

НИЖЕГОРОДСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

2, 2022

ТЕМА НОМЕРА

**ЛИЧНОСТНОЕ И КОГНИТИВНОЕ РАЗВИТИЕ
СОВРЕМЕННЫХ ДЕТЕЙ И МОЛОДЕЖИ
В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВОЙ РЕАЛЬНОСТИ**

*Специфика
образовательных потребностей
цифрового поколения*

*Информационные ресурсы
как инструмент формирования
ценностных ориентиров обучающихся*

*Применение активных методик обучения
на разных ступенях образования*

*Родительские предпочтения
в выборе учителя*

*Личностная позиция всех участников
образовательного процесса
и качество образования*



Главный редактор

В. В. Николина — д. п. н., профессор кафедры теории и практики воспитания и дополнительного образования ГБОУ ДПО НИРО

Редакционная коллегия

Н. Ю. Бармин — д. социол. н., к. экон. н., доцент, врио ректора ФГБОУ ВО НГСХА

О. С. Гладышева — д. биол. н., профессор кафедры физической культуры, ОБЖ и здоровьесбережения ГБОУ ДПО НИРО

И. В. Гребенев — д. п. н., профессор кафедры кристаллографии и экспериментальной физики ФГАОУ ВО ННГУ им. Н. И. Лобачевского

И. Х. Каримова — д. п. н., академик, вице-президент ГУ «Академия образования Таджикистана», профессор кафедры педагогики, психологии и методики преподавания Российско-таджикского (славянского) университета

В. В. Левченко — д. п. н., профессор, заведующая кафедрой иностранных языков и профессиональной коммуникации СамГУ им. академика С. П. Королева, г. Самара

И. А. Лыкова — д. п. н., доцент, заместитель директора по инновационной деятельности ФГБНУ ИХОиК РАО, академик МАНПО, г. Москва

С. А. Максимова — д. филос. н., профессор кафедры теории и практики управления образованием ГБОУ ДПО НИРО

А. В. Микляева — д. психол. н., доцент, профессор кафедры психологии человека РГПУ им. А. И. Герцена, г. Санкт-Петербург

А. Ю. Петров — д. п. н., профессор, заведующий кафедрой профессионального образования ГБОУ ДПО НИРО

Ю. Н. Петров — д. п. н., профессор кафедры профессионального образования ГБОУ ДПО НИРО

Л. Э. Семенова — д. психол. н., доцент, профессор кафедры общей и специальной психологии ГБОУ ДПО НИРО, профессор кафедры общей и социальной психологии ФГАОУ ВО ННГУ им. Н. И. Лобачевского

Содержание

16+

Образовательная политика

Стратегия и управление

Е. А. Штакк, А. В. Беляева, Ю. П. Молоканова, Г. Ю. Беляев. Цифровая дидактика и ее влияние на достижения обучающихся _____ 4

И. А. Писаренко, К. А. Баланенко. Цифровизация образования: потенциал родителей и педагогов в развитии учеников начальной школы _____ 13

А. В. Микляева. Обучение эффективным стратегиям онлайн-поиска учебной информации как инструмент развития когнитивного потенциала подростков поколения Z _____ 24

Культурологический и аксиологический аспекты модернизации образования

Духовно-нравственный контент образования

Н. В. Горобинская, С. В. Чернышов. Аксиологические аспекты школьного иноязычного образования в условиях цифровизации _____ 34

Образовательный процесс: методы и технологии

Научно-методическое обеспечение образовательного процесса

Т. Б. Волобуева. Сценирование сетевого урока _____ 44

М. Н. Шматков, И. И. Некрасова, Б. А. Шрайнер. Когнитивное развитие современных детей посредством интерактивной геймификации при обучении математике в начальной школе _____ 50

С. В. Тихонова. Читательская практика как средство становления культуры чтения учащихся в средней школе _____ 58

В. Н. Мезинов. Профессиональная социализация студентов педагогического направления в условиях цифровизации образования _____ 68

Е. Ф. Козина, М. С. Смирнова. Когнитивный диалог как современная модификация академической лекции _____ 75

А. В. Симонов, В. В. Лебедев. Особенности применения педагогической технологии поэтапного формирования умственных действий в военном авиационном вузе _____ 83

Повышение квалификации педагогических кадров

Н. Ю. Майданкина, Л. М. Захарова. Научно-методическое сопровождение специалиста в сфере дошкольного образования с учетом региональной специфики _____ 91

Т. К. Смыковская — д. п. н., профессор, заведующая кафедрой методики преподавания математики и физики ФГБОУ ВО «ВГСПУ», г. Волгоград

С. А. Фадеева — д. п. н., доцент, главный научный сотрудник ФКУ НИИ ФСИН России, г. Москва, профессор кафедры теории и практики воспитания и дополнительного образования ГБОУ ДПО НИРО

А. Ю. Федосов — д. п. н., доцент, профессор факультета информационных технологий Российского государственного социального университета, г. Москва

А. М. Фирсова — д. п. н., профессор кафедры философии Нижегородской академии МВД РФ

Н. В. Шутова — д. психол. н., профессор кафедры общей и социальной психологии ФГАОУ ВО ННГУ им. Н. И. Лобачевского

Редакционный совет

Т. Б. Волобуева — к. п. н., доцент, проректор по научно-педагогической работе ГОУ ДПО «Донецкий республиканский институт дополнительного педагогического образования»

С. Н. Каштанова — к. психол. н., доцент, заведующая кафедрой специальной педагогики и психологии ФГБОУ ВО ННПУ им. К. Минина

М. А. Краснова — к. п. н., доцент, старший научный сотрудник Центра истории и архивного дела Института истории НАН Беларуси

С. Л. Михеева — к. филол. наук, доцент кафедры педагогики и методики начального образования ЧГПУ им. И. Я. Яковлева, директор НИИ этнопедагогики им. академика РАО Г. Н. Волкова, г. Чебоксары

С. А. Носова — начальник управления по контролю и надзору в сфере образования Министерства образования, науки и молодежной политики Нижегородской области

А. М. Перецкая — директор МБОУ СОШ № 14, г. Балахна

С. К. Тивикова — к. п. н., доцент, заведующая кафедрой начального образования ГБОУ ДПО НИРО

А. А. Чеменева — к. п. н., доцент, заведующая кафедрой дошкольного образования ГБОУ ДПО НИРО

Ю. А. Шишина — к. филол. наук, главный специалист отдела по вопросам дополнительного образования и воспитания Министерства образования, науки и молодежной политики Нижегородской области

Психологический аспект образовательной и воспитательной среды

Л. Э. Семенова, В. Э. Семенова. Ожидания в отношении учителя и представления о готовности ребенка к школе: версия матерей будущих первоклассников _____ 100

А. Р. Кудрячкова, С. В. Давыдов. Использование цвета как фактора улучшения запоминания в условиях дистанционного образования и цифровизации учебного процесса _____ 112

Образовательная система: теория и практика

Слово докторанту и аспиранту

Е. Ю. Александрова. Арт-методика «Театр теней для малышей»: воспитательный потенциал искусства в образовательной среде _____ 122

Ю. И. Сметанникова. Формирование когнитивного компонента самообразовательной культуры младших школьников в условиях цифровой реальности _____ 130

Информация об авторах _____ 138

Зарегистрирован Федеральной службой по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций.

Регистрационное свидетельство ПИ № ФС77-36568 от 8 июня 2009 г.

Журнал входит в Перечень ведущих российских рецензируемых научных журналов, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций на соискание ученых степеней доктора и кандидата наук.

Журнал выходит при поддержке Министерства образования, науки и молодежной политики Нижегородской области.

Учредитель и издатель — Государственное бюджетное образовательное учреждение дополнительного профессионального образования «Нижегородский институт развития образования».

Ответственный секретарь С. Ю. Малая

Редактор А. Л. Чипинская

Переводчик О. А. Никишина

Компьютерная верстка О. Н. Барабаш

Компьютерный набор Д. Р. Земченкова

Художник Д. Ю. Брыксин

Макет А. М. Васин, О. В. Кондрашина

Адрес редакции:

603122, Нижегородская область, Нижний Новгород, ул. Ванеева, д. 203, каб. 517.

Тел./факс +7 831 468-08-03. Сайт www.nizhobr.nironn.ru

E-mail: niobr2008@niro.nnov.ru

Адрес издателя, типографии:

603122, Нижегородская область, Нижний Новгород, ул. Ванеева, д. 203.

Распространяется по подписке. Периодичность — 4 раза в год.

Оформить подписку можно по объединенному каталогу «Пресса России» или на сайте pressa-rf.ru; подписной индекс — Е45258.

Образовательная политика

- Стратегия и управление



Стратегия и управление

ЦИФРОВАЯ ДИДАКТИКА И ЕЕ ВЛИЯНИЕ НА ДОСТИЖЕНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ



Е. А. ШТАКК,
старший преподаватель кафедры
физиологии и экологии человека
с основами медицинских знаний
Московского государственного
областного университета
shtakk@mail.ru



А. В. БЕЛЯЕВА,
кандидат медицинских наук,
доцент, член Московского общества
испытателей природы
при МГУ им. М. В. Ломоносова
gennady.belyaev2011@yandex.ru



Ю. П. МОЛОКАНОВА,
кандидат биологических наук,
заведующая кафедрой физиологии
и экологии человека
с основами медицинских знаний
Московского государственного
областного университета
turdus-m@yandex.ru



Г. Ю. БЕЛЯЕВ,
кандидат педагогических наук,
старший научный сотрудник,
член Междисциплинарного научного
совета по сравнительной педагогике
при отделении философии образования
Российской академии образования
(Москва)
gennady.belyaev2011@yandex.ru

В статье рассматривается влияние цифровой революции на изменения дидактики — ее целей, содержания, контроля, средств и форм обучения, а также подходов к пониманию ее элементов. Анализируются изменения в инструментарии современной дидактики, погруженной в электронную образовательную среду. Статья может представлять интерес как для преподавателей и администраторов средней школы, так и для профессорско-преподавательского состава, а также студентов высших учебных заведений.

The article examines the impact of the digital revolution on changes in didactics: its goals, content, control, teaching tools and forms, as well as approaches to understanding its elements. The changes in the tools of modern didactics embedded in the electronic educational environment are analyzed. The article may be useful for teachers and administrators of secondary schools as well as the teaching staff and students of higher educational institutions.

Ключевые слова: *дидактика, цифровая дидактика, цифровизация образования, электронная образовательная среда, обучающиеся, мотивация учебной деятельности*

Key words: *didactics, digital didactics, digitalization of education, electronic educational environment, students, motivation of teaching and learning activities*

Глобальная трансформация всех сфер общества влечет за собой изменения как образования в целом, так и современной дидактики в частности — она становится все более цифровой. Однако это происходит не только в форматах цифровой революции: дидактика меняет цели, содержание, контроль, средства и формы обучения. Кроме этого, изменились подходы к пониманию элементов дидактики. Освоение и распространение цифровой дидактики невозможно без разработки «умных» цифровых инструментов: личного профиля обучающегося, индивидуальных траекторий обучения, гибкой учебной среды, электронной образовательной среды (ЭОС) и т. д. [6].

Цифровая дидактика — это системное решение образовательных задач средствами и методами современного информационного общества, которое складывается под влиянием цифровой технологической революции [4; 5].

В контексте феноменов цифровых технологий, развернувшихся в системный процесс, охватывающий все стороны социальной жизни (цифровизацию), включая

образование в целом и его составляющие, традиционная дидактика, ее средства и ресурсы, формы и методы, условия применения и приемы учебной деятельности рассматриваются авторами как пространство изменений, позволяющих говорить о *цифровой дидактике*. Поэтому цифровая дидактика, с одной стороны, это область научных знаний, транслируемых в педагогику (то есть налицо явная востребованность модификации теории образовательного процесса), с другой стороны — это актуализация новых, иногда эмпирически нарабатываемых изменений в теории и методике обучения. Указанные изменения, безусловно, должны апробироваться как в приемах, так и в поиске и творческом применении новых форм обучения (педагогических мастерских, квестах, проектах и др.), в которых системное решение творческих задач является ключом к освоению электронной образовательной среды. При этом суть образования остается той же — в центре процесса обучения стоит обучающийся и его будущее. Вопрос в том, как и во имя чего создается образ этого будущего.

Основные проблемы, которые поднимаются в статье, можно сформулировать следующим образом: почему цифровая дидактика актуальна и как она проявляется сегодня в сфере обучения, почему это связано с воспитанием, с формированием компетенций не только «айтишников», но и будущих специалистов в самых разных областях современного хозяйства, экономики и жизни?

Благодаря современным цифровым технологиям люди имеют доступ к лучшим образовательным организациям и специалистам во всех областях знаний. Открытые образовательные ресурсы вузов, научных центров, электронных библиотек становятся доступными каждому желающему. Учебные классы и университетские аудитории сейчас наводнили многочисленные цифровые устройства, которые используются студентами для изучения материала и поиска информации. Кроме того, сегодня обучающиеся предпочитают именно электронные носители, поскольку обычные книги считают скучными и несовременными (заблуждение наивное, но разделяемое, к сожалению, многими представителями молодого поколения).

С одной стороны, этот процесс можно назвать положительным, поскольку молодые люди не только получают образова-

тельно, на сегодняшний момент уже есть результаты исследований, связанных с внедрением информационных технологий в систему образования, однако данных относительно личности школьников и студентов пока недостаточно.

Следует отметить, что представители молодого поколения часто путают понятия «цифровая безопасность» и «личная безопасность». Человек может соблюдать правила безопасного поведения в интернете, но в то же время не умеет в полной мере оценивать риски, касающиеся жизни и здоровья, как своих, так и окружающих. Более того — есть те, кто способен на социально вызывающие, а то и противоправные действия, спровоцированные различными агентами и субъектами цифровой среды, социальных сетей. Как цифровые технологии повлияют на формирование личности человека в будущем, мы тоже не знаем [10].

В технологическом развитии современного общества можно выделить три тренда: *цифровая революция*, *цифровая трансформация*, *цифровизация* (производственных, проектных процессов и т. д.), которые приносят большие доходы в различных сферах жизни — бизнесе, энергетике, здравоохранении, образовании и т. д. Для этих трендов характерен быстрый экспоненциальный рост, что порождает две большие социальные проблемы.

Первая проблема связана с высокотехнологичной трансформацией многих производственных процессов (автоматизацией), что приводит к сокращению рабочих мест и ликвидации многих традиционных профессий, относящихся не только к индустриальному производству, но и к сфере обслуживания. Особенно это сказывается на рынке труда, особенно труда квалифицированного и высокооплачиваемого, поскольку выпускники, несмотря на хорошую подготовку, может быть, даже в лучших традициях старой школы, из-за неполноты знаний и недостаточности компетенций часто на этом рынке не востребованы. Растет и становится застойной и

Почему цифровая дидактика актуальна и как она проявляется сегодня в сфере обучения, почему это связано с воспитанием, с формированием компетенций не только «айтишников», но и будущих специалистов в самых разных областях современного хозяйства, экономики и жизни?

ние, но и погружаются в сферу информационных технологий, что поможет им адаптироваться в современном мире непростых решений и противоречивых социальных изменений. Кроме того, цифровизация образовательного

процесса (в том числе и дистанционное обучение) значительно расширяет возможности традиционного аудиторного обучения [8]. С другой — влияние электронных средств на состояние здоровья (мозг, зрение, психику и т. д.) подрастающего поколения пока не до конца изучено. Безус-

хронической молодежная безработица, причем в самом социально уязвимом своем сегменте — в возрастной группе от 18 до 28 лет.

Вторая проблема — дефицит высококвалифицированных кадров (специалистов в сфере информационных технологий, аналитики данных и т. д.). Различные направления, которые реализуются сегодня и будут востребованы в ближайшем будущем, — интернет вещей, big data, искусственный интеллект, машинное обучение, blockchain, кибербезопасность — можно применять и в современной педагогике, однако здесь существует опасность «оцифровывания» многих педагогических процессов.

К примеру, *машинное обучение* решает следующие задачи:

✓ классификация — выполняется с помощью *обучения с учителем* на этапе собственно обучения;

✓ кластеризация — реализуется с помощью *обучения без учителя*;

✓ регрессия — осуществляется с помощью *обучения с учителем* на этапе тестирования, является частным случаем задач прогнозирования;

✓ понижение размерности данных и их визуализация — выполняется с помощью *обучения без учителя*.

Обучение — это, в первую очередь, самостоятельная работа по решению задач, в результате которой обучающийся формирует точку зрения на проблему, способы ее решения, делает прогноз и т. д.

Машинное обучение предполагает работу с большими данными и получение результата. Однако в случае полной «оцифровки» педагогического процесса теряется главный смысл человеческого развития — анализ. В условиях цифровизации образования процесс формирования и развития социальных компетенций требует коммуникации не только в телекоммуникационной среде, но и в реальной — в процессе человеческого общения, насыщенного эмоциями, борьбой частных интересов, человеческими реакциями и т. д.

Формирование и управление учебной мотивацией невозможно без педагога, который в цифровой среде образования выступает в роли носителя ценностей самообразования, профессионально-личностного роста человека. Педагогический процесс — это не только обучение, но и воспитание, и цифровые технологии должны содействовать этому процессу, а не «оцифровывать» его чисто формально, ради сомнительных целей, посторонних как обучению, так и воспитанию [2].

Можно выделить еще одну важную проблему: в случае применения технологий машинного обучения, усредняющего индивидуальные достижения, формируется феномен демотивации деятельности социальных достижений, то есть отсутствие надежды на успех, а это главное, к чему стремится человек в своей учебной и профессиональной деятельности. Таким образом, технологии машинного обучения могут применяться и в педагогике. Однако и педагогам, и менеджерам необходимо озаботиться древом целеполагания, планированием зон не только ближайшего, но и дальнейшего развития — тем, что Ю. В. Громыко довольно метко назвал «выготскианством за рамками концепции Л. С. Выготского». Иными словами, у обучающегося нужно формировать надежду на успех не только в процессе получения профессионального и общего образования, но и в самом начале профессиональной жизни молодого специалиста, что подразумевает *грамотную постановку задач карьерного и жизненного роста*. Последнее может обеспечить проектная и управленческая мыследеятельность [3], относящаяся к сфере контроля и управления учебным и учебно-производственным процессом. Данная сфера включает в себя примерно такие вопросы: Что будет достигнуто? Какова последовательность решения задач в форматах ситуаций, при-

В условиях цифровизации образования процесс формирования и развития социальных компетенций требует коммуникации не только в телекоммуникационной среде, но и в реальной — в процессе человеческого общения, насыщенного эмоциями, человеческими реакциями и т. д.

ближенных к реальным, а не учебным? Совпадают ли цели с получаемыми результатами? Каково качество оценки результатов учебной деятельности?

Вероятно, в ближайшем будущем в образовании появятся *технологии блокчейн*. Возможно, какие-то формы и методы обучения будут использовать основы этой технологии, но, как и в банковской сфере, здесь тоже могут возникнуть проблемы, связанные с усвоением знаний, формированием компетенций, так как ожидаемые результаты могут быть совсем иными. Обучение — индивидуальный процесс, основанный на пластичности мозга и приобретении собственного жизненного опыта. В случае жесткого алгоритма ожидаемые цели могут не совпасть с полученными результатами (международная межбанковская система передачи информации и финансовых транзакций SWIFT уже заявила об опасности нереалистичных ожиданий в отношении ажиотажа вокруг технологий цепочки блоков и распределенных реестров в банковской среде).

Следует отметить, что овладение элементами машинного обучения, построения нейронных сетей и пр., может существенно повысить интеллектуальный ресурс человека. Например, исследователь, вла-

дея технологиями обработки больших массивов данных, может прийти к совершенно неожиданным открытиям, так как большой анализ данных позволяет выявлять закономерности, которые исследователю сразу не

видны. При правильном применении эти технологии значительно повышают достоверность полученных в ходе эксперимента результатов [1; 9].

Существует еще одна опасность — приоритет средства над целью, — когда формы и методы становятся главными, но ведь важно, *чему и как* учить. В случае приоритета цели во главу угла ставятся измерения, но как быть с теми качества-

ми личности, формирующимися в процессе живого педагогического общения преподавателя с учеником, которые измерить нельзя? Тенденция механических, шаблонно-абстрактных «измерений» может привести к опасному явлению, когда от ученика нужны будут только *цели*, а не он сам как *личность*. В таких условиях цифровая дидактика должна преследовать самую главную цель — прочное усвоение знания, а оно не может быть без закрепления. Какие бы технологии ни развивались, классическая триада обучения — контроль, закрепление, обучение — остается.

Закрепление — это то, к чему обязана стремиться современная дидактика, без этого она становится не цифровой, а «оцифрованной». Именно поэтому в современной дидактике, все более отчетливо приобретающей черты цифровой, этап закрепления освоенного учебного материала оказывается не просто важным, а определяющим сам смысл и целевое назначение учебного процесса. Более того, он обуславливает последующие стоимость и качество интеллектуального продукта в условиях переноса учебных навыков из ситуации учебного процесса в ситуации, приближенные к будущей профессиональной деятельности, — поскольку от этапа закрепления напрямую зависит качество применения освоенных и интериоризованных умений и навыков, сделавшихся таким образом профессионально-личностными компетенциями.

Также главными проблемами цифровой дидактики являются особые характеристики представителей молодого поколения: инфантилизм, конформизм, клиповое сознание, гиперпрагматизм и т. д. В педагогике эти особенности можно рассматривать как пробелы в компетенциях, с которыми нужно бороться. Цифровая дидактика решает эти проблемы путем целенаправленных действий педагога. Деятельность последнего должна быть ориентирована на разработку таких заданий и форм обучения, которые «ликвидировали» бы эти проблемы. Только в таком случае цифро-

Обучение — индивидуальный процесс, основанный на пластичности мозга и приобретении собственного жизненного опыта. В случае жесткого алгоритма ожидаемые цели могут не совпасть с полученными результатами.

вая дидактика будет способствовать повышению качества обучения, формированию системы компетенций, которые позволят будущему выпускнику стать высококвалифицированным специалистом. Задача современной педагогики состоит в том, чтобы не превратить современное образование в «оцифрованный» мир.

Цифровая дидактика сегодня — это организация учебного процесса в условиях цифрового общества. Технологии электронной образовательной среды (ЭОС), облачные технологии используются практически везде — и в школах, и в колледжах, и в вузах. Для успешной реализации нужны в первую очередь материально-технические средства, компьютеры, программы, оборудованные классы, а также грамотные специалисты в сфере IT, которые помогут педагогам сопровождать учебный процесс, поскольку сами педагоги в этой сфере пока не обладают достаточной компетентностью. Однако в условиях цифровизации общества педагогу нужно идти в «ногу со временем»: быть восприимчивым к цифровым педагогическим инновациям и развивать профессиональные компетенции педагога-исследователя и педагога-управленца [7; 9]. Поэтому важно повышать квалификацию преподавателей именно в этих сферах. При этом следует не только подготовить преподавателя к работе в ЭОС, но и объяснять основные идеи цифровой дидактики, так как ему предстоит работать с представителями «цифрового поколения», имеющими особый характер мышления и способности к обучению. Учитывая все это, педагогу нужно научиться правильно трансформировать учебный процесс [6; 8].

Кроме этого, самих студентов также надо обучать некоторым основам цифровых технологий, и для этого в учебные программы (в базовую часть учебного плана) следует внедрять особые дисциплины. Это могут быть базовые курсы, при прохождении которых студенты получают компетенции, необходимые им в будущей профессиональной деятельности.

Алгоритм образования предполагает: постановку цели; разработку содержания, в котором раскрываются пути ее достижения; получение результата, который необходимо подвергнуть системе контроля. В современной образовательной среде в качестве системы контроля выступают различные тесты (скорее, учебные задания в тестовой форме, причем часто в гипертрофированной и неадекватной форме), письменные и устные опросы, собеседования как главный инструмент формирования мышления обучающегося и активизации его индивидуальных особенностей познания действительности (реальной или виртуальной), контрольные работы и различные экзамены (например, ЕГЭ).

В дидактике, в том числе и в цифровой, основными становятся средства (*посредством чего мы учим*), а также форма и метод (*как мы учим*), а главной целью обучения — закрепление пройденного материала, или интериоризация.

Важно отметить, что цифровая дидактика путем внедрения новых технологий объективно способствует *интенсивному самообразованию* ученика. Это является весьма значимым социализирующим аспектом обучения и зависит не только от умственных способностей и развития ребенка, поскольку стремление к самообразованию формируется с момента его рождения различными общественными структурами и системными явлениями — институтом семьи, СМИ, воспитательными тенденциями в обществе, системой ценностей и интересов родителей, учителей, населения, подростковой среды дошкольных организаций, активностью школьного воспитания. Значимую роль здесь играют психологический климат, в котором находится ребенок, нравственная атмосфера, культурные традиции и стереотипы его

Следует не только подготовить преподавателя к работе в ЭОС, но и объяснять основные идеи цифровой дидактики, так как ему предстоит работать с представителями «цифрового поколения», имеющими особый характер мышления и способности к обучению.

ближайшего социального окружения. Без этого создать эффективную электронную образовательную среду будет проблематично.

Ниже для педагога представлена система приоритетных дидактических действий в цифровой дидактике.

✓ *От простого к сложному и от сложного к простому.* Учитель может выбирать действия в соответствии с индивидуальными особенностями ученика. Эти действия помогут ученику освоить и закрепить пройденный материал.

✓ *От индивидуального к групповому и наоборот.* Данная деятельность способствует, с одной стороны, социализации учащихся, а другой — их индивидуальному развитию. Алгоритм этой деятельности примерно следующий:

— от образа к знаковой системе и наоборот: некоторые ученики запоминают образно, а некоторые логически; их чередование поможет развить эти способности у всех учеников и тем самым приведет к лучшему закреплению материала, а впоследствии и к результату;

— от несамостоятельного выполнения к самостоятельному;

— от аудиовизуального к реальным объектам.

✓ *Использование цифровой дидактики на уроках* (объяснение, закрепление, контроль).

✓ *Контроль знаний* —

должен осуществляться в занимательной форме, например, в виде интернет-экзамена (специальных программ с тестами на время); обязательно ставится оценка, которая является мотиватором.

В современной образовательной среде довольно много методов, которые направлены на освоение и закрепление пройденного материала. Цифровая дидактика вносит в образование новые методы работы учителя и ученика, а также позволяет

активизировать традиционные методы в новых социальных измерениях.

Цифровая дидактика не ограничивает групповое взаимодействие учащихся рамками одной школы, а дает возможность дистанционно (в формате *онлайн*) сотрудничать с другими школами, городами и странами. Это могут быть курсы по изучению иностранного языка или же лекции, вебинары и просто онлайн-обсуждения. Несмотря на то что люди могут находиться далеко друг от друга, это не мешает им работать в команде, совещаться и отстаивать свою точку зрения. Именно для этого существуют различные интернет-платформы, обеспечивающие стабильность интернет-соединения.

Яркий пример применения электронной образовательной среды как стимула перехода от ситуативного мышления к аналитическому представлен в московской школе № 1631, которая с 2018 года проводит комплексный высокотехнологичный квест «Скилгород». Три школьных корпуса являются тремя главными пунктами, в каждом из которых проходят мастер-классы на разные тематики (робототехника, программирование, химия и питание, лабиринты и т. д.). Участвуя в квестах (викторинах), учащиеся применяют свои творческие и организаторские способности, образно-логическое мышление, что помогает им справиться со всеми испытаниями, организовать свою учебную деятельность в рамках так называемого командного подхода. Под последним подразумевается коллективная распределенная работа, облегчающая переход от деятельности в учебной ситуации к деятельности жизненной, имитирующей условия различных вариантов будущего профессионального труда.

В другой московской школе — № 982 им. маршала бронетанковых войск П. П. Полубоярова — проводили такие мероприятия, как «Своя игра», «Что? Где? Когда?». Подобные состязания требуют от учеников развитого критического мышления, быстрой реакции, воображения. Главное

Цифровая дидактика не ограничивает групповое взаимодействие учащихся рамками одной школы, а дает возможность дистанционно (в формате онлайн) сотрудничать с другими школами, городами и странами.

преимущество таких мероприятий состоит в том, что внешне они носят игровой, свободный от традиционных дисциплинарных дидактических форм развлекательный характер, а электронные средства обучения помогают учащимся закрепить знания во всех областях науки, поскольку лучший способ что-либо запомнить — это учить играя, что намного интереснее и продуктивнее. Большое значение имеет качественное техническое оснащение таких конкурсов, привлекающее учащихся.

Квесты помогают развить у обучающихся умственные способности, открыть новые таланты и увлечения. Во многих школах Москвы на уроках литературы, обществознания, истории, экономики и т. д. применяют различные виды работы: тесты, электронные опросы, консилиумы с аналитической обработкой достаточно больших объемов информации по теме урока в режиме поиска и в форме соревнования команд и т. д. Такие мероприятия могут занимать от пяти минут до нескольких суток в зависимости от смысла и цели конкретного учебно-воспитательного мероприятия.

Проектная деятельность в школах — это уже не нововведение. Ученики готовят проекты, так как понимают, что сегодня *проект — это исследовательская работа, которая поможет им научиться адаптироваться к новым условиям, свободно ориентироваться в информационной среде, выстраивать систему пошаговой ин-*

дивидуальной познавательной деятельности в любой сфере знания, проектировать собственное развитие.

Проектная поисковая работа в цифровой среде — это не только работа ученика, но и работа учителя. Современные требования ставят перед педагогом новые задачи: не пассивное прочтение художественного текста, а формирование у учащихся умения самостоятельно работать с текстом, развитие творческого мышления, включение в творческую деятельность и освоение ее приемов, способности прогнозировать свою деятельность, что ведет к возрастанию самостоятельности. Все эти действия приводят к результату в виде приобретаемых учеником навыков. Защитив проектную работу, учащийся овладевает навыком публичных выступлений, учится четко и развернуто отвечать на поставленные вопросы и т. д.

Проектная деятельность, опирающаяся на электронную образовательную среду, — это творчество, которое дает возможность каждому обучающемуся выразить себя через изучение определенной темы, раскрыть в себе новые таланты, а в некоторых случаях найти дело своей жизни. По сути, цифровая дидактика открывает перед подрастающим поколением дверь в будущее.

Проектная деятельность, опирающаяся на электронную образовательную среду, — это творчество, которое дает возможность каждому обучающемуся выразить себя через изучение определенной темы, раскрыть в себе новые таланты.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Беляев, Г. Ю.* Социально-цифровая среда как источник новых возможностей и новых рисков для современного образования / Г. Ю. Беляев // Отечественная и зарубежная педагогика. — 2020. — № 4 (69). — С. 109—123.
2. *Блинов, В. И.* Основные идеи дидактической концепции цифрового профессионального образования и обучения / В. И. Блинов, И. С. Сергеев, Е. Ю. Есенина. — Москва : Перо, 2019. — 24 с. — ISBN 978-5-00122-911-7.
3. *Громыко, Ю. В.* Выготскианство за рамками концепции Л. С. Выготского / Ю. В. Громыко. — Москва : Паидея, 1996. — 238 с.
4. *Егорова, Е. В.* Смена образовательных парадигм в современном Российском образовании / Е. В. Егорова, Т. А. Лопатухина. — DOI: 10.23951/1609-624X-2017-4-118-122 // Вестник ТГПУ. — 2017. — № 4 (181). — С. 118—122.

5. Национальный проект «Образование». Федеральный проект Цифровая образовательная среда // Минпросвещения России : [сайт Министерства просвещения Российской Федерации]. — URL: <https://edu.gov.ru/national-project/projects/cos/> (дата обращения: 23.02.2021).
6. Трудности и перспективы цифровой трансформации образования : коллективная монография / А. Ю. Уваров, Э. Гейбл, И. В. Дворецкая [и др.] ; под редакцией А. Ю. Уварова, И. Д. Фрумина. — Москва : Издательский дом ВШЭ, 2019. — 342 с. — (Серия: Российское образование: достижения, вызовы, перспективы). — ISBN 978-5-7598-1990-5.
7. Цифровизация как приоритетное направление модернизации российского образования : монография / Н. В. Горбунова, Е. П. Болдырева, Т. Ю. Григорьева [и др.] ; под редакцией доктора социологических наук, профессора Н. В. Горбуновой ; Министерство науки и высшего образования Российской Федерации, Саратовский социально-экономический институт (филиал) РЭУ им. Г. В. Плеханова. — Саратов : Саратовский социально-экономический институт (филиал) РЭУ им. Г. В. Плеханова, 2019. — 149 с. — ISBN 978-5-4345-0510-9.
8. Чехонина, О. Б. Цифровизация образования в конкретных примерах / О. Б. Чехонина, С. А. Кузнецова, Е. В. Никифорова // Актуальные проблемы методики преподавания биологии, химии и экологии в школе и вузе : сборник материалов Международной научно-практической конференции (Москва, 12—14 февраля 2020 г.). — Москва : Диона, 2020. — С. 244—247.
9. Штакк, Е. А. Проблема достоверности эксперимента: математическое моделирование и статистика в научно-исследовательских проектах студентов / Е. А. Штакк // Актуальные проблемы биологической и химической экологии : сборник материалов VI Международной научно-практической конференции (Мытищи, 26—28 февраля 2019 г.) / ответственный редактор Д. Б. Петренко. — Москва : ИИУ МГОУ, 2019. — С. 394—399.
10. Штакк, Е. А. Психофизиологические аспекты личной безопасности в контексте национальной безопасности и политики устойчивого развития России / Е. А. Штакк, Е. М. Приорова, Г. Е. Приоров // Образование личности. — 2020. — № 1-2. — С. 19—28.

**В 2022 году в издательском центре учебной и учебно-методической литературы
Нижегородского института развития образования
вышло в свет издание:**

Дистанционное обучение и электронные ресурсы в реализации дополнительных общеобразовательных программ: опыт, вопросы, перспективы: Сборник методических материалов для специалистов сферы воспитания и дополнительного образования / Сост.: М. Г. Ямбаева, Е. В. Боровская. 277 с.

Сборник методических материалов предназначен для специалистов сферы воспитания и дополнительного образования обучающихся в детских объединениях различной направленности. В нем представлены административные, информационные и практические материалы по организации образовательной деятельности педагогов в условиях применения электронного обучения и дистанционных образовательных технологий.

Сборник может быть использован в работе специалистов системы дополнительного образования детей и системы повышения квалификации управленческих, методических и педагогических работников.

ЦИФРОВИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ: ПОТЕНЦИАЛ РОДИТЕЛЕЙ И ПЕДАГОГОВ В РАЗВИТИИ УЧЕНИКОВ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ



И. А. ПИСАРЕНКО,
кандидат педагогических наук,
доцент кафедры педагогики СПбГУ
(Санкт-Петербург)
ixkpss@gmail.com



К. А. БАЛАНЕНКО,
учитель английского языка
первой категории школы № 375
с углубленным изучением английского языка,
магистрант Института педагогики СПбГУ
(Санкт-Петербург)
kseniabalanenko@gmail.com

В статье анализируется потенциальное влияние родителей и педагогов на развитие учащихся начальной школы в условиях цифровизации образования. Представлены результаты опроса родителей об их отношении к цифровизации, ее преимуществах и рисках для современных детей. Рассмотрены опыт использования педагогами цифровых образовательных платформ и результаты эксперимента по обучению на одной из них младших школьников. Авторами делается вывод о том, что освоение цифровой среды невозможно без консолидированных усилий всех субъектов образовательного процесса, каждый из которых должен выполнять свою функцию и обладать достаточным уровнем не только цифровой, но и психолого-педагогической компетентности.

The article analyzes parents' and teachers' potential influence on primary school students' development in the context of digitalization of education. The results of parents' interview about their attitude to digitalization, its advantages and risks for modern children are presented. Teachers' experience of using digital educational platforms and the results of an experiment on teaching junior schoolchildren using one of them are considered. The authors conclude that mastering of the digital environment is impossible without the consolidated efforts of all the subjects of the educational process, each of which is to fulfill their function and have a sufficient level of not only digital, but also psychological and pedagogical competence.

Ключевые слова: *цифровизация образования, цифровые платформы, родители, начальная школа*

Key words: *digitalization of education, digital platforms, parents, elementary school*

Во время пандемии коронавирусной инфекции цифровые инструменты заняли прочную позицию в образовательных организациях разного уровня не

только в рамках дистанционного обучения, но и в традиционной образовательной практике.

Интерес науки к цифровизации стано-

вится все более активным, однако обсуждать технологические аспекты цифрового образования вне психолого-педагогических вряд ли продуктивно: любые цифровые инструменты являются лишь средством коммуникации человека с другими людьми или с самим собой. В связи с этим наше особое внимание направлено на рассмотрение цифровизации как *одного из* инструментов развития человеческого потенциала в условиях школы. Личностное развитие детей — это своеобразный эффект эмерджентности, сторонами которого выступают педагоги и родители, независимо от того, являются ли они цифровыми пользователями или нет.

Считаем, что именно от этого альянса во многом зависит качество адаптации учеников к новой форме освоения знаний.

Цель данной статьи — проанализировать возможности влияния педагогов и родителей на учеников начальной школы в контексте развивающейся цифровизации образовательного процесса.

Анализ отечественных и зарубежных источников свидетельствует о том, что в обществе только начинают формироваться отдельные направления исследований по данной теме, к одному из которых относятся работы, посвященные позиции родителей, их отношению к цифровым процессам в обучении; к другому — исследования, затрагивающие проблемы цифровой компетентности учителей как основных агентов развития цифровизации в школе. Эти направления тесно связаны, так как имеют один и тот же объект приложения усилий педагогов и родителей — развитие личности ученика [21].

Предлагаем рассмотреть субъектов образовательного процесса с разных позиций в контексте цифровизации.

Несмотря на то что польза от компьютерного обучения для детей была давно доказана [4; 17; 20], многие родители про-

должают воспринимать виртуализацию образования как угрозу для подрастающего поколения. Основным лейтмотивом зарубежных исследований в данном направлении является *проблема родительской тревожности* по поводу увлечения детей интернетом и компьютером. Ученые подчеркивают, что когда разговор заходит о взаимодействии их ребенка с «цифрой», многие родители (вне зависимости от своей национальной и культурной принадлежности) транслируют высокую степень неопределенности и ощущение опасности [15]. В ряде европейских исследований [13; 14] акцентируется внимание на том, что родители в воспитании ребенка противопоставляют физическую активность компьютерным девайсам. Для большей части родителей континентальной Европы (включая Скандинавию) физическая активность детей связана с «хорошим детством» [19], в то время как дискурс об использовании технологий в развитии ребенка ассоциируется не в последнюю очередь с «огромной опасностью» [11]. В области родительской медиации в отношении цифрового воспитания детей выделяют четыре фактора, которые характеризуют родительские стратегии при взаимодействии их детей с интернетом:

- ✓ активное со-использование;
- ✓ вторжение с целью общих ограничений (как правило, временных);
- ✓ вторжение с целью технических ограничений (как правило, ограничений по контенту);
- ✓ мониторинг (проверка онлайн-активностей детей) [18].

При этом вне зависимости от того, какую стратегию выбирает родитель, ученые подчеркивают, что его поведение часто продиктовано недостатком информации, то есть информационным разрывом между тем, что ребенок на самом деле знает о цифровых девайсах, и *представлениями* его родителей о том, что он знает. Другая важная взаимосвязь, которая прослеживается в большинстве научных работ, — взаимозависимость медиа-

Личностное развитие детей — это своеобразный эффект эмерджентности, сторонами которого выступают педагоги и родители, независимо от того, являются ли они цифровыми пользователями или нет.

ционных стратегий родителей и цифровой/информационной грамотности детей. В одном из подобных исследований, проведенных в Пекине, утверждается, что на цифровую грамотность детей в начальной школе влияют не столько их предыдущие цифровые опыты, сколько родительская медиация [25].

Одновременно с этим интересно отметить другой феномен, изучаемый в Сингапуре, — это ИКТ-медиация детей (или медиация «снизу вверх», «трансляция снизу вверх», «медиопосредничество») [23]. В этом случае исследователи говорят о том, что в паре «родитель — ребенок», первый становится «цифровым инструктором» или «цифровым гуру», который помогает родителям устанавливать техническое оборудование, приобретать базовые цифровые навыки, интегрировать технологии в повседневную жизнь. В этом случае такая асимметрия ролей может способствовать как конфликтам и фрустрации со стороны старшего поколения, так и обновлению взаимоотношений «родитель — ребенок». При этом во втором варианте родители (чаще мамы) не только актуализировали и расширяли свои цифровые навыки и знания, но и способствовали воспитанию в ребенке большей уверенности, ответственности, проявлению субъектности. Это подтверждает наше предположение о значимости позиции родителей в развитии не только цифровой компетентности, но и личностного потенциала ребенка.

В отечественной науке пока не так много исследований, посвященных влиянию родителей на цифровизацию образовательного процесса, но все они в той или иной мере подтверждают мысль о том, что на адаптацию детей к цифровому миру родители воздействуют весьма существенно [2; 6; 8].

Некоторым восполнением дефицита информации по этой теме может служить проведенный нами в 2020 году в рамках проекта РФФИ № 19-29-14060 «Управление развитием образовательных отношений субъектов начальной школы в условиях

цифровизации» опрос родителей учеников начальной школы ($n = 118$). Возрастной диапазон респондентов варьировался от 21 до 61 года, но не учитывался как значимый. Вопросы касались уровня цифровой компетентности родителей, их отношения к цифровизации, опасениях и способах решения «цифровых» проблем своих детей [5; 9]. Останемся на некоторых результатах опроса, имеющих непосредственное отношение к рассматриваемой теме.

Согласно полученным данным, большая часть респондентов положительно относится к введению цифровых способов обучения детей (таблица 1 на с. 16). Поскольку одной из задач исследования было определение уровня цифровой компетентности родителей и ее связи с их отношением к цифровизации, то на основе ответов об использовании ими цифровых средств респонденты были разделены на три группы по признаку «компетентный — некомпетентный»:

- ✓ «профессионалы» — активно используют и/или создают цифровой контент сами;
- ✓ «некомпетентные» — не пользуются цифровыми средствами и интернетом без посторонней помощи;
- ✓ «компетентные» — периодически обращаются к цифровым средствам исключительно как пользователи.

Для выявления отношения к цифровизации родителей с разным уровнем цифровой компетентности им была задана серия вопросов об опасениях, связанных с грядущей цифровизацией образовательного процесса. Отдельным (итоговым) в этом блоке был вопрос: «Насколько эти опасения существенны лично для Вас?». Предусмотренные два варианта ответа на него позволили условно разделить родителей на «противников» (вариант ответа «а») и «сторонников» цифровизации (вари-

В одном из исследований, проведенных в Пекине, утверждается, что на цифровую грамотность детей в начальной школе влияют не столько их предыдущие цифровые опыты, сколько родительская медиация.

ант ответа «b»), так как первый вариант обозначал соответствующую позицию мак-

симально четко («поэтому я против цифровизации»).

Таблица 1

Распределение респондентов по критерию сторонников и противников цифровизации (n = 118)

Варианты ответов	Количество респондентов, выбравших определенный вариант ответа		Количество ответов по группам, %		
	человек	%	«профессионалы»	«компетентные»	«некомпетентные»
а) «Очень существенны, поэтому я против введения цифровизации в школе» — противники цифровизации	29	24,6	21,1	28,4	18,7
б) «Не очень существенны, так как можно подумать о том, как обезопасить детей от проблем, связанных с цифровизацией» — сторонники цифровизации	89	75,4	78,9	71,6	81,3

Как видно из таблицы, только четверть родителей настроены негативно, что можно расценивать как определенный потенциал их включенности в цифровой образовательный процесс.

Однако многие родители понимают, что для успешного вхождения ребенка в цифровую среду ему понадобятся принципиально новые навыки. По их мнению, большим образовательным потенциалом обладает обучение детей самостоятельной работе с цифровыми платформами (за это

высказались более 66 % родителей). Вполне естественно, что пока не все взрослые осознают суть этого процесса, но то, что подавляющее большинство выбравших данный вариант ответа имели опыт использования цифровых технологий в учебном процессе своих детей, может свидетельствовать о том, что этот опыт был как минимум позитивным.

Также было зафиксировано, что родители видят много преимуществ в переходе на «цифру» (таблица 2).

Таблица 2

Рейтинг ответов родителей о возможностях цифровизации образовательного процесса (по всем группам)

Варианты ответов	Количество респондентов, выбравших определенный вариант ответа, %
Скорость, объем, актуальность получения информации	27,5
Развитие самостоятельности ребенка	10,6
Повышение качества преподавания, доступность и наглядность обучения	9,9
Выход на современный международный уровень	9,1
Развитие мотивации у детей	7
Расширение возможностей, разнообразие	5,6
Снижение физической нагрузки на детей (ношение учебников)	5,6
Повышение качества образования	5
Развитие цифровых навыков	5
Развитие ребенка	3,5

Окончание табл. 2

Варианты ответов	Количество респондентов, выбравших определенный вариант ответа, %
Отслеживание результативности обучения	2,8
Облегчение труда учителей и рост их профессионального уровня	2,1
Изменение школьной среды (компьютеризация, изменение форм обучения и воспитания)	2,1
Персонализация образования	1,4
Снижение материальных затрат	1,4
Другие ответы	1,4
Итого	100

Помимо отмеченных респондентами положительных моментов, связанных с цифровизацией, у современных родителей возникают и определенные опасения.

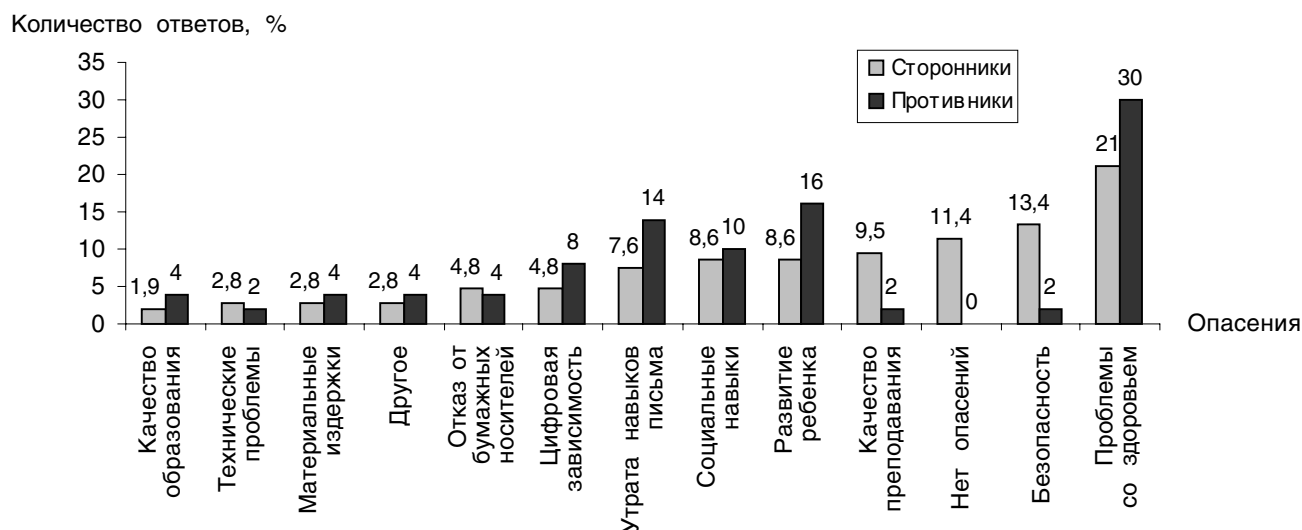
Наше исследование подтвердило, что цифровой опыт родителей, полученный в процессе обучения ребенка, существенно влияет на его отношение к цифровизации:

чем менее компетентным чувствует себя родитель в информационной/цифровой среде, чем меньше у него опыта взаимодействия с ней, тем серьезнее его опасения.

Анализ позиций сторонников и противников цифровизации показал, что опасения и тех и других имеют одинаковый диапазон (диаграмма 1).

Диаграмма 1

Сравнительный рейтинг опасений сторонников и противников цифровизации образовательного процесса от общего количества ответов на вопрос (%)



По вполне понятным причинам у противников цифровизации отсутствует позиция «нет опасений», в то время как среди сторонников цифровизации таких более 11 %.

Противники цифровизации почти в два раза больше переживают о развитии ребенка, чем сторонники цифровизации (16 % и 8,6 % соответственно), об утрате конк-

ретных навыков — письма, речи, чтения (14 % и 7,6 % соответственно), о формировании у детей цифровой зависимости (8 % и 4,8 % соответственно) и использовании детьми гаджетов не по назначению, что, по мнению опрашиваемых, может снизить качество образования (4 % и 1,9 % соответственно).

Более единодушны родители в своих опасениях относительно снижения социальных и коммуникативных навыков и перехода исключительно на цифровые (электронные) носители (кто-то решительно «против электронных учебников», кто-то написал, что опасается «перегрузки наглядным материалом»).

Неожиданно для исследователей несколько человек высказало опасение, заключающееся в том, что *дети начнут учиться самостоятельно*: «важно, чтобы учила школа, а не было полного самообразования» (*сторонник цифровизации*); «цифровые образовательные платформы могут привести к самостоятельному обучению детей с помощью этих платформ» (*противник цифровизации*). По сути, родители беспокоятся, что внедрение цифровых технологий в школах *реально сделает ребенка ответственным за свое образование*.

Примечательно, что некоторые родители (в основном из группы «некомпетентных»)

Основная часть опрошенных родителей поддерживает цифровизацию в начальной школе, но сомневается в компетентности учителей в области цифровых технологий и их способности качественно работать на цифровых образовательных платформах.

опасаются *хакерских атак*, что можно расценивать как очередной миф, связанный с беспокойством о криминализации интернета. Более того, таким образом родители дают понять, что не надеются ни на полноценную ин-

формационную защиту ребенка взрослыми (в частности, педагогами), ни на техническую поддержку пользователей на цифровых платформах. Скорее всего, они плохо представляют себе саму организацию обучения в цифровой среде, а потому чувствуют себя уязвимыми.

Наибольшие расхождения в позициях наблюдаются при оценке *потенциальной (не)безопасности цифровой среды* (это важно для 13 % сторонников и только для 2 % противников) и *качества преподавания* (9,5 % и 2 % соответственно).

Последнее может свидетельствовать о беспокойстве родителей по поводу уровня компетентности учителей в области цифровых технологий, которое проявлялось и в ответе на другие вопросы.

В связи с вышеизложенным можно констатировать, что основная часть опрошенных родителей поддерживает цифровизацию в начальной школе, но сомневается в компетентности учителей в области цифровых технологий и их способности качественно работать на цифровых образовательных платформах как основного инструмента при переходе на цифровизацию. Специфика работы педагогов на цифровых образовательных платформах рассматривалась в еще одном нашем исследовании [5].

Анализ научных публикаций по обозначенной теме показал, что большая их часть посвящена описанию опыта цифровизации высшей школы. Однако есть ряд исследований, где цифровые ресурсы рассматриваются в практике работы общеобразовательных организаций [10; 16]. Некоторые авторы связывают цифровые способы обучения с персонализацией образовательной траектории учеников [12; 22].

В российских работах интерес к изучению эффективности цифровых образовательных платформ постепенно повышается [1; 3; 7].

Обратившись к базе научных публикаций *elibrary* по запросу «цифровые образовательные платформы», мы выявили 288 статей, из которых более 200 написаны в период с 2019 по 2021 год включительно, что свидетельствует о возросшей популярности темы в период пандемии коронавируса. Среди платформ, находящихся в русскоязычном публикационном поле, чаще всего упоминаются Puzzle

English, LinguaLeo, DuoLinguo, Uchi.ru, Сберкласс и ЯКласс.

Необходимо отметить, что материалов о конкретных результатах в работе с детьми посредством цифровых образовательных платформ пока недостаточно.

Чтобы понимать возможный потенциал в развитии академических навыков учеников начальной школы с использованием цифровых платформ, мы провели анкетирование педагогов. Среди опрошенных были как учителя начальных классов, так и учителя-предметники, преподающие в начальной школе (всего 122 респондента). Основная часть вопросов касалась использования учителями цифровых платформ в своей профессиональной деятельности. Респондентам задавались вопросы (закрытого и открытого характера) об их опыте, преимуществах и проблемах работы на цифровых платформах.

Наибольший процент опрошенных со-

ставили опытные педагоги со стажем более 10 лет (59,1 % от общего количества респондентов). Одинаковое количество педагогов имеют стаж 3—5 лет и 5—10 лет (по 18,2 % соответственно); педагоги со стажем менее трех лет составили 4,5 %.

Абсолютно все респонденты, принявшие участие в опросе, использовали на своих занятиях те или иные цифровые образовательные платформы.

Наибольшая группа опрошенных (13,5 %) преподавала английский язык. Среди остальных были как преподаватели начальной школы (9,1 %), так и преподаватели других предметов, изучаемых детьми в рамках курса начальной школы.

Отвечая на сформулированный в открытой форме вопрос об используемых цифровых платформах, респонденты предоставили довольно широкий их перечень. На диаграмме 2 отражен рейтинг востребованности используемых цифровых платформ.

Диаграмма 2

Распределение ответов респондентов об использовании цифровых платформ в образовательном процессе начальной школы



К сектору «Другие» (38 %) относится обширный перечень разнообразных платформ и сервисов, среди которых Padlet, Quizlet, «Учим учиться» и разные цифровые ресурсы, доступные онлайн.

В рамках исследуемой темы учителям было предложено поделиться своим опытом преодоления возникших сложностей

в процессе работы с платформами. Исследователи задались вопросом о том, насколько реальны опасения родителей о неподготовленности учителей к цифровизации образовательного процесса.

В первую очередь необходимо было выделить основные минусы, упомянутые респондентами.

Чаще всего педагоги отмечали технические сложности, мешающие продуктивной работе: «отсутствие технического обеспечения», «плохая техника», «медленный интернет», «нестабильная работа сайтов, на которых размещены цифровые платформы». Среди единичных проблем респонденты отмечали «необходимость оплаты отдельных ресурсов» и «запрет телефонов в образовательных организациях», что, по мнению опрошенных, мешает в полной мере использовать потенциал цифровых платформ.

На основе полученных ответов можно утверждать, что для учителей основной трудностью является непосредственно техническая сторона вопроса — как в школе, так и на самой платформе. В этом их мнение полностью совпадает с опасениями родителей.

В работе с цифровыми образовательными платформами педагоги видят и положительные стороны.

Чаще всего упоминаются «удобство», «простота», «информативность» и «доступность» материалов на платформах. Также педагоги отмечают возможность персонализировать обучение учеников («дети могут выполнять задания в своем темпе и по своему графику»). Многие преподаватели подчеркнули, что использование цифровых платформ упростило и разнообразило образовательный процесс в период дистанционного обучения: у детей

Многие преподаватели подчеркнули, что использование цифровых платформ упростило и разнообразило образовательный процесс в период дистанционного обучения.

появилась возможность работать с разными источниками информации, а учителям стало легче отслеживать результаты учащихся и проверять работу.

Таким образом, опыт использования платформ учителями начальной школы можно назвать положительным, особенно если учесть, что основные проблемы лежат в технической, а не содержательной плоскости.

Следует отметить, что данные опросов родителей и учителей в большей мере

согласуются друг с другом в части использования цифровых инструментов в образовательном процессе.

Далее необходимо рассмотреть, как отражаются позиции взрослых на образовании детей в условиях цифровой действительности.

Потенциал объединения педагогов и родителей в процессе цифровизации образования проиллюстрируем описанием конкретного кейса обучения на цифровой платформе учащихся одной из начальных школ Санкт-Петербурга.

В течение двух лет (с 2020 по 2022 год) ученики 3-го (а далее — 4-го) класса обучались на платформах «Учим учиться» и «Учи.ру». В работе принимали участие все учащиеся (31 человек), занятия проходили в школе, преимущественно в рамках внеурочной деятельности.

Программа была направлена на формирование и развитие общеучебных умений, связанных с восприятием учебной информации, представленной в различных мультимедийных форматах, а также на выполнение положений ФГОС НОО в части метапредметных и личностных результатов, связанных с цифровыми умениями обучающихся. В основе программы лежит оригинальная разработка — методика информационного тренинга, выполняемого дистанционно с использованием образовательного онлайн-сервиса.

До начала работы на этих платформах были проведены обучение учителей и психолого-педагогическая (а в некоторых случаях и методическая) подготовка родителей. Отметим, что обучение детей и подготовка родителей осуществлялись после диагностики (анкетирования) взрослых, о которой упоминалось выше, с учетом их запросов и опасений. Каждый родитель давал добровольное согласие на участие ребенка в эксперименте, и ни одна семья от этой возможности не отказалась. Работа на платформе была организована таким образом, что учащийся мог осваивать предлагаемые задания в своем темпе, а родителям и учителям была доступ-

на вся информация о его продвижении по курсу. Некоторые задания ребенок мог выполнять с опережением.

По итогам работы было проведено анкетирование школьников на предмет их оценки собственного опыта работы с платформами. Согласно опросу, несмотря на трудности в выполнении заданий, занятия нравились 94 % детей, 71 % из них ответили, что «это развивает и помогает в учебе»; 77 % — «у меня получается не быстро, но хорошо». Кроме того, практика работы на платформах показала, что ученики стали более серьезно относиться к выполнению заданий, часто сами контролировали свои действия. Если на первом этапе работы им был необходим контроль учителя за тем, как и к каким модулям им стоит вернуться, то к концу года они сами понимали, с какого задания надо продолжить работу, что им следует повторить и отработать, то есть *самостоятельно выстраивали траекторию своих занятий, основываясь на своих потребностях*.

В этом плане опасения родителей относительно того, что «дети начнут учиться самостоятельно» и «окажутся брошенными», не оправдались: дети не только не оказались «брошенными», но и повысили свою вовлеченность в образовательный процесс.

Вовлеченность оценивалась по следующим критериям:

✓ *поведенческий* — дети проявляли активность на занятии и абсолютную готовность следовать правилам нашей работы;

✓ *когнитивный* — стремились получать знания, были заинтересованы в построении траектории занятия с учетом своих нужд и интересов в рамках предмета;

✓ *эмоциональный* — дети чувствовали себя свободно и комфортно, не боялись высказывать свое мнение и задавать вопросы по ходу работы.

По итогам учебного года было проведено сравнение с контрольной группой. На основании полученных данных можно констатировать, что младшие школьники,

обучающиеся в течение двух лет на цифровой платформе, демонстрируют более высокие результаты по сравнению с аналогичными компетенциями их сверстников в параллели, занимавшихся без использования цифровых инструментов. Немаловажную роль в этом сыграла предварительная подготовка педагогов и родителей, адекватно поддерживающих своих детей в освоении новых способов *самостоятельного* обучения.

Таким образом, благодаря цифровизации, в российском образовании формируется новое направление взаимодействия всех субъектов образовательного процесса, потенциал каждого из которых реализован пока не в полной мере, но при системной работе по повышению уровня цифровой и психолого-педагогической компетентности заинтересованных сторон можно добиться поразительных результатов. Каждый из субъектов выполняет свою функцию: со стороны родителей это преимущественно психологическая поддержка детей, со стороны педагогов — педагогическая (методическая), фасилитирующая.

Вслед за Ю. Ф. Янг [24] отметим, что цифровизация не предполагает полной замены привычной образовательной среды, но является подспорьем в цифровом посредничестве, упрощающем в том числе процесс взаимодействия педагога с учениками и родителями, а также учеников между собой. Можно предположить, что с повышением цифровой компетентности взрослых возрастает и потенциал развития учащихся начальной школы. Одним из значимых эффектов подобной консолидации является постепенное делегирование ребенку его зоны ответственности за собственное образование, что будет способствовать становлению его не только академической автономии, но и субъектности в целом.

Опасения родителей относительно того, что «дети начнут учиться самостоятельно» и «окажутся брошенными», не оправдались: дети не только не оказались «брошенными», но и повысили свою вовлеченность в образовательный процесс.

ЛИТЕРАТУРА

1. Анализ цифровых образовательных ресурсов и сервисов для организации учебного процесса школ / И. А. Карлов, Н. М. Киясов, В. О. Ковалев [и др.] ; Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», Институт образования. — Москва : НИУ ВШЭ, 2020 — 72 с. — (Современная аналитика образования. № 10 (40)).
2. Арнаутова, Е. А. Особенности взаимоотношений подростков цифрового поколения с родителями / Е. А. Арнаутова // Коллекция гуманитарных исследований. Электронный научный журнал. — 2018. — № 5 (14). — С. 40—45. — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-vzaimootnosheniy-podrostkov-tsifrovogo-pokoleniya-s-roditelyami> (дата обращения: 27.03.2022).
3. Качество дистанционного образования в условиях цифровой трансформации / В. Я. Дмитриев, Т. А. Игнатьева, А. О. Иванова, В. П. Пилявский. — DOI: 10.35854/1998-1627-2021-1-52-57 // Экономика и управление. — 2021. — Том 27. — № 1. — С. 52—57.
4. Лефрансуа, Г. Психология для учителя / Г. Лефрансуа ; перевод с английского : В. Волохонский [и др.]. — 11-е международное издание. — Санкт-Петербург ; Москва : Прайм-еврознак, 2005. — 408 с. — ISBN 5-93878-159-0.
5. Писаренко, И. А. Родители как субъекты влияния на развитие цифровых навыков детей / И. А. Писаренко, Л. И. Заиченко. — DOI: 10.19181/inter.2021.13.2.4 // Интеракция. Интервью. Интерпретация. — 2021. — Том 13. — № 2. — С. 54—80.
6. Понукалина, О. В. Детско-родительские конфликты в контексте цифровизации повседневности / О. В. Понукалина. — DOI: 10.18500/1818-9601-2020-20-1-18-22 // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Социология. Политология. — 2020. — Том 20. — № 1. — С. 18—22.
7. Самерханова, Э. К. Цифровые ресурсы для организации образовательного процесса и оценки достижений обучающихся в дистанционном формате: обзор цифровых ресурсов для дистанционного образования : учебное пособие / Э. К. Самерханова, Е. П. Круподерова, И. В. Панова. — Нижний Новгород : НГПУ им. К. Минина, 2020. — 50 с. — ISBN: 978-5-85219-694-1.
8. Смирнова, Е. О. Родительские стратегии в использовании детьми цифровых технологий / Е. О. Смирнова, С. Ю. Смирнова, Е. Г. Шеина. — DOI: 10.17759/jmfp.2019080408 // Современная зарубежная психология. — 2019. — Том 8. — № 4. — С. 79—87. — URL: https://psyjournals.ru/files/111401/jmfp_2019_n4_Smirnova_Smirnova_Sheina.pdf (дата обращения: 11.04.2022).
9. Цифровой дебют образовательных отношений : монография / под общей редакцией О. Е. Лебедева, Н. А. Заиченко. — Санкт-Петербург : ИПЦ СЗИУ РАНХиГС, 2021. — 210 с. — ISBN 978-5-89781-714-6.
10. Bai, B. Understanding Hong Kong primary school English teachers' continuance intention to teach with ICT / B. Bai, J. Wang, C.-S. Chai // Computer Assisted Language Learning. — 2019. — № 34 (4). — С. 1—23.
11. Baym, N. Personal Connections in the Digital Age / N. Baym. — Cambridge : Polity Press, 2015. — 184 p. — ISBN 9780745643328.
12. Boninger, F. Personalized learning and the digital privatization of curriculum and teaching / F. Boninger, A. Molnar, C. M. Saldaca // National Educational Policy Center. — 2019. — 30 April. — URL: <https://nepc.colorado.edu/publication/personalized-learning> (дата обращения: 12.04.2022).
13. Crescendo entre ecrrs: competências digitais de crianças de três a oito anos / T. S. Castro, C. Ponte, A. Jorge, S. Batista // ERC — Entidade Reguladora para a Comunicação Social. — URL: www.erc.pt/documentos/Crescendoentreecrrs/mobile/index.html-p=?1 (дата обращения: 27.03.2022).
14. Dias, P. hAPPy Kids: Aplicações seguras e benéficas para crianças felizes. Perspectivas das famílias / P. Dias, R. Brito. — URL: <https://goo.gl/9SoMD6> (дата обращения: 27.03.2022).

15. *House, R.* The inappropriateness of ICT in early childhood: Arguments from philosophy, pedagogy and developmental research / R. House // *Contemporary Debates in Childhood Education and Development* / S. Suggate, E. Reese (eds). — London ; New York : Routledge, 2012. — P. 105—120.
16. *Hu, P. J. H.* Examining the role of learning engagement in technology-mediated learning and its effects on learning effectiveness and satisfaction / P. J. H. Hu, W. Hui. — DOI: 10.1016/j.dss.2012.05.014 // *Decision support systems*. — 2012. — Volume 53 (4). — P. 782—792.
17. *Kramarski, B.* Cognitive-metacognitive training within a problem-solving based Logo environment / B. Kramarski, Z. Mevarech. — DOI: 10.1111/j.2044-8279.1997.tb01256.x // *British Journal of Educational Psychology*. — 2011. — Volume 67 (4). — P. 425—445.
18. *Livingstone, S.* Parental mediation and children's Internet use / S. Livingstone, E. Helsper. — DOI: 10.1080/08838150802437396 // *Journal of Broadcasting & Electronic Media*. — 2008. — Volume 52 (4). — P. 581—599.
19. *Moser, T.* The outdoor environment in Norwegian kindergartens as pedagogical space for toddlers' play, learning and development / T. M. Moser, T. Martinsen. — DOI:10.1080/1350293X.2010.525931 // *European Early Childhood Education Research Journal*. — 2010. — Volume 18 (4). — P. 457—471.
20. *Papert, S.* The Children's Machine: Rethinking School in the Age of the Computer / S. Papert. — New York : Basic Books, 1993. — 256 p.
21. Parental and Teacher Influence on Secondary Students Information Literacy / Sh. Zhu, D. Wu, L. Yu [et al.] // *Blended Learning. Enhancing Learning Success : International Conference on Blended Learning (11th International Conference, ICBL 2018, Osaka, Japan, 31 July — 2 August, 2018)* / S. Cheung, L. Kwok, K. Kubota, L. K. Lee, J. Tokito (eds). — URL: https://doi.org/10.1007/978-3-319-94505-7_33 (дата обращения: 27.03.2022).
22. *Schmid, R.* Does the use of educational technology in personalized learning environments correlate with self-reported digital skills and beliefs of secondary-school students? / R. Schmid, D. Petko // *Computers & Education*. — 2019. — Volume 136. — P. 75—86.
23. *Wang, Y.* Parent-child role reversal in ICT domestication: media brokering activities and emotional labors of Chinese «study mothers» in Singapore / Y. Wang // *Journal of Children and Media*. — 2020. — Volume 14 (3). — P. 267—284. — URL: <https://doi.org/10.1080/17482798.2020.1725900> (дата обращения: 27.03.2022).
24. *Yang, Y. F.* Engaging students in an online situated language learning environment / Y. F. Yang. — DOI: 10.1080/09588221.2010.538700 // *Computer Assisted Language Learning*. — 2011. — Volume 24 (2). — P. 181—198.
25. *Zhang, H.* A study of digital literacy of the 5th and 6th grade primary students in Beijing / H. Zhang, Ch. Zhu. — DOI: 10.1007/s40299-016-0285-2 // *The Asia-Pacific Education Researcher*. — 2016. — Volume 25 (4). — P. 579—592. — URL: <https://doi.org/10.1007/s40299-016-0285-2> (дата обращения: 27.03.2022).

**В 2021 году в издательском центре учебной и учебно-методической литературы
Нижегородского института развития образования**

вышло в свет издание:

Социокультурный дневник юного гражданина Нижегородской области: Рабочая тетрадь для младших школьников / Авт.-сост. М. К. Приятелева. 68 с.

Социокультурный дневник юного гражданина Нижегородской области способствует развитию социокультурной компетентности младших школьников, формированию уважения к культуре, традициям и истории Нижегородского края, чувства гордости за исторические и современные достижения его граждан, активизации интереса к изучению краеведения, углублению знаний о нижегородской истории, культуре, основан на совместной деятельности обучающихся, педагогов и родителей по гражданско-патриотическому воспитанию учащихся.



ОБУЧЕНИЕ ЭФФЕКТИВНЫМ СТРАТЕГИЯМ ОНЛАЙН-ПОИСКА УЧЕБНОЙ ИНФОРМАЦИИ КАК ИНСТРУМЕНТ РАЗВИТИЯ КОГНИТИВНОГО ПОТЕНЦИАЛА ПОДРОСТКОВ ПОКОЛЕНИЯ Z *

А. В. МИКЛЯЕВА,
доктор психологических наук,
доцент, профессор кафедры психологии человека
РГПУ им. А. И. Герцена (Санкт-Петербург)
a.miklyaeva@gmail.com

Статья посвящена проблеме изменения норм когнитивного развития подростков поколения Z, становление психики которых происходит в условиях цифровизации образовательной среды. Проанализированы основные тенденции, характеризующие трансформации когнитивной сферы, а также их механизмы. Установлено, что эти трансформации, являясь закономерным результатом изменения социальной ситуации развития школьников, противоречат ожидаемым образовательным результатам, предусмотренным ФГОС. Рассмотрены возможности обучения эффективным стратегиям онлайн-поиска учебной информации как одной из основных форм образовательной онлайн-активности современных школьников для развития их когнитивного потенциала.

The article is devoted to the problem of changing Generation Z adolescents' norms of cognitive development, whose psyche formation occurs under the digitalization of the educational environment. The main trends characterizing the transformations of the cognitive sphere as well as their mechanisms are analyzed. It is established that these transformations, being a natural result of changes in the social situation of schoolchildren's development, contradict to the expected educational results provided for by the Federal State Educational Standard. The possibilities of teaching effective strategies for online search of educational information as one of the main forms of modern schoolchildren's educational online activity for the development of their cognitive potential are considered.

Ключевые слова: онлайн-поиск, школьники, поколение Z, когнитивный потенциал, цифровизация, образование

Key words: online search, schoolchildren, Generation Z, cognitive potential, digitalization, education

Термин «поколение Z» ввели У. Штраус и Н. Хоув для обозначения поколения людей, родившихся в конце 1990-х — середине 2010-х годов, которых

часто называют «цифровыми людьми». В последнее время ведутся масштабные дискуссии о том, какие изменения претерпевает социальная ситуация развития

* Публикация подготовлена при поддержке Российского фонда фундаментальных исследований, проект № 19-29-14005.

детей и подростков в условиях цифровизации различных сфер жизни и каково влияние этих изменений на становление их психического потенциала, а также на их образовательную, а затем и профессиональную активность.

Основываясь на современных исследованиях, выполненных в сравнительно-историческом ключе и посвященных изучению когнитивного развития детей и подростков, можно утверждать, что в эпоху экспансии цифровых технологий в различные сферы жизни происходят изменения закономерностей функционирования познавательной сферы (см. таблицу), которые на протяжении XX века и в начале XXI века рассматривались в качестве норма-

тивов психического развития [3; 5; 8; 9]. Механизмы этих трансформаций связываются с изменениями характеристик социальной ситуации развития, в числе которых на первый план выходят *гипертекстуальность* (противопоставляемая доминировавшей ранее линейности информации) и *визуализированность* (противопоставляемая вербальной природе информации, типичной для «доцифровой» эпохи), а также с существенным увеличением информационной нагрузки.

Все это в совокупности предопределяет трансформации когнитивного функционирования, направленные на адаптацию к изменяющимся характеристикам информационной среды [6; 8; 19].

Некоторые особенности когнитивного потенциала школьников поколения Z

Компонент когнитивного потенциала	Характеристики
Сенсорно-перцептивный	Доминирование визуального способа восприятия информации
Аттензивный	✓ Преобладание визуально-селективного внимания; ✓ ослабление концентрации внимания; ✓ увеличение скорости переключения внимания и его объема
Мнемический	✓ Преобладание метаинформации над информацией, «гуглизация» памяти; ✓ сокращение времени доступности информации для воспроизведения
Интеллектуальный	✓ Высокая скорость обработки информации на фоне снижения качества обработки; ✓ приоритет наглядно-образного мышления над словесно-логическим, сформированность способностей к преобразованию образного материала

В некоторых исследованиях *совокупность характеристик познавательной деятельности детей и подростков поколения Z* обозначается собирательным термином «клиповое мышление», который трактуется как стиль познавательной деятельности, отличающийся дискретностью и фрагментарностью обработки информации [3; 4; 9].

Необходимо еще раз подчеркнуть, что вопреки мифам, существующим в современном научном и популярном дискурсе в отношении когнитивного потенциала поколения Z [5], результаты исследований не дают оснований утверждать, что наблюдаемые изменения когнитивного функционирования детей и подростков свидетельствуют о «снижении» или «ухудшении» их

познавательных возможностей. На основе имеющихся данных можно констатировать, что отмечаемые изменения когнитивного функционирования закономерны и отражают особенности социальной ситуации развития «цифрового поколения». Однако вместе с тем указанные трансформации когнитивного потенциала, очевидно, оказываются не вполне релевантными традиционным образовательным моделям, ориентированным на работу с линейно организованной информацией в условиях длительной концентрации внимания и рефлексии отдельных элементов собственной образовательной активности, что отмечается современными исследователями и практиками [3; 12].

На этом фоне и в науке, и в практике [3; 10; 12] довольно широкое распространение получают идеи о необходимости отказа от традиционных моделей работы с учебной информацией в образовательном процессе в пользу моделей, реализующих принцип гипертекстуальности, так как они должны быть более удобны и привычны для представителей поколения Z. Однако считаем, что такое решение также содержит в себе противоречие, которое выявляется при анализе ожидаемых результатов образования, нашедших отражение в федеральных государственных образовательных стандартах (ФГОС). Предметные, метапредметные и личностные результаты, предусмотренные ФГОС, предполагают не информирование учащихся о различных сторонах действительности, а создание условий для овладения глубокими и системными знаниями, поскольку только такие знания дают возможность их гибкого применения в широком диапазоне учебных и внеучебных контекстов, а также их творческого преобразования и развития [7]. Овладение знаниями именно на таком уровне возможно только с опорой на потенциал словесно-логического мышления и не может быть достигнуто на уровне образной обработки информации [11], что определяется природой знания как такового.

Влияние погруженности в интернет-среду на когнитивный потенциал обучающихся определяется не самим фактом использования интернета, а содержанием тех видов активности, которые реализуются ими в интернет-пространстве.

Следовательно, путь отказа от формирования системного знания, составляющего основу целостной картины мира, который неизбежен в случае переориентации системы образования на трансляцию фрагментарной и максимально визуализированной (преимущественно образной) информации, не вполне продуктивен. Тем более непродуктивными выглядят идеи о том, чтобы искусственно ограничить использование интернета как «главного источника всех бед» в образовательном процессе. Оче-

видно, что цифровая трансформация, которую переживает современная система образования, представляет собой необратимый процесс [14], и для детей и подростков интернет сегодня является естественным элементом их образовательной активности, который к началу обучения в средней школе теми или иными способами используют более 90 % школьников, обучающихся в традиционном офлайн-формате [2].

Значительно более адекватным сложившейся в современном образовании ситуации является поиск «экологических» путей, то есть отвечающих реальному жизненному опыту детей и подростков, а значит, «естественных» для них способов совершенствования различных элементов образовательной активности, которые позволяли бы повышать эффективность образовательного процесса с опорой на типичные характеристики когнитивного потенциала поколения Z. Это требует создания условий для совершенствования тех когнитивных возможностей, которые способствуют повышению качества усвоения учебной информации. Исследователями установлено, что влияние погруженности в интернет-среду на когнитивный потенциал обучающихся определяется не самим фактом использования интернета, а содержанием тех видов активности, которые реализуются ими в интернет-пространстве [13]. Соответственно, психолого-педагогические задачи, связанные с развитием когнитивного потенциала детей и подростков, могут решаться посредством целесобразной организации их образовательной интернет-активности, включающей элементы обучения эффективным, то есть направленным на качественное усвоение знаний, стратегиям использования образовательных возможностей интернета.

В связи с этим мы считаем, что одним из таких «экологических» инструментов развития когнитивного потенциала детей и подростков может являться их обучение эффективным стратегиям

поиска в сети Интернет дополнительной учебной информации. Мониторинговые исследования свидетельствуют о том, что именно этот вид образовательной интернет-активности наиболее распространен среди российских школьников [17], привычен и понятен им. Однако способы, которыми осуществляется этот информационный онлайн-поиск, далеко не всегда содействуют эффективному усвоению найденной информации. По нашим данным, стратегии онлайн-поиска, способствующие формированию системных знаний, использует сегодня примерно треть школьников, в то время как остальные учащиеся в качестве результатов онлайн-поисковой активности достигают лишь фрагментарной («клиповой») осведомленности, что (в соответствии с закономерностями работы памяти) приводит к краткосрочному и менее стойкому запоминанию найденной в сети информации [2]. Несмотря на то что дети и подростки нередко имеют внушительный опыт поиска информации через интернет, в контексте задач учебной деятельности их поисковые действия часто оказываются малопродуктивными [18]. Эти данные убедительно свидетельствуют о необходимости целенаправленного обучения эффективным стратегиям онлайн-поиска информации как неотъемлемого элемента учебной деятельности. Важно отметить, что такое обучение не может ограничиваться «техническими» аспектами (например, ознакомлением с поисковым синтаксисом), оно должно затрагивать различные стороны управления собственным онлайн-поисковым поведением на всех этапах его осуществления.

Информационный онлайн-поиск как элемент образовательной активности представляет собой сложный процесс, включающий физические и ментальные действия, направленные на интеграцию найденной в сети информации в систему знаний, имеющуюся у субъекта поиска [1]. Онлайн-поиск предполагает последовательность

действий, в числе которых (существенно обобщая) можно выделить:

- ✓ анализ информационной проблемы, инициирующей поисковую активность;
- ✓ постановку поисковой задачи;
- ✓ систематическое планирование поиска на основе определения общих и частных аспектов информационной задачи;
- ✓ отбор информации, релевантной поисковой задаче, на основе предварительно сформулированных критериев;
- ✓ соотнесение найденной информации с уже имеющимися знаниями;
- ✓ оценку результативности собственной поисковой активности.

Качество каждого из этих действий определяется целым рядом факторов [1], среди которых значимое место занимают возможности когнитивного потенциала субъекта поиска. Так, на качество онлайн-поиска как элемента образовательной активности существенное влияние оказывают характеристики *метакогнитивного потенциала* обучающихся, который, будучи сформированным, помогает субъекту онлайн-поиска успешно мониторить и контролировать когнитивные процессы, обеспечивающие поисковое поведение.

Одной из самых популярных психологических концепций, описывающих онлайн-поисковое поведение, является концепция С. Цай, согласно которой онлайн-поиск включает *поведенческий*, *процедурный* и *метакогнитивный* аспекты, причем первые два связаны с когнитивными навыками, необходимыми для навигации в интернете (например, метод проб и ошибок), в то время как метакогнитивный аспект определяется навыками мышления высшего порядка (целенаправленное планирование, выбор основной идеи, оценка и др.) [25].

В других концепциях онлайн-поиск рассматривается как исключительно ме-

Информационный онлайн-поиск как элемент образовательной активности представляет собой сложный процесс, включающий физические и ментальные действия, направленные на интеграцию найденной в сети информации в систему знаний, имеющуюся у субъекта поиска.

такоегнитивный процесс, осуществление которого предполагает наличие нескольких ключевых навыков: определение информационной проблемы, поиск, сканирование, обработка и синтез информации, а также регулирование, которое происходит во время реализации этих навыков. Установлено, что сегодня наиболее успешными в учебе оказываются те школьники и студенты, которые обладают сформированными метакогнитивными навыками и способны самостоятельно управлять собственной познавательной активностью [24] даже при тех имеющихся особенностях восприятия информации, которые характерны для клипового мышления [9]. В связи с тем, что «клиповость» мышления формируется, как правило, в процессе типичного для современных школьников спонтанного освоения интернет-пространства [17], большое значение приобретает обучение детей и подростков эффективному онлайн-поиску учебной информации.

Отметим, что технологии обучения онлайн-поиску, результативность которых установлена исследованиями, выполненными в логике доказательного подхода, описаны весьма фрагментарно. Вместе с тем *цели* такого обучения сформулированы довольно четко, и основное место среди них занимает *формирование метакогнитивных навыков*.

В связи с тем, что «клиповость» мышления формируется, как правило, в процессе типичного для современных школьников спонтанного освоения интернет-пространства, большое значение приобретает обучение детей и подростков эффективному онлайн-поиску учебной информации.

В аналитическом обзоре М. Жоу и К. Лам обоснована важность метакогнитивной регуляции информационного онлайн-поиска как элемента образовательного процесса. Авторами доказано, что на повышение эффективности онлайн-

поиска учебной информации существенно влияет использование в образовательном процессе так называемых «метакогнитивных подпорок» (meta-cognitive scaffolding) [25], имеющих различные форматы, такие как:

✓ *метакогнитивные подсказки* (вопросы, которые предлагают учащимся объяснения, напоминания или подсказки о том, что, как и почему они делают);

✓ *метакогнитивные инструкции* (руководства по осуществлению онлайн-поиска, которые могут быть сформулированы в виде правил или же интегрированы непосредственно в поисковый процесс, позволяя удерживать в сознании цель поиска и контролировать его результаты);

✓ *онлайн-игры* (игровые процедуры, направленные на создание условий для связи найденной информации с учебным материалом);

✓ *каркасные учебные среды* (комплексная поддержка с помощью карт процессов, шкал прогресса, рефлексивных вопросов).

Указанные форматы могут рассматриваться в качестве «оболочки» для разработки конкретных технологий обучения школьников эффективному онлайн-поиску учебной информации в рамках тех или иных предметных полей.

Другой аспект когнитивного потенциала, влияющий на эффективность информационного онлайн-поиска как элемента учебной деятельности, связан с *эпистемологическими убеждениями учащихся*, отражающими их отношение к окружающему миру и самому себе как субъекту познавательной деятельности. Если метакогнитивные навыки оказывают влияние в первую очередь на процесс онлайн-поиска, то эпистемологические убеждения вносят существенный вклад в оценку найденной информации, определение ее соответствия поисковой задаче, качества и ценности в контексте целей онлайн-поискового поведения [16].

Кроме этого, эпистемологические убеждения связаны с некоторыми процессуальными характеристиками онлайн-поиска — прежде всего с определением поисковой задачи, формулированием предварительного фокуса и его последующим уточнением, селекцией найденной инфор-

мации [23]. В отличие от метакогнитивных навыков, которые помогают оптимальнее решать простые поисковые задачи («поисковые задачи с правильным ответом»), эпистемологические убеждения конструктивистского содержания способствуют более эффективному выполнению сложных («проблемных») поисковых заданий [22]. В этом контексте особая роль принадлежит эпистемологическим убеждениям в отношении информации, размещенной в сети Интернет [21], условием становления которых является формирование осознанного подхода к анализу информации на основе критического мышления, что невозможно в условиях спонтанного освоения онлайн-поиска и требует целенаправленного обучения навыкам информационного отбора на основе заранее определенных/предложенных критериев релевантности.

Следует отметить, что результаты экспериментальных исследований свидетельствуют не только о важном вкладе метакогнитивных навыков и эпистемологических убеждений в эффективность онлайн-поиска дополнительной учебной информации, но и о необходимости целенаправленного воздействия на формирование когнитивного потенциала детей и подростков посредством формирования у них указанных навыков и убеждений, являющихся предпосылками эффективного использования информационного онлайн-поиска как элемента учебной активности. Так, сопровождая онлайн-поисковое поведение учащихся, педагоги могут способствовать формированию их личной эпистемологии, причем в данном случае формируемые эпистемологические убеждения не являются деконтекстуализированными, а активно интегрируются в процесс построения знаний на основе найденной в сети информации [15]. Различного рода инструменты поддержания и усиления метакогнитивного опосредования информационного онлайн-поиска, превращающие метаког-

нитивную регуляцию в явную деятельность (например, описание структуры поисковой задачи, анализ разных аспектов онлайн-запроса и др.), способствуют активизации метакогнитивной деятельности учащихся, навыки которой они в дальнейшем могут использовать за пределами обучающей ситуации [20].

Таким образом, целенаправленное обучение эффективным стратегиям онлайн-поиска как элемента учебной деятельности, неотъемлемой частью которого является формирование когнитивных предпосылок, в частности метакогнитивных навыков и эпистемологических убеждений, может не только помочь в совершенствовании образовательной активности школьников, но и обеспечить развитие тех когнитивных функций, которые являются критически важными для успешной познавательной деятельности в условиях гипертекстуального информационного поля.

В заключение отметим, что обучение стратегиям онлайн-поиска дополнительной учебной информации, которые способствовали бы интеграции найденных сведений в систему знаний, а не формированию дискретных («клиповых») информационных фрагментов, может стать удобным и «экологичным» инструментом развития когнитивного потенциала современных детей и подростков, и такая работа может быть успешно интегрирована в образовательный процесс в рамках практически любой учебной дисциплины, отражая содержательную и структурную специфику составляющих ее основу знаний. В связи с этим разработка и апробация методических рекомендаций по обучению школьников эффективным стратегиям информационного онлайн-поиска как элемента их учебной деятельности становится перспективной задачей.

Обучение стратегиям онлайн-поиска дополнительной учебной информации может стать удобным и «экологичным» инструментом развития когнитивного потенциала современных детей и подростков.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Безгодова, С. А.* Стратегии онлайн-поиска информации как предмет психологического исследования: теоретическая модель / С. А. Безгодова, А. В. Микляева. — DOI: 10.33910/1992-6464-2020-197-96-112 // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. — 2020. — № 197. — С. 96—112.
2. *Безгодова, С. А.* Стратегии онлайн-поиска учебной информации у подростков с разным отношением к учебной задаче: результаты экспериментального исследования / С. А. Безгодова, А. В. Микляева // Педагогическое образование: новые вызовы и цели : сборник научных трудов VII Международного форума по педагогическому образованию (Казань, 26—28 мая 2021 г.). — Казань : КФУ, 2021. — С. 94—102.
3. *Белозерова, Л. А.* Трансформация когнитивной сферы детей «цифрового поколения»: опыт анализа / Л. А. Белозерова, С. Д. Поляков // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Акмеология образования. Психология развития. — 2021. — Том 10. — № 1 (37). — С. 23—32.
4. *Березовская, И. П.* Проблема методологического обоснования концепта «клиповое мышление» / И. П. Березовская // Общество. Коммуникация. Образование. — 2015. — № 2 (220). — С. 133—138.
5. *Богачева, Н. В.* Мифы о «поколении Z» / Н. В. Богачева, Е. В. Сивак. — Москва : НИУ ВШЭ, 2019. — 56 с. — (Современная аналитика образования. № 1 (22)). — ISSN 2500-0608.
6. *Войсунский, А. Е.* Интернет как пространство познания: психологические аспекты применения гипертекстовых структур / А. Е. Войсунский. — DOI: 10.17759/jmfr.2017060401 // Современная зарубежная психология. — 2017. — Том 6. — № 4. — С. 7—20.
7. *Костромина, С. Н.* Информация и знание: подходы к пониманию процессов усвоения информации и формированию знаний в обучении / С. Н. Костромина, Д. С. Гнедых // Вестник Ленинградского государственного университета им. А. С. Пушкина. — 2015. — Том 5. — № 2. — С. 5—14.
8. *Марцинковская, Т. Д.* Информационная социализация подростков / Т. Д. Марцинковская // Образовательная политика. — 2010. — № 4 (42). — С. 30—35.
9. *Микляева, А. В.* «Клиповое мышление» в структуре стилевых характеристик познавательной деятельности студентов / А. В. Микляева, С. А. Безгодова // Ярославский педагогический вестник. — 2017. — № 5. — С. 223—227.
10. *Микляева, А. В.* Педагоги об изменениях характеристик познавательной деятельности современных детей и подростков: констатация фактов или их конструирование? / А. В. Микляева, С. А. Безгодова // Письма в Эмиссия. Оффлайн. — 2018. — № 3. — С. 2602. — URL: <http://www.emissia.org/offline/2018/2602.htm> (дата обращения: 22.03.2022).
11. *Нелюбин, И. И.* Осмысление в структуре познавательной активности: на примере работы студентов с научными текстами : диссертация на соискание ученой степени кандидата психологических наук / И. И. Нелюбин. — Томск, 2012. — 218 с.
12. *Нечаев, В. Д.* «Цифровое поколение»: психолого-педагогическое исследование проблемы / В. Д. Нечаев, Е. Е. Дурнева // Педагогика. — 2016. — № 1. — С. 36—45.
13. Особенности мышления подростков, имеющих разную степень погруженности в интернет-среду / Л. А. Реруш, Е. В. Алексеева, О. Р. Веретина [и др.] // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. — 2019. — № 194. — С. 19—29.
14. *Семенов, А. Л.* Результативное образование расширенной личности в прозрачном мире на цифровой платформе / А. Л. Семенов. — DOI: 10.33910/herzenpsyconf-2020-3-27 // Герценовские чтения: психологические исследования в образовании. — 2020. — Выпуск 3. — С. 590—596.
15. *Hofer, B. K.* Epistemological Understanding as a Metacognitive Process: Thinking Aloud During Online Searching / B. K. Hofer. — DOI: 10.1207/s15326985ep3901_5 // Educational Psychologist. — 2004. — Volume 39 (1). — P. 43—55.

16. *Mason, L.* Epistemic metacognition in context: evaluating and learning online information / L. Mason, A. Boldrin, N. Ariasi. — DOI: 10.1007/s11409-009-9048-2 // *Metacognition Learning*. — 2010. — Volume 5. — P. 67—90.
17. *Miklyeva, A. V.* Educational Online Activity in Adolescents with Various Academic Achievements / A. V. Miklyeva, S. A. Bezgodova. — DOI: 10.3897/ap.2.e1629 // *ARPHA Proceedings*. — 2020. — Volume 3. — P. 1629—1638.
18. Online information search and decision making: Effects of web search stance / R. D. Roscoe, C. Grebitus, J. O'Brian [et. al.]. — DOI: 10.1016/j.chb.2015.11.028 // *Computers in Human Behavior*. — 2016. — Volume 56. — P. 103—118.
19. *Prensky, M.* Digital Natives, Digital Immigrants / M. Prensky. — DOI: 10.1108/10748120110424816 ; DOI: 10.1108/10748120110424843 // *On the Horizon*. — 2001. — Volume 9. — № 5. — P. 1—6 ; № 6. — P. 1—6.
20. *Quintana, C.* A Framework for Supporting Metacognitive Aspects of Online Inquiry Through Software-Based Scaffolding / C. Quintana, M. Zhang, J. Krajcik // *Educational Psychologist*. — 2005. — Volume 40. — № 4. — P. 235—244.
21. *Tsai P.-S.* The correlates of Taiwan teachers' epistemological beliefs concerning Internet environments, online search strategies, and search outcomes / P.-S. Tsai, C.-C. Tsai, G.-J. Hwang. — DOI: 10.1016/j.iieduc.2010.03.003 // *The Internet and Higher Education*. — 2011. — Volume 14 (1). — P. 54—63.
22. *Tu, Y.-W.* Eighth graders' web searching strategies and outcomes: The role of task types, web experiences and epistemological beliefs / Y.-W. Tu, M. Shih, C.-C. Tsai. — DOI: 10.1016/j.compedu.2007.11.003 // *Computers & Education*. — 2008. — Volume 51 (3). — P. 1142—1153.
23. *Whitmire, E.* Epistemological beliefs and the information-seeking behavior of undergraduates / E. Whitmire. — DOI: 10.1016/S0740-8188(03)00003-3 // *Library & Information Science Research*. — 2003. — Volume 25. — P. 127—142.
24. *Zhao, L.* Time and Performance in Online Learning: Applying the Theoretical Perspective of Metacognition / L. Zhao, C. Ye. — DOI: 10.1111/dsji.12216 // *Decision Sciences Journal of Innovative Education*. — 2020. — Volume 18. — P. 435—455.
25. *Zhou, M.* Metacognitive scaffolding for online information search in K-12 and higher education settings: a systematic review / M. Zhou, K. K. Lam // *Educational Technology Research and Development*. — 2019. — Volume 67. — P. 1353—1384.

**В 2022 году в издательском центре учебной и учебно-методической литературы
Нижегородского института развития образования
готовится к выходу в свет издание:**

К 350-летию со дня рождения Петра I: секулярный мир и религиозность: Доклады и сообщения XVI Нижегородских Рождественских образовательных чтений. Нижний Новгород, 16 декабря 2021 года / отв. ред. В. К. Романовский. 290 с.

В сборнике представлены материалы XVI Нижегородских Рождественских образовательных чтений, в которых обобщается опыт педагогов образовательных организаций Нижегородской области по гражданско-патриотическому и духовно-нравственному развитию и воспитанию подрастающего поколения Российской Федерации.

Издание адресовано руководителям образовательных организаций, школьным учителям, педагогам системы дополнительного образования, работникам муниципальных методических служб, организаторам волонтерских движений и школьных музеев, всем, кто занимается вопросами образования и воспитания учащихся.

Условия публикации материалов в журнале «Нижегородское образование»

Перед отправкой статьи в редакцию автор принимает на себя обязательство в том, что текст статьи является окончательным вариантом, содержит достоверные сведения, касающиеся результатов исследования, и не требует доработок.

Все статьи, поступающие в редакцию, проходят рецензирование и не возвращаются. Обязательным условием публикации является положительное решение рецензента.

Результаты экспертизы и рецензирования рассматриваются на заседании редколлегии журнала, которая может принять решение о публикации, направить статью на доработку и повторное рецензирование или отклонить ее.

В случае направления статьи на доработку она должна быть возвращена в редакцию в исправленном виде в максимально короткие сроки.

В случае положительной рекомендации, по мере необходимости, статьи редактируются. Редакция не согласовывает с авторами изменения и сокращения рукописи, имеющие редакционный характер и не затрагивающие принципиальные вопросы.

Редакция не вступает в переписку с авторами, о сроках и готовности публикации статьи автор узнает по телефону редакции +7 831 468-08-03.

Автор обязуется предоставлять информацию о публикациях своей статьи в других изданиях и несет ответственность за достоверность содержания присланных материалов.

После выхода номера иногородним авторам высылается один экземпляр журнала. Авторы, проживающие в Нижнем Новгороде и Нижегородской области, получают журнал по адресу редакции: ул. Ванеева, д. 203, к. 502 (административный корпус).

Статьи для публикации в журнале «Нижегородское образование» должны быть представлены в электронном варианте по адресу редакции: *niobr2008@niro.nnov.ru*.

Перечень представляемых авторами материалов

✓ Текст статьи (с названием публикуемого материала, фамилиями автора(ов) с указанием полных имени и отчества, а также основными сведениями о нем (них): ученая степень, звание, место работы, должность).

✓ Краткая контактная информация об авторе(ах): рабочий (с обязательным указанием кода города) и мобильный телефоны для связи.

✓ Аннотация к статье (не более 5 строк) на русском и английском языках.

✓ Ключевые слова к статье (не более 10 единиц) на русском и английском языках.

✓ Список литературы (не более 15 источников, расположенных по алфавиту).

2. Фото автора(ов) — портрет без лишних деталей (формат JPEG или TIF). Для раздела «История образования» кроме авторских фотоснимков принимаются фото, дополняющие содержание статьи.

3. Сопроводительные материалы от аспирантов, соискателей степени кандидата наук и доктора наук.

Перечень сопроводительных материалов

1. Аспиранты и соискатели степени кандидата наук представляют рецензию доктора наук, отражающую научную достоверность представленного материала и его соответствие жанровой специфике статьи.

2. Для соискателей степени доктора наук необходимым является представление (рекомендация) выпускающей кафедры.

3. Доктора наук имеют право представлять в редакцию статьи без сопроводительных документов.

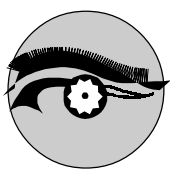
4. Прочие авторы в случае необходимости (по решению редакционной коллегии журнала) представляют сопроводительные письма с отзывом доктора наук.

Более подробную информацию об условиях публикации материалов читайте на сайте журнала *www.nizhobr.niromn.ru*

Справки по телефону +7 831 468-08-03, ответственный секретарь Малая Светлана Юрьевна

Культурологический и аксиологический аспекты модернизации образования

- Духовно-нравственный контент образования



Духовно-нравственный контент образования

АКСИОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ШКОЛЬНОГО ИНОЯЗЫЧНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВИЗАЦИИ



Н. В. ГОРОБИНСКАЯ,
кандидат педагогических наук,
доцент кафедры лингводидактики
и современных технологий иноязычного
образования МПГУ (Москва)
ngorobinskaya@yandex.ru



С. В. ЧЕРНЫШОВ,
кандидат педагогических наук,
доцент кафедры лингводидактики
и современных технологий иноязычного
образования МПГУ (Москва),
доцент кафедры иностранных языков НИРО
Chernish25@yandex.ru

В статье раскрываются ценностные аспекты современного школьного иноязычного образования, выявленные в результате анкетирования, организованного Институтом иностранных языков МПГУ в рамках проекта «Аксиология иноязычного образования в контексте подготовки педагога будущего». С учетом полученных данных о ценностном компоненте школьного иноязычного образования авторами статьи проводится дифференциация информационных ресурсов, которые могут успешно использоваться учителями иностранных языков для формирования и развития ценностных ориентиров у российских школьников в цифровой образовательной среде.

The article reveals the value aspects of modern school foreign language education identified as a result of an interview conducted by the Institute of Foreign Languages of Moscow State Pedagogical University within the framework of the project «Axiology of foreign language education in the context of teacher of the future's training». Considering the data obtained on the value component of school foreign language education the authors of the article differentiate information resources that can be successfully used by teachers of foreign languages for the formation and development Russian schoolchildren's values in the digital educational environment.

Ключевые слова: аксиология иноязычного образования, ценностные ориентиры, цифровизация образовательной сферы, цифровая образовательная среда, виртуальная реальность, информационные ресурсы

Key words: axiology of foreign language education, values, educational digitalization, digital educational environment, virtual reality, information resources

Одной из проблем современного образования в целом и школьного иноязычного образования в частности является формирование аксиологической культуры обучающихся. Решение данной проблемы во многом зависит от учета условий и требований, продиктованных социальным заказом общества и обуславливающих эффективность организации процесса обучения иностранному языку. Среди таких условий и требований прежде всего следует выделить *цифровизацию образовательной сферы*.

Цифровизация образовательной сферы предполагает активное включение в образовательный процесс разнообразных мобильных и интернет-технологий, а также желание и готовность современного учителя реализовывать требования, предъявляемые системой образования, с помощью современных информационных ресурсов, включающих образовательные программы, хостинги, сайты, блоги, форумы, базы данных и др. Как отмечают исследователи, в условиях цифровизации образовательной сферы «педагог становится архитектором цифрового образовательного пространства, методистом-разработчиком цифровых средств» [1, с. 38].

В статье мы проанализировали *ценностные ориентиры* школьного иноязычного образования и рассмотрели те информационные ресурсы, которые могут способствовать их формированию и развитию на уроках иностранного языка в школе в условиях цифровизации.

Профессор Е. Г. Тарева определяет аксиологическую культуру личности, формируемую средствами иностранного языка, как многоуровневое интегративное динамическое личностное качество, выражающееся в способности к социально-изби-

рательному усвоению ценностей иноязычной культуры, последующему синтезу иноязычной и родной культуры и построению на их основе новой системы ценностей в качестве субъекта своей национальной культуры [2]. Другими словами, аксиологическую культуру школьника можно представить как иерархически выстроенную систему общечеловеческих, национальных и личностных ценностей, формирующихся через познание различных сторон родной и иноязычной реальностей на сопоставительной основе и овладение иностранным языком как средством общения.

На формирование аксиологической культуры в контексте цифровой школы ориентируют ФГОС начального, среднего и основного общего образования. С одной стороны, они устанавливают требования, направленные на освоение обучающимися ценностно-смысловых установок, которые в дальнейшем станут основой их индивидуально-личностных позиций, социальных компетенций и личностных качеств, а с другой — нацеливают учителя на использование разнообразных информационных ресурсов для достижения личностных, метапредметных и предметных результатов образовательной деятельности школьников по иностранному языку [6].

Одним из федеральных проектов в рамках Национального проекта «Образование» является создание цифровой образовательной среды (ЦОС) [5], которая представляет собой сеть элементов и источников информации, акторов и субъектов образования, формирующую электронную площадку образовательного процесса [1].

Цифровая среда в школьном иноязычном образовании позволяет:

✓ актуализировать знания обучающихся;

✓ обеспечить большую эффективность формирования и развития речевых навыков и умений;

✓ осуществить объективный контроль и оценку таких навыков и умений;

✓ проводить творческую и проектную работу на основе подлинно аутентичных иноязычных материалов;

✓ расширить самостоятельность и автономность школьников в овладении иностранным языком за счет интерактивности, мультимодальности, творческой активизации, игровой изоморфности;

✓ активно формировать у обучающихся опыт исследовательской деятельности и др.

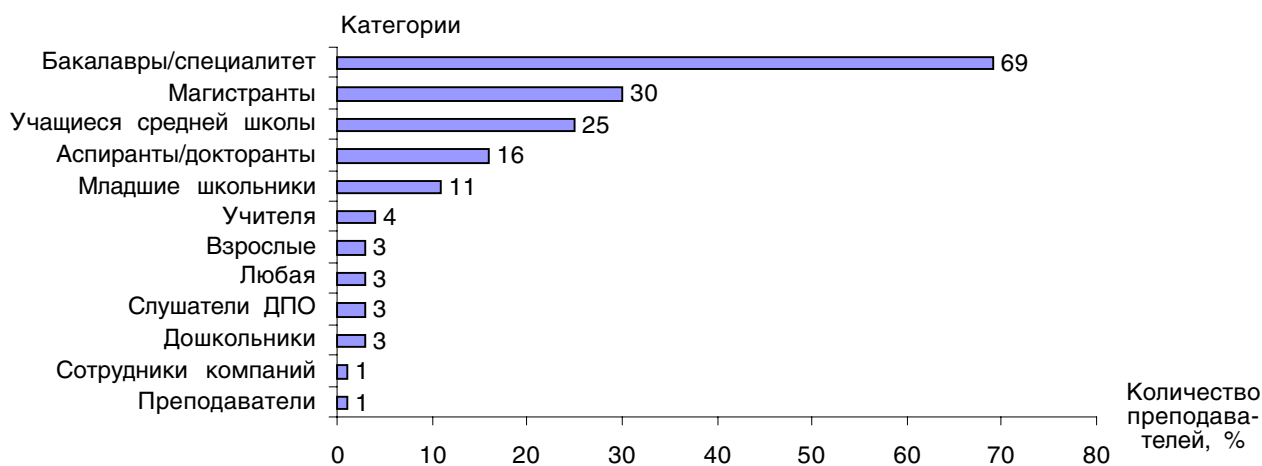
Такая среда должна стать доминирующим пространством развития личности школьника и его аксиологической культуры, в том числе и средствами иностранного языка. Но при этом следует помнить, что проактивным субъектом совершенствования, управления и организации цифровой среды в школьном иноязычном

образовании выступает учитель, который должен учитывать возрастные и личностные особенности школьников, отвечающие методическим требованиям и определенным аксиологическим ориентирам.

В целях конкретизации аксиологических аспектов иноязычного образования Институтом иностранных языков МПГУ проведен широкомасштабный проект «Аксиология иноязычного образования в контексте подготовки педагога будущего» [3]. Проект был поддержан Российским фондом фундаментальных исследований и реализован в русле задач Национального проекта «Образование» (2019—2024), нацеленного на обеспечение глобальной конкурентоспособности российского образования [4]. В ходе генерирования научных идей в контексте данного проекта проведено анкетирование 95 респондентов, которые преподают иностранный язык на разных образовательных уровнях (диаграмма 1).

Диаграмма 1

Категории обучающихся, с которыми работают респонденты

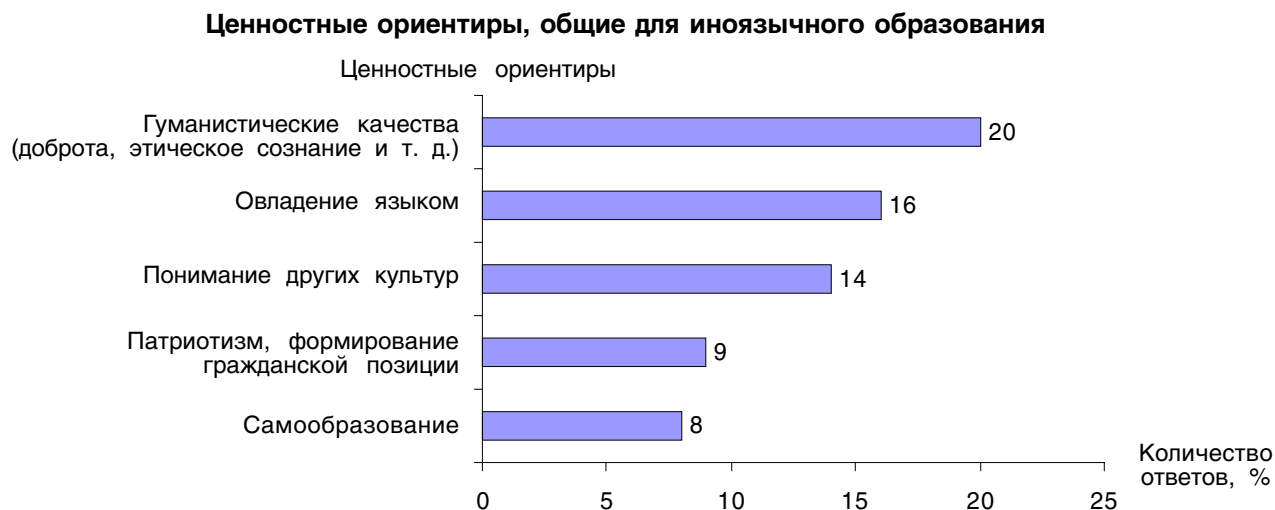


Мы проанализировали ответы респондентов на следующий вопрос: «Полагаете ли Вы, что помимо ценностных ориентиров, общих для иноязычного образования, возможно выделить специфические аспекты для конкретного уровня образования (в частности, для уровня образования, на котором Вы осуществляете свою профес-

сиональную деятельность)? Приведите примеры общих и специфических ценностных ориентиров».

Результаты обработки ответов респондентов позволили выделить наиболее важные ценностные ориентиры в содержании иноязычного образования, которые отражены в диаграмме 2 на с. 37.

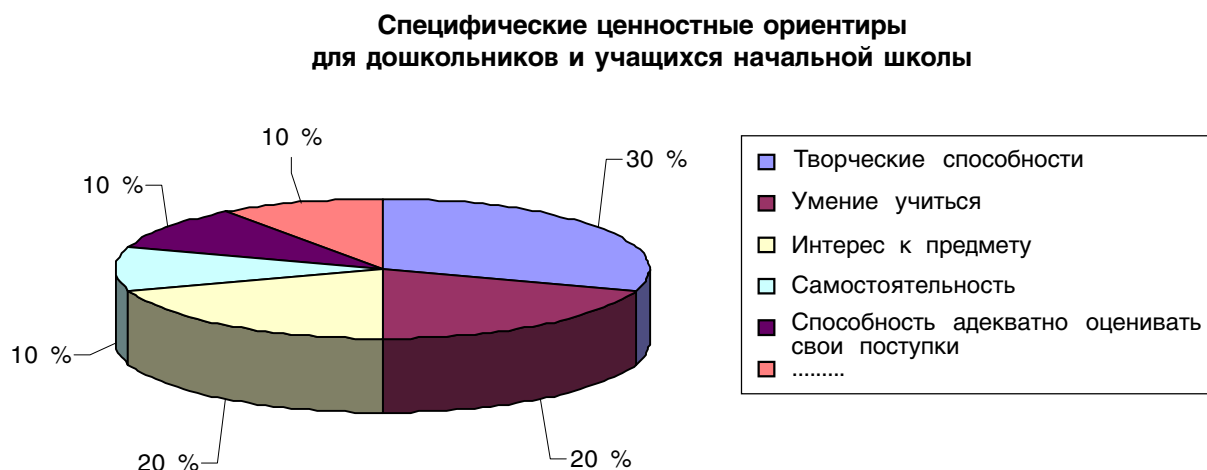
Диаграмма 2



При этом респондентами выделены *специфические ценностные ориентиры* для каждого уровня иноязычного образования. Так, по мнению педагогов, принимавших участие в опросе, для *младших школьников и дошкольников* особую важность пред-

ставляют следующие ценности: творческие способности, умение учиться, интерес к предмету, самостоятельность, способность адекватно оценивать собственные поступки, уважение к другим культурам (диаграмма 3).

Диаграмма 3

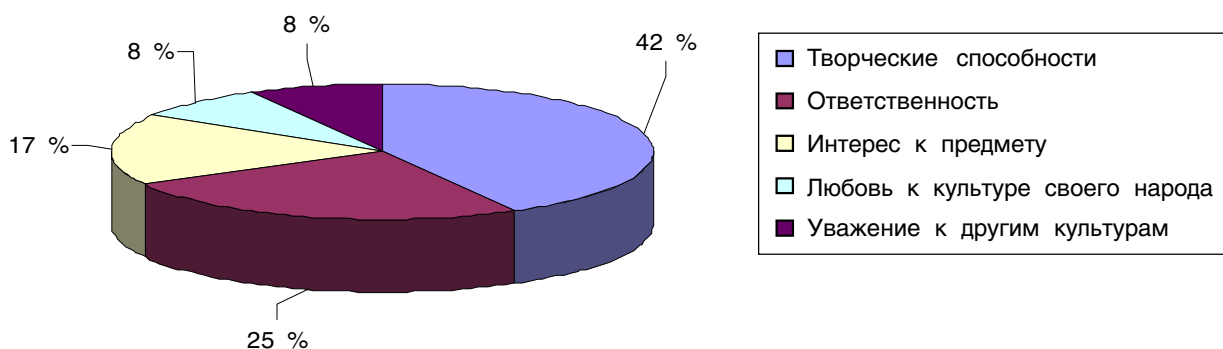


Специфическими ценностными ориентирами в содержании иноязычного образования для *обучающихся основной школы* являются следующие: творческие спо-

собности, ответственность, интерес к предмету, любовь к культуре своего народа, уважение к другим культурам (диаграмма 4 на с. 38).

Диаграмма 4

Специфические ценностные ориентиры для учащихся основной школы



Результаты анкетирования позволяют утверждать, что на последующих образовательных уровнях приоритет отдается умениям учиться, навыкам научной работы, формированию профессиональной ответственности, предметно-языковой интеграции.

На основании полученных данных можно сделать вывод о том, что существуют общие аксиологические ориентиры, которыми должны руководствоваться и дошкольники, и школьники, и студенты, и учителя в процессе организации образовательной практики по иностранному языку, в том числе в условиях цифровой образовательной среды. Данные ориентиры создают аксиологическую рамку современного иноязычного образования. При

этом ряд аксиологических установок может меняться и дополняться при переходе с одного образовательного уровня на другой, что требует реализации разных средств обучения иностранному языку, включая информационные ресурсы.

На основании зарубежного опыта ученых, заключавшегося в соотношении информационных ресурсов (компьютерных программ и интернет-ресурсов) с развиваемыми умениями в процессе образовательной практики по иностранному языку [10], мы выделили информационные ресурсы, которые могут успешно использоваться для формирования и развития общих и специфических ценностных ориентиров в иноязычном образовании российских школ (таблица).

Информационные ресурсы, обеспечивающие формирование ценностей в содержании школьного иноязычного образования (русская практика)

Ценности	Информационные ресурсы
Гуманистические качества (например, доброта)	BBC News, Ag.ru, YouTube, Wikipedia, British Council, Pinterest, Flickr
Понимание и уважение других культур	BBC News, The Guardian, AltSpaceVR, Tandem, YouTube, Wikipedia, British Council, Pinterest, Google Earth, Google Scholar
Патриотизм и формирование гражданской позиции	BBC News, YouTube, Wikipedia, British Council, Russia Beyond, Interactive-English.ru, Google Earth, The Moscow Times
Умение учиться (ответственность, самостоятельность, умение адекватно оценивать свои поступки)	Google, Newsmap, Google, Google Earth, Netvibes, Protopage, Paper.li, Zotero, Flickr, Storify, CC, MorgueFile Padlet, Tagxedo, lino it, Spicynodes, bubbl.us, mindmeister, tricider
Творческие умения	Prezi, Storybird, imgflip, Storify, issuu, Tagxedo, Pinterest, Animoto, fotobabble, big huge, Picmonkey, FotoFlexer, Pixlr

Для развития навыков научной работы и инициативности на последующих образовательных уровнях можно использовать такие сервисы, как Mendeley, Google Scholar, Diigo, Google Drive, ABBYY Lingvo, Investopedia, Cobuild, Blogger, Skype и др.

Кроме этого, для формирования аксиологической культуры школьников при изучении иностранного языка считаем целесообразным рассмотреть возможности виртуальной и дополненной реальности, имеющих иммерсивный характер, (термин «иммерсивность», обозначает погружение в определенные, искусственно созданные при помощи технических средств условия, что позволяет сделать процесс обучения наглядным и экономным). При помощи VR-гарнитуры можно погрузиться в VR-путешествие и прогуляться по площади Пикадилли, прокатиться на аттракционе London Eye («Лондонский глаз»), поприветствовать королеву у Букингемского дворца и насладиться красотами Гайд-парка, а также пообщаться с англичанином и расспросить его о погоде.

К сожалению, сегодня характер погружения школьников в виртуальную реальность на уроке иностранного языка носит хаотичный характер, что может привести к недооценке влияния дополненной реальности на формирование аксиологической культуры обучающихся.

Отметим, что виртуальная среда отвечает всем требованиям коммуникативного метода обучения иностранным языкам, таким как:

- ✓ создание речевой иноязычной среды, причем реальной (реальный носитель языка, реальное место действия в стране изучаемого языка, реальное использование культурных фактов и артефактов страны, говорящей на изучаемом языке);

- ✓ содержательная насыщенность иноязычного образовательного пространства;

- ✓ полная функциональность в использовании языкового и речевого материала для выражения самых разных коммуникативных намерений на иностранном языке;

- ✓ ситуативность в применении ино-

язычного материала (в обучающих программах представлены реальные ситуации культурного и речевого взаимодействия);

- ✓ использование аутентичного материала, в том числе разговорных и этикетных формул, обеспечивающих реальное речевое общение;

- ✓ включение в иноязычную коммуникацию собственного, личного языкового, речевого и культурного опыта;

- ✓ иноязычное обучение с учетом учебных результатов школьника, уровня его когнитивного и эмоционального развития [8].

Виртуальная реальность выступает незаменимым средством в тех учебно-речевых ситуациях на уроке, создание которых является достаточно трудоемким, например, путешествие в самолете или на борту туристического круизного лайнера, разговор с прохожим на улицах Лондона, приготовление йоркширского пудинга и др.

Процесс формирования межкультурной компетенции станет более результативным, если детям не просто рассказывать о традициях и обычаях страны, язык которой изучается на уроке, а предложить совершить определенную последовательность действий в виртуальной реальности, раскрывающих суть таких традиций и обычаев. Использование в процессе обучения современных компьютерных технологий способствует формированию в сознании обучающихся фреймовых сценариев, что позволяет им в дальнейшем правильно и адекватно осуществлять коммуникативное поведение в естественных ситуациях общения.

В отличие от просто картинок и видео, обстоятельства действительности, создаваемые виртуальной и дополненной реальностями, вызывают более живые эмоции: одно дело увидеть Ниагарский водопад посредством фотографии или видеоряда, а другое — постоять на его склонах,

Процесс формирования межкультурной компетенции станет более результативным, если детям не просто рассказывать о традициях и обычаях страны, язык которой изучается на уроке, а предложить совершить определенную последовательность действий в виртуальной реальности.

а в ближайшем будущем, возможно, даже ощутить брызги воды, почувствовать легкий бриз и прохладу.

Вызывая живой отклик у школьников, такие информационные ресурсы создают надежную основу для развития ценностной системы координат в психологической структуре личности.

Среди доступных компьютерных приложений и программ, которые в разной степени обеспечивают погружение в виртуальную реальность, можно назвать ClassVR (<https://www.classvr.com/>); vTime XR — Social AR & VR (<https://apps.apple.com/ru/app/vtime-xr-social-ar-vr/id1047740411>); Altspace VR (<https://altvr.com/>); Mondly App Store: Английский язык с Mondly (apple.com).

Корпорация Google активно работает над созданием виртуальных экскурсий на разных языках по мировым достопримечательностям. Например, в конце 2019 года был запущен виртуальный тур по Версальскому дворцу, для создания которого использовано 132 000 фотографий. Есть также туры по Большому театру в Москве, Букингемскому дворцу в Лондоне и другим объектам мирового культурного наследия.

Считаем, что подобные виртуальные экскурсии и программы, обеспечивающие погружение в виртуальную и дополненную реальность, должны стать обязательным элементом цифровой среды в школьном иноязычном образовании [9], поскольку позволяют учащимся глубже осознать цен-

ности родной культуры и культур стран изучаемого языка, понять историческое прошлое человечества, отдельных народов и переосмыслить богатое культурное наследие России.

В предлагаемой С. В. Чернышовым модели патриотического воспитания в содержании школьного иноязычного образования такие экскурсии выступают одним из средств формирования и развития нацио-

нально-культурной идентичности школьников [7], что согласуется с выделенными нами в ходе исследования аксиологическими ориентирами.

Самым простым инструментом, позволяющим получить доступ к элементам дополненной реальности, исходя из фактического местонахождения пользователя, является QR-код, который можно создать с помощью приложения внутри Microsoft office (в Power Point, Excel, Word). Последовательность операций следующая: «Вставка — Настройки — Магазин — Приложения для Office — QR4Office — Добавить — Продолжить», далее — заполнить поля в настройке и нажать Insert.

В сети Интернет можно найти информацию об одном из проектов профессора Кембриджского университета П. Драйвера (например, «UrbanChronicles» (<http://digitaldebris.info/urban-chronicles>)), где технологии «расширенной реальности» помогают красочно и полно передать информацию, погрузить участников в реальную атмосферу происходящего и таким образом сделать учебную деятельность не только живой и интересной, но и способствующей эффективному формированию ценностных ориентиров личности.

Безусловно, аксиологический аспект школьного иноязычного образования, представленный такими ценностями, как уважение к другим культурам, патриотизм, гражданская позиция, творческие способности, самостоятельность и ответственность, можно и нужно формировать с помощью различных информационных ресурсов, включая виртуальную и дополненную реальность.

Разнообразие таких ресурсов в сети Интернет создает учителю широкое поле для выбора и управления ими в цифровой образовательной среде. Однако при этом главными должны оставаться сами *ценности*, поскольку именно на них необходимо ориентироваться педагогу при выборе того или иного информационного ресурса для развития аксиологической культуры школьника.

Вызывая живой отклик у школьников, такие информационные ресурсы создают надежную основу для развития ценностной системы координат в психологической структуре личности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Илалтдинова, Е. Ю. Роль педагога в цифровом мире образования / Е. Ю. Илалтдинова, С. В. Фролова // Нижегородское образование. — 2019. — № 2. — С. 34—39.
2. Международное иноязычное образование: лингводидактические стратегии и тактики : коллективная монография / Е. Г. Тарева, А. В. Анненкова, Е. С. Дикова [и др.] ; ответственный редактор Е. Г. Тарева. — Москва : Логос, 2014. — 232 с. — ISBN 978-5-98704-794-1.
3. Международный научно-практический форум «Аксиология иноязычного образования в контексте подготовки педагога будущего» (6—7 декабря 2019 г.). — URL: <http://mpgu.su/anonsyi/mezhdunarodnyj-nauchno-prakticheskij-forum-aksiologija-inojazychnogo-obrazovanija-v-kontekste-podgotovki-pedagoga-budushhego/> (дата обращения: 25.01.2022).
4. Национальный проект «Образование» // Минпросвещения России : [сайт]. — URL: <https://edu.gov.ru/national-project/> (дата обращения: 25.01.2022).
5. Современная цифровая образовательная среда в Российской Федерации. — URL: <http://neorusedu.ru/about> (дата обращения 29.01.2022).
6. Федеральные государственные образовательные стандарты // Министерство образования и науки Российской Федерации : сайт. — URL: <https://web.archive.org/web/20181017170919/https://xn--80abucjiibhv9a.xn--p1ai/документы/336> (дата обращения: 09.04.2022).
7. Чернышов, С. В. Модель патриотического воспитания в содержании школьного иноязычного образования / С. В. Чернышов // Нижегородское образование. — 2021. — № 2. — С. 54—62.
8. Чернышов, С. В. Роль виртуальной и дополненной реальностей в обучении иностранным языкам в условиях цифрового информационного пространства / С. В. Чернышов, А. Н. Шамов // Шатиловские чтения. Цифровизация иноязычного образования : сборник научных трудов. — Санкт-Петербург : Политех-пресс, 2020. — С. 32—49.
9. Шамов, А. Н. Цифровые технологии и их применение в методике обучения иностранным языкам / А. Н. Шамов, Ю. В. Шлыкова // Нижегородское образование. — 2019. — № 2. — С. 89—95.
10. ACTFL. Language Connects. — URL: <https://www.actfl.org/> (дата обращения: 27.01.2022).

В 2022 году в издательском центре учебной и учебно-методической литературы Нижегородского института развития образования готовятся к выходу в свет издания:

¡Bienvenidos al español! (Добро пожаловать в испанский язык!): первый год обучения: Учебное пособие / сост.: К. Ю. Борисенко, О. А. Миронова, С. И. Пангурова. 149 с.

Содержание пособия реализует принцип экономии времени в организации процесса обучения испанскому языку, а также интенсификации данного процесса. Минимизирована теория на уровне лексики, грамматики, фонетики, в то время как формирование коммуникативных умений в речевой деятельности направлено на решение лично значимых для обучающихся задач. Выполнение заданий и упражнений предполагает использование индивидуальных, парных и групповых форм работы на уроке и во внеурочной деятельности.

¡Bienvenidos al español! (Добро пожаловать в испанский язык!): первый год обучения: Рабочая программа / сост.: К. Ю. Борисенко, О. А. Миронова, С. И. Пангурова. 24 с.

Рабочая программа основана на обновленных требованиях ФГОС ООО от 31.05.2021 года и составлена в соответствии с методическими рекомендациями Министерства просвещения РФ по разработке рабочих программ с учетом требований к обучающимся, целей и задач образовательного процесса, особенностей учебного плана школы. Программа может применяться в разных типах учебных заведений, где учебный предмет «Испанский язык» изучается как второй иностранный.

Уважаемые авторы!

**Предлагаем вашему вниманию информацию,
которую вы сможете использовать для подготовки научных статей
с целью публикации в 2023 году в следующих рубриках журнала «Нижегородское образование»:**

- ✓ Философская мысль: традиции и современность
- ✓ Педагогика: вчера и сегодня
- ✓ Ученые земли Нижегородской
- ✓ Юбилейные даты

240 лет со дня рождения *Василия Андреевича Жуковского* (1783—1852);

200 лет со дня рождения *Константина Дмитриевича Ушинского* (1823—1870);

195 лет со дня рождения *Льва Николаевича Толстого* (1828—1910); *Николая Гавриловича Чернышевского* (1828—1889);

190 лет со дня рождения *Сергея Александровича Рачинского* (1833—1902) — российского ученого, педагога, просветителя, профессора Московского университета;

170 лет со дня рождения *Владимира Сергеевича Соловьева* (1853—1900); *Василия Порфирьевича Вахтерова* (1853—1924);

160 лет со дня рождения *Владимира Ивановича Вернадского* (1863—1945);

145 лет со дня рождения *Януша Корчака* (1878—1942);

135 лет со дня рождения *Антон Семеновича Макаренко* (1888—1939);

130 лет со дня рождения *Ивана Андреевича Каирова* (1893—1978) — советского ученого-педагога, деятеля народного образования; *Игнатия Вячеславовича Ионина* (1893—1939) — педагога, основателя школы-колонии «Красные зори»;

105 лет со дня рождения *Василия Александровича Сухомлинского* (1918—1970);

100 лет со дня рождения *Игоря Петровича Иванова* (1923—1992) — основоположника «Педагогики сотрудничества», автора методики КТД (коллективных творческих дел); *Виталия Кузьмича Дьяченко* (1923—2008) — российского педагога, дидакта, основоположника теории коллективного способа обучения (КСО); *Василия Ивановича Журавлева* (1923—1996) — доктора педагогических наук, исследователя проблемы методологии педагогической науки;

95 лет со дня рождения *Валентина Васильевича Кумарина* (1928—2002) — одного из продолжателей дела А. С. Макаренко.

Ждем от вас новых статей по электронному адресу редакции: niobr2008@niro.nnov.ru

**Статьи, опубликованные в рубрике «Юбилейные даты»
журнала «Нижегородское образование»:**

Терентьев А. А. Петр Великий: эпоха преобразований и российская школа [к 350-летию со дня рождения]. 2022. № 1. С. 154—162.

Жулина Е. В., Дунаева Н. И. «Моцарт психологии», или Научное наследие Л. С. Выготского [к 125-летию со дня рождения]. 2021. № 1. С. 142—147.

Терентьев А. А. В. О. Ключевский — выдающийся историк и наставник молодежи (к 180-летию со дня рождения). 2020. № 3. С. 154—163.

Образовательный процесс: методы и технологии

- Научно-методическое обеспечение образовательного процесса
- Повышение квалификации педагогических кадров
- Психологический аспект образовательной и воспитательной среды



Научно-методическое обеспечение образовательного процесса



СЦЕНИРОВАНИЕ СЕТЕВОГО УРОКА

Т. Б. ВОЛОБУЕВА,
кандидат педагогических наук,
доцент, доктор философии,
проректор Донецкого республиканского института
дополнительного педагогического образования,
член-корреспондент Международной академии наук
педагогического образования
iponayka@yandex.ru

Статья посвящена проблеме разработки сетевого урока с помощью современного инструментария. Ее актуальность обеспечена глобальной информатизацией всех сфер деятельности человека, запросами социума, спецификой образовательных потребностей цифрового поколения, широкими возможностями новейших технологий. С целью моделирования в глобальной сети дистанционного занятия изучена теоретическая база проблемы, выделены ключевые аспекты государственных образовательных стандартов, рассмотрено отличие сценария от плана урока. Обосновано содержание семи стержневых блоков сетевого урока. Доказаны актуальность и перспективность сценирования сетевого урока.

The article is devoted to the problem of a network lesson development with the help of modern tools. Its relevance is ensured by the global informatization of all spheres of human activity, the demands of the society, the specifics of the digital generation's educational needs, and the wide possibilities of the latest technologies. To model a distance lesson in the global network, the theoretical basis of the problem is studied, key aspects of state educational standards are highlighted, the difference between the scenario and the lesson plan is considered. The content of the seven core blocks of a network lesson is substantiated. The relevance and prospects of staging a network lesson are upheld.

Ключевые слова: *сетевой урок, дистанционное обучение, повышение квалификации, блок, дистанционные технологии, взаимодействие, сценирование*

Key words: *network lesson, distance learning, professional development, block, distance technologies, interaction, staging*

Расширение применения дистанционных образовательных технологий и электронного обучения в педагогическом процессе общеобразовательных организаций стало ответом на требования времени. Цифровизация всех сфер деятельности человека, цифровое поколение за партами, бурное развитие IT-технологий формируют социальный запрос на адекватные формы и содержание обучения. В период пандемии коронавирусной инфекции дистанционный формат стал единственной приемлемой формой освоения образовательной программы.

Действующая система образования постепенно перестраивается с учетом потребностей обучающихся, поскольку современное поколение отличается такими особенностями развития, как:

- ✓ высокая информированность;
- ✓ неготовность работать с большими объемами текста;
- ✓ свободное владение новейшими гаджетами и приложениями;
- ✓ тяготение к цифровым коммуникациям в ущерб живому общению;
- ✓ высокая скорость принятия решений и обработки информации;
- ✓ зыбкие морально-этические понятия;
- ✓ готовность к межкультурному общению, потребность самовыражения;
- ✓ рассеянное внимание, клиповое мышление;
- ✓ умение обрабатывать несколько потоков информации параллельно;
- ✓ смешивание реального и виртуального пространств [2].

Безусловно, применение электронного обучения и дистанционных технологий в системе общего образования сегодня востребовано и актуально. Однако практика показала существующие профессиональные дефициты по данному направлению: поступают запросы на повышение квалификации педагогов по проблеме подготовки и проведения дистанционных уроков.

Использование режиссуры и сценария в педагогике не только расширяет методическую культуру учителя, но и

позволяет гармонично соединить когнитивную и эмоциональную составляющие обучения, повысить учебную мотивацию, усилить интерактивность познавательного процесса. Включение в дополнительные профессиональные программы модуля по сценарию сетевого занятия даст слушателям инструмент для создания современного, технологически насыщенного, целостного урока и как дидактической единицы, и как события в жизни его участников.

Целью нашего исследования является моделирование процесса сценария сетевого урока.

Теории и практике дистанционного обучения (ДО) посвящен ряд работ ученых, рассматривающих указанную проблему в различных ракурсах:

- ✓ особенности электронного обучения (С. А. Щенников, В. И. Солдаткин, А. А. Андреев, А. А. Поляков, Н. И. Городецкая [2] и др.);
- ✓ организация открытого образования, обучающее содержание виртуальных учебных заведений (Е. С. Полат, В. П. Тихомиров, В. И. Солдаткин, С. Л. Каплан, С. Л. Лобачев, Ю. В. Исаев, Т. И. Канянина [6], Т. И. Зиновьева, Ж. В. Афанасьева, А. В. Богданова [3] и др.);
- ✓ психолого-педагогический аспект оценивания эффективности обучения (Н. В. Апатова, П. Я. Гальперин, Б. С. Гершунский, И. И. Ильясев, М. Мур, П. И. Пидкасистый, В. Г. Разумовский, И. В. Роберт, В. В. Рубцов, Д. Холмберг, Т. Ю. Казакова [5], О. С. Михно [8] и др.);
- ✓ разработка и применение электронных образовательных ресурсов (С. И. Маслов, Е. А. Ахромешкин, А. В. Беляков, В. Ф. Очков, И. Н. Лёскина [7] и др.);
- ✓ использование информационно-коммуникативных технологий (ИКТ) в обучении (Д. Ш. Матрос, Е. С. Полат, И. В. Роберт, Б. Е. Стариченко, Н. В. Андреева [1] и др.);

Поступают запросы на повышение квалификации педагогов по проблеме подготовки и проведения дистанционных уроков.

✓ особенности использования дистанционных образовательных технологий в общеобразовательных организациях (Т. П. Зайченко, Ю. А. Комаров, В. И. Снегурова, Ю. А. Тихомирова, Г. В. Семенова, О. В. Рудыхина, Ю. Е. Гусева [14], В. А. Никольская, О. Я. Родькина [10] и др.);

✓ междисциплинарный подход в ДО (Е. С. Полат, В. П. Тихомирова, В. И. Солдаткина, С. Л. Каплан, С. Л. Лобачева, Ю. В. Исаева, Н. В. Никуличева [11] и др.);

✓ специфика работы тьютора (А. А. Вербицкий, С. А. Щенников, А. Г. Теслинов, А. Г. Чернявская [4] и др.).

Анализ научных публикаций и контента сайтов дистанционного образования показал, что обширный потенциал электронного обучения и дистанционных технологий в общеобразовательной среде используется частично. Также недостаточно разработана дидактика сетевого урока.

В дополнительные профессиональные программы повышения квалификации педагогических кадров включен модуль, посвященный сценированию сетевого урока. Опрос педагогов позволил нам выяснить, что сейчас они отдают предпочтение трем типам дистанционных уроков:

✓ учитель и учащиеся, находясь дома, синхронно работают с материалом, размещенном в интернете;

✓ занятие проходит в классе, а учебный материал находится удаленно;

✓ участники образовательного процесса используют специальную платформу дистанционного обучения.

Сетевым уроком называют дистанционный

урок, проведенный в глобальной сети, с использованием ее информационно-коммуникативных преимуществ, [9].

Государственные образовательные стандарты (ГОС) ДНР нацеливают педагога на подготовку учащихся к непрерывному обучению, самостоятельности [12]. Ключевой задачей является развитие учебных компетенций [15], среди которых:

✓ способность осознанно формулировать учебные задачи, проектировать пути их решения, оценивать свои результаты;

✓ готовность применять разнообразные стратегии обучения;

✓ умение анализировать и оценивать ход своих мыслей и действий;

✓ способность вести аргументированную дискуссию;

✓ готовность проводить и презентовать исследовательскую работу или проект.

Согласно ГОС, в современный урок нужно заложить системно-деятельностный и личностно ориентированный подходы, метапредметность и исследовательский компонент [12]. Традиционное планирование с опорой на знания, умения и навыки, с жестким контролем содержания не достаточно продуктивно для реализации актуальных образовательных целей. Альтернативой выступает *сценирование урока*, при котором учитель планирует работу с учетом способностей учащихся, активизируя их мыслительную деятельность. Педагог создает ситуации, в которых нужно работать самостоятельно, таким образом, чтобы недостаточность средств, вызывающая у школьников затруднения, побуждала их формулировать проблему. В сценарии закладываются своеобразные провокации, факты-раздражители для основных событий урока, направленные на развитие мышления. Сценарий может быть оформлен в форме технологической карты. Сетевой урок состоит из семи стержневых блоков.

Подготовительный блок. Определяется тип урока, адекватный теме, техническим возможностям и ИКТ-компетенциям обучающихся. Ставятся цели занятия относительно учащегося, класса, педагога, их совместной деятельности, которые каскадируются в задачи каждого этапа урока.

Мотивационный блок. В дистанционном обучении наращивается весомость мотивации познавательной деятельности. Поскольку в обучении акцент ставится на самостоятельное освоение знаний и компетенций, а учитель находится удаленно и

В дополнительные профессиональные программы повышения квалификации педагогических кадров включен модуль, посвященный сценированию сетевого урока.

ограничен в импровизации, то необходимо готовить пакет мотиваторов для всех этапов работы. В связи с этим в образовательном процессе должны постоянно использоваться приемы для повышения познавательной активности обучающихся, направленные на постановку личностно значимых целей в рамках урока, включение проблемных ситуаций, элементов геймификации (рейтинг лидеров, накопление очков, назначение знаков отличия, наград и пр.), анимационных вставок, истории успеха и др.

Информационный блок. Наполняется и структурируется личностно ориентированный контент урока: подбираются источники информации, полезные ссылки, вариативные задания, проблемные ситуации, занимательные факты, формируются цифровые мини-хрестоматии и пр. Мультимедийность IT-технологий позволяет ярко и динамично визуализировать учебный материал за счет использования видеозаписей, анимации, инфографики, скраббига и других привлекательных для современного ученика способов подачи информации (при этом интерактивность материала обязательна).

Хорошим стимулом для саморазвития учащегося может стать выбор домашнего задания из предложенного списка. Сам перечень имеет три уровня: стандартный минимум, повышенный и творческий. Второй и третий уровни предполагают более глубокое осмысление нового материала, частично поисковую работу, мультимедийное оформление результата и др. В качестве творческих заданий можно предложить составление своих задач по теме, кроссвордов, подготовку презентаций, создание видеороликов и пр. В интернете есть конструкторы уроков, сценарии, шаблоны и матрицы, которые можно использовать для конструирования своего дистанционного урока (например, «Образовариум» интегрируется с «Сетевым городом», электронным журналом, тренажерами и пр.).

Технологический блок. Технологические особенности дистанционного урока закреп-

ляются в его формате и выборе способа передачи учебного материала. Ряд учителей используют видео-конференц-связь и проводят обычный урок удаленно. Популярны виртуальные лаборатории, веб-квесты, интернет-серфинг, вебинары, видеозаписи традиционных уроков. Реже используются телеконференции, чат-занятия. Использование TV-технологий требует централизованного межведомственного подхода.

Альтернативой размещения учебных материалов на дистанционной платформе могут быть мультимедийные кейсы, которые можно пересылать по электронной почте, копировать на флэш-накопители, распечатывать.

Инструктивный блок. Акцентирование дистанционного урока на самостоятельной работе обучающихся требует инструктивной поддержки. Учитель заранее готовит пакет вспомогательных материалов: формирует веб-навигатор, глоссарий; записывает видеокomentarии; отбирает справочники, базы данных, электронные библиотеки; разрабатывает памятки и алгоритмы, образцы оформления работ, инструкции пользователя IT-приложений, перечень возможных технических трудностей и пути их преодоления; создает атлас и диспетчер индивидуальных маршрутов и др.

Коммуникативный блок. Обязательным элементом сетевого урока должна быть разноуровневая система взаимодействия. Урок сначала моделируют, учитывая его задачи, а также особенности учащихся, психологический фон и нравственные приоритеты класса. Далее взаимодействие нужно организовать, поддерживать его и управлять им.

Учитель может использовать форумы, чаты, интерактивные доски, создавать группы в социальных сетях, задействовать и дифференцировать весь арсенал коммуникативных технологий, осваивать

Обязательным элементом сетевого урока должна быть разноуровневая система взаимодействия. Урок сначала моделируют, учитывая его задачи, а также особенности учащихся, психологический фон и нравственные приоритеты класса.

новые приложения. Коммуникации не могут сводиться только к комментариям, обмену мнениями. В сетевом уроке должны проявляться сотрудничество, взаимообучение, конкурентное партнерство, сотворчество.

Диагностический блок. В дистанционном обучении необходимо предусмотреть различные виды мониторинга результативности обучения. Учитель формирует шкалу и критерии оценивания различных этапов урока. Чрезвычайно важны такие факторы контроля, как показатели личного продвижения, самооценивание, взаимоконтроль, рефлексия, многофакторная дифференциация контрольных заданий, достижение высоких уровней (переход к следующему материалу возможен только после правильных ответов на вопросы (задачи, упражнения и пр.) предыдущего уровня).

Среди педагогов хорошо зарекомендовал себя *Quizlet* — онлайн-сервис для создания карточек, проведения опросов, проверки изученного. Массово используются редакторы онлайн-тестов.

Завершается сценарирование сетевого урока распределением времени с учетом санитарных норм работы за компьютером и общим анализом сценария. Для компетентного управления образовательным процессом используются техники тайм-менеджмента.

Чрезвычайно важны такие факторы контроля, как показатели личного продвижения, самооценивание, взаимоконтроль, рефлексия, многофакторная дифференциация контрольных заданий, достижение высоких уровней.

Подготовленный сценарий анализируется для выделения сильных и слабых его сторон, усиления потенциальных возможностей, прогнозирования рисков и их компенсации, поэтому оцениваются:

- ✓ внутренний порядок сетевого урока: завершенность и преемственность его этапов, соответствие уровню ИКТ-компетентности каждого ученика;
- ✓ соблюдение дидактических принципов;

✓ реализация личностно ориентированного и системно-деятельностного подходов;

✓ управление исследовательской деятельностью, а также самостоятельной работой учащихся;

✓ метапредметная составляющая урока;

✓ компетентностно-развивающий аспект урока.

Следует обратить внимание на обеспечение безопасности образовательной среды, комплексной релаксации, на формирование информационной культуры обучающихся и соблюдение авторских прав.

Отметим, что на курсах повышения квалификации учителей тема сценарирования сетевого урока весьма востребована. Анализ результатов отслеживания сетевых уроков (5420 событий), онлайн-опросов педагогов (1544 респондента), позволяет констатировать, что после освоения соответствующей дополнительной профессиональной программы участники образовательного процесса получают дополнительные векторы развития.

Учитель:

✓ осваивает новейшие IT-технологии (88 %);

✓ применяет современные механизмы повышения познавательной и творческой активности (84 %);

✓ реализует новые ролевые функции (82 %);

✓ учится комплексному решению многоуровневых задач (74 %);

✓ совершенствует управленческие навыки (68 %);

✓ внедряет в работу основы тайм-менеджмента (62 %).

Учащийся:

✓ комфортно адаптируется в виртуальном образовательном пространстве (100 %);

✓ развивает системное и критическое мышление (86 %);

✓ проявляет когнитивную гибкость (84 %);

✓ прогнозирует вариативность при получении результата (78 %);

✓ самореализуется в виртуальном обществе (76 %);

✓ учебная компетенция становится личностно значимой (76 %).

В процессе исследования моделировались основные сценарные блоки сетевого урока, среди которых сформированы и обоснованы новые составляющие.

Таким образом, сетевой урок актуален не только в период карантина. Он становится равноправной частью современного образовательного процесса, поскольку особенно эффективен для:

✓ учащихся с ограниченными возможностями здоровья;

✓ углубления персонификации обучения;

✓ профильных спецкурсов.

Урочный сценарий должен состоять из семи базовых блоков. Ключевым элементом сетевого урока должно быть смоделированное, реализованное, управляемое сетевое взаимодействие. Сценарий предварительно анализируется по главным образовательно-ценностным аспектам.

Педагоги, освоившие дополнительные профессиональные программы повышения квалификации, включающие в себя учебный модуль по сценарированию сетевого урока, реализуют дистанционное обучение более эффективно. Анализ проведенных ими сетевых уроков и результаты опроса показали высокий развивающий потенциал обучения в интернете по компетентно подготовленному сценарию. Отмечены положительные образовательные эффекты: обучающийся осваивает универсальные учебные действия, проводит самостоятельные исследования, корректирует индивидуальную траекторию обучения, самовыражается в разноуровневом взаимодействии. Гибкость, модульность, преемственность, интерактивность и мультимедийность сетевого урока способствуют повышению познавательной и творческой активности всех участников образовательного процесса.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Андреева, Н. В.* Шаг школы в смешанное обучение. / Н. В. Андреева. — Москва : Буки Веди, 2016. — 280 с. — ISBN 978-5-4465-1202-7.
2. *Городецкая, Н. И.* Электронное обучение в общеобразовательных организациях: понятия и проблемы внедрения / Н. И. Городецкая // Нижегородское образование. — 2019. — № 2. — С. 4—12.
3. *Зиновьева, Т. И.* «Московская электронная школа» как фактор информатизации образования / Т. И. Зиновьева, Ж. В. Афанасьева, А. В. Богданова // Нижегородское образование. — 2019. — № 2. — С. 19—26.
4. Инновационные процессы в образовании. Тьюторство. В 2 частях. Часть 1 / под редакцией С. А. Щенникова, А. Г. Теслинова, А. Г. Чернявской. — 3-е издание, исправленное и дополненное. — Москва : Юрайт, 2017. — 198 с. — ISBN 978-5-534-02099-1.
5. *Казакова, Т. Ю.* Психолого-педагогическое сопровождение дистанционного образования учащихся / Т. Ю. Казакова // Начальное образование. — 2017. — № 1. — С. 25—28.
6. *Канянина, Т. И.* Развитие цифровой образовательной среды как фактор становления цифровой школы / Т. И. Канянина, С. Ю. Степанова // Нижегородское образование. — 2019. — № 2. — С. 12—19.
7. *Лёскина, И. Н.* Особенности интеграции электронной формы учебников в информационно-образовательную среду образовательной организации Нижегородской области / И. Н. Лёскина // Нижегородское образование. — 2017. — № 1. — С. 104—110.
8. *Михно, О. С.* Концептуальная модель психолого-педагогического сопровождения школьников в системе электронного обучения / О. С. Михно // Психология обучения. — 2020. — № 1. — С. 96—104.
9. *Нагаева, И. А.* Дистанционное обучение : монография / И. А. Нагаева. — Москва : LAP Lambert Academic Publishing, 2017. — 180 с. — ISBN: 978-3-8465-5102-8.
10. *Никольская, В. А.* Дистанционное обучение как эффективный инструмент управления качеством подготовки студентов / В. А. Никольская, О. Я. Родькина // Нижегородское образование. — 2017. — № 1. — С. 90—95.
11. *Никуличева, Н. В.* Дистанционное обучение в образовании: организация и реализация / Н. В. Никуличева. — Москва : LAP Lambert Academic Publishing, 2019. — 220 с. — ISBN 978-3-8484-9021-9.

12. Об утверждении Государственного образовательного стандарта основного общего образования : приказ Министерства образования и науки Донецкой народной республики от 07.08.2020 № 120-НП. — URL: <https://drive.google.com/file/d/1uRjH8XkNhhKj2ZeGVJfJfJYECmFqsw00Ok/view> (дата обращения: 06.04.2022).

13. Проект дидактической концепции цифрового профессионального образования и обучения / В. И. Блинов, М. В. Дулинов, Е. Ю. Есенина, И. С. Сергеев ; Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации, Федеральный институт развития образования, Научно-исследовательский центр профессионального образования и систем квалификаций. — Москва : Перо, 2019. — 37 с. — ISBN 978-5-00150-041-4.

14. Семенова, Г. В. Дистанционные образовательные технологии и факторы, препятствующие их освоению / Г. В. Семенова, О. В. Рудыхина, Ю. Е. Гусева // Нижегородское образование. — 2019. — № 2. — С. 104—110.

15. Пометун, О. І. Компетентнісний підхід — найважливіший орієнтир розвитку сучасної освіти / О. І. Пометун // Рідна школа. — 2015. — № 1. — С. 65—69.

КОГНИТИВНОЕ РАЗВИТИЕ СОВРЕМЕННЫХ ДЕТЕЙ ПОСРЕДСТВОМ ИНТЕРАКТИВНОЙ ГЕЙМИФИКАЦИИ ПРИ ОБУЧЕНИИ МАТЕМАТИКЕ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ



М. Н. ШМАТКОВ,
кандидат физико-
математических наук,
доцент кафедры техники
и технологического
образования
Новосибирского
государственного
педагогического
университета
mihnik2001@mail.ru



И. И. НЕКРАСОВА,
кандидат
педагогических наук,
заведующая кафедрой техники
и технологического
образования
Новосибирского
государственного
педагогического
университета
irinanekrasova@mail.ru



Б. А. ШРАЙНЕР,
кандидат психологических
наук, доцент кафедры
информационных
систем и цифрового
образования
Новосибирского
государственного
педагогического
университета
boris.shrayner@gmail.com

В статье анализируются возможности когнитивного развития современных детей посредством интерактивной геймификации при обучении математике в начальной

школе. Рассмотрены элементы подхода к педагогическому дизайну и реализации интерактивных обучающих заданий в рамках электронного образовательного ресурса по математике, сформулированы и проиллюстрированные на примерах и сценариях деятельности учащихся ключевые компоненты указанного подхода. Реализация последнего позволяет сочетать особенности когнитивных процессов современных детей не только с необходимостью приобретения глубоких и осмысленных знаний по предмету, но и с дальнейшим когнитивным развитием обучающихся для восполнения дефицитов когнитивного развития.

The article analyzes the possibilities of modern children's cognitive development through interactive gamification in mathematics classes in elementary school. The elements of the approach to pedagogical design and implementation of interactive learning tasks within the framework of an electronic educational resource in mathematics are considered, the key components of this approach are formulated and illustrated by examples and scenarios of students' activities. The implementation of this approach makes it possible to combine modern children's features of the cognitive processes not only with the need to acquire deep and meaningful knowledge on the subject, but also with students' further development to overcome their cognitive deficiencies.

Ключевые слова: *цифровизация, обучение математике, когнитивное развитие детей, концептуальное понимание, критическое мышление, интерактивный контент, информатизация, электронный образовательный ресурс, геймификация*

Key words: *digitalization, math education, childrens' cognitive development, conceptual understanding, critical thinking, interactive content, informatization, electronic educational resource, gamification*

Сегодня все большее внимание исследователей привлекает проблема изменения когнитивной сферы детей и подростков цифрового поколения в контексте влияния социокультурных процессов и цифровых технологий на психику человека. Трансформация социокультурной ситуации в условиях цифровой реальности влечет за собой необходимость анализа данных и моделей изменения восприятия, мышления, памяти и внимания. Существуют веские доводы в пользу позиции, акцентирующей внимание на неоднозначном характере влияния цифровых технологий на когнитивное развитие современного человека, причем эта неоднозначность проявляется как в дефиците развития «классических» когнитивных механизмов, так и в порождении новых культурных (в смысле, определяемом Л. С. Выготским) инструментов, способствующих адаптации подрастающего по-

коления к реалиям современной социокультурной ситуации [1].

Вопросы степени и качества изменения когнитивной (познавательной) сферы современных детей, подростков и юношества под влиянием «цифровой информационной революции» поднимали в своих исследованиях отечественные и зарубежные ученые, такие как Н. В. Богачева, Е. В. Сивак, А. В. Голубинская, К. К. Колин, И. В. Лысак, Д. П. Белов, Г. У. Солдатов, Е. И. Рассказова, Т. А. Нестик, М. Джордж, К. Л. Оджерс, Дж. Н. Гидд, Т. Исса, П. Исаис, Дж. М. Чейн, Г. Х. Уилмер, Л. Шерман и многие другие.

В психолого-педагогическом контексте современные информационные технические устройства (смартфоны, компьютеры, ноутбуки и т. д.) можно рассматривать в качестве специфических помощников — информационных «партнеров» по общению, досугу, поиску информации [4]. Следова-

тельно, если элементы цифровой реальности становятся для современного ребенка важнейшими средствами деятельности и общения, то согласно культурно-исторической психологии, это должно отражаться в процессах интериоризации на развитии высших психических функций [5].

Сегодня в условиях цифровой реальности когнитивное развитие детей подвержено значительному влиянию возникающих тенденций цифровизации: изменения претерпевают привычные способы течения когнитивных процессов, *начинает доминировать визуальный способ восприятия информации*. Если в «доинтернетовскую эпоху» основным носителем информации, на базе которой формировались представления о мире, чаще всего являлось слово, то в настоящее время у слова появилась конкурирующая форма порождения картины мира — это *образ*, точнее, *зрительные гештальты как носители информации* [3]. Очевидно, это связано с массивной визуальной стимуляцией, получаемой через современные технические средства — медийную и компьютерную технику, а также с интенсификацией процесса представления абстрактных данных в виде изображений — визуализацией информации в средствах массовой информации и коммуникации [8].

Перестройка мышления определяется особенностями перцептивной сферы, когда

в условиях поиска информации в цифровых и медийных формах особенно важным становится умение отбирать информацию по значимости и надежности, а также оценивать и объединять ее. При этом следует заметить, что высокая скорость поиска

и переработки информации приводит к снижению критичности по отношению к ней [19; 22]. В итоге дискретное восприятие информации сопровождается ее дискретной переработкой, а мышление, кор-

респондирующееся с этим процессом, становится фрагментарным, поверхностным, так называемым *клиповым* [12]. Данный вид перцептивно-когнитивной деятельности нередко трактуется как приходящий на смену понятийному (линейному, словесно-логическому) мышлению. Причинами этого процесса считаются особенности современной массовой культуры, а если брать шире, то — существенные изменения в социокультурной сфере в целом [10]. Чаще всего в психологических работах клиповое мышление рассматривается как процесс отражения разнообразных свойств объектов, характеризующийся фрагментарностью, высокой скоростью переключения между частями информационного потока, затруднениями с построением целостной картины [7]. Отмечается также, что клиповое мышление создает проблемы в установлении причинно-следственных связей между различными объектами [2], что является негативным фактором при обучении математике.

Кроме этого, исследователи указывают на некоторые новые *особенности памяти* у современных детей в условиях цифровой реальности и прослеживают их связь с изменениями в восприятии и мышлении под влиянием интернет-деятельности. Так, процессы памяти адаптируются к появлению новых технологий: в памяти закрепляется не само содержание информации, а алгоритм ее получения — путь к ней и место ее хранения, то есть метainформация [20]. Кроме этого, А. В. Сапа отмечает, что «у детей поколения Z... память становится не только “неглубокой”, но и “короткой”» [6].

Обращаясь к особенностям *внимания* у современных детей и молодежи в условиях цифровой реальности, следует отметить, что для подростков сегодня характерны нарушение концентрации и устойчивости внимания, повышенная отвлекаемость, приобретенный дефицит внимания. Под действием больших потоков информации, получаемой с помощью различных технических средств, возникает состоя-

Клиповое мышление рассматривается как процесс отражения разнообразных свойств объектов, характеризующийся фрагментарностью, высокой скоростью переключения между частями информационного потока, затруднениями с построением целостной картины.

ние «непрерывного рассеянного внимания», при котором человек с трудом сосредотачивается на чем-либо длительное время, постоянно переключается с одной деятельности на другую, что сопровождается ощущением постоянной загруженности. В таком режиме мозг человека испытывает постоянный стресс, возникает «техногенное истощение мозга» [9]. Средняя продолжительность концентрации внимания снижается и, по некоторым данным, составляет 7—10 минут, а при работе с интернетом — 8 секунд [19].

На фоне отмеченных изменений когнитивных процессов современных детей и молодежи в условиях цифровой реальности наблюдается существенное отставание школы от актуальных образовательных потребностей обучающихся. Сегодня в динамичном мире социальные и экономические запросы к выпускникам школ стремительно растут, и математические навыки становятся весьма востребованными. Национальные и международные образовательные стандарты меняются настолько быстро, что системы массового образования не успевают вовремя реагировать [13; 15]. В связи с этим «система школьного образования постоянно отстает от реальных условий и потребностей» [14, с. 12], причем не только в том, что касается содержания образования, но также и методов обучения.

В начальной школе закладывается фундамент всего образования, в том числе и математического, но поскольку «преобладающий фронтальный метод обучения приводит к чрезмерному акцентированию на процедурах (как?), а не на понимании (почему?)» [14, с. 12], дефицит когнитивного развития современных детей в условиях цифровой реальности еще более усугубляется [18]. Стремясь оставаться в зоне профессионального комфорта, большинство учителей неосознанно следуют самому простому способу, а именно — обучать процедурам. Однако этого недостаточно, ведь способность к самостоятельному изучению и поиску необходимой информа-

ции является одной из ключевых компетенций выпускника современной школы в концепции образования XXI века, а для нее, в свою очередь, базой являются навыки критического мышления, концептуального понимания и способности проникать в суть вещей [11]. В противоположность этому, обучение математике, ориентированное на процедуры, развивает у учащихся страх, провоцирует тревожность и нарастающее непонимание предмета, приводит к избеганию трека STEM-дисциплин, в результате чего происходит массовое недостижение учащимися возможностей своего потенциального развития [17].

В данной статье мы предлагаем рассмотреть некоторые элементы подхода к использованию современных технологий и геймификации при обучении математике в начальной школе, что позволит сочетать особенности когнитивных процессов современных детей не только с необходимостью приобретения глубоких и осознанных знаний по предмету, но и с дальнейшим когнитивным развитием обучающихся для восполнения дефицитов когнитивного развития. Предложенные концептуальные основы подхода к педагогическому дизайну и организации использования электронных образовательных ресурсов в учебном процессе проиллюстрированы примерами, которые показывают, как правильно подобранные технологические ресурсы в сочетании с геймификацией обучения могут способствовать достижению не только необходимых целей обучения, но и требуемого уровня когнитивного развития обучающихся.

Мотивация к изучению математики

В традиционном обучении большинство детей рассматривают математику как чуждую дисциплину, далекую от их жизни и интересов. В попытках заинтересовать

Сегодня в динамичном мире социальные и экономические запросы к выпускникам школ стремительно растут, и математические навыки становятся весьма востребованными.

детей математикой разработчики образовательных практик часто допускают типичные ошибки, одна из которых связана с тем, что мотивация на выполнение задания не имеет ничего общего с процессом обучения («реши задачу — получишь конфету»), другая — с так называемой «фальшивой мотивацией», когда мотивирующий к учебной работе контекст является надуманным и не связанным с содержанием образования [16]. В обоих случаях страдает когнитивное развитие обучающихся, поскольку такие подходы несут в себе скрытый посыл, что «математика — это скучно» [14, с. 18]. Геймификация помогает решить указанную проблему, поскольку в данном случае мы предлагаем использовать «математические задачи, возникающие в естественных для них контекстах», при этом «реализуется мотивация, направленная на решение задачи и свободная от искусственных и надуманных условий» [14, с. 17].

Пример: обучение сложению и вычитанию в пределах 20 с использованием модели числовой прямой.

Обычный способ: демонстрация задания, сопровождаемого статичным изображением числовой прямой; иногда использовались иллюстрации, призванные вызвать интерес учащегося, но не связанные с математическим содержанием задачи.

Предлагаемый способ: создание игровой обучающей среды, в которой решение задачи имеет естественную в данном контексте мотивацию (имманентно отвечающую на вопрос учащихся: *зачем мы это делаем?*).

Сюжет игры: предлагается стилизованный под компьютерную игру фрагмент конвейерной ленты, на которой на равных расстояниях имеются отверстия, пронумерованные последовательными числами (наглядная модель числовой прямой); роботизированная рука-манипулятор удерживает

стеклянный шар; под одним из отверстий расположена «спасательная» сетка.

Сценарий: учащиеся могут перемещать и расставлять на отверстия активные предметы — пружины,двигающиеся влево или вправо, и отскакивающие от пружины шары, — что является наглядной моделью вычитания и прибавления соответствующих натуральных чисел к текущему результату вычислений; при нажатии кнопки «пуск» рука-манипулятор отпускает шар, и он падает вниз.

Задание (проблема): «Размести пружины в подходящих отверстиях таким образом, чтобы шар попал в сетку».

Ожидаемая деятельность учащегося: учащиеся экспериментируют и убеждаются, что если пружины расставлены неверно, то шар падает и разбивается; если шар падает на пружину, то он отскакивает влево или вправо на заданное число отверстий, соответствующих данной пружине. Вслед за этим учащиеся пытаются целенаправленно разместить пружины так, чтобы в результате последовательных отскоков шар в итоге попал в отверстие, под которым расположена сетка. Тем самым в игре наглядно моделируются арифметические действия сложения и вычитания, а учащиеся получают естественную мотивацию — достичь определенной цели, влияющей на финальный результат.

Развитие когнитивных навыков: исследование сюжетной среды; решение задачи, подкрепленной естественной мотивацией.

