для педагогического анализа.



Список литературы

1. Баранов О.А. Медиаобразование в школе и вузе. – Тверь : Изд-во Твер. гос. пед. ун-та, 2002. – 87 с.
2. Иванова Л.А. Линия кинообразования в педагогике России (конец XIX – XX вв.) [Электронный ресурс] // Magister Dixit. – 2012. – № 2. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/liniya-kinoobrazovaniya-v-pedagogike-rossii-konets-xix-xx-vv/viewer> (дата обращения: 12.04.2023).
3. Пензин С.Н. Мир кино. – Воронеж : Изд-во Воронеж. гос. ун-та, 2009.
4. Рабинович Ю.М. Кино, литература и вся моя жизнь. – Курган : Периодика, 1991. – 120 с.
5. Разлогов К.Э., Пархоменко Е.В. Метаморфозы клубного движения вчера и сегодня // Наука телевидения. – 2021. – № 17.2. – С. 241–243

УДК 378.147

DOI: 10.24412/2308-717X-2023-2-300-308

Смердова Екатерина Андреевна

кандидат филологических наук, доцент кафедры общего образования
ГАОУ ДПО «Институт развития образования Пермского края», ЦНППМПР
г. Пермь, Россия
614021, г. Пермь ул. Бородинская, 35а
e-mail: smerdowa.ekat@yandex.ru

**ПРОЕКТИРОВАНИЕ ИНДИВИДУАЛЬНОЙ ТРАЕКТОРИИ РАЗВИТИЯ
СУБЪЕКТОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА НА ОСНОВАНИИ
СИСТЕМОМЫСЛЕДЕЯТЕЛЬНОСТНОГО ПОДХОДА
Г.П. ЩЕДРОВИЦКОГО**

Ekaterina A. Smerdowa

Candidate of Philological Science, Associated Professor of the Department of School
Education

*State Autonomous Institution of Further Vocational Education “Institute of education
development in Perm Region”, Centre for life-long pedagogical vocational education
614021, Perm, Russia, 35 A, Borodinskaya str.
e-mail: smerdowa.ekat@yandex.ru*

**PERSONAL DEVELOPMENT TRACK FOR SUBJECTS
OF EDUCATIONAL SYSTEM DESIGNING BASED ON SYSTEM-MINDED-
ACTIVITY THEORY BY G.P. SCHEDROVICKIY**

Аннотация. В статье рассматриваются приёмы применения формата индивидуального образовательного маршрута в работе субъектов образовательного процесса. За основу берётся принцип развития актов понимания и мышления на уроке, по Г.П. Щедровицкому, а также рационализации и политехнизма в обучении. Определяется эффективность использования индивидуального образовательного маршрута как в работе педагога и обучающегося, так и администрации и методистов в едином образовательном пространстве России.

Ключевые слова: индивидуальный образовательный маршрут, системомыследеятельностный подход, ФГОС, ФОП, единое образовательное пространство.

Abstract. The article focuses on the ways of using personal development track by different subjects of the state educational system. The issues of comprehension and analyses by G.P. Schedrovickiy are considered important and effective. Consciousness and polytechnism are claimed relevant for designing individual



learning tracks. Highlighted strategies of personal learning-tracking may be used by teachers and students, as well as by school administrative workers and regional educational tutors in the united educational community in Russia.

Key words: personal learning development track, system-minded-activity theory, FGOS, FOP, united educational community.

В настоящее время в России формируется национальная система профессионального роста педагогических работников. Цель, которую преследует эта система, сфокусирована на формировании единого образовательного пространства в стране и обеспечение образовательных организаций профессиональными кадрами, готовыми вести молодое поколение к научно-техническому прогрессу России. В связи с этим существует необходимость разъяснения роли непрерывного, осознанного профессионального роста субъектов образовательного процесса в судьбе образования и страны в целом. Инструментом такого развития является индивидуальный образовательный маршрут. Мы подробнее остановимся на тех приёмах, которые позволят субъектам образовательного процесса проектировать эффективную траекторию собственного развития.

Безусловно, развитие невозможно без определения субъектом областей собственной некомпетентности, а затем и способов её преодоления. В этом и заключается главная задача внедрения индивидуального образовательного маршрута (далее – ИОМ) в образовательную систему России, в том числе, в систему непрерывного дополнительного профессионального образования педагогических работников. При этом следует помнить, что современное российское образование основано на принципах системного подхода к обучению. В связи с этим мы раскрываем особенности системного взгляда Г.П. Щедровицкого на акты понимания и мышления в образовании в рамках системомыследеятельностного подхода. Этот подход к проектированию индивидуального маршрута развития субъектов образовательного процесса позволит эффективно добиться поставленных целей в образовании.

Индивидуальный образовательный маршрут – это комплекс мероприятий, включающий описание содержания, форм организации, технологий, темпа и общего времени освоения педагогическими работниками и управленческими кадрами необходимых знаний, умений, практических навыков и опыта, основанный на персонифицированном подходе к организации дополнительного профессионального образования, в том числе, учитывающем актуальные дефициты профессиональных компетенций педагогических работников и управленческих кадров, их личностные ресурсы, педагогический и управленческий контекст образовательной организации, в которой они работают, а также возможности и ресурсы системы дополнительного профессионального образования федерального и регионального уровней [4, с. 3]. Рассмотрим подробнее два уровня понимания ИОМ: *sensu lato* и узкое понимание. В широком понимании ИОМ – это все меры, предпринимаемые государственной системой образования для проектирования индивидуальной образовательной траектории субъектов образовательного процесса. В более

узком понимании – это документ, фиксирующий образовательную траекторию, намеченную конкретным педагогом на определённый срок.

ИОМ в узком понимании представляет собой, как правило, трёхчастный документ, где в первой части («Информация об авторе») указывается стаж и квалификация педагога, цель создания ИОМ, ожидаемые результаты и сроки реализации выбранного образовательного маршрута; во второй части («Ход работы над ИОМ») автор раскрывает комплекс мер, предпринятых им для достижения поставленной профессиональной цели; а в третьей части («Результаты реализации ИОМ») педагог описывает и оценивает результаты реализации своего образовательного маршрута.

В этом формате ИОМ становится документом, подтверждающим реализацию педагогом непрерывного повышения собственной квалификации (например, заполнение ИОМ требуется для успешного прохождения курсов повышения квалификации). А для методиста, осуществляющего поддержку педагога в его непрерывном образовании, «ИОМ является самым важным с точки зрения определения статуса каждого конкретного педагогического работника инструментом, <...> указывающим на зоны ближайшего развития и характер построения индивидуального маршрута развития» [5, с. 42]. Таким образом, от достоверности заявленных в ИОМ данных и мотивированности педагога на реализацию задуманного образовательного маршрута зависит эффективность всей системы непрерывного профессионального образования России. В этом понимании образовательного маршрута главным действующим лицом является педагогический работник, а контроль и сопровождение выбранной образовательной траектории развития педагога осуществляет региональный методист, специалист Центра непрерывного повышения профессионального мастерства педагогических работников (далее – ЦНППМ). И если эффективность работы учителя оценивается по качеству образования обучающихся, то *эффективность работы регионального методиста оценивается по изменению уровня развития компетенций педагога* [Ibid.].

Участниками проектирования ИОМ в узком понимании являются: учитель; руководитель школьного методического объединения; заместитель руководителя образовательной организации; региональный методист. Каждый субъект проектирования ИОМ имеет свой круг обязанностей: функция заместителя руководителя – это анализ показателей эффективности педагога и определение его профессиональных дефицитов, помощь в подготовке и реализации открытых мероприятий; руководитель школьного методического объединения консультирует педагога по вопросам профессиональной диагностики, реализации современных педагогических технологий и т.д.; а региональный методист изучает результаты независимых диагностик работы педагога, его деятельности в рамках конкретного курса повышения квалификации и сопровождает профессиональный рост педагога в рамках курсовой подготовки или иного мероприятия, запланированного ЦНППМ. В итоге, ИОМ в узком понимании является инструментом сопровождения непрерывного профессионального роста педагогического работника на региональном уровне.



Sensu lato ИОМ рассматривается как компонент системы функциональной грамотности современного человека. Напомним, что *функционально грамотный человек* – это человек, который способен использовать все постоянно приобретаемые в течение жизни знания, умения и навыки для решения максимально широкого диапазона жизненных задач в различных сферах человеческой деятельности, общения и социальных отношений [1, с. 35]. Естественно предположить, что с включением курса внеурочной деятельности «Функциональная грамотность. Учимся для жизни» в план внеурочных мероприятий для школьников, а также проведения общероссийского мониторинга по модели PISA [2] возрастают и требования к уровню развития функциональной грамотности у педагогов.

В таком широком понимании понятие ИОМ вмещает меры поддержки и сопровождения профессиональной деятельности молодых педагогов и педагогов, подверженных профессиональному выгоранию; педагогов, работающих с детьми с ОВЗ, с одарёнными детьми; педагогов, осуществляющих экспертизу ГИА и олимпиад; формирование системы наставничества и т.д. Вся система образования так или иначе зависит от уровня осознанности субъектов образовательного процесса в вопросе проектирования собственной профессиональной траектории развития. Ведь функционально грамотный работник всегда готов к вызовам нового времени, к научно-технологическому прогрессу, к творческому преобразованию действительности в условиях постоянно изменяющегося мира.

Важное значение приобретает в этом ключе рационализация, политехнизм в обучении, синтетичность новых научных направлений и областей деятельности. Как пишет Г.П. Щедровицкий: «<Происходит> становление и оформление наук нового типа, которые грубо можно было бы назвать “комплексными науками”. Сюда нужно будет отнести науки, обслуживающие педагогику, проектирование, военное дело, управление и т.д. Сейчас все эти многосторонние и синтетические виды практики обслуживаются несистематизированными агломерациями самых разных знаний из различных научных дисциплин. Но сама многосторонность и синтетичность практики требует теоретического объединения и систематизации этих знаний» [6, с. 68]. Иными словами, научно-технологический прогресс приводит ко всё большему усложнению техники и операций, производимых с ней.

В результате человеку необходимо подстраиваться уже не только под всё увеличивающийся темп работы машин, их образ действий, но и под принципы их работы, под те комплексы идей и перспектив развития, которые возникают и будут возникать в будущем. От узкой специализации знания мы приходим к комплексным наукам и областям деятельности, в которых требуется создавать новые принципы работы, новые подходы, новые идеи. Это требование инноваций сказывается и на образовании: педагогика стоит на передовой современного мира, от её прогностических способностей будет зависеть будущее человечества. Именно поэтому субъектам образовательного процесса необходимо осознанно и ответственно подходить к траектории своего развития. Помочь в этом может системомыследеятельностный подход в образовании.

Остановимся подробнее на результатах многолетних исследования в этой области Г.П. Щедровицкого и его учеников.

Георгий Петрович Щедровицкий – учёный, методолог, философ, основатель Московского методологического кружка. Мыследеятельность, по Щедровицкому, – это мышление, включённое в контекст практической деятельности (далее – МД) [Ibid., с. 115]. Сущность системомыследеятельностного подхода заключается в том, что *«наши представления об объекте, да и сам объект как особая организованность, задаются и определяются не только и даже не столько материалом природы и мира, сколько средствами и методами нашего мышления и нашей деятельности»* [Ibid., с. 154]. В образовании этот подход сосредоточен на создании методов обучения, обеспечивающих *сознательную и систематическую работу учителя по формированию таких психических деятельностей обучающегося*, как внимание, память и мышление, на фоне острой необходимости рационализации обучения в условиях «сочетания политехнических дисциплин с производительным трудом при сохранении гуманитарного образования» [Ibid., с. 667].

Одним из главных средств воспитания мыслительной деятельности обучающихся Г.П. Щедровицкий считает учебную задачу. Однако усложнение содержания задачи, по мнению методолога, отнюдь не приводит к совершенствованию мышления ученика до тех пор, пока педагог не сосредотачивает своё внимание на определении характера и структуры той МД, которую осуществляет обучающийся в процессе решения.

Другими словами, успешность решения задачи заложена не в уровне её собственной сложности и даже не в даровании ученика (с его бесспорным приоритетом), а в очевидности для решающего тех конкретных операций мышления, которые приведут к её решению. «Натолкнуть» на решение задачи педагог может разными способами: с помощью эвристической беседы, последовательно задавая вопросы, открывающие ребёнку путь познания; посредством плана-подсказки с поочерёдным указанием конкретных действий по решению задачи; через пример-иллюстрацию решения подобной задачи самим педагогом с объяснением каждой мыслительной операции, имеющей место при решении и т.д.

Главное – не воспринимать все этапы МД как самоочевидные, ведь то, что для педагога становится уже инструментом МД, для ученика – ещё только объект познания, лишь то, что ещё предстоит узнать. Алгоритм решения задачи становится, таким образом, своеобразным индивидуальным образовательным маршрутом, демонстрирующим обучающемуся области его потенциала и некомпетентности, возможности и средства для развития.

К приёмам обучения, имеющим форму индивидуальной образовательной траектории, мы относим:

- эвристическую беседу с педагогом, направленную на решение задачи;
- игру, способствующую решению задачи;
- проект;
- учебно-исследовательскую работу.



Все перечисленные приёмы имеют общие свойства: они подразумевают план *конкретных действий* обучающегося; задают *последовательность* этих действий; имеют конечный *срок выполнения*; предполагают мыслительную *самостоятельность* обучающегося; включают *образцы* деятельности, которым обучают; предполагают *рефлексию* субъекта деятельности и *внешнюю оценку* успешности его решения поставленной задачи; имеют сходный *структурный состав*. Под одинаковым структурным составом мы подразумеваем смену таких этапов, как:

- 1) диагностика;
- 2) разработка;
- 3) реализация;
- 4) анализ / самоанализ (оценка / самооценка).

Кроме процессов мышления в образовании, стоит обратиться к процессу понимания, включающего *соотнесение и связь элементов текста-сообщения друг с другом и с элементами восстанавливаемой ситуации* [Ibid., с. 559]. Соответственно, «понять» означает восстановить ту ситуацию, которую описывает текст-сообщение. Чем детальнее будет сформулировано задание, тем эффективнее оно будет участвовать в процессе развития МД обучающегося. Понимание не ограничивается субъектом познания (есть ещё автор текста-сообщения, на который направлено внимание субъекта), но задаётся его дарованием, мотивацией к обучению и способностью к рефлексии.

Рефлексия является важным компонентом процессов мышления и понимания. Когда субъект познания выходит из своей роли и становится в рефлексивную позицию, рефлексирующему становятся видны потенциал и области собственной некомпетентности, а значит, ему легче найти средства своего индивидуального роста. На этом принципе построена методика формирующего оценивания: обучающийся получает немедленный по решению задачи ответ учителя о результате и планирует свою будущую деятельность по усовершенствованию развиваемой в процессе решения задачи компетенции.

Для педагога восприятие перечисленных приёмов формирования мыслительной деятельности обучающегося именно в форме индивидуальной траектории развития позволяет на этапе подготовки к уроку *проектировать собственный образовательный маршрут*. Рассмотрим этот двунаправленный процесс на примере методики формирующего оценивания (табл. 1).

В табл. 1 представлен ход МД учителя и ученика на уроке, организованном на принципах системомыследеятельностного подхода в контексте формирующего оценивания.

Этапы формирующего оценивания сами по себе уже планомерно раскрывают ход дидактической деятельности педагога на всех этапах урока, не стоит также забывать, что каждый этап формирующего оценивания предполагает обратную связь от педагога о результатах обучения и, соответственно, корректировку учениками своей деятельности при необходимости [3, с. 37].

Таблица 1

Сопоставительный анализ проектирования индивидуальной траектории развития ученика и учителя в условиях формирующего оценивания

Действия учителя	ИОМ ученика	ИОМ учителя
– перевести цели в измеряемые учебные результаты	– диагностировать области некомпетентности; – определить уровень освоения содержания предшествующего учебного материала	– диагностировать собственную компетентность в области анализа дефицита компетентности у обучающихся; – определить уровень освоения содержания образования, согласно календарно-тематического плана
– определить необходимый для них уровень достижений	– разработать критериальную основу оценивания (совместная работа учителя и учеников);	– разработать систему ожидаемых результатов на курс, согласно рабочей программы предмета
	– сформулировать ожидаемые результаты	
– отобрать и содержание, и техники оценивания	– восстановить ситуацию, указанную в задаче; – определить эффективные пути решения задачи	– разработать систему приёмов и техник обучения, согласно формируемых результатов и развиваемых видов деятельности
– выбрать и реализовать соответствующие методы обучения	– следовать плану решения задачи; – осуществлять рефлексию на каждом этапе решения задачи и вносить корректировки в деятельность при необходимости	– осуществлять сопровождение учебной деятельности; – осуществлять рефлексию деятельности обучающихся по достижению заявленных результатов обучения
– провести оценивание и установить, достигнуты ли измеряемые учебные результаты	– осуществить рефлексию результатов решения задачи; – спланировать ход дальнейшей работы по развитию заявленной компетенции	– осуществить обратную связь с субъектами познания; – осуществить рефлексию учебной и дидактической деятельности, демонстрируемой на уроке учениками и учителем соответственно

В таблице также сопоставляются два разнонаправленных образовательных маршрута: в направлении формирования мыслительной деятельности – у ученика, в направлении непрерывного профессионального роста – у учителя. Единственной «точкой соприкосновения» этих разнонаправленных образовательных траекторий является совместная разработка критериального аппарата оценки уровня сформированности планируемых результатов. Этот же процесс можно представить в виде следующей схемы (рис. 1).

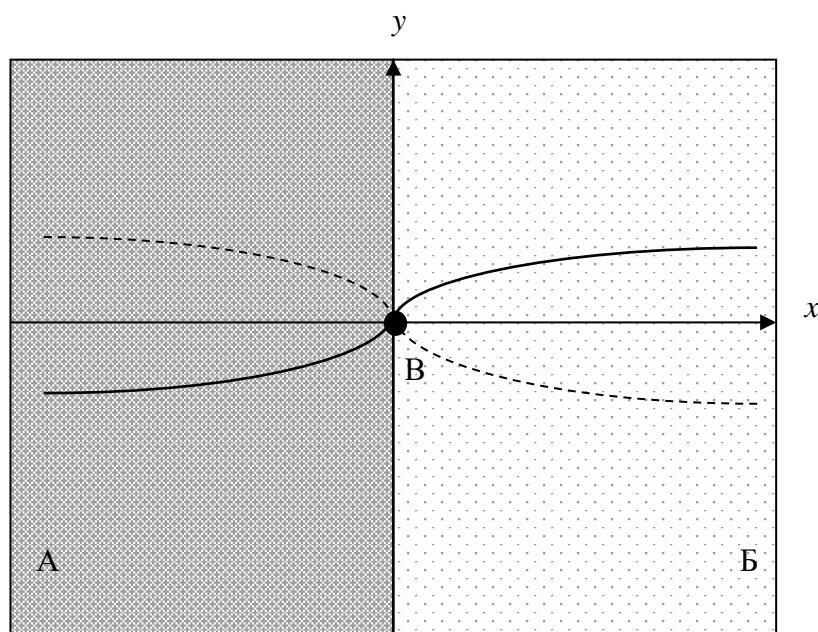


Рис. 1. Взаимодействие индивидуальных траекторий развития педагога и обучающегося

На рис. 1, где область «А» – это зона некомпетентности, а область «Б» – зона компетентности, образовательная траектория развития обучающегося представлена для наглядности и отличия от траектории педагога пунктирной линией. Как видно на рис. 1, эти траектории разнонаправлены, но имеют точку пересечения «В», которая обозначает совместную разработку аппарата для оценивания результатов обучения. Если предположить, что траектории развития учителя и ученика вообще не имели бы точек соприкосновения, то нам пришлось бы сделать заключение об отсутствии совместных целей развития субъектов образовательного процесса. Однако совместное проектирование аппарата для оценивания достижения образовательных целей сплачивает педагога и обучающихся, задаёт общий вектор развития, обозначенный на рис. 1 осью x .

Как показывает наше исследование особенностей проектирования индивидуального образовательного маршрута субъектов образования, существует несколько способов наметить свою траекторию роста. Для ученика главным инструментом развития МД становится алгоритмизация решения задачи, структурированность и последовательность исполнения понятных и очевидных для ученика мыслительных операций по достижению результата. Для педагога разработка индивидуального образовательного маршрута *sensu lato* предполагает проектирование системы учебных задач на курс и сопровождение процесса формирования МД у ученика посредством организации понимания учеником способов МД; либо создание документа под соответствующим названием в рамках непрерывного профессионального образования.

Список литературы

1. Образовательная система «Школа 2100». Педагогика здравого смысла / под ред. А.А. Леонтьева. – М. : Баласс, 2003. – 367 с.
2. Оценка по модели PISA : Методология и критерии оценки качества общего образования в общеобразовательных организациях на основе практики международных исследований качества подготовки обучающихся [Электронный ресурс] / ФИОКО. – URL: <https://fioco.ru/pisa-for-schools> (дата обращения: 03.08.2023).
3. Пинская М.А. Формирующее оценивание: оценивание в классе: учеб. пособие. – М. : Логос, 2010. – 264 с.
4. Примерная инструкция по составлению индивидуального образовательного маршрута педагогического работника: Нормативные документы [Электронный ресурс] / Академия Минпросвещения России.. – URL: <https://apkpro.ru/fmc/> (дата обращения: 03.08.2023).
5. Что наш ИОМ? Игра! [Электронный ресурс] // Время образования. Журнал Академии Минпросвещения России. – URL: <https://vo.apkpro.ru/vyipuski/noyabr-2022/что-наш-iom-игра!/?ysclid=lkuvfp50dw904233954> (дата обращения: 03.08.2023).
6. Щедровицкий Г.П. Избранные труды. – М. : Шк. Культ. Полит., 1995. – 800 с.



УДК 159.9

DOI: 10.24412/2308-717X-2023-2-309-321

Суворова Ольга Вениаминовна

доктор психологических наук, профессор кафедры педагогики и психологии
ФГБОУ ВО «Пермский государственный гуманитарно-педагогический
университет», Пермь, Россия
614990, Пермь, Сибирская, 24, (342) 215-18-76
e-mail: olgavenn@yandex.ru

Мазурова Елена Викторовна

аспирант II курса, старший преподаватель кафедры педагогики и психологии
ФГБОУ ВО «Пермский государственный гуманитарно-педагогический
университет», Пермь, Россия
614990, Пермь, Сибирская, 24, (342) 215-18-45
e-mail: elenamazurova@pspu.ru

**ФОРМИРОВАНИЕ ГОТОВНОСТИ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОМУ
ОБЩЕНИЮ У БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ГУМАНИТАРНОГО ПРОФИЛЯ:
СТРУКТУРНО-СОДЕРЖАТЕЛЬНАЯ КОМПОЗИЦИЯ УЧЕБНЫХ
КУРСОВ И ПРАКТИК**

Olga V. Suvorova

Grand Ph.D. (Psychology), Professor at the Department of Pedagogy and Psychology
Federal State Budget Educational Institution of Higher Education
«Perm State Humanitarian Pedagogical University»
24, Sibirskaya St., 614990, Perm, Russia
e-mail: olgavenn@yandex.ru

Elena V. Mazurova

2nd Year Graduate Student, Senior Lecturer of the Department of Pedagogy and
Psychology
Federal State Budget Educational Institution of Higher Education
«Perm State Humanitarian Pedagogical University»
24, Sibirskaya St., 614990, Perm, Russia
e-mail: olgavenn@yandex.ru

**FORMATION OF READINESS FOR PROFESSIONAL COMMUNICATION
AMONG FUTURE TEACHERS OF THE HUMANITIES: STRUCTURAL
AND CONTENT COMPOSITION OF TRAINING COURSES AND
PRACTICES**

Аннотация. В данной научной статье рассматривается проблема формирования готовности к профессиональному общению у будущих учителей гуманитарного профиля в процессе обучения в вузе в условиях социальных вызовов и реалий российского образования, которые повышают требования к профессиональной подготовке современного учителя. Авторами предлагается комплексная психолого-педагогическая программа формирования профессионального общения, направленная на интегральную готовность выпускника к полисубъектному профессиональному общению в вариативной образовательной среде, которая отвечает принципам системности, эффективности и результативности.

Ключевые слова: подготовка педагогических кадров, Ядро высшего педагогического образования, психологическая готовность, профессиональное общение, полисубъектное, вариативная образовательная среда, психолого-педагогическая программа.

Abstract. This scientific article examines the problem of formation of readiness for professional communication among future teachers of the humanities in the process of studying at a university in the conditions of social challenges and realities of Russian education, which increase the requirements for the professional training of a modern teacher. The authors propose a comprehensive psychological and pedagogical program for the formation of professional communication aimed at the integral readiness of the graduate for polysubject professional communication in a variable educational environment that meets the principles of consistency, efficiency and effectiveness.

Key words: training of pedagogical personnel, the core of higher pedagogical education, psychological readiness, professional communication, polysubject, variable educational environment, psychological and pedagogical program.

Новые социальные вызовы современного образования повышают требования к профессиональной подготовке будущего педагога. Важнейшей составляющей готовности к профессиональной деятельности обучающихся – будущих учителей гуманитарного профиля – является формирование готовности к профессиональному общению. Актуальность проблемы коммуникативной готовности студентов педагогического вуза обусловлена прежде всего тем, что педагогическое общение в современном пространстве может происходить как в форме сотрудничества, так и в условиях конфликта (В.В. Рубцов, А.А. Марголис, В.А. Гуружапов, А.А. Реан) [2, 3, 4, 6, 7, 9]. По мнению Г.В. Аكوпова, А.В. Горбачева обучающиеся педагогического профиля чаще всего указывают на проблему коммуникации в образовательном пространстве и прогнозируемые трудности в предстоящей педагогической [1].

Именно данное утверждение и послужило основанием изучения формирования готовности к профессиональному общению у будущих учителей в ФГБОУ ВО «Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет». В вузе на регулярной основе отделом мониторинга и контроля



качества образования Учебно-методического управления проводятся опросы выпускников об удовлетворенности качеством образования и работодателей об удовлетворенности уровнем подготовки выпускников.

В целом, результаты опросов говорят о высоком уровне удовлетворенности выпускников ПГГПУ качеством полученного образования, а также показывают, что работодатели в целом удовлетворены уровнем подготовки выпускников ПГГПУ, в большей степени уровнем теоретической подготовки, чуть ниже степень удовлетворённости практическими навыками, навыками проектной деятельности, способностью к системному и критическому мышлению, умением работать в коллективе [10, 11, 12, 13]. Почти все работодатели рекомендуют повысить уровень практической подготовки за счет увеличения производственных практик, введения стажировок обучающихся и наставничества, кроме того уделять больше времени коммуникативной подготовке обучающихся.

На основании полученных ответов, можно также констатировать, что начинающие педагоги отмечают, что в своей профессиональной деятельности они в большей степени испытывают трудности, в том числе психологические, в общении с «сложными» детьми (замкнутыми, демонстрирующими деструктивное, девиантное поведение и т.д.), детьми, отличающимися от других (детьми ОВЗ, одаренными, проявляющими незаурядные способности, имеющими дефекты внешности, речи, детьми разных национальностей, вероисповеданий и т.д.), а также с администрацией (руководством), с более опытными коллегами и, особенно, с родителями обучающихся.

При выявлении образовательных запросов и потребностей обучающихся будущие учителя полагают, что для успешной, педагогической деятельности им необходимы как предметные, психолого-педагогические, методические знания, умения и навыки, так и комплексная всесторонняя готовность к профессиональному общению, предполагающая речевые, этические, психологические, педагогические знания, умения, навыки и компетенции. Это позволяет говорить о необходимости разработки научно обоснованной комплексной психолого-педагогической программы формирования профессионального общения, направленной на интегральную готовность выпускника к полисубъектному (со всеми участниками образовательного процесса) профессиональному общению в вариативной образовательной среде (поликультурной, полиэтнической, инклюзивной, разновозрастной и др.).

Особый запрос обучающихся – практическая готовность и практические навыки к взаимодействию с субъектами образовательного процесса в вариативных условиях образовательной среды: владение коммуникативными действиями, умениями, методами и технологиями для реализации задач обучения, воспитания школьников, а также взаимодействия со всеми участниками образовательного процесса. Соответственно, это требует от педагогического вуза нового подхода к композиции структуры и содержания образовательных программ, их более тесной интеграции с педагогическими практиками в аспекте профессионально ориентированной коммуникации.

Вступление в силу с сентября 2022 года нового государственного документа, унифицирующего высшее педагогическое образование в России, – Методические рекомендации по подготовке педагогических кадров по программам бакалавриата на основе единых подходов к их структуре и содержанию («Ядро высшего педагогического образования») [5, 8] потребовало пересмотра структуры учебных планов и содержания учебных дисциплин. Регламентированные единые подходы к структуре и содержанию педагогической подготовки определяют стандарт подготовки педагога, и позволяют руководству контролировать и управлять содержанием учебных дисциплин и практик, в том числе расширения вариативной части образовательной программы.

Таким образом, на основании вышесказанного, пересмотр структуры и содержания образовательных программ позволяет по-новому взглянуть на психолого-педагогическую подготовку будущих учителей в процессе обучения в вузе, внедрить модули и практикумы по формированию вариативного профессионального общения в дисциплины учебного плана.

Для участия в апробации комплексной психолого-педагогической программы формирования готовности к полисубъектному профессиональному общению будущего учителя в вариативной образовательной среде в процессе обучения в вузе предполагается привлечь обучающихся филологического и исторического факультетов, поэтому корректно говорить о формировании *интегральной готовности* к полисубъектному профессиональному общению будущего учителя *гуманитарного профиля* в вариативной образовательной среде в процессе обучения в вузе (то есть, готовность включающую психологическую, педагогическую, этическую, культурную, речевую).

Структурно-содержательный анализ учебного плана, разработанного в рамках концепции «Ядро высшего педагогического образования», позволяет предположительно выделить следующие этапы формирования профессионального общения у будущих учителей гуманитарного профиля.

КОММУНИКАТИВНО-ЦИФРОВОЙ МОДУЛЬ

Так в дисциплину «Русский язык и культура речи», реализуемую на 1 курсе в объеме 3 зачетных единиц, формирующую универсальные коммуникативные навыки, представляется целесообразным ввести **модуль «Культура педагогического общения»**, содержащий понятия культуры и этики педагогического общения, основные принципы этики педагогического общения, понятие педагогического такта, условия эффективной организации педагогического взаимодействия.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ МОДУЛЬ

В дисциплину «Общая и социальная психология», преподаваемую на 1 курсе в объеме 2 зачетных единиц, необходимо внедрить **модуль «Профессиональное общение»**, в рамках которого дать определение понятий «общение», «педагогическое общение», «профессиональное общение»,



сопоставить и проанализировать различные подходы, рассмотреть структуру профессионального общения, охарактеризовать разные виды и аспекты профессионального общения.

Дисциплина *«Возрастная и педагогическая психология с практикумом»*, реализуемая на 2 курсе в объеме 4 зачетных единиц, позволяет внедрить модуль *«Коммуникативная деятельность на разных этапах развития»*, включающий в себя рассмотрение закономерностей и психолого-педагогических особенностей общения педагога в разных возрастных периодах (период раннего детства, дошкольный возраст, младший школьный возраст, подростковый возраст, ранняя юность), в том числе особенности восприятия детьми педагога, изменение отношения при переходе от одного этапа к другому, преодоление дистанций и кризисов общения, и модуль *«Педагогическое общение»*, включающий знание основ педагогического общения, его закономерностей, функций, структуры, содержания; типологии; формирование умений организации общения, управление коммуникативными ситуациями для решения задач обучения и воспитания, регулирование собственного психического состояния во взаимодействии с разными субъектами учебного процесса, а также формирование определенных личностных, нравственных качеств педагога в коммуникации.

В дисциплину *«Обучение лиц с ОВЗ и особыми образовательными потребностями»*, реализуемую на 3 курсе в объеме 2 зачетных единиц, целесообразно включить практикум *«Особенности общения с лицами с ОВЗ и особыми образовательными потребностями и их родителями»*, содержащий разнообразный спектр ситуаций общения с детьми с ОВЗ различной нозологии и их родителями в условиях коррекционного и реабилитационного процесса.

В дисциплину *«Технологии преодоления девиантного поведения у детей и подростков»*, реализуемую на 3 курсе в объеме 2 зачетных единиц, целесообразно включить практикум *«Как проявлять психологическую устойчивость в экстремальных условиях»*, позволяющий применять методы эмоциональной и когнитивной регуляции для оптимизации собственной деятельности и психического состояния, а также модуль *«Эмпатия при общении с девиантными детьми и подростками»*, направленный на освоение техник психологического принятия и спокойного, конструктивного общения с детьми и подростками, демонстрирующими девиантное поведение, через формирование эмпатии – источника нравственного развития.

МОДУЛЬ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

В дисциплине *«Психология воспитательных практик»*, преподаваемой на 3 курсе в объеме 2 зачетных единиц, представляется актуальным реализовать модуль *«Внеурочное общение как воспитательная практика»*, включающий в себя психологические и коммуникативные тренинги при реализации различных видов и форм педагогического общения с обучающимися во внеурочной деятельности.

Дисциплина *«Основы государственной политики в сфере межэтнических и межконфессиональных отношений»*, реализуемая на 3 курсе

в объеме 2 зачетных единиц, позволяет ввести в содержание курса *практикум «Особенности общения в сфере межэтнических и межконфессиональных отношений»*, включающий в себя принципы культурного диалога и бесконфликтного взаимодействия представителей разных этносов и конфессий, социальных и культурных групп в поликультурном обществе, различные ситуации общения в условиях многонационального и многоконфессионального коллектива обучающихся и родителей.

В дисциплине *«Технология и организация воспитательных практик (классное руководство)»*, преподаваемой на 3 курсе в объеме 3 зачетных единиц, можно реализовать *Модуль «Профессиональные и социальные роли классного руководителя»*, направленный на формирование классного коллектива как образовательной общности и воспитательной среды, обеспечивающей социализацию каждого ребенка; организацию системы отношений и системной работы через различные формы воспитывающей деятельности, в том числе коллективной и индивидуальной социально полезной трудовой и творческой деятельности, вовлекающей каждого ребенка в разнообразные коммуникативные ситуации; воспитание доверительных и поддерживающих отношений между всеми участниками образовательного процесса, в том числе через доверительное общение; выявление и поддержку обучающихся, оказавшихся в трудной жизненной ситуации; осуществление воспитательной деятельности во взаимодействии с родителями и педагогическим коллективом, социальными партнерами.

Кроме того, предполагается введение *практикума «Профессиональное общение со всеми субъектами организации воспитательной деятельности в образовании»*, который включает моделирование и проработку различных ситуаций общения со всеми субъектами организации воспитательной деятельности в образовании как мультидисциплинарной команды: учитель-предметник, классный руководитель, педагог дополнительного образования, социальный педагог, педагог-организатор, вожатый, тьютор, советник по воспитанию, заместитель директора по воспитательной работе и др.

Дисциплина *«Основы вожатской деятельности»*, реализуемая на 3 курсе в объеме 2 зачетных единиц, позволяет включить практикумы, ориентированные на формирование профессионального общения у будущих вожатых с детьми в условиях оздоровительного и школьного лагеря, организации коммуникации в индивидуальной и коллективной деятельности во временных детских коллективах.

Практикум «Профессиональная этика и коммуникативная культура вожатого», включающий в себя определение образа и правил работы вожатого, в том числе педагогического такта, культуры вожатого, самоорганизации и самодисциплины вожатого, особенности общения и планирования работы с напарником и педагогическим коллективом лагеря, практические советы по организации общения в разные периоды смены, организации рефлексии и др.



Практикум «Некоторые приемы работы вожатых», включающий в себя освоение навыков преодоления трудностей в организации коммуникативной структуры и налаживания общения во временных детских коллективах. Включает освоение приемов установления, поддержания и развития контактов, коммуникативных методов привлечения внимания, приемы удержания и управления, приемы мотивации (положительные и негативные), приемы запуска деятельности, приемы наблюдения и контроля деятельности и состояния, приемы оценки предложений и результатов, приемы реагирования на отдельные поступки и проявления поведения детей, приемы завершения деятельности, этапов, процедур, приемы коллективной релаксации и др.

ЭЛЕКТИВНЫЕ МОДУЛИ «ДОПОЛНИТЕЛЬНЫЕ ТРАЕКТОРИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ»

В структуре учебного плана в части, формируемой участниками образовательных отношений, на 2, 3 и 4 курсах представлены элективные модули «Дополнительные траектории профессионального развития», в которые включены дисциплины по выбору – общеуниверситетские (кампусные) курсы, которые могут выбрать обучающиеся любой образовательной программы. Выбор организуется путем голосования в личных кабинетах в конце учебного года на курсе, предшествующем году изучения дисциплины. Дисциплины проходят конкурсный отбор университетской комиссии, которая оценивает актуальность дисциплин на основании проведенного опроса среди обучающихся по их образовательным потребностям, качество содержания и соответствие содержания формируемым компетенциям. Так по результатам опроса и конкурсного отбора в состав элективных модулей «Дополнительные траектории профессионального развития» в этом учебном году вошли дисциплины, в той или иной степени направленные на формирование профессионального общения: *Основы деловой коммуникации и этики деловых отношений, Ресурсное состояние и эффективные модели поведения современного учителя, Выявление и поддержка одаренных и талантливых детей и подростков, Школьный театр как основа культурно-воспитательной деятельности, Вербальный и невербальный имидж современного педагога.*

Представляется актуальным разработать и представить для включения в элективные модули «Дополнительные траектории профессионального развития» курс *«Техники профессионально-педагогического общения в вариативной образовательной среде».*

Таким образом, рабочие программы представленных дисциплин и модулей в рамках дисциплин, а также отдельные программы практик в рамках «Коммуникативно-цифрового модуля», «Психолого-педагогического модуля», «Модуля воспитательной деятельности» и элективных модулей «Дополнительные траектории профессионального развития» создают полную преемственную содержательную основу для последовательного освоения студентами знаний, навыков, технологий и техник профессиональной педагогической коммуникации.

Таблица 1

Структурно-содержательный анализ ДИСЦИПЛИН учебного плана «Ядро высшего педагогического образования»: этапы формирования профессионального общения

№	Название модуля учебного плана	Дисциплина учебного плана	Место и объем в учебном плане	Модули (практикумы) в рамках дисциплины для формирования психологической готовности к профессиональному общению
1	Коммуникативно-цифровой	Русский язык и культура речи	Обязательная часть; 1 курс, 1 семестр; 3 з.е. (108 часов)	Культура педагогического общения
2	Психолого-педагогический	Общая и социальная психология	Обязательная часть; 1 курс, 2 семестр; 2 з.е. (72 часа)	Профессиональное общение
3	Психолого-педагогический	Возрастная и педагогическая психология с практикумом	Обязательная часть; 2 курс, 3 семестр; 3 з.е. (108 часов)	Коммуникативная деятельность на разных этапах развития; Педагогическое общение
4	Психолого-педагогический	Обучение лиц с ОВЗ и особыми образовательными потребностями	Обязательная часть; 3 курс, 6 семестр; 2 з.е. (72 часа)	Особенности общения с лицами с ОВЗ и особыми образовательными потребностями и их родителями
5	Психолого-педагогический	Технологии преодоления девиантного поведения у детей и подростков	Обязательная часть; 3 курс, 6 семестр; 2 з.е. (72 часа)	Как проявлять психологическую устойчивость в экстремальных условиях; Эмпатия при общении с девиантными детьми и подростками
6	Воспитательной деятельности	Психология воспитательных практик	Обязательная часть; 3 курс, 5 семестр; 2 з.е. (72 часа)	Внеурочное общение как воспитательная практика
7	Воспитательной деятельности	Основы государственной политики в сфере межэтнических и межконфессиональных отношений	Обязательная часть; 3 курс, 5 семестр; 2 з.е. (72 часа)	Особенности общения в сфере Межэтнических и межконфессиональных отношений



№	Название модуля учебного плана	Дисциплина учебного плана	Место и объем в учебном плане	Модули (практикумы) в рамках дисциплины для формирования психологической готовности к профессиональному общению
8	Воспитательной деятельности	Технология и организация воспитательных практик (классное руководство)	Обязательная часть; 3 курс, 5 семестр; 3 з.е. (108 часов)	Профессиональные и социальные роли классного руководителя; Профессиональное общение со всеми субъектами организации воспитательной деятельности в образовании
9	Воспитательной деятельности	Основы вожатской деятельности	Обязательная часть; 3 курс, 6 семестр; 2 з.е. (72 часа)	Профессиональная этика и коммуникативная культура вожатого; Некоторые приемы работы вожатых
10	Дополнительные траектории профессионального развития	Основы деловой коммуникации и этики деловых отношений	Часть, формируемая участниками образовательных отношений; 2 курс, 4 семестр / 3 курс, 6 семестр / 4 курс, 8 семестр; 3 з.е. (108 часов)	Основы деловой коммуникации и этики деловых отношений
11	Дополнительные траектории профессионального развития	Ресурсное состояние и эффективные модели поведения современного учителя	Часть, формируемая участниками образовательных отношений; 2 курс, 4 семестр / 3 курс, 6 семестр / 4 курс, 8 семестр; 3 з.е. (108 часов)	Ресурсное состояние и эффективные модели поведения современного учителя
12	Дополнительные траектории профессионального развития	Выявление и поддержка одаренных и талантливых детей и подростков	Часть, формируемая участниками образовательных отношений; 2 курс, 4 семестр / 3 курс, 6 семестр / 4 курс, 8 семестр; 3 з.е. (108 часов)	Выявление и поддержка одаренных и талантливых детей и подростков

№	Название модуля учебного плана	Дисциплина учебного плана	Место и объем в учебном плане	Модули (практикумы) в рамках дисциплины для формирования психологической готовности к профессиональному общению
13	Дополнительные траектории профессионального развития	Школьный театр как основа культурно-воспитательной деятельности	Часть, формируемая участниками образовательных отношений; 2 курс, 4 семестр / 3 курс, 6 семестр / 4 курс, 8 семестр; 3 з.е. (108 часов)	Школьный театр как основа культурно-воспитательной деятельности
14	Дополнительные траектории профессионального развития	Вербальный и невербальный имидж современного педагога	Часть, формируемая участниками образовательных отношений; 2 курс, 4 семестр / 3 курс, 6 семестр / 4 курс, 8 семестр; 3 з.е. (108 часов)	Вербальный и невербальный имидж современного педагога
15	Дополнительные траектории профессионального развития	Техники профессионально-педагогического общения в вариативной образовательной среде	Часть, формируемая участниками образовательных отношений; 2 курс, 4 семестр / 3 курс, 6 семестр / 4 курс, 8 семестр; 3 з.е. (108 часов)	Техники профессионально-педагогического общения в вариативной образовательной среде



Таблица 2

Структурно-содержательный анализ ПРАКТИК учебного плана «Ядро высшего педагогического образования»: этапы формирования профессионального общения

№	Название модуля учебного плана	Практика учебного плана	Место и объем в учебном плане	Содержание практической подготовки в рамках рабочей программы практики предваряется дисциплиной (дисциплинами)
1	Коммуникативно-цифровой	Учебная технологическая (проектно-технологическая) практика «Эффективные практики речевой коммуникации»	Обязательная часть; 1 курс, 1 семестр; 2 з.е. (72 часа)	Русский язык и культура речи
2	Психолого-педагогический	Учебная ознакомительная практика «Психолого-педагогический модуль» и «Здоровьесберегающий модуль»	Обязательная часть; 2 курс, 4 семестр; 2 з.е. (72 часа)	Общая и социальная психология; Возрастная и педагогическая психология с практикумом; Общая педагогика; Теория и практика обучения; Возрастная анатомия, физиология и культура здоровья; Основы медицинских знаний; Безопасность жизнедеятельности
3	Психолого-педагогический	Учебная технологическая (проектно-технологическая) практика «Психолого-педагогическое сопровождение обучающихся с ОВЗ»	Обязательная часть; 3 курс, 6 семестр; 2 з.е. (72 часа)	Обучение лиц с ОВЗ и особыми образовательными потребностями
4	Психолого-педагогический	Производственная (педагогическая) практика «Психолого-педагогические технологии в обучении и развивающей деятельности»	Обязательная часть; 3 курс, 6 семестр; 2 з.е. (72 часа)	Практикум по педагогической диагностике образовательных результатов; Технологии преодоления девиантного поведения у детей и подростков

№	Название модуля учебного плана	Практика учебного плана	Место и объем в учебном плане	Содержание практической подготовки в рамках рабочей программы практики предваряется дисциплиной (дисциплинами)
5	Воспитательной деятельности	Производственная (педагогическая) практика «Классное руководство, тьюторство, воспитательная работа в ОО и ДО»	Обязательная часть; 3 курс, 5 семестр; 2 з.е. (продолжительность – 2 недели)	Психология воспитательных практик; Технология и организация воспитательных практик (классное руководство)
6	Воспитательной деятельности	Производственная (педагогическая) «Вожатская практика»	Обязательная часть; 3 курс, 6 семестр; 3 з.е. (продолжительность – 3 недели)	Основы вожатской деятельности
7	Дополнительные траектории профессионального развития	Учебная технологическая (проектно-технологическая) практика элективного модуля	Часть, формируемая участниками образовательных отношений; 2 курс, 4 семестр / 3 курс, 6 семестр / 4 курс, 8 семестр; 2 з.е. (продолжительность – 1 1/3 недели)	Элективные дисциплины модуля «Дополнительные траектории профессионального развития»

Системная подготовка к профессиональному общению будущих учителей гуманитарного профиля предполагает такую структурно-содержательную композицию и организацию учебных курсов и практик, которая позволит обеспечить многоаспектную готовность (психологическую, социально-психологическую, конфликтологическую, педагогическую, культурную, этическую, речевую) обучающихся к эффективному взаимодействию со всеми участниками образовательного процесса в современном образовательном пространстве.

Предлагаемое содержание и структура учебных курсов и практик как основа формирования интегральной готовности к полисубъектному профессиональному общению будущего учителя гуманитарного профиля в вариативной образовательной среде в процессе вузовской подготовки может быть применено для совершенствования процесса учебно-воспитательной работы педагогических вузов.



Список литературы

1. Акопов Г.В., Горбачева А.В. Социальная психология студента как субъекта образовательного процесса. – М. : Машиностроение-1, 2003. – 280 с.
2. Безукладников К.Э., Крузе Б.А., Жигалев Б.А. [и др.]. Психологическая безопасность в школьном и вузовском лингвистическом образовании // Язык и культура. – 2018. – № 44. – С. 134–152.
3. Кан-Калик В.А. Учителю о педагогическом общении : кн. для учителя. – М. : Просвещение, 1987. – 190 с.
4. Кондратьева С.В., Ковалевский П.А., Ковалев Б.П. [и др.]. Профессионализм в педагогическом общении : моногр. / под ред. С.В. Кондратьевой. – Гродно : ГрГУ, 2003. – 272 с.
5. Концепция подготовки педагогических кадров для системы образования на период до 2030 года, утвержденная распоряжением Правительства Российской Федерации от 24 июня 2022 г. № 1688-р.
6. Леонтьев А.А. Психология общения. – М. : Смысл, 1997. – 365 с.
7. Леонтьев А.Н. Педагогическое общение. – М. ; Нальчик : Эль-Фа, 1996. – 63 с.
8. Методические рекомендации по подготовке педагогических кадров по программам бакалавриата на основе единых подходов к их структуре и содержанию («Ядро высшего педагогического образования»), одобренные на заседании Коллегии Министерства просвещения Российской Федерации 25 ноября 2021 г.
9. Реан А.А. Психология личности: Социализация, поведение, общение. – СПб. : прайм-ЕВРОЗНАК ; М. : ОЛМА-Пресс, 2004. – 407 с.
10. Суворова О.В., Егорова П.А., Хрулев А.Е. [и др.]. Персонифицированный опыт как фактор прогнозирования профессионально-коммуникативных качеств студентов-будущих педагогов // Язык и культура. – 2019. – № 46. – С. 299–317.
11. Суворова О.В., Сычева Е.С. Развитие когнитивно-личностных профессиональных качеств у студентов психолого-педагогических специальностей : моногр. / Нижегород. филиал Негос. образоват. авт. некоммерческой организации высш. проф. образования «Ин-т бизнеса и политики». – Н. Новгород, 2012. – 239 с.
12. Rong Ju, Buldakova N.V., Sorokoumova S.N. [et al.]. Foresight methods in pedagogical design of university learning environment // Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education. – 2017. – Vol. 13, no. 8. – P. 5281–5293.
13. Suvorova O.V., Sorokoumova S.N., Gutko A.V. [et al.]. Experience of Emotional and Physical Violence and Psychological Boundaries of Personality of Psychology Students // Espacios. – 2017. – Vol. 38, № 56. – P. 34.

УДК 378.14:378.016

DOI: 10.24412/2308-717X-2023-2-322-328

Шеманаев Станислав Сергеевич

аспирант

*ФГБОУ ВПО «Государственный университет просвещения»**г. Москва, Россия**105005 г. Москва, улица Радио, д. 10А, e-mail: fuyiyama88@gmail.com***ОТ МЕТАПРЕДМЕТНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ
К ТРАНСПРОФЕССИОНАЛИЗМУ ПЕДАГОГА****Stanislav S. Shemanaev**

Postgraduate

*Russian State University For The Humanities**105005, Russia, Moscow, Radio str., 10A, e-mail: fuyiyama88@gmail.com***FROM META-SUBJECT COMPETENCIES TO TEACHER
TRANSPROFESSIONALISM**

Аннотация. В статье освещается актуальный вопрос подготовки педагогических кадров ориентированного на современные вызовы и требования рынка труда. Анализируются тенденции в подготовке педагогов направленные на переход с метапредметного подхода к транспрофессиональному. Формирование метапредметных компетенций у будущих учителей способствует более эффективному вхождению в будущую профессию, помогает быть мобильным на рынке образовательных услуг, обеспечивает успешность в осуществляемой деятельности. Идеи транспрофессионализма активно развивающиеся в последнее десятилетие тесно связаны с метапредметностью и во многом взаимопроникают друг в друга. В качестве основного посыла в статье рассматривается возможность становления транспрофессиональности как качественного образования в структуре личности педагога и готовность к осуществлению различных видов деятельности на базе сформированных метапредметных компетенций.

Ключевые слова: универсальные компетенции, метапредметные компетенции, рынок труда, транспрофессионализм, трансфессия, профессиональная педагогическая деятельность, транспрофессионализм.

Abstract. The article highlights the current issue of teachers training staff focused on modern challenges and demands of the labor market. Trends in teachers training aimed at transferring from a meta-subject approach to a transprofessional one are analyzed. The formation of meta-subject competencies by future teachers contributes to a more effective entry into the future profession, helps to be mobile in



the educational services market, and ensures success in their activities. The ideas of transprofessionalism, which have been actively developing in the last decade, are closely related to meta-subjectivity and deeply interpenetrate each other. As the main message, the article examines the possibility of establishing transprofessionalism as a quality education in the structure of a teacher's personality and readiness to carry out various types of activities on the basis of formed meta-subject competencies.

Key words: universal competencies, meta-subject competencies, labor market, transprofessionalism, transprofession, professional teachers training activity, transprofessionalism.

Процессы, происходящие в динамически развивающемся информационном обществе, позволяют говорить о появлении новых видов профессиональной педагогической деятельности, основанной на инновационных процессах и технологиях. Многими исследователями отмечается, что вопросы организации подготовки учителей к отражению межпредметных и метапредметных связей остаются недостаточно изученными. Вместе с этим указывается на важность формирования готовности педагога к решению постоянно меняющихся и усложняющихся функциональных задач на рабочем месте, к выполнению динамично развивающихся профессиональных функций.

Н.А. Горлова утверждает, что в современных условиях глобализации, многоязычия и поликультурности остро встает проблема подготовки педагога «нового типа», владеющего универсальными компетенциями, необходимыми для работы с учащимися разного возраста и различных категорий (одаренных, в норме, «группы риска», с особыми потребностями). Педагог «нового типа» должен знать особенности и закономерности развития современных детей; понимать, как устроена и функционирует их речевая деятельность, каким образом они воспринимают и перерабатывают информацию; уметь создавать благоприятные условия для развития личностных и когнитивных способностей учащихся с целью их подготовки к жизни в глобальном информационном пространстве. Чтобы подготовить педагога «нового типа», необходима трансформация традиционной, репродуктивной модели высшего образования в инновационную, продуктивную, нацеленную на создание студентом собственного продукта проектно-исследовательской деятельности [3, с. 26–28].

По мнению К.В. Киура, профессиональная среда в XXI в. претерпевает постоянные преобразования, связанные с digital-технологиями, а потому требует, чтобы выпускники вуза обладали новыми навыками и умениями. «Система высшего образования должна давать студентам навыки, которые будут актуальны на их будущем рабочем месте. Для этого высшая школа должна не только использовать преимущества цифровых технологий, но и сделать их главным принципом обучения. Если сегодняшние студенты хотят быть конкурентоспособными в глобальном сообществе, они также должны обладать развитыми навыками коммуникации, креативности, критического мышления и коллаборации («четыре К» – креативность, коллаборация, коммуникация, критическое мышление) [8, с. 151].

Данный посыл ориентирует современного преподавателя высшей школы к переосмыслению своих педагогических подходов, направленных на переход от изложения материала и проверки знаний к высокоуровневой вовлеченности студента в процесс обучения, к формированию взаимосвязей между учебными материалами и развитием навыков, требуемых информационной средой.

Э.Ф. Зеер, Э.Э. Сыманюк отмечают, что в настоящее время понятие «профессия учителя» постепенно утрачивает свое первоначальное значение. «Сейчас в отношении педагогической деятельности скорее можно сказать – профессиональная занятость – деятельность, связанная с удовлетворением личностных и общественно полезных потребностей, которая не имеет конкретной полезной профессиональной направленности, предполагает готовность к выполнению широкого спектра видов труда, что соответствует новому термину «трансфессия» [6, с. 9–28].

