

Новосибирский государственный педагогический университет

Вестник педагогических инноваций

№ 1(53) 2019

ВСЕРОССИЙСКИЙ
НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКИЙ
ЖУРНАЛ



Алтыникова Наталья Васильевна

главный редактор,
кандидат педагогических наук,
чл.-корр. МАНПО, проректор по
стратегическому развитию

Маруцак Евгения Борисовна
заместитель главного редактора,
кандидат психологических наук,
директор Института
дополнительного образования

Редакционная коллегия

Агавелян Р. О., д-р пед. наук, проф. (Новосибирск);
Андриенко Е. В., д-р пед. наук, проф., академик МАНПО (Новосибирск);
Андронникова О. О., канд. психол. наук, проф. (Новосибирск);
Серый А. В., д-р психол. наук, проф. (Кемерово);
Смолянинова О. Г., д-р пед. наук, проф., академик РАО (Красноярск).

Редакционный совет

Герасёв А. Д., председатель ред. совета, д-р биол. наук, проф., академик МАНПО (Новосибирск);
Артамонова Е. И., д-р пед. наук, проф., президент МАНПО (Москва);
Гончаров С. А., д-р филол. наук, проф. (Санкт-Петербург);
Жафяров А. Ж., д-р физ.-мат. наук, проф., чл.-корр. РАО (Новосибирск);
Кудинов С. И., д-р психол. наук, проф. (Москва);
Нечаев В. Д., д-р полит. наук, проф. (Москва);
Синенко В. Я., д-р пед. наук, проф., академик РАО (Новосибирск);
Яницкий М. С., д-р психол. наук, проф. (Кемерово);
Сидоркин А. М., д-р наук, проф., Роуд-Айленд колледж (Провиденс, США).

Учредитель:

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Новосибирский государственный педагогический университет»

Журнал включен в Перечень рецензируемых научных изданий ВАК (педагогические науки; психологические науки)

Журнал зарегистрирован Федеральной службой по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций ПИ № 77-13977 от 18 ноября 2002 г.

Журнал размещен в Научной электронной библиотеке и включен в базу данных «Российский индекс научного цитирования» (РИНЦ)

© ФГБОУ ВО «НГПУ», 2019

Все права защищены

СОДЕРЖАНИЕ

ИННОВАЦИОННОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

Айзман Р. И. (<i>Новосибирск</i>). Методологические принципы и методические подходы к организации мониторинга здоровья обучающихся и здоровьесберегающей деятельности образовательных организаций.....	5
Ли А. С. (<i>Волгоград</i>). Диагностика сформированности культуры безопасного поведения студентов среднего профессионального образования.....	14
Корчемная Н. В. (<i>Москва</i>). Социально-педагогические функции компьютерного спорта как инструмента интеллектуального развития личности.....	24
Лапина Н. А. (<i>Рязань</i>). Модель инклюзивного образования в контексте теории экологических систем.....	32
Гаранина Р. М. (<i>Самара</i>). Личностно-развивающий потенциал самостоятельной работы студентов как условие развития их субъектной позиции.....	39
Богданова Р. У. (<i>Санкт-Петербург</i>). Подготовка студентов-вожатых к созданию воспитывающей среды в образовательных организациях.....	52
Соколовская О. А. (<i>Красноярск</i>). Возможности мобильных образовательных приложений при изучении дисциплин предметной области «Естествознание».....	59
Погожих С. А. (<i>Новосибирск</i>). Современные условия преподавания основ голографии при подготовке учителя физики.....	69

ПРАКТИКА РЕАЛИЗАЦИИ ИННОВАЦИОННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Качалова Г. С. (<i>Новосибирск</i>). Интегративный взгляд на процесс обучения химии в общеобразовательной школе.....	74
Кузнецова А. А. (<i>Москва</i>). Взаимосвязь уровня развития креативности и наличия элементов компьютерной зависимости у дошкольников.....	83
Острроверхая И. В., Андреева Н. В. (<i>Калининград</i>). Педагогический потенциал «беседы» в социальной сети ВКонтакте.....	88
Савельева О. Е. (<i>Смоленск</i>). Сопоставительный подход при обучении русскоговорящих школьников английским предложениям с союзом <i>if</i>	98
Самарцева Е. Г. (<i>Орел</i>). Опыт применения педагогических технологий в дошкольном инклюзивном образовании.....	108

Журнал основан в 2002 г.
Выходит 4 раза в год
Электронная верстка И. Т. Ильюк
Редактор Е. А. Бутина
Адрес редакции:
630126, г. Новосибирск,
ул. Виллойская, 28, т. (383) 244-06-62

Печать цифровая. Бумага офсетная.
Усл.-печ. л. 10,2. Уч.-изд. л. 10,0.
Тираж 100 экз. Заказ № 14.
Формат 70×108/16.
Цена свободная
Подписано в печать 29.03.2019
Отпечатано в Издательстве НГПУ