Решение задач в проблемных ситуациях

Решение новых задач на основе ранее освоенных знаний, методов и стратегий составляет основное сутевое содержание математики. Навыкам решения задач придается огромное значение в образовательных стандартах и учебных программах по всему миру. Однако обучать этому навыку весьма непросто, что объясняется несколькими причинами, одна из

Разработчики образовательных практик часто допускают типичные ошибки, одна из которых связана с тем, что мотивация на выполнение задания не имеет ничего общего с процессом обучения, другая — с так называемой «фальшивой мотивацией».

которых состоит в том, что хорошие осмысленные задачи находить довольно сложно. Кроме этого, чтобы обеспечить прогресс в освоении навыка решения задач, их сложность должна увеличиваться, однако здесь возникает дилемма между сложностью и разочарованием, поскольку крайне трудно проследить грань между недостаточной и чрезмерной сложностью задачи.

Для того чтобы этого избежать при конструировании геймифицированной обучающей среды, учащихся следует вовлекать «в многочисленные ситуации решения задач из повседневной жизни» [14, с. 17]. Так как «задачи «упакованы» в дружественную игровую среду, дети с удовольствием экспериментируют, исследуют и изучают математику, пробуя, ошибаясь, делая открытия» [14, с. 17]. Учащиеся оказываются в безопасной для экспериментов и ошибок среде, в результате ошибки становятся инструментом открытия новых знаний.

Предлагаемый способ: вовлечение учеников в решение задач из повседневной жизни, при этом задачи «упакованы» в игровую среду, что позволяет детям экспериментировать, проходя через многочисленные моменты «эврики»; в этих условиях ошибки рассматриваются как необходимый шаг в процессе самостоятельного поиска знаний.

Цель обучения: самостоятельное открытие физического закона моментов; применение четырех арифметических действий в проблемных ситуациях.

Сюжет игры: предлагается решить задачу с естественной мотивацией с помощью рычажных весов, на обоих плечах которых на равных расстояниях расположены выступы для крепления грузов, они пронумерованы числами от 1 до 10 (обозначающими расстояние от центра масс).

Сценарий: в каждом из вариативных заданий учащимся предлагается набор грузов, которые они могут развешивать на выступы на рычажных весах и перемещать.

Задание (проблема): уравновесить весы, развесив все грузы.

Ожидаемая деятельность учащегося: самостоятельно экспериментируя, дети находят способ уравнивания весов, основанный на физическом законе моментов (хотя формально название данного закона не фигурирует). Отметим, что для этой цели подобраны задания разной сложности: в простейшем случае произведение массы груза на его расстояние от центра должно быть одинаковым и в левой, и в правой части весов; в усложненном варианте задания, когда учащимся предлагается больше грузов, требуется добиться равенства сумм таких произведений слева и справа. В качестве скрытой подсказки в некоторых заданиях часть грузов уже закреплена на весах в определенных позициях, а учащемуся, чтобы добиться равновесия, требуется развесить остальные.

Когнитивному развитию способствуют самостоятельный поиск, метод проб и ошибок как инструмент достижения результата; многовариантность решения; индивидуализация работы над заданием; организация обсуждения стратегий и результатов работы.

Поступательно-возвратное обучение и пропедевтика

Недостаток концептуальной подготовленности лежит в основе боязни математики и кризиса учащихся средних классов.

Предлагаемый способ: необходимым элементом в предлагаемой концепции педагогического дизайна является пропедевтика («посев идей заранее») — закладывание основ будущих знаний задолго до перехода к формальному их изучению.

Цель обучения: формирование умения применять при решении задач алгебраические рассуждения.

Чтобы обеспечить прогресс в освоении навыка решения задач, их сложность должна увеличиваться, однако здесь возникает дилемма между сложностью и разочарованием, поскольку крайне трудно проследить грань между недостаточной и чрезмерной сложностью задачи.

Сюжет игры — стилизован под приключения в джунглях (на это указывают «помощники» в виде обезьянок). При помощи чашечных весов взвешиваются комбинации артефактов нескольких видов. Достижение баланса на весах моделирует равенство. Требуется путем замены на комбинацию артефактов равного веса извлечь драгоценное кольцо, не нарушив при этом равновесия весов.

Сценарий: учащиеся, обращаясь к «помощникам-обезьянкам», выполняют базовые действия с артефактами — добавить, убрать, заменить (одну комбинацию на другую), — которые наглядно моделируют алгебраические действия с уравнениями. Целью деятельности является определение эквивалента одного артефакта в виде комбинации других артефактов, опираясь на присутствующие в задаче ограничения (в данном случае — уравновешенных весов), косвенно задающие эквивалентность артефактов.

Задание (проблема): «Подбери комбинацию артефактов, чтобы подменить кольцо».

Ожидаемая деятельность учащегося: в результате осмысленных действий с наглядными объектами учащиеся находят

эквивалент одних артефактов в виде комбинаций других артефактов, что закладывает основы для понимания аналогичных по смыслу действий с алгебраическими выражениями на последующих этапах обучения.

Развитие когнитивных навыков: исследование сюжетной среды; решение задачи, подкрепленной естественной мотивацией.

В заключение отметим, что изложенные в статье концептуальные основы подхода к педагогическому дизайну и организации использования электронных образовательных ресурсов в учебном процессе, при котором современные технологии не только имеют своей целью трансляцию обучающимся содержания образования, но и позволяют существенно расширить возможности учителя по когнитивному развитию современных детей в условиях цифровой реальности при обучении математике в начальной школе. Благодаря этому удается преодолеть целый спектр проблем современного математического образования в массовой школе и вывести результаты обучения математике в начальной школе на качественно новый уровень.

ЛИТЕРАТУРА

1. Белозерова, Л. А. Трансформация когнитивной сферы детей «цифрового поколения»: опыт анализа / Л. А. Белозерова, С. Д. Поляков. — DOI: 10.18500/2304-9790-2021-10-1-23-32 // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Акмеология образования. Психология развития. — 2021. — Том 10. — № 1 (37). — С. 23—32.
2. «Клиповое мышление» у старшеклассников и студентов : опыт исследования / С. Д. Поляков, Л. А. Белозерова, В. В. Вершинина [и др.]. — DOI: 10.11621/vsp.2019.04.126 // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. — 2019. — № 4. — С. 126—143.
3. Марцинковская, Т. Д. Информационная социализация подростков / Т. Д. Марцинковская // Образовательная политика. — 2010. — № 4 (42). — С. 30—35.
4. Нечаев, В. Д. «Цифровое поколение»: психолого-педагогическое исследование проблемы / В. Д. Нечаев, Е. Е. Дурнева // Педагогика. — 2016. — № 1. — С. 36—45.
5. Рубцова, О. В. Цифровые технологии как новое средство опосредования (часть первая) / О. В. Рубцова. — DOI: 10.17759/chp.2019150312 // Культурно-историческая психология. — 2019. — Том 15. — № 3. — С. 117—124.
6. Cana, A. B. Поколение Z — поколение эпохи ФГОС / А. В. Сапа. — URL: https://www.e-osnova.ru/PDF/osnova_1_56_12345.pdf (дата обращения: 23.03.2022).
7. Семеновских, Т. В. «Клиповое мышление» — феномен современности / Т. В. Семеновских // Оптимальные коммуникации : эпистемологический ресурс Академии медиаиндустрии

и кафедры теории и практики общественной связности РГГУ. — URL: <http://jarki.ru/wordpress/2013/02/18/3208> (дата обращения 20.01.2022).

8. Симакова, С. И. Визуализация в СМИ: вынужденная необходимость или объективная реальность? / С. И. Симакова // Вестник Самарского университета. История. Педагогика. Филология. — 2017. — Том 23. — № 1-2. — С. 135—140.

9. Смолл, Г. Мозг онлайн: человек в эпоху Интернета / Г. Смолл, Г. Ворган ; перевод с английского Б. Козловского. — Москва : КоЛибри, 2011. — 349 с. — ISBN 978-5-389-02224-9.

10. Старицына, О. А. Клиповое мышление vs образование. Кто виноват и что делать? / О. А. Старицына // Азимут научных исследований: педагогика и психология. — 2018. — Том 7. — № 2 (23). — С. 270—274.

11. Универсальные компетентности и новая грамотность: чему учить сегодня для успеха завтра. Предварительные выводы международного доклада о тенденциях трансформации школьного образования / И. Д. Фрумин, М. С. Добрякова, К. А. Баранников, И. М. Реморенко ; Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», Институт образования. — Москва : НИУ ВШЭ, 2018. — 28 с.

12. Фрумкин, К. Г. Глобальные изменения в мышлении и судьба текстовой культуры / К. Г. Фрумкин // Ineternum. — 2010. — № 1 (2). — С. 26—36.

13. Шматков, М. Н. Использование электронного образовательного ресурса на уроках математики в начальной школе / М. Н. Шматков // Сибирский учитель. — 2015. — № 6 (103). — С. 70—75.

14. Шматков, М. Н. Расширение «гибких» компетенций педагога посредством интерактивной геймификации при обучении математике в начальной школе / М. Н. Шматков, И. И. Некрасова // Нижегородское образование. — 2021. — № 3. — С. 11—19.

15. Шматков, М. Н. Элементы концепции построения интерактивного контента по математике в условиях цифровизации образовательного процесса / М. Н. Шматков, И. И. Некрасова // Вестник педагогических инноваций. — 2021. — № 2 (62). — С. 31—40.

16. Abrahamson, D. Building educational activities for understanding: An elaboration on the embodied-design framework and its epistemic grounds / D. Abrahamson. — DOI: 10.1016/j.ijeci.2014.07.002 // International Journal of Child-Computer Interaction. — 2014. — Volume 2. — Issue 1. — P. 1—16.

17. Brown, M. C. Using Concreteness in Education: Real Problems, Potential Solutions / M. C. Brown, N. M. McNeil, A. M. Glenberg. — DOI: 10.1111/j.1750-8606.2009.00098.x // Child Development Perspectives. — 2009. — Volume 3. — Issue 3. — P. 160—164.

18. Kupferman, R. Elementary school mathematics for parents and teachers. Volume 2 / R. Kupferman. — Singapore : World Scientific, 2017. — 302 p. — ISBN: 9789813108929.

19. Rothman, D. A Tsunami of Learners Called Generation Z / D. Rothman. — URL: http://mdle.net/Journal/A_Tsunami_of_Learners_Called_Generation_Z.pdf (дата обращения: 20.01.2022).

20. Sparrow, B. Google Effects on Memory: Cognitive Consequences of Having Information at Our Fingertips / B. Sparrow, J. Liu, D. M. Wenger. — DOI: 10.1126/science.1207745 // Science. — 2011. — Volume 333. — Issue 6043. — P. 776—778.

21. Tall, D. How humans learn to think mathematically: Exploring the three worlds of mathematics / D. Tall. — New York : Cambridge University Press, 2013. — URL: <https://doi.org/10.1017/CBO9781139565202> (дата обращения: 24.03.2022).

22. Teaching Generation Z at the University of Hawai'i / Ch. Chun, K. Dudoit, Sh. Fujihara [et al.]. — URL: https://www.hawaii.edu/ovppp/Leaders/?les/2015-2016-Projects/PELP_GenZ_PaperV.6.0-5.4.16.pdf (дата обращения: 20.01.2022).



ЧИТАТЕЛЬСКАЯ ПРАКТИКА КАК СРЕДСТВО СТАНОВЛЕНИЯ КУЛЬТУРЫ ЧТЕНИЯ УЧАЩИХСЯ В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ

С. В. ТИХОНОВА,
кандидат педагогических наук,
доцент кафедры историко-филологических дисциплин НИРО
kafslov@niro.nnov.ru

В статье раскрывается проблема приобщения современных учащихся к чтению через создание особой образовательной среды, позволяющей осваивать культурный потенциал литературы второй половины XX — начала XXI века. Предложены методологические основания для читательской практики, осуществляющей феноменологический подход к восприятию и анализу текста. Моделирование условий познавательной деятельности учащихся базируется на освоении эстетических законов построения текста, специфики его поэтики, что способствует созданию широкого образного обобщения. Для этого на первом этапе читательской практики ученикам предлагается задания на выявление художественных деталей и установление между ними разных видов связи, что обеспечивает формирование представления о неоднозначности обобщенного нравственно-этического понятия. На втором этапе обращение к историческим фактам / фактам биографии поэта / личному опыту учеников по этому вопросу помогает встроить произведение в историко-литературный / философский / социальный контексты и позволяет ученикам размышлять о сложных вопросах связи времен, обращать внимание на мировоззренческие аспекты восприятия изучаемого понятия, подчеркивать близость разных поколений. Читательская практика, сочетая в себе взаимосвязь образного и логического в предъявлении материала и технологичность учебного процесса, обеспечивает учащимся определенную степень свободы философствования на уроке, а учителю гарантирует эффективность ее использования.

The article reveals the problem modern students' initiation into reading through the creation of a special educational environment allowing them to master the cultural potential of literature of the second half of the XX — beginning of the XXI century. Methodological foundations for the reader's practice implementing a phenomenological approach to the perception and analysis of the text are put forward. Modeling the conditions of students' cognitive activity is based on mastering the aesthetic laws of text construction, the specifics of its poetics, which contributes to the creation of a broad figurative generalization. To do this, at the first stage of a reader's practice, students are offered tasks to identify artistic details and establish different types of communication between them, which ensures the formation of an idea of the ambiguity of a generalized moral and ethical concept. At the second stage, an appeal to historic facts / facts of the poet's biography / students' personal experience on this issue allows the work to be embedded in historical-literary / philosophical / social contexts and allows students to reflect on complex issues of the connection of times, pay attention to the ideological aspects of the perception of the concept being studied, emphasize the proximity of different generations. Reading practice combining the relationship of the figurative and logical in the presentation of the material and the

technological nature of the educational process provides students with a certain degree of freedom of philosophizing in the classroom, and guarantees the effectiveness of its use to the teacher.

Ключевые слова: читательская практика, моделирование условий читательской деятельности, феноменологический подход к анализу, восхождение от фактуального пласта текста к обобщенному смыслу, символизация, философичность

Key words: reading practice, modeling of the conditions of reading activity, phenomenological approach to analysis, ascent from the factual layer of the text to the generalized meaning, symbolization, philosophic

Общение с книгой — высшая и незаменимая форма интеллектуального развития человека. Этот тезис А. Т. Твардовского профессиональное сообщество учителей словесности часто экстраполирует на чтение классической литературы, поскольку именно она открывает для читателя законы бытия, позволяет «еще раз родиться повзрослевшим человеком» [6, с. 424], но еще актуальнее он звучит при изучении литературы второй половины XX — начала XXI века.

В изменившихся социокультурных условиях, когда чтение приравнивается к удовольствию или отдыху, оно сильно проигрывает другим средствам коммуникации: интернету или масс-медиа. Сегодня реальность такова, что интернет-технологии, развивающие коммуникационную компетентность подростка, радикально меняют его отношение к чтению печатной книги. Кризис читательской культуры, когда школьники подошли к критическому пределу пренебрежения чтением [5] усугубляет изменения в когнитивной сфере личности. Сегодня психологи отмечают у школьников новый диагноз — «дефицит концентрации внимания» [16, с. 56], который проявляется в неспособности к самоуглублению, в отсутствии заинтересованности делом. Результаты последних исследований института возрастной физиологии РАО показывают, что 70 % учеников начальной школы не могут выполнять творческие задания, а у 60 % учеников 5—6-х классов плохо сформирован навык чтения и письма [2]. Поэтому большинство школьников на уроке не способны задерживать внимание на изучаемой теме, они быстро переключаются, стремятся к постоянной смене впечатлений, но и раз-

нообразные впечатления воспринимаются ими отрывочно и поверхностно. Таким детям становится все труднее воспринимать информацию на слух, поскольку они не в состоянии удержать в памяти предыдущую фразу и связать ее с последующей. По этой же причине им сложно читать: понимая значения отдельных слов и предложений, они не могут ни удержать их в памяти даже на короткое время, ни установить между ними связь. Результат — непонимание смысла прочитанного текста. Только 16,8 % современных подростков 12-13 лет воспринимают чтение как ценность, как возможность приобщения к культуре. А если ребенок не видит смысла в чтении, считают ученые-физиологи, то чтение будет для его мозга скорее вредно, чем полезно [8].

Кроме психологических причин, меняющих отношение школьников к чтению, можно отметить все возрастающую прагматическую направленность процесса чтения в школе, когда оно воспринимается только как средство достижения поставленной цели или решения какой-то практической задачи. Чтение перестает быть трудом и творчеством, а становится метапредметным навыком, необходимым для успешной учебы, или интегративным явлением для освоения динамично и непрерывно меняющегося содержания. Функциональное чтение, по мнению Б. С. Гершунского, является «первой ступенью образованности, профессиональной компетентности и культуры человека. Оно должно содержать в себе “эмбрионы”, ростки каж-

Кризис читательской культуры, когда школьники подошли к критическому пределу пренебрежения чтением усугубляет изменения в когнитивной сфере их личности.

дого из последующих этапов становления личности» [3, с. 60]. Но в современной школе функциональное чтение, развивающее у учащихся навыки поиска, отбора, анализа, оценки и переработки информации, являющееся основой компьютерной грамотности, становится не «первой ступенью», а определяющим средством всего процесса обучения, поскольку другим — творческим — видам чтения, выводящим учащихся на иной, более высокий уровень личностного развития, внимание практически не уделяется.

Социальной причиной изменения отношения к чтению становится переосмысление подростками его коммуникативной роли в обществе. В глазах школьника оно стало необязательным, затратным по времени и силам, консервативным занятием. С философской, социологической и экономической точек зрения это можно объяснить действием закона возрастания и совершенствования культурных потребностей, которые порождают быструю смену интересов и технологий. Но по своей природе чтение не терпит «скользящего», поверхностного восприятия, к нему не применимо потребительское отношение, оно предполагает духовную работу, поскольку ведет диалог между автором и читателем. Его неоспоримым достоинством всегда были интеллектуальное и духовное развитие личности, когда на ярких примерах

справедливости и доброты, сострадания и сочувствия, мудрости и благородства воспитывались целые поколения. Глубокая философичность размышлений писателей о смысле жизни развивала пытливость ума, заставляла подра-

стающее поколение задумываться о непростых вопросах бытия, соотносить свои мысли с мыслями и поступками любимых героев. Потребность в идеалах всегда была неотъемлемой чертой взрослеющего человека, поскольку способ постижения жиз-

ни можно было найти в художественных произведениях, любимые герои становились образцами для подражания, а их поступки — основой для выработки собственной нравственной позиции. Поэтому сегодня необходим поиск новых путей приобщения учащихся к чтению, которые будут формировать его новый формат — социально-культурный феномен открытого образования.

Новое поколение, вступая в жизнь, строит ее на основе своих ценностей, а это значит, что оно формирует не только «лик своего времени», но и свою культуру. Социологи и исследователи детского чтения, рассматривая широкое социокультурное пространство, в котором развивается ребенок, стали все чаще говорить о влиянии среды на воспитание личности: «Какую инфраструктуру для поддержки чтения создает современный взрослый? Резервацию, в которой стремится защитить и репродуцировать для нового поколения читателей свой собственный опыт? Или открытую, пластичную инновационную среду, сохраняющую ребенку целостное пространство для бытия в культуре?» [13, с. 13]. Организация взаимодействия учащегося с культурно-образовательной средой является сегодня основной задачей школы. Для приобщения подростков к чтению и развитию их читательской культуры необходимо создание соответствующего фона, мотивирующего читательские потребности школьника. Рассмотрим содержательный и культурный аспекты такого взаимодействия.

По определению исследователя детского чтения Л. Степановой, художественное произведение является «зеркалом», размер которого в пространстве культуры определяется самим подростком, а это значит, что школа должна непосредственно создавать пространство «между» культурой и ребенком, обеспечивающее их взаимодействие. Средством такого гармоничного взаимодействия могут стать читательские практики, которые наладят эффективный процесс диалога с автором,

По своей природе чтение не терпит «скользящего», поверхностного восприятия, к нему не применимо потребительское отношение, оно предполагает духовную работу, поскольку ведет диалог между автором и читателем.

постижения культурных смыслов, а их результатом станут новые культурные нормы и ценности, в иерархии которых чтение может занять достойное место. В этом направлении нами намечены определенные методологические подходы, предполагающие:

- ✓ рассматривать чтение школьников как особый социально-педагогический феномен, способствующий формированию общей культуры;

- ✓ создавать условия на уроке и во внеурочное время для приобщения школьников к чтению, выявления перспектив их общекультурного и интеллектуального развития;

- ✓ проектировать читательские практики, позволяющие приобщить учеников к чтению на уровне культурного диалога;

- ✓ диссимилировать опыт решения этой проблемы в условиях современной школы.

Возможно, уже сегодня пришло время осмысления и решения непростой проблемы повышения читательской культуры учащихся в широком социальном и образовательном пространстве. В отличие от стихийного процесса чтения, читательские практики организуют последовательность мыслительных действий учеников при чтении произведения второй половины XX века и становятся незаменимым средством формирования культуры чтения учащихся, поскольку приводят к духовно-нравственному взрослению человека. На примере изучения лирики Р. И. Рождественского о войне в 8-м классе продемонстрируем, как работает одна из читательских практик «Мозаика» [14].

Использование семиотического и феноменологического подходов в читательской практике означает моделирование условий познавательной деятельности, соответствующих личностной природе восприятия текста. Опираясь на принцип феноменологии, заключающийся в том, что «нет иного пути постижения мира, кроме получения впечатления» [4, с. 57], мы можем организовать восприятие текста так,

чтобы вся заложенная в нем информация послужила бы для обнаружения скрытого смысла, помогла бы учащимся подняться до философского осмысления поставленной автором проблемы. Фактуальный пласт текста должен стать исходным в поиске смыслов, поскольку необходим для «схватывания» сути. Однако в практической деятельности часто восприятие учеников «приклеивается» к конкретным фактам, что не позволяет проникать вглубь произведения, видеть его целостность, обнаруживая при этом взаимосвязи между частями этого целого. Факты воспринимаются ими как отдельные цветы из букета, которые, к сожалению, не открывают доступ к целому. Поэтому не имеет значения, «является ли воспринятое осознанным или неосознанным, важно, что оно содержится в интуитивном и содержит объективное содержание, несмотря на всю степень субъективности восприятия» [9, с. 16]. Таким образом, понимание сущностного и его образное обобщение становится возможным только на основании восприятия конкретных вещей, потому что только из них вырастает глубина.

Лирика Р. Рождественского для иллюстрации читательской практики нами выбрана не случайно, так как, во-первых, даже на раннем этапе его творчества сформировались те черты, которые в дальнейшем стали развиваться постмодернистской литературой. Во-вторых, особенно поэзии Р. Рождественского становится яркая художественная деталь, которая является смысловым центром стихотворения или яркой характеристикой создаваемого образа. В-третьих, в сознании каждого русского человека, независимо от даты его рождения, есть свое представление о войне, поэтому после чтения стихотворений Р. Рождественского есть возможность сравнить это представление

Использование семиотического и феноменологического подходов в читательской практике означает моделирование условий познавательной деятельности, соответствующих личностной природе восприятия текста.

с авторским и осознать сущность изучаемого явления.

Когда читаешь стихотворения Р. Рождественского о войне, то создается впечатление, что они складываются в одну большую поэму со своими контрапунктными образами, с возникающими и возвращающимися ритмами, интонациями, с темами, дополняющими и раскрывающими друг друга. В сборнике «Голос города» (1977) было опубликовано стихотворение «Та зима была, будто война, — лютой...» [11], которое построено по принципу контрастного столкновения художественных деталей, ритма, интонаций. В основе стихотворения лежат детские воспоминания поэта о «сорок трудном годе».

После первого чтения практически не запоминаются реалии военного времени, а возникает ощущение глобальности, неотвратимости и глубины трагедии. Магия стихотворения и чудо встречи читателя и автора помогают «размыть» границы собственного я, остановить время и слиться с объектом восприятия. Эмоциональный отклик — ключ к постижению текста, но глубина понимания невозможна без внимания к деталям, необходим переход от общего к частностям, которые помогут читателю перейти к новым обобщениям. Вопросы: *как воспринимает войну ребенок? почему слова «зима» и «война» становятся для него синонимами?* — помогают осознать не только реалии военного времени, освоить архитектуру произведения, но и постигнуть глубину и метафоричность смысла стихотворения.

Эмоциональный отклик — ключ к постижению текста, но глубина понимания невозможна без внимания к деталям, необходим переход от общего к частностям, которые помогут читателю перейти к новым обобщениям.

«Монтажность» композиции проявляет разные свойства лирики Р. Рождественского: сочетания ритма и аритмии, как «естественного стихового дыхания» [1, с. 25], совмещение пространственно-временных планов, сквозное значение лингвопоэтических деталей и символов, характерных для творчества поэта, «сверну-

тость» повествования и психологизм, — вот что позволяет автору выразить целый «спектр иррациональных ощущений, свойственных обществу» [15, с. 31] в то непростое время.

Проследим, как этот сложный ассоциативный комплекс стихотворения трансформируется в «итоговую» метафору. Композиционной основой стихотворения становится ассоциативный параллелизм «лютая зима — лютая война». Он базируется на сведении звуковых, зрительных и чувственных ощущений. Уже в первой строке стихотворения обозначается основа этого параллелизма: «Та зима была, / будто война, — / лютой». Сухие и точные факты, обрывистые и жесткие, как дыхание человека, прямо называют суровые приметы зимы и военной жизни: *кряхтели дома под весом снега, по «щербатому полу / мороз крался», «кашлял новый учитель / Сергей Саныч», «застывали чернила / у нас в классе», и «контрольный диктант / отменял завуч...»*. Меньше, чем сказано этими предложениями, уже не скажешь, но даже такое «свернутое» описание в полной мере дает возможность почувствовать все тяготы военного времени, а эмоциональное состояние отражается в ощущении лирического героя-мальчишки, переживающего это страшное время: «Я считал, / что не зря / голосит ветер, / не случайно / болит по утрам / горло, / потому что остались / на всем свете / лишь зима и война — / из времен года!». Эти слова являются смысловым и композиционным центром стихотворения, они словно «разрубают» его ритмический строй, и делят стихотворение на две части. Вторая часть стихотворения «Та зима была, / будто война, — / лютой...» полностью повторяет первую и завершает «превращение» обычных вещей в поэтическую ценность, показывает обобщенную картину страданий народа в годы войны.

Для Р. Рождественского описательная конкретность неотделима от обобщений, а соединение реальных фактов и эмоционального состояния становится основой

для нового обобщения, в котором отчетливо проявляется связь времен. Этот поэтический (реалистический) принцип позволяет мысли поэта проникать в настоящее, свободно познавая судьбу и выражая эмоциональное состояние современного ему человека: «Та зима была, / будто война, — / долгой. / Вспоминаю / и даже сейчас / мерзну». Вместе с автором и читатель чувствует свою сопричастность к трагедии целого поколения. Эту способность «смотреть в глубину», со-чувствовать необходимо тренировать, поэтому предлагаем для восприятия и анализа еще одно стихотворение. В нем раскрывается другая грань сложного понятия «война», обогащаются представления о ней, становясь более многогранными. По мнению психологов, «переход отдельных образов в общие представления и понятия представляет собой процесс слияния» [12, с. 128], поэтому для рождения сложного представления в сознании учащихся, необходимо предоставить материал для сопоставления.

Стихотворение «Концерт» [11] также написано по детским впечатлениям, но после его первичного восприятия нет той подавленности и душевной опустошенности, как после чтения стихотворения «Та зима была, будто война, — лютой...». Однако не покидает ощущение, что война со своим страданием приходит в глубокий тыл, и мальчишки — «маленькие артисты» — взрослеют на глазах, получая недетские уроки.

После чтения стихотворения предлагаем ответить на следующие вопросы:

- ✓ Как раскрывается понятие «героизм» в стихотворении?
- ✓ Можно ли назвать маленьких артистов героями?
- ✓ Как книжные представления о героизме меняются от живых впечатлений?
- ✓ Какой урок войны получают маленькие артисты?

Р. Рождественский пишет свое стихотворение в репортажной сухой манере, поэтому читатель сразу же вводится в курс дела: «Сорок трудный год. / Омский

госпиталь... / коридоры сухие и маркие. / Шепчет старая нянечка: / «Господи!.. / До чего же артисты / маленькие...» Мальчишки пришли давать концерт для тяжелораненых, они принесли в госпиталь балалайки, мандолины, книги. Этот реальный факт нужен поэту для того, чтобы читатель ярко представил картину происходящего. Так дети со своим представлением о жизни и войне сталкиваются с ее жестокой реальностью: в палате для тяжелораненых лежали двое — майор артиллерии с ампутированной ногой и до бровей забинтованный капитан, таранивший «мессера».

В концерт входит «чтение, / пара песен / военных, правильных...», этот эпитет помогает понять, как представляют ребята «священную войну», а смена ритма повествования, его мелодичность — романтику военных приключений, где «...шагают наши / в атаки, / а фашисты падают замертво... где чужое железо плавится, / где и смерть отступать должна». Такое «книжное» представление о войне нравится ребятам, они с задором и мальчишеским озорством поют о великих подвигах на войне. Но война — дело невеселое, и об этом тут же напоминает поэт, обрывая строчку песни укоризненными словами раненого капитана: «Погодите... / Пойдите, хлопчики... / Погодите... / Умер / майор...». Эти строки построены на контрасте, на столкновении противоположных настроений, ситуаций, интонаций и не случайно вынесены поэтом на отдельные строки, так как именно они подчеркивает противостояние реальной жизни романтическим представлениям, рисуют масштаб и глубину трагедии человека на войне.

Параллелизм «война — жизнь», «реальность — романтика», «детство — взросление» усиливается звуковыми эффектами: в мертвой тишине всплеск балалайки,

Стихотворение «Концерт» также написано по детским впечатлениям, но после его первичного восприятия нет той подавленности и душевной опустошенности, как после чтения стихотворения «Та зима была, будто война, — лютой...».

минуту назад весело и задорно аккомпанирующей мальчишеской песне про придуманную войну. В этом стихотворении Р. Рождественский использует опыт М. Ю. Лермонтова по созданию лирической новеллы — «кратчайшей стихотворной повести о современном человеке» (Л. Я. Гинзбург), где из динамической речи, чередования разных ритмов повествования в маленьком по объему стихотворении возникает целая «психологическая повесть», в которой есть все: строгий сюжет, продуманная система образов, взвешенная лексика, яркие эмоции и обобщение. Она преподносится читателю как динамический сгусток, неразвернутым, и, опираясь на ассоциации, каждый читатель внутренне постигает его в каком-то молниеносном охвате. Так, традиции XIX века получают свое развитие в веке XX.

Финал стихотворения так же сух и лаконичен, как и начало: «Вот и всё / о концерте в госпитале / в том году». Маленькие артисты, как и читатели послания М. Ю. Лермонтова, получают самый главный урок в жизни, но в отличие от классического произведения, в нем нет подытоживающей формулировки, и это делает описанную ситуацию особо значительной и трагичной.

Трагедию семьи и античеловеческий характер войны помогает понять *прием*

синестезии, использованный автором в «Балладе о красках» [11], где совмещаются звуковые и зрительные впечатления в два емких образа «мир» и «война». Автор в истории конкретной семьи — матери и двух ее сыновей — отражает трагич-

ность судеб людей, прошедших войну. Баллада насыщена конкретными деталями вплоть до воспроизведения ехидных вопросов соседей, интересующихся у героини, не от разных ли отцов ее сыновья. Феноменологический подход дает

возможность учащимся на основе анализа деталей подняться до символического смысла стихотворения. Обращая внимание после чтения стихотворения и прослушивания песни в исполнении М. Магомаева на контраст мирного и военного времени, учащиеся рассуждают о доминировании двух красок: рыжей и черной, и немногие замечают белую и зеленую, которые говорят о тяжелых испытаниях во время войны. Для более глубокого раскрытия смысла поэтического текста мы через систему заданий предлагаем ученикам «перевести» стихотворение на язык другой природы — поликультурный, — поскольку подростку, существующему в мире визуальности и бытовленности, гораздо легче сформулировать мысль, которая опирается на «связанную последовательность разнородных символов (знаков вербальной и невербальной природы)» [7, с. 104—105]. Для этого предлагаем ответить на следующие вопросы:

✓ Каковы приметы мирного и военного времени?

✓ Какими красками они нарисованы?

✓ Какое настроение передают?

✓ Какого оттенка краски нет в описании мирной жизни?

✓ Как она меняет судьбу людей?

В ходе аналитического чтения и акцентирования внимания на цветовых деталях учащиеся могут выявить противопоставление мирного и военного времени. Оказывается, что все краски мирного и военного времени одинаковы, только преподнесены они в разном контексте. Рыжий «как из рыжиков рагу, / словно апельсины на снегу», как цвет солнца — «рыжий бешеный огонь» во время войны; черный, «будто обгорелое смолье», как краска ночи — «черный дым» сражений, «серый цвет прифронтовых госпиталей». Ассоциативно «злая зелень застоявшихся полей» противопоставлена зелени травы в мирное время. Повтор слова «повезло» создает впечатление не только радости возвращения сыновей, но и показывает, как изменились они за непол-

Маленькие артисты, как и читатели послания М. Ю. Лермонтова, получают самый главный урок в жизни, но в отличие от классического произведения, в нем нет подытоживающей формулировки, и это делает описанную ситуацию особо значительной и трагичной.

гие годы войны. Будучи абсолютно разными в мирное время, они, пройдя войну, становятся похожими. Контекстуальные синонимы «золотистые ордена», «зеленое вино» (от слова «зелье» — яд), «волосы смертельной белизны» показывают, насколько сильным было их преображение, а яркие цветовые детали фиксируют их равенство перед лицом страшных смертельных испытаний: «Видно, много / белой краски у войны».

Другую грань понимания слова «война» помогут раскрыть стихотворения Р. Рождественского антивоенной тематики. В основу одного из них — «Сказка с несказочным концом» [11] — положен прием, неоднократно использованный поэтом в ранней лирике, — контрастное противопоставление деталей. Эта особенность стихотворения дает возможность применения к анализу текста феноменологического подхода. После чтения стихотворения предлагаем учащимся подумать над вопросами:

✓ Какие чувства испытываешь после прочтения стихотворения?

✓ Почему конец у сказки назван «несказочным»?

✓ В чем его реалистичность?

✓ Какой художественный прием усиливает реалистичность описываемых событий?

✓ Какие ассоциации это стихотворение вызывает с сегодняшним днем?

Большую часть стихотворения, которое можно назвать маленькой поэмой, занимает описание бытовой, политической, культурной жизни сказочной страны. В одном ряду стоят как несущественные описания и подробности: «когда чихал знаменитый булочник, / булочники из соседних стран / говорили вежливо: / “Будьте здоровы!..” / И ладонью / стирали брызги со щек», так и существенные, определяющие статус державы: «когда проводился военный парад, / армия / маршировала на месте»; «весь ее общественный транспорт / состоял из автобуса без мотора / Этот самый автобус / ...перегораживал / Главную

улицу»; «все спортсмены / соревновались / в одном лишь виде: / в прыжках в высоту. / Другие виды не развивались»; «жители этой скромной державы / разводили только домашнюю птицу / и не очень крупный рогатый скот»; «ее музыканты / играли только на флейтах и скрипках... / а рояль они видели только в кино...» и т. д. Многократный повтор сочетания «страна

была до того малюсенькой» и множество описательных деталей создают впечатление стабильности развития и насыщенности жизни в маленьком государстве, которое уважали соседние страны и устанавливали с ним дружественные отношения.

Современность звучанию придает концовка, противопоставленная описательному строю всего стихотворения: «один отставной генерал / (уроженец страны / и большой патриот) / несколько раз выступал в Сенате, / несколько раз давал интервью / корреспондентам центральных газет, / посылал посланья Главе государства, / в которых / решительно и однозначно / ругал / профсоюзы и коммунистов, / просил увеличить военный бюджет, / восхвалял свою армию. / И для армии / требовал / атомного / оружия!», — превращающая увлекательную сказку в острый социально-политический памфлет. Обилие глаголов в этой части (выступал, давал интервью, посылал посланья, ругал, просил увеличить, восхвалял, требовал) не только указывают на деятельность натуру генерала, но и являются хорошей характеристикой напряженной политической обстановки. Так образ маленькой страны превращается в своеобразную метафору, которая экономно и эмоционально ярко многое закодировала, а все тайное обнажила и сделала очевидным для читателя.

Эта маленькая поэма сегодня становится большим предупреждением о реальной опасности, которая может угро-

Современность звучанию придает концовка, противопоставленная описательному строю всего стихотворения, превращающая увлекательную сказку в острый социально-политический памфлет.

жать мирному сосуществованию государств. Написанная тридцать лет назад, сегодня она становится чрезвычайно актуальной.

После внимательного чтения стихотворений Р. Рождественского и работы над ними предлагаем учащимся творческое задание на тему «Какой вы представляете войну». В соответствии с утверждением Б. А. Неменского о том, что через восприятие текста можно пережить унижение раба, горечь старости, оставаясь при этом молодым и свободным человеком, это задание позволяет не только сформировать личностное понимание сложного отвлеченного понятия, но и выразить свое отношение к этому явлению.

Ниже в качестве примера приведен ответ восьмиклассницы после организации читательской практики.

«Раньше я вообще не задумывалась, что такое война. Для меня это был праздник весной, когда в класс приходили ветераны, мы слушали военные песни, учили историю. После урока по стихам Р. Рождественского я стала понимать, что война губит все живое на земле и в душе человека.

Мне понравилось стихотворение “Баллада о красках”. Там говорится о тяжелых испытаниях, которые пришлось пережить людям на войне. Они выжили и вернулись домой, но война сделала их

мир бесцветным, выбелила не только волосы, но и душу. Не знаю, повезло им остаться живыми после войны или нет. Наверное, тяжело жить в цветном мире, не видя никаких красок, кроме белой краски смерти.

Нельзя допустить повторения этой трагедии. Поэтому как предостережение будет звучать стихотворение “Сказка с несказочным концом”, ведь она тоже говорит, что исчезнет все: спорт, музыка, семья, маленькая страна, если вмешает-

ся в государство атомное оружие». (Алиса П.)

Важно отметить, что для творческих работ восьмиклассников характерна осознанность суждений. Ведь главная цель нашей практики — заставить задуматься учеников о будущем, чтобы не повторить ошибок прошлого. Стихотворения Р. И. Рождественского позволили учащимся выразить свое мнение о войне, помогли обратить внимание на классическую литературу, прочитать стихотворение М. Ю. Лермонтова «Валерик», в котором автор задает сложные философские вопросы, варианты ответов на которые они находят в современной поэзии. Связь времен не порвалась, традиции прошлого находят свое отражение в настоящем, а может, и в будущем. Над этим предстоит задуматься нашим ученикам, а наша задача — создать им все условия для духовной работы.

Таким образом, читательская практика, осуществляющая феноменологический подход к анализу текста, во-первых, помогает ученикам структурировать и связывать информацию на разных уровнях текста (в одном или нескольких стихотворениях Р. И. Рождественского), что дает возможность сформировать у них понимание сложного обобщенного понятия «война».

Во-вторых, практика способствует не только обогащению знаний, но и их эмоциональному присвоению, за счет перевода художественного текста на поликультурный язык путем их «претворения в разных видах искусств» [10, с. 121].

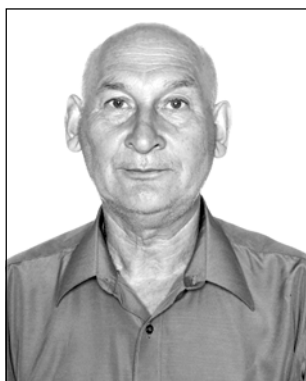
В-третьих, сочетание образного и логического в предъявлении материала «приближает» художественный текст к современному читателю, позволяет ему осваивать основной композиционный прием и быстро выходить на философский уровень понимания проблематики текста.

В-четвертых, технологичность читательской практики дает возможность учителям неоднократно ее использовать на разном художественном материале, формируя у учеников устойчивый навык анализа и культуры чтения.

Важно отметить, что для творческих работ восьмиклассников характерна осознанность суждений. Ведь главная цель нашей практики — заставить задуматься учеников о будущем, чтобы не повторить ошибок прошлого.

ЛИТЕРАТУРА

1. Аннинский, Л. Не докричавшийся до XXX века. Приход и уход Р. Рождественского : предисловие к сборнику / Л. Аннинский // Эхо любви. Стихотворения. Поэмы / Р. И. Рождественский. — Москва : Эксмо, 2013. — С. 15—33.
2. Безруких, М. Прекратите предъявлять детям неадекватные требования / М. Безруких // Newtonew : образовательный портал. — URL: <http://newtonew.com:81/school/bezrukih-children-reading> (дата обращения 05.10.2021).
3. Гершунский, Б. С. Грамотность для XXI века / Б. С. Гершунский // Советская педагогика. — 1990. — № 1. — С. 58—64.
4. Гуссерль, Э. Картезианские размышления / Э. Гуссерль ; перевод с немецкого Д. В. Складнева. — Санкт-Петербург : Ювента : Наука, 1998. — 316 с. — ISBN 5-02-026783-X.
5. Дубин, Б. В. Чтение в России — 2008. Тенденции и проблемы / Б. В. Дубин, Н. А. Зоркая ; Федеральное агентство по печати и массовым коммуникациям, Аналитический центр Юрия Левады. — Москва : Межрегиональный центр библиотечного сотрудничества, 2008. — 80 с. — ISBN 978-5-91515-023-1.
6. Залыгин, С. Санный путь. Роман, повесть, рассказы / С. Залыгин. — Москва : Советская Россия, 1976. — 432 с.
7. Казакова, Е. И. Тексты новой природы: проблемы междисциплинарного исследования / Е. И. Казакова // Психологическая наука и образование. — 2016. — Том 21. — № 4. — С. 102—109.
8. Кириллова, С. Он будет читать, даже если вы запретите : беседа с М. М. Безруких / С. Кириллова // Милосердие.ru : православный портал о благотворительности. — URL: <https://www.miloserdie.ru/article/on-budet-chitat-dazhe-esli-vy-zapretite/> (дата обращения 05.10.2021).
9. Кравцова, С. В. Феноменологический подход с точки зрения экзистенциального анализа / С. В. Кравцова // Вопросы психологии. — 2013. — № 6. — С. 14—23.
10. Маранцман, Е. К. Логика образа (искусство восприятия мира в себе и себя в мире) : научно-методическое пособие / Е. К. Маранцман ; Министерство образования и науки Российской Федерации, Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена». — Санкт-Петербург : Издательство ВВМ, 2017. — 182 с. — ISBN 978-5-9651-1091-9.
11. Рождественский, Р. И. Эхо любви. Стихотворения. Поэмы / Р. И. Рождественский. — Москва : Эксмо, 2013. — 608 с. — ISBN 978-5-699-66459-7.
12. Рубакин, Н. А. Психология читателя и книги : краткое введение в библиографическую психологию / Н. А. Рубакин. — Москва : Книга, 1977. — 264 с. — (Труды отечественных книговедов).
13. Степанова, Л. Детское чтение — возможность диалога с ребенком в современном мире / Л. Степанова // Библиотечное дело. — 2003. — № 11. — С. 10—13.
14. Тихонова, С. В. Изучение русской литературы второй половины XX — начала XXI века в средней школе : методическое пособие для учителей / С. В. Тихонова. — Нижний Новгород : Растр, 2017. — 125 с. — ISBN 978-5-9500835-7-0.
15. Фридлиндер, Г. М. Из истории литературно-общественных настроений 1910 годов / Г. М. Фридлиндер // Русская литература. — 1992. — № 2. — С. 28—42.
16. Чутко, Л. С. Синдром дефицита внимания с гиперактивностью и сопутствующие расстройства / Л. С. Чутко. — Санкт-Петербург : Хока, 2007. — 136 с. — ISBN 978-5-98037-088-6.



ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ СОЦИАЛИЗАЦИЯ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО НАПРАВЛЕНИЯ В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ

В. Н. МЕЗИНОВ,
доктор педагогических наук,
профессор кафедры педагогики и образовательных технологий
Елецкого государственного университета имени И. А. Бунина
vmezinov127@yandex.ru

В статье обосновывается значимость проблемы профессиональной социализации педагога, определяется специфика построения процесса профессиональной социализации. Выявляются и анализируются педагогические условия для успешности его осуществления. Выясняется, что включение студентов в разнообразные виды интерактивного диалогового взаимодействия создает реальные предпосылки для развития личностных, профессиональных качеств и профессиональной зрелости индивида и усвоения им социальных ценностей. Автор приходит к выводу о том, что профессиональная социализация студентов, осваивающих профессию учителя, проходя в своем развитии две основные стадии — адаптации и профессиональной идентификации, — реализуется у обучающихся через профессиональную направленность.

The article substantiates the importance of the problem a teacher's professional socialization and determines the specific features of the construction of this process. Pedagogical conditions for the success of the implementation of the process are identified and analyzed. Students' inclusion in various types of interactive dialog creates real prerequisites for the development of the individual's personal, professional qualities and professional maturity and their assimilation of social values. The author concludes that students' professional socialization mastering teaching profession, going through two main stages in their development: adaptation and professional identification is implemented in students through professional orientation.

Ключевые слова: *профессиональная социализация, социализация личности, цифровизация образования, профессиональная среда, социальное взаимодействие, интерактивное диалоговое взаимодействие*

Key words: *professional socialization, socialization of personality, digitalization of education, professional environment, social interaction, interactive dialog*

Модернизация образовательных процессов современной России, выход российского образования на совершенно иной уровень мировых стандартов обусловили возникновение новых требований к социокультурной роли учи-

теля. Сегодня его социальная функция заключается в:

- ✓ аккумуляции социального опыта;
- ✓ формировании духовного мира молодежи в соответствии с ценностями общества;

✓ обогащении нового поколения социально-культурными знаниями.

Актуальность исследуемой проблемы обусловлена тем, что система образования, находящаяся в условиях цифровизации, нуждается в молодых, активных, профессионально одаренных педагогах, стремящихся к саморазвитию, готовых к эффективному взаимодействию с учениками с учетом индивидуальных и культурных различий последних.

В данном контексте актуализация проблематики исследования обосновывается потребностью преодоления ряда *противоречий* между:

✓ востребованностью в системе образования педагогов с качественно новой цифровой компетентностью, способных выстраивать свою деятельность в соответствии с социально-экономическими инновациями, и укорененностью в сознании большинства учителей эталонов традиционного опыта;

✓ социальной необходимостью вовлечения педагогов в цифровую среду и парадигмальным консерватизмом системы образования;

✓ готовностью учителя к применению цифровых образовательных ресурсов и традиционным консерватизмом системы образования;

✓ высокой скоростью обновления знаний, информационной насыщенностью социальной среды и отставанием в формировании в вузе опыта социального взаимодействия с учащимися, их родителями, однокурсниками.

Ниже мы проанализируем ключевые понятия «профессиональная социализация» и «цифровизация образования», дадим обоснование значимости цифровых технологий в профессиональной социализации будущего учителя

В педагогической науке и практике (как зарубежной, так и отечественной) накоплен довольно богатый опыт изучения широкого круга проблем, касающихся профессиональной социализации обучающихся.

Большой интерес для развития теории профессиональной социализации будущего учителя представляют работы таких зарубежных ученых, как О. Брим, Э. Берне, Дж. Вайдман, Л. Вольф, Ф. Гиддингс, К. Данцигер, Э. Дюркгейм, Дж. Клаузен, Э. Клейн, Э. Фромм, Г. Спенсер и др.

Анализ значительного количества исследований [10; 11; 13; 16; 19] позволяет констатировать, что термин «профессиональная социализация обучающихся» имеет несколько трактовок и в новых условиях рассматривается исследователями как:

✓ двусторонний процесс — способ интериоризации социальных норм, свойственных педагогической среде, и самоидентификация личности в профессиональной среде [1; 9];

✓ система присвоения будущим профессионалом общественно выработанного опыта, отношений, социальных норм, ролей и функций [3];

✓ процесс самоопределения и вхождения личности обучающегося в профессиональную среду, играющую все более фундаментальную роль в становлении специалиста [15];

✓ процесс, посредством которого человек усваивает знания, навыки, ценности и этические стандарты для формирования профессиональной идентичности [12; 18];

Некоторые зарубежные ученые, говоря о *профессиональной социализации будущего учителя*, исходят из того, что это сложный процесс, посредством которого человек приобретает знания, навыки и чувство профессиональной идентичности, характерные для представителя данной профессии, что также подразумевает интериоризацию в собственное поведение и самооценку человека ценностей и норм социума, то есть существующую в сообществе культуру [21; 22; 23; 24].

Некоторые ученые, говоря о профессиональной социализации будущего учителя, исходят из того, что это сложный процесс, посредством которого человек приобретает знания, навыки и чувство профессиональной идентичности, характерные для представителя данной профессии.

М. Динмохаммади, Х. Пейрови, Н. Мехрдад определяют вышеназванную категорию как систему взаимозависимых и взаимосвязанных подсистем; процесс, посредством которого индивид учится перенимать ценности, навыки, установки, нормы и необходимые знания [20].

В отечественной науке долгое время преобладала точка зрения на проблему, согласно которой успешность профессиональной социализации будущего специалиста определялась его готовностью к трудовой деятельности. Сегодня, в условиях цифровизации образования, существует разнообразие взглядов на понятие «профессиональная социализация». В работах российских исследователей В. И. Горшенина [4], В. В. Землянского [6; 7], Ю. В. Ивановского [8], Е. В. Тихоновой [17] «профессиональная социализация» представлена как двуединый процесс, в ходе которого студенты приобретают знания, навыки и ценности, необходимые для успешного построения профессиональной карьеры, требующей высокого уровня специальных компетенций. Цифровые технологии выступают действующим механизмом профессиональной социализации будущего учителя.

С. Г. Разуваев профессиональную социализацию обучающегося определяет как сложный, многомерный, контролируемый и целенаправленный процесс личностного

становления, освоения, интериоризации системы ценностей и опыта будущей профессии. Важную роль он отводит цифровой компетентности будущего учителя [15].

В. В. Землянский рассматривает профессиональную социализацию как двусторонний процесс — обретение обучающимся личностных качеств и профессиональных и цифровых компетенций, — сопряженный с цифровой образовательной средой, социокультурным пространством. Здесь задается направленность субъект-субъект-

ных отношений, профессионального общения, контактов с работодателями, ориентация на приобретение общественно одобряемых форм поведения, необходимых выпускнику для осмысления и профессионального становления [6; 7].

Е. А. Югфельд считает, что профессиональная социализация входит в общую социализацию личности, а для эффективного включения в профессиональное сообщество будущему специалисту необходимо развитие инновационных, адаптационных, коммуникативных и интегративных качеств [19].

В. В. Садырин, Н. О. Яковлева, Л. В. Трубайчук, З. И. Тюмасева отмечают, что цель профессиональной социализации состоит в том, чтобы способствовать развитию чувства профессиональной идентичности среди отдельных членов, что подразумевает изменение и трансформацию личных и профессиональных знаний, навыков и склонностей. Этому способствует цифровая среда, которая отвечает вызовам современности [13].

По мнению некоторых исследователей, чтобы осмыслить свой опыт, начинающим специалистам следует активно взаимодействовать с педагогической средой, поскольку это повышает самосознание и дает более глубокое понимание самих себя как практиков в профессии [2; 3; 5; 9; 14].

Ю. В. Ивановский развивает идею адаптации и взаимодействия обучающегося с социумом, включения в профессиональную социализацию цифровой образовательной среды учебного заведения. Исследователь отмечает роль профессионального воспитания и педагогических условий для достижения желаемого результата [8].

Все вышеперечисленные определения профессиональной социализации будущего учителя позволяют нам рассматривать эту категорию как сложный и разнонаправленный процесс, предполагающий развитие личностных, профессиональных качеств, достижение индивидом профессиональной зрелости, а также характеризую-

В отечественной науке долгое время преобладала точка зрения на проблему, согласно которой успешность профессиональной социализации будущего специалиста определялась его готовностью к трудовой деятельности.

щийся усвоением субъектом социальных ценностей, преобразованием их в собственные ориентации и установки, сформированностью таких качеств, как профессиональная мобильность, конкурентоспособность и компетентность. Профессиональная социализация включает в себя эмоциональный, когнитивный, коммуникативный, поведенческий аспекты и всегда осуществляется в определенной конкретной деятельности.

В 2018/2019 учебном году на базе ЕГУ им. И. А. Бунина нами проводилось исследование, в котором приняли участие 154 студента 2-го и 3-го курсов, обучающихся по направлениям подготовки 44.03.01 Педагогическое образование, 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки). Выборка была случайной.

Методологической основой исследования явились современные философские положения о противоречивом взаимодействии социализации и индивидуализации как равноправных сторон единого процесса духовного развития личности; научные разработки по проблемам профессиональной социализации обучающихся в организациях высшего образования.

Применялись теоретический метод (теоретический и методологический анализ, сравнение, обобщение, конкретизация) и эмпирический метод (анкетирование, тестирование, опрос).