Э.Ф. Зеер раскрывает термин «трансфессия» как вид трудовой активности, реализуемой на основе синтеза и конвергенции профессиональных компетенций, принадлежащих к разным специализированным областям. С его точки зрения трансфессия – сверхнормативная активность реализации широкого радиуса различных трудовых функций, интегрированных в социально значимом результате [5, с. 12–13].

О.Н. Тулупова и Г.И. Петрова в статье «Теоретико-методологические установки определения понятий «профессия» и «трансфессия: сравнительный анализ» отмечают, что в «в среде, где правят динамика и неопределенность, «твердые» профессиональные навыки и впитывание профессиональной культуры являются проигрышной стратегией для профессионала. Самоконструирование и непрерывное развитие навыков, релевантных меняющимся условиям, – вот та стратегия, которая позволяет органически вписаться в «текучую» современность и которая создает необходимость трансформации профессиональной деятельности в деятельность трансфессиональную» [9, с. 114–116].

Впервые термин трансфессия был использован в 90-х гг. XX в. О.И. Генисаретским в работе «Культурно-антропологическая перспектива», в которой он предложил под «чистотой профессиональных интересов» иметь в виду не только высокую квалификацию, но и «переживание работы», «самообраз работника, в котором интегрированы и заведомая, установочная часть отношения к работе, и ведомая, сюжетная его часть» [2]. Сегодня этим термином обозначаются новые профессионалы, способные и обладать инструментально-профессиональными навыками, и находиться одновременно в широком пространстве профессионального мира в целом – «над профессией» [7, с. 177–187].

Обращаясь к анализу содержания деятельности новых профессий в сфере образования представленных в Атласе новых профессий можно увидеть, что в ближайшем будущем профессия учителя значительно преобразуется, и педагог на этапе общего среднего образования будет совмещать функции модератора, тьютора, игромастера, организатора проектного обучения и тренера по майнд-фитнесу [1]. Требуемые качества и умения у педагога



будущего также должны расширяться за счет таких как клиентоориентированность, толерантность, мультикультурность и др. При этом учителю будущего кроме предметных знаний потребуются надпредметные, связанные с формированием экологического сознания обучающихся, ИКТ-компетентностью и др. Это означает, что можно говорить о трансформации профессии учителя в трансфессию в сфере образования.

В рамках исследования проблем профессиональной подготовки будущих учителей сложились векторы направленные на конкретный аспект изучения профессиональной деятельности: структура профессиональной подготовки педагога (Н.В. Кузьмина, А.И. Щербаков и др.); исследование содержания, форм и методов профессиональной подготовки студентов педагогического вуза (М.И. Волошина, В.И. Спирина, Н.Я. Яковлев); разработка профессиограммы педагога (В.А. Слостенин, А.И. Щербаков и др.). С точки зрения Т.В. Турчаниновой профессиональная подготовка учителя может быть представлена как совокупность взаимосвязанных структурных блоков: задачно-целевого (создание условий для формирования профессиональной компетентности), содержательного (ФГОС), организационно-деятельностного (организационное и методическое обеспечение качества поэтапной профессиональной подготовки) и уровнево-результативного (уровень сформированности знаний, умений, интеллектуальное развитие специалиста и общепрофессиональные, регламентирующие основные профессиональные навыки [4]. В новом ФГОС ВПО 3+++ впервые было определено, что современный специалист должен владеть навыками системного и критического мышления (УК-1), проектной компетенцией (УК-2), основами командной работы (УК-3), тайм-менеджментом и другими основами самоорганизации и саморазвития (УК-6), а также поддерживать безопасные условия жизнедеятельности (УК-8).

Соответственно можно заключить, что по содержанию профессиональная подготовка современного педагога в вузе стала, с одной стороны, более универсальной, а с другой – более приближенной к требованиям работодателя. При этом в профессиональной подготовке мало внимания уделяется перспективам развития педагогической деятельности в связи с усложнением профессии, достаточно динамичным появлением новых требований работодателя и других участников образовательного процесса, активной цифровизацией школы и общества в целом. Новая гибкая, вариативная и адаптивная система профессионального педагогического образования должна быть направлена на формирование транспрофессионализма учителя, как важной характеристики трансфессии педагога в условиях неопределенности и динамичности развития общества и его требований к этой профессии. Современный рынок труда требует от специалистов новых компетенций, связанных с пониманием необходимого интеллектуального обеспечения собственной деятельности, отбором и использованием нужных для этого знаний и иных интеллектуальных средств. Транспрофессионализм противостоит традиционному пониманию профессионализма. Данный феномен характеризуется полипрофессионализмом, применением конвергентных

технологий, освоением и выполнением не только родственных, но и совершенно далеких друг от друга профессий, готовностью выходить за рамки сформировавшегося опыта.

Ф.Г. Ялалов определяет понятие «профессиональная многомерность» и рассматривает, как способность специалиста сочетать (комбинировать, интегрировать) несколько направлений (подходов) и/или выполнять одновременно несколько видов деятельности. При этом трансфессионалу необходимо обладать таким развитыми многомерными компетенциями, как: многозадачность; многофункциональность; синергичность; виртуальная и профессиональная мобильность; коммуникабельность; ответственность; приверженность корпоративным стандартам и чувство коллективизма; практический интеллект; работоспособность; инновационность и др. [11, с. 326–330]. По мнению Н.А. Ткачевой трансфессионализм – это способность реализации профессионального развития и совершенствования в процессе перехода через границы различных видов профессиональной деятельности и областей знаний.

Анализируя и обобщая имеющиеся подходы в исследовании структуры трансфессионализма как новой качественной способности личности профессионала она выделяет следующие индикаторы трансфессионализма: субъектность в процессе обучения, проявляющаяся как способность самостоятельно формировать свою образовательную траекторию в соответствии с собственной структурой личности; возможность быстро ориентироваться во все нарастающем объеме информации и быть тьютором-наставником, помогающим себе выстраивать актуальную и эффективную образовательную траекторию; мобильность специалиста и его способность функционировать на границе различных профессиональных областей [10, с. 185–186].

Таким образом речь идет о профессиональном потенциале педагога и его структурным наполнением. При таком подходе метапредметные компетенции педагога находятся в органическом соприкосновении с характеристиками транспрофессионализма. Проведя сравнительный анализ данных понятий, можно увидеть много общего и особенного (табл. 1).

Таблица 1

Сравнительный анализ структуры профессиональной подготовки педагога

Универсальные компетенции в ФГОС ВПО бакалавриат по направлению – «Педагогическое образование»	Индикаторы трансфессионализма педагога (Н.А. Ткачева)
	Познавательная мотивация
Системное и критическое мышление	Креативность
Самоорганизация и саморазвитие	Субъектность
Самоорганизация и саморазвитие	Рефлексия
Системное и критическое мышление	Гибкость
Системное и критическое мышление	Эрудиция
	ИКТ компетентность
Системное и критическое мышление	Многомерность и системность мышления
Командная работа и лидерство Командная работа и лидерство	Мобильность



Универсальные компетенции в ФГОС ВПО бакалавриат по направлению – «Педагогическое образование»	Индикаторы трансфессионализма педагога (Н.А. Ткачева)
Командная работа и лидерство	Коллаборация
Разработка и реализация проектов	Многозадачность
Коммуникация	Коммуникабельность
Межкультурное взаимодействие	Толерантность к неопределенности и инновациям

В качестве вывода приведем слова исследователя феномена транспрофессионализма Э.Ф. Зеера: «Транспрофессионализм – это вызов традиционному пониманию компетентности и квалификации. Феномен транспрофессионализма проявляется в полипрофессионализме, применении конвергентных технологий, освоении и выполнении не только родственных, но и совершенно далеких друг от друга профессий, готовности выходить за рамки сформировавшегося опыта. Только тогда специалист будет готов к встрече с социально-профессиональными инновациями будущего» [9, с. 118].

Список литературы

1. Атлас новых профессий [Электронный ресурс]. – М. ; Сколково : Агентство стратегических инициатив. – 2014. – URL: <http://atlas100.ru> (дата обращения: 10.08.2023).
2. Генисаретский О.И. Культурно-антропологическая перспектива [Электронный ресурс]. – URL: <https://gtmar-ket.ru/laboratory/expertize/2006/2755> (дата обращения: 10.08.2023).
3. Горлова Н.А. Универсальные квант-технологии формирования смыслового аудирования у младших школьников // Специальное образование. – 2020. – № 1. – С. 26–28.
4. Гребенников О.В., Васильева Т.В., Никишина И.Н. О педагогическом моделировании процесса развития профессиональной культуры будущих специалистов «Помогающих» профессий [Электронный ресурс] // ИСОМ. – 2016. – Т. 8, № 5, ч. 1. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/o-pedagogicheskom-modelirovanii-protssessa-razvitiyaprofessionalnoy-kulturny-buduschih-spetsialistov-pomogayuschih-professiy>
5. Зеер Э.Ф. Психолого-педагогическая платформа формирования транспрофессионализма педагога профессионального образования // Профессиональное образование. Столица. – 2017. – № 6. – С. 5–9.
6. Зеер Э.Ф., Сыманюк Э.Э. Методологические ориентиры развития транспрофессионализма педагогов профессионального образования // Образование и наука. – 2017. – № 8. – С. 9–28.
7. Игнатьева Г.А., Тулупова О.В. Научно-проектный консалтинг как инновационный формат постдипломного образования // Образование и наука. – 2017. – Т. 19, № 1. – С. 177–197.
8. Киуру К.В., Попова Е.Е. От учебной мотивации к студенческой вовлеченности: ответ на вызов новой парадигмы высшего образования //

Проблемы современного педагогического образования. – 2018. – Вып. 6, ч. IV. – Ялта. – С. 151–156.

9. Тулупова О.Н., Петрова Г.И. Теоретико-методологические установки определения понятий «профессия» и «трансфессия»: сравнительный анализ // Вестник Томского государственного университета. Серия: Философия. Социология. Политология. – 2020. – № 56. – С. 118–120.

10. Ткачева Н.А. Трансфессионализм и профессиональный потенциал молодежи // Успехи современной науки и образования. – 2016. – № 9. – С. 185–186.

11. Ялалов Ф.Г. Профессиональная многомерность: многомерные компетенции // Филология и наука. – 2015. – № 2 (40). – С. 326–330.

РАЗДЕЛ 7. МЕТОДОЛОГИЯ И ТЕХНОЛОГИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 331.5.024.54

DOI: 10.24412/2308-717X-2023-2-329-335

Вишнякова Валерия Романовна

студент III курса автомобильно-дорожного факультета
ФГБОУ ВО «Санкт-Петербургский государственный архитектурно-
строительный университет», Россия, 190005, г. Санкт-Петербург, 2-я ул.
Красноармейская, 4

e-mail: vishnyakovavava@yandex.ru

ДИДАКТИКА В АРХИТЕКТУРНО-СТРОИТЕЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВОГО ОБУЧЕНИЯ

Valeria R. Vishnyakova

III-year student of the Faculty of Automobile and Road
FSBEI HE 'St. Petersburg State University of Architecture and Civil Engineering',
Russia, 190005, St. Petersburg, 2nd Krasnoarmeyskaya st., 4

e-mail: vishnyakovavava@yandex.ru

DIDACTICS IN ARCHITECTURAL AND CONSTRUCTION EDUCATION IN THE CONDITIONS OF DIGITAL LEARNING

Аннотация. В условиях цифрового обучения в архитектурно-строительном образовании все более остро встает вопрос о внедрении дидактики образования. Для повышения качества обучения и эффективности подготовки будущих специалистов необходимо учитывать базовые основы дидактики образования и цифрового обучения. Дано авторское определение исследуемой темы, рассмотрены принципы, преимущества и средства цифровой дидактики, а также выявлены отличия цифровой дидактики от традиционной. Разработан алгоритм внедрения дидактики образования на базе СПбГАСУ и даны критерии для оценки эффективности внедряемой методологии.

Ключевые слова: дидактика, цифровое обучение, архитектурно-строительное образование, инновационные технологии, университет.

Abstract. In the context of digital learning in architecture and construction education, the question of introducing educational didactics is becoming more and more acute. To improve the quality of education and the effectiveness of the training of future specialists, it is necessary to take into account the basic principles of didactics of education and digital learning. In the article there was a long time ago the

author's definition of the topic under study, the principles, advantages and means of digital didactics were considered, and the differences between digital didactics and traditional didactics were revealed. An algorithm for introducing didactics of education on the basis of SPbGASU was developed and criteria were given for evaluating the effectiveness of the implemented methodology.

Key words: didactics, digital learning, architectural and construction education, innovative technologies, university.

Интенсивное развитие общества, цифровых информационных технологий и экономики все сильнее сказывается на потенциале прогресса образования. Это обуславливает процесс создания и применения инновационных средств обучения, в том числе в высших учебных заведениях. В связи с этим традиционные методы обучения перестают полностью удовлетворять потребности в получении высшего образования.

В Санкт-Петербургском государственном архитектурно-строительном университете (СПбГАСУ) digital-технологии стали уже неотъемлемой частью образования и важнейшим ресурсом в получении новых знаний как студентами, так и преподавателями.

Благодаря развитию технологий дидактика в условиях цифрового обучения обладает следующими принципами:

- мотивирование студентов к стремлению всесторонне развиваться;
- формирование условий, способствующих совершенству навыков обучающихся и учитывающих потребности и интересы каждого;
- выстраивание индивидуальной гибкой траектории развития человека;
- создание практикоориентированности, непрерывное наращивание насыщенности и сложности среды обучения;
- проектирование методов обучения, адаптированных к текущей цифровой эпохе;
- использование интерактивных методов в обучении;
- мониторинг профессионального роста и развития посредством приложений и онлайн-ресурсов [5].

Выделим ряд преимуществ применения дидактического метода в СПбГАСУ в условиях цифрового обучения:

1. Упорядочение учебного процесса (отвечает на вопросы, как и для чего важно использовать инновационные технологии в образовании).

2. Облегчение восприятия студентами информации за счет преобладания способов и средств ее визуализации в электронном виде (3D-моделирование, средства виртуальной реальности, инфографика, интерактивные доски и графики, аудио- и видеoinформация, анимация).

3. Применение большого числа методов обучения, возможность персонализации за счет создания доступных условий для внедрения средств организации различных процессов в вузе.



4. Возможность совместной работы над проектами из любой точки земли в удобное время за счет онлайн-платформ и инструментов коммуникации.

5. Повышение эффективности и качества образовательной среды, а также уменьшение затрат в рутинных процессах.

6. Повышение качества оценки индивидуальной и групповой работы студентов с помощью внедренных технологий [4].

Ключевые средства современной дидактики:

– образовательный процесс, позволяющий обучающимся усваивать знания, профессиональные компетенции и умения при организационно-посреднической и мотивирующей роли преподавателя;

– образовательная среда, включающая информационно-коммуникационную инфраструктуру и обеспечивающая студентов инновационными цифровыми технологиями;

– метацифровые комплексы, базирующиеся на средствах виртуальной реальности, интегральных датчиках, обучающих симуляторах, тренажерах [2].

Изучив основные принципы и преимущества дидактики в архитектурно-строительном образовании в условиях цифрового обучения, можно дать авторское определение этого понятия: область дидактики, изучающая процессы обучения и преподавания в условиях использования цифровой среды и digital-технологий, разрабатывающая методы и приемы, необходимые для эффективного овладения образовательной программой, и исследующая влияние инновационных методов на процессы обучения и развития обучающихся.

Перейдем к сравнению дидактики классического обучения и дидактики цифрового обучения (табл. 1) [1].

Таблица 1

Сравнительный анализ дидактики классического и цифрового обучения

Характеристика	Дидактика классического обучения	Дидактика цифрового обучения
Ключевые средства обучения	Учебник, учебная доска, презентация	Компьютер, смартфон, интерактивная доска, мультимедийный материал, VR- и AR-системы, 3D-принтер
Форма обучения	Очная форма обучения, лекции, практики, семинары	Гибрид онлайн- и очных занятий, онлайн-курсы, вебинары
Преобладающее пространство обучения	Лекционная аудитория, кабинет	Онлайн-среда
Роль учителя	Учебно-воспитательная функция, достоверный источник информации	Проектировщик образовательной среды, наставник
Роль ученика	Пассивный слушатель, получающий информацию	Вовлеченный обучающийся, стремящийся к получению новых знаний
Способ контроля прогресса обучения	Устные и письменные экзамены, тесты, контрольные работы	Интерактивные задания, онлайн-тесты, самооценка

Характеристика	Дидактика классического обучения	Дидактика цифрового обучения
Доступность образования	Ограниченный доступ к образованию в зависимости от места и времени нахождения студента	Безграничный доступ к образовательной среде, возможность обучения практически в любом месте и в любое время
Подход к обучению	Коллективное обучение	Индивидуальный подход к студентам, возможность выбора темы и темпа обучения
Гибкость обучения	Отсутствие гибкости, строгий график занятий по установленному расписанию	Высокая гибкость, корректировка индивидуального расписания в случае необходимости

Таким образом, можно сделать вывод, что применение цифровых технологий существенно расширяет возможности обучения студентов, а также позволяет создать индивидуальную траекторию для каждого обучающегося, вне зависимости от его уровня накопленных знаний и умений.

Применение цифровых технологий в архитектурно-строительном образовании имеет особое значение, ведь именно инновационная среда позволит обучающимся более эффективно получать знания и развивать свои профессиональные навыки в реальных и смоделированных ситуациях. Приведем примеры, которые могут быть востребованы для внедрения в программу цифрового обучения СПбГАСУ:

1. 3D-моделирование зданий и сооружений с помощью специальных программ (SketchUp, Revit, AutoCAD и др.). Это будет способствовать лучшему пониманию студентами, конструирующими реальные объекты при помощи систем автоматизированного проектирования и черчения, принципов архитектурного проектирования и строительства.

2. Организация виртуальных туров по зданиям и сооружениям, созданных с помощью программ, таких как Unity или Unreal Engine. Работая в данных программах, студенты смогут детально изучать архитектурные особенности и дизайн зданий.

3. Анализ энергетической эффективности зданий при помощи симуляторов EnergyPlus или DesignBuilder для детального понимания, какие факторы влияют на энергопотребление зданий и как можно улучшить их энергетическую эффективность.

4. Создание архитектурных проектов с использованием объектно-ориентированных моделей BIM и Revit.

5. Разработка проектов с использованием дополненной реальности в ARKit и ARCore. Работа в данных программах поможет обучающимся



развить навыки абстрактного мышления, а также научить создавать интерактивные проекты, которые можно в будущем перенести в реальный мир.

6. Создание анимаций и видео в Blender или Maya для последующей визуализации и демонстрации проектов в понятной и доступной форме.

7. Разработка игр, связанных с архитектурой и строительством с помощью следующих программ: Unity или Unreal Engine.

Реализуя данные инновационные технологии на базе СПбГАСУ, можно поднять как общую успеваемость студентов, так и их мотивацию к активному участию в образовательном процессе университета.

Однако для результативного внедрения цифровых технологий в образовательную среду СПбГАСУ необходимо разработать оценку эффективности, которая будет проводиться по следующим критериям:

- качество обучения;
- мотивация студентов;
- доступность обучения;
- наличие обратной связи;
- удобство использования цифровых технологий;
- адаптивность и мобильность применяемых средств;
- надежность и безопасность;
- легкость внедрения;
- стоимость [3].

Оценка эффективности инновационных цифровых технологий в университете позволит правильно их использовать с учетом потребностей студентов и компетентности педагогического состава.

Для успешной реализации проекта по внедрению методов дидактики в архитектурно-строительном образовании в условиях цифрового обучения представим авторский алгоритм:

1. Изучить теоретические основы дидактики образования и цифрового обучения.

2. Проанализировать существующие методики и практики цифрового обучения в СПбГАСУ, а также в других образовательных организациях с уклоном на архитектурно-строительное образование.

3. Определить цели и задачи внедрения дидактики образования в условиях цифрового обучения.

4. Разработать план (как элемент программы обучения), основанный на принципах дидактики образования и адаптированный к цифровым технологиям.

5. Посчитать смету затрат на внедрение проекта и перейти к поиску инвестиций на реализацию проекта.

6. Начать плановую подготовку преподавателей к работе с новой программой обучения и цифровыми технологиями.

7. Провести запуск пилотного проекта по внедрению дидактики образования в условиях цифрового обучения на базе СПбГАСУ на отдельной группе студентов и определенной специальности.

8. Проанализировать результаты пилотного проекта и скорректировать программу обучения и методики цифрового обучения.

9. Распространить опыт внедрения дидактики образования в условиях цифрового обучения на другие группы, образовательные программы и факультеты.

10. Постоянно совершенствовать программы обучения и методики цифрового обучения на основе обратной связи от студентов и преподавателей, проводя интервьюирование и онлайн-опросы.

Соблюдая четкую последовательность шагов алгоритма и их основные принципы, можно с уверенностью выстроить инновационную систему формирования дидактики в архитектурно-строительном образовании в условиях цифрового обучения. Но не стоит забывать, что в случае отклонения ожидаемых результатов на любом из описанных этапов необходимо внести корректировку и выполнить вновь оценку эффективности. Если перечисленные критерии находятся в дозволённом диапазоне, стоит продолжить внедрять разработанный алгоритм в образовательную среду университета.

Таким образом, цифровые технологии позволяют повысить эффективность подготовки будущих специалистов в архитектурно-строительной области, но для этого необходимо учитывать основные принципы дидактики образования, а также грамотно использовать инновационные технологии в образовательной среде. На основе исследования был разработан авторский алгоритм внедрения дидактики образования в условиях цифрового обучения на базе СПбГАСУ. Реализация данного метода позволит повысить качество образования в университете и мотивацию студентов к получению новых знаний.

Список литературы

1. Бешенков С.А., Трубина И.И., Миндзаева Э.В. Развитие универсальных учебных действий в общеобразовательном курсе информатики : моногр. / Департ. образования и науки Кемеров. обл., Кузбас. регион. ин-т повыш. квалиф. и переподгот. работников образ. – Кемерово : Изд-во КРИПКиПРО, 2018. – 111 с.

2. Блинов В.И., Дулинов М.В., Есенина Е.Ю. [и др.]. Проект дидактической концепции цифрового профессионального образования и обучения / Рос. акад. народ. хоз-ва и гос. службы при Президенте Российской



Федерации ; Федер. ин-т развития образования ; Науч.-исслед. центр проф. образования и систем квалификаций. – М. : Перо, 2019. – 71 с.

3. Бычкова А.Я. Об эффективности обучения при выборе методов и приемов дидактической деятельности [Электронный ресурс] // Инновационные педагогические технологии : материалы I Междунар. науч. конф. (г. Казань, октябрь 2014 г.). – Казань : Бук, 2014. – С. 252–254. – URL: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/143/6155> (дата обращения: 21.04.2023).

4. Дидактическая концепция цифрового профессионального образования и обучения / П.Н. Биленко, В.И. Блинов, М.В. Дулинов и др.; под науч. ред. В.И. Блинова. – М. : Перо, 2020. – 98 с.

5. Чошанов М.А. Дидактика: новый взгляд на теорию обучения в эпоху цифровых технологий [Электронный ресурс] // Образовательные технологии и общество: электронный журнал. – С. 684–695. – URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=20274205> (дата обращения: 21.04.2023).

УДК 378

DOI: 10.24412/2308-717X-2023-2-336-340

Гусейнова Елена Лазаревна

кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Механика и технология машиностроения»,

Институт нефти и газа, Филиал ФГБОУ ВО Уфимского государственного нефтяного технического университета в г. Октябрьском, РФ, Республика Башкортостан, г. Октябрьский, ул. Девонская, дом 54-А, e-mail: Guseinova_elenahotmail.com

ПРОБЛЕМНОЕ ОБУЧЕНИЕ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ**Elena L. Gyseynova**

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of MTM, *Institute of Oil and Gas of Ufa State Petroleum Technological University, Branch of the City of Oktyabrsky,*

Russian Federation, Republic of Bashkortostan, Oktyabrsky, st. Devonskaya, 54-A e-mail: Guseinova_elenahotmail.com

PROBLEM-BASED LEARNING IN HIGH SCHOOL

Аннотация. В статье рассматривается возможность применения проблемного обучения в высшем техническом образовательном учреждении. Описаны этапы решения проблем Джоном Дьюи. Представлено определение проблемной ситуации, данное М.И. Махмутовым и разработанная им классификация проблемных ситуаций. Перечислены пути создания проблемных ситуаций, описан алгоритм их решения. Представлены условия для решения проблемной задачи к теме «Расчет простого трубопровода» при изучении дисциплины «Гидравлика и нефтегазовая гидромеханика». Описан опыт применения проблемной задачи в учебном процессе высшего учебного заведения на примере Уфимского государственного нефтяного технического университета.

Ключевые слова: проблемное обучение, проблемная ситуация, проблемная задача.

Abstract. The article discusses the possibility of using problem-based learning in a higher technical educational institution. The stages of solving problems by John Dewey are described. The definition of a problem situation given by M.I. Makhmutov and the classification of problem situations developed by him. The ways of creating problem situations are listed, the algorithm for their solution is described. The conditions for solving the problematic problem for the topic «Calculation of a simple pipeline» in the study of the discipline «Hydraulics and oil



and gas hydromechanics» are presented. The experience of applying the problem task in the educational process of a higher educational institution is described on the example of the Ufa State Oil Technical University.

Key words: problem-based learning, problematic situation, problematic task.

Преобразования, происходящие в мире, способствуют развитию образования путем разработки и внедрения новых методов и методик обучения, но и внедрение уже известных методов может также сделать учебный процесс более успешным [3, 4]. Так метод проблемного обучения, в разработку которого значительный вклад внес Джон Дьюи, и получивший распространение в мире в 20–30 годах 20 века может быть использован в образовательном процессе высшей школы при изучении технических дисциплин. Проблемное обучение, связанное с созданием проблемных ситуаций, гармонично дополняет традиционные методы обучения, используемые в высших учебных заведениях, и позволяет повысить мотивацию студентов к обучению. Проблемный метод является одним из наиболее эффективных методов в современном высшем образовании.

Американский философ и педагог Джон Дьюи (1859–1952) в 1859 году открыл экспериментальную школу, в которой главной целью обучения являлось формирование человека, способного ориентироваться и приспособливаться к быстро меняющимся жизненным условиям. Цель может быть достигнута на основе получения опыта решения задач и проблем, предлагаемых школой. Дьюи были разработаны этапы решения проблем

- возникновение трудности и осмысление проблемы;
- классификация и определение проблемы;
- поиск решения;
- оценка успешности разработанного решения проблемы;
- проверка на практике.

Психологические теории мышления и его развития являются основой дидактической теории проблемного обучения.