Novosibirsk State Pedagogical University

Journal of Pedagogical Innovations

№ 1(53) 2019
ALL-RUSSIA
SCIENTIFIC-PRACTICAL
JOURNAL



Natalya Vasilevna Altynikova
Editor-in-chief,
Candidate of Pedagogical Sciences,
Corr.-Member of the ASMPE, Pro-Rector of
Novosibirsk State
Pedagogical University

Evgeniya Borisovna Maruschak
Assistant Editor-in-chief,
Candidate of Psychological Sciences,
Head of the Institute
of Additional Education

Editorial Board

R. O. Agavelyan, Dr. of Psychology Sciences, Professor, Novosibirsk;
E. V. Andrienko, Dr. of Pedagogical Sciences, Professor, Academician of ASMPE, Novosibirsk;
O. O. Andronnikova, Cand. of Psychology Sciences, Associate Professor, Novosibirsk;
A. V. Seryj, Dr. of Psychology Sciences, Professor, Kemerovo;
A. G. Smolyanynova, Dr. of Pedagogical Sciences, Prof., Academician of the RAE, Krasnoyarsk.

Editorial Council

A. D. Gerasev, Chairman of Editorial Council, Dr. of Biological Sciences, Prof., Academician of ASMPE, Novosibirsk;
E. I. Artamonova, Dr. of Pedagogical Sciences, Professor, President ASMPE, Moscow;
S. A. Goncharov, Dr. of Philological Sciences, Professor, St. Petersburg;
A. Zh. Zhafyarov, Dr. of Physical and Mathematical Sciences, Professor, Corr.-Member of the RAE, Novosibirsk;
S. I. Kudinov, Dr. of Psychology Sciences, Professor, Moscow;
V. D. Nechaev, Dr. of Political Sciences, Professor, Moscow;
V. Ya. Sinenko, Dr. of Pedagogical Sciences, Professor, Academician of the RAE, Novosibirsk;
M. S. Yanickiy, Dr. of Psychology Sciences, Professor, Kemerovo;
A. M. Sidorkin, PhD, Professor, Road Island College (Providence, USA).

The founders of the journal:

Federal state budgetary educational institution of higher education Novosibirsk State Pedagogical University

The Journal is included in the Higher Attestation Commission List of Peer-reviewed Scientific Journals (Pedagogical Sciences; Psychological Sciences)

© Novosibirsk State Pedagogical University, 2019
All rights reserved

The journal is registered by Federal service on supervision in sphere of communication, information technologies and mass communications PI № 77-13977 from November, 18th, 2002

The journal is placed in the Scientific electronic library and is included in the Russian Scientific Citation Index

CONTENTS

INNOVATIVE PROVISION OF EDUCATIONAL PROCESS

Aizman R. I. (<i>Novosibirsk</i>). Methodological principles and methodical approaches to the monitoring of the students' health and health saving activity of educational organizations	5
Li A. S. (<i>Volgograd</i>). Diagnostics of the secondary professional education student's formed culture of safe behaviour	14
Korchemnaya N. V. (<i>Moscow</i>). Socio-pedagogical functions of computer sport as a tool of intellectual development of an individual.....	24
Lapina N. A. (<i>Ryazan</i>). Modern model of inclusive education in the context of the ecological systems theory.....	32
Garanina R. M. (<i>Samara</i>). Personality-developing potential work of students as a condition for the development of their subjektive position	39
Bogdanova R. U. (<i>St. Petersburg</i>). Training of students leaders for creation of the bringing-up environment in the educational organizations	52
Sokolovskaya O. A. (<i>Krasnoyarsk</i>). The possibilities of mobile educational applications in the study of the disciplines of the subject area «natural science»	59
Pogozhikh S. A. (<i>Novosibirsk</i>). Modern conditions of teaching the basics of holography in the training of physics teachers.....	69

PRACTICE OF INNOVATIVE EDUCATION INTRODUCTION

Kachalova G. S. (<i>Novosibirsk</i>). An integrative point of view on process of teaching chemistry in comprehensive school.....	74
Kuznetsova A. A. (<i>Moscow</i>). Interrelation of the level of development of creativity and availability of elements of computer dependence in preschool children.....	83
Ostroverkhaia I. V., Andreeva N. V. (<i>Kaliningrad</i>). Pedagogical potential of «beseda» (chat) in VKontakte social network	88
Savelyeva O. E. (<i>Smolensk</i>). Use of contrastive approach in teaching english clauses with conjunction <i>if</i> to russian-speaking schoolchildren.....	98
Samartseva E. G. (<i>Orel</i>). Experience of application of educational technologies in preschool inclusive education.....	108

The journal is based in 2002
Leaves 4 yearly
Electronic make-up operator I. T. Iliuk
Editor E. A. Butina
Editors address:
630126, Novosibirsk,
Vilyuiskaya, 28, т. (383) 244-06-62

Printing digital. Offset paper
Printer's sheets: 10,2. Publisher's sheets: 10,0.
Circulation 100 issues
Order № 14. Format 70×108/16
Signed for printing 29.03.2019

ИННОВАЦИОННОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

УДК 618.8

Айзман Роман Иделевич

*Доктор биологических наук, профессор