На формирующем этапе эксперимента работа осуществлялась по созданной нами авторской программе «Педагогическое сопровождение профессиональной социализации студентов, осваивающих профессию учителя в вузе». Студенты включались в интерактивное взаимодействие, исследовательскую и поисковую работу, способствующие приобщению к традициям старших поколений; совместно с коллективом учителей участвовали в педагогической деятельности, в процессе которой усваивались традиции школы.

Развитие профессиональной социализированности будущего учителя требует

создания и применения новых методов технологического инструментария, например «технологии предвидения неизбежного будущего», то есть *системы форсайт*, которая позволяет через прогнозирование будущего выдвигать идеи стратегического планирования и управления.

Нами применялись различные формы сетевой активности: интернет-форумы, социальные блоги, микроблоги, вики, подкасты, сайты для обмена фото или видео, рейтинг и социальные закладки.

Все вышеперечисленное позволило нам использовать в своей деятельности смешанный формат обучения, при этом основной акцент делался на развитии онлайн-практик как форм участия. Учебные мероприятия были неразрывно связаны с асинхронным форматом обучения, который дал студентам возможность просматривать лекции и другие учебные материалы и общаться с преподавателями по собственному расписанию. Цель состояла в том, чтобы работу студентов как акта обучения сделать более гибкой и таким образом активнее внедрять обучение через интернет.

Цифровые формы участия в образовании предполагают постоянное взаимодействие с тем, что изучается, а также гарантируют более высокий уровень открытости и наглядности. Обучение в формате онлайн позволяет установить присутствие и подтвердить участие в нем студентов. Например, на веб-конференциях студенты могли не только слышать выступающего, но и взаимодействовать, задавать вопросы. Кроме того, программное обеспечение дает возможность записывать веб-конференции для повторного просмотра.

В процессе исследования мы использовали задания, ролевые игры, основанные на информационных технологиях, предполагающие дальнейшее обсуждение в аудитории. Компьютерная ролевая игра помогает определить функционально-ролевые

Развитие профессиональной социализированности будущего учителя требует создания и применения новых методов технологического инструментария.

интересы участников и стоящие перед ними цели, дает более глубокое понимание сложных концепций и систем, что проявляется, например, в использовании и построении моделей обучения, в способности интегрировать информацию из множества источников, а также переносить знания в новые ситуации. Как видим, компьютерное обучение обеспечивает интерактивность, обратную связь и социализацию.

Внедрение активных методик, таких как обучение на основе проектов, обучение на основе игр, или геймификация, способствует взаимодействию и может стать подходящей стратегией для достижения диалога. Указанные методики направлены на автономию и вовлеченность учащихся в образовательный процесс, социальное взаимодействие, формирование профессиональных знаний, а также на развитие цифровой культуры, основанной на взаимопомощи и поддержке, которая позволяет создать благоприятную среду для обучения всех студентов.

Рольевые игры можно определить как систему конструирования истории на основе правил. Они дают возможность группе игроков взаимодействовать, и, используя свое воображение, прогнозировать будущее.

Среди образовательных преимуществ ролевых игр следует отметить то, что они:

Внедрение активных методик, таких как обучение на основе проектов, обучение на основе игр, или геймификация, способствует взаимодействию и может стать подходящей стратегией для достижения диалога.

✓ обеспечивают осмысленный доступ к знаниям;

✓ совершенствуют умственные способности;

✓ побуждают к чтению научной литературы;

✓ расширяют словарный запас;

✓ развивают сочувствие, терпимость, способствуют социализации.

Все формы интернет-образования требуют от студента высокого уровня самостоятельности. При этом успех в образовании зависит в первую очередь от его

способности самостоятельно и постоянно поддерживать свое участие в обучении, например через включение в *интерактивное диалоговое взаимодействие*, что позволяет реализовать субъект-субъектный подход и обеспечить готовность к сотрудничеству.

Следует отметить, что именно диалоговое взаимодействие способствует становлению активной познавательной и социальной позиций обучающихся, гарантирует мобильность во взаимодействии, а также помогает устанавливать эмоциональные контакты, искать и находить содержательные компромиссы, приучает к работе в команде, обеспечивает интериоризацию социального опыта взаимодействий.

Чтобы определить уровень эффективности проведенной работы по профессиональной социализации будущего учителя в условиях цифровизации образования, мы провели анкетирование студентов.

64 % студентов на вопрос: «Умеете ли Вы систематически пополнять свои знания путем самообразования?» — ответили положительно.

56 % респондентов утвердительно ответили на вопрос: «Умеете ли Вы анализировать педагогические явления?».

74 % дали положительный ответ на вопрос: «Научились ли Вы планировать самостоятельную образовательную деятельность?».

На вопрос: «Получается ли у Вас устанавливать педагогически целесообразные контакты?» — 67 % ответили положительно; 23 % отрицательно; 10 % затруднились с ответом.

87 % респондентов на вопрос: «Обладаете ли Вы такими качествами, как ответственность, добросовестность, увлеченность делом, трудолюбие?» — ответили положительно.

Вопросы, касающиеся владения навыками профессиональной работы с информацией, в том числе на профессиональных интернет-порталах, а также свободного и активного участия в функционировании цифровой среды, позволили нам вы-

яснить, что 30 % студентов — будущих педагогов положительно относятся к практике онлайн-обучения; 70 % высказались в пользу очного формата получения образования.

Студенты, принимавшие участие в анкетировании отметили отрицательные моменты использования дистанционных образовательных технологий, среди которых:

- ✓ нехватка необходимого оборудования (48 %)
- ✓ возросшая нагрузка на обучающихся и педагогов (64 %);
- ✓ дефицит «живого» общения между

участниками образовательного процесса (100 %);

- ✓ частые сбои в связи (50 %);
- ✓ нарушения сетевого этикета (30 %).

Диагностические процедуры позволили убедиться в эффективности работы по профессиональной социализации студентов, что отражено в таблице.

Среднее арифметическое определялось по формуле:

$$X_{\text{ср.}} = \sum X_i / n,$$

где $X_i = \sum x_i = x_1 + x_2 + x_3 + \dots x_n$; n — количество испытуемых; $X_{\text{ср.}}$ — среднее арифметическое.

Результаты работы по профессиональной социализации студентов (в %, $n = 120$)

Показатели	До опытно-экспериментальной работы (%)	После опытно-экспериментальной работы (%)
Гибкость, мобильность, осознанность мышления	23	77
Владение навыками профессиональной работы с информацией, в том числе на профессиональных интернет-порталах	29	71
Умения проектировать и планировать профессиональную деятельность	26	74
Степень развитости коммуникативных умений	33	67
Свободное и активное участие в функционировании цифровой среды	24	76
Направленность личности на общение и сотрудничество с помощью цифровых технологий	24	76
Ориентация на профессиональные ценности	21	79

На основании проведенного исследования можно утверждать, что цифровая эра открывает новые возможности для социального взаимодействия студентов, обеспечивает более высокий уровень профессиональной ориентации, профессионального самоопределения, преемственности в передаче социокультурных знаний, профессиональных и ценностных установок.

Организация в вузе процесса профессиональной социализации будущего педагога создает предпосылки для вхождения молодых людей в социальную среду, обретение ими личностных качеств и профессиональных компетенций, формирования трудовой, профессиональной, интеллектуальной и нравственной зрелости личности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бобохонова, Х. З. Некоторые моменты профессиональной социализации учителя / Х. З. Бобохонова // Вестник Таджикского национального университета. — 2019. — № 4. — С. 281—284.
2. Вейдт, В. П. Цифровая грамотность учителя: трудности и перспективы вынужденной иммиграции в цифровую среду / В. П. Вейдт // Нижегородское образование. — 2020. — № 3. — С. 141—151.
3. Гаркуша, Н. В. Профессиональная социализация будущих учителей-логопедов / Н. В. Гаркуша // Голос и коммуникации в современном мире : материалы научно-образовательной конференции, посвященной Между-

народному дню голоса (Хабаровск, 16 апреля 2019 г.) ; под редакцией Н. А. Калугиной, Е. А. Лариной. — Хабаровск : Издательство Тихоокеанского государственного университета, 2019. — С. 131—139.

4. *Горшенин, В. И.* Особенности профессиональной социализации будущего специалиста среднего звена / В. И. Горшенин // Современные проблемы науки и образования. — 2016. — № 6. — С. 446. — URL: <http://science-education.ru/ru/article/view?id=25927> (дата обращения: 26.10.2019).

5. *Елькина, О. Ю.* Профессиональное становление будущего учителя в социокультурной среде университета / О. Ю. Елькина, Л. Я. Лозован // Педагогика. — 2018. — № 4. — С. 78—83.

6. *Землянский, В. В.* Профессиональная социализация как основа становления компетентного специалиста / В. В. Землянский // Вестник Костромского государственного университета им. Н. А. Некрасова. — 2009. — Том 15. — № 3. — С. 347—349.

7. *Землянский, В. В.* Профессиональная социализация студентов в системе среднего профессионального образования / В. В. Землянский, В. В. Плетинцев // Педагогическое образование и наука. — 2012. — № 1. — С. 71—73.

8. *Ивановский, Ю. В.* Профессиональная социализация педагога в системе высшего и дополнительного образования / Ю. В. Ивановский, Л. А. Амирова, С. В. Трусков // Вестник Башкирского университета. — 2006. — Том 11. — № 3. — С. 155—158.

9. *Ляшевская, Н. В.* Критериально-уровневое оценивание готовности молодых педагогов к осуществлению профессиональной деятельности // Н. В. Ляшевская, И. А. Маврина // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. — 2020. — № 2 (43). — С. 64—71.

10. *Ляшевская, Н. В.* Роль неформального образования в процессе профессиональной социализации педагогов поколения миллениалов / Н. В. Ляшевская. — DOI: 10.18323/2221-5662-2019-3-31-38 // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. — 2019. — № 3 (38). — С. 31—38.

11. *Немудрая, Е. Ю.* Готовность к инновационной деятельности как условие успешной профессиональной социализации выпускников педагогического вуза / Е. Ю. Немудрая // Профессиональное самоопределение молодежи инновационного региона: проблемы и перспективы : сборник статей по материалам Всероссийской научно-практической конференции с международным участием (Красноярск, 14 октября — 30 ноября 2017 г.). — Красноярск : Издательство Красноярского государственного аграрного университета, 2018. — С. 165—167.

12. *Петрищев, В. И.* Профессиональная социализация обучающихся в школах США в условиях цифровизации: теория и практика / В. И. Петрищев, Т. П. Грасс, С. Н. Широков // Казанский педагогический журнал. — 2020. — № 6. — С. 139—146.

13. Профессиональная социализация выпускников педагогических вузов на основе использования современных технологий сетевого взаимодействия : монография / В. В. Садырин, Н. О. Яковлева, Л. В. Трубайчук [и др.]. — Челябинск : Издательство Челябинского государственного педагогического университета, 2013. — 294 с. — ISBN 978-5-85716-992-6.

14. Профессиональная социализация молодежи в Центральной и Восточной Европе / Е. П. Бартош, Б. Г. Гвоздецкая, Н. И. Варга [и др.]. — DOI: 10.32744/pse.2020.6.9 // Перспективы науки и образования. — 2020. — № 6 (48). — С. 103—116.

15. *Разуваев, С. Г.* Профессиональная социализация личности в условиях многоуровневого образовательного комплекса : монография / С. Г. Разуваев. — Пенза : ПГТА, 2012. — 179 с. — ISBN 978-5-98903-165-8.

16. *Самарцева, А. С.* Профессиональное самоопределение на основе подходов теорий рационального выбора / А. С. Самарцева // Нижегородское образование. — 2019. — № 3. — С. 141—146.

17. *Тихонова, Е. В.* Профессиональная социализация студентов в современном российском вузе: социологический анализ / Е. В. Тихонова // Alma mater (Вестник высшей школы). — 2012. — № 4. — С. 28—35.

18. Тюмасева, З. И. Адаптационный этап процесса профессиональной социализации студентов педагогического вуза / З. И. Тюмасева, И. Л. Орехова, Н. О. Яковлева. — DOI: 10.17853/1994-5639-2018-1-75-95 // Образование и наука. — 2018. — Том 20. — № 1. — С. 75—95.
19. Югфельд, Е. А. Проблема профессиональной социализации студентов: современный аспект / Е. А. Югфельд // Мир науки. — 2015. — № 3. — С. 56—59.
20. Dinmohammadi, M. Professional socialization of Iranian BSN students: a grounded theoretical study / M. Dinmohammadi, H. Peyrovi, N. Mehrdad. — DOI: 10.15171/jcs.2017.034 // Journal of Caring Sciences. — 2017. — № 6 (4). — P. 359—369.
21. Essentials of sociology / D. B. Brinkerhoff, L. K. White, S. T. Ortega, R. Weitz. — 8th edition. — United States : Wadsworth Publishing, 2010. — 480 p. — ISBN 978-0495812951.
22. Howkins, E. J. How students experience professional socialization / E. J. Howkins, A. Ewens. — DOI: 10.1016/s0020-7489(98)00055-8 // International Journal of Nursing Studies. — 1999. — № 36 (1). — P. 41—49.
23. Rostovskaya, T. K. Socio-demographic characteristics of Russian youth / T. K. Rostovskaya, S. V. Ryazantsev // Economic Consultant. — 2015. — Volume 10. — № 2. — P. 66—74.
24. Ryazantsev, S. V. Japanese model of attracting foreign youth in the higher education system / S. V. Ryazantsev, T. K. Rostovskaya, N. S. Ryazantsev. — DOI: 10.17853/1994-5639-2020-9-148-173 // Education and Science. — 2020. — Volume 22. — № 9. — P. 148—173.

КОГНИТИВНЫЙ ДИАЛОГ КАК СОВРЕМЕННАЯ МОДИФИКАЦИЯ АКАДЕМИЧЕСКОЙ ЛЕКЦИИ



Е. Ф. КОЗИНА,
кандидат педагогических наук,
доцент департамента методики обучения
Института педагогики и психологии
образования МГПУ (Москва)
108219@mail.ru



М. С. СМЕРНОВА,
кандидат педагогических наук,
доцент департамента методики обучения
института педагогики и психологии
образования МГПУ (Москва)
m_smirnova58@list.ru

В статье на основе анализа научных публикаций и данных интернет-контента выделены современные разновидности академической лекции. Рассмотрены возможности использования когнитивного диалога как одного из способов модернизации лекционного занятия, особенно с учетом цифровых реалий, представлены разновидности последнего, принципы и условия организации, особое внимание акцентируется на применении кейсов как базы для разработки когнитивного диалога.

The article highlights modern varieties of academic lectures on the basis of the analysis of scientific publications and Internet content data. The opportunities of cognitive dialogue usage as one of the ways of modernization of a lecture, especially considering digital realities, are introduced, varieties of the lecture as well as the principles and conditions of its organization are presented, special attention is focused on the use of cases as a basis for the development of cognitive dialogue.

Ключевые слова: лекция, когнитивный диалог, КД-лекция, кейс-метод

Key words: lecture, cognitive dialogue, CD-lecture, case method

Сегодня, в условиях цифровых реалий, в организациях СПО и ВПО ведутся активные поиски наиболее эффективных методов и форм организации проведения лекционных занятий в форматах онлайн и офлайн. Требования ФГОС для различных образовательных ступеней к развитию креативности, критического мышления обучающихся, стимулированию их заинтересованности в изучении материала, самостоятельному «открытию» ими новых знаний и способов действия обусловили необходимость модернизации классической лекции. В качестве одного из вариантов модификации последней в институте педагогики и психологии образования Московского городского педагогического университета (МГПУ) второй год в рамках преподавания дисциплин различных модулей внедряется когнитивный диалог, основанный на технологии проблемно-диалогического обучения.

В Институте педагогики и психологии образования Московского городского педагогического университета второй год в рамках преподавания дисциплин различных модулей внедряется когнитивный диалог, основанный на технологии проблемно-диалогического обучения.

Проблема активного включения в учебный процесс лекционной аудитории (то есть обучающихся на лекции) не нова. Она обострилась в условиях обязательного формирования функциональной грамотности (ЗУН для жизни), вы-

нужденной организации дистанционного обучения с учетом ковид-фактора (когда теряется непосредственный «живой» контакт «лектор — обучающийся»), изменения мотивации получения студентами высшего образования (с профессиональ-

ной ориентированности на формализм, в том числе открыто признаваемое «обучение ради корочки», параллельное получение образования в двух и более организациях разной направленности) и т. д. Все это обусловило отход от классического понимания лекции как «систематического, последовательного изложения учебного материала, какого-либо вопроса, темы, раздела, предмета, методов науки» [1]. В процессе изучения современных публикаций по дидактике высшей школы, конкретного опыта работы и соответствующего интернет-контента (разработки Е. И. Аксеновой, В. В. Борцова, А. А. Вербицкого, Н. М. Виштак, Л. Ф. Красинской, О. Г. Ларионовой, Т. И. Леонтьевой, С. Ю. Молчановой, О. Д. Рахимова, А. С. Роботовой, Г. А. Трифионовой, Б. Чарльстон, Н. Джейсон, и др.) нами были проанализированы и классифицированы разновидности лекции по следующим основаниям:

✓ по характеру организации:

— традиционная (академическая) монолекция;

— комбинированная лекция-практикум, предполагающая блочную организацию занятия в диаде «парциальное сообщение материала — задание на практическое закрепление»;

— кейс-лекция (предварительное/непосредственное изучение группами кейса — тематического лекционного блока — с последующим фронтальным обсуждением);

✓ по направленности и целевой аудитории — учебная, публичная (культурно-просветительская, в том числе лекция — мастер-класс от «преподавателя-гуру» в

конкретном направлении), носящая цикловый/эпизодический характер;

✓ по *дидактической задаче* — вводная (установочная), текущая (информативная), обобщающая/итоговая, обзорная / лекция-консультация

✓ по *функционалу* — информационная, разъясняющая, ориентирующая, стимуляционно-развивающая;

✓ по *месту проведения* — аудиторная и *е-лекция* (дистанционная работа «ведущего» специалиста с пофазовым офлайн-закреплением материала «ведомым» в аудиторных условиях);

✓ по *использованию технических средств обучения* — традиционная монологическая; лекция-визуализация; лекция с применением обратной связи, что предполагает использование ИКТ;

✓ по *развертыванию дискурс-составляющей*:

— лекция-провокация (с намеренным допущением ошибок);

— лекция-беседа (диалог, полилог, диспут);

— лекция-конференция / пресс-конференция;

— проблемно-диалогическая (ПДО; ее усеченный вариант — катехизическая; вариативно-дискуссионная, бинарная, исследовательская), нуждающаяся в предварительной актуализации (долекционной, опережающей) имеющихся знаний по смежным дисциплинам и т. д.

К последней можно отнести лекционное занятие с проведением когнитивного диалога (КД) или, по Н. А. Коминой, «двухголосого дискурса» как диалога между говорящими личностями, «круговорота речи» [2; 4]. Именно такое понимание его сути вскрывает ключевое дидактическое противоречие в трактовке КД как метода или формы, наблюдаемое также в уроке-игре (-проекте, -наблюдении, -дискурсе и т. п.).

В современной науке когнитивный диалог чаще всего рассматривают локально, как способ — в двух плоскостях.

✓ В русле именно когнитивной лингвистики с позиции информационно-когни-

тивной системы диалога (С. А. Торлакян), когнитивного пространства речевого взаимодействия коммуникантов (Т. В. Чеманова), когнитивного конфликта в диалоге (Н. С. Гюрджан), как способа организации коммуникативно-когнитивной деятельности, в том числе в отношении вторичной языковой личности (Р. Есбулатова, Г. Утебалиева). В этой связи различают типы диалога:

— кооперативный с обязательными структурными компонентами как субъектами коммуникативно-когнитивной деятельности и обучения, их дискурсы, когнитивный монолог на целевом языке;

— нейтральный;

— диалог-препятствие, где препятствия демонстрируют коммуникативные неудачи [8].

✓ Как ключевое понятие когнитивной педагогики, чье ведение нацелено на развитие диалогического мышления и формирование ассертивности как личностного качества субъектов взаимодействия. В соответствии с этим к принципам организации когнитивного диалога относят:

— *принцип человекообразности*, обеспечивающий развитие гуманистической рефлексии взаимодействия в рамках интеллигентного сообщества субъектов образовательного процесса;

— *принцип гармонической соразмерности*, определяющий концептуальное гуманистическое осознание симметричного согласования личностных и социальных смыслов когнитивного развития человека и результативных правил их реализации в образовательной практике [6].

Вместе с тем ФГОС ВО требует максимального вовлечения будущих учителей в процесс «открытия» и присвоения новых знаний и способов действий, уяснения для себя оптимальной модели построения учебного процесса в начальной, средней школе и классах раннего развития

ФГОС ВО требует максимального вовлечения будущих учителей в процесс «открытия» и присвоения новых знаний и способов действий, уяснения для себя оптимальной модели построения учебного процесса в начальной, средней школе.

в соотношении основ традиционного преподавания и развивающего обучения (РО). Это и обусловило поиск новых видов организации лекционного занятия, в том числе КД-лекции.

Мы изучили педагогическую и научно-методическую литературу, сетевые источники, провели анкетирование, анализ и обобщение результатов деятельности преподавателей и обучающихся, в том числе сравнение данных успеваемости последних (в нашем случае — студентов МПГУ, МГПИ, МГПУ).

Следует отметить, что современный процесс поиска наиболее эффективной формы организации лекционного занятия должен быть авторским, практико-ориентированным, при этом необходимо учитывать личность конкретного лектора, специфику читаемого курса и реальной аудитории, — этим и объясняется малое число публикаций по когнитивному диалогу в отечественной и зарубежной литературе. Действительно, в массовой практике когнитивный диалог чаще всего рассматривается именно как метод обучения. Так, результаты опроса, проведенного нами среди студентов педагогических вузов, свидетельствуют о том, что 94 % респондентов знакомы с данным термином (в первую очередь это обучающиеся МГПУ, где с прошлого года проводится подобная работа в рамках пилотного экспериментального проекта). При этом 86 % опрошенных рассматривают его как полный синоним «учебного диалога» и «проблемного диалога» по аналогии с организацией учебного процесса в школе, часть респондентов — как синтез состав-

ных «диалог» и «когнитивность/познание». Только у 2 % понятие «когнитивный диалог» ассоциируется с сократическим диалогом; 2 % опрошенных слышали о данном «методе», связывая его с АМО-практиками; 4 % затруднились с ответом.

Стоит заметить, что необходимость использования когнитивного диалога как системообразующего на лекциях и практических занятиях (в совокупности с методом зеркальной экстраполяции) была обусловлена особенностями преподавания (с 1997 года) педагогических и педагогических дисциплин на факультете начальных классов МПГУ с учетом разнородной мотивации, предметных ожиданий обучающихся с *различной стартовой подготовкой*. Последнее сыграло ключевую роль в понимании необходимости модификации академической лекции: если в группах студентов «после школы» с нулевым уровнем дидактической подготовки классическое монологическое изложение материала воспринималось как должное, то у выпускников педагогических классов, колледжей, практикующих педагогов дублирование известного предметного минимума в наложении на монолог лектора способствовало значительному снижению интереса к дисциплинам. Однако включение проблемно-диалогического, опережающего, личностно ориентированного, балльно-рейтингового элементов привело к обратному результату как в плане посещаемости, так и в плане предметно-исследовательских достижений обучающихся, стимулировав их на педагогическое творчество. Модифицированная лекция (рабочее название — ПДО-лекция) включала в себя:

✓ долекционное ознакомление студентов с 2-3 методическими первоисточниками;

✓ начало занятия с *методической пятиминутки* (подразумевается анонс тематических конференций; обзор новинок литературы; уточнение проблемных моментов в работе слушателей-практиков, что увязывалось с основным содержанием) и с *проблемной ситуации* (столкновение разных точек зрения методистов по ключевому вопросу или мнений самих слушателей по прочитанному);

✓ основной этап в подводящем/побуждающем диалоге с обязательной фиксации

В массовой практике когнитивный диалог чаще всего рассматривается именно как метод обучения. Так, результаты опроса, проведенного нами среди студентов педагогических вузов, свидетельствуют о том, что 94 % респондентов знакомы с данным термином.

ей по ходу базовых понятий в виде «понятийной грозди» на доске;

✓ подведение итогов с взаимообратными экспресс-вопросами / экспресс-ответами.

При этом необходимо отметить, что у студентов, поступивших в педагогический вуз после школы, апробация модифицированной лекции первоначально вызвала сложности включения в контактную работу в силу ее новизны (поскольку в средней, старшей школе базовый метод преподавания — рассказ учителя), неумения поддержать диалог (срабатывал эффект «боязни ошибки»), неспособности к доказательному аргументированию (позиция «лектор всегда прав») и фиксации динамичной «понятийной грозди» и т. п.

Ниже представлен опыт использования (с 1997 года по настоящее время) КД-модификации лекции в студенческих аудиториях с различным уровнем стартовой предметной подготовки, подкрепленный анализом успеваемости, текущей/итоговой/последующей профессионально-исследовательской деятельности обучающихся в русле изученных дисциплин.

Лекция «когнитивный диалог» (КД-лекция) — инновационная разновидность лекции в стадии становления, с «открытой архитектурой», приближенной к модели «Перевернутый класс» («flipped classroom»). КД-лекция предполагает совместное «открытие» знания в диаде «преподаватель — студент» в проблемно-диалогическом ключе и фиксацию ключевых понятий с опорой на предварительно самостоятельно изученный студентами базовый тематический минимум.

В отличие от метода, это комплексное образование, строящееся по канонам опережающего обучения с предварительным самостоятельным погружением студентов в предмет, соблюдением четкой горизонтальной тематической межлекционной преемственности. Ее использование, как и в занятиях по ФГОС НОО, ФГОС ООО, предполагает смещение ориентиров с содержательного (в методике —

сообщение минимума по ключевых дидактических единицам) на компетентностный.

На современном этапе проведение лекции в виде когнитивного диалога чаще всего предполагает предварительное

ознакомление обучающихся с видеоматериалом (20—30-минутной записью классической лекции как сублимата темы) с *последующим обсуждением* просмотренного в аудиторных условиях по ключевым моментам, представляющим собой «жесткий», подводящий к промежуточным и итоговым выводам диалог. Вместе с тем когнитивный постлекционный диалог следует рассматривать как разновидность «сократической беседы». Его виды напрямую зависят от парциальной стартовой подготовки аудитории и подхода к структурированию материала самой лекции. В этой связи мы выделили несколько разновидностей когнитивного диалога, отражающих вариативность КД-лекции.

✓ *Репродуктивный диалог* с соответствующими «воспроизводящими» вопросами по содержанию. Предпочтителен в начале изучения дисциплины при минимальной парциальной подготовке обучающихся с обязательными приемами закрепления типа «да/нет» («истинно — ложно»), кластерирование информации, инсерт / «чтение с точками» итогового текста-резюме и т. п. При этом обычно в лекционной записи излагается однозначная позиция спикера по рассматриваемому вопросу. Нередко на практике заменяется тестом с заданиями закрытого типа.

✓ *Проблемно-поисковый*, основанный на технологии развития критического мышления с трансформацией позиции педагога с «докладчика» на «консультанта». В предоставленных для ознакомления видеоматериалах обязательно освещение разных подходов/позиций по рассматриваемому вопросу.

Когнитивный постлекционный диалог следует рассматривать как разновидность «сократической беседы». Его виды напрямую зависят от парциальной стартовой подготовки аудитории и подхода к структурированию материала самой лекции.

✓ *Практико-ориентированный* — когда в лекции излагается теория с открытыми неоднозначными вопросами для последующей проработки на практических занятиях (в методике, например, демонстрация разных типов учебных заданий воспроизводяще-преобразующего уровня).

При этом, согласно Н. Д. Десяевой, С. В. Лихачеву, в процессе изучения темы/раздела/курса возможна следующая последовательность когнитивных диалогов (по цели и содержанию):

— о понятийном аппарате (приемы — критический анализ, формулировки определений понятия, проверка их объяснительной силы);

— о функциях изученных явлений (анализ кейсов, применение определений понятий в анализе фактов, в том числе спорных, пограничных или неясных случаев);

— о культурно-образовательной значимости явлений (привлечение обучающимися дополнительного материала).

Все перечисленные виды когнитивного диалога зачастую предполагают работу одного преподавателя с аудиторией. Однако возможна и его полемическая разновидность, когда в процессе обсуждения просмотренного материала, помимо обучающихся, участвуют два и более преподавателя с разным функционалом (бинарная КД-лекция):

✓ дискутирующие сторонники разных точек зрения на вынесенный в видеолекции базовый материал;

✓ «специалист» и «ведущий», где задача первого — доказательно обосновать свою позицию, близкую/противоположную лекторской, отвечая по ходу на разные вопросы, второго —

вести с ним диалог, периодически подключая аудиторию к обсуждению;

✓ «предметник» и «методист» с единой функцией (углубление и конкретизация научного и операционно-технологиче-

ского просмотренного минимума), но с разным взглядом на онтогенетический аспект преподавания материала в школе и т. п. Данный диалог может вести и один преподаватель, если его позиция будет отличаться от лекторской (не тождественна ей): заочная полемика с лектором, где обучающиеся в обсуждении выводятся на доказательное приятие (отказ, нейтралитет) позиции одного из «спорщиков».

Проведение КД-лекции возможно как в цифровой среде (*e-диалог*), так и в рамках традиционного обучения (офлайн).

Поскольку КД-лекция имеет «открытую архитектуру», она может быть организована по-разному. Ниже рассмотрены разновидности КД-лекции, положительно зарекомендовавшие себя на практике.

Ток-шоу (talk-show)

При ознакомлении обучающихся с технологией разработки современного, соответствующего ФГОС НОО, урока нами предварительно были предложены к просмотру в качестве домашнего задания материалы вебинаров (видеозаписи по теме «Как сконструировать интересный урок по предмету «Окружающий мир»»), отражающие разные точки зрения: академическую, унифицированную РЭШ, методистов-разработчиков вариативных программ «Окружающий мир» традиционной и РО-систем обучения, электронное воплощение последних. Перед студентами были поставлены следующие задачи:

✓ выделить смысловые блоки в содержании просмотренного, определить предлагаемую типологию занятий, конструктивные единицы урока и специфику их реализации (акцент на мобильность и дробность этапов), предлагаемые направления модификации;

✓ по результатам анализа составить ментальные карты;

✓ сформулировать три вопроса каждому спикеру с привнесением в интеллектуальные карты «пустых» окон («открытых» вопросов);

✓ написать отзыв об увиденном — с тем, чтобы на последующем занятии

Все перечисленные виды когнитивного диалога зачастую предполагают работу одного преподавателя с аудиторией. Однако возможна и его полемическая разновидность.

в формате ток-шоу они смогли обсудить обозначенные в содержании вебинаров проблемы и выработать собственную позицию в отношении конструирования современного урока по дисциплинам предметной области «Обществознание и естествознание (Окружающий мир)».

Видеолекция

Предполагается использование видеозаписи диалога (в качестве домашнего задания) с последующей демонстрацией на занятии. При этом видеолекция может представлять собой как классическое монологическое изложение без слушателей, аудиторную лекцию с реальными/виртуальными/закадровыми слушателями, так и адресацию к вебинару, мастер-классу (при рассмотрении частных вопросов).

Аудиолекция

Подразумевается использование аудиозаписи (в качестве домашнего задания) с последующим воспроизведением на занятии.

Вместе с тем многолетний опыт работы по модели «опережающее задание (обязательный просмотр обучающимися одного/нескольких тематических вебинаров, уроков, онлайн-лекций и т. д.) — аудиторная лекция» позволяет констатировать, что когнитивный диалог, в том числе и КД-лекция, как дидактический метод в целом эффективен в случае максимальной мотивированности аудитории к освоению курса, получению профессии, при наличии опорных тематических знаний, фиксации основного содержания занятия в технике «понятийной грозди» (фишбоун). Так, после просмотра вебинара как базовой видеолекции зачастую неподготовленная аудитория отвечает на вопросы исключительно «в русле» просмотренного, априори принимая позицию спикера как единственно верную даже в ситуации явных противоречий психолого-педагогическим основам. Максимальная эффективность диалога отмечается у магистрантов, которые в ходе видеообзора обнаруживают собственные образовательные дефициты, становящиеся объектом последующей КД-

работы. Поэтому банк видеолекций в качестве методического подспорья должен быть доступен всем потокам, в том числе занимающимся в традиционном академическом лекционно-практическом ключе, по дисциплинам сверх учебного плана. Последнее делает необходимым расширение спектра «надомного обучения» (рассмотрение возможности засчитывать обучающемуся самостоятельно изученного курса после соответствующей аттестации — модель выбора траектории обучения МООС's в НИУ ВШЭ).

В последние годы цифровизация образовательной среды и практикуемая преподавательская предметная мобильность вызвали к жизни, наряду с ключевым вопросно-ответным построением взаимодействия, способностью педагога по ходу занятия варьировать намеченный вопросный минимум, еще одно из обязательных требований к проведению КД-лекции: организацию промежуточных проблемных ситуаций как пролог к изучению тематического внутрилекционного блока. Это осведомленность самого лектора в содержании видео- / аудиолекции, несколько превышающая ее минимум, особенно в ситуации, когда видеоряд по курсу записан не им.

Введение КД-лекции не отменяет обязательного сочетания лекционных и практических занятий и учета специфики учебного плана. Так, она не целесообразна в ситуации наличия всего 1-2 поточных, предваряющих блок практикумов фронтальных лекций в аудитории свыше 100 слушателей.

В случае организации КД-лекции в формате онлайн важно четкое регламентирование *е-диалога*: ограничение выступлений по объему и длительности высказываний; минимизация субъектов взаимодействия (не более 30 человек); мониторинг активности обучающихся в чате (парал-

Максимальная эффективность диалога отмечается у магистрантов, которые в ходе видеообзора обнаруживают собственные образовательные дефициты, становящиеся объектом последующей КД-работы.

лельный — «мозговой штурм», реакция на реплики; проведение итогового/рефлексивного — «понятийная гроздь» — занятия с фиксацией ключевых идей («Бортовой журнал»)).

Считаем, что в процессе освоения содержания дисциплин естественнонаучного цикла и методики их изучения целесообразнее использовать кейсы (анализ конкретной ситуации) как основу для разработки когнитивного диалога [7; 9] и базу для проведения КД-лекции. При этом формы их презентации могут быть различными (в том числе и видеокейс), хотя предпочтительнее комбинированная разновидность, предполагающая теоретико-аналитическую работу обучающихся с публикациями методистов/разработчиков и применение технологии развития критического мышления в ходе ознакомления с иллюстративными фрагментами занятий 2-3 учителей-практиков.

Очевидно, что подготовка кейса и работа с ним тесно связаны с проблемным обучением. Поэтому при конструировании кейс-стади когнитивного диалога и КД-лекции в целом важно учитывать основы проблемно-диалогического обучения [3; 5].

Дисциплины естественнонаучного содержания, связанные с методикой преподавания предмета «Окружающий мир»,

обеспечены разнообразным дидактическим материалом (в том числе кейсами) для разработки КД-лекций, представленным в имеющихся учебниках и учебных пособиях.

В заключение отметим, что необходимость КД-модификации академической лекции обусловлена требованием ФГОС ВО к самостоятельному «открытию» и оптимальному присвоению обучающимся предметных знаний и способов действий, включенности в учебный процесс. Ее проведение целесообразно в хорошо мотивированной аудитории, нацеленной на поиск, а также ограниченно лимитированной в количественном плане.

Организация КД-лекции требует тщательного продумывания кейсов для предварительного ознакомления студентов с новой темой, логики последующей проблемно-диалогической работы по уяснению сути изученного с обязательной практической выкладкой, вариативного хода, ибо, как показывает многолетний опыт, лекция на единую тему, организованная в проблемно-диалогическом ключе, в разных аудиториях варьируется в зависимости от степени подготовки обучающихся. При этом *e-диалог* даже с учетом массовой цифровизации образования не может заменить более эффективное непосредственное взаимодействие субъектов образовательного процесса.

ЛИТЕРАТУРА

1. Большая советская энциклопедия: [в 30 томах] / главный редактор А. М. Прохоров. — Москва : Советская энциклопедия, 1969—1978. — URL: <https://sin.slovaronline.com/33183-LEKTSIYA> (дата обращения: 12.01.2022).
2. Бузаров, В. В. Круговорот диалогической речи, или Взаимодействие грамматики говорящего и грамматики слушающего / В. В. Бузаров. — Ставрополь : Ставропольский государственный университет, 2001. — 167 с. — ISBN 5-88648-282-2.
3. Козина, Е. Ф. Проблемно-диалогическая технология как основа методики обучения естественнонаучному в школе и вузе / Е. Ф. Козина // Методика и практика преподавания в XXI веке : сборник научных трудов I Международной научно-практической конференции (Варна, 1 марта 2015 г.) / под редакцией А. Л. Фурсова. — Варна : Парадигма, 2015. — С. 38—41.
4. Козина, Н. А. Прагматическая структура констатирующего блока реплик в диалоге / Н. А. Козина // Языковое общение и его единицы : сборник научных трудов. — Калинин : КГУ, 1986. — С. 60—65.
5. Мельникова, Е. Л. Проблемно-диалогическое обучение: понятие, технология, методика : монография / Е. Л. Мельникова. — Москва : Баласс, 2015. — 272 с. — ISBN 978-5-906567-43-7.

6. Мухаметзянова, Л. Ю. Когнитивный диалог как человекообразующая стратегия образования / Л. Ю. Мухаметзянова // Казанский педагогический журнал. — 2021. — № 2 (145). — С. 34—40.
7. Смирнова, М. С. Кейсы в естественнонаучном образовании: от педвуза до начальной школы / М. С. Смирнова // Нижегородское образование. — 2020. — № 2. — С. 67—71.
8. Утебалиева, Г. Диалог как способ организации коммуникативно-когнитивной деятельности вторичной языковой личности / Г. Утебалиева, Р. Есбулатова. — DOI: 10.18778/1731-8025.13.12 // Acta Universitatis Lodziensis Folia Linguistica Rossica. — 2016. — Volume 13 (13). — С. 111—120.
9. Ellet, W. The case study handbook: how to read, discuss and write persuasively about cases / W. Ellet. — Boston : Harvard Business School Press, 2007. — 273 p. — ISBN 1422101584 (ISBN13: 9781422101582).
10. Stewart, C. Replacing professor monologues with online dialogues: A constructivist approach to online course template design / C. Stewart, C. Bachman, S. Babb. — URL: <https://www.semanticscholar.org/paper/Replacing-Professor-Monologues-with-Online-A-to-Stewart-Bachman/987671981e28654babb1c47147d4ff00742f7b78> (дата обращения: 01.01.2022).

ОСОБЕННОСТИ ПРИМЕНЕНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ТЕХНОЛОГИИ ПОЭТАПНОГО ФОРМИРОВАНИЯ УМСТВЕННЫХ ДЕЙСТВИЙ В ВОЕННОМ АВИАЦИОННОМ ВУЗЕ



А. В. СИМОНОВ,
старший преподаватель кафедры
авиационного радиоэлектронного
оборудования филиала Военного учебно-
научного центра Военно-воздушных сил
Военно-воздушной академии
имени профессора Н. Е. Жуковского
и Ю. А. Гагарина (Сызрань)
simonov717@yandex.ru



В. В. ЛЕБЕДЕВ,
кандидат технических наук,
доцент кафедры авиационного
радиоэлектронного оборудования
филиала Военного учебно-научного центра
Военно-воздушных сил Военно-воздушной
академии имени профессора
Н. Е. Жуковского и Ю. А. Гагарина (Сызрань)
vic078@yandex.ru

В статье рассмотрены особенности технологии обучения курсантов летного вуза с использованием методов теории поэтапного формирования умственных действий. В исследовании, предпринятом авторами, рассматривается формирование устойчивой мнемонической связи и умственного представления всех выполняемых летчиком действий, связанных с летно-технической эксплуатацией оборудования воздушных судов, на всех видах занятий. Особое внимание в статье уделено процессу

формирования летных навыков курсантов, который основан на выполнении определенных действий, их обязательном речевом сопровождении, контроле скорости реакции и рабочего времени, исключения вредного автоматизма при эксплуатации систем воздушного судна.

The article discusses the features of the technology of training cadets of an aviation university using methods of the theory of step-by-step formation of mental actions. The study undertaken by the authors examines the formation of a stable mnemonic connection and mental representation of all actions performed by the pilot related to the flight and technical operation of aircraft equipment in all types of classes. Special attention in the article is drawn to the process of formation of cadets' flight skills, which is based on the performance of certain actions, their mandatory speech accompaniment, control of reaction speed and working time, exclusion of harmful automatism in the operation of aircraft systems.

Ключевые слова: *военная педагогика, технология обучения, профессиональные навыки, курсанты, авиационный вуз*

Key words: *military pedagogy, training technology, professional skills, cadets, aviation university*

Современная армия располагает сложнейшей авиационной техникой, владению которой курсанты учатся в военных авиационных вузах. Основная задача военного образования направлена на подготовку специалистов высокого профессионального уровня путем организации специально ориентированной учебной деятельности. Объем и сложность решаемых курсантами задач, специфика обучения в военном вузе и постоянное повышение своего профессионального мастерства обуславливают необходимость поиска способов, средств, приемов и педагогических

условий для обеспечения внутренней и внешней мотивации курсантов к изучению положений военной теории, техники и вооружения на всех видах занятий. Активизация процесса обучения в вузе достигается различными средствами аудиторной, и самостоятельной работы курсантов [2; 9].

В настоящее время при подготовке специалистов летного состава отчетливо

выражена тенденция использования технических средств обучения и компьютерных технологий. Однако практически не применяются VR-технологии для отработки алгоритмов действий экипажа в случаях, связанных с отказами авиационной техники, для формирования профессиональных летных навыков и поддержания их на требуемом уровне.

Профессиональное военное образование должно в обязательном порядке включать инновационные технологии для подготовки летчиков, способных пилотировать современную и перспективную авиационную технику в различных условиях. Анализ учебной деятельности в военных летных вузах показал, что существует противоречие между требованиями к уровню профессиональной подготовки летчиков и эффективностью реализации этих требований. Основным направлением повышения эффективности подготовки летного состава является разработка и реализация в учебном процессе новых и модернизированных педагогических технологий, соответствующих требованиям ФГОС и заказчика в лице Министерства обороны РФ [4; 6; 7].

В условиях военного летного вуза для

Профессиональное военное образование должно в обязательном порядке включать инновационные технологии для подготовки летчиков, способных пилотировать современную и перспективную авиационную технику в различных условиях.

последовательного развития профессиональных навыков курсантов наиболее целесообразна реализация концепции *технологии поэтапного формирования умственных действий* (ТПФУД) [3]. Прежде всего, это обусловлено:

- ✓ последовательным усложнением и закреплении алгоритмов действий экипажа при летной эксплуатации воздушных судов;

- ✓ формированием профессиональных навыков курсантов на практических занятиях, осуществляющегося поэтапно, с постепенным исключением бессознательных действий и снижением доли вредного автоматизма;

- ✓ возможностью использования элементов виртуальной реальности для качественной проработки изучаемого материала не только присутствующими на занятии обучающимися, но и пропустившими занятие, а также для подготовки компетентных специалистов, владеющих современными компьютерными средствами.

Система ориентиров, включающая цель, план и средства реализации действий, являющаяся основой практической профессиональной деятельности будущего летчика, способствует формированию знаний, усвоению и сохранению умений и навыков.

Анализ процесса обучения в военном авиационном вузе показал, что к обучению курсантов чаще всего применяется традиционный подход, который включает следующие этапы:

- ✓ сообщение знаний обучаемому;
- ✓ заучивание и запоминание знаний обучающимся (самостоятельная работа);
- ✓ конечный результат обучения: багаж знаний, осведомленность, эрудиция (продемонстрированные на экзамене).

Однако для такого подхода характерна существенная потеря информации после получения знаний, что обусловлено недостаточным пониманием учебного материала в процессе объяснения, трудностью запоминания даже того, что было понято, и забыванием.

Исследование, касающееся практической реализации положений ТПФУД на

занятиях по дисциплинам, связанным с изучением и эксплуатацией авиационного оборудования, показало более качественное формирование профессиональных навыков по сравнению с традиционным подходом, состоящим из изложения учебного материала и демонстрации порядка действий.

Согласно положениям ТПФУД, структура обучения включает:

- ✓ мотивацию выполнения деятельности;

- ✓ составление схемы ориентировочной основы деятельности (ООД); предварительное ознакомление с действиями и условиями их выполнения;

- ✓ отработка действия при опоре на схему ООД;

- ✓ оценка конечного результата обучения — умение действовать с заданным качеством.

В ТПФУД алгоритм действий считается освоенным, если он полностью мысленно сформирован и субъект способен полностью его представить и выполнить. В *освоении действия* П. Я. Гальперин выделил: его понимание, основанное на системе ориентиров, и умение его выполнить, основанное на совокупности элементарных операций. При этом система ориентиров характеризуется полнотой, мерой обобщенности и способом их формирования [3].

В процессе обучения курсантов в военном авиационном вузе выделяют следующие этапы формирования профессиональных летных навыков:

- ✓ теоретическое обучение;
- ✓ освоение авиационной техники и тренажная подготовка на земле;

- ✓ первоначальная летная подготовка и самостоятельные полеты.

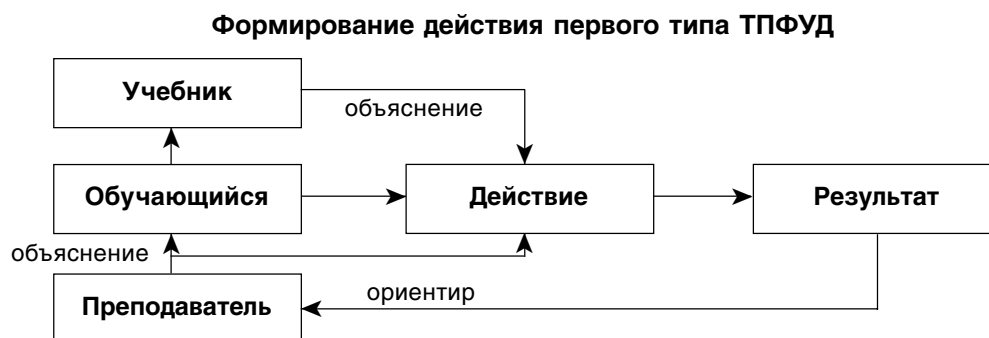
Можно определить *несколько типов обучения ТПФУД*, различающихся по степени реализации вышеприведенных показателей ориентиров применительно к первым двум этапам подготовки на земле.

Система ориентиров, включающая цель, план и средства реализации действий, являющаяся основой практической профессиональной деятельности будущего летчика, способствует формированию знаний, усвоению и сохранению умений и навыков.

При *первом типе* обучения ТПФУД ориентиры представляются как частные, а формирование полной последовательности действий является результатом слепых проб субъекта обучения при освоении отдельных процедур. В этом случае процесс усваивания и сохранения умений и навыков идет медленно, его отличает большое количество ошибок. Такой тип обучения может применяться на начальном этапе теоретического обучения. Например, в учебном материале по авиационному оборудованию рассматриваются образцы состояния отдельных элементов информационно-управляющего поля кабины летатель-

ного аппарата, демонстрируются признаки работы систем в различных режимах, анализируются его отказы и формулируются первичные навыки по правильной эксплуатации воздушного судна в рассмотренных ситуациях. Преподаватель контролирует результат выполнения. Обучение курсантов по рассматриваемому типу может использоваться при изучении отдельных систем воздушного судна, без представления полного информационно-управляющего поля кабины. Аналогично делается при освоении других дисциплин, связанных с летной эксплуатацией летательного аппарата (схема 1).

Схема 1

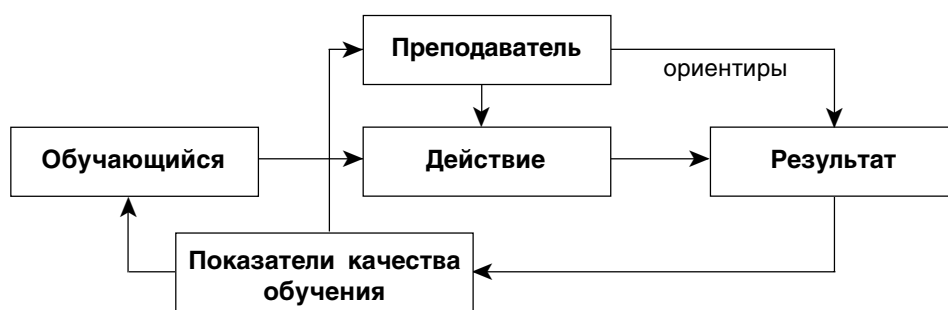


При *втором типе* обучения ТПФУД обеспечиваются все необходимые условия для выполнения обязательных частных процедур и действий в целом. Но система ориентиров дается курсанту в готовом виде, пригодном для выполнения как частных процедур, так и действия в целом, для каждого конкретного случая. Требуемый алгоритм действий формируется быстро и без ошибок. В этом случае действует ограничение по переносу действий из области обучения в практическую плоскость. Обучение направлено на формирование четкого порядка действий и запоминание инструкций. Такой тип обучения применяется при освоении отдельных систем воздушных судов. Так, на занятии в качестве наглядного материала используется плакат кабины воздушного судна. Изучается алгоритм считывания показаний приборов индикации информационно-управля-

ющего поля кабины и принятия действий по управлению воздушным судном. Преподаватель корректирует процесс формирования умения и контролирует результат. Формирование действия по учебно-наглядному пособию идет без ошибок (исключение составляют ошибки из-за невнимательности), в памяти курсанта четко формируются промежуточные и конечные ориентиры действия, необходимые, существенные и несущественные признаки изучаемого объекта. Перенос формируемого таким образом действия на реальную пространственную модель кабины ограничен исключением трехмерного восприятия по сравнению с обучением по плакату (схема 2). В летной подготовке такой способ обучения используется довольно часто. Основной недостаток — затрата времени на освоение информационно-управляющего поля кабины воздушного судна.

Схема 2

Формирование действия по второму типу ТПФУД



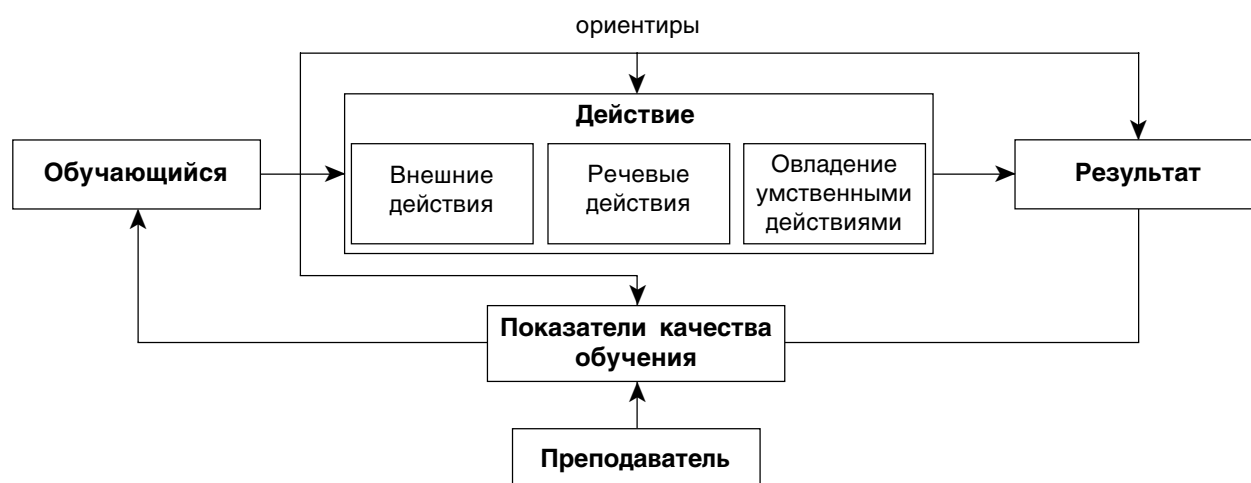
Согласно *третьему типу*, алгоритм обучения включает полный состав действий, ориентиры представлены в обобщенном виде. Независимо от вида визуализации информационно-управляющего поля кабины алгоритм операций составляется курсантом самостоятельно, с помощью общих установок преподавателя. Сформированный таким образом алгоритм действия имеет достаточную устойчивость, а его перенос в профессиональную область не представляет трудности. Скорость формирования, по сравнению с уже рассмотренными двумя типами обучения ТПФУД, намного выше. Реализуется принцип приближения к реальности.