В 60–70 годы проблемным обучением широко занимался М.И. Махмутов, который ввел понятие «проблемная ситуация», он писал: «Под проблемными ситуациями имеются в виду такие учебные ситуации затруднения, которые возникают в моменты, когда учащийся принимает задачу, пытается ее решить, но чувствует недостаточность прежних знаний. Эти ситуации вызывают активную мыслительную деятельность учащегося, направленную на преодоление затруднения, т.е. на приобретение новых знаний, умений, навыков» [6]. Им разработана классификация проблемных ситуаций, включающая:

- ситуации, для разрешения которых необходимы конкретные теоретические обоснования, заданы условия, связанные с имеющимся у обучающихся жизненным опытом;
- ситуации, связанные с выполнением практической деятельности;
- ситуации, представленные в виде условий, предполагающих анализ чего-либо;

- ситуации, решение которых связано с обобщением новых фактов;
- ситуации, возникающие в ходе исследовательской деятельности.

Проблемное обучение сегодня предполагает в ходе учебного занятия создание под руководством учителя проблемных ситуаций, что активизирует самостоятельную деятельность учащихся по их разрешению, результатом является развитие мыслительных способностей обучающихся и получение профессиональных знаний, навыков и умений. Проблемной ситуацией можно считать условия, создающие интеллектуальное затруднение у обучающихся, которые возникают в случае недостаточности знаний или известных способов действий для проведения необходимых операций.

Существуют различные способы создания проблемных ситуаций:

- на основе жизненных и учебных ситуаций;
- предоставление обучающимся факторов, на первый взгляд не имеющих объяснения;
- теоретическое объяснение обучающимися фактов, проведение анализа;
- наличие противоречий между научными факторами;
- создание новых условий для применения имеющихся знаний.

Разработан алгоритм решения проблемных ситуаций, который состоит из четырех этапов. На первом этапе обучающиеся, в ходе анализа причинно-следственных связей условий задания обнаруживают лишние или недостающие данные, при этом выявляя неполноту или противоречивость предоставленных теоретических сведений. На втором этапе формулируется гипотеза, которая доказывается на третьем этапе, при пересматриваются условия задания. На четвертом этапе делается вывод на основе сопоставления данных, представленных в условии и полученных в ходе доказательства гипотезы.

А.А. Вербицкий утверждает, что применение проблемного обучения в вузах способствует развитию у студентов не только познавательных, а также и профессиональных мотивов, воспитанию системного мышления и создания целостного представления о будущей профессиональной деятельности [2].

Проблемная ситуация может быть преобразована в проблемную задачу. Проблемные задачи могут характеризоваться неопределенностью условий или искомым ответом, иметь противоречивые, избыточные или частично неверные данные. Проблемные задачи, являясь начальным звеном процесса усвоения знаний обучающимися, способствуют созданию успешных условий усвоения и являются основным средством контроля уровня результатов обучения.

Проблемная задача является не простым описанием некоторой ситуации с условием задачи, имеющимися данными, и указанием на неизвестное, которое должно быть найдено на основании условия и данных. В ходе решения проблемной задачи субъект включается в ситуацию задачи [5]. Проблемная ситуация, в которой обучающийся выявляет проблему, находит решение и проверяет полученный правильный ответ самостоятельно, характеризуется высшей степенью проблемности [1].

В «Институте нефти и газа» ФГБОУ ВО Уфимский государственный нефтяной технический университет по дисциплине «Гидравлика и нефтегазовая



гидромеханика» разработаны проблемные задачи. На практических занятиях студентам предлагалось решить задачи, которые представляли проблемные ситуации.

На рис. 1 представлена схема, являющаяся частью условия проблемной задачи по теме «Расчет простого трубопровода». Также условие включало числовые значения, которых было недостаточно для решения, и был предложен второй список данных, из которого необходимым было только одно. Студентам предлагалось самостоятельно, составить уравнение и выяснить какого параметра не хватает, и выбрать его значение из предложенного списка. Проблемная задача решалась в группах БГР-21, БМП-21, ГР-21. Студенты проявили интерес и с проблемной ситуацией справились.

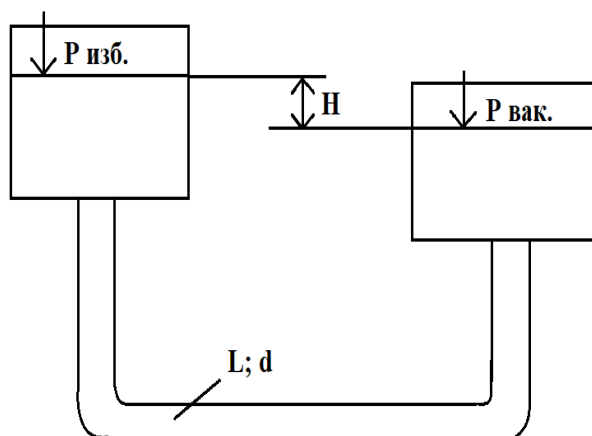


Рис. 1. Схема установки

Таким образом, проблемные ситуации позволяют более эффективно фиксировать в памяти обучающегося знания, умения и навыки, которые были получены в процессе решения ситуаций. Но, поскольку знания, не имея объективной ценности, важны лишь в случае применения их на практике, используя проблемные ситуации, обучающиеся смогут более успешно решать конкретные задачи. Проблемное обучение обладает преимуществом, ставя индивидуума в более благоприятные условия, за счет того сформированности у него навыков разрешения проблемных ситуаций, отсутствует страх перед трудностями. Проблемные ситуации способствуют мобилизации внимания и активности студентов.

Проблемное образование имеет преимущества сравнению с традиционным образованием, в котором обучающимся предоставляются готовые результаты. Решение проблемных ситуаций и задач позволяет понять, каким образом результаты были получены, и выработать путь для самостоятельного получения знаний. В проблемном обучении делается акцент на мыслительной деятельности обучающихся, что способствует максимальному развитию творческих возможностей последних. Обучающийся в условиях учебного процесса, в котором задействовано проблемное обучение, получает возможность самостоятельно получать закономерности и делать выводы.

Список литературы

1. Бабичева Т. А. Проблемное обучение в процессе активизации познавательной деятельности студентов // Вестник Ставропольского государственного университета. – 2009. – № 6. – С. 12–17.
2. Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход : метод. пособие. – М. : Высшая школа, 1991. – 204 с.
3. Гусейнова Е.Л. Применение логико-смысловых моделей при изучении дисциплины «Гидравлика и нефтегазовая гидромеханика // Современные образовательные технологии в подготовке специалистов для минерально-сырьевого комплекса : сб. науч. тр. III Всерос. конф., 2020. – С. 357–362.
4. Guseynova E.L. Experience of Distance Education Implementation [Electronic resource] / E.L. Guseynova. – SHS Web of Conferences 69, 00049 (2019). CILDIAH-2019. – 2019. – P. 1–5. <https://DOI.org/10.1051/shsconf/20196900049> (дата обращения 23.04.2023)
5. Матюшкин А.М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении. – М. : Педагогика, 1972. – 206 с.
6. Махмутов М.И. Проблемное обучение в опыте передовых учителей Татарии // Народное образование. – 1967. – С. 8.



УДК 37.013

DOI: 10.24412/2308-717X-2023-2-341-345

Киришко Владимир Петрович

адъюнкт очной адъюнктуры

*ФГКВОУ ВО «Саратовский военный ордена Жукова Краснознаменный институт войск национальной гвардии Российской Федерации»**Саратов, Россия**410012, г. Саратов, ул. Московская, д. 158**e-mail: kirishkovladimir@yandex.ru*

**ИГРОВОЕ ОБУЧЕНИЕ В ВОЕННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ
ОРГАНИЗАЦИЯХ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
(НА ПРИМЕРЕ ВОЕННЫХ ИНСТИТУТОВ ВОЙСК НАЦИОНАЛЬНОЙ
ГВАРДИИ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ)**

Vladimir P. Kirishko

full-time adjunct student

*Saratov Military Order of Zhukov Red Banner Institute of the National Guard Troops
of the Russian Federation, Saratov, Russia**410012, Saratov, Moskovskaja st., 158**e-mail: kirishkovladimir@yandex.ru*

**EDUTAINMENT IN HIGHER EDUCATION MILITARY EDUCATIONAL
ORGANIZATION STUDY PROCESS**

Аннотация. Исследуется применение игрового обучения в военных организациях высшего образования. Рассматриваются различные формы и методы игрового обучения, включая образовательные видеоигры, симуляции, деловые игры и игровые элементы. Особое внимание уделяется преимуществам игрового обучения, таким как увеличение мотивации курсантов (слушателей), улучшение понимания и усвоения материала, а также развитие навыков критического мышления и решения проблем. Обсуждаются специфика и особенности методики игрового обучения, включая активное участие студентов, обратную связь, вовлеченность, сотрудничество и предоставление безопасной среды для ошибок. Особое внимание сосредоточено на важности правильного выбора и применения форм и методов игрового обучения для достижения эффективных результатов обучения.

Ключевые слова: обучение, игра, эдьютейнмент, коллектив, курсант, слушатель.

Abstract. The application of game-based learning in military higher education organizations is explored. Various forms and methods of game-based learning are considered, including educational video games, simulations, business games and

game elements. Particular attention is paid to the benefits of game-based learning, such as increasing student motivation, improving understanding and mastery of material, and developing critical thinking and problem-solving skills. The specifics and features of game-based learning techniques are discussed, including active student participation, feedback, engagement, collaboration, and providing a safe environment for mistakes. Particular attention is focused on the importance of the correct selection and application of game-based learning forms and methods to achieve effective learning outcomes.

Key words: training, game, education, team, cadet, listener.

В современном мире образования все больше внимания уделяется не только передаче знаний, но и методам их преподавания. Одним из таких методов является игровое обучение, которое становится все более популярным в организациях высшего образования. Игровое обучение – это метод с использованием игр или игровых элементов. Он может включать в себя как простые образовательные игры, так и сложные симуляции и деловые игры.

Технология игрового обучения в психолого-педагогических науках не нова. Джон Дьюи (John Dewey), американский философ и педагог, писал о необходимости творчества, решения проблем нестандартными способами, т.е. о том, что образование не должно быть скучным [4]. Технология игрового обучения широко освещена в работах как зарубежных исследователей (Закерия Казанчи (Zakeriya Kazanci) и Зухал Окан (Zuhal Okan) [11], М. Резник (Resnick M.) [12], Д. Букинхем (D. Buckingham) и М. Скелон (M. Scanlon) [10]), так и отечественных ученых (С.В. Кувшинов [6], О.О. Дьяконова [1], О.М. Железнякова [2], Е.Ю. Кармалова [3], Н.А. Кобзева [4]).

Игровое обучение может принести множество преимуществ: во-первых, усилить мотивацию курсантов (слушателей) к обучению, сделав процесс более интересным и увлекательным, во-вторых, помочь курсантам (слушателям) лучше понять и запомнить материал, так как они активно участвуют в процессе обучения, а не просто слушают лекции, в-третьих, помочь развить навыки критического мышления и решения проблем, так как курсанты (слушатели) часто должны принимать решения в рамках игры [7, 8, 9].

Игровое обучение может быть использовано в различных областях высшего образования. Например, в медицинских школах могут использоваться симуляции для обучения студентов выполнению операций. В бизнес-школах могут использоваться ролевые игры для обучения студентов навыкам переговоров и принятия решений. В военных образовательных организациях принесут пользу деловые игры типа «командир – подчиненный», «командир – подразделение», «экипаж – единица техники» или «расчет – оружие». Однако, как и любой другой метод, игровое обучение должно быть правильно применено, чтобы быть действительно эффективным.

Эдьютейнмент (от английских слов education – образование и entertainment – развлечение) – это подход, который сочетает образовательные и развлекательные аспекты для обучения [5]. Этот термин часто используется для описания образовательного контента, развлекающего и обучающего



одновременно. Эдьютейнмент может быть особенно эффективным в организациях высшего образования, поскольку, как уже было сказано, он усиливает мотивацию курсантов (слушателей) к обучению. Этот подход особенно полезен для сложных или теоретических тем, трудных для понимания или слишком объемных для восприятия. Эдьютейнмент включает образовательные видеоролики и настольные игры, интерактивные онлайн-курсы, образовательные телешоу, фильмы, подкасты и аудиокниги. Эти ресурсы используются как дополнение к традиционным методам обучения в зависимости от целей обучения, предмета и возраста студентов. Вот несколько примеров:

1. Образовательные видеоигры – это игры, специально разработанные для обучения определенной теме или навыку. Они могут быть особенно полезны для обучения темам, весьма сложным или требующим дополнительной материально-технической базы, таким как огневая подготовка или тактика.

2. Симуляции. Они позволяют студентам испытать реальные ситуации в безопасной и контролируемой среде. Могут быть использованы для обучения широкому спектру навыков – от вождения авто-, плав- и авиасредств до выполнения хирургической операции.

3. Деловые игры. Они позволяют курсантам и слушателям вжиться в роль определенного должностного лица или специалиста и испытать спектр его обязанностей на себе. Это может быть особенно полезно для обучения навыкам ведения переговоров, управления конфликтами, лидерства или инженерного дела, а также управления артиллерийскими, авиационными, морскими подразделениями.

4. Игровые элементы, такие как баллы, награды, уровни и достижения, могут быть внедрены в традиционные методы обучения, чтобы сделать их более интересными и мотивирующими.

5. Игровые задачи. Они могут использоваться для обучения курсантов (слушателей) решению внезапно возникающих проблем. Это могут быть как простые головоломки, так и сложные задачи на логику и критическое мышление.

Важно помнить, что эффективность игрового обучения зависит от правильного выбора и применения форм и методов. Преподаватели должны учитывать цели обучения, интересы и уровень знаний обучаемых, а также контекст обучения.

Принципы игрового обучения:

1. Активное участие. Игровое обучение требует активного участия обучаемых, это помогает улучшить понимание и усвоение ими учебного материала.

2. Обратная связь. Игра обеспечивает незамедлительный обратный отклик, это позволяет обучаемым быстро понять, правильно ли они выполнили задание или поняли концепцию.

3. Мотивация. Игровое обучение усиливает мотивацию курсантов, делая процесс обучения более интересным, творческим.

Особенности игрового обучения: *вовлеченность* (игровое обучение требует всепоглощающей вовлеченности участников, улучшающей их концентрацию и усидчивость), *сотрудничество* (многие игры требуют взаимодействия участников, что помогает развивать навыки командной работы), *разнообразие* (разнообразные виды игр и активностей, соответствующие разным интересам курсантов (слушателей) и разным целям обучения), *безопасная среда для ошибок* (игры предоставляют безопасную среду для возможных ошибок, что позволяет студентам экспериментировать и учиться на своих ошибках без страха неудачи), *практический опыт* (игровое обучение предоставляет студентам практический опыт, который они могут применить в реальной жизни).

В настоящее время игровое обучение применяется все чаще. Оно является отличной альтернативой групповых практических занятий в традиционном их проведении.

Список литературы

1. Дьяконова О.О. Понятие «эдьютейнмент» в зарубежной и отечественной педагогической литературе // Сибирский педагогический журнал. – 2012. – № 6. – С. 6–12.
2. Железнякова О.М., Дьяконова О.О. Сущность и содержание понятия «эдьютейнмент» в зарубежной и отечественной педагогической науке // Alma mater: Вести высшей школы. – 2013. – № 2. – С. 67–70.
3. Кармалова Е.Ю., Ханкеева А.А. Эдьютейнмент: понятие, специфика, исследование потребности в нем целевой аудитории [Электронный ресурс] // Вестник ЧелГУ. – 2016. – № 7 (389). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/edyuteynment-ponyatie-spetsifika-issledovanie-potrebnosti-v-nem-tselevoy-auditorii> (дата обращения: 13.09.2023).
4. Кобзева Н.А. Edutainment как современная технология обучения // Ярославский педагогический вестник. – 2012. – № 4 [Электронный ресурс]. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/edutainment-kak-sovremennaya-tehnologiya-obucheniya> (дата обращения: 13.09.2023).
5. Корчагин М.В. Лидерство: интегрированный подход в исследовании // Актуальные проблемы науки (ко Дню российской науки) : сб. науч. ст. Всерос науч.-практ. конференции (Саратов, 8 февраля 2023 г.) / Саратов. воен. орд. Жукова Краснознам. ин-т войск нац. гвардии РФ. – Саратов, 2023. – С. 55–60.
6. Кувшинов С.В. Edutainment: аудиовизуальные интерактивные технологии в образовании [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.polymedia.ru/ru/news/142/> (дата обращения: 29.05.2023).
7. Психология и педагогика : учеб. пособие. Кн. 2. Военная педагогика / С.В. Ценцера, Д.В. Дмитриев, Д.А. Мещеряков и др.; под общ. ред. С.В. Ценцери. – Саратов : Амирит, 2023. – 298 с.
8. Щукин М.А. Профессиональная подготовка специалистов сферы военной службы как психолого-педагогическая проблема // Гуманизация образовательного пространства: роль молодого педагога в трансформации воспитательной системы : материалы Междунар. форума (Саратов, 1–2 марта



2022 г.) / ред. кол.: Е.А. Александрова (отв. ред.), Е.А. Плешкевич (зам. отв. ред.), Н.Н. Саяпина (отв. секретарь) и др. ; Саратов. нац. исслед. гос. ун-т им. Н.Г. Чернышевского. – Саратов, 2022. – С. 234–240.

9. Этнопсихология и ее применение при формировании воинского коллектива в подразделениях войск национальной гвардии Российской Федерации : учеб. пособие / Г.А. Кирпиленко, А.А. Теплова, А.А. Никоноров и др.; под общ. ред. Г.А. Кирпиленко. – Саратов : Амирит, 2023. – 194 с.

10. Buckingham D., Scanlon M. Selling learning: towards a political economy of edutainment media,' in *Media // Culture and Society*. – 2005. – Vol. 27, № 1. – P. 41–58.

11. Okan Z. Edutainment: Is learning at risk? // *British Journal of education technology*. – 2003. – Vol. 34, № 4. – P. 255–264.

Resnick M. Edutainment? No thanks. I prefer playful learning // *Associazione Civita*. – 2004. – Vol. 1, № 1. – P. 2–4.

УДК 378.1

DOI: 10.24412/2308-717X-2023-2-346-354

Князева Анна Геннадьевнакандидат педагогических наук, доцент кафедры социально-культурной
деятельности и педагогики*ФГБОУ ВО «Орловский государственный институт культуры»**г. Орел, ул. Лескова, 15**e-mail: anoka3021@yandex.ru***ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ АДАПТАЦИИ
БУДУЩИХ БАКАЛАВРОВ СФЕРЫ КУЛЬТУРЫ
К ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ ВУЗА: СОДЕРЖАНИЕ, ЭТАПЫ
ДЕЯТЕЛЬНОСТИ****Anna G. Knyazeva**PhD, Associate Professor of the Department
of Socio-Cultural Activities and Pedagogy
FGBOU VO «Oryol State Institute of Culture»
Orel, Leskova str., 15
*e-mail: anoka3021@yandex.ru***PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL SUPPORT OF ADAPTATION
OF FUTURE BACHELORS IN THE FIELD OF CULTURE
TO THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT OF THE UNIVERSITY:
CONTENT, STAGES OF ACTIVITY**

Аннотация. В статье проанализировано происхождение и содержание понятия «психолого-педагогическое сопровождение адаптации студентов». Рассмотрены факторы, мешающие эффективной адаптации будущих бакалавров сферы культуры в условиях образовательного процесса. Описаны этапы психолого-педагогического сопровождения студентов в Орловском государственном институте культуры.

Ключевые слова: психолого-педагогическое сопровождение, адаптация, образовательная среда, институт культуры.

Abstract. The article analyzes the origin and content of the concept of «psychological and pedagogical support of students' adaptation». The factors hindering the effective adaptation of future bachelors in the field of culture in the educational process are considered. The stages of psychological and pedagogical support of students at the Orel State Institute of Culture are described.

Key words: psychological and pedagogical support, adaptation, educational environment, institute of culture.



Вопрос адаптации будущих бакалавров сферы культуры к новым условиям образовательной среды вуза актуален для системы современного высшего образования, поскольку от успешности его решения зависит эффективность как их дальнейшей профессиональной подготовки, так и формирования профессионально-личностного новообразования – профессиональной компетентности. В период первого года обучения образовательная среда вуза для студентов выступает в качестве адаптационного объекта, стрессогенного фактора, а также источника риска социально-психологического характера. У студентов одновременно возникает потребность в адаптации к новой социальной роли студента, к незнакомым формам, методам и средствам обучения, а также необходимость активного самостоятельного вхождения в учебный процесс вуза, вступления в межличностные отношения уровня «студент – студент», «студент – преподаватель», «студент – администрация». Освоение новых социальных ролей, осуществление учебной деятельности в условиях системы высшего образования, а иногда и изменившиеся социально-бытовые условия детерминируют трудности адаптации большинства студентов-первокурсников.

Психолого-педагогическое сопровождение как научная парадигма и практическая деятельность, направленная на оказание помощи всем субъектам образовательного процесса, находит применение, прежде всего в учебной деятельности школьников и студентов [13], в профессиональной деятельности преподавателей системы среднего профессионального образования и высшего образования, в практической деятельности работников психологических служб образовательных организаций всех уровней системы образования.

По своему определению психолого-педагогическое сопровождение имеет неоднозначные трактовки. Толковый словарь указывает на то, что «сопровождать» означает «следовать вместе с кем-нибудь, находясь рядом, ведя куда-нибудь или идя за кем-нибудь» [11, с. 748]. Определение сущности психолого-педагогического сопровождения осуществлено в 90-е годы XX века Г.Л. Бардиер, Т.Н. Чередниковой, рассматривавшие его в качестве концептуального подхода к организации сопровождения развития несовершеннолетнего с профилактикой различных потенциальных отклонений.

По мнению Е.И. Казаковой, содержанием психолого-педагогического сопровождения выступает внутренний потенциал человека, требующий системно-ориентированного подхода в своем изучении. «Сопровождение – это помощь субъекту в принятии решения в ситуациях жизненного выбора. Это сложный процесс взаимодействия сопровождающего и сопровождаемого, результатом которого является прогресс в развитии ребенка» [6, с. 45].

Методологическими основаниями психолого-педагогического сопровождения М.М. Семаго считает, с одной стороны, гуманистические принципы педагогической деятельности, обеспечивающие оптимальные условия для результативного обучения и развития личности с учетом ее индивидуальной и возрастной специфики. С другой – условия, обеспечивающие нормальное пребывание обучающегося в условиях

образовательного пространства и препятствующие его дезадаптации в нем. Как метод, используемый в целях создания условий для принятия эффективных решений при возникновении ситуации выбора, предлагает рассматривать психолого-педагогическое сопровождение К.В. Педько. Автор указывает на комплексный характер сопровождения, в котором активно участвуют специалист в лице педагога, психолога, а также сопровождаемый – обучающийся, с целью оказания помощи в разрешении проблем личностного развития [3].

В свою очередь И.А. Липский отмечает, что «процесс сопровождения надо рассматривать как непосредственное или опосредованное взаимодействие психолога, педагога, школьников, позволяющее решать проблемы разного рода у учащихся» [10, с. 64].

Через призму индивидуализации обучения и профессионального самоопределения исследует психолого-педагогическое сопровождение И.В. Карпенкова. Отмечается динамическая сторона сопровождения, находящая отражение в соупутствии изменяющейся личности, оказании ей помощи на различных этапах развития [7]. Актуальность сопровождения детерминирована цифровизацией общества, увеличивающейся личностной и профессиональной мобильностью, технократией производственных процессов, изменениями структуры спроса и предложения на рынке труда, что «требуется внедрения в образовательный процесс комплексных и эффективных мероприятий, связанных с психологическим сопровождением обучающихся» [7, с. 46].

Изучая педагогические основы сопровождения, И.А. Курочкина трактует его сущность как помощь обучающемуся в «формировании ориентационного поля развития, ответственность за действия в котором несет только субъект» [9, с. 213]. Следовательно, в психолого-педагогическом сопровождении значимую роль играет сопровождаемый, что можно расценивать как фактор его успешной социализации на каждом этапе развития в условиях образовательного процесса. О психолого-педагогическом сопровождении, как помощи при разрешении таких жизненных трудностей, как осмысление жизни, ситуации взятия личной ответственности и жизненного выбора, говорит С.В. Велиева [4].

Концептуальное обоснование психолого-педагогического сопровождения адаптации студентов в условиях высшего образования разработанное В.Н. Скворцовым и А.Г. Маклаковым [15], содержит положение о том, что данное направление деятельности представляет собой магистраль в решении задачи повышения качества подготовки будущих специалистов. Кроме того, в рамках адаптационного подхода авторы доказали необходимость сопровождения поступивших в вуз для их адаптации к новым условиям. С опорой на концепцию адаптации исследователи раскрыли содержание понятия психолого-педагогического сопровождения, под которым понимается в качестве структурного компонента психологического обеспечения учебного процесса, что обуславливает необходимость его рассмотрения через призму образовательной среды вуза в целом [15].



При исследовании психолого-педагогического сопровождения в условиях образовательного пространства вуза Д.А. Донцов указывает, что оптимизации этого процесса содействует, во-первых, четко организованная деятельность системного характера, во-вторых, учет специфики профессиональной подготовки студентов при осуществлении психолого-педагогических действий, в-третьих, своевременный мониторинг затруднений и проведение коррекционной работы [5]. Как специально организованные мероприятия, имеющие целью социально-психологическую помощь, рассматривают сопровождение студентов на различных этапах обучения С.В. Щербаков, Я.Б. Лев, Е.Г. Ожогова [18]. В качестве приспособления к условиям вуза, а также самоизменение студентов и их проявление своей субъектной позиции исследуют адаптацию студентов вузе И.В. Пшеничнова, Е.В. Перевозчикова, М.В. Коновалова [12].

Научные исследования А.А. Вербицкого, В.Т. Лисовской, А.В. Петровского, М.В. Рогинского показывают, что процесс адаптации имеет постоянное развитие, поскольку психическое развитие личности представляет собой непрерывный процесс, перетекая от одного этапа к другому. Следовательно, «личностное развитие можно рассматривать как череду адаптаций» [2, с. 100]. Тем более, что стремительные изменения окружающей действительности влекут за собой необходимость изменения и самого человека для его успешной жизнедеятельности в обществе. Однако определенные этапы возрастного развития личности имеют наибольший уровень сложности в аспекте реализации адаптационных возможностей. Период личностно-профессионального самоопределения и начало обучения в образовательной организации высшего образования – представляет собой одну из таких знаковых отправных точек. Соглашаясь с положением о том, что адаптация студентов к образовательной среде вуза протекает не только на первом курсе обучения, отмечаем, что именно в данный временной промежуток интенсифицируются адаптационные качества личности, направленные на освоение и присвоение новых форм обучения, деятельности, отношений.