Третий тип обучения применяется при

непосредственной эксплуатации систем воздушного судна и тренажной подготовки. В общем виде могут даваться принципы построения, схемы и алгоритмы использования авиационных приборов и систем управления воздушного судна при выполнении различных элементов полета. Обучение процедурам эксплуатации авиационного оборудования происходит относительно быстро, без ошибок, при этом универсальность такого подхода позволяет перенести существенные (несущественные) признаки различных авиационных систем и условий их эксплуатации, а также знания и действия на все конкретные случаи в профессиональной области (схема 3).

Схема 3

Схема формирования действия по третьему типу ТПФУД



На схемах 1—3 отражено взаимодействие преподавателя и обучающегося. Особенностью второго и третьего типа обучения по ТПФУД является наличие *показателей качества обучения*.

При обучении курсантов в военном авиационном вузе основным показателем можно считать рабочее время, характеризующее скорость выполнения алгоритмов действий курсантов, доведенных до автоматизма, при эксплуатации различных систем воздушных судов. Для каждого курсанта минимальная скорость реакции определяется индивидуально. Если в процессе многократных тренировок скорость реакции при повторных прохождении алгоритмов не уменьшается, тогда считается, что требуемая автоматизация действия достигнута, профессиональный навык в части эксплуатации конкретной системы сформирован. Тактильная обратная связь (адекватность динамических нагрузок на органах управления) является частью процесса автоматизации действий [1].

При обучении будущих летчиков с использованием элементов ТПФУД обязательным условием является *наличие системы ориентиров*, включающей реперные точки промежуточных результатов действий. На схеме 3 показаны этапы, которые должны быть пройдены в ходе освоения изучаемого действия. Они включают:

✓ *внешние действия*, что подразумевает последовательность определенных инструкцией по летной эксплуатации воздушного судна операций, выполняемых курсантом в различных ситуациях;

✓ *речевое действие* — обязательно сопровождает выполняемое действие и дублируется проговариванием вслух выполняемых операций;

✓ *овладение умственными действиями* — является заключительным этапом за-

крепления алгоритма выполняемых операций.

Таким образом, совокупность выполняемых действий, их речевого сопровождения, контроль времени выполнения алгоритма операций создают устойчивую мнемоническую связь и формируют ответственное представление всех выполняемых летчиком инструкций со скоростью реакции не ниже требуемой.

Необходимо отметить, что ключевым моментом перед началом реализации технологии с элементами ТПФУД является мотивация, то есть у курсанта должен появиться интерес к изучению авиационного оборудования. Далее даются ориентиры в виде отдельных пунктов инструкции по летной эксплуатации, объясняется, каким образом осуществляется эксплуатация отдельных систем, а также демонстрируется выполнение проверки и работы с органами управления.

После начинается этап формирования элементов профессиональных навыков. Сначала на групповых занятиях курсанты под руководством преподавателя изучают назначение, состав, основные технические данные, органы управления оборудования воздушных судов. При этом выполняются такие материальные действия, как:

✓ визуальное считывание с приборов индикации параметров полета с применением реальных объектов в виде учебных макетов приборов, стендов оборудования информационно-управляющего поля кабины;

✓ изучение действий по работе с арматурой кабины при эксплуатации приборов и систем воздушного судна.

На практических занятиях отрабатываются:

✓ порядок действий по работе с арматурой кабины при эксплуатации приборов и систем воздушного судна;

✓ порядок действий в особых случаях полета.

Действия по эксплуатации авиационного оборудования закрепляются во время самостоятельной работы курсантов

Необходимо отметить, что ключевым моментом перед началом реализации технологии с элементами ТПФУД является мотивация, то есть у курсанта должен появиться интерес к изучению авиационного оборудования.

посредством их отработки на специализированных тренажерах, рабочих местах автоматизированных обучающих систем или учебно-наглядных пособий. Проверка качества сформированных профессиональных навыков в виде контроля отдельных частных процедур и алгоритмов эксплуатации может осуществляться как преподавателем, так и автоматизированной системой.

В завершение курсанты отрабатывают действия по эксплуатации авиационных систем в различных моделируемых условиях. При этом можно рекомендовать:

- ✓ в начале освоения алгоритма действия уделить особое внимание объяснению его роли в летно-технической эксплуатации, связи с реальной жизнью, безопасностью полетов;

- ✓ в процессе дальнейшей отработки действия следует поддерживать активность курсантов за счет повышения внутренней (интереса к обучению) и внешней (контроль преподавателем) мотивации;

- ✓ на начальных этапах формирования необходимой последовательности действий контроль их выполнения должен быть постоянным, в дальнейшем — эпизодическим;

- ✓ на начальных этапах целесообразно применять непосредственную коррекцию в виде указаний или прямого вмешательства, а на последующих — использовать способы активизации мыслительной деятельности [8].

С учетом вышесказанного алгоритм реализации технологии с элементами ТПФУД при изучении летной эксплуатации авиационного оборудования подразумевает наличие:

- ✓ условий формирования новых знаний, навыков и умений с заданными показателями качества выполнения, с учетом учебно-материальной базы;

- ✓ этапов формирования умственных действий и понятий, отраженных в учебно-методическом обеспечении;

- ✓ ориентировочной основы действий в виде отдельных пунктов инструкции по летной эксплуатации;

- ✓ типов обучения, формирующихся на основе ориентировочных действий.

Сегодня стремительное развитие информационных технологий требует изменения методик преподавания и внедрения в образовательный процесс инновационных средств обучения.

Развитие учебно-материальной базы учебных заведений является одной из основных задач. Оно сдерживается

в основном организационно-экономическими факторами. Это связано с тем, что «малая» информатизация учебного процесса оказывается неэффективной, а «большая» — чрезмерно дорогой, не дающей сиюминутного результата. Наиболее экономичным решением при обучении курсантов летного вуза с применением информационных технологий является использование существующей учебно-материальной базы с включением элементов виртуальной (дополненной) реальности, позволяющих создавать правдоподобные органы управления кабины воздушного судна, а также симулировать этапы полета, давая курсанту возможность взаимодействовать с виртуальными объектами, либо объектам взаимодействовать с курсантом [1; 5; 10].

Профессиональная деятельность летчика связана прежде всего с алгоритмизацией всех действий по управлению воздушным судном на всех этапах полета, правильность выполнения которых непосредственно влияет на авиационную безопасность. При этом основываются на шаблонности процедур и требованиях директивных документов. Качество сформированных профессиональных навыков напрямую зависит от корректности образа цепочки действий в сознании летчика и умений их реализовывать на практике.

Исследование показало, что в отличие от традиционных методов обучения применение технологии поэтапного формирования умственных действий при обучении

Профессиональная деятельность летчика связана прежде всего с алгоритмизацией всех действий по управлению воздушным судном на всех этапах полета, правильность выполнения которых непосредственно влияет на авиационную безопасность.

летчиков обеспечивает более качественное формирование профессиональных навыков. Главным образом это связано с интересом курсантов к профессиональной деятельности (внутренней мотивацией) в части эксплуатации авиационной техники. Система ООД представляет собой выполнение отдельных пунктов инструкции по летной эксплуатации. Типы ТПФУД при изучении оборудования воздушных судов

различаются по способам постановки ориентиров, контроля результатов обучения и выполнения действия в зависимости от этапа формирования навыков. Комбинирование в процессе обучения рассмотренных типов ТПФУД позволит выработать в сознании и закрепить в долговременной памяти курсантов алгоритмы действий и на этой основе — отрабатывать навыки пилотирования воздушного судна.

ЛИТЕРАТУРА

1. Автоматизированные информационные технологии в экономике : учебник / под редакцией Г. А. Титоренко. — Москва : ЮНИТИ, 2005. — 399 с. — ISBN 5-238-00040-5.
2. Военная педагогика : учебник для вузов / под редакцией О. Ю. Ефремова. — Санкт-Петербург : Питер, 2008. — 640 с. — ISBN 978-5-388-00127-6.
3. Гальперин, П. Я. Общий взгляд на учение о так называемом поэтапном формировании умственных действий, представлений и понятий / П. Я. Гальперин // Вестник Московского университета. Серия 14 «Психология». — 1998 — № 2. — С. 3—8.
4. Давыдов, А. В. Проблемы повышения квалификации преподавателей в условиях информатизации образования при переходе на ФГОС-3 / А. В. Давыдов // Дополнительное профессиональное образование в условиях модернизации : материалы VI Всероссийской научно-практической интернет-конференции (с международным участием) / под научной редакцией М. В. Новикова. — Ярославль : ЯГПУ, 2014. — С. 16—21.
5. Интерактивные формы организации учебных занятий в вузе : учебно-методическое пособие / О. К. Сазонова, О. В. Остапович, Г. Ю. Лизунова [и др.] ; Горно-Алтайский государственный университет. — Горно-Алтайск : ГАГУ, 2015. — 126 с. — URL: <https://icdlib.nspu.ru/views/icdlib/3876/read.php> (дата обращения: 02.07.2021).
6. Использование инновационных образовательных технологий для повышения качества обучения / Р. В. Коваль, К. В. Гончарик, К. Ф. Голиковская, И. В. Баженова // Актуальные проблемы авиации и космонавтики. — 2014. — № 10. — С. 368—369.
7. Каримова, Д. А. Инновационные технологии преподавания / Д. А. Каримова, Э. Ш. Жумаева, Л. М. Халилова // Инновационные технологии в образовательном процессе : сборник научных трудов XIV Международной научно-практической конференции (Курск, 29 ноября 2016 г.). — Курск : Курский филиал ФГБОУ ВО «Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации», 2017. — С. 44—46.
8. Карнаухов, В. А. Методика проведения тренажерной подготовки на комплексных диспетчерских тренажерах : учебно-методическое пособие / В. А. Карнаухов, В. С. Бакашов. — Ульяновск : УВАУ ГА(И), 2010. — 48 с. — URL: http://venec.ulstu.ru/lib/disk/2015/Karnaukhov_2.pdf (дата обращения: 18.04.2022).
9. Раковская, О. Л. Пути улучшения качества образовательного процесса / О. Л. Раковская // Alma mater (Вестник высшей школы). — 2014. — № 4. — С. 113—117.
10. Репкин, В. В. Что такое развивающее обучение: взгляд из прошлого в будущее / В. В. Репкин, Н. В. Репкина. — Москва : Author's club, 2018. — 152. — ISBN 978-5-906778-96-3.



Повышение квалификации педагогических кадров

НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ СПЕЦИАЛИСТА В СФЕРЕ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ С УЧЕТОМ РЕГИОНАЛЬНОЙ СПЕЦИФИКИ



Н. Ю. МАЙДАНКИНА,
кандидат педагогических наук,
доцент, профессор кафедры
педагогических технологий
дошкольного, начального образования и
методик преподавания
общеобразовательных дисциплин
УлГПУ им. И. Н. Ульянова (Ульяновск)
maidankina @ mail.ru



Л. М. ЗАХАРОВА,
доктор педагогических наук,
профессор, заведующая кафедрой
дошкольного и начального общего образования
УлГПУ им. И. Н. Ульянова (Ульяновск)
ulseagull@mail.ru

Статья посвящена проблеме создания системы научно-методического сопровождения педагогических кадров, подходам к созданию системы непрерывного научно-методического сопровождения специалистов в области дошкольного образования на основе формирования института профессиональных объединений с учетом специфики региона.

The article is devoted to the problem of creating a system of scientific and methodological support of teaching staff, approaches to creating a system of lifelong scientific and methodological support of preschool specialists based on the formation of the Institute of Professional Associations, considering the specifics of the region.

Ключевые слова: научно-методическое сопровождение педагогических работников, механизмы и подходы в системе непрерывного научно-методического сопровождения, профессиональное объединение, специалист дошкольной сферы, дошкольная образовательная организация

Key words: *scientific and methodological support of teaching staff, mechanisms and approaches in the system of lifelong scientific and methodological support, professional association, preschool specialist, preschool educational organization*

Концепция создания единой федеральной системы научно-методического сопровождения педагогических работников и управленческих кадров определяет потребность в изучении процесса профессионального роста и совершенствования профессиональных компетенций педагога в условиях преобразований системы дополнительного профессионального образования. Это необходимо для поиска эффективных механизмов, моделей и подходов повышения квалификации на федеральном, региональном, муниципальном и институциональном уровнях [12].

В целом система научно-методического сопровождения педагогических работников и управленческих кадров представляет совокупность взаимосвязанных и интегрированных между собой, но относительно самостоятельных субъектов научно-методической деятельности, которые обеспечивают профессиональное развитие педагогов, преодоление и минимизацию профессиональных дефицитов в разных формах сопровождения [12]. При этом сопровождение предполагает целостную систему педагогических событий и ситуаций,

связанных с актуализацией профессионального и личностного опыта педагога, его саморазвитием.

Тенденция в создании национальной системы научно-методического сопровождения педагогических кадров обусловлена трансформаци-

ей образовательной инфраструктуры высшего и дополнительного профессионального образования, моделей обучения педагога в системе повышения квалификации; необходимостью разработки и внедрения

педагогических подходов, отвечающих современным социально-экономическим вызовам и векторам в развитии отечественного образования [10; 13; 14; 15; 17].

Предпосылками создания системы научно-методического сопровождения педагогических работников являются повышающиеся социальные и культурные запросы общества, ожидания граждан в получении доступного и качественного образования, а также выявление и преодоление возникающих кадровых проблем с целью определения устойчивых факторов совершенствования профессиональных компетенций и квалификации в системе дополнительного профессионального образования [1; 2; 16].

При решении возникающих кадровых проблем важно понимание механизмов и подходов в развитии кадрового потенциала, поскольку именно потенциал педагога как личностный ресурс служит фундаментом для развития ценностных социальных качеств, жизненных и педагогических установок и в целом является одним из условий повышения качества образования и жизни.

Исследователи рассматривают *потенциал педагога* как интегральное личностное качество, проявление правовой направленности в профессиональной деятельности с опорой на гуманистические смыслы, способность к организации эффективной профессиональной деятельности, стимулирующей инициативу, общественную активность, что обеспечивает индивидуальное своеобразие; совокупность разновекторных личностных проявлений, потребность педагога к овладению актуальными интеллектуальными знаниями и профессиональными компетенциями (Д. А. Леонтьев); системно выраженные возможности активных про-

При решении возникающих кадровых проблем важно понимание механизмов и подходов в развитии кадрового потенциала, поскольку именно потенциал педагога как личностный ресурс служит фундаментом для развития ценностных социальных качеств, жизненных и педагогических установок.

фессионально-личностных качеств, реализуемых в педагогическом мастерстве (Р. Б. Дондокова); множественность возможностей и выборов, имеющую не только субъективно-личностную, но и объективную значимость как функциональный компонент образовательного пространства (Т. О. Катербарг).

Опираясь на все вышеизложенное, можно утверждать, что в свете решения задач создания системы научно-методического сопровождения педагогических работников проблема изучения подходов к развитию потенциала для овладения актуальными интеллектуальными знаниями, профессиональными умениями и компетенциями становится весьма актуальной.

Анализ исследований системы дополнительного профессионального образования позволяет отметить, что сегодня в практике повышения квалификации параллельно применяются две модели обучения педагога — традиционная вертикальная и новая горизонтальная [1; 5]. И если особенность традиционной модели обучения педагога состоит в формировании педагогических знаний и умений организовывать профессиональную деятельность по схеме «преподаватель — учитель (воспитатель)», то специфика новой модели заключается в обучении специалистов путем трансляции образовательных практик по схеме «практик — практику», что предполагает взаимообучение педагогов. В настоящее время горизонтальная модель обучения с использованием опыта педагогов и создания педагогических объединений признается эффективной формой организации методической помощи, ориентированной на развитие у слушателей гибких коммуникативных умений, преодоление профессиональных дефицитов и совершенствование профессиональных компетенций [9].

В связи с этим *цель* нашего исследования заключается в разработке *механизма системы непрерывного научно-методического сопровождения специалиста*

сферы дошкольного образования (с учетом региональной специфики), включающей горизонтальную модель обучения педагога на основе формирования института профессиональных объединений. Полагаем, что такой подход существенно усиливает методическую поддержку педагога и может рассматриваться самостоятельным субъектом системы непрерывного научно-методического сопровождения специалистов ДОО.

Для достижения поставленной цели необходимо решить ряд задач:

- ✓ изучить состояние системы научно-методического сопровождения специалиста дошкольного профиля в условиях дополнительного профессионального образования;

- ✓ выявить предпосылки и обосновать подходы при создании системы непрерывного научно-методического сопровождения педагога дошкольного образования, учитывая региональную специфику;

- ✓ разработать и внедрить механизм системы непрерывного научно-методического сопровождения специалиста дошкольной сферы (с учетом специфики) региона на основе реализации программ повышения квалификации;

- ✓ создать и внедрить горизонтальную модель обучения педагога на основе формирования института профессиональных объединений как субъекта системы непрерывного научно-методического сопровождения специалистов ДОО.

В целях определения потребности региональных дошкольных организаций в научно-методическом сопровождении педагогов было проведено анкетирование руководителей ДОО. Основываясь на анализе образовательных программ, а также программ развития ДОО и мнений руководителей ДОО в рамках проведенного регионального исследования кадровых проблем в системе дошкольного образования, мы можем констатировать, что дефи-

В настоящее время горизонтальная модель обучения с использованием опыта педагогов и создания педагогических объединений признается эффективной формой организации методической помощи.

цит профессиональных компетенций педагога серьезно влияет на качество дошкольного образования.

Для того чтобы выявить объективную картину кадровых проблем в системе дошкольного образования региона, были опрошены руководители дошкольных образовательных организаций, находящихся как в сельской местности, так и в городе (всего в нашем исследовании приняли

участие 156 руководителей ДОО и 47 заместителей руководителей дошкольных групп при школах).

Анализ мнений руководителей ДОО по таким проблемам, как «нехватка воспитателей и/или специалистов ДОО» и «нехватка квалифицированных специалистов с достаточным и/или высоким уровнем сформированности профессиональных компетенций» представлен в таблице 1 и 2.

Таблица 1

Проблемы, ограничивающие возможности образовательной организации в предоставлении услуг качественного дошкольного образования в условиях городской среды (%)

Проблема	Совсем не испытывает	Испытывает в некоторой степени	Испытывает в значительной степени
Нехватка воспитателей и/или специалистов	10	43	47
Нехватка квалифицированных специалистов с достаточным и/или высоким уровнем сформированности профессиональных компетенций	20	44	36

Таблица 2

Проблемы, ограничивающие возможности образовательной организации в предоставлении услуг качественного дошкольного образования в условиях сельской среды (%)

Проблема	Совсем не испытывает	Испытывает в некоторой степени	Испытывает в значительной степени
Нехватка воспитателей и/или специалистов	87	13	0
Нехватка квалифицированных специалистов с достаточным и/или высоким уровнем сформированности профессиональных компетенций	22	52	26

На основании полученных данных мы можем утверждать, что 47 % респондентов испытывают значительные трудности, связанные с нехваткой воспитателей, и менее значительные — с нехваткой иных специалистов дошкольного профиля (музыкальных руководителей, инструкторов по физическому воспитанию и др.). Опрошенные также отметили, что материальный фактор имеет существенное значение в решении кадровой проблемы, однако не

является основным. Примечательно, что в сельских ДОО показатели «испытывает в некоторой степени» и «испытывает в значительной степени» остаются низким — 13 % и 0 % соответственно, что можно объяснить не только отсутствием широкого выбора специальностей при трудоустройстве, но и социальными льготами, которые имеют педагоги на селе.

Анализ ответов руководителей ДОО свидетельствует о том, что 62 % ДОО

(36 % в городе, 26 % на селе) имеют проблемы, связанные с нехваткой квалифицированных воспитателей и специалистов. Кроме того, чем выше статус ДОО (инновационная площадка, стажировочная площадка, научно-методический центр и т. д.), тем серьезнее озабоченность руководителя в решении кадровой проблемы и применении эффективных подходов к совершенствованию профессиональных компетенций педагога. В качестве одного из вариантов решения создавшейся кадровой проблемы руководители ДОО (как сельских, так и городских) предлагали заключать договора с организациями среднего профессионального и высшего образования о целевом наборе обучающихся.

Таким образом, ответы респондентов подтвердили наше предположение о том, что нехватка квалифицированных специалистов с достаточным и высоким уровнем профессиональных компетенций значительно ограничивает потенциальные возможности ДОО в предоставлении населению широкого спектра услуг качественного дошкольного образования при реализации как общеобразовательных программ, так и программ дополнительного образования детей. Результаты исследования показали взаимосвязь кадровой проблемы и потенциальных возможностей педагогического коллектива ДОО в предоставлении качественного дошкольного образования в сельской и городской среде; обнаружили насущную потребность в непрерывном научно-методическом сопровождении специалистов в сфере дошкольного образования с учетом региональной специфики.

Кроме того, проведенный анализ существующей системы повышения квалификации в регионе позволил выявить *ряд тенденций* в системе научно-методического сопровождения специалистов дошкольной сферы:

✓ реализация группы требований федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования (ФГОС ДО) осуществляется посредством преобразования структурно-содержательных

компонентов программ повышения квалификации;

✓ выявленная готовность слушателей к освоению дополнительных профессиональных образовательных программ в области дошкольного образования свидетельствует о достаточно высоком уровне удовлетворенности специалиста существующей системой повышения квалификации в регионе, но в то же время демонстрирует возрастающую потребность в корректировке подходов и моделей обучения педагога вне формальных сроков обучения курсов повышения квалификации;

✓ в современных быстро меняющихся условиях обновления нормативно-законодательной базы системы образования очевиден заказ на непрерывность в дополнительной подготовке и совершенствовании профессиональных компетенций педагога;

✓ на основе деятельности областной программы «Развитие инновационных процессов» (РИП) расширяется возможность в конструировании профессионального педагогического пространства.

Так, О. Ю. Дедова отмечает, что «в самой сущности инновационной деятельности заложены механизмы развития профессиональной компетентности педагогов, в частности профессиональных позиций, знаний и умений (аналитических, диагностических, прогностических, проектировочных и т. д.)» [3, с. 59].

Таким образом, формированию профессиональных объединений педагогов-дошкольников способствуют: деятельность областной программы РИП в развитии инновационной деятельности в дошкольных организациях, с одной стороны, общность и единство целевых ориентиров, разновекторность содержательных направлений и образовательных технологий, разработанных педагогическими коллективами ДОО в рамках указанной программы, — с другой.

Результаты исследования показали взаимосвязь кадровой проблемы и потенциальных возможностей педагогического коллектива ДОО в предоставлении качественного дошкольного образования в сельской и городской среде.

Институт профессиональных объединений педагогов дошкольного образования в регионе является педагогическим акселератором и практико-ориентированным инструментарием в трансляции положительного опыта, принципами деятельности которого стали непрерывность в совершенствовании профессиональных компетенций, открытость инновациям, добровольность участия, взаимное уважение и доброжелательность, взаимодействие и сотрудничество. Формами профессиональных объединений педагогов дошкольной сферы выступают *рабочая группа, творческая лаборатория, ассоциация*. Деятельность института профессиональных объединений расширяется, и особым направлением является взаимодействие между членами профессиональных объединений.

В рамках регионального закона «О статусе педагогических работников, осуществляющих педагогическую деятельность на территории Ульяновской области» [11]

институт профессиональных объединений получил развитие в новых формах объединений: педагог-наставник, педагог-методист, педагог-исследователь. Основным направлением деятельности этих профессиональных объединений является оказание научно-методической помощи и поддержки в совершенствовании профессиональных компетенций, обобщении педагогического опыта и масштабировании на методических площадках, семинарах, конференциях, форумах, фестивалях, съездах и т. п. регионального и федерального уровней. Взаимодействие педагогов в различных формах профессиональных объединений лежит в основе механизма формирования института профессиональных объединений.

Система непрерывного научно-методического сопровождения специалиста в сфере дошкольного образования с учетом специфики региона представлена взаимосвязанными блоками, каждый из которых решает конкретные задачи (таблица 3).

Таблица 3

Схема механизма системы непрерывного научно-методического сопровождения специалиста дошкольной сферы с учетом специфики региона

Блоки	Содержание каждого блока
Блок обоснования	✓ Обоснование перспектив развития системы дополнительного профессионального образования и повышения квалификации специалистов дошкольной сферы в регионе. ✓ Предпосылки и подходы к системе непрерывного научно-методического сопровождения специалиста дошкольного образования. ✓ Цель и задачи системы непрерывного научно-методического сопровождения специалиста дошкольной сферы
Блок эмпирической, информационно-аналитической, аналитико-диагностической информации	✓ Анализ и оценка действующих моделей обучения педагогов в системе повышения квалификации. ✓ Анализ уровня удовлетворенности слушателей курсов повышения квалификации. ✓ Анализ и оценка действующих моделей методической службы специалистов-дошкольников. ✓ Выявление кадровых проблем системы дошкольного образования с учетом реалий региона. ✓ Выявление профессиональных дефицитов специалистов дошкольной сферы. ✓ Анализ ресурсной базы региона в системе непрерывного научно-методического сопровождения специалистов дошкольного образования
Блок проектирования, разработки и принятия решений	✓ Разработка системы непрерывного научно-методического сопровождения специалистов дошкольной сферы на основе формирования института профессиональных объединений. ✓ Создание адресных профессиональных программ научно-методического сопровождения специалиста дошкольной сферы. ✓ Разработка алгоритма персонифицированной матрицы непрерывного научно-методического сопровождения

Блоки	Содержание каждого блока
Блок итогово-корректирующий	✓ Внедренческая стадия. ✓ Интерпретация полученных результатов и эффектов. ✓ Внесение корректив и дополнений. ✓ Масштабирование

Система непрерывного научно-методического сопровождения специалистов ДОО основывается на реализации перспектив развития системы дополнительного профессионального образования и повышения квалификации указанных специалистов в регионе; разработке и внедрении адресных программ повышения квалификации и персонифицированных индивидуальных образовательных маршрутов путем выявления и оценивания профессиональных дефицитов специалиста.

Основными *механизмами* реализации непрерывного научно-методического сопровождения педагогов дошкольного образования являются:

✓ формирование регионального образовательного заказа исходя из выявленных дефицитов;

✓ самоопределение, обеспечивающее педагогу возможность самостоятельного выбора собственной траектории профессионального роста;

✓ инновационная деятельность как источник развития профессиональных знаний, умений и компетенций.

При таком подходе научно-методическое сопровождение реализует новые для системы повышения профессионального мастерства функции: аналитико-экспертную, прогностическую, исследовательскую, развивающую.

Специфика системы непрерывного научно-методического сопровождения специалистов дошкольного образования заключается в реализации горизонтальной модели обучения педагога на основе деятельности института профессиональных объединений как самостоятельного субъекта, интегрированного в общую систему.

Подход в системе непрерывного науч-

но-методического сопровождения на основе деятельности института профессиональных объединений специалистов дошкольной сферы включает в себя три сегмента.

✓ «Педагогический акселератор» — направлен на организацию научно-методической помощи и поддержки слушателя в овладении педагогическими практиками дошкольного образования на курсах повышения квалификации.

✓ «Методический акселератор» — предполагает методическую помощь и поддержку в освоении практико-ориентированного инструментария в рамках методической работы с учетом специфики образовательного уклада ДОО. Специфика данного сегмента состоит в организации подписки на цифровую платформу «Акселератор: помощь» для получения квалифицированной групповой или индивидуальной методической помощи у членов профессионального объединения с учетом уровня образования, стажа, категории, возраста, потребностей педагогов.

✓ «Мой профессиональный акселератор» — осуществляет методическую помощь педагогу в развитии индивидуального профессионального маршрута через организацию презентаций авторских педагогических находок и приемов. На добровольной основе организуется подписка «Акселератор: мой опыт» с применением цифровой платформы для консультирования и оценивания уровня сформированности профессиональных компетенций педагога членами профессионального объединения.

В заключение отметим, что на начальном этапе нашего исследования в создании системы непрерывного научно-методического сопровождения специалиста в сфере дошкольного образования представлен кон-

цепт профессионального объединения педагогов-дошкольников как самостоятельного субъекта, интегрированного в общую систему с учетом региональной специфики. Систему научно-методического сопровождения специалиста дошкольного профиля на основе формирования и развития института профессиональных объединений

специалистов дошкольной сферы характеризует (отличает) непрерывность и взаимодействие в процессе совершенствования профессиональных компетенций, что отвечает стратегической цели — достижению перспектив устойчивого профессионального роста педагога и развитию системы дошкольного образования в целом.

ЛИТЕРАТУРА

1. Андрагогика постдипломного педагогического образования : научно-методическое пособие / под редакцией С. Г. Вершловского, Г. С. Сухобской. — Санкт-Петербург : СПбАППО, 2007. — 195 с. — ISBN 5-7434-0391-0.
2. Божинская, Т. Л. Перспективы совершенствования педагогического потенциала региональной культуры в современном российском образовании / Т. Л. Божинская // Педагог, воспитатель : научно-методическое пособие. — Ростов-на-Дону, 2010. — С. 32—39.
3. Дедова, О. Ю. Особенности исследования коммуникативной компетентности педагога в рамках инновационной деятельности / О. Ю. Дедова // Нижегородское образование. — 2020. — № 1. — С. 59—64.
4. Дондокова, Р. Б. Развитие творческого потенциала учителя в условиях гуманизации образования / Р. Б. Дондокова // Вестник Бурятского государственного университета. — 2011. — № 1. — С. 35—38.
5. Зеер, Э. Компетентностный подход к модернизации профессионального образования / Э. Зеер, Э. Сыманюк // Высшее образование в России. — 2005. — № 4. — С. 23—30.
6. Казакова, А. Г. Современные педагогические технологии в дополнительном профессиональном образовании преподавателей : диссертация на соискания ученой степени доктора педагогических наук / А. Г. Казакова. — Москва, 2000. — 376 с. — URL: <http://www.dissercat.com/content/sovremennye-pedagogicheskie-tekhnologii-v-dopolnitelnom-professionalnom-obrazovanii-prepodav#ixzz2bLaxDiB4> (дата обращения: 19.04.2022).
7. Катербарг, Т. О. Профессиональный потенциал педагогов как педагогическая категория и функциональный компонент образовательного пространства школы / Т. О. Катербарг // Современные научные исследования и инновации. — 2013. — № 4. — URL: <http://web.snauka.ru/issues/2013/04/23281> (дата обращения: 19.04.2022).
8. Личностный потенциал: структура и диагностика : коллективная монография / под редакцией Д. А. Леонтьева. — Москва : Смысл, 2011. — 680 с. — ISBN 978-5-89357-285-8.
9. Майданкина, Н. Ю. Актуализация потенциала для непрерывного образования педагога : монография / Н. Ю. Майданкина. — Ульяновск : Качалин Александр Васильевич, 2019. — 222 с. — ISBN 978-5-6042682-0-9.
10. О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года : Указ Президента Российской Федерации от 07.05.2018 № 204 (с изменениями на 21 июля 2020 года). — URL: <http://docs.cntd.ru/document/557309575/> (дата обращения: 19.04.2022).
11. О статусе педагогических работников, осуществляющих педагогическую деятельность на территории Ульяновской области : закон Ульяновской области от 25.09.2019 № 109-ЗО // Официальный интернет-портал правовой информации. — URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/7300201910010011> (дата обращения: 20.04.2022).
12. Об утверждении Концепции создания единой федеральной системы научно-методического сопровождения педагогических работников (вместе с Концепцией создания единой федеральной

системы научно-методического сопровождения педагогических работников и управленческих кадров) : распоряжение Минпросвещения России от 06.08.2020 № Р-76 // Консультант-Плюс : официальный сайт компьютерной справочной правовой системы РФ. — URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_401683/d475d8e9529575f14d90efa1693c832978ec77ca/ (дата обращения: 19.04.2022).

13. Об утверждении Порядка организации и осуществления образовательной деятельности по основным общеобразовательным программам — образовательным программам дошкольного образования : приказ Министерства просвещения РФ от 31.07.2020 № 373. — URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202009010021> (дата обращения: 19.04.2022).

14. Паспорт национального проекта «Образование» : утвержден президиумом Совета при Президенте Российской Федерации по стратегическому развитию и национальным проектам (протокол от 24.12.2018 № 16). — URL: <http://static.government.ru/media/files/UuG1ErcOWtjfOFCsqdLsLxC8oPFDkmBB.pdf> (дата обращения: 19.04.2022).

15. Профессиональный стандарт «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)» : утвержден Приказом Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 18.10.2013 № 544н (в последней редакции). — URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_155553/ (дата обращения: 19.04.2022).

16. Шахмарова, Р. Р. Непрерывное образование — основа развития личности в современном обществе / Р. Р. Шахмарова. — DOI: 10.23670/IRJ.2017.59.072 // Международный научно-исследовательский журнал. — 2017. — № 5 (59). — С. 85—87.

17. Readiness of future teachers for sociocultural education of children in modern conditions of society development / L. M. Zakharova, N. Y. Maydankina, T. A. Chibisova [et al.]. — DOI: 10.34069/AI/2021.47.11.30 // Amazonia Investiga. — 2021. — № 10 (47). — P. 293—300.

В 2022 году в издательском центре учебной и учебно-методической литературы Нижегородского института развития образования готовятся к выходу в свет издания:

Нижегородское лето — 2021: Сборник методических материалов / сост.: М. Г. Ямбаева, Е. В. Боровская. 259 с.

Сборник предназначен специалистам сферы воспитания и дополнительного образования обучающихся. Содержание издания направлено на повышение эффективности организации образовательного процесса в период детского отдыха и оздоровления, а также на сохранение, обобщение и распространение опыта оздоровительной и досуговой деятельности в сфере детского отдыха, в том числе специалистов дополнительного образования, педагогов-организаторов, вожатых.

Материалы сборника помогут сформировать у специалистов сферы воспитания и дополнительного образования многоплановую картину организации деятельности в период летних каникул. Сборник может быть использован в работе специалистов системы дополнительного образования детей и системы повышения квалификации управленческих, методических и педагогических работников.

Удалова Р. И. Компетенции «4К»: непрерывное образование педагогов: Учебно-методическое пособие. 55 с. (Сер. «Организация урочной и внеурочной деятельности в рамках ФГОС НОО и ФГОС ООО»).

Пособие нацелено на организацию непрерывного «горизонтального» образования педагогов по эстетическому и остальным направлениям, заявленным во ФГОС НОО и ФГОС ООО, с учетом организации дальнейшей работы с обучающимися начальных классов и далее 5—9-х классов в рамках преемственности уровней образования.

Данное издание адресовано классным руководителям, педагогам ГПД, заместителям директора по учебно-воспитательной работе, педагогам-предметникам, педагогам дополнительного образования, социальным педагогам.



Психологический аспект образовательной и воспитательной среды

ОЖИДАНИЯ В ОТНОШЕНИИ УЧИТЕЛЯ И ПРЕДСТАВЛЕНИЯ О ГОТОВНОСТИ РЕБЕНКА К ШКОЛЕ: ВЕРСИЯ МАТЕРЕЙ БУДУЩИХ ПЕРВОКЛАССНИКОВ



Л. Э. СЕМЕНОВА,
доктор психологических наук,
профессор кафедры общей
и специальной психологии НИРО,
профессор кафедры общей
и социальной психологии
ННГУ им. Н. И. Лобачевского
verunechka08@list.ru



В. Э. СЕМЕНОВА,
кандидат философских наук,
доцент кафедры дошкольного
образования НИРО,
доцент кафедры общей и клинической
психологии ФГБОУ ВО ПИМУ
(Нижний Новгород)
verunechka08@list.ru

В статье рассматривается определенный спектр проблем современного российского образования и обусловленных ими требований к учителю со стороны общества и родителей, которые активно обсуждаются в психолого-педагогической литературе. Анализируются результаты исследования относительно представлений матерей будущих первоклассников о желаемом учителе для своего ребенка, их ожиданий в отношении личностных и профессиональных характеристик педагога, с учетом видения и понимания матерями готовности ребенка к школе, тех психологических особенностей, которые могут помогать и мешать ему в учебе. Исходя из полученных результатов, авторы очерчивают круг потенциальных проблем в пространстве взаимодействия учителя, первоклассника и его родителей.

The article examines a certain range of problems of modern Russian education and the resulting requirements for the teacher from society and parents, which are widely discussed in psychological and pedagogical literature. The results of the study are analyzed regarding the ideas of future first-graders' mothers about the desired teacher for their child, their expectations regarding the teacher's personal and professional characteristics, considering mothers' vision and understanding of the child's readiness for school as well as psychological characteristics that can help and hinder children in their studies, the authors outline a range of potential problems in the interaction space of a teacher, a first-grader and his parents on the basis of the results obtained.

Ключевые слова: *профессия учителя, ожидания матерей, будущие первоклассники, готовность к школе*

Key words: *teaching profession, mothers' expectations, future first-graders, readiness for school*

В современной России на протяжении многих лет наблюдается активная трансформация системы образования. Изменения коснулись не только правовых основ образования, но и его содержательной и методической сторон. Соответственно, изменились требования к педагогам, от которых теперь ожидается решение как традиционных, так и новых, неклассических, задач. Внесла свою лепту в этот процесс преобразований и пандемия COVID-19, в результате которой появились новые запросы к условиям организации образовательного процесса и, как следствие, новые требования к самому педагогу — толерантность к неопределенности, эмоциональный интеллект, высокая рефлексивность, компетентность в сфере цифровых технологий и педагогической кибербезопасности, владение исследовательскими и проектными технологиями обучения, способность адаптировать урок к любым условиям и форматам, мотивировать и вдохновлять учащихся, учитывать особые образовательные потребности детей и подростков с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью, готовность и умение непрерывно учиться, в том числе полностью самостоятельно [8].

Согласно позиции одной из концепций отечественного психолога А. В. Петровского, педагогов можно отнести к категории *значимых Других*, чья личность, ми-

ровоззрение и система ценностей определяют микросоциальную среду ребенка и тем самым оказывают влияние на его внутренний мир и поведение [7]. Иными словами, речь идет о том, что учитель является одним из проводников ребенка в культуру общества, одновременно выступая в качестве авторитетного лица, наделенного властными полномочиями (обладателя «авторитета роли», по М. Ю. Кондратьеву), и нередко — в качестве объекта референтных отношений. Подчеркнем, что главным образом это касается первого учителя, который часто становится реальным авторитетом, идеалом и образцом для подражания взрослеющей личности.

По оценкам многих специалистов, профессия педагога (учителя) одна из наиболее важных и значимых [3; 8]. Его функции и роли разноплановы, сложны и многопрофильны: он не только организатор учебного процесса и методист, который осуществляет образовательную деятельность в соответствии с ФГОС, реализует индивидуальный подход и индивидуальный образовательный маршрут, но и, по сути, то лицо, которое в школе замещает родителей, особенно если речь идет об учителе начальных классов.

Согласно статье 48 Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации», педагогические работники обязаны «осуществлять свою деятельность

на высоком профессиональном уровне», «уважать честь и достоинство обучающихся и других участников образовательных отношений», «развивать у обучающихся познавательную активность, самостоятельность, инициативу, творческие способности, формировать гражданскую позицию, способность к труду и жизни в условиях современного мира, формировать у обучающихся культуру здорового и безопасного образа жизни», «применять педагогически обоснованные и обеспечивающие высокое качество образования формы, методы обучения и воспитания» и др. [16]. Таковы формальные требования к педагогам, в том числе к учителям начальной школы. Разумеется, они во многом отражают и конструируют общественное мнение, но отнюдь не исчерпывают его.

Важнейшей составляющей общественного мнения относительно функций и качества образования в целом, и образа педагогов в частности оказывается точка зрения и ожидания родителей как одного из ключевых субъектов образовательного процесса, повышение роли и значимости которых в обеспечении получения детьми общего образования особо подчеркивается в ФЗ «Об образовании в РФ». Именно

Не все родители готовы к активной позиции участника образовательного процесса, что согласуется с мнением учителей о том, что одной из причин трудностей в освоении учащимися образовательной программы является недостаточность внимания родителей к образованию своих детей.

позиция и точка зрения родителей служат определенным ориентиром относительно «заказа» общества к системе образования и одновременно выступают в качестве одной из иллюстраций существующего положения дел, включая

настоящие условия реализации социального партнерства образовательных организаций и семьи.

Как показывают результаты исследования О. К. Самарцевой и А. А. Гудзюк, у современных родителей, как правило, встречаются три основных типа социальных ожиданий относительно функций

школы и соответствующей им собственной позиции:

✓ «школа как ресурс» для дальнейшего образования и достижения определенного социального статуса без особой включенности самих родителей в образовательный процесс;

✓ «школа как партнер» семьи в образовании и воспитании ребенка с акцентом родителей на собственную включенность в образовательный процесс;

✓ «школа как «камера хранения» ребенка» с некоторой дистанцированностью родителей от школы и процесса образования [10].

Другими словами, не все родители готовы к активной позиции участника образовательного процесса, что согласуется с мнением учителей о том, что одной из причин трудностей в освоении учащимися образовательной программы является недостаточность внимания родителей к образованию своих детей [6].

На наш взгляд, содержательный анализ ожиданий родителей относительно школы и, прежде всего, профессиональной деятельности и личности педагога приобретает особую актуальность на этапе поступления ребенка в первый класс, когда кардинально изменяются социальная позиция ребенка и общественные требования к нему, которые далеко не всегда могут принять современные первоклассники, в массе своей демонстрирующие признаки школьной дезадаптации [4]. Обычно в структуре школьной адаптации принято выделять *когнитивный*, *эмоциональный* и *поведенческий* компоненты [5]. Первый компонент характеризует успешность ребенка в обучении и выражается в его успеваемости (положительных отметках); второй компонент предполагает наличие положительного отношения учащегося к школе в целом, школьным предметам, педагогам и одноклассникам; третий компонент отражает принятие и соблюдение ребенком школьных норм и правил, отсутствие систематически повторяющихся

ся нарушений поведения в процессе обучения и его способность устанавливать конструктивные отношения с педагогами и сверстниками.

В свою очередь Т. В. Дорожевец, обсуждая проблему школьной дезадаптации, также выделяет три основные сферы адаптации ребенка к обучению в школе:

✓ *академическую*, то есть степень принятия учебной деятельности и норм школьной жизни;

✓ *социальную* — успешность вхождения ребенка в новую социальную группу;

✓ *личностную* — принятие ребенком своего нового социального статуса школьника [2].

При этом существующие данные свидетельствуют о том, что многие учащиеся начальных классов имеют те или иные проявления школьной дезадаптации, хотя бы по одному из перечисленных параметров [1; 9].

Полагаем, что все эти данные становятся вполне предсказуемыми и очевидными, если принять во внимание как минимум два обстоятельства. Первое из них — это констатируемый многими исследователями *низкий уровень психологической готовности* современных дошкольников к обучению в школе, проявляющийся в слабом развитии произвольности, дефиците воображения, несформированности общей способности к учению, то есть в трудностях овладения всеми компонентами учебной деятельности (мотивационным, ориентировочно-операциональным, регуляционно-оценочным), слабой степени выраженности познавательных интересов и мотивации, а также в социальной некомпетентности, сложностях с коммуникацией, проблемном взаимодействии со сверстниками и отсутствии ориентации на сотрудничество, неразвитости самостоятельности и инициативности в различных видах деятельности и др. [11; 12; 14]. Кроме того, констатируется факт преобладания у современных дошкольников оценочного мотива, что свидетельствует о потребности

детей в социальном признании и одобрении взрослого [15].

Второе обстоятельство — практически массовое и весьма раннее (в некоторых случаях со второго года жизни) приобщение детей к электронным гаджетам, активная включенность подрастающего поколения в цифровую среду, как правило, вне контекста взаимодействия со взрослыми [11; 12; 14]. В связи с этим исследователи отмечают некоторые специфические особенности психологической готовности детей цифрового поколения к школе по всем компонентам: «в когнитивном (“клиповость” мышления, восприятия, преобладание кратковременной памяти), в личностном (снижение ценности знаний, повышение значения безусловной положительной оценки, склонность к интровертированности), в эмоционально-волевом (повышение инфантильности)» [15, с. 247].

В этой связи можно считать вполне обоснованным повышение требований к учителям начальной школы, от которых ожидается в том числе и компенсация всех дефицитов развития ребенка в дошкольном возрасте.

В своем исследовании мы сделали акцент на изучении содержания представлений родителей о желаемом учителе для своего ребенка — будущего первоклассника, ожиданий, касающихся личностных и профессиональных характеристик педагога, с учетом их понимания готовности своего ребенка к школе, имеющих психологических особенностей, которые помогут или помешают ему в учебе.

Для сбора фактических данных использовались графическая и вербальная методики. В качестве графической применялся модифицированный вариант методики «Семейная социограмма» [17]. Участникам исследования предоставлялся бланк с нарисованным кругом диаметром 11 см,

Существующие данные свидетельствуют о том, что многие учащиеся начальных классов имеют те или иные проявления школьной дезадаптации.

символизирующий школу с ее образовательным пространством, и предлагалось изобразить в нем кружочками себя, ребенка и учителя, то есть предложить свое «графическое» видение позиции основных участников в ожидаемом образовательном процессе. Обработка осуществлялась по рекомендованным в оригинальном варианте методики критериям: учитывались размер кружков и их расположение по отношению к центру круга, позиция кружков относительно друг друга («выше — ниже» или «над — под») и дистанция между ними. В соответствии с этими критериями о значимости субъекта образовательного процесса с точки зрения респондента свидетельствует больший по размеру кружочек, его изображение в центре и в верхней части поля бланковой окружности. В свою очередь дистанция между кружочками говорит о степени психологической (эмоциональной, ролевой и функциональной) близости между субъектами образовательного процесса в контексте школьного обучения.

В качестве вербальной методики использовался анкетный опрос родителей, в ходе которого собиралась следующая информация:

- ✓ родительские предпочтения в плане соотношения ответственности за образование ребенка между учителем и родителями;
- ✓ основные ожидания от учителя своего ребенка;

Анализируя полученные результаты, отметим, что в качестве центрального субъекта образовательного процесса абсолютное большинство матерей (61 %) обозначили учителя.

✓ собственная готовность к участию в образовательном процессе и характер этого участия;

✓ предпочтения в плане пола, возраста и стажа учителя;

✓ важные личностные качества учителя;

✓ значимые профессиональные качества учителя;

✓ возможные опасения, связанные с учителем;

✓ характеристики своего ребенка, которые могут помочь в учебе и пригодятся в школе;

✓ характеристики своего ребенка, которые могут мешать в учебе, чего пока ему не хватает, чтобы стать учеником/ученицей;

✓ общая степень готовности ребенка к школе (в % — от 0 до 100).

Участниками исследования стали 67 матерей семилетних детей — будущих первоклассников (все дети посещали детские сады и не имели никаких ограничений по здоровью).

Анализируя полученные результаты, отметим, что в качестве центрального субъекта образовательного процесса абсолютное большинство матерей (61 %) обозначили учителя; преимущество собственной позиции в роли субъекта образования наблюдалось у 10 % респондентов; остальные 29 % опрошенных ставят в центр образовательного пространства своего ребенка.

Вместе с тем в ряде случаев фигура учителя воспринимается матерями дистанцировано не только от них самих (33 %), но и от их ребенка (25 %). При этом, как правило, если психологическая дистанция учителя была одинаково далека как от ребенка, так и от родителя, то имела место психологическая близость матери с ребенком. Получается, что в этом случае учитель как бы противопоставлен диаде «мать — ребенок», то есть его фигура находится в оппозиции по отношению к остальным субъектам образования, что позволяет предполагать наличие у этих матерей некоего внутреннего барьера для выстраивания будущего сотрудничества с педагогом.

Учитывая результаты графической методики и опираясь на полученные посредством анкетного опроса данные, мы разделили всех участниц исследования по их предпочтениям касательно соотношения ответственности за образование ребенка между учителем и родителями на три группы.

Первую группу составили матери, которые ключевую роль и ответственность за образование своего ребенка возлагают на учителя (38 человек, или 57 %).

Во вторую группу вошли матери, берущие ответственность на себя (12 человек, или 18 %).

К третьей группе мы отнесли тех, кто придерживались позиции разделенной ответственности за образование ребенка между собой и учителем (17 человек, или 25 %).

Как можно видеть, среди матерей будущих первоклассников преобладающим является мнение о том, что именно учитель будет нести ответственность за процесс обучения ребенка и его результаты. От учителя они ожидают полной самоотдачи в этом процессе и именно с ним связывают качество образования. Иными словами, мы убедились в том, что подавляющее большинство матерей рассчитывают частично или полностью устранить от активного участия в образовании своего ребенка и передать эти функции исключительно школе в лице педагога, что вступает в некоторое противоречие с обязанностями родителей как участников образовательного процесса, обозначенными в ФЗ «Об образовании в РФ» [16]. Этот факт может свидетельствовать о юридической неграмотности многих матерей будущих первоклассников, что в дальнейшем способно осложнить выстраивание конструктивных деловых отношений семьи и школы.

Что касается непосредственно готовности матерей будущих первоклассников к участию в образовательном процессе, то по результатам опроса однозначно готовы включаться в школьную жизнь ребенка и оказывать помощь в образовании только 28 % респондентов, тогда как многие матери заявляют об этом формально, оговаривая условия своего участия в образовательном процессе (наличие свободного времени, компетентность в учебном материале, ответная готовность

со стороны учителя входить в положение семьи и идти навстречу, оказывать помощь их ребенку в качестве дополнительных занятий, проявлять лояльность в оценивании его знаний и умений). Категорически отказываются от своего участия, то есть демонстрируют неготовность, 12 % респондентов.

Примечательно, что однозначно о своей готовности заявляют только те родители, кто либо придерживались позиции разделенной ответственности за образование ребенка между собой и учителем, либо отводили ведущую роль и ответственность самим себе. И, напротив, категорически отказываются от своего участия в образовательном процессе исключительно те мамы, которые полагали, что ответственность за образование их ребенка должна лежать только на учителе.

Ниже приведены результаты опроса относительно конкретных ожиданий от учителя.

Так, респонденты *первой группы* чаще всего ждут и рассчитывают на то, что учитель:

✓ «будет вкладываться в развитие и обучение ребенка» (51 % от общего числа участниц исследования);

✓ сможет обеспечить высокую успеваемость ребенка, «чтобы он не был хуже других» учащихся и «им можно было гордиться» (46 %);

✓ будет следить за дисциплиной (40 %);

✓ «научит уму-разуму», будет учить тому, что нужно, обеспечит прочные знания (40 %), а также обеспечит настрой ребенка на учебу (вызовет желание учиться, интерес к учебе) и выполнение домашнего задания (40 %);

✓ поможет ребенку адаптироваться к школе (33 %);

✓ создаст условия, «чтобы ребенок больше учился в школе, а не дома» (33 %);

Среди матерей будущих первоклассников преобладающим является мнение о том, что именно учитель будет нести ответственность за процесс обучения ребенка и его результаты.

✓ подготовит к сложностям жизни (25 %);

✓ будет терпелив, и станет относиться с пониманием к возможным трудностям и слабостям ребенка, проявлять лояльность к ошибкам (24 %).

Как видно, ключевая доминанта ожиданий этих матерей связана с усилиями педагога по обучению их ребенка «всеми тому, что нужно», «чтобы им можно было гордиться», поскольку ребенок является «визитной карточкой семьи», и такой организацией процесса образования, при которой «учитель не только бы спрашивал и проверял домашние задания, но и действительно учил, объяснял новый материал». При этом в качестве основных аргументов минимальной включенности в образовательный процесс самой семьи опрашиваемые, как правило, ссылались на свою педагогическую некомпетентность и сверхзанятость на работе.

Для сравнения: респонденты, относящиеся к *третьей группе*, ориентированные на разделенную ответственность, демонстрировали несколько иные ожидания в отношении будущего учителя их ребенка, который, по их мнению:

✓ сможет найти подход к их ребенку (22 % от общего числа участниц исследования);

✓ создаст условия, чтобы «ребенку нравилось учиться, ходить в школу» и обеспечит настрой ребенка на выполнение домашнего задания (19 %);

✓ «будет вкладываться в развитие и обучение ребенка» (19 %);

✓ всегда будет на связи, «готов к диалогу» (19 %);

✓ обеспечит безопасность и психологический комфорт ребенку на уроках и на переменах (16 %);

✓ будет учитывать мнение родителей (16 %);

✓ станет «заменителем родителей на время пребывания ребенка в школе» (13 %);

✓ к нему можно в любой момент обращаться с любым вопросом по учебе и не только (13 %);

✓ «научит ребенка правильно общаться со сверстниками», «поможет ему завести друзей» (10 %);

✓ будет терпелив и станет относиться с пониманием к возможным трудностям и слабостям ребенка, проявлять лояльность к ошибкам (10 %);

✓ создаст условия, «чтобы ребенок больше учился в школе, а не дома» (10 %);

✓ «не будет совершать насилия, запугивать, издеваться над ребенком» (10 %);

✓ станет ребенку другом и наставником (7 %).