На необходимость психолого-педагогического сопровождения адаптации будущих бакалавров сферы культуры к образовательной среде вуза указывает комплекс факторов, оказывающих влияние на качество и скорость адаптации: 1) факторы, демонстрирующие качество довузовской подготовки; 2) факторы, указывающие на специфику личностных особенностей студентов в адаптационный период; 3) факторы, обусловленные процессом обучения; 4) факторы, детерминированные социально-бытовыми условиями [14]; 5) факторы, определенные особенностями будущей профессиональной деятельности. Последние подразумевают духовно-нравственные основания выбранных профессий в сфере культуры, направленность на преобразование окружающей действительности, нацеленность на удовлетворение потребностей широкого круга лиц, повышения их культурного уровня. Будущие бакалавры сферы культуры выступают носителями культуры и транслируемых духовно-нравственных ценностей, что предъявляет особые требования к их профессионально важным качествам: «грамотность

в выражении своих мыслей, изобретательность и мобильность, настойчивость в достижении целей и реализации своей творческой идеи, креативность, высокоразвитое воображение» [16, с. 304]. Кроме того, как отмечает О.В. Стукалова, для студентов вузов культуры характерно «доминирование мотивов творческой самореализации; наличие кризисов в период освоения профессии и перепады в оценке верности своего профессионального выбора (излишняя романтизация профессии; рассогласование идеального и реального образа выбранной профессии, личных ценностных ориентаций и ценностей современной социокультурной ситуации; неадекватная самооценка); значимость развития творческих способностей; социально-психологические особенности» [17, с. 128].

Следовательно, целью психолого-педагогического сопровождения адаптации будущих бакалавров сферы культуры к образовательной среде вуза выступает формирование адаптационной готовности к профессиональному обучению в вузе культуры. Под адаптационной готовностью понимаем «сложное системное образование, проявляющееся в виде комплекса личностных, операционных и функциональных свойств и отношений, новых паттернов взаимодействий с социальным окружением, обновленных способов и стратегий адаптивного поведения, обеспечивающих подготовленность личности к определенным способам действия в ситуациях изменений условий деятельности» [1, с. 82].

Исходя из факторов, актуализирующих адаптацию студентов, специфики будущей профессиональной деятельности будущих бакалавров в сфере культуры, а также содержания термина «адаптационная готовность», в ФГБОУ ВО «Орловский государственный институт культуры» определены следующие этапы психолого-педагогического сопровождения:

- пропедевтический. Содержательно данный этап включает мониторинговые исследования, позволяющие выявить студентов, имеющих трудности в адаптации к образовательной среде вуза. В этих целях используем психолого-педагогическое диагностирование, под которым понимаем «специфический вид психолого-педагогической деятельности, направленной на выявление, измерение и определение количественных и качественных индивидуально-психологических особенностей личности, позволяющей раскрыть сущность явления» [8, с. 397]. В результате получаем сведения об исследуемом объекте, обретаем возможность контролировать и осуществлять своевременную корректировку психолого-педагогического воздействия, выстраиваем варианты прогноза развития дальнейшего процесса адаптации, оцениваем эффективность целенаправленной деятельности психолого-педагогического характера. Поэтапная деятельность психолого-педагогического диагностирования включает: постановку целей и формулирование задач; разработку критериально-оценочного аппарата; подбор методик, соответствующих определенным критериям и показателям; проведение диагностических процедур на основе базовых принципов психодиагностики; обработка полученных данных; формулирование психолого-педагогического диагноза и разработка прогноза.



Неотъемлемой составляющей данного этапа выступает планирование, предполагающее формулирование психолого-педагогического диагноза и разработку прогноза; обсуждение полученных результатов с профессорско-преподавательским составом института, в том числе с кураторами студенческих групп, администрацией вуза; анализ научной психологической и педагогической литературы по проблеме; определение видов и объемов психолого-педагогического сопровождения; выявление специальных образовательных условий; разработка содержания комплекса психолого-педагогических мер, имеющих формирующую направленность; последовательности запланированных мероприятий; итоговое моделирование психолого-педагогического сопровождения адаптации будущих бакалавров сферы культуры к образовательной среде вуза;

- технологический. Содержательно данный этап включает разработку технологии психолого-педагогического сопровождения адаптации будущих бакалавров сферы культуры и ее реализацию в условиях образовательного процесса вуза культуры. Реализация технологии психолого-педагогического сопровождения адаптации будущих бакалавров сферы культуры позволяет, во-первых, отслеживать динамику решения поставленных задач, во-вторых, своевременно вносить организационно-методологические и содержательные коррективы, в-третьих, вести наблюдение за эмоциональным состоянием студентов, в-четвертых, контролировать виды деятельности образовательного процесса вуза, в которых принимают участие студенты.

Основой процесса реализации технологии психолого-педагогического сопровождения адаптации будущих бакалавров в сфере культуры выступают организационные и содержательные принципы. В группу организационных отнесены: принцип целостности, обеспечивающий общую направленность всех действий психолого-педагогического сопровождения адаптации, как в учебном, так и в воспитательном процессе; принцип системности, связывающий и соотносящий поставленную цель, содержание психолого-педагогического сопровождения адаптации, его процедуры и полученный результат; принцип комплексности, отражающий тактику реализации технологии психолого-педагогического сопровождения адаптации. В группу содержательных отнесены: принцип целенаправленности, пронизывающий все этапы реализации технологии через достижение цели на каждом из них; принцип научности, гарантирующий соответствие процесса психолого-педагогического сопровождения образовательной доктрине и современным научным данным об искомом феномене; принцип сознательности и активности, обуславливающий содержательную наполненность при реализации мероприятий и проведения психолого-педагогических процедур; принцип связи теории с практикой, ориентирующий деятельность специалиста на реалии современной психологии и педагогики.

Технологиями (в узком понимании) на данном этапе выступают: социальная проба, мозговой штурм, портфолио, коллективное творческое дело, тренинг, проектная деятельность, кейс-стади, работа в малых группах, групповая дискуссия, ролевые игры, сказкотерапия, арт-терапия. Формы

работы: групповое сопровождение, направленное на осуществление профилактических мер или коррекционное воздействие на проблему, характерную для групп студентов; индивидуальное психолого-педагогическое сопровождение нацелено на профилактику или устранение его затруднений, создание условий для его обучения разрешать свои проблемы для его гармоничного пребывания в вузе и успешного освоения будущей профессией.

- итоговый. Содержательно данный этап включает оценку эффективности модели и технологии психолого-педагогического сопровождения адаптации будущих бакалавров сферы культуры к образовательной среде вуза, а также подготовку к формулированию методических рекомендаций для профессорско-преподавательского состава вуза, в том числе кураторам студенческих групп. На эффективность модели и технологии указывает наличие иерархии профессиональных мотивов, системы профессионально-значимых личностных качеств будущих бакалавров сферы культуры, желания сформировать адаптационную готовность; увеличение объема знаний студентов об адаптации и психолого-педагогическом сопровождении, знаний об особенностях выбранной профессии, знание о способах повышения стрессоустойчивости; способность применять знания о способах преодоления факторов, мешающих оптимальной адаптации, использовать их в различных обстоятельствах и условиях, самостоятельное совершенствование адаптационной готовности.

Идея психолого-педагогического сопровождения, возникшая как претворение концепции гуманистической педагогики, обращает внимание педагогов, психологов, других специалистов на индивидуальность личности. Несмотря на то, что история ее возникновения достаточно длинная, подход к психолого-педагогическому сопровождению вообще, и адаптации студентов в частности, развивает теоретико-методологические основы, расширяет и обогащает эмпирический материал. Интенсивно развивающиеся и меняющиеся реалии современной жизни обуславливают создание психологических и педагогических условий не только для эффективного освоения профессии в образовательной среде вуза, но и формирования личности специалиста. Психолого-педагогическое сопровождение адаптации будущих бакалавров сферы культуры сложное, многогранное, глубокое взаимодействие сопровождаемого и сопровождающего, в результате которого решаемые проблемы способствуют положительной динамике в формировании личности студента.

Список литературы

1. Арендачук И.В. Воспитательная работа как компонент психолого-педагогического сопровождения адаптации первокурсников к образовательной среде вуза // Вестник Московского университета. Серия 20. Педагогическое образование. – 2015. – № 4. – С. 81–91.

2. Баданина Л.П. Анализ современных подходов к организации психолого-педагогического сопровождения студентов на этапе адаптации к вузу [Электронный ресурс]. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/analiz->



[sovremennyh-podhodov-k-organizatsii-psihologo-pedagogicheskogo-soprovozhdeniya-studentov-na-etape-adaptatsii-k-vuzu/viewer](https://www.science-education.ru/ru/article/view?id=26743) (дата обращения: 17.09.2023).

3. Бокова О.А., Тарахов С.И. Психолого-педагогическое сопровождение обучающихся в образовательной среде: современные теоретические предпосылки исследования // Мир науки, культуры, образования. – 2019. – № 5 (78). – С. 243–247.

4. Велиева С.В. Формы работы с родителями детей с ограниченными возможностями здоровья в системе комплексного сопровождения // Педагогика. – 2017. – № 3. – С. 50–58.

5. Донцов Д.А. Модели семейного психологического консультирования родителей, воспитывающих детей с особыми потребностями // Вестник психосоциальной и коррекционно-реабилитационной работы. – 2017. – № 2. – С. 26–35.

6. Казакова Е.И. Система комплексного сопровождения ребенка с ОВЗ // Психолого-педагогическое сопровождение ребенка : материалы Всерос. науч.-практ. конф. – СПб. : С.-Петербург. гос. ун-т пед. мастерства. – 2015. – С. 45–48.

7. Карпенкова И.В. Психологические аспекты социальной реабилитации родителей, имеющих детей с проблемами в развитии // Внешкольник. – 2017. – № 2. – С. 45–8.

8. Колотовкина Е.А. Определение, предмет и основные этапы психолого-педагогической диагностики // Инновации в профессиональном и профессионально-педагогическом образовании : материалы 23-й Междунар. науч.-практ. конф. – Екатеринбург, 2018. – С. 396–399.

9. Курочкина И.А. работа с семьями, имеющих детей с ОВЗ // Материалы междунар. науч.-практ. конф. – Улан-Удэ : Восточно-Сибирский гос. ин-т культуры, 2017. – С. 213–217.

10. Липский И.А. Социально-педагогическая деятельность в учреждениях социальной сферы : учен. пособие. – М. : ИНФРА-М, 2012. – 213 с.

11. Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка : 80 000 слов и фразеологических выражений / Рос. акад. наук. Ин-т рус. яз. им. В.В. Виноградова. – 4 изд., доп. – М. : А ТЕМП, 2004. – 944 с.

12. Пшеничнова И.В., Перевозчикова Е.В., Коновалова М.В. Условия эффективного психолого-педагогического сопровождения процесса адаптации первокурсников к обучению в вузе [Электронный ресурс] // Современные проблемы науки и образования. – 2017. – № 5 – URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=26743> (дата обращения: 17.09.2023).

13. Савина Е.А. Особенности материнских установок по отношению к детям с нарушениями в развитии // Вопросы психологии. – 2018. – № 6. – С. 15–23.

14. Сергеева С.В., Воскресенко О.А. Основные направления педагогического сопровождения адаптации студентов-первокурсников к образовательному процессу вуза // Известия высших учебных заведений. Поволжский регион. Гуманитарные науки. – 2008. – № 3. – С. 137–144.

15. Скворцов В.Н., Маклаков А.Г. Теоретические и методологические основы организации психологического сопровождения образовательного процесса в вузе // Вестник Ленинградского государственного ун-та им. А.С. Пушкина. – 2012. – № 3 (5). – С. 7–16.

16. Солнцев М.Н. Педагогическое проектирование формирования профессионально важных качеств будущих специалистов социально-культурной сферы в условиях цифрового образования //КАНТ. – 2022. – № 4 (45). – С. 302–307.

17. Стукалова О.В. Культурно-творческое развитие и профессиональное становление будущих специалистов сферы культуры и искусства : моногр. – М. : ИХО РАО, 2011. – 280 с.

18. Щербаков С.В., Лев Я.Б., Ожогова Е.Г. Сопровождение адаптации студентов первого курса к обучению в вузе // Вестник Омского государственного педагогического университета. Гуманитарные исследования. – 2018. – № 3 (20). – С. 167–171.



УДК 378.635.5

DOI: 10.24412/2308-717X-2023-2-355-361

Косолапова Лариса Александровна

доктор педагогических наук, профессор,
заведующий кафедрой педагогики Пермского государственного национального
исследовательского университета,
профессор кафедры педагогики и психологии Пермского гуманитарно-
педагогического университета
профессор кафедры военной педагогики и психологии Пермского военного
института войск национальной гвардии Российской Федерации

*ФГБОУ ВО «Пермский государственный национальный исследовательский
университет», Пермь, Россия*

614068, г. Пермь, ул. Генкеля, д. 8, (342) 239-64-66

*ФГБОУ ВО «Пермский государственный гуманитарно-педагогический
университет», Пермь, Россия*

614990, г. Пермь, ул. Сибирская, 24, (342) 215-18-76 (доб. 435)

e-mail: pedagog@pspu.ru

*ФГК ВОУ ВО «Пермский военный институт войск национальной гвардии
Российской Федерации», Пермь, Россия, 614112, г. Пермь, ул. Гремячий Лог, 1,
(342) 270-39-01 e-mail: la_kossolapova@list.ru*

**ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ ПРОСТРАНСТВО ОРГАНИЗАЦИИ
КАК СРЕДА САМОРАЗВИТИЯ БУДУЩЕГО СПЕЦИАЛИСТА****Larisa A. Kosolapova**

PhD, Professor,

Head of the Department of Pedagogy of the Perm State University,
Professor of the Department of Pedagogy and Psychology of the Perm Humanitarian-
Pedagogical University

Professor of the Department of Military Pedagogy and Psychology, Perm Military
Institute of the National Guard Troops of the Russian Federation

*Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education
«Perm State University», 8, Genkel, Perm, Russia, 614068*

*Federal State Budget Educational Institution of Higher Education
«Perm State Humanitarian Pedagogical University»*

24, Sibirskaja, 614990, Perm, Russia, e-mail: pedagog@pspu.ru

*Federal State Military Educational Institution of Higher Education «Perm Military
Institute of Troops of the National Guard of the Russian Federation»
1, Gremyachy Log, 614112, Perm, Russia, e-mail: la_kossolapova@list.ru*

EDUCATIONAL SPACE OF THE ORGANIZATION AS AN ENVIRONMENT FOR SELF-DEVELOPMENT OF A FUTURE SPECIALIST

Аннотация. На основе анализа исследований в области профессионального образования сделан вывод о том, что целенаправленно создаваемое образовательное пространство вуза становится средой самоопределения будущего специалиста, если обеспечивается систематизация неиспользованного потенциала образовательной среды организации, а также насыщение среды новыми возможностями за счет привлечения ресурсов открытого образовательного пространства. Стимулирование и сопровождение процессов самоопределения, самоанализа, рефлексии, самосовершенствования становятся новыми современными функциями преподавателя.

Ключевые слова: будущий специалист; саморазвитие; образовательное пространство организации; образовательное пространство, созданное субъектом.

Abstract. Based on an analysis of research in the field of vocational education, it was concluded that the purposefully created educational space of a university becomes an environment for self-determination of a future specialist if the untapped potential of the educational environment of the organization is systematized, as well as the environment is saturated with new opportunities by attracting resources from the open educational space. Stimulation and support of the processes of self-determination, self-analysis, reflection, self-improvement become new modern functions of the teacher.

Key words: future specialist; self-development; educational space of the organization; educational space created by the subject.

Категории «пространство» и «среда» достаточно часто используются в публикациях, направленных на анализ проблем современного образования и выявление закономерностей педагогического процесса. В одной из наших предыдущих публикаций [4] мы сравнивали сущностные характеристики данных категорий при их рассмотрении в педагогическом контексте.

Так, «среда» (*образовательная*) более объективна, это *окружение* человека, которое можно описать, оценить (как, например, положительный или отрицательный контекст развития личности), потенциалом которого можно воспользоваться для саморазвития. «Пространство» (*образовательное*) обладает двумя значимыми отличительными признаками: оно рукотворно, создается для реализации определенных педагогических целей и оно принято личностью [2, 3].

Важно учитывать, что:

1) и «пространство», и «среда» могут быть рассмотрены в масштабах «макро-», «мезо-» и «микро-», трансформируясь в аспекте наращивания потенциала субъектности: а) образовательная среда – среда самоопределения личности; б) открытое образовательное пространство – образовательное



пространство организации – образовательное пространство, созданное субъектом;

2) «пространство» и «среда» в педагогическом контексте находятся в отношениях дополнительности и при условии накопления тех или иных упомянутых сущностных признаков могут переходить в качество альтернативного феномена: например, открытое образовательное пространство может стать образовательной средой личности, если человек обнаруживает, готов зафиксировать образовательный потенциал того, что его окружает;

3) «энергия перехода» данных категорий в свое *альтернативное состояние* а) обеспечивает достижение личностью нового образовательного результата, б) предполагает педагогическое сопровождение, а в последующем становится условием перехода субъекта к автономии – обеспечивает готовность личности к саморазвитию.

Рассмотрим подробнее, при каких условиях образовательное пространство вуза становится средой саморазвития будущего специалиста. Подчеркнем, что мы исходим из убеждения, что в современном динамичном мире не только *невозможно* средствами и на содержании сегодняшнего дня сформировать специалиста, востребованного завтра, но и неразумно формировать будущего специалиста, важно научить меняться (и профессионально/компетентностно, и профессионально-личностно), учитывая новые проблемы и возможности профессиональной деятельности.

Обратимся к результатам педагогических исследований, которые проводились в нескольких Пермских вузах: Пермском институте искусств и культуры, Пермском государственном национальном исследовательском университете, Пермском военном институте войск национальной гвардии Российской Федерации.

Так, для формирования готовности будущих педагогов-хореографов к профессиональной деятельности (в единстве её обеих составляющих) важно было целенаправленно насытить образовательный процесс возможностями для обогащения преподавательского опыта (личного, коллег-практиков), его рефлексии, проектирования перспектив самосовершенствования, а также целостное восприятие теоретического материала осваиваемых учебных дисциплин [6].

Можно сделать вывод, что Л.В. Манжелес целенаправленно меняла образовательное пространство, в котором проходило становление будущих педагогов-хореографов, обеспечивая интеграцию содержания специальных хореографических и психолого-педагогических дисциплин; создавая возможность имитационного моделирования будущей профессиональной деятельности в ходе аудиторных занятий и выполнение аналитических заданий в ходе практик; активно включая студентов во внеаудиторную деятельность – в работу творческой лаборатории «Я – педагог-хореограф», благодаря чему были привлечены ресурсы открытого образовательного пространства (профессиональные всероссийские и международные конкурсы, участие в мастер-классах профессионалов и т.п.).

Образовательное пространство становилось более целостным, насыщенным, вариативным, стимулировало студентов сделать свой выбор (конкурса, цели саморазвития, форм самосовершенствования). Не удивительно, что положительная динамика уровня сформированности готовности студентов – будущих педагогов-хореографов к профессиональной деятельности в процессе обучения в вузе оказалась более выражена в экспериментальных группах: количество студентов, демонстрирующих *низкий уровень готовности* понизился с 60%–58%–62% до 10%–8%–12% (от общего количества студентов в каждой из трех экспериментальных групп, соответственно), тогда как в контрольной группе с 57 до 37%. Высокий уровень готовности к профессиональной деятельности продемонстрировали в трех экспериментальных группах 20%–31%–50% будущих педагогов-хореографов, тогда как в контрольной группе – 19%, что совпало с результатом, зафиксированным на начальном этапе опытно-поисковой работы [6].

Исследуя процесс формирования готовности студентов вуза к физическому самосовершенствованию А.Н. Черемных [10] обращается к потенциалу здоровьесберегающего образовательного пространства.

Качественные характеристики пространства вуза обеспечивает совокупность объектов и согласованная активность всех субъектов, прямо или косвенно участвующих в образовательных процессах, система организационно-педагогических условий целенаправленной здоровьесберегающей образовательной деятельности, которая способствует самосовершенствованию и саморазвитию участников образовательного процесса, содействует обретению ценности здоровья и его укреплению, поддержанию здорового образа жизни субъектов.

Здоровьесберегающее образовательное пространство вуза имеет учебную и внеучебную, реальную и виртуальную составляющие, позволяет студенту разрабатывать индивидуальный образовательный маршрут и реализовать его. Стимулировать процессы самоопределения, самоанализа, рефлексии, индивидуализировать процесс формирования готовности студентов к физическому самосовершенствованию помогает цифровая образовательная площадка.

Не меньшую роль играет образовательное пространство вуза или учебного подразделения в становлении профессионально значимых качеств военного специалиста.

Так, формирование педагогической готовности курсантов военных вузов к обучению подчиненных [1] обеспечивается, в частности, благодаря их самоопределению в насыщенном информационно-образовательном пространстве вуза.

Введение форм работы, вступающих эквивалентом педагогической практики (работа со студентами младших курсов, проведение элементов учебных занятий, тренировок по строевой подготовке) являются примерами реализации *принципа внутрисистемной ресурсности*, предполагающего анализ, выявление и полное использование потенциальных возможностей существующей образовательной системы без её радикального реформирования.



Реализация данного принципа также предполагает *наращивание* потенциала отдельных элементов, например, совершенствование деятельности преподавателей: внедрение образовательных технологий, основанных на решении проблемных ситуаций, дискуссии, применении игрового моделирования, ситуационных задач. Важным является использование возможностей конкурсов, проектной деятельности – заданий, имеющих вариативный характер, выполняемых по желанию курсантов, введение системы творческих конкурсов – при её отсутствии.

Несмотря на регламентированный характер жизнедеятельности курсанта военного учебного заведения именно целенаправленно создаваемая в образовательном пространстве «зона неопределенности», предполагающая вариативность заданий, избыточность ресурсов, возможность самоопределения и стимулирование рефлексии при помощи специальных методических пособий, становится условием развития профессионально значимых качеств.

Например, формирование служебной самостоятельности курсантов [8] предполагает использование потенциала как учебных занятий на основе использования кейс-технологии для развития навыка вариативного решения задачи альтернативными способами, для развития навыка объективного анализа результата решения задачи, его практической значимости, так и внеаудиторного времени для развития навыков самосовершенствования в области приобретения знаний, умений и навыков, необходимых для решения задач.

Также важно максимально использовать потенциал образовательного пространства учебного подразделения и образовательную составляющую деятельности военнослужащего для формирования и развития профессиональных качеств личного состава Росгвардии в процессе служебно-боевой деятельности [7, 9]. В данном случае также стимулирование и сопровождение процессов самоопределения, самоанализа, рефлексии, самосовершенствования становятся новыми современными функциями преподавателя-командира.

Важно предусмотреть в образовательном пространстве учебного подразделения возможность для самооценки уровня сформированности профессионально значимых компетенций, тогда образовательное пространство станет для курсанта стимулирующей образовательной средой. Если обеспечить доступ к информационным ресурсам, обновленным учебным материалам, современному оборудованию и инструментам, которые помогут военнослужащим эффективно изучать и применять полученные знания, о это станет для него средой самосовершенствования.

Важно научить военнослужащих применять методы самообучения и самоконтроля, способствовать развитию навыков работы с информационными источниками, критического мышления, планирования времени и оценки собственного прогресса – это становится одним из значимых направлений работы преподавателя-командира, нацеленного на формирование готовности курсантов, проходящих подготовку в учебных воинских частях к военно-профессиональному самообразованию [7].

Таким образом, создание насыщенного вариативного образовательного пространства образовательной организации и изменение целевых ориентиров работы преподавателя – общие тенденции в совершенствовании образовательных организаций высшего образования.

Целенаправленное преобразование образовательного пространства организации в среду самоопределения обучающегося стимулирует саморазвитие личности студента (курсанта), становится педагогическим механизмом, определяющим его личностный рост.

Список литературы

1. Богомолов А.Н. Педагогическая готовность выпускников военных вузов к обучению подчиненных: проблемы и перспективы // Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота: психолого-педагогические науки. – 2019. – № 3 (49). – С. 251–257.
2. Демакова И.Д., Крылова Н.Б., Бедерханова В.П. Гуманистическое пространство воспитания // Народное образование: Российский общественно-педагогический журнал. – 2011. – № 2. – С. 242–250.
3. Караковский В.А., Новикова Л.И., Селиванова Н.Л. Воспитание? Воспитание... Воспитание! Теория и практика школьных воспитательных систем. – М. : Новая школа, 1996. – 124 с.
4. Косолапова Л.А. Категории «пространство» и «среда»: педагогический контекст // Альманах Пермского военного института войск национальной гвардии. – 2020. – № 1 (1). – С. 28–33.
5. Кузьяев И.З. Формирование компетентности экологической безопасности в высшем учебном заведении // Научно-педагогическое обозрение. Педагогические науки. – 2021. – № 4 (38). – С. 140–149.
6. Манжелес Л. В. Организационно-педагогические условия формирования готовности будущих педагогов-хореографов к профессиональной деятельности в процессе обучения в вузе // KANT – 2023. – № 3 (48). – С. 213–220.
7. Маннанов Е.Ф. Организационно-педагогические условия формирования мотивации военно-профессионального самообразования у курсантов в учебных воинских частях Росгвардии [Электронный ресурс] // Вестник Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета. Сер. № 1. Психологические и педагогические науки. Вып. 2 / 2022 : электрон. науч. журн. – Пермь, 2022. – 4,1 Мб. – С. 140–144. – URL: <http://vestnik1.pspu.ru/files/1-2022-2.pdf> (дата обращения: 10.12.2023).
8. Мунь Д.С. Педагогические условия формирования готовности курсантов военных вузов к самостоятельному решению служебных задач [Электронный ресурс] // Вестник Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета. Сер. № 1. Психологические и педагогические науки. Вып. 2 / 2019 : электрон. науч. журн. – Пермь, 2019. – 3,1 Мб. – С. 152–156. – URL: <http://vestnik1.pspu.ru/> (дата обращения: 10.12.2023).



9. Новиков И.Н. Факторы воспитания личного состава подразделений Росгвардии // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. – 2021. – № 2 (45). – С. 15–20.

10. Черемных А.Н. Готовность студентов вуза к физическому самосовершенствованию: структура и методики ее измерения в контексте личностного и деятельностного подходов [Электронный ресурс] // Международный научно исследовательский журнал. – 2021. – № 2 (104), ч. 3. – С. 126–132. – URL: <https://research-journal.org/wp-content/uploads/2021/02/2-104-3.pdf> (дата обращения: 10.12.2023).

УДК 377.3

DOI: 10.24412/2308-717X-2023-2-362-366

Костарева Кристина Дмитриевна

аспирант кафедры «Психологии и педагогики»,

преподаватель ГБПОУ «Пермского колледжа предпринимательства и сервиса»

ФГБОУ ВО «Пермский государственный гуманитарно-педагогический

университет», Пермь, Россия

614990, Пермь, Сибирская, 24, (342) 238-63-44, e-mail: kostareva8419@mail.ru**ПРИМЕНЕНИЕ СРЕДСТВ ЦИФРОВОЙ ДИДАКТИКИ ПРИ ОБУЧЕНИИ
СТУДЕНТОВ ПРОФЕССИИ «ГРАФИЧЕСКИЙ ДИЗАЙН»
В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ****Kristina D. Kostareva**

Postgraduate student of the Department of Psychology and Pedagogy,

Tutor of the *Perm College of Entrepreneurship and Service**Perm State Humanitarian Pedagogical University, Perm, Russia 24 Sibirskaya,**Perm, 614990, (342) 238-63-44, e-mail: kostareva8419@mail.ru***THE USE OF DIGITAL DIDACTICS TOOLS IN TEACHING STUDENTS
THE PROFESSION OF «GRAPHIC DESIGN» IN VOCATIONAL
EDUCATION**

Аннотация. Статья представляет собой попытку теоретически и научно-практически рассмотреть развитие цифровой дидактики в профессиональном образовании на примере анализа обучения студентов по профессии «Графический дизайн» в ГБПОУ «Пермского колледжа предпринимательства и сервиса». Глобальные тренды в цифровой педагогике привели к появлению новых цифровых педагогических технологий. Целостно в статье представлены факты, особенности, средства, принципы, ограничения и риски применения средств цифровой дидактики в процессе обучения студентов колледжа профессиям.

Ключевые слова: цифровая дидактика, средства цифровой дидактики, профессиональное образование, концепция цифрового образования, цифровая образовательная среда, чат-бот, геймификация.

Abstract. The article is an attempt to consider theoretically and scientifically the development of digital didactics in professional education by the example of the analysis of the students training in the profession of "Graphic Design" at the Perm College of Entrepreneurship and Service. Global trends in digital pedagogy have led to the emergence of new digital pedagogical technologies. Holistically, the article



presents some facts, features, means, principles, limitations and risks of using digital didactics in the process of teaching college students' professions.

Key words: digital didactics, digital didactics tools, professional education, digital education concept, digital educational environment, chatbot, gamification.

Развитие и становление цифровой образовательной среды, включают в себя развитие информационно-коммуникационной системы образовательного учреждения, а также дает возможность участникам образовательной среды (педагогам, студентам) средства в виде цифровых технологий, которые могут быть применены для достижения образовательных и воспитательных целей.

В связи с этим важно всем участникам образовательного процесса научиться использовать цифровые технологии и средства цифровой дидактики для достижения поставленных образовательных целей.

Таким образом, определить понятие информационно-коммуникационной структуры образовательного учреждения можно как совокупность цифровых, информационных каналов, техническое оборудование, которые обеспечивают интерактивное взаимодействие между всеми участниками цифровой образовательной среды.

Процесс обучения профессии «Графический дизайнер» строится на основе реализации государственного стандарта, в котором отмечается, что формирование знаний и умений таких специалистов должно проходить в специальных помещениях, которые представляют собой учебные аудитории для проведения занятий всех видов, предусмотренных образовательной программой, в том числе, групповых и индивидуальных консультаций, текущего контроля и промежуточной аттестации, а также помещения для самостоятельной работы, мастерские и лаборатории, оснащенные оборудованием, техническими средствами обучения и материалами, учитывающими требования международных стандартов. Реализация программ профессиональных модулей предполагает наличие: лаборатории художественно-конструкторского проектирования, колористики, макетирования, лаборатории мультимедийных технологий; учебно-производственной мастерской печатных процессов.

Реализация процесса образования по профессии «Графический дизайнер» предполагает необходимость обучения в специальных лабораториях: материаловедения; живописи и дизайна; художественно-конструкторского проектирования; мультимедийных технологий; графических работ и макетирования; макетирования и 3D-моделирования.

Техническими средствами обучения для профессии «Графический дизайн» будут: персональный компьютер; цифровой проектор; проекционный экран; локальная сеть; оборудования для подключения к сети Интернет; источник бесперебойного питания; колонки. Рекомендуемым лицензионным программным обеспечением для работы студента профессии «Графический дизайн» будет сетевое программное обеспечение; операционная система Windows XP; интегрированный пакет Microsoft Office 2007; браузер Internet.

Анализ концепции цифрового образования на примере ГБПОУ «Пермского колледжа предпринимательства и сервиса» был проведен на основе разработанной теории цифровой дидактики под научной редакцией В.И. Блиновой. Автор представил три важных средства цифровой дидактики:

- 1) персонализированный образовательный процесс;
- 2) цифровые педагогические технологии;
- 3) метацифровые образовательные комплексы [3].

При обучении профессии «Графический дизайнер» образовательный процесс является персонализированным, т.е. каждый студент имеет свою индивидуальную цифровую траекторию обучения. Данная стратегия предполагает, что весь спектр тем и заданий представлен на электронной платформе «Efront». Данная электронная платформа позволяет выложить программы подготовки квалифицированных рабочих по профессиям среднего профессионального образования. Соответственно каждый студент в любое время может посетить платформу и скачать задания по любой теме дисциплины. Отметим, что по профессии «Графический дизайнер» самостоятельная работа носит творческий характер, а результат работы будет индивидуальным.

Рассмотрим второй пункт теории В.И. Блиновой, о том, что цифровое образовательное пространство строится на цифровых педагогических технологиях. В процессе обучения профессии «Графический дизайнер» педагоги используют следующие цифровые педагогические технологии: технологию искусственного интеллекта в сочетании с Интернетом вещей (Internet of Things (IoT); технологию виртуальной (virtual reality, VR) и дополненной (augmented reality, AR) реальности; блокчейн.

В колледже есть несколько способов целесообразного использования систем искусственного интеллекта в профессиональном образовании:

- 1) чат-бот – программа, виртуальный собеседник, который ведет автоматическое общение с пользователем, помогает удовлетворить когнитивные потребности студента с помощью текста или голоса. Данный вид взаимодействия с искусственным интеллектом помогает студенту активизировать познавательные процессы и самомотивироваться на познание;
- 2) наличие мгновенной обратной связи в ходе обучения (возможность в любое время получить ответ на заявленный вопрос связанный с терминологией или алгоритмами работы графического дизайнера);
- 3) геймификация – это игровой процесс управления учебными ситуациями в образовательном процессе, с возможностью представления наглядности в изучении предметов по графическому искусству, а также повышение мотивации студентов [1].

Обратная связь в ходе обучения онлайн осуществляется при помощи анкет «Google Forms», где после каждого проведенного курса, мероприятия, экзамена можно быстро и открыто оставить свое мнение и вопросы.

Технология геймификации представляет собой внедрение в образовательный процесс будущих графических дизайнеров игровых моментов или обучающих геймифицированных видеоигр [2].



В целом необходимо отметить, что видеоигры пользуются особой популярностью у студентов данной профессии, поскольку сами персонажи и анимация создается ими в специальных программах. Таким образом, для того чтобы вовлечь в учебный процесс студентов, рекомендуется использовать игровую механику. Все это дает студентам повысить учебную мотивацию для дальнейшего профессионального становления.

Еще одним из способов применения технологии геймофикации может быть процесс создания образовательного веб-квеста для формирования профессиональных компетенций и личностных результатов [2].

Технология скринкастинга является еще одним средством развития цифровой дидактики. Скринкастинг можно рассматривать, как развивающееся средство образовательных технологий, активно используемое в электронном обучении (e-Learning).

Технология, представленная выше позволяет осуществлять цифровую видеозапись информации, выводимой на экран компьютера – «осуществлять видеозахват экрана», которая сопровождается голосовыми сообщениями.

Учебный материал для студентов «Графического дизайна», осуществляется с помощью технологии экранного видео, является структурированным, поэтапным, целостный, законченным. Подготовка данного занятия требует от педагога кропотливой предварительной подготовки.

Технология нативного обучения заключается в том, что педагогическое общение реализуется в формате дистанционного обучения с использованием традиционных каналов онлайн-коммуникации: e-mail, видеоконференций, мессенджеров. Таким образом, можно отметить такая технология реализуется педагогами колледжа постоянно и входит в образовательный процесс как постоянную, обыденную образовательную платформу.

Проведенный анализ показал, что факторы развития современной цифровой реальности привели к цифровой трансформации профессионального образования и позволили сделать процесс обучения более логичным, интересным, эстетичным и прогрессивным.

Концепция цифровой дидактики в профессиональном образовании позволяет осуществить «цифровую трансформацию сознания педагога» и является средством для развития специалистов в сфере компьютерной графики. Таким образом, все это в дальнейшем станет ресурсом для расширения цифровой дидактики в педагогическом пространстве.

Список литературы

1. Золкина А.В., Ломоносова Н.В., Петрусевиц Д.А. Оценка востребованности применения геймификации как инструмента повышения эффективности образовательного процесса [Электронный ресурс] // Science for Education Today. – 2020. – № 3. – С. 127–143. – URL: <http://dx.doi.org/10.15293/2658-6762.2003.09/> (дата обращения: 12.09.2023).
2. Золкина А.В., Ломоносова Н.В., Петрусевиц Д.А. Оценка востребованности применения геймификации как инструмента повышения эффективности образовательного процесса [Электронный ресурс] // Science for

Education Today. – 2020. – № 3. – С. 127–143. – URL: <http://dx.doi.org/10.15293/2658-6762.2003.09/> (дата обращения: 11.09.2023).

3. Педагогическая концепция цифрового профессионального образования и обучения / В.И. Блинов, П.Н. Биленко, М.В. Дулинов и др.; под науч. ред. В.И. Блинова. – М. : Изд-во РАНХиГС, 2020. – С. 98.

4. Скачкова Н.В. Использование цифровой дидактики в профессиональном образовании [Электронный ресурс] // Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2022. – Вып. 5 (223). – С. 28–37. – URL: <https://doi.org/10.23951/1609-624X-2022-5-28-37/> (дата обращения: 09.09.2023).



УДК 378.14: 51

DOI: 10.24412/2308-717X-2023-2-367-379

Окишев Сергей Владимирович

кандидат технических наук, доцент кафедры «Высшая математика»
Омский государственный университет путей сообщения, Омск, Россия,
e-mail: okishev59@mail.ru

ОРГАНИЗАЦИЯ СЕМЕСТРОВОГО ЦИКЛА ЗАНЯТИЙ ПО МАТЕМАТИКЕ В НОВЫХ УСЛОВИЯХ

Sergey V. Okishev

Candidate of Technical Sciences, professor assistant of the High mathematics
Department
Omsk State Transport University, Omsk, Russia,
e-mail: okishev59@mail.ru

ORGANIZATION OF THE SEMESTER CYCLE OF LESSONS IN MATHEMATICS IN NEW CONDITIONS

Аннотация. В статье отражена проблема необходимости пересмотра и упрощения структуры занятий по математике для технических специальностей университетов. Многочисленные причины такого решения указаны во вводной части статьи. Преобразование семестрового цикла занятий предусматривает оптимизацию лекций, проработку теории на каждой практике, уменьшение объемов типовых расчетов, отказ от контрольных работ в пользу небольших самостоятельных работ. Подобные изменения позволяют рассчитывать на понимание и освоение предмета студентами, находящимися под воздействием клиповой культуры Интернета, пандемий, дистанционных методов обучения в школе. Двухлетний опыт применения предложенной упрощенной схемы математических занятий показывает, что даже обучение на таком уровне дается современным студентам с большим трудом, что и продемонстрировано в заключительной части статьи.

Ключевые слова: студент; математика; цикл занятий; неоклассический стиль; типовой расчет; самостоятельная работа; вводное собеседование; траектория успеваемости.

Abstract. The article reflects the problem of the need to revise and simplify the structure of classes in mathematics for the technical specialties of universities. Numerous reasons for this decision are indicated in the introductory part of the article. The transformation of the semester cycle of classes provides for the optimization of lectures, the development of theory in each practice, the reduction in the volume of standard calculations, the rejection of control works in favor of small

independent works. Such changes make it possible to count on the understanding and mastering of the subject by students who are under the influence of the clip culture of the Internet, pandemics, distance learning methods at school. Two years of experience in applying the proposed simplified scheme of mathematical classes shows that even training at this level is given to modern students with great difficulty, which is demonstrated in the final part of the article.

Key words: student; mathematics; lesson cycle; neoclassic style; standard calculation; independent work; introductory interview; success trajectory.

1. Введение

В первую очередь следует разъяснить формулировку «новые условия». Новые условия функционирования высшего образования в России формировались последние 20–25 лет.

Сформированное видео-культурой клиповое мышление большей части молодежи не позволяет ей получить глубокие качественные знания. Как утверждается в работе [5], «Большинство сегодняшних бакалавров мыслят обрывочными образами. Взаимосвязь между фрагментами математических объектов они не могут найти, что приводит к неполному или искаженному представлению об объекте в целом». В статье [10] поясняется, что «clip» – это отсечение, вырезка, отрывок, нарезка. Клиповое мышление – это «постоянная смена ярких образов-картинок, без взаимосвязи между ними, без целостной картины мира». В результате теряется контекст, а значит, и осмысление материала. Студенты не понимают и не пытаются запомнить математические операции, а при необходимости выдумывают на ходу свои собственные свойства и правила, что довершает бессмыслицу в их «знаниях».

Не лучше обстоят дела и в преподавательской среде. Наблюдаются серьезные негативные процессы деформации педагогической деятельности, особенно в региональных вузах страны. К негативным факторам, порождающим деформации педагога регионального вуза, авторы статьи [4] относят:

- административный прессинг, значительно более сильный, чем в вузах федерального значения;
- ограниченные возможности карьерного и профессионального роста преподавателя;
- менее качественный контингент студентов, набранный по остаточному принципу;
- недостаточная мотивация студентов к учебе, вызванная запретом на их отчисление из вуза с целью сохранения финансирования;
- отсутствие у ряда студентов элементарных представлений об этике, моральных принципах и деловом стиле общения;
- скептическое отношение современного студенческого сообщества к знаниям, если они не дают непосредственно денежных и других осязаемых благ.

В результате многолетнего воздействия подобных условий работы преподаватель начинает вести себя агрессивно, лицемерно или индифферентно.



Агрессия выражается в грубом и неприязненном отношении к студентам, а порой и к другим преподавателям. Индифферентность заключается в проведении занятий как придется, без попыток активной работы с аудиторией и без воспитательных воздействий на студентов. Наиболее распространено как явление преподавательское лицемерие. Заявляя о высоких педагогических мотивах и следовании образовательным стандартам, преподаватель на деле не только некачественно работает сам, но и побуждает студентов к такой же деятельности. При этом завышаются оценки, поощряется академическое мошенничество студентов. Такие преподаватели имеют наилучшие показатели успеваемости и считаются руководством вуза образцами для подражания.

В условиях рыночных отношений, которые, как известно, всегда тесно связаны с мошенничеством, возникает и процветает академическое мошенничество среди студентов. В работе [7] дано следующее определение: «Академическое мошенничество – это любая нечестная деятельность, используемая студентом с целью формирования ложного впечатления о своих (либо чужих, если выполняется за другого) знаниях, навыках и компетенциях». Особенно часто используется плагиат. Нормой современной жизни стали студенческие научные конференции по скачанным из Интернета чужим разработкам или докладам. Сотни фирм-решателей выполняют за студентов домашние задания, курсовые работы. Дипломы переписываются по образцам, выполнявшимся в предыдущие годы. В результате образовательный процесс в вузе превращается в имитацию, спектакль, шоу. По мнению авторов статьи, [7], деятельность получаемых в результате дилетантов и непрофессионалов «повышает риск чрезвычайных ситуаций техногенного характера, сопровождающихся гибелью сотен людей, экономическими потерями, нанесением непоправимого ущерба природе».

Следует обратить внимание и на современное название учебной дисциплины «математика» вместо традиционного названия «высшая математика». Неоднократное сокращение часов аудиторных занятий по дисциплине, выдаваемое за модернизацию образования, привело и к смене ее названия, что, к сожалению, вполне справедливо. Часы занятий по математике перекачиваются на псевдо-гуманитарные курсы, забираются специальными кафедрами по правилам новых образовательных стандартов, переформатируются в часы самостоятельной работы, являющиеся очень часто просто фикцией. С интересными рассуждениями по этому поводу можно ознакомиться в работе [3]. Современный образовательный российский стандарт «3++» справедливо критикуется в научной статье [6]. Автор этой статьи отмечает, что перевод финансирования вузов от принципа «от набора на первый курс» на принцип «от количества студентов» разрушает наше высшее образование. Он заявляет, что «это крохоборство фактически привело к запрету отчисления переставших учиться студентов». А далее ситуация ведет к кризису. Не могу не привести еще одну цитату из работы [6], так как она выражает наболевшее в душах тысяч российских преподавателей. «Слабые тройки ведут к дисбалансу культурного и социального уровня индивида, и неизбежно –

к кризису общества и государства, разлагают не только «слабых» студентов, но и успевающих, а также преподавателей, способствуют дальнейшему распространению ханжества. Извращается ценностно-смысловая ткань образовательного процесса, воспитание становится антивоспитанием: в студентов накрепко входит неуважение к честности, добру, труду, закону, человеческому достоинству и личности».

Автор данной статьи в полной мере испытал все превратности преподавательской деятельности в описанных им и постоянно усугубляющихся «новых условиях». На переработку своего курса математики его подвигли следующие возникшие в последние два-три года обстоятельства:

- переход в новой учебной программе нашего университета от схемы часов 3\4 к схеме 2\3;
- появление новых потоков первокурсников, которых не просто натаскивали на сдачу ЕГЭ вместо изучения математики, а делали это дистанционно;
- постоянные «качели» с переходами от очной формы обучения к дистанционной и обратно;

Указанные обстоятельства сделали практически невозможным обучение студентов в неоклассическом стиле, который продержался с конца 1990-х годов и примерно до 2015–2018 годов. Стиль этот характеризовался довольно объемными, хотя и упрощенными по сравнению с советскими временами, лекциями. Этому стилю соответствовали большие и сложные расчетные задания, выдаваемые на дом (у нас в вузе они называются « типовые расчеты » или ТР). В конце каждой темы проводилась двухчасовая контрольная работа (КР) без использования каких-либо справочных материалов. Ни способности студентов, ни часы, отведенные для обучения их преподавателю, уже не соответствуют этому (неплохому для технического вуза) стилю.

2. Преобразование семестрового цикла занятий

- Преобразование семестрового цикла занятий по математике включало в себя следующие основные мероприятия:
- оптимизацию лекций;
- проработку теории на каждой практике;
- уменьшение объемов типовых расчетов;
- отказ от контрольных работ в пользу небольших самостоятельных работ с простыми заданиями.

Таких семестровых циклов в дисциплине «математика» четыре. Каждый из них строился в соответствии с перечисленными принципами, но имел и некоторые своеобразные черты в соответствии с рассматриваемыми разделами дисциплины.

Оптимизация лекций была связана с окончательным переходом на два часа лекций в неделю вместо трех и значительной деградацией математического мышления современных студентов. Во-первых, пришлось удалять из лекций отдельные вопросы. Например, в первом семестре исчезла лекция по определителям (они рассматриваются на первой практике).



Пришлось отказаться от специальной лекции по методу Гаусса. Теперь имеется лишь лекция «методы решения систем линейных алгебраических уравнений», а вычисление определителей, нахождение обратных матриц, определение ранга матрицы по методу Гаусса пришлось опустить. Удалены также две лекции, посвященные исследованию функций и построению их графиков с помощью производных.

Во-вторых, были переработаны и все остальные лекции. Уже в неоклассическом курсе доказательств теорем было мало, и это были самые простейшие доказательства. Теперь доказательства полностью удалены из лекционного курса. Необходимость отказа от доказательств постулируется не только в работах вузовских преподавателей, но и в статьях крупных ученых. Например, в статье [11] утверждается, что даже при построении аксиоматически строгого дедуктивного курса «Высшей математики» следует отказаться от приведения доказательств теорем и тем более их заучивания и воспроизведения студентами. Курс математики в техническом вузе должен быть понятийно-алгоритмическим и направленным на возможность освоения студентами в дальнейшем приложений по их специальностям.

В-третьих, изменен характер приводимых в лекциях примеров. Графические иллюстрации математических понятий и свойств математических объектов полностью сохранены и качественно усовершенствованы. Наглядность курса тем самым усилена. Исключены решения длинных серьезных задач, присутствовавшие в лекционном курсе. Они заменены разбором простейших вычислительных примеров, демонстрирующих работу основных алгоритмов курса.

Проработка теории на практиках заключалась в проведении в начале каждого занятия вводного собеседования по рассматриваемой теме. Проблема работы с современными студентами заключается в их нежелании записывать лекцию за преподавателем, то есть вести конспекты. Часть студентов (иногда – больше половины потока) просто не ходит на лекции. Другие считают, что достаточно сфотографировать доску с выкладками на телефон. Ведущие рукописный конспект студенты пытаются облегчить себе работу, составляя фрагментарный конспект, в котором записаны словесные определения, пропущена часть формул, а примеры и алгоритмы просто отсутствуют. Освоить математику при таких подходах к учебе невозможно.

Целью организации вводного собеседования было мобилизовать студентов на составление полных конспектов лекций и их активное использование на практиках. Желательно вообще на каждой практике проверять наличие соответствующей лекции у каждого студента (и учитывать наличие-отсутствие в рейтинге), но это не всегда возможно по времени. При вводном собеседовании преподаватель задает вопросы по определениям, формулировкам теорем, свойствам и алгоритмам. Конечно, даже хороший студент не успевает дома разобрать и запомнить материал лекции. Поэтому схема собеседования была следующей. Использование телефонов запрещалось. Студенты должны были на местах найти в тетради соответствующий фрагмент

лекции, понять его и воспроизвести на доске по памяти без тетради. Ошибочные ответы и формулы корректировались выходящими к доске другими студентами. Преподаватель комментировал ошибки и пояснял смысл приводимых определений и формул. После этого было возможно начинать осмысленное решение задач по соответствующей теме. Что касается затрачиваемого на проработку теории времени, то на собеседование по теории требуется примерно 20 минут, а если проверяется наличие конспектов лекции, то еще 10 минут. Зато через полчаса группа готова к решению задач по теме.

Даже не имевшие конспекта студенты познакомились с основными положениями и сделали записи в тетрадях. Остальные студенты освежили в памяти материал и, возможно, кое-что подправили в своих конспектах лекций.

Уменьшение объемов типовых расчетов порождено перегруженностью студентов аудиторными занятиями по многочисленным дисциплинам (по четыре пары в день) и их неготовностью выделить два-три дня на решение задач по математике. В неоклассическом курсе ТР состояли из 15–20 задач значительной сложности, охватывающих все понятия соответствующего раздела. При новом подходе количество заданий ТР сократилось до шести. По сути дела, в типовые расчеты были преобразованы контрольные работы прежних времен. Уменьшение объемов ТР поощряет студентов на выполнение заданий (за решение двадцати задач по математике большинство из них просто не возьмутся как за заведомо безнадежное дело).

Изменилась также форма выдачи материала и сбора решений. Многократные временные переходы на дистанционную форму обучения вынудили автора статьи разработать в 2020–2021 году электронные варианты ТР, которыми он теперь пользуется и при работе с очниками. Выдача индивидуальных вариантов ТР студентам происходит через облачные сервисы (GOOGLE-диск). Сбор заданий происходит аналогичным образом, причем студенты выполняют рукописные решения, фотографируют их и формируют папку с индивидуальными параметрами (фамилия, номер варианта), которую и помещают на преподавательский GOOGLE-диск. При этом значительно сокращается возможность использования услуг фирм-решателей, которые высылают пользователям электронные файлы-шаблоны с решениями. Технические преимущества приема ТР через Интернет следующие. Отпадает необходимость в сборе и переносе домой больших стопок студенческих тетрадей. При этом уменьшается вероятность заражения преподавателя студенческими микробами и вирусами. Назначение в электронной сети точного времени окончательной сдачи работ пресекает все попытки типа «я не успел, но положил Вам на стол...». Недостатком технологии является недостаточная четкость некоторых фотографий, затрудняющая проверку работ.

Отказ от контрольных работ в пользу работ самостоятельных порожден снижением вычислительных возможностей студентов и оперативной памяти их мозга. Дать современному студенту большую контрольную работу на всю пару и лишить его возможности использовать справочные материалы означает просто погубить его. Автор данной статьи перешел к системе



небольших самостоятельных работ (СР) по основным темам. Такая СР состоит из двух-трех несложных задач и рассчитана на выполнение в течение 15–25 минут. Каждому студенту выдается индивидуальный вариант заданий на карточке. Использование телефонов, шпаргалок, помощи соседа запрещено. Зато преподаватель разрабатывает к каждой СР электронные материалы, которые содержат, в том числе, и образцы решения задач СР. Распечатанными образцами решений пользоваться можно. Такая поддержка мотивирует студентов приходить на СР и пытаться ее выполнить. По простейшим темам работа по Е-материалам близка к решению по шаблону. По более сложным темам она дает образец выполнения соответствующего алгоритма.

Недостатком предложенного способа является непонимание студентами того факта, что с решением задач следует разобраться дома, то есть подготовиться к СР. Многие из них приходят с распечатками решений и пытаются за отведенные 20 минут разобраться с решением задач. А это им, как правило, не удается. Накопленный опыт неудач заставляет студентов изменять принципы подготовки к СР.

Достоинства предложенного способа по сравнению с простым разрешением пользоваться студенческими тетрадами очевидны. Преподавательская разработка четко структурирована и хорошо оформлена. О тетрадях студентов такого сказать, как правило, нельзя. Достоинством является также ограниченность разрешенного к использованию материала (способ решения и его оформление). Функции в вариантах студентов будут другие, и знание их свойств, производных и интегралов зависит от подготовки самих обучаемых.

Исследования-аналоги. Многие преподаватели математики выполняют сходные с описанной выше методикой преобразования своих учебных курсов. Проанализируем несколько работ, посвященных таким изменениям.

В статье [1] предложена новая методика организации семестрового цикла занятий по математике, во многом напоминающая методику, изложенную в данной статье. Авторы работы [1] также говорят об отказе от прежнего стиля преподавания, который они называют просто классическим. Они предлагают тезисное чтение лекций с отказом не только от доказательств, но и от примеров. Нам же отказ от примеров и иллюстраций представляется недопустимым. Положительным моментом работы [1] является изображение схем лекций каждой темы в виде «навигационной схемы» для понимания студентами структуры курса. Предоставление студентам полного электронного текста лекций с доказательствами и примерами, выдаваемого для самостоятельного изучения, является, с нашей точки зрения, сомнительным решением. Кому тогда нужны читаемые в аудитории тезисные лекции, если есть готовые гораздо лучшие конспекты? Подобная учебная стратегия породит отказ студентов от посещения лекций и тем более – их конспектирования. А это означает «телефонные» знания без понимания. В ходе практических занятий авторы статьи [1] так же, как и автор данной работы, предлагают проводить опрос определений из лекций. Кроме того, предлагается проводить в течение семестра

два-три теоретических коллоквиума. Вот только где взять на них часы? Сама работа на практике организуется в бригадной форме, характерной для первых лет советской власти. Формируются бригады из четырех-пяти человек во главе с лидером (хорошим студентом), коллективно решающие задачи. В результате задачи решает лидер, а остальные в лучшем случае пытаются хоть что-то понять в этих решениях.

Авторы статьи [2] пытаются организовать «подстраиваемый» под ситуацию учебный курс по математике. В случае преобладания в учебной программе лекций над практиками предлагается читать лекции с разбором примеров, а при доминировании практик – делать лекционный курс без примеров и иллюстраций. Для небольших групп из сильных студентов предлагаются индивидуальные формы работы, а для больших групп из слабых студентов – формы работы коллективные. Однако при описании конкретной структуры практических занятий выясняется, что основное время тратится на опрос теории пройденной темы, проверку домашнего задания, опрос теории предстоящей темы. Затраты времени на такую продолжительную проработку материала составят 50–60 минут. При таком подходе на решение и разбор задач почти не остается времени. Недостаточная конкретность изложения методики в работе [2] не позволяет более подробно ее оценить.