В то же время обращает на себя внимание тот факт, что ожидания матерей, входящих во *вторую группу*, то есть тех кто ведущую роль и ответственность за образование своего ребенка отводили самим себе, оказались гораздо малочисленнее и в основном носили несколько иной характер:

✓ обеспечение безопасности и психологического комфорта (15 %);

✓ гарантия отсутствия со стороны учителя запугиваний, унижения, насилия и издевательств над ребенком (12 %);

✓ помощь в адаптации ребенка к школе (9 %);

✓ готовность к диалогу (9 %);

✓ учет мнения родителей (9 %).

Анализируя полученные результаты, следует отметить, что в целом большинство из сформулированных родителями ожиданий в отношении учителя по своей сути соответствуют тезису Ф. Дольто: «быть на стороне ребенка», исходить из его потребностей и интересов. При этом именно «их ребенка», а не всех или каждого из учащихся класса, то есть без учета того, что в классе будут другие дети, и у них могут быть другие потребности и интересы, что свидетельствует об эгоцентрической позиции матерей. Кроме

Большинство из сформулированных родителями ожиданий в отношении учителя по своей сути соответствуют тезису Ф. Дольто: «быть на стороне ребенка», исходить из его потребностей и интересов. При этом именно «их ребенка», а не всех или каждого из учащихся класса.

того, судя по ожиданиям некоторых опрошенных, учитель должен быть еще и «на стороне родителя» и соотносить свои требования с требованиями к ребенку в семье, что в реальности не всегда возможно. Также содержание формулируемых родителями ожиданий иллюстрирует востребованность такой профессиональной задачи и функции педагога, как *обеспечение индивидуального образовательного маршрута* (причем не только ребенка с особыми образовательными потребностями, но и любого учащегося). Однако вместе с тем стоит заметить, что некоторые матери будущих первоклассников переоценивают реальные возможности педагога начальной школы, поскольку в своих ожиданиях они отводят учителю ролевые функции психолога, родителя и друга в одном лице. Не исключено, что нереализация вышеперечисленных ожиданий может привести к разочарованию родителей в педагоге и, как следствие, к обесцениванию и дискредитации его деятельности, в том числе и в глазах ребенка.

Если говорить о предпочтениях матерей относительно пола учителя для своего ребенка, то мнения родителей разделились следующим образом:

- ✓ только 10 % матерей указали, что хотели бы видеть в качестве учителя мужчину;

- ✓ 18 % отметили, что половая принадлежность педагога не имеет никакого значения;

- ✓ 72 % опрошенных (то есть абсолютное большинство) отдали предпочтение женщине, при этом некоторые участницы исследования объясняли свой выбор тем, что сегодня в российских школах практически нет педагогов-мужчин и в ближайшие годы ситуация вряд ли изменится.

Что касается возраста и стажа педагога, то здесь были высказаны диаметрально противоположные мнения:

- ✓ 48 % матерей отдают предпочтение молодым учителям, «идущим в ногу со временем», которые будут с детьми «на одной волне», которые «еще не устали, не

выгорели на работе» и с которыми учащимся будет «нескучно учиться»;

- ✓ 52 % респондентов выступают однозначно за более опытных педагогов «не моложе 35», которые «отлично знают свое дело» и «могут учить, как раньше».

Вероятно, разница этих предпочтений обусловлена разными жизненными приоритетами родителей, у одних это связано с ностальгией по прошлому, а у других — с переменами в настоящем и размышлениями о будущем, не похожем на прошлое.

Характеризуя личностные особенности учителя своего ребенка, матери будущих первоклассников, как правило, давали достаточно стереотипные ответы, перечисляя такие качества, как справедливость, терпение, требовательность, доброжелательность, порядочность, сдержанность, отзывчивость, деликатность и др. Кроме того, упоминались чувство юмора, интеллигентность, ум и креативность. При этом любопытно, что ни одна из участниц опроса не высказала весьма расхожее мнение о любви педагога к детям, тогда как несколько человек отметили необходимость наличия у учителя уважения к учащимся и их родителям и возможность быть примером для подражания.

Список профессионально важных качеств учителя оказался весьма внушительным и разнообразным, но чаще всего встречались следующие характеристики:

- ✓ умение доступно объяснять материал (61 %);

- ✓ широкая эрудиция (49 %);

- ✓ способность поддерживать интерес к учебе (46 %), находить индивидуальный подход (33 %) и обеспечивать высокую успеваемость (33 %);

- ✓ готовность в случае необходимости оказывать дополнительную помощь по учебе (28 %) и поддержку в трудной ситуации (19 %).

Некоторые матери будущих первоклассников переоценивают реальные возможности педагога начальной школы, поскольку в своих ожиданиях они отводят учителю ролевые функции психолога, родителя и друга в одном лице.

В ряде анкет (у 16 % матерей) среди характеристик профессиональных качеств учителя мы нашли приписку (расцениваемую как претензию авансом) — «не перекладывать свои обязанности на родителей учеников, на семью».

Среди возможных опасений, связанных с учителем, многие матери будущих первоклассников в первую очередь указывали на сложные отношения с их ребенком, его непринятие педагогом, предвзятость к нему («необоснованные обвинения, занижение оценок») и, как следствие, возникновение ситуации «ребенку не нравится учитель», он «боится своего педагога», «не хочет ходить в школу» (66 %).

Достаточно часто встречались и опасения по поводу того, что будущий учитель, с одной стороны, окажется неопытным, неграмотным с методической точки зрения: «не сумеет научить», «не найдет подход», «не сможет создать рабочую атмосферу на уроке» (43 %), а с другой — «будет отсталым», «все будет делать по старинке, как раньше, без новых технологий» (34 %).

Некоторые родители опасались, что «учитель будет уделять недостаточно внимания ребенку, его успеваемости» (27 %),

станет навязывать систему ценностей и жизненных приоритетов, которые будут идти вразрез с принятыми в семье (19 %).

Еще одна группа опасений касалась проблемы школьного насилия: «учитель будет применять жесткие методы с элементами психологического насилия» или «не сможет уберечь от насилия со стороны сверстников» (25 %).

Таким образом, многие родители осведомлены об отдельных проблемах современной школы и не хотят, чтобы они коснулись их семьи.

В рамках проводимого исследования нас также интересовало мнение родителей будущих первоклассников о готовности их ребенка к школе, а именно — представление о тех характеристиках своего ребенка, которые будут помогать или мешать ему в учебе. Обобщив все полученные ответы по основным параметрам готовности к школьному обучению (общая осведомленность; интеллектуальная, личностная, волевая, социальная и физическая готовность), мы получили версию матерей будущих первоклассников о наличии и отсутствии у их ребенка важных для учебной деятельности и школьной жизни в целом характеристик (см. таблицу).

Мнение матерей будущих первоклассников о готовности ребенка к школе

Составляющие готовности		Характеристики (количество ответов / %)		
		1-я группа (n = 38)	2-я группа (n = 12)	3-я группа (n = 17)
Наличие характеристик	Общая осведомленность (знания, умения)	31 / 32,6	14 / 32,5	22 / 28,9
	Интеллектуальная готовность	43 / 45,3	17 / 39,5	27 / 35,5
	Личностная/мотивационная готовность	11 / 11,6	8 / 18,7	11 / 14,5
	Волевая готовность	3 / 3,2	4 / 9,3	7 / 9,1
	Социальная готовность	7 / 7,3	—	3 / 4
	Физическая готовность	—	—	6 / 8
	Итого	95 / 100	43 / 100	76 / 100
Отсутствие характеристик	Общая осведомленность (знания, умения)	22 / 25	4 / 11,4	
	Интеллектуальная готовность	13 / 14,8	4 / 11,4	10 / 17,2
	Личностная/мотивационная готовность	9 / 10,2	9 / 25,7	10 / 17,2

Окончание табл.

Составляющие готовности		Характеристики (количество ответов / %)		
		1-я группа (n = 38)	2-я группа (n = 12)	3-я группа (n = 17)
Отсутствие характеристик	Волевая готовность	27 / 30,7	11 / 31,5	14 / 24,1
	Социальная готовность	6 / 6,8	—	8 / 13,8
	Физическая готовность	11 / 12,5	7 / 20	3 / 5,2
	Итого	88 / 100	35 / 100	58 / 100
Общая степень готовности от 0 до 100 % (X / д)		74,1 / 8,8	82,2 / 7,4	76,3 / 9,1

Примечание: 1-ю группу составляют матери, которые ключевую роль и ответственность за образование своего ребенка возлагают на учителя; 2-ю группу — матери, которые ведущую роль и ответственность берут на себя; 3-ю группу — матери, придерживающиеся позиции разделенной ответственности за образование ребенка между собой и учителем.

Если судить по полученным ответам, то большинство матерей в целом уверены в готовности своего ребенка к школе. При этом, рассуждая о характеристиках, которые могут помочь в учебе и пригодятся в школе, они акцентировались главным образом на *интеллектуальной готовности* (любопытность, сообразительность, способность рассуждать, хорошая память, наблюдательность), реже — на *общей осведомленности*, то есть имеющихся у ребенка знаниях (достопримечательностей и истории родного города, различного рода цифровых устройств, животных, растений, сенсорных эталонов, свойств предметов) и умениях (читать, писать, считать, производить элементарные арифметические действия, работать на компьютере, использовать электронные гаджеты, искать нужную информацию и др.). Вместе с тем на порядок реже упоминались *личностные особенности* будущего первоклассника, в том числе характеризующие его мотивационную готовность (уверенность в себе, социальная смелость, желание идти в школу и учиться, ответственность и др.), которые, по всей видимости, либо мало замечаются родителями, либо не считаются ими столь же значимыми для школы, как знания и особенности познавательной сферы ребенка. Что же касается наличия других характеристик, имеющих отношение к остальным параметрам готовности

к школьному обучению, то упоминания о них в лучшем случае оказывались единичными или отсутствовали вообще. Другими словами, анализируя развитие своего ребенка и его успехи, матери склонны выделять и фиксировать в качестве важных достижений конца дошкольного возраста преимущественно знаниевые и интеллектуальные характеристики, тогда как особенности волевой сферы, социальной компетентности и физического состояния практически не принимаются ими во внимание.

Обратившись к анализу ответов матерей относительно отсутствующих у ребенка характеристик и тех особенностей, которые могут мешать ему в учебе, мы наблюдаем несколько иную картину. Так, среди обозначенных родителями дефицитов развития лидируют преимущественно волевые характеристики (неусидчивость, нерешительность, несамостоятельность и др.). Следовательно, по мнению матерей, именно волевая сфера представляет основную проблемную зону будущих первоклассников, что особенно ярко демонстрируют участницы первой и второй групп (если сравнивать процент упоминаний о наличии и отсутствии волевых характеристик). Кроме того, наряду с пробелами в общей осведомленности и развитии познавательной сферы встречались также и упоминания о некоторых дефицитах соци-

альной и физической готовности ребенка к школе (неумение общаться, застенчивость, высокая утомляемость, слабый иммунитет, слабое зрение и др.).

Однако в целом при определении общей степени готовности своего ребенка к школе участницы исследования считают ее весьма высокой (как правило, выше 75 %), что в первую очередь характерно для представительниц второй группы, то есть тех, которые берут основную ответственность за образование своего ребенка на себя.

Анализируя полученные данные, мы обратили внимание на один важный, с нашей точки зрения, момент относительно связи ожиданий матерей будущих первоклассников, касающихся учителя, и обозначаемых ими характеристик ребенка. Как было отмечено ранее, к основной проблемной зоне развития будущих первоклассников значительная часть матерей отнесла волевою сферу детей. Исходя из этого, логично предположить, что формирование произвольности и волевых качеств у детей должно было восприниматься матерями в качестве приоритетного направления образования первоклассников. Однако результаты исследования

показывают, что такого рода ожидания полностью отсутствуют. Подобный разрыв между предполагаемой незрелостью важных волевых качеств собственных детей и ожиданиями матерей, касающихся учителя, вызывает серьезные опасения, поскольку выявленное не-

соответствие может привести к существенным затруднениям в процессе образования первоклассников.

В заключение, опираясь на полученные результаты, считаем необходимым обозначить спектр вполне реальных проблем, которые могут возникнуть в начальной школе.

Так, говоря о сфере ответственности за адаптацию к школьной жизни и успеваемость первоклассника, можно констатировать неготовность матерей разделять с учителем ответственность за эффективное образование ребенка. Вероятнее всего, данный факт обусловлен недоверием к учителю или переоценкой его возможностей, что в свою очередь может привести к претензиям в его адрес. Подобного рода искаженное восприятие педагога родителями не способствует *установлению эффективного социального партнерства*, призванного содействовать выстраиванию оптимальной образовательной траектории ребенка. Этому также препятствуют претензии матерей по поводу успеваемости своего ребенка и обвинение в этом учителя. Иными словами, необоснованные ожидания в отношении педагога, часто возникающие на фоне низкой правовой грамотности родителей в вопросах современного российского образования, могут негативным образом сказываться на взаимодействии субъектов образовательных отношений, затрудняя решение основных образовательных задач.

Настораживает и некоторая некомпетентность матерей в вопросах приоритетности конкретных компонентов готовности ребенка к школе. Родители традиционно отдают предпочтение знаниевой составляющей в ущерб волевой и социальной готовности к школе, что, к сожалению, не может в дальнейшем способствовать реальной удовлетворенности от образовательных результатов их детей, поскольку мало соответствует изменившимся реалиям и требованиям современного общества.

Необоснованные ожидания в отношении педагога, часто возникающие на фоне низкой правовой грамотности родителей в вопросах современного российского образования, могут негативным образом сказываться на взаимодействии субъектов образовательных отношений.

ЛИТЕРАТУРА

1. Деснова, И. С. Особенности проявления школьной дезадаптации у детей младшего школьного возраста / И. С. Деснова // Проблемы современного педагогического образования. — 2014. — № 45-1. — С. 193—201.

2. *Дорожнев, Т. В.* Психологические особенности школьной адаптации воспитанников детского сада : автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата психологических наук / Т. В. Дорожнев. — Москва, 1994. — 16 с.
3. *Зимняя, И. А.* Педагогическая психология : учебник / И. А. Зимняя. — Издание 2-е, дополненное, исправленное и переработанное. — Москва : Логос, 2000. — 384 с. — ISBN 5-88439-097-1.
4. Итоги скринингового этапа проекта по выявлению синдрома школьной дезадаптации «Здоровое будущее» / В. В. Катунова, О. В. Баландина, Е. Д. Божкова, В. В. Дворянинова // Современные проблемы здравоохранения и медицинской статистики. — 2019. — № 5. — С. 81—82.
5. *Казакова, Е. В.* Влияние неблагоприятных социально-экономических факторов на школьную адаптацию первоклассников / Е. В. Казакова, Л. В. Соколова. — DOI: 10.17759/PSE.2019240206 // Психологическая наука и образование. — 2019. — Том 24. — № 2. — С. 59—71.
6. *Клячко, Т. Л.* Успешность и неуспешность школьников: ожидания родителей, оценка учителей / Т. Л. Клячко, Е. А. Семионова, Г. С. Токарева. — DOI: 10.17323/1814-9545-2019-4-71-92 // Вопросы образования. — 2019. — № 4. — С. 71—92.
7. *Кондратьев, М. Ю.* Значимый «другой»: слагаемые межличностной значимости / М. Ю. Кондратьев // Социальная психология и общество. — 2011. — Том 2. — № 2. — С. 17—28.
8. *Лубков, А. В.* Педагогическое образование России: современное состояние, опыт, проблемы и перспективы / А. В. Лубков. — DOI: 10.31862/1819-463X-2019-5-41-49 // Наука и школа. — 2019. — № 5. — С. 41—49.
9. *Омарова, П. О.* Классификация стойкой школьной дезадаптации в младшем школьном возрасте / П. О. Омарова, Г. А. Османова // Известия Дагестанского государственного педагогического университета. Психолого-педагогические науки. — 2010. — № 4. — С. 69—77.
10. *Самарцева, О. К.* Типы социальных ожиданий родителей в отношении образовательного учреждения (по результатам эмпирического исследования) / О. К. Самарцева, А. А. Гудзовская // Социальные явления — журнал международных исследований. — 2015. — № 1 (3). — С. 83—87.
11. *Семенова, Л. Э.* Особенности общей способности к учению 6-7-летних детей — активных пользователей электронных гаджетов / Л. Э. Семенова, В. Э. Семенова. — DOI: 10.25688/2223-6872.2020.33.1.03 // Системная психология и социология. — 2020. — № 1 (33). — С. 38—50.
12. *Смирнова, Е. О.* Виртуальная реальность в раннем и дошкольном детстве / Е. О. Смирнова, Н. Ю. Матушкина, С. Ю. Смирнова. — DOI: 10.17759/pse.2018230304 // Психологическая наука и образование. — 2018. — Том 23. — № 3. — С. 42—53.
13. *Смирнова, Е. О.* Особенности проявления инициативы современных дошкольников / Е. О. Смирнова, Ю. С. Солдатов. — DOI: 10.17759/PSYEDU.2019110102 // Психолого-педагогические исследования. — 2019. — Том 11. — № 1. — С. 12—26.
14. *Смирнова, Е. О.* Специфика современного дошкольного детства / Е. О. Смирнова. — DOI: 10.11621/prj.2019.0205 // Национальный психологический журнал. — 2019. — Том 2. — № 2 (34). — С. 25—32.
15. *Сорокоумова, Е. А.* Специфика психологической готовности современных детей к школьному обучению / Е. А. Сорокоумова, М. Г. Курносова. — DOI: 10.31862/2500-297X-2020-1-238-257 // Педагогика и психология образования. — 2020. — № 1. — С. 238—257.
16. Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» (с изменениями на 2 июля 2021 года) (редакция, действующая с 13 июля 2021 года) // Электронный фонд правовых и нормативно-технических документов. — URL: <https://docs.cntd.ru/document/902389617> (дата обращения: 31.07.2021).
17. *Эйдемиллер, Э. Г.* Психология и психотерапия семьи / Э. Г. Эйдемиллер, В. Юстицкий. — Санкт-Петербург : Питер, 2008. — 672 с. — ISBN 978-5-91180-838-9.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЦВЕТА КАК ФАКТОРА УЛУЧШЕНИЯ ЗАПОМИНАНИЯ В УСЛОВИЯХ ДИСТАНЦИОННОГО ОБРАЗОВАНИЯ И ЦИФРОВИЗАЦИИ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА



А. Р. КУДРЯЧКОВА,
магистрант очной формы обучения МПГУ
(Москва)
Grom.nastyusha@mail.ru



С. В. ДАВЫДОВ,
кандидат психологических наук,
доцент кафедры общей
и социальной психологии
факультета социальных наук
ННГУ им. Н. И. Лобачевского
davydov@fsn.unn.ru

В статье рассматриваются особенности цвета как фактора, способствующего лучшему запоминанию материала. Анализируются отечественные и зарубежные подходы к изучению характеристик конкретных цветов и их воздействия на процесс запоминания. Представлены результаты эмпирического исследования, свидетельствующие о том, что запоминание цветовых особенностей стимула не одинаково для разных цветов.

The article discusses colour features as a factor contributing to better memorization of the material. National and foreign approaches to the study of the characteristics of specific colours and their impact on the memorization process are analyzed. The results of an empirical study are presented, indicating that the memorization of the colour features of the stimulus is not the same for different colours.

Ключевые слова: *память, запоминание, цвет, влияние цвета, цвет в учебном процессе*

Key words: *memory, memorization, colour, colour influence, colour in the educational process*

Переход к дистанционному образованию повлек за собой серьезную трансформацию образовательного процесса: теперь обучение невозможно

представить без использования информационных технологий. Исследования последних двух лет (с 2019 по 2021 год), посвященные анализу достоинств и недостат-

ков цифровизации обучения, опирались на результаты опросов школьников и студентов, касающихся специфики дистанционного образовательного процесса. Так, в работе Н. В. Иванушкиной отмечено, что половина студентов Самарского университета им. С. П. Королева в качестве негативного фактора, препятствующего обучению, выделяют сложность восприятия предъявляемой информации и проблемы с концентрацией внимания [4]. Это объясняется недостаточной методической выверенностью учебных программ и усилением компонента самостоятельной (домашней) работы, поскольку в домашних условиях возрастает число отвлекающих факторов, мешающих восприятию и запоминанию учебного материала [9]. В целом анализ методического обеспечения представляемого в электронной форме материала для дистанционного обучения позволяет говорить о его низком качестве [10; 13].

В некоторых исследованиях предприняты попытки решения проблемы улучшения качества учебного материала (предложены различные формы и методы обучения в условиях дистанционного или смешанного обучения) [15]. Однако мало где упоминаются технологии, в которых цвет использовался бы как фактор, снижающий отвлекаемость и способствующий лучшему запоминанию материала. В связи с этим цель данной статьи — проанализировать особенности того или иного цвета с точки зрения влияния на процесс запоминания, что может быть применено в учебном процессе для совершенствования преподавания в условиях цифровизации и дистанционного обучения.

В психологии цвет изучается в широком научном контексте: анализируется использование цвета в психотерапии [12], в психологическом консультировании [6], цветовые предпочтения включены в психодиагностические проективные методики [7; 14].

В психологии познавательных процессов особенно популярны исследования, посвященные особенностям восприятия цвета при изучении:

- ✓ различных аспектов восприятия цвета [1; 11];

- ✓ психолингвистики семантических пространств основных цветов в кросс-культурной перспективе [5];

- ✓ цветовой активизации познавательных психических процессов в учебной деятельности [3] и т. д.

Множество работ направлено на поиск способов оптимизации памяти * при помощи цветового воздействия, в том числе и исследования Ф. Х. Фарли и А. П. Грант, предположивших, что цвет способен повышать уровень запоминания. В ходе эксперимента им удалось выяснить, что цветные мультимедийные презентации запоминались испытуемыми лучше, чем черно-белые [21].

Т. Грин, П. А. Белл и В. Н. Бойер поставили вопрос, способен ли конкретный цвет повлиять на состояние и поведение человека. Они предположили, что «возбуждающие» оттенки, такие как красный, оранжевый и желтый стимулируют прилив энергии, вызывают активность. В то время как «пассивные» оттенки — синие и зеленые — расслабляют человека, вызывают скуку [23].

В настоящее время значительное число исследований направлено на изучение характеристик конкретных цветов и их воздействия на память человека. Так, ряд ученых пришли к выводу, что «теплые цвета» (желтый, красный и оранжевый) способствуют большему привлечению внимания, нежели «холодные» цвета (синий, серый) [17; 22; 25], а длительное воздействие синего цвета повышает производительность рабочей памяти при выполнении когнитивных задач [20].

* Память в психологических исследованиях рассматривается как комплекс познавательных способностей и высших психических функций, обеспечивающих накопление, сохранение и воспроизведение знаний, умений и навыков [8].

Множество работ направлено на поиск способов оптимизации памяти при помощи цветового воздействия, в том числе и исследования Ф. Х. Фарли и А. П. Грант, предположивших, что цвет способен повышать уровень запоминания.

Е. С. Кухбанднер, Б. Спитцер и другие исследователи особое внимание уделили изучению влияния на память красного цвета. После проведения четырех экспериментальных исследований они выяснили, что лучше запоминается стимул, окрашенный в красный или желтый, хуже — в синий или зеленый. Полученные результаты обоснованы наличием у красного и желтого цветов сигнальной функции, что обусловлено эволюцией и усвоенными человеком ассоциациями [17].

С. Кухбанднер и Р. Пекрун, изучая воздействие цвета на запоминание, опирались на данные о влиянии на память эмоционально отрицательной или положительной информации. Известно, что цвета несут в себе ту или иную эмоцию, поэтому предполагалось, что они способны пробудить интерес и улучшить запоминание. В результате оказалось, что красный цвет влияет на запоминание отрицательных слов, зеленый — положительных слов [25].

В ходе исследований воздействия цвета на познавательные процессы была найдена и описана связь между использованием цвета в учебном процессе и качеством мультимедийных презентаций. В эксперименте М. Т. Чаи, Х. У. Амин и др. для фиксации электрической активности мозга использовался метод ЭЭГ, при котором сравнивалось восприятие испытуемыми различных цветных и черно-белых презентаций. Результа-

ты ЭЭГ свидетельствуют о том, что цветные мультимедийные презентации оказывают большее влияние на активность мозга, нежели черно-белые, вызывая у испытуемых положительные эмоциональные переживания и повышая ка-

чество обработки информации в головном мозге. Положительная эмоция усиливала мотивацию к обучению, что приводило к улучшению удержания и запоминания информации [19]. Кроме того, было изучено

воздействие цвета на память в контексте гендерных различий: выяснилось, что на восприятие мужчин лучше влияют красный и желтый цвета, а на восприятие женщин — синий цвет [27].

В экспериментальном исследовании А. Кар и С. Бракко было установлено, что через 10 секунд цвет в памяти теряет точность оттенка и свои основные параметры [16]. Их эксперимент был сосредоточен на цветах, представленных независимо, без какой-либо привязки к объектам, формам или текстурам: параметрами цвета выступали оттенок, насыщенность и яркость. Результаты исследования показали, что яркие цвета запоминались испытуемыми как еще более яркие, а темные — как еще более темные.

А. Джадхао, А. Багаде и др. выявили наличие значимой связи между цветом фона и вниманием. Оказалось, что уровень внимания выше при использовании фона красного цвета и ниже при использовании фона белого и синего цветов. Данную закономерность авторы объяснили тем, что красный и синий цвета могут вызывать у людей разную мотивацию. Красный цвет ассоциируется с опасностями и ошибками, побуждая к избеганию и проявлению бдительности. В результате воздействие красного цвета (по сравнению с синим) сужает объем внимания, улучшая производительность при выполнении задач, ориентированных на детали; воздействие синего цвета, напротив, расширяет сферу внимания [18].

Интересна также работа Р. Х. Холла и П. Ханна, которые изучали, как сочетание цвета фона и текста влияет на читабельность. Так, они выяснили, что производительность считывания была самой высокой в условиях черно-белого фона (то есть самого высокого уровня контрастности по сравнению с другими вариантами), что способствует повышению уровня читабельности [24].

Сегодня исследования влияния цвета на познавательные процессы представляются особенно значимыми в контексте

Уровень внимания выше при использовании фона красного цвета и ниже при использовании фона белого и синего цветов. Данную закономерность авторы объяснили тем, что красный и синий цвета могут вызывать у людей разную мотивацию.

цифровизации образования и перехода на дистанционные технологии обучения. Поэтому наша работа продолжает логику изучения связи цвета и эффективности познавательных процессов на примере запоминания. Опираясь на исследование К. Кухбанднера и др., определивших, что не только сам цвет, но и его функции, контекст предъявления и важность стимульного материала влияют на запоминание [17], и идеи О. Олуринола и О. Тайо, заключающиеся в том, что хроматические цвета запоминаются лучше, чем ахроматические [26], мы выявляли, какой цвет стимульного материала может обеспечивать его максимально правильное воспроизведение непосредственно после его предъявления, для дальнейшего использования в учебном процессе.

Первоначальная выборка состояла из 50 человек Нижегородского государственного университета им. Н. И. Лобачевского, обучающихся на факультете социальных наук. Перед началом исследования все испытуемые заполняли бланки методики на определение актуального эмоционального состояния («Шкала дифференциальных эмоций» К. Изарда) [2]. Данный метод применялся для отсеивания участников со сниженной работоспособностью и низким настроением. Итоговую выборку составили 44 студента (40 девушек и четверо юношей; возраст от 21 до 24 лет).

Основное исследование включало в себя два этапа.

На *первом этапе* перед испытуемыми ставилась задача: запомнить появляющиеся в случайном порядке на мониторе компьютера визуальные стимулы (в количестве 25 единиц). Время предъявления каждого стимула составляло одну секунду. В качестве стимулов использовались различные относительно простые геометрические фигуры, окрашенные в разные цвета — черный, красный, синий, зеленый или желтый. Следует отметить, что выбрав в качестве материала для запоминания невербальных стимулов геометрические фигуры, мы преследовали определенную цель —

минимизировать появление возможных цветовых ассоциаций между стимулом и цветом, что имело место в наших пробных экспериментах, когда в качестве стимулов был использован вербальный материал. Такой подход позволил нам избежать выстраивания индивидуальных ассоциативных связей между стимулом и цветом и тем самым напрямую отразить влияние цвета на процесс запоминания, не опосредованное возникающими ассоциациями и логическими умозаключениями.

На *втором этапе* (непосредственно после окончания первого этапа) участникам ставилась задача вспомнить предъявленные ранее стимулы: испытуемым выдавался стимульный материал, на котором было изображено 25 верных и 100 ложных стимулов (все пронумерованы). Каждая фигура была представлена в пяти вариантах цвета. От участников исследования требовалось изучить выданный стимульный материал, а затем записать в бланк ответов номера тех стимулов, которые, по их мнению, предъявлялись им ранее. Время, отведенное на второй этап, составляло пять минут. Предполагалось, что цветные стимулы будут запоминаться лучше, чем черные.

Полученные результаты были обработаны при помощи методов математической статистики. Для анализа данных использовался параметрический *t*-критерий Стьюдента.

Эмпирическое исследование осуществлялось в русле научной программы кафедры общей и социальной психологии факультета социальных наук ННГУ им. Н. И. Лобачевского. Результаты запоминания стимулов испытуемыми были сведены в таблицу и обработаны в программе SPSS с помощью критерия Колмогорова — Смирнова, показавшего нормальность распределения исследуемых признаков, что позволило применить параметрический ме-

На первом этапе перед испытуемыми стала задача запомнить появляющиеся в случайном порядке на мониторе компьютера визуальные стимулы (в количестве 25 единиц). Время предъявления каждого стимула составляло одну секунду.

тод математической статистики t -критерий Стьюдента для оценки значимости

различий между исследуемыми цветами (см. таблицу).

Попарное сравнение цветовых комбинаций по t -критерию Стьюдента

Цветовые комбинации	t -критерий Стьюдента	Достоверность различий (двухсторонняя)
Черный — красный	– 1,009	0,318
Черный — зеленый	1,377	0,175
Черный — синий	3,732	0,001***
Черный — желтый	0,248	0,805
Красный — зеленый	2,013	0,05*
Красный — синий	5,207	0,001***
Красный — желтый	1,29	0,203
Зеленый — синий	2,001	0,05*
Зеленый — желтый	– 1,377	0,175
Желтый — синий	– 3,261	0,01**

* $p = 0,05$; ** $p = 0,01$; *** $p = 0,001$

Согласно приведенной таблице, статистически достоверные различия в запоминании верных стимулов были выявлены в различных вариантах цветового предъявления. Исходя из полученных результатов, мы можем утверждать, что стимулы черного, красного и желтого цветов запоминаются достоверно лучше, чем стимулы синего цвета. Запоминание стимулов зеленого цвета занимает промежуточное положение между вышеназванными цветами.

Полученные нами данные в своей основе соотносятся с результатами Е. С. Кухбанднера, Б. Спитцера и др., согласно которым цвет стимула запоминается более эффективно, если он окрашен в «теплые цвета» (желтый и красный), и менее эффективно, если объекты, окрашены в «холодные цвета» (синий и зеленый) [17]. Возможно, лучшее запоминание данных цветов может быть обусловлено особенностями восприятия. Известно, что различные цвета обладают сигнальной функцией, выработанной в процессе эволюции и вследствие усвоенных человеком ассоциаций. Красный цвет, например, в зави-

симости от контекста, может служить сигналом об опасности (различные сигнальные системы: дорожные знаки, спасательные службы), а также способен усиливать эффект негативных стимулов. Зеленый цвет, напротив, является менее информативным, так как чаще встречается в природе и не несет в себе предупреждающих функций, а наоборот, способствует расслаблению и успокоению.

В то же время в отношении черного цвета полученные нами данные согласуются с результатами О. Олуринола и О. Тайо, изучавшими в своей работе запоминание студентами вербальных стимулов различных цветов и показавшими, что слова черного цвета отражались в памяти лучше, чем слова, окрашенные в другие цвета [26].

При этом следует отметить, что в рамках данного исследования изначально не ставилась задача изучения влияния цвета в ключе долговременного запоминания стимулов, следовательно, прямая экстраполяция полученных нами результатов на механизмы долговременной памяти может оказаться не совсем оправданной.

Эта задача требует дальнейшей проработки, поэтому в будущем мы планируем расширить рамки нашего исследования и прежде всего изучить особенности долгосрочного запоминания цветовых стимулов, а также рассмотреть особенности цветового запоминания в гендерном аспекте. На данном этапе можно однозначно констатировать, что выбранные нами невербальные наглядные стимулы, окрашенные в черный, красный и желтый цвета, в краткосрочном периоде запоминаются статистически значимо лучше, чем стимулы, окрашенные в синий и зеленый. Следовательно, для эффективного запоминания визуально представленных объектов рекомендуется отдавать предпочтение красному, желтому и черному цветам.

Данные нашего исследования способствуют более глубокому пониманию проблемы использования цвета как фактора повышения эффективности запоминания учебного материала. Полученные результаты убеждают нас, что вероятность запоминания стимула не одинакова для разных цветов. Так, стимулы, окрашенные в черный, красный и желтый цвета, запоминаются гораздо лучше, в отличие от стимулов синего или зеленого цветов.

Для успешного и продуктивного запоминания необходимо учитывать всевозможные функции и значения цвета, оптимальный уровень контраста и комбинаций цветов, а также актуальное эмоциональное состояние человека и степень его вовлеченности.

Таким образом, *важным фактором* при

построении учебного материала с использованием цвета будут являться адекватное сочетание различных цветов (например, переднего плана и фона) и уровень их контрастности (более высокий уровень контрастности привлечет больше внимания и улучшит видимость объекта или информации, что будет отражаться на запоминании). Кроме этого, стоит обратить внимание и на то, что длительное предъявление материала, окрашенного в различные яркие цвета, может вызывать зрительную утомляемость и раздражение. Поэтому оптимальным решением будет выделение именно той информации, которая является наиболее значимой.

Выводы, полученные в ходе исследования, могут помочь педагогу при подготовке учебного материала для последующей визуальной демонстрации. Так, учитывая полученные нами результаты, педагог, владеющий знаниями о цветовых особенностях, сможет успешно применять их при создании презентаций, обучающих видеороликов и т. д.

Результаты нашей работы имеют значение и для фундаментальных исследований в области когнитивной психологии, дополняя уже имеющиеся знания о цветах, способствующих лучшему запоминанию предъявляемого материала. Безусловно, эта тема требует проведения дальнейших исследований.

Учитывая полученные нами результаты, педагог, владеющий знаниями о цветовых особенностях, сможет успешно применять их при создании презентаций, обучающих видеороликов и т. д.

ЛИТЕРАТУРА

1. Гончаров, О. А. Категориальные эффекты различения цветов. Часть I. Лингвистический аспект / О. А. Гончаров, С. Г. Романов // Психологический журнал Международного университета природы, общества и человека «Дубна». — 2013. — № 2. — С. 25—41.
2. Елисеев, О. П. Практикум по психологии личности : учебник для вузов / О. П. Елисеев. — 4-е издание, переработанное и дополненное. — Москва : Юрайт, 2020. — 390 с. — ISBN 978-5-534-10962-7.
3. Ефременкова, И. И. Цветовая активизация познавательных психических процессов в учебной деятельности курсантов ВМУЗ : диссертация на соискание ученой степени кандидата психологических наук / И. И. Ефременкова. — Петродворец, 2001. — 176 с.
4. Иванушкина, Н. В. Исследование специфики организации онлайн-обучения в вузе / Н. В. Иванушкина. — DOI: 10.37313/2413-9645-2021-23-76-18-22 // Известия Самарского научного центра Российской акаде-

мии наук. Социальные, гуманитарные, медико-биологические науки. — 2021. — Том 23. — № 76. — С. 18—22.

5. Кудрина, А. В. Реконструкция семантических пространств основных цветов на примере трех культур (англоязычной, русскоязычной и немецкоязычной) / А. В. Кудрина // Культурно-историческая психология. — 2011. — № 2. — С. 114—124.

6. Кудрина, А. В. Семантика цвета и межкультурная компетенция в психологическом консультировании / А. В. Кудрина // Консультативная психология и психотерапия. — 2011. — № 2. — С. 5—19.

7. Люшер, М. Цветовой тест Люшера = The Lyshe color test / Макс Люшер ; перевод с английского А. Никоновой. — Москва : ЭКСМО-Пресс, 2002. — 190 с. — ISBN 5-04-009715-8.

8. Маклаков, А. Г. Общая психология : учебник / А. Г. Маклаков. — Санкт-Петербург : Питер, 2001. — 592 с. — (Серия «Учебник нового века»). — ISBN 5-272-00062-5.

9. Маслова, М. А. Анализ и выявление положительных и отрицательных сторон внедрения дистанционного обучения / М. А. Маслова, Т. В. Лагуткина. — DOI: 10.18413/2518-1092-2020-5-2-0-8 // Научный результат. Информационные технологии. — 2020. — Том 5. — № 2. — С. 54—60.

10. Особенности восприятия дистанционного обучения студентами и преподавателями вуза / М. В. Клименских, Н. А. Корепина, А. С. Шека, О. С. Виндекер // Современные проблемы науки и образования. — 2018. — № 1. — С. 41. — URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=27421> (дата обращения: 21.04.2022).

11. Романов, С. Г. Эффекты категориальности восприятия цвета в центральных и периферических полях зрения / С. Г. Романов, О. А. Гончаров. — DOI: 10.17759/exppsy.2016090302 // Экспериментальная психология. — 2016. — Том 9. — № 3. — С. 5—26.

12. Серов, Н. В. Рисунок и цвет в арт-терапии / Н. В. Серов // Ученые записки Санкт-Петербургского государственного института психологии и социальной работы. — 2014. — Том 21. — № 1. — С. 130—141.

13. Уточкин, Ю. А. Медико-образовательные проблемы дистанционного обучения в вузе / Ю. А. Уточкин, К. О. Абронин, Р. В. Леонтьев // Актуальные научные исследования в современном мире. — 2020. — № 11-8 (67). — С. 229—235.

14. Цветовой тест отношений (ЦТО) : методические рекомендации / составители : Е. Ф. Бажин, А. М. Эткинд. — Ленинград : Ленинградский научно-исследовательский психоневрологический институт, 1985. — 18 с.

15. Шведов, Д. В. Исследование факторов успешного запоминания. Практические рекомендации / Д. В. Шведов, Н. В. Цуркан // The scientific heritage. — 2020. — № 44. — С. 46—48.

16. Car, A. Influence of Basic Colour Parameters on Colour Memory / A. Car, S. Bracko. — DOI: 10.14502/tekstilec2019.62.232-241 // Tekstilec. — 2019. — № 62 (4). — P. 232—241. — URL: https://pdfs.semanticscholar.org/7da5/37bb81b2ca8dc8f890c3628a7e9dae93aa6f.pdf?_ga=2.237264256.103855242.1650547479-1277464344.1647934824 (дата обращения: 21.04.2022).

17. Differential binding of colors to objects in memory: red and yellow stick better than blue and green / C. Kuhbandner, B. Spitzer, S. Lichtenfeld, R. Pekrun. — DOI: 10.3389/fpsyg.2015.00231 // Frontiers in Psychology. — 2015. — Volume 6. — P. 231.

18. Effect of background color perception on attention span and short-term memory in normal students / A. Jadhao, A. Bagade, G. Taware, M. Bhonde. — DOI: 10.5455/njppp.2020.10.06162202017072020 // National Journal of Physiology Pharmacy and Pharmacology. — 2020. — Volume 10 (11). — P. 981—984.

19. Exploring EEG Effective Connectivity Network in Estimating Influence of Color on Emotion and Memory / M. T. Chai, H. U. Amin, L. I. Izhar [et al.]. — DOI: 10.3389/fninf.2019.00066 // Frontiers in Neuroinformatics. — 2019. — Volume 13. — P. 66. — URL: <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fninf.2019.00066/full> (дата обращения: 21.04.2022).

20. Exposure to Blue Light Increases Subsequent Functional Activation of the Prefrontal Cortex During Performance of a Working Memory Task / A. Alkozei, R. Smith, D. A. Pisner [et al.] // *Sleep*. — 2016. — Volume 39. — P. 1671—1680.
21. *Farley, F. H.* Arousal and cognition: Memory for color versus black and white multimedia presentation / F. H. Farley, A. P. Grant // *Interdisciplinary and Applied*. — 1976. — Volume 94 (1). — P. 147—150.
22. *Gelasca, E. D.* Which colors best catch your eyes: a subjective study of color saliency / E. D. Gelasca, D. Tomasic, T. Ebranhimi. — DOI: 10.1.1.361.7267 // *Proceedings of First International Workshop on Video Processing and Quality Metrics for Consumer Electronics*. — 2005. — URL: <https://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.361.7267&rep=rep1&type=pdf> (дата обращения: 21.04.2022).
23. *Greene, T. C.* Coloring the environment: Hue, arousal, and boredom / T. C. Greene, P. A. Bell, W. N. Boyer // *Bulletin of the Psychonomic Society*. — 1983. — № 21 (4). — P. 253—254.
24. *Hall, R. H.* The impact of web page text-background colour combinations on readability, retention, aesthetics and behavioural intention / R. H. Hall, P. Hanna. — DOI: 10.1080/01449290410001669932 // *Behaviour & Information Technology*. — 2004. — Volume 23 (3). — P. 183—195.
25. *Kuhbandner, C.* Joint effects of emotion and color on memory / C. Kuhbandner, R. Pekrun. — DOI: 10.1037/a0031821 // *Emotion*. — 2013. — Volume 13 (3). — P. 375—379.
26. *Olurinola, O.* Colour in Learning: It's Effect on the Retention Rate of Graduate Students / O. Olurinola, O. Tayo // *Journal of Education and Practice*. — 2015. — Volume 6. — № 14. — URL: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1080132.pdf> (дата обращения: 21.04.2022).
27. *Singg, S.* Effect of Color on Information Retention by Young Men and Women / S. Singg, C. W. Mull. — DOI: 10.19080/JOJCS.2017.02.555591 // *Juniper Online Journal of Case Studies*. — 2017. — Volume 2 (4). — URL: <https://juniperpublishers.com/jojcs/pdf/JOJCS.MS.ID.555591.pdf> (дата обращения: 21.04.2022).

**В 2022 году в издательском центре учебной и учебно-методической литературы
Нижегородского института развития образования
готовится к выходу в свет издание:**

Удалова, Р. И. «4К»: ключевые компетенции непрерывного образования педагогов: Учебная программа модуля. 24 с. (Сер. «Организация урочной и внеурочной деятельности в рамках ФГОС НОО и ФГОС ООО»).

Учебная программа модуля разработана для организации урочной и внеурочной деятельности школьников. Система «4К» — это ключевые компетенции современного образования, необходимые и востребованные в непрерывном «горизонтальном» образовании педагогов согласно требованиям нормативных федеральных документов ФГОС НОО и ФГОС ООО, в которых раскрываются приоритетные задачи по эстетическому и другим направлениям, заявленным во ФГОС НОО и ФГОС ООО и имеющим большое значение в профилактике девиантного поведения, воспитании и социализации растущей личности в условиях преемственности уровней образования и с использованием современных педагогических технологий и гибких компетенций проектной деятельности.

Данная учебная программа адресована классным руководителям, педагогам ГПД, заместителям директора по учебно-воспитательной работе, педагогам-предметникам, педагогам дополнительного образования, социальным педагогам.

**Уважаемые авторы и читатели журнала
«Нижегородское образование»!**

Дополнительную информацию по теме «Личностное и когнитивное развитие детей и молодежи в условиях цифровой реальности» вы можете найти в фонде

Регионального информационно-библиотечного центра НИРО в следующих публикациях:

О проведении эксперимента по внедрению цифровой образовательной среды : постановление Правительства РФ от 7 декабря 2020 г. № 2040 / Председатель Правительства РФ М. В. Мишустин // Вестник образования России. — 2021. — № 1. — С. 29—44.

О современной информационной системе «Современная цифровая образовательная среда» : постановление Правительства РФ от 16 ноября 2020 г. № 1836 / Председатель Правительства РФ М. В. Мишустин // Вестник образования России. — 2021. — № 1. — С. 12—28.

О стратегическом направлении в области цифровой трансформации образования, относящейся к сфере деятельности Министерства просвещения Российской Федерации : распоряжение Правительства РФ от 2 декабря 2021 г. № 3427-р / Председатель Правительства РФ М. В. Мишустин // Вестник образования России. — 2022. — № 1. — С. 9—20.

Дейкина, А. Д. Трансформация процесса обучения в начальной школе с учетом цифровизации среды образования / А. Д. Дейкина // Начальная школа. — 2021. — № 11. — С. 4—7.

Дистанционное обучение и электронные ресурсы в реализации дополнительных общеобразовательных программ: опыт, вопросы, перспективы : сборник методических материалов для специалистов сферы воспитания и дополнительного образования / составители : М. Г. Ямбаева, Е. В. Боровская. — Нижний Новгород : НИРО, 2022. — 277 с.

Зиновьева, Т. И. Изучение темы «Диалог и монолог» на основе цифровых ресурсов / Т. И. Зиновьева // Начальная школа. — 2021. — № 11. — С. 16—20.

Каракозов, С. Д. Виртуальная реальность: генезис понятия и тенденции использования в образовании / С. Д. Каракозов, Н. И. Рыжова, Н. Ю. Королева // Информатика и образование. — 2020. — № 10. — С. 6—16.

Приятелева, М. К. Социокультурная компетентность педагога как условие социализации младшего школьника в интерактивном образовательном взаимодействии : учебно-методическое пособие / М. К. Приятелева, Е. В. Астафьева ; под редакцией М. К. Приятелевой. — Нижний Новгород : НИРО, 2021. — 201 с.

Проектирование учебных заданий на основе использования интернет-сервисов : учебно-методическое пособие / Т. И. Канянина, В. Б. Клепиков, Е. П. Круподерова [и др.]. — Нижний Новгород : НИРО, 2019. — 189 с.

Репринцева, Е. А. Ресурсы цифрового эдьютейнмента в начальном образовании / Е. А. Репринцева // Начальная школа. — 2021. — № 4. — С. 13—18.

Сажин, А. Ю. Организация смешанного обучения на основе функциональных возможностей CORE-конструктора образовательных материалов : учебно-методическое пособие / А. Ю. Сажин, И. Н. Лескина, Т. И. Канянина, А. А. Волков, И. Л. Леонов. — Нижний Новгород : НИРО, 2020. — 115 с.

Технологии смешанного обучения в современном школьном образовании : учебно-методическое пособие / Е. Г. Калинин, Т. И. Канянина, Е. П. Круподерова [и др.]. — Нижний Новгород : НИРО, 2019. — 110 с.

Федосов, А. Ю. Гражданско-патриотическое воспитание школьников в условиях цифровой трансформации образования / А. Ю. Федосов // Нижегородское образование. — 2021. — № 2. — С. 28—36.

Цифровая образовательная среда как фактор развития научно-образовательной и творческой деятельности в общеобразовательных организациях / Т. И. Канянина, В. Б. Клепиков, Е. И. Пономарева, Н. А. Епифанов // Нижегородское образование. — 2019. — № 4. — С. 4—11.

Шевченко, Г. И. Цифровая грамотность в сетевом образовательном пространстве / Г. И. Шевченко, С. Ю. Брында, А. И. Калашникова // Стандарты и мониторинг в образовании. — 2022. — № 1. — С. 42—47.

Образовательная система: теория и практика

- Слово докторанту и аспиранту



Слово докторанту и аспиранту



АРТ-МЕТОДИКА «ТЕАТР ТЕНЕЙ ДЛЯ МАЛЫШЕЙ»: ВОСПИТАТЕЛЬНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ ИСКУССТВА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ

Е. Ю. АЛЕКСАНДРОВА,
аспирант лаборатории интеграции искусств
и культурологии им. Б. П. Юсова ИХОиК РАО,
методист ГБОУ «Школа № 1468» (Москва)
aleksa0116@mail.ru

В статье рассмотрены современные подходы к организации воспитания детей дошкольного возраста средствами театра теней в образовательной среде детского сада. Приведен обзор исследований, конкретизирован термин «воспитательный потенциал». Представлена авторская арт-методика «Театр теней для малышей». Анализируются результаты опытно-экспериментальной работы, направленной на выявление потенциала театрального искусства для осмысления детьми старшего дошкольного возраста базовых человеческих ценностей как основы личностных качеств.

The article considers modern approaches to the organization of preschool children's education by means of shadow theater in the educational environment of kindergarten. A review of research is given, the term «educational potential» is specified. The author's art technique «Shadow Theater for Kids» is presented. The results of the experimental work aimed at identifying the potential of theatrical art for senior preschool aged children's comprehension of basic human values as the basis of personal qualities are analyzed.

Ключевые слова: арт-методика, воспитание, воспитательный потенциал искусства театра теней, интеграция, контраст, социокультурная образовательная среда, социокультурный опыт, театр теней

Key words: art methodology, education, educational potential, integration, contrast, socio-cultural educational environment, socio-cultural experience, shadow theater

В условиях изменений, происходящих в современном обществе, обусловленных сменой духовно-нравственных ориентиров и растущим запро-

сом родителей на поддержку социокультурного опыта детей, заметно актуализируется проблема поиска эффективных путей воспитания и становления общей культу-

ры личности каждого ребенка (с учетом его индивидуальности) в соответствующих возрасту видах деятельности.

Одним из эффективных средств воспитания подрастающего поколения является искусство, в том числе театральное. Анализ современных образовательных программ, методических пособий, научно-методических публикаций свидетельствует о том, что в современных детских садах театральное искусство используется достаточно широко [2; 3; 10; 11; 13; 15; 16; 17]. Виды детских театров, которые предлагают дошкольникам, разнообразны и адаптированы к условиям образовательной среды. Кукольный театр рекомендуют использовать А. И. Буренина, Г. В. Генов, В. В. Комлева, Т. Н. Караманенко, Ю. Г. Караманенко, И. П. Кошманская, И. А. Лыкова, М. Д. Маханева, Е. В. Мигунова, М. И. Родина, поскольку данный вид театра является наиболее близким и понятным детям раннего и дошкольного возраста.

В работах Е. А. Антипиной, Л. В. Артемовой, А. И. Бурениной, О. В. Гончаровой, Э. Г. Чуриловой раскрывается неочевидная роль игр-драматизаций. В своих работах авторы указывают на то, что самостоятельное проигрывание ролей дает ребенку больше возможностей для воспитания и общего развития.

К уникальному театру теней обращаются в своих научно-методических статьях, авторских образовательных программах и учебно-методических пособиях Г. В. Генов, Т. Н. Доронова, И. А. Лыкова, М. И. Родина. Однако в современной научно-методической литературе лишь в исследованиях и программно-методических пособиях И. А. Лыковой [5; 8] театр теней представлен как самостоятельный вид театрализованной деятельности, имеющий свою специфику, обладающий высоким воспитательно-развивающим потенциалом в социокультурной образовательной среде детского сада и начальной школы.

Таким образом, *проблема нашего исследования* заключается в поиске путей

разрешения противоречия между выявленным потенциалом театра теней и недостаточной разработанностью программно-методического сопровождения процесса воспитания детей старшего дошкольного возраста средствами данного вида искусства.

Гипотеза исследования состоит в научном обосновании положения о том, что воспитательный потенциал теневого театра заключается в создании системы эффективных условий для осмысления и мотивированного освоения детьми старшего дошкольного возраста общечеловеческих ценностей (доброжелательности, отзывчивости, трудолюбия, честности, вежливости и др.) как основы воспитания личностных качеств каждого ребенка с учетом его индивидуальности. Для успешной реализации педагогами такой системы условий необходимо разработать арт-методику (в нашем случае это «Театр теней для малышей»), позволяющую интегрировать театрализованную деятельность в социокультурную образовательную среду детского сада при гармонизированном взаимодействии педагогов, детей и их родителей.

Цель исследования — выявить, теоретически обосновать и экспериментально проверить воспитательный потенциал арт-методики «Театр теней для малышей» в социокультурной образовательной среде для детей старшего дошкольного возраста. Для этого необходимо решить ряд задач:

- ✓ на основе терминологического анализа конкретизировать актуальные трактовки терминов «воспитание» и «воспитательный потенциал» применительно к театрализованной деятельности детей дошкольного возраста;
- ✓ разработать и апробировать арт-методику «Театр теней для малышей»;
- ✓ выявить воспитательный потенциал указанной арт-методики в образователь-

Проблема нашего исследования заключается в поиске путей разрешения противоречия между выявленным потенциалом театра теней и недостаточной разработанностью программно-методического сопровождения процесса воспитания детей старшего дошкольного возраста средствами данного вида искусства.

ной среде для детей старшего дошкольного возраста.

В исследовании мы применяли следующие методы и методики: *теоретические* (изучение и теоретический анализ искусствоведческой, культурологической, психолого-педагогической и методической литературы, диссертационных работ); *эмпирические* (педагогический эксперимент; анкетирование обучающихся, педагогов и родителей; изучение и обобщение педагогического опыта по теме исследования; анализ репертуаров театров теней отечественных и зарубежных; наблюдение, беседы, опросы, метод экспертной оценки); *статистические* (качественный и количественный анализ результатов исследования на разных его этапах; методы математической обработки результатов педагогического эксперимента).