В публикации [12] объявляется, что студенты не делают домашних работ из-за лени и отсутствия времени, а преподаватель якобы не способен проверить большое количество студенческих работ. Заметим, что две части этого утверждения уже противоречат друг другу. Предлагается методика выдачи студентам на дом заданий (вариантов) их будущих самостоятельных работ. Это якобы мотивирует учащихся на работу с задачами дома. По сути, в статье [12] предлагается объединить вместе две формы работы, описанные автором, ТР и СР. Однако, если это будут серьезные задания на уровне ТР, то современные студенты не способны справиться с ними в аудитории за ограниченное время самостоятельной работы. Значит, они будут готовить дома (за счет фирм-решателей или продвинутых сокурсников) решения своих вариантов, которые и будут затем перекачивать в аудитории. Если же это будут простейшие задания типа СР, то тогда студенты будут лишены даже знакомства с «настоящими» задачами, характерными для соответствующей темы. Мы весьма негативно относимся к такой учебной методике.

3. Результаты практического применения методики

Преобразованный курс «математика» четырех семестрового объема автор статьи впервые применил в 2020–2022 годах на потоке связистов железнодорожного транспорта, состоящем из трех групп. Повторное применение методики на потоке 2021 года набора еще не завершено. Результаты применения упрощенного варианта «математики» не выглядят обнадеживающими. Развращенные дистанционным якобы обучением и неотчислением за долги студенты массово пропускали занятия. В таких условиях не способна работать даже наилучшая методика их обучения. Типовые расчеты выполнялись не более чем половиной студентов, и часто



в неполном объеме. Простейшие самостоятельные работы с возможностью использования преподавательских образцов выполнялись чаще всего на «тройку», а многими – и на «два». Количество должников за сессию превосходило все разумные пределы. Только к четвертому семестру удалось добиться регулярного конспектирования студентами лекций, да и то лишь примерно для 70% учебного потока.

В целом негативные результаты работы стимулировали автора сравнить эти данные с результатами своей работы в уже далеких 2002–2004 учебных годах. В это время автор преподавал «Высшую математику» на потоке электровозников, состоявшем также из трех групп. Дисциплина представляла собой неоклассический курс с объемными лекциями, большими типовыми расчетами и «настоящими» контрольными работами, рассчитанными на два учебных часа каждая. Казалось бы, студентам 2000-х годов учиться было гораздо сложнее, но результаты в виде траекторий успеваемости приводят к другим выводам.

Автор долгое время занимается построением и исследованием траекторий успеваемости студентов. Возможно построение таких траекторий по результатам выполнения студентами контрольных работ либо по результатам их рейтингов за контрольные недели. Система контрольных работ как исследовательский инструмент применена автором, например, в работе [8].

В статье [9] показано место таких контрольных в электронных учебно-методических комплексах математических дисциплин. Однако в преобразованном семестровом цикле дисциплины «математика» таких КР просто нет, а малые самостоятельные работы дают весьма неполную картину студенческих успехов. Поэтому проанализируем динамику студенческих рейтингов за 2002–2004 и 2020–2022 годы по математике.

В ОмГУПСе организуется по три контрольных недели в каждом семестре. Всего дисциплина, состоящая из четырех семестров, имеет 12 контрольных точек для построения траекторий успеваемости. Рейтинги в нашем вузе считаются по 100-балльной системе. При этом минимальная «тройка» начинается с отметки в 60 баллов. При построении графиков траекторий успеваемости в виде кусочно-линейных интерполяций автор умножал имеющиеся данные на коэффициент 0,01. Поэтому все построения находятся в диапазоне от 0 до 1. Впрочем, при построении траекторий, усредненных по студенческой группе или по студенческому потоку, кривые интерполяций находятся в числовом промежутке от 0,3 до 0,8.

Траектории успеваемости групп и потока 2002–2004 годов обучения изображены на рис. 1. Баллы рейтинга обозначены как величина $B(t)$, откладываемая по вертикальной оси. По горизонтальной оси откладывается время t , в дискретные моменты которого производилось определение рейтингов.

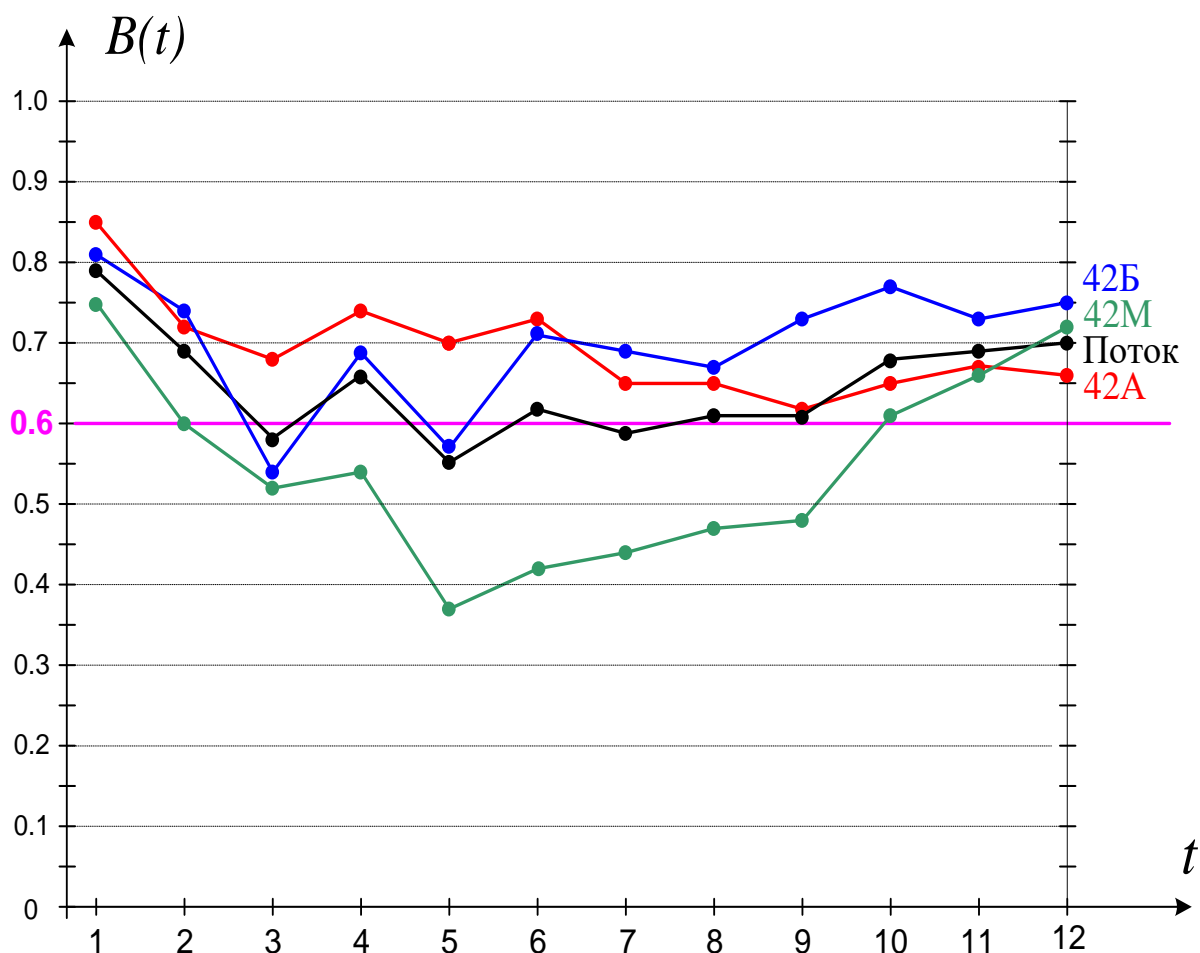


Рис. 1. Рейтинги групп 2002-2004 годов обучения

На рис. 1 присутствуют: траектория «хорошей» группы 42А, не опускающаяся ниже критического уровня $B(t) = 0,6$; траектория «хорошей» группы 42Б, имевшей проблемы на первом курсе, и траектория «слабой» группы 42М, пришедшей к норме лишь в четвертом семестре. Усредненная траектория успеваемости потока колеблется долгое время у «минимальной тройки», но в четвертом семестре выходит на вполне достойный уровень рейтинга, равный 0,7.

Таким образом, несмотря на серьезное неоклассическое построение курса математики, студенты начала 2000-х годов имеют удовлетворительные результаты освоения дисциплины.

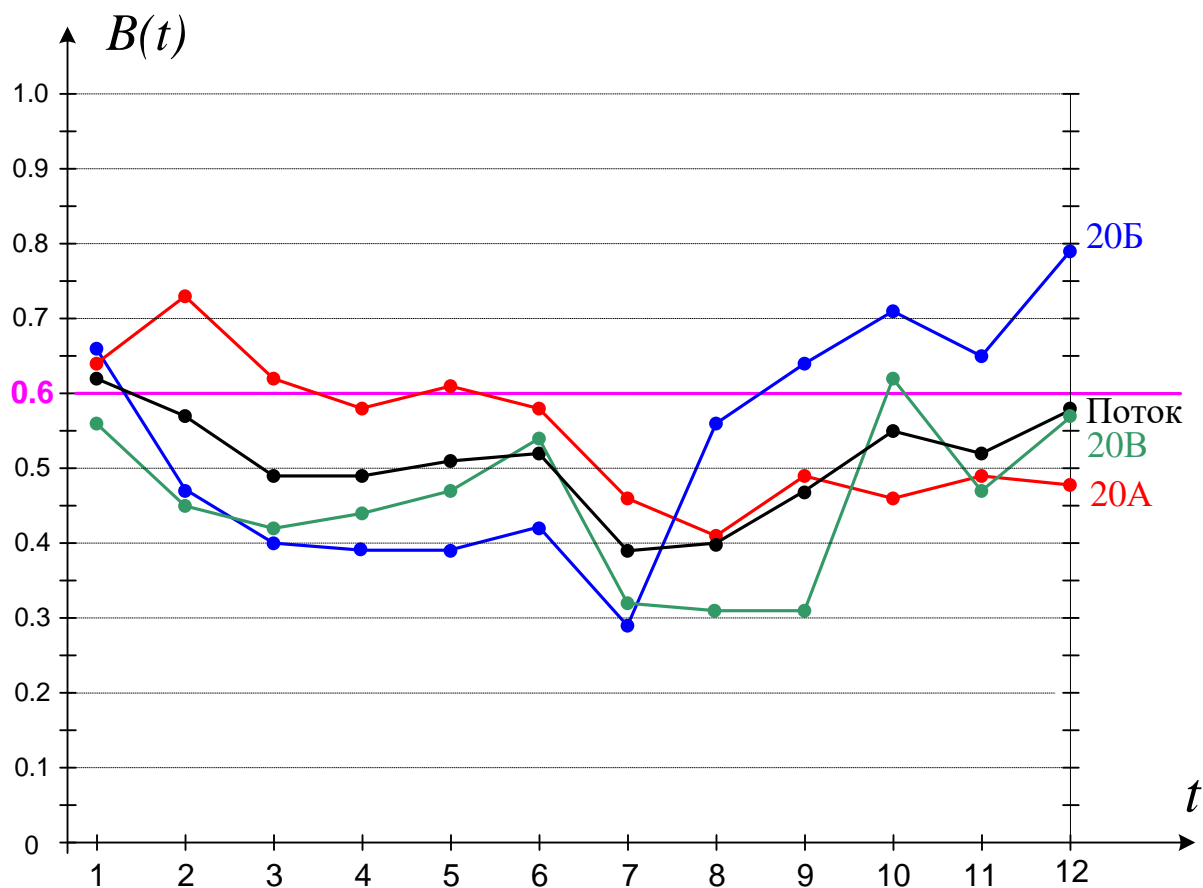


Рис. 2. Рейтинги групп 2020–2022 годов обучения

На рис. 2 показаны траектории успеваемости групп и потока 2020–2022 годов обучения. Поле построения рисунка размечено аналогично предыдущему рисунку. Траектории групп «нового времени», обучавшихся по явно облегченной и упрощенной методике, идут гораздо ниже траекторий с рис. 1. Большая часть этих траекторий расположена ниже минимального удовлетворительного уровня $B(t) = 0,6$. Группа 20А имеет удовлетворительные результаты лишь в первом семестре обучения. Группа 20Б показывает неплохие результаты только в четвертом семестре (за счет выбывания большей части контингента, неспособного к учебе).

Причем «выбывание» чаще всего не означает отчисления студентов. Обучаемые переводятся на другие специальности, переходят на заочную форму обучения, уходят в академический отпуск (и продолжают «отдыхать» далее). Группа 20В в течение всего двухлетнего процесса изучения математики не работала, лишь в начале четвертого семестра показав единственный удовлетворительный результат. Усредненная траектория успеваемости потока повсюду ниже уровня $B(t) = 0,6$, опускаясь на некоторых контрольных точках до совершенно неприемлемой величины рейтинга 0,4.

Таким образом, несмотря на облегченное построение курса математики, учитывающее (в рамках допустимого) негативные «новые условия», студенты начала 2020-х годов учатся принципиально слабее студентов 2000-х годов, а до

50% из них – не учатся вовсе, игнорируя исправленные методики, применяемые к ним преподавателем.

4. Итоговые замечания

Опыт применения преобразованных (упрощенных) семестровых циклов занятий по математике показывает, что предложенная методика не может решить проблему обучения современных студентов регионального технического вуза. Когда половина студентов не посещает занятий вовсе, а вторая половина не стремится к знаниям, вряд ли сработает какая-либо методика, кроме подтасовки итоговых оценок.

Предложенный автором подход позволяет лишь несколько сгладить и ослабить противоречие между провозглашаемым стремлением вуза к качественному обучению студентов и реальным бюрократическим обманом, процветающим в региональном университете. Хотя новая организация семестровых циклов занятий по математике более соответствует сложившейся ситуации, но изменение российского образования в лучшую сторону явно лежит не в области применения более совершенных методик обучения.

Список литературы

1. Алашеева Е.А., Рогова Н.В. Решение проблемы преподавания математики в техническом высшем учебном заведении при условии дефицита аудиторного времени // Актуальные проблемы преподавания математики в техническом вузе. – 2019. – № 7. – С. 19–23.
2. Анисимова Г.Д., Бельгарт Л.В., Евсеева С.И. [и др.]. Применение интерактивных форм при обучении математике в техническом вузе // Актуальные проблемы преподавания математики в техническом вузе. – 2019. – № 7. – С. 29–33.
3. Бажанов Н.Н. Математика или высшая математика? // Актуальные проблемы преподавания математики в техническом вузе. – 2020. – № 8. – С. 24–26.
4. Болтенков Н.В., Гринько А.А. Профессиональные деформации преподавателей региональных вузов // Педагогика. Вопросы теории и практики. – 2022. – Т. 7, № 1. – С. 83–89.
5. Герасименко П.В. Путь реформирования математического образования в технических вузах РФ: от фрагментарного до фундаментального и обратно // Актуальные проблемы преподавания математики в техническом вузе. – 2020. – № 8. – С. 80–87.
6. Дячкин О.Д. К вопросу об общетехническом курсе математики // Актуальные проблемы преподавания математики в техническом вузе. – 2020. – № 8. – С. 116–120.
7. Иоголевич Н.И., Лободенко Е.И. Академическая недобросовестность студентов технического вуза: масштабы проблемы и пути решения // Педагогика. Вопросы теории и практики. – 2020. – Т. 5, № 1. – С. 99–106.



8. Окишев С.В. Система контрольных работ как инструмент оценки успеваемости студенческих групп // Актуальные проблемы преподавания математики в техническом вузе. – 2018. – № 6. – С. 194–201.
9. Окишев С.В. Электронный УМКД «Математический анализ»: поддержка традиционного обучения // Актуальные проблемы преподавания математики в техническом вузе. – 2016. – № 4. – С. 92–96.
10. Семеновских Т.В. Феномен «клипового мышления» в образовательной вузовской среде // Науковедение : интернет-журн. – 2014. – № 5 (24). – С. 134.
11. Сизиков В.П. Курс – для приложений, а не для // Актуальные проблемы преподавания математики в техническом вузе. – 2019. – № 7. – С. 288–292.
12. Уланов В.А., Уланова Т.А. Самостоятельная работа по домашнему заданию как метод его проверки // Актуальные проблемы преподавания математики в техническом вузе. – 2019. – № 7. – С. 322–327.

РАЗДЕЛ 8. МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРЕПОДАВАНИЯ УЧЕБНЫХ ДИСЦИПЛИН В ШКОЛЕ И ВУЗЕ

УДК 373.1, 372.853

DOI: 10.24412/2308-717X-2023-2-380-387

Демина Наталья Юрьевна

кандидат физико-математических наук, учитель физики высшей
квалификационной категории

*МБОУ «Средняя общеобразовательная школа № 167 с углубленным изучением
отдельных предметов», Казань, Россия*

420100, г. Казань, ул. Сахарова, д. 9, e-mail: vnu_357@mail.ru

Тропина Анастасия Владимировна

учитель физики первой квалификационной категории

МАОУ «Гимназия № 116», Екатеринбург, Россия

620102, г. Екатеринбург, ул. Серафимы Дерябиной, д. 17а

e-mail: feniksgav@gmail.com

ПРИМЕНЕНИЕ ЦИФРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ПРИ ОРГАНИЗАЦИИ ПРОЕКТНОЙ И УЧЕБНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ

Natalya Yu. Demina

Candidate of Physical and Mathematical Sciences,
physics teacher of the highest qualification category

*MBOU 'Secondary school No. 167 with in-depth study of individual subjects'
Kazan, Russia*

420100, Kazan, Sakharova st., 9, e-mail: vnu_357@mail.ru

Anastasia V. Tropina

physics teacher of the first qualification category

MAOU 'Gymnasium No. 116', Ekaterinburg, Russia

620102, Ekaterinburg, Serafima Deryabina st., 17a

e-mail: feniksgav@gmail.com

APPLICATION OF DIGITAL TECHNOLOGIES IN ORGANIZING PROJECT AND EDUCATIONAL RESEARCH ACTIVITIES OF STUDENTS

Аннотация. Рассмотрены вопросы использования цифровых технологий при организации проектной и учебно-исследовательской деятельности учащихся. Одним из ресурсов является образовательная платформа



«Стемфорд», созданная государственной организацией и основанная на STEM-технологии, которая активно применяется в учебном процессе во многих странах, в том числе в России.

Ключевые слова: цифровые технологии, образовательная платформа, проектная деятельность, исследовательская деятельность.

Abstract. The article discusses the use of digital technologies in organizing project and educational and research activities of students. One of the resources is the Stamford educational platform, created by a government organization and based on STEM technology, which is actively used in the educational process in many countries, including Russia.

Key words: digital technologies, educational platform, project activities, research activities.

Согласно ФГОС ООО, внеурочная деятельность наряду с урочной является обязательной частью образовательного процесса. При правильной организации она решает широкий спектр образовательных, воспитательных и развивающих задач. Реализовать внеурочную деятельность можно в различных формах, выбор которых зависит от возможностей образовательного учреждения и его работников, интересов и потребностей учащихся и их родителей. Организация внеурочной работы – сложная задача для работников школ, ведь здесь необходимо учитывать большое количество факторов.

При организации внеурочной работы по физике можно использовать возможности различных образовательных платформ. При таком подходе появляется возможность проводить мероприятия в дистанционном формате, у учителя имеется теоретическая и методическая поддержка в виде структурированного материала, размещенного на одной площадке, материал на платформах составлен и представлен в таком формате, чтобы научность была тесно связана с занимательностью [8, с. 15].

Одним из таких ресурсов является образовательная платформа «Стемфорд», созданная государственной организацией и основанная на STEM-технологии, которая активно применяется в учебном процессе во многих странах, в том числе в России. Данная образовательная платформа агрегирует множество преимуществ других онлайн-платформ.

Необходимо признать, что правильно организованная внеурочная работа решает широкий спектр задач, однако и требования, предъявляемые обществом к учителям и учащимся в школе, изменяются. Здесь появляется необходимость в разработке программ, наиболее эффективно решающих данные задачи с учетом изменяющихся требований. Перед педагогами стоит задача повышения уровня мотивации к изучению физики и уровня естественнонаучной грамотности. В современном мире фундаментальным умением становится умение использовать знания из различных научных областей для решения реальных теоретических и практических задач. Сама суть образовательной платформы «Стемфорд» предполагает отход от

предметной фрагментации знаний, использование междисциплинарного подхода, что должно способствовать повышению уровня подготовки современного выпускника школы.

В современном мире существующие образовательные платформы становятся востребованными среди школьников. Активное применение информационно-коммуникационных технологий в образовании, всеобщее распространение Интернета и огромные его возможности, растущие требования общества к выпускнику школы – все это явилось толчком к появлению большого количества образовательных платформ и их популяризации в сфере образования. Контент платформ весьма разнообразен: от школьного материала до информации, предназначенной для узкопрофильных специалистов [2, с. 113].

Для организации проектной и исследовательской деятельности в основной школе нами будет использована образовательная платформа «Стемфорд».

В настоящее время происходит быстрое развитие естественнонаучного и технического образования. Государственные и коммерческие организации сферы высоких технологий, университеты и группы заинтересованных лиц вкладывают ресурсы в реализацию образовательных программ, в том числе реализованных в электронном формате. Одним из таких проектов и является «Стемфорд». Данная образовательная платформа была создана в 2016 г. (АНО «eNANO») при поддержке Фонда инфраструктурных и образовательных программ группы РОСНАНО. Проект выполняет популяризаторскую, профориентационную, а главное, образовательную функцию.

Нами разработаны программы для учащихся основной школы с применением образовательной платформы «Стемфорд» двух кружков: для учащихся 5–6 и 7–9 классов. Такое разделение исходит из следующих аспектов. В 5–6 классах в школьный курс не включен предмет «физика», поэтому деятельность кружка носит научно-популярный характер, направлена на пропедевтику физики и химии, повышение мотивации к изучению их в будущем. В образовательную программу 7–9 классов включен предмет «физика», поэтому учащиеся имеют базовые знания в данной области. Конечно, уровень знаний школьников 7 и 9 класса различный, однако программа составлена таким образом, что предполагается повторение материала (специальная подготовка не требуется), взаимопомощь учащихся [6, с. 72].

ФГОС ООО предполагает использование информационно-образовательной среды, формирование у учащихся ИКТ-компетенций. Особенностью данных кружков является то, что при их организации используется образовательная платформа «Стемфорд».

Кружки и для 5–6, и для 7–9 классов мы постарались разработать с выполнением нормативных требований, а конкретно: продолжительность занятий кружков не более 1,5 часа, оптимальная наполняемость – не более 15 человек, допустимая – 20 человек. Также соблюдена норма продолжительности непрерывного применения технических средств обучения.

Основными задачами, стоящими перед нами при разработке программ



кружков на основе образовательной платформы, являлись: анализ ресурсов, представленных на платформе, отбор материала, выбор форм представления отобранного материала, поиск дополнительной информации в случае, если требуется изучить или повторить школьную программу, расширить имеющиеся сведения, использовать различные технологии и методы обучения. При организации и проведении кружковых занятий педагогу необходимо учитывать индивидуальные особенности и уровень знаний своих воспитанников, поэтому в ходе проведения занятий в разных ученических коллективах руководителю непременно нужно корректировать программу кружка.

На занятиях сочетаются практические и теоретические задания, индивидуальная работа с групповой, присутствует работа с научно-популярной литературой. Применяются различные методы обучения: лекция, беседа, выполнение практической работы, конкурсы, игры, использование технических средств. План кружков также можно дополнить посещением технических музеев, выставок, предприятий, которые находятся в городе. В результате прохождения курса кружка у обучающихся будут сформированы навыки по поиску и анализу информации, выступлению перед публикой, обработке результатов эксперимента [7, с. 108].

Отличительными особенностями программ кружков являются: возможность дистанционного обучения, так как используются материалы онлайн-платформы; включение элементов занимательности в сочетании с научностью; объединение и использование знаний из нескольких школьных предметов; ознакомление с информацией о современных профессиях.

Первоначальный анализ полученных знаний и умений осуществляется методом наблюдения за обучающимися, а также через оценку итоговых выступлений. По окончании работы кружка учащимся выдаются сертификаты о прохождении данного курса, также можно наградить самых активных участников занятий.

Структура рабочей программы кружка содержит: пояснительную записку, цель, задачи, организационные условия реализации программы, учебно-тематический план, прогноз результативности, личностные, метапредметные и предметные результаты освоения курса внеурочной деятельности, методические рекомендации реализации программы, а также список литературы и интернет-источников для учителя и учащихся и непосредственно содержание занятий кружка с описанием основных тем [1, с. 52].

Рассмотрим подробнее особенности каждого из разработанных кружков. Кружок «Удивительное рядом» организован для учащихся 5–6 классов (11–12 лет). Девиз: «Познание начинается с удивления!» Деятельность кружка носит научно-популярный характер, направлена на пропедевтику физики и химии, повышение мотивации к изучению их в будущем. Занятия кружка рассчитаны в общей сложности на 12,5 часа (10 занятий). Продолжительность занятий – 1–1,5 часа. Занятия проводятся в зависимости от возможностей образовательного учреждения и периода. Кружок направлен на формирование первоначального представления о новых достижениях науки, служит неким «спусковым

аппаратом» для учащихся с целью последующего углубления в данные области знаний.

Пересечение с разделами и темами школьного курса физики: «Поверхностное натяжение, капиллярные явления», «Электрические и магнитные явления», «Квантовая физика».

В разработанном плане кружковой работы представлены различные виды деятельности. После прохождения программы занятий у школьников будут сформированы базовые представления об основных понятиях нанотехнологий, направлениях их развития, применении в различных сферах жизни, связях с другими областями естественнонаучного цикла. В рамках занятий реализуются межпредметные связи, а одно из занятий непосредственно направлено на раннюю профориентацию учащихся.

На заключительном занятии учащиеся представляют свои работы. Каждому школьнику необходимо подготовить плакат (в любом формате, с рисунками, чертежами и т.д.) и представить его. На плакате указывается: что понравилось, что не понравилось при участии в кружковой деятельности; пожелания по организации и проведению занятий; какое занятие было самым интересным, запоминающимся, расписать теоретические аспекты данной темы; что еще хочется узнать в рамках будущих занятий кружка; нужно ли продолжение кружка; удобен ли формат занятий; отзывы о платформе «Стемфорд». Допускается добавление какой-либо информации от себя, некоторые аспекты школьники могут не изображать на плакате, а вынести на словесный рассказ [3, с. 127].

Для того чтобы учащиеся в большей мере осознавали себя причастными к данному событию, занятие можно провести в формате шоу, добавить музыку, а также предоставить возможность школьникам представлять свои плакаты перед всеми участниками пришкольного лагеря.

Второй кружок имеет название «InEnergy/Системы получения и хранения энергии». Данные кружковые занятия предназначены для учащихся 7–9 классов (13–15 лет). Занятия рассчитаны в общей сложности на 18,5 часа (14 занятий). Проводятся в зависимости от возможностей образовательного учреждения и периода.

Цель работы кружка: повышение интереса школьников к изучению предметов естественнонаучного цикла через популяризацию современных способов получения и хранения энергии.

В разработанном плане кружковой работы представлены различные виды деятельности. В рамках занятий реализуются межпредметные связи, а одно из занятий непосредственно направлено на профориентацию учащихся. Педагог на основе данного кружка может построить дополнительную образовательную программу по исследовательской и проектной деятельности учащихся с учетом уровня их подготовки по изучению, исследованию, применению, дальнейшему развитию данной темы.

Пересечение с разделами и темами школьного курса физики: «Электрические и магнитные явления», «Электронная проводимость металлов», «Источники тока. Электрический ток в различных средах».



Здесь, в отличие от плана кружка для 5–6 классов, больше представлено самостоятельной работы: решение кейсов, заполнение исследовательского журнала, создание ментальной карты [4, с. 36].

Итоговое занятие кружка проводится в форме представления учащимися собственных презентационных материалов. Каждому школьнику необходимо самостоятельно изучить один из представленных ресурсов (курс, вебинар и др.) на платформе «Стемфорд» по темам направления кружка.

Для того чтобы определить, эффективна ли разработанная программа кружка, необходимо опробовать ее в школе [5, с. 42].

Для проведения статистических исследований были сформированы две группы: контрольная и экспериментальная. Соответственно, в первую группу вошли учащиеся, с которыми не проводились специальные мероприятия (12 человек), во вторую – учащиеся, которые посещали кружковые занятия (12 человек).

Уровень коммуникативных склонностей до проведения внеурочной работы

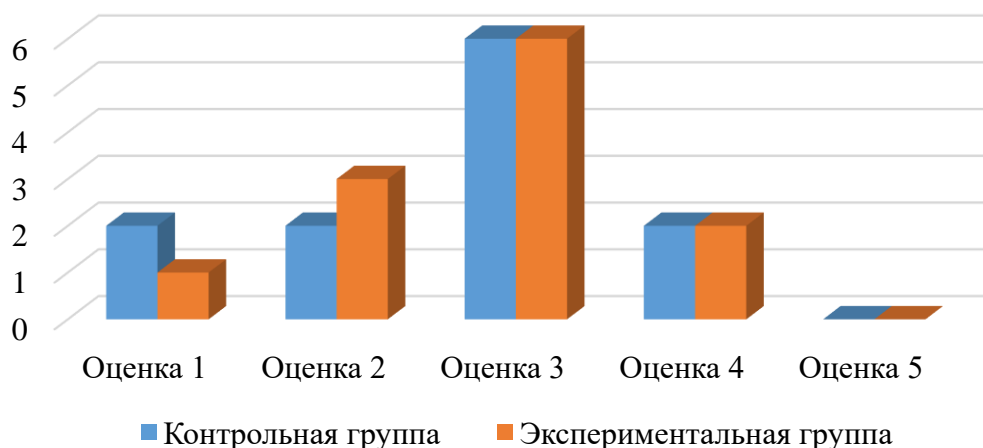


Рис. 1. Результаты диагностики уровня КС до проведения внеурочной работы

Контрольная группа была сформирована также из учеников 7–9 классов данной школы. Всего было задействовано 24 учащихся.

Так как в процессе работы в кружке учащиеся активно взаимодействуют с учителем и другими детьми, выполняют групповые проекты, необходимо было проверить, как участие в кружковой деятельности влияет на коммуникативные способности школьников.

Из диаграммы (рис. 1) видно, что большая часть учащихся обеих групп имеет средний и ниже среднего уровни проявления коммуникативных склонностей, их необходимо развивать и совершенствовать.

Сравнили контрольную и экспериментальную группы после проведения внеурочной работы.

На диаграмме (рис. 2) видно, что число детей в экспериментальной группе, имеющих средний, высокий и очень высокий уровни коммуникативных склонностей, больше, чем в контрольной.

Таким образом, проанализировав полученные данные, можно сделать вывод, что разработанная программа кружка по физике положительно повлияла на коммуникативные способности и мотивационную сферу учащихся 7–9 классов.

Уровень коммуникативных склонностей после проведения внеурочной работы

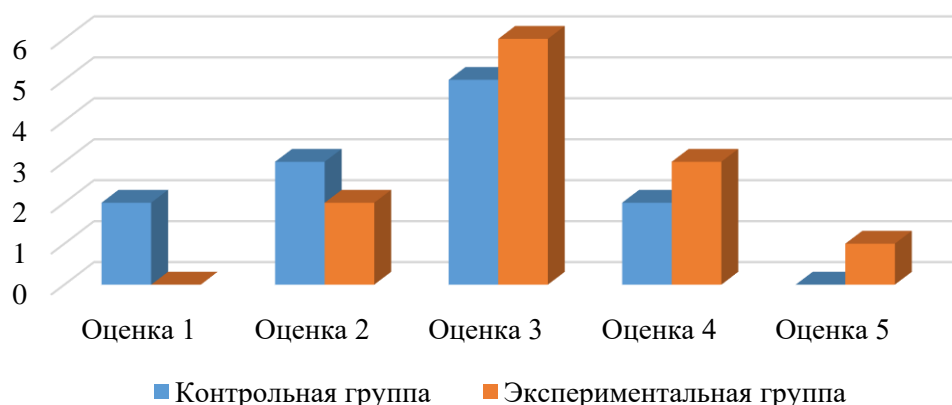


Рис. 2. Сравнительный анализ контрольной и экспериментальной групп после проведения внеурочной работы

В контрольной группе не произошло существенных изменений ни по одному из исследуемых показателей. В экспериментальной же группе после проведения занятий увеличилось количество учащихся с высоким и очень высоким уровнем по каждому из исследуемых параметров.

Список литературы

1. Комарова И.В. Технология проектно-исследовательской деятельности школьников в условиях ФГОС. – СПб. : КАРО, 2020. – 126 с.
2. Лазарев В.С. Проектная деятельность в школе : учеб. пособие для учащихся 7–11 кл. / Сургут. гос. пед. ун-т. – Сургут, 2014. – 135 с.
3. Леонтович А.В., Саввичев А.С. Исследовательская и проектная работа школьников. 5–11 классы / под ред. А.В. Леонтовича. – 3-е изд. – М. : ВАКО, 2018. – 160 с. – (Современная школа: управление и воспитание).
4. Леонтович А.В., Смирнов И.А., Саввичев А.С. Проектная мастерская. 5–9 классы : учеб. пособие для общеобразоват. организаций. – 3-е изд. – М. : Просвещение, 2021. – 112 с.
5. Марко А.А., Смирнов И.А. Исследовательские и проектные работы по физике. 5–9 классы : учеб. пособие для общеобразоват. организаций. – 2-е изд. – М. : Просвещение, 2020. – 80 с.



6. Румбешта Е.А. Современные технологии в обучении физике : учеб.-метод. пособие / Том. гос. пед. ун-т. – Томск, 2018. – 144 с.
7. Современные педагогические технологии основной школы в условиях ФГОС / О.Б. Даутова, Е.В. Иваньшина, О.А. Ивашедкина и др. – СПб. : КАРО, 2014. – 144 с.
8. Уткина Т.В., Бегашева И.С. Проектная и исследовательская деятельность, сравнительный анализ. – Челябинск : ЧИППКРО, 2018. – 60 с.

УДК 53 (072.3)

DOI: 10.24412/2308-717X-2023-2-388-394

Ильин Иван Вадимович

доцент кафедры информационных систем и математических методов
в экономике

*Пермский государственный национальный исследовательский университет,
экономический факультет, кафедра информационных систем
и математических методов в экономике, Пермь, Россия
e-mail: vania_ilin@mail.ru*

Кузаев Айдар Файзулович

Кандидат физико-математических наук, доцент кафедры прикладной
информатики, информационных систем и технологий,

*Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет,
факультет информатики и экономики, кафедра прикладной информатики,
информационных систем и технологий,*

Никулина Олеся Александровна

студент 4 курса факультета информатики и экономики

*Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет,
факультет информатики и экономики, кафедра прикладной информатики,
информационных систем и технологий, Пермь, Россия*

**ПРИМЕНЕНИЕ ИНТЕРАКТИВНЫХ УЧЕБНЫХ ЗАДАНИЙ
ПО АЛГОРИТМИЗАЦИИ В КУРСЕ ИНФОРМАТИКИ
НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ**

Ivan V. Ilyin

Associate Professor, Department of Information Systems and Mathematical Methods
in Economics

*Perm State National Research University, Faculty of Economics, Department
of Information Systems and Mathematical Methods in Economics*

Perm, Russia e-mail: vania_ilin@mail.ru

Aidar F. Kuzaev

Candidate of Physical and Mathematical Sciences, Associate Professor of the
Department of Applied Informatics, Information Systems and Technologies

*Perm State Humanitarian Pedagogical University, Faculty of Informatics and
Economics, Department of Applied Informatics, Information Systems and
Technologies, Пермь, Россия*

e-mail: kuzaev@pspu.ru



Olesya A. Nikulina

4th year student of the Faculty of Informatics and Economics
*Perm State Humanitarian Pedagogical University, Faculty of Informatics and
Economics, Department of Applied Informatics, Information Systems and
Technologies, Perm, Russia*

APPLICATION OF INTERACTIVE LEARNING TASKS ON ALGORITHMS IN THE COURSE OF COMPUTER SCIENCE IN THE PRIMARY SCHOOL

Аннотация. В статье обсуждается актуальность разработки интерактивных средств обучения по информатике для начальной общеобразовательной школы. Проведен анализ содержательной линии «Алгоритмизация» учебников по информатике начальной школы и выявлена соответствующая типология заданий для учащихся. Описаны имеющиеся в сетевых хранилищах программные решения на тему «Алгоритмы». Авторами разработан и представлен цифровой образовательный ресурс (в виде веб-приложения) «Интерактивные задания на тему «Алгоритмы», включающий 7 заданий с выявленной нами типологией для курса информатики начальной школы (4 класс).

Ключевые слова: обучение информатики в начальной школе, типология заданий по алгоритмизации, алгоритм.

Abstract. The article discusses the relevance of developing interactive teaching aids in informatics for elementary general education schools. The analysis of the content line «Algorithmization» of elementary school informatics textbooks was carried out and the corresponding typology of tasks for students was identified. The software solutions available in network storages on the topic «Algorithms» are described. The authors have developed and presented a digital educational resource (in the form of a web application) «Interactive tasks on the topic «Algorithms», which includes 7 tasks with the typology we have identified for the elementary school informatics course (Grade 4).

Key words: teaching computer science in elementary school, typology of tasks for algorithmization, algorithm

В связи со стремительным развитием процесса цифровизации выявляются новые требования к подходам в образовании. Они строятся не только на усовершенствовании технической основы учебных учреждений, но и на применении различных цифровых технологий в обучении. Возникает необходимость разработки более совершенных (по наполнению и инструментарию) учебных компьютерных моделей для школьной практики. Компьютерные анимации и модели для поддержки учебного процесса разрабатываются для различных областей предметных знаний (физика, химия, география, математика, информатика и др.), достоинство которых состоит в том, что они позволяют визуализировать теоретический материал, предложить учащимся интерактивные задания по его закреплению, обеспечивают возможность моделирования учебных ситуаций в виртуальной

среде. Педагогически грамотное использование цифровых технологий способствует повышению мотивации, а современный мультимедийный контент ЦОР позволяет заинтересовать учащихся учебным материалом.

Проведенная в последние десятилетия модификация структуры и содержания общего образования, и начальной школы в том числе, позволяет отметить основные характеристики предмета информатики в начальном обучении как новой составляющей компьютерной грамотности младших школьников [6, 7]. ФГОС и методисты-исследователи четко формулируют цели изучения информатики в начальной школе [2, 4, 5, 9]. Традиционно, содержательные линии обучения информатике в начальной школе соответствуют линиям основной школы, но реализуются на «вводном» уровне и охватывают следующие группы вопросов [1]:

- *представление информации;*
- *методы и средства формализованного описания действий исполнителя (условно «алгоритмическая линия»);*
- *вопросы, связанные с методом формализации, моделированием реальных объектов и явлений для их исследования с помощью ЭВМ, проведением компьютерного эксперимента (условно «линия формализации и моделирования»);*
- *этапы решения задач на ЭВМ, использование программного обеспечения разного типа для решения задач, представление о современных информационных технологиях, основанных на использовании компьютера (условно «линия информационных технологий»).*

Обучение содержательной линии «Алгоритмизация» всегда было в приоритете в стандартах и рабочих программах (что свидетельствует их солидное представление в школьных контрольно-измерительных материалах). На важность формирования знаний в области «Алгоритмизации и программирования» по информатике отмечается и во ФГОС начального общего образования, где в качестве базовых целей обучения курсу «Математика и информатика», кроме прочих, выделено: «...овладение основами логического и алгоритмического мышления, пространственного воображения..., *записи и выполнения алгоритмов*; умение действовать в соответствии с алгоритмом и строить простейшие алгоритмы, исследовать» [9, 10].

В учебниках по информатике для начальной школы ([2, 3, 8] и др.) задания на тему «Алгоритмы» представлены в несистематизированном виде в различных формах. Их анализ позволил нам выявить их типологию и систематизировать:

1. *пошаговое выполнение алгоритма;*
2. *расстановка действий в правильном порядке;*
3. *составление алгоритма на естественном языке;*
4. *нахождение и исправление ошибок в алгоритме;*
5. *составление алгоритма по порядку событий;*
6. *заполнение пропусков в блок-схеме алгоритма;*



7. соединение команд естественного языка с соответствующими блоками алгоритма.

Выявленная нами структура видов заданий требует программной реализации для закрепления учащимися данной темы в виде интерактивных задач.

Рассмотрим имеющуюся на сегодня ИКТ-поддержку уроков информатики в начальной школе. Анализ представленных в федеральных сетевых хранилищах (рис. 1, 2) учебных интерактивных моделей по теме «Алгоритмы» показал, что почти отсутствуют цифровые образовательные ресурсы в свободном доступе. Большинство были представлены в текстовом виде, презентацией или видеоресурсом. Модель, с каким-либо взаимодействием, требовала отдельного скачивания ресурса для выполнения работы, или же денежной оплаты. Кроме того, не было дифференциации разновидности типологий заданий.



Рис. 1. Цифровой ресурс «Алгоритмы» [11]



Рис. 2. Интерактивное пособие «Алгоритмы» [2]

Для разработки ЦОР, отвечающего таким требованиям, как интерактивность и мультимедиа необходимо учитывать все недостатки имеющихся моделей, а также использовать новые возможности современных технологий визуализации учебного материала для создания компьютерных моделей более высокого качества.

Для реализации авторского программного продукта был выбран стек веб-технологий HTML, CSS, JavaScript, что обусловлено широким распространением Интернета и тенденций отказа от настольных десктоп-приложений.

Содержание разработанного веб-приложения «Задания на тему «Алгоритмы», в целом, соответствует программе начальной общеобразовательной школы (2–4 кл.) «Информатика в играх и задачах», авторы Горячев А.В., Горина К.И., Волкова Т.О. Учебники предназначены для 2–4 класса и соответствуют Федеральному государственному образовательному стандарту начального общего образования [3, 7, 8].

Интерактивная часть разработанных компьютерных моделей, предназначенных для отработки учебных действий, реализованы с помощью языка программирования JavaScript. При проектировании сцен образовательного продукта были учтены принципы мультимедийной дидактики [12, 13].

Рассмотрим структуру и содержание данного ресурса. В созданном программном обеспечении представлены задания с разной типологией и модуль с аналитикой результатов выполнения заданий. Рассмотрим содержание некоторых модулей ресурса.

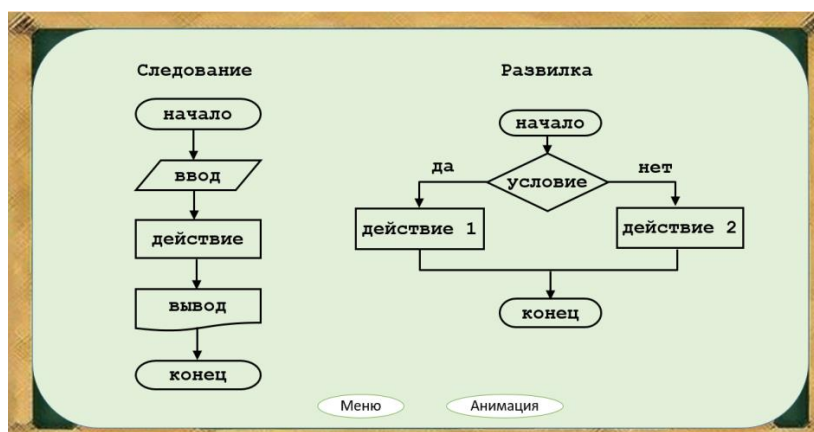


Рис. 3. Учебные анимации по базовым структурам алгоритмов: следование и развилка

В начале учащимся предлагается вспомнить учебный материал в форме линейной анимации со звуковым сопровождением (рис. 3, 4).

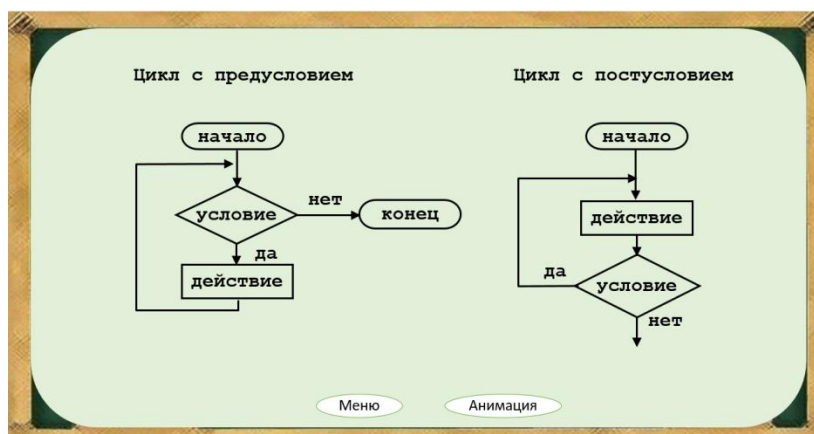


Рис. 4. Учебные анимации по базовым структурам алгоритмов: цикл

Дальнейшая интерактивная работа заключается в том, чтобы обучающийся мог мышкой перетащить нужные элементы естественного языка на блок-схему (рис. 5). Далее проверяется правильность задания и реализуется переход к следующему. Важным функционалом модуля является осуществление проверки правильности перетаскивания блоков в схемы.

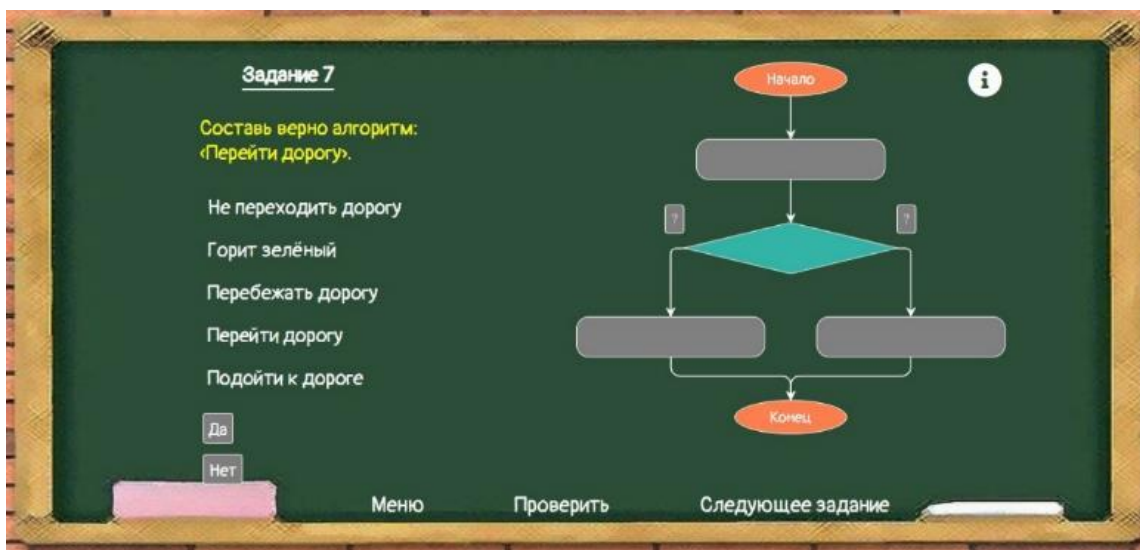


Рис. 5. Задание с интерактивным перетаскиванием элементов: соединение команд естественного языка с соответствующими блоками алгоритма

Задание на рис. 6 предназначено для нахождения соответствующих элементов блок-схемы с их названиями.

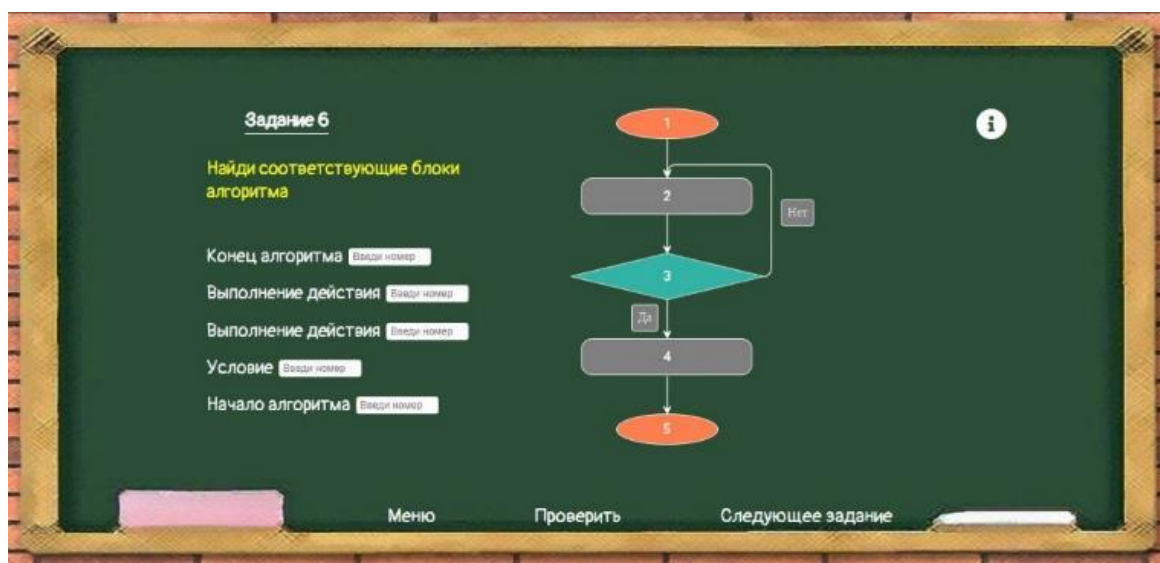


Рис. 6. Задание с интерактивным перетаскиванием элементов: заполнение пропусков в блок-схеме алгоритма

Разработанные цифровые модели, предназначены как для усвоения «готового» знания. Данный вид моделей не допускает вмешательства пользователя в алгоритм программы и демонстрирует учащимся запрограммированный сценарий. Перспективы работы над проектом состоят в пополнении модулей новыми заданиями в виде интерактивных конструкторов.

Итак, в рамках исследования проведен анализ содержательной линии «Алгоритмизация» учебников по информатике начальной школы и выявлена соответствующая типология заданий для учащихся. Описаны имеющиеся цифровые ресурсы на эту тему. Разработан и представлен цифровой

образовательный ресурс (в виде веб-приложения) «Интерактивные задания на тему «Алгоритмы», включающий 7 заданий с выявленной нами типологией для курса информатики начальной школы.

Список литературы

1. Анализ ФГОС начального общего образования [Электронный ресурс]. – URL: <https://infourok.ru/analiz-na-temu-federalniy-gosudarstvenniy-obrazovatelniy-standart-942036.html> (дата обращения: 10.03.22).
2. Информатика для начальной школы [Электронный ресурс] : интерактив. учеб. пособие. – URL: <https://magazin-integral.ru/1-klass/informatika/inf-nach-informatika-dlya-nachalnoy-schkoli-detail> (дата обращения: 20.03.2022).
3. Информатика. 2 класс (Информатика в играх и задачах) : учеб. в 2 ч. – Ч. 2. / под. ред. Горячев А.В. и др. – Изд. 3-е, испр. – М. : Баланс : Школьный дом, 2011. – 96 с.
4. Малев В.В. Общая методика преподавания информатики : учеб. пособие. – Воронеж : ВГПУ, 2005. – 271 с.
5. Методика обучения информатике : учеб. пособие / под ред. М.П. Лапчика. – 2-е изд., стер. – СПб. : Лань, 2018. – 392 с.
6. Методическое письмо по вопросам обучения информатике в начальной школе школы [Электронный ресурс]. – URL: <https://nsc.1sept.ru/article.php?ID=200201707> (дата обращения: 16.03.2022).
7. Основная образовательная программа начального общего образования [Электронный ресурс]. – URL: <https://pandia.ru/text/77/216/6298-3.php> (дата обращения: 15.03.2022).
8. Рабочая программа для начальной школы [Электронный ресурс]. – URL: <https://nsportal.ru/nachalnaya-shkola/informatika/2016/09/18/rabochaya-programma-po-informatike-2-4-klass-fgos> (дата обращения: 6.03.2022).
9. ФГОС. Информатика – начальная школа [Электронный ресурс]. – URL: http://monolit2011.ucoz.ru/002Documents/19-20/2-4_informatika.pdf (дата обращения: 16.03.2022).
10. Федеральные государственные образовательные стандарты [Электронный ресурс]. – URL: <https://fgos.ru> (дата обращения: 06.03.2022).
11. Цифровой образовательный ресурс по теме «Алгоритмы» [Электронный ресурс]. – URL: <http://o-informatika.blogspot.com/2017/03/blog-post.html> (дата обращения: 17.03.2022).
12. Mayer R., Moreno R. A Cognitive Theory of Multimedia Learning: Implications for Design Principles. – 1998.
13. Mayer R., Moreno, R. Cognitive principles of multimedia learning: The role of modality and contiguity // Journal of Educational Psychology. – 1999. – № 91. – С. 358–368.

Электронное издание

**ВЕСТНИК ПЕРМСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО
ГУМАНИТАРНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА**

Серия № 1

Психологические и педагогические науки

ВЫПУСК 2, 2023

Электронный научный журнал

Ответственный редактор выпуска
Косолапова Лариса Александровна

Дата размещения на сайте: 29.12.2023

Технический редактор *О.В. Вязова*
Редактор электронных изданий *Д.Г. Григорьев*

Редакционно-издательский отдел
Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета
614990, г. Пермь, ГСП, ул. Пушкина, 44, каб. 310
тел. (342) 215-18-52, доб. 394
e-mail: rio@pspu.ru