Для диагностики уровня воспитанности дошкольников были использованы методики, предложенные Н. Е. Щурковой, адаптированные с учетом возраста детей: опросник «Что люблю, что ненавижу»; тематический апперцептивный тест (Г. Мюррей, К. Морган); тест «Фантастический выбор»; индивидуальные беседы с ребенком; наблюдения в свободной деятельности.

В современной дошкольной педагогике под *воспитанием* понимается целенаправленный процесс формирования уникальной личности в соответствии с принятыми

в обществе ценностями, нормами, традициями (осуществляется семьей в партнерстве с образовательной организацией) [13]. Термин «потенциал» в широком его смысле трактуется как имеющиеся у человека, объекта, процесса или явления внутренние ресурсы и возможности, способствующие

росту, развитию и совершенствованию. А «воспитательный потенциал» — как совокупность педагогических средств и усло-

вий, которые определяют воспитательный потенциал объекта, субъекта, процесса, профессионального инструмента, явления (Н. М. Крылова [4], Л. В. Коломийченко [3], И. А. Лыкова [6; 8], А. А. Майер [12] и др.).

В контексте теоретико-экспериментального исследования *воспитательный потенциал театрализованной деятельности* понимается как совокупность средств и условий, определяющих воспитательные возможности искусства театра теней для поддержки становления и развития личностных качеств растущего человека (доброжелательность, отзывчивость, трудолюбие, честность, вежливость), освоения им социокультурного опыта, осмысления ценности человеческих взаимоотношений.

Театр теней является одним из синтетических видов искусства, поэтому носит интегрированный, полихудожественный характер. Здесь объединены литературный текст и звучащее слово, действия и пластика актера (в том числе и действие с актерами — куклами, силуэтными изображениями и т. п.), а также изобразительное пространство сцены. В театре теней детям в зрелищной форме демонстрируется социально приемлемая модель поведения в окружающем мире, создаются условия для формирования социокультурного опыта, что способствует повышению общей культуры, приобщает к фольклору и разным видам искусства (живописи, графике, музыке, детской литературе), знакомству с правилами этикета, народными обрядами и традициями. В процессе восприятия, подготовки, постановки и показа теневого спектакля, ребенок узнает об окружающем мире, правилах поведения в обществе, человеческих отношениях, начинает осознавать собственные эмоции и управлять ими, учится понимать чувства других людей (в соответствии со своими возрастными особенностями). Сопереживая театральным героям, исполняя их роли, размышляя о характерах и причинах поступков, дети становятся более внимательными, отзывчивыми, вежливыми, доброжелательными, открытыми.

В процессе восприятия, подготовки, постановки и показа теневого спектакля, ребенок узнает об окружающем мире, правилах поведения в обществе, человеческих отношениях, начинает осознавать собственные эмоции и управлять ими, учится понимать чувства других людей.

С учетом всего вышесказанного автором была разработана и апробирована арт-методика «Театр теней для малышей»*, позволяющая педагогам (воспитателям и специалистам системы дополнительного образования) решать воспитательные задачи.

Основой театра теней является контраст света и тени, который и определяет специфику данного вида театра в его воздействии на маленького зрителя. *Контраст* (от французского *contraste* — противоположность) — это одно из средств художественной выразительности и в то же время — один из способов познания окружающего мира. Уже с детства мы сталкиваемся с множеством различных контрастов в окружающей нас действительности: день — ночь, черный — белый, свет — тень, движение — покой, война — мир и многие другие. На основе базовых бинарных понятий начинается складываться картина мира ребенка-дошкольника [6], при этом именно контраст позволяет выявить смыслы явлений и раскрыть значения слов, прежде всего, базовых общечеловеческих ценностей (доброжелательность, отзывчивость, трудолюбие, честность, вежливость и др.).

Знакомство дошкольников со светом и тенью происходит в игровой форме. Детям предлагается игра-эксперимент «Как образуется тень».

Оборудование для игры: экран (стена, лист бумаги и т. п.), источник света (фонарь, настольная лампа и т. п.), игрушка или картонный силуэт персонажа.

С помощью фонарика взрослый рассказывает детям сказку о Лучике [1; 2; 10]. По ходу сказки дети эмпирическим путем выясняют, как образуется тень, выявляют закономерность: чем ближе фигурка к свету, тем больше ее тень на экране, и наоборот, чем ближе фигурка к экрану, тем тень ее меньше.

* Указанная методика подробно описана в ряде публикаций [1, с. 139—148; 2, с. 102—108; 10, с. 60—75].

В качестве модели для разработки авторской арт-методики избрана интегрированная образовательная ситуация на основе сказки Р. Киплинга «Кошка, которая гуляла сама по себе» (научно обоснована и подробно описана в учебно-методическом пособии И. А. Лыковой, В. А. Шипуновой «Теневой театр в детском саду, или Как приручить тень» [11]).

Все занятия, разработанные нами для реализации арт-методики «Театр теней для малышей», обладают гибкой структурой, которая наполнена разным содержанием. Большую ценность имеет то, что дети самостоятельно переносят в свободную деятельность в группе или на детской площадке тот опыт, который получили во взаимодействии с педагогом.

Для выявления воспитательного потенциала арт-методики «Театр теней для малышей» нами проведено исследование, в котором приняли участие 98 воспитанников старших и подготовительных групп дошкольного отделения школы № 1468 (Москва). Исследование осуществлялось в три этапа:

- ✓ констатирующий (2015—2016);
- ✓ формирующий (2016—2018);
- ✓ контрольный (2019—2020).

Первый — *констатирующий* — этап был посвящен педагогической диагностике, с помощью которой мы выявляли уровень понимания старшими дошкольниками таких личностных качеств, как *доброжелательность, отзывчивость, трудолюбие, честность, вежливость* (они были выбраны в качестве критериев). Для диагностики применялись методики воспитанности Н. Е. Щурковой, адаптированные нами с учетом возраста детей. Кроме этого, с помощью анкетирования и опросов мы выяснили представления педагогов и родителей о воспитанности детей.

На втором — *формирующем* — этапе была разработана и апробирована серия занятий по арт-методике «Театр теней для

Большую ценность имеет то, что дети самостоятельно переносят в свободную деятельность в группе или на детской площадке тот опыт, который получили во взаимодействии с педагогом.

малышей». При этом решались такие образовательные задачи, как:

✓ повышение уровня воспитанности дошкольников;

✓ поддержка становления и развития личностных качеств детей (доброжелательность, отзывчивость, трудолюбие, честность, вежливость).

В содержание всех занятий были включены просмотры детьми теневых спектаклей, которые поставили для них взрослые (педагоги, приглашенные актеры, родители), а также непосредственное участие самих детей в творческом процессе — рисовании, конструировании, создании декораций, макетировании, действиях с теневыми фигурами. Это позволяло детям общаться, разыгрывать отдельные сценки и целые спектакли. Было установлено, что в ходе занятий дети постепенно меняли позицию «зритель» на позиции (по выбору) «режиссер», «актер», «декоратор», «осветитель» и т. п. Таким образом, процесс подготовки и показа спектакля театра теней способствует расширению и обогащению опыта сотрудничества детей со взрослым и сверстниками как в реальных, так и в воображаемых ситуациях. Ребенок начинает чувствовать и понимать эмоциональное состояние окружающих (детей и взрослых), реагировать на него, проявлять инициативу, предлагать креативные решения, обосновывать свою позицию (мнение, оценку, решение, действие), принимать чужую точку зрения.

В процессе поиска литературного произведения для теневого спектакля необходимо учитывать, что воспитание таких человеческих качеств, как трудолюбие,

правдивость, ответственность, доброжелательность, вежливость, отзывчивость является важной составляющей гармоничного развития ребенка-дошкольника. В ходе опытно-экспериментального исследования

литературный материал для постановки теневых спектаклей подбирался с учетом интересов детей, их возрастных и психологических особенностей, а также тех умений управления силуэтом и тенью, которые они освоили на специально организованных занятиях.

На основе проведенного исследования и полученных результатов мы можем утверждать, что *эффективным способом воспитания подрастающего поколения* являются малые формы фольклора (пестушки, потешки, загадки, заклички), народные и авторские сказки (русские и зарубежные), а также сказки, придуманные воспитателем о детях конкретной группы и/или самими детьми.

Обязательной частью занятия с детьми старшего дошкольного возраста является обсуждение содержания прочитанного (или сочиненного) литературного произведения. Дошкольникам предлагается:

✓ назвать эпизоды, которые понравились больше всего;

✓ создать портреты-описания:

— дать характеристику главным героям, подтверждая примерами из текста их качества (трудолюбие или лень, смелость или трусость и т. п.);

— описать внешние черты, отражающие характер (это способствует осмыслению целостности художественной формы в единстве внешнего и внутреннего).

Затем обсуждаются условия, необходимые для воплощения художественного образа/образов персонажа/персонажей: дети определяют, какие средства выразительности (размер, форма силуэта, движения, поза, голос, игра света и тени, музыка и т. п.) передают его характерные особенности. После этого дети приступают к изображению литературных и театральных героев (рисование, лепка, коллажирование, конструирование), разыгрыванию отдельных эпизодов (сценок) и целых спектаклей с последующим обсуждением всеми участниками спектакля и зрителями, что они чувствовали в тот или иной момент, кто из героев вызывает

Литературный материал для постановки теневых спектаклей подбирался с учетом интересов детей, их возрастных и психологических особенностей, а также тех умений управления силуэтом и тенью, которые они освоили на специально организованных занятиях.

симпатию или неприятие (и почему), на кого хотели бы быть похожими.

Таким образом, часть работы над театральным спектаклем, связанная с *рефлексией*, призвана помочь детям определить, что нового они узнали, что необходимо узнать в следующий раз, что удалось (или не удалось) сделать, а также поддерживать положительные эмоции, в том числе чувство сопричастности к общему делу.

На третьем — *контрольном* — этапе исследования была проведена педагогическая диагностика уровня осмысления старшими дошкольниками общечеловеческих ценностей как основы личностных качеств. С этой целью использовались те же методики, а также опросники для воспитателей и родителей, что и на первом этапе. Исходя из результатов итоговой диагностики, можно утверждать, что у детей, принявших участие в исследовании, повысился уровень творческой активности, инициативности, самостоятельности, эмпатии, готовности к коммуникации и взаимодействию, доброжелательности детей друг к другу и взрослым. В положительную сторону изменилось отношение к своему и чужому труду, было отмечено, что дети стали активнее помогать друг другу, научились работать в коллективе на достижение общей цели, снизилась конфликтность.

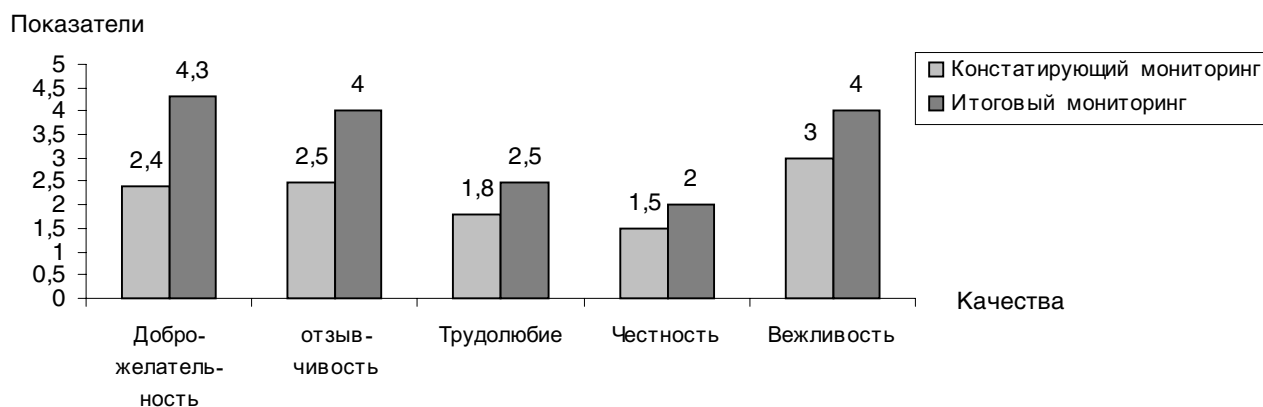
При сравнении показателей диагностики в начале исследования и после его

завершения у каждого воспитанника наблюдалась положительная динамика.

Анализ детских инициативных высказываний и содержания бесед с детьми позволяет сделать вывод о том, что увиденное и пережитое ими в театре теней способствуют расширению кругозора, обогащению эмоциональной сферы каждого ребенка. После просмотра спектакля у детей появляется желание подражать положительным героям и не быть похожими на отрицательных. Необходимость поделиться впечатлениями о спектакле способствует формированию у дошкольников умения выражать свои мысли в виде развернутых комментариев, передающих чувства и отношения. Отражение различных эпизодов спектакля в рисунках и поделках помогает осмыслению личных впечатлений. Все это в своей совокупности и системности содействует становлению я-концепции: кто я, какой (какая), что уже умею, что мне нравится или, наоборот, вызывает неприязнь, с кем мне нравится дружить, каким (какой) хочу быть.

Результаты начальной и контрольной педагогических диагностик, представленные в диаграмме, позволяют выявить и визуализировать положительную динамику уровня осмысления детьми базовых человеческих ценностей, являющихся основой воспитания таких личностных качеств, как доброжелательность, отзывчивость, трудолюбие, честность, вежливость.

Динамика показателей уровня воспитанности дошкольников



На основе проведенного обзора научно-методической и педагогической литературы, анализа игр и пособий для театра теней, а также мониторинга существующей педагогической практики нами сделаны выводы о том, что театр теней является одним из эффективных средств в воспитательной работе с дошкольниками. Сегодня в образовательной среде детского сада театр теней используется достаточно широко: показываются как элементы теневых постановок в качестве сюрпризных моментов на занятиях или праздниках, так и теневые спектакли целиком (поставленные взрослыми и самими детьми) в качестве увлекательной культурной практики (осуществляя, таким образом, наполнение образовательной предметно-пространственной среды).

Результаты опытно-экспериментального исследования позволяют нам утверждать, что:

✓ авторская арт-методика «Театр теней для малышей» является эффективной при систематичном использовании в образовательном процессе с детьми дошкольного возраста; предусмотренная в арт-методике театрализованная деятельность доступна детям начиная с раннего возраста, вызывает у них интерес и эмоциональный отклик;

✓ уровень воспитания таких качеств, как доброжелательность, отзывчивость, трудолюбие, честность, вежливость у дошкольников из экспериментальных групп соответствует условно высокому и среднему уровням;

✓ большинство роди-

телей выразили доверие и готовность к сотрудничеству с педагогами в воспитании детей, в том числе средствами театрального искусства.

Таким образом, в процессе теоретико-экспериментального исследования конкре-

тизирован термин «воспитательный потенциал театрализованной деятельности»; доказана гипотеза о том, что воспитательный потенциал теневого театра заключается в создании системы эффективных условий для осмысления и мотивированного освоения детьми старшего дошкольного возраста общечеловеческих ценностей (доброжелательность, отзывчивость, трудолюбие, честность, вежливость и др.) как основы для воспитания личностных качеств ребенка-дошкольника.

Также в ходе экспериментальной апробации авторской арт-методики «Театр теней для малышей» и ее внедрения в социокультурную образовательную среду детского сада выявлен и научно обоснован ее воспитательный потенциал. Последний состоит в том, что каждый ребенок осваивает начальный социокультурный опыт: посредством контраста как ведущего художественного средства театра теней дошкольник учится различать такие понятия, как «добро и зло», «хорошо и плохо», «истина и ложь», «красиво и некрасиво» и т. д., постепенно начинает понимать смысл и ценности человеческих взаимоотношений.

Кроме этого, теоретико-экспериментальное исследование позволило определить педагогические условия, обеспечивающие успешность формирования у дошкольников таких качеств, как доброжелательность, отзывчивость, трудолюбие, честность, вежливость и т. п.:

— целенаправленное и системное применение элементов искусства театра теней для обогащения социокультурной образовательной среды;

— поддержка культурных практик и содействие развитию театрализованной деятельности в разнообразии видов детского театра;

— освоение педагогами и родителями арт-методики «Театр теней для малышей» по вектору развития детей дошкольного возраста: от восприятия к исполнительству и творчеству.

На основе проведенного обзора научно-методической и педагогической литературы, анализа игр и пособий для театра теней, а также мониторинга существующей педагогической практики нами сделаны выводы о том, что театр теней является одним из эффективных средств в воспитательной работе с дошкольниками.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Александрова Е. Ю.* Методический аспект приобщения детей старшего дошкольного возраста к искусству театра теней / Е. Ю. Александрова // Педагогика искусства. — 2018. — № 2. — С. 139—148. — URL: <http://www.art-education.ru/pedagogika-iskusstva-39> (дата обращения: 10.01.2021).
2. Арт-методики для развития малышей : методическое пособие для реализации комплексной образовательной программы «Теремок» (от двух месяцев до трех лет) / под редакцией И. А. Лыковой. — 2-е издание, доработанное и дополненное. — Москва : Цветной мир, 2019. — 128 с. — ISBN 978-5-4310-0291-5.
3. *Коломийченко, Л. В.* Концепция и программа социального развития детей дошкольного возраста / Л. В. Коломийченко // Детский сад от А до Я. — 2004. — № 5. — С. 8—27.
4. *Крылова, Н. Б.* Развитие культурологического подхода в современной педагогике. / Н. Б. Крылова // Личность в социокультурном измерении: история и современность : сборник статей. — Москва : Индрик, 2007. — С. 132—138.
5. *Лыкова, И. А.* Значение детского театра для становления культуры безопасности в образовательной среде / И. А. Лыкова, Е. А. Александрова, А. И. Мартынова // Казанский педагогический журнал. — 2017. — № 6. — С. 36—41.
6. *Лыкова, И. А.* Картина мира: сущность, структура, становление (к вопросу о метакатегориях педагогики) / И. А. Лыкова // Журнал педагогических исследований. — 2018. — Том 3. — № 1. — С. 127—151. — URL: <https://naukaru.ru/ru/nauka/issue/1126/view> (дата обращения 25.01.2022).
7. *Лыкова, И. А.* Позитивная социализация детей в условиях домашнего театра / И. А. Лыкова, А. И. Мартынова, Е. Ю. Александрова // Социализация детей в трудной жизненной ситуации средствами искусства : сборник научных статей и научно-практических материалов / под редакцией М. С. Савиной ; редактор-составитель О. В. Гальчук. — Москва : ФГБНУ «ИХОиК РАО», 2020. — С. 116—126.
8. *Лыкова, И. А.* Потенциал арт-методик для становления образа тела как «знака» человека / И. А. Лыкова, В. В. Кожевникова, Е. В. Ковалев. — DOI: 10.34897/IAECS.2021.28.98.003 // Педагогика искусства. — 2021. — № 1. — С. 23—32. — URL: http://www.art-education.ru/sites/default/files/journal_pdf/lykova_kozhevnikova_kovalev_23-32.pdf (дата обращения: 9.03.2021).
9. *Лыкова, И. А.* Системно-классификационный и терминологический анализ понятия «креативность педагога» / И. А. Лыкова, В. В. Кожевникова, О. А. Ушакова-Славолюбова. — DOI: 10.34897/16017-0086-0682-b // Педагогика искусства. — 2020. — № 4. — С. 48—56. — URL: <http://www.art-education.ru/electronic-journal/sistemno-klassifikacionnyy-i-terminologicheskij-analiz-ponyatiya-kreativnost> (дата обращения: 20.12.2020).
10. *Лыкова, И. А.* Социализация детей средствами домашнего театра в условиях самоизоляции как трудной жизненной ситуации / И. А. Лыкова, А. И. Мартынова, Е. Ю. Александрова // Сборник научных статей по материалам Всероссийской сетевой научно-практической конференции «Потенциал искусства в социализации детей, находящихся в трудной жизненной ситуации: теория и практика» (18—31 мая 2020 года) / составитель Т. П. Скворцова. — Москва : ФГБНУ «ИХОиК РАО», 2020. — С. 60—75.
11. *Лыкова, И. А.* Теневой театр в детском саду, или Как приручить тень : учебно-методическое пособие для реализации модульной программы дополнительного образования детей дошкольного и младшего школьного возраста «Цветной мир» / И. А. Лыкова, В. А. Шипунова. — Москва : Цветной мир, 2018. — 120 с. — ISBN 978-5-4310-0283-0.
12. *Майер, А. А.* Управление социализацией детей дошкольного и младшего школьного возраста в системе образования: состояние и перспективы : монография / А. А. Майер. — Москва ; Барнаул : Барнаульский государственный педагогический университет, 2008. — 221 с. — ISBN 978-5-9949-0169-4.
13. Образовательная программа дошкольного образования «Теремок» для детей от двух месяцев до трех лет / научный руководитель И. А. Лыкова ; под общей редакцией Т. В. Волосовец, И. Л. Кириллова, И. А. Лыковой, О. С. Ушаковой. — Москва : Цветной мир, 2021. — 160 с. — ISBN 978-5-4310-0300-4.
14. Художественное образование в поликультурном пространстве : монография / Е. М. Акишина, М. С. Бережная, Е. А. Бодина [и др.] ; научный редактор-составитель Л. Г. Савенкова ; под общей редакцией Е. В. Бояковой. — Москва : ИХОиК РАО, 2020. — 400 с. — ISBN 978-5-905451-91-1.

15. Юсовские чтения. Культурно-творческие компетенции в гуманитарном образовании : сборник научных статей по материалам XXII Международной научно-практической конференции «Культурно-творческие компетенции в гуманитарном образовании. Юсовские чтения» (Москва, 16—17 ноября 2021 г.) / под общей редакцией Л. Г. Савенковой. — Москва : ИХОиК РАО, 2021. — 595 с. — ISBN 978-5-6045729-8-6.

16. Юсовские чтения. Социализация обучающихся в интегрированном фестивально-конкурсном пространстве : сборник научных статей по материалам XXI Международной научно-практической конференции «Социализация обучающихся в интегрированном фестивально-конкурсном пространстве. Юсовские чтения» (Москва, 19 ноября 2020 год) / научный редактор Е. П. Олеси́на ; редактор-составитель О. И. Радомская ; под общей редакцией Л. Г. Савенковой. — Москва : ИХОиК РАО, 2021. — 348 с. — ISBN 978-5-6045729-4-8.

17. «Teacher creativity»: from terminological analysis to the technology of personal development / I. A. Lykova, A. A. Chemenyova, O. A. Ushakova-Slavolyubova [et al.]. — DOI: 10.15405/epsbs.2020.11.03.56 // Conference proceedings «Dialogue of cultures — culture of dialogue: from conflicting to understanding». European proceedings of social and behavioural sciences. — London : European Publisher, 2020. — P. 522—531.



ФОРМИРОВАНИЕ КОГНИТИВНОГО КОМПОНЕНТА САМООБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВОЙ РЕАЛЬНОСТИ

Ю. И. СМЕТАННИКОВА,
аспирант Тверского государственного университета,
учитель начальных классов МБОУ СОШ № 7 (Конаково)
krilovau.9595@mail.ru

В статье анализируется проблема формирования самообразовательной культуры личности в условиях цифровизации общества. Особое внимание уделено когнитивному компоненту самообразовательной культуры обучающихся начальной школы. Для его формирования предложены особые направления и формы работы, продуктивность использования которых обоснованы по результатам нашего эмпирического исследования.

The article analyzes the problem of the formation of the individual's self-educational culture in the conditions of digitalization of society. Special attention is drawn to the cognitive component of primary students' self-educational culture. Special directions and forms of work are put forward for its formation, the productivity of which is upheld by the results of the empirical research.

Ключевые слова: начальное общее образование, младший школьник, самообразование, самообразовательная культура, самообразовательная деятельность, когнитивный компонент, цифровизация образования

Key words: primary education, primary student, self-education, self-educational culture, self-educational activity, cognitive component, digitalization of education

Формирование личности, активно и продуктивно использующей цифровые технологии для самореализации и повышения качества жизни, является сегодня важнейшей социальной потребностью. Как отмечено в Указе Президента Российской Федерации «О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года», цифровая трансформация призвана обеспечить возможности для самореализации и развития талантов [9]. Конкретным шагом к достижению этой цели должно стать внедрение к 2024 году современной и безопасной цифровой образовательной среды, обеспечивающей высокое качество и доступность образования всех видов и уровней [11]. Новые возможности позволят более продуктивно решать поставленные во ФГОС НОО задачи по формированию готовности и способности младших школьников к саморазвитию и опыта когнитивной деятельности по получению, преобразованию и применению нового знания [15].

В контексте приведенных установок перечисленных нормативных документов перед учителями встает задача формирования у младших школьников специальных умений и навыков, связанных с самостоятельным поиском и обработкой информации, в том числе представленной в сети Интернет. Решение этой задачи (среди других значимых направлений деятельности) мы видим в формировании самообразовательной культуры (СК) младших школьников с актуализацией ее когнитивного компонента. При этом под *самообразовательной культурой* подразумевается качественная характеристика самообразовательной деятельности личности, содержащая в себе индивидуальные формы, методы и средства самообразования, фор-

мирующаяся поэтапно на протяжении всей сознательной жизни и на основе опыта самообразования, включающая мотивационный, когнитивный, деятельностно-волевой и рефлексивный компоненты [13]. Мы считаем, что данное направление работы, исключительно важное в условиях цифровой реальности, теоретически и методически не обеспечено должным образом, так как сегодня в арсенале учителей начальной школы нет разработанного и апробированного комплекса направлений и форм работы, необходимого для повышения уровня когнитивных самообразовательных умений и навыков младших школьников. Поэтому в данной статье мы рассмотрим эту проблему более подробно.

Для решения поставленной задачи необходимо проанализировать содержание понятия *когнитивный компонент самообразовательной культуры*. Так, Г. М. Коджаспирова связывает его с теоретическими знаниями обучающихся о методах, принципах, средствах и формах осуществления СК [6], А. Я. Айзенберг — с их научно-практическими знаниями о самообразовании [1], П. И. Пидкасистый — с наличием у школьников знаний для самостоятельного решения познавательных задач [12], Е. Д. Безниско — с совокупностью знаний об особенностях организации самостоятельной познавательной деятельности, способах и приемах повышения ее продуктивности [2]. Обобщив мнения исследователей, мы определяем когнитивный компонент СК как комплекс знаний, включающий представления и понятия о содержании, методах и формах самообра-

Перед учителями встает задача формирования у младших школьников специальных умений и навыков, связанных с самостоятельным поиском и обработкой информации, в том числе представленной в сети Интернет.

зования, особенностях самообразовательной деятельности, структуре культуры самообразования, иначе говоря — совокупность знаний об организации самообразовательной деятельности, способах и приемах повышения ее продуктивности.

В условиях актуальной цифровой реальности когнитивный компонент выполняет более значимую роль в сравнении с другими компонентами СК, так как нацелен на формирование и обогащение запаса тех *умений и навыков* младших школьников, которые им понадобятся при работе с цифровыми устройствами и интернет-источниками, связанных, в частности, с обработкой и представлением информации в электронном виде. Таким образом, задачей формирования когнитивного компонента самообразовательной культуры учащихся начальной школы становится формирование умений и навыков, необходимых для осуществления самообразовательной деятельности, в том числе в условиях цифровой реальности.

Подчеркивая положительное влияние цифровизации и информационных технологий на когнитивное развитие младших школьников, исследователи видят достоинства цифровизации в обеспечении возможности визуализации изучаемого материала для формирования практико-ори-

ентированных компетенций школьников и реализации индивидуального подхода педагога к каждому ученику с учетом особенностей его развития [4], а также в совершенствовании одних когнитивных навыков через другие и формировании способности младших школьников к много-

задачности [14].

В числе направлений и форм работы по формированию когнитивного компонента СК в условиях цифровой реальности И. М. Осмоловская рекомендует использовать модели смешанного обучения. Сре-

ди них можно назвать такие модели, как «Смена классов» — обучение по индивидуальным образовательным траекториям одновременно в контакте с педагогом и в режиме онлайн (выполнение практических работ); «Автономная группа» — обучение при разделении класса на группы в соответствии с познавательными потребностями каждой (организация групповой работы на уроке, совместная проектная деятельность, консультирование обучающихся), что позволяет создавать коллективные информационные продукты [10]. Однако для нас особенно значима модель «Перевернутый класс» — обучение, при котором ученики дома самостоятельно осваивают новый материал (изучают подготовленные для них учителями видео, читают рекомендованную литературу, знакомятся с дополнительными материалами по ссылкам, данным педагогом, проходят онлайн-тестирования), что само по себе является аналогом самообразовательной деятельности [10].

И. Н. Мохова в качестве решения обозначенной выше проблемы предлагает педагогу (самостоятельно или совместно с учениками) разработать алгоритмы для поиска информации в источниках разного вида и создать условия для овладения обучающимися элементарными пользовательскими навыками, что является особенно актуальным, так как применение алгоритмов позволяет структурировать процесс самообразования и научить школьников поэтапному достижению целей самообразовательной деятельности [8].

По нашему мнению, при формировании когнитивного компонента СК также важно сотрудничество с родителями учащихся. В связи с этим нам близка позиция И. И. Бондаревой, предлагающей проводить интернет-консультации для обратной связи с родителями, фиксирования индивидуального характера проблем и выбора путей их решения, вести дискуссии в форуме или чате по актуальной проблеме, выявляя различные позиции и подходы, и осуществлять совместную деятельность обучающихся и родителей (кон-

Задачей формирования когнитивного компонента самообразовательной культуры учащихся начальной школы становится формирование умений и навыков, необходимых для осуществления самообразовательной деятельности, в том числе в условиях цифровой реальности.

курс домашних страниц сайта, викторины, виртуальные путешествия по музеям мира) [3].

Е. Ю. Илалтдинова считает продуктивным создание многофункционального виртуального контента, наполнение которого определяется педагогом исходя из индивидуальных особенностей класса [5].

Таким образом, наиболее эффективными в рамках формирования когнитивного компонента СК младших школьников в условиях цифровой реальности исследователи считают направления и формы работы, связанные с совместной деятельностью учителя и ученика в киберпространстве (изучение школьниками электронных материалов, подготовленных педагогом, создание учителем базы информационных источников) и обязательной родительской поддержкой процесса. При этом актуальными формами работы становятся как индивидуальные задания, так и деятельность в группе, в том числе совместная работа обучающихся над проектами, а также консультации для учеников.

В нашем эмпирическом исследовании формирование когнитивного компонента СК младших школьников неразрывно связано с формированием мотивационного, деятельностно-волевого и рефлексивного компонентов. Ниже перечислены направления и формы работы, выбранные нами для успешной реализации замысла.

Совместное с обучающимися составление списка книг и периодических изданий для дополнительного чтения по выбранным предметам и темам индивидуальных самообразовательных траекторий (ИСТ) — реализовывалось педагогом с помощью таких электронных гидов, как путеводитель по детской литературе «Библиогид» (<https://rgdb.ru/megaproekty/bibliogid-rekomendatel-nyj-resurs-dlya-detej-i-vzroslykh>), где формой работы является проведение обучающего мероприятия по навигации аннотированного каталога (активизация навыков поиска по названию, автору, художнику и издательству, ключевым словам, возрастной категории); еженедель-

ный онлайн-ресурс о детских книгах, их создателях и читающих детях «Папмамбук» (<https://www.papmambook.ru/>), посредством которого младшие школьники обучаются поиску нужной книги, навыкам работы с поисковиком сайта («Мне нужна книга на тему...»), обработке информации из статей портала.

Посещение младшими школьниками совместно с учителем онлайн-библиотек, обучение навыкам работы с ними. Данное направление предполагает проведение мастер-классов по работе с онлайн-библиотеками (при возможности в сотрудничестве с родителями): помощь в регистрации, инструктаж (поиск нужных источников, выбор оптимальной по содержанию библиотеки для каждого ученика). Также педагог предоставляет ученикам список *виртуальных библиотек* и объясняет, как с ними работать. В указанный перечень входят Российская государственная детская библиотека (<https://rgdb.ru/>), где школьники изучают каталог, афишу, осваивают навыки работы с сайтом, а также один из ресурсов РДГБ — Национальная электронная детская библиотека (<https://rgdb.ru/megaproekty/nacionalnaya-elektronnaya-detskaya-biblioteka>), где обучающиеся знакомятся с оцифрованной коллекцией книг, диафильмов, журналов, газет, осваивают навык поиска необходимых источников по темам ИСТ.

Организация работы с энциклопедическими справочниками — подразумевает обучение навыкам работы с онлайн-энциклопедиями и энциклопедическими разделами, такими как:

✓ «ПроДетЛит» — всероссийская энциклопедия детской литературы (<https://rgdb.ru/megaproekty/prodetlit-vserossijskaya-entsiklopediya-detskoj-literatury>) — здесь учитель активизирует умения школьников по поиску сведений об авторах детской литературы, книжных иллюстраторах и пере-

В нашем эмпирическом исследовании формирование когнитивного компонента СК младших школьников неразрывно связано с формированием мотивационного, деятельностно-волевого и рефлексивного компонентов.

водчиках в электронной базе, обучает выбору интересных фактов из биографии для записи в самообразовательную тетрадь (СТ);

✓ детская онлайн-энциклопедия «Потому.ру» (<https://potomy.ru/>), где ведется работа с поисковиком по тегам и рубрикаторм; каждый школьник должен был подготовить ответ на один из вопросов по выбору: «Какая птичка самая маленькая в мире?»; «Откуда берется ржавчина?»; «Как жили викинги?» — и описать последовательность этапов выполнения задания;

✓ энциклопедический раздел «Чудо-Почемучка» детского портала «Чудо-Юдо» (<https://chudo-udo.info/pochemuchka>) — здесь педагог обучает школьников работе с подкатегориями платформы; учащимся дается задание подготовить мини-сочинение на вопрос раздела: *Есть ли у зверят бабушки?* — с последующим обсуждением сочинений и совместным с учителем нахождением ответа в справочнике.

Координация работы по посещению виртуальных выставок и просмотру мультимедиа материалов реализуется следующим образом: педагог предоставляет учащимся список ссылок на онлайн-выставки и другие мультимедиа, обучает работе с ними и с пройденным материалом, затем школьники записывают отзыв в самообразовательную тетрадь. В указанный список могут входить:

✓ «Виртуальные выставки» на ресурсе РДГБ (<https://rgdb.ru/vystavki/virtualnye>), где педагог учит младших школьников выбирать выставки с теми экспозициями, которые отвечают их познавательным интересам, помогает в

оформлении изученного материала в самообразовательной тетради, предлагая описать экспонаты или интересные факты о них, отметить особые детали;

✓ «Смотри РДГБ» (<https://rgdb.ru/megaproekty/smotri-rgdb-mediateka-rossijskoj-gosudarstvennoj-detskoj-biblioteki>) — здесь

школьников обучают работе с подборками (по формату, возрасту, предмету) и оформлению материала в самообразовательной тетради (записи отзывов обучающихся о просмотренных видеоматериалах по детской литературе, встречах с писателями, мастер-классах, обзорах книжных новинок).

Помощь в ведении самообразовательных тетрадей и читательских дневников в электронном формате. Данное направление позволило нам обучить младших школьников первоначальным навыкам работы с текстовым редактором Word (набор информации в русском и английском регистрах, применение инструментария Word, сохранение выполненной работы, открытие сохраненного файла), отправке выполненных работ на электронную почту, правилам переписки.

Организация работы с разнообразными видами онлайн-материала — на этом направлением активизируются навыки работы обучающихся с разными по тематике ресурсами, чтобы каждый школьник мог найти сайт, материал которого соответствовал бы их познавательным интересам:

✓ на детском портале «Чудо-Юдо» (<https://chudo-udo.info/>) школьники учились разгадывать тематические кроссворды, ребусы, шарады, лабиринты, им давались индивидуальные задания на самостоятельное составление аналогичной задачи; также они работали с шаблонами стенгазет, выполняли групповое задание по созданию стенгазеты к празднику; изучали правила этикета, каждый ученик выполнял индивидуальное задание по подготовке памятки «Сетикет — сетевой этикет в начальной школе»;

✓ на ресурсе РДГБ «Вебландия. Лучшие сайты для детей» (<https://rgdb.ru/megaproekty/veblandiya-luchshie-sajty-dlya-detej>) школьников учили делать собственную подборку сайтов по темам, в рамках этой формы работы было дано индивидуальное задание на выбор лучшего сайта для подготовки проекта в рамках выбран-

Педагог предоставляет учащимся список ссылок на онлайн-выставки и другие мультимедиа, обучает работе с ними и с пройденным материалом, затем школьники записывают отзыв в самообразовательную тетрадь.

ных тем индивидуальных самообразовательных траекторий с аргументированием своей точки зрения;

✓ на просветительском ресурсе РДГБ о Великой Отечественной войне «Летопись мужества» (<https://rgdb.ru/megaproekty/letopis-muzhestva-prosvetitel-skij-resurs-o-velikoj-otechestvennoj-vojne>) был организован просмотр разделов сайта («Память», «Хроника», «Города», «Имена»), затем задания распределялись по четырем группам учащихся — для изучения и анализа данных разделов с последующим представлением совместного тематического проекта; просмотрены диафильмы о войне (с записью отзыва в СТ).

Организация родительской поддержки процесса. В рамках данной работы педагоги:

✓ подготовили памятки для родителей о ведении самообразовательных тетрадей и читательских дневников в электронном формате;

✓ создали общий с родителями чат в мессенджере и провели беседу об управлении временем, которое школьники затрачивают на работу за компьютером и другими гаджетами (тайм-менеджмент для занятий самообразованием);

✓ организовали обсуждение правил культуры поведения в интернете (сетевой этикет), в ходе которого провели презентацию о грамотном оформлении речевых обращений в письмах на электронную почту и чатах мессенджеров, рассказали о культурном выражении эмоций в социальных сетях;

✓ инициировали родительскую помощь детям в оформлении самообразователь-

ных тетрадей и читательских дневников, а также организовали консультирование школьников в процессе их ведения (совместную работу над ошибками школьников, помощь в работе с Word).

Продуктивность рассмотренных форм и направлений работы по формированию когнитивного компонента самообразовательной культуры учащихся начальных классов определялась нами в контексте *эмпирического исследования* по проблеме педагогического обеспечения СК младших школьников, которое продолжалось два учебных года.

В указанном исследовании приняли участие ученики 3-х (2018/2019 учебный год) и 4-х (2019/2020 учебный год) классов:

✓ МБОУ СОШ № 7 (Конаково) — экспериментальная группа (ЭГ) и первая контрольная группа (КГ-1);

✓ ГБОУ «Школа № 2025» (Москва) — вторая контрольная группа (КГ-2);

✓ МОУ СОШ № 51 (Тверь) — третья контрольная группа (КГ-3).

В январе 2019 года мы провели мониторинг исходного (констатирующий срез), а в мае 2020 года — итогового (контрольный срез) уровней сформированности когнитивного компонента самообразовательной культуры участников всех групп. Для этого использовалась беседа «Готовность обучающихся к самообразованию», составленная по диагностическим материалам А. Р. Крицкой [7] и адаптированная для учащихся 3-го класса. Полученные и обработанные результаты представлены в таблице.

Сравнение уровней сформированности когнитивного компонента самообразовательной культуры обучающихся

Группы	Срезы		Динамика
	констатирующий	контрольный	
Экспериментальная (ЭГ)	48 %	64 %	+ 16 %
Первая контрольная (КГ-1)	40 %	44 %	+ 4 %
Вторая контрольная (КГ-2)	53 %	57 %	+ 4 %
Третья контрольная (КГ-3)	45 %	52 %	+ 7 %

Качественный анализ ответов учащихся на вопросы диагностической беседы также указывает на то, что наиболее заметные положительные изменения произошли в экспериментальной группе. Так, на вопрос: «Есть ли дополнительные задания, которые ты мог(ла) бы самостоятельно выполнять дома? Приведи пример таких заданий» — в ЭГ, по данным констатирующего среза, большинство учащихся (56 %) указали задания, связанные с работой с информацией из печатных версий учебников, книг и периодических изданий, и лишь 24 % респондентов назвали возможность работы с интернет-источниками. По итогам контрольного среза этот показатель вырос на 40 %, то есть до 64 %.

При этом во всех трех контрольных группах результаты изменений ниже:

✓ в КГ-1 о возможности выполнения дополнительных заданий, связанных с работой за цифровыми устройствами и в сети Интернет, на констатирующей диагностике высказались 20 % учащихся, на контрольной — 40 % (динамика + 20 %);

✓ в КГ-2 эти показатели составили 23 % и 40 % соответственно (динамика +17 %);

✓ в КГ-3 — 23 % и 45 % соответственно (динамика + 22 %).

Результаты эмпирического исследования свидетельствуют о том, что уровень сформированности когнитивного компонента самообразовательной культуры младших школьников вырос во всех группах. Однако в ЭГ результаты

выше, чем во всех трех контрольных группах, что подтверждает эффективность использования выделенных нами педагогических форм и направлений работы по

формированию когнитивного компонента СК обучающихся в начальной школе.

Таким образом, успешное формирование когнитивного компонента СК младших школьников в условиях цифровой реальности обеспечивают следующие педагогические условия:

✓ совмещение педагогами разнообразных направлений и форм работы:

— составление списка необходимых для самообразовательной деятельности электронных источников;

— библиотечные уроки в сети Интернет;

— работа с энциклопедическим онлайн-материалом;

— посещение виртуальных выставок и выбор соответствующих познавательным потребностям школьников мультимедиа и прочих онлайн-материалов;

— ведение самообразовательных тетрадей и читательских дневников в программе Word;

— индивидуальные и групповые задания на обработку и представление интернет-материала;

✓ родительская поддержка учеников в процессе самообразования, организуемая учителем при помощи бесед с родителями в специальных чатах.

В заключение отметим, что сегодня в условиях цифровой реальности и активного использования современными школьниками новейших технических разработок в учебной и самообразовательной деятельности считаем применение интерактивных компьютерных технологий весьма перспективным частным направлением формирования самообразовательной культуры обучающихся. В связи с этим следующей нашей задачей становится разработка отдельного блока модели педагогического обеспечения СК младших школьников, посвященного формам самообразовательной деятельности с учетом цифровизации образования.

Качественный анализ ответов учащихся на вопросы диагностической беседы также указывает на то, что наиболее заметные положительные изменения произошли в экспериментальной группе.

ЛИТЕРАТУРА

1. Айзенберг, А. Я. Самообразование: история, теория и современные проблемы : учебное пособие для вузов по специальности «Библиотековедение и библиография» / А. Я. Айзенберг. — Москва : Высшая школа, 1986. — 126 с.

2. *Безниско, Е. Д.* Самообразование как условие личностно-профессионального роста учителя : автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Е. Д. Безниско. — Ростов-на-Дону, 2007. — 26 с.
3. *Бондарева, И. И.* Педагогическое сопровождение в повышении психолого-педагогической компетентности родителей / И. И. Бондарева // Нижегородское образование. — 2019. — № 2. — С. 152—158.
4. *Буслаева, Е. Л.* Цифровизация общества как фактор психического и психосоциального развития младших школьников / Е. Л. Буслаева // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. — 2020. — № 2 (835). — С. 159—172.
5. *Илалтдинова, Е. Ю.* Роль педагога в цифровом мире образования / Е. Ю. Илалтдинова, С. В. Фролова // Нижегородское образование. — 2019. — № 2. — С. 34—39.
6. *Коджаспирова, Г. М.* Педагогика. Практикум и методические материалы : учебное пособие для студентов педагогических училищ и колледжей / Г. М. Коджаспирова. — Москва : ВЛАДОС ; Казань : Идел-Пресс, 2003. — 415 с. — ISBN 5-691-01035-2.
7. *Крицкая, А. Р.* Формирование готовности студентов среднего профессионального учебного заведения к самообразованию : диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / А. Р. Крицкая. — Калуга, 2007. — 230 с.
8. *Мохова, И. Н.* Особенности использования информационных технологий в учебно-исследовательской деятельности младших школьников / И. Н. Мохова // Нижегородское образование. — 2011. — № 4. — С. 134—141.
9. О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года : Указ Президента Российской Федерации от 21.07.2020 № 474. — URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/Text/0001202007210012> (дата обращения 29.12.21).
10. *Осмоловская, И. М.* Обучение в информационно-образовательной среде: инновационные практики / И. М. Осмоловская, Е. О. Иванова // Нижегородское образование. — 2019. — № 2. — С. 82—89.
11. Паспорт федерального проекта «Цифровая образовательная среда» национального проекта «Образование» : приложение к протоколу заседания проектного комитета по национальному проекту «Образование» от 07.12.2018 г. № 3. — URL: <https://edu-frn.spb.ru/files/iiMBxQ4cNH1BCsaWn2WqDgFinWeU3rVYpmO6sd33.pdf> (дата обращения 07.04.22).
12. *Пидкасистый, П. И.* Самостоятельная деятельность учащихся в обучении. Единство и особенности овладения учащимися знаниями и методами самостоятельной познавательной деятельности : учебное пособие / П. И. Пидкасистый ; Министерство просвещения РСФСР ; МГПИ им. В. И. Ленина. — Москва, 1978. — 77 с.
13. *Сметанникова, Ю. И.* Творческая среда как условие формирования самообразовательной культуры младших школьников / Ю. И. Сметанникова // Нижегородское образование. — 2020. — № 1. — С. 162—169.
14. *Сорокоумова, Е. А.* Исследование особенностей развития познавательных процессов младших школьников поколения Z / Е. А. Сорокоумова, М. А. Борисова. — DOI: 10.21626/j-chr/2020-1(22)/5 // Коллекция гуманитарных исследований. — 2020. — № 1 (22). — С. 36—43.
15. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования : утвержден приказом Министерства просвещения России от 31.05.2021 № 286 ; зарегистрировано в Минюсте России 05.07.2021 № 64100 // КонсультантПлюс : официальный сайт. — URL: <https://irorb.ru/wp-content/uploads/2021/09/fgos-noo-prikaz-minprosvescheniya-rossii-ot-31.05.2021-286.pdf> (дата обращения 12.01.22).

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

Digital didactics and its influence on students' achievements (*E. A. Shtakk*, Senior Lecturer at the Department of Human Physiology and Ecology with Fundamentals of Medical Knowledge of Moscow State Regional University; *A. V. Belyaeva*, Candidate of Medical Sciences, Associate Professor, Member of Moscow Society of Naturalists at Lomonosov Moscow State University; *Yu. P. Molokanova*, Candidate of Biological Sciences, Head of the Department of Human Physiology and Ecology with Fundamentals of Medical Knowledge of Moscow State Regional University, Moscow; *G. Y. Belyaev*, Candidate of Pedagogy, Senior Researcher, Member of Interdisciplinary Scientific Council on Comparative Pedagogy at the Department of Philosophy of Education of Russian Academy of Education, Member of Russian Philosophy Society, Moscow)

Digitalization of education: parents' and teachers' potential in primary pupils' development (*I. A. Pisarenko*, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor at Pedagogical Sciences Department of St. Petersburg State University; *K. A. Balanenko*, First Category English Teacher at School № 375 with advanced study of English, master's student at Institute of Pedagogy of St. Petersburg State University)

Teaching Effective Strategies for On-line Search of Educational Information as a Tool for Developing Generation Z Adolescents' Cognitive Potential (*A. V. Miklyeva*, Doctor of Psychological Sciences, Professor at the Department of Human Psychology of the Herzen Russian State Pedagogical University of Russia, St. Petersburg)

Axiological Aspects of Teaching Foreign Languages in the Era of Digital Technologies (*N. V. Gorobinskaya*, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor at the Department of Linguodidactics and Modern Technologies of Foreign Language Education of Moscow Pedagogical State University; *S. V. Chernyshov*, Candidate of

Pedagogical Sciences, Associate Professor at the Department of Linguodidactics and modern technologies of foreign language education of Moscow Pedagogical State University, Associate Professor at the Department of Foreign Languages of Nizhny Novgorod Institute of Educational Development)

Staging a network lesson (*T. B. Volobuyeva*, Candidate of Pedagogical Sciences, Doctor of Philosophy, Vice-rector of Donetsk Regional In-service Teachers Training Institute, Corresponding Member of the International Academy of Science of Pedagogical Education)

Modern Primary Students' Cognitive Development through Interactive Gamification at Math Lessons (*M. N. Shmatkov*, Candidate of Physical and Mathematical Sciences, Associate Professor at the Department of Engineering and Technological Education of Novosibirsk State Pedagogical University; *I. I. Nekrasova*, Candidate of Pedagogical Sciences, Head of the Department of Engineering and Technological Education of Novosibirsk State Pedagogical University; *B. A. Shriner*, Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor at the Department of Information Systems and Digital Education of Novosibirsk State Pedagogical University)

Reading practice as a means of establishing secondary school students' reading culture (*S. V. Tikhonova*, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor at the Department of Historical and Philological Disciplines of Nizhny Novgorod Institute of Educational Development)

Pedagogical Students' Professional Socialization in the Context of Digitalization of Education (*B. N. Mezinov*, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor at the Department of Pedagogy and Educational Technologies of Bunin Elets State University)

Cognitive Dialogue as a Modern Modification of an Academic Lecture

(*E. F. Kozina*, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor at the Department of Teaching Methods of the Institute of Pedagogy and Psychology of Education of Moscow Pedagogical State University; *M. S. Smirnova*, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor at the Department of Teaching Methods of the Institute of Pedagogy and Psychology of Education of Moscow Pedagogical State University)

Peculiarities of the Application of the Pedagogical Technology of Stage-by-Stage Formation of Mental Actions in a Military Aviation University

(*A. V. Simonov*, Senior Lecturer at the Department of Aviation Radio-Electronic Equipment of Syzran Branch of Military Educational and Scientific Centre of the Air Force N. E. Zhukovsky and Y. A. Gagarin Air Force Academy, *V. V. Lebedev*, Candidate of Technical Sciences, Associate Professor at the Department of Aviation Radio-Electronic Equipment of Syzran Branch of Military Educational and Scientific Centre of the Air Force N. E. Zhukovsky and Y. A. Gagarin Air Force Academy)

Scientific and Methodological Support of a Preschool Specialist, Taking into Account Regional Specifics

(*N. Y. Maidankina*, Candidate of Pedagogical Sciences, Professor at the Department of Pedagogical Technologies of Preschool, Primary Education and Methods of Teaching General Subjects of Ulyanovsk State University of Education; *L. M. Zakharova*, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Head of the Department of Preschool and Primary General Education of Ulyanovsk State University of Education)

Expectations towards Teachers and Perceptions of Child Readiness for School: Opinion of Future First-graders' Mothers

(*L. E. Semenova*, Doctor of Psychological Sciences, Professor at the Department of General and Special Psychology of Nizhny Novgorod Institute of Educational Development, Professor at the Department of General and Social Psychology of National Research Lobachevsky State University of Nizhny Novgorod; *V. E. Semenova*, Candidate of Philosophical Sciences, Associate Professor at the Department of Preschool Education of Nizhny Novgorod Institute of Educational Development, Associate Professor at the Department of General and Clinical Psychology of Privolzhsky Research Medical University, Nizhny Novgorod)

Use of Colour as a Factor to Improve Memorisation in Distance Education and the Digitalisation of the Learning Process

(*A. R. Kudryachkova*, full-time master's student at Moscow Pedagogical State University; *S. V. Davydov*, Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor at the Department of General and Social Psychology of the Faculty of Social Sciences of National Research Lobachevsky State University of Nizhny Novgorod)

Art Technique «Shadow Theater for Kids»: Educational Potential of Art in Educational Environment»

(*E. Yu. Alexandrova*, postgraduate at the Laboratory of Integration of the arts and cultural studies named after B.P. Yusov of Institute of Art Education of the Russian Academy of Education, Methodologist of School № 1468, Moscow)

Formation of the Cognitive Component of Junior Schoolchildren's Self-Educational Culture under Digital Reality

(*Yu. I. Smetannikova*, postgraduate at Tver State University, primary school teacher at secondary school № 7, Konakovo)

Все права защищены. Использование и перепечатка материалов, опубликованных в журнале, допускаются только с разрешения редакции, ссылка на «Нижегородское образование» обязательна.

Точка зрения автора может не совпадать с позицией редакции.

© ГБОУ ДПО «Нижегородский институт развития образования», 2022

Оригинал-макет подписан в печать 18.05.2022. Формат 84×108 ¹/₁₆.
Бумага офсетная. Гарнитура AG Helvetica. Печать офсетная. Усл.-печ. л. 15,12.
Тираж 400 экз. Заказ 2760.

Отпечатано в издательском центре
учебной и учебно-методической литературы ГБОУ ДПО НИРО.

Дата выхода в свет 22.06.2022

Цена 275 руб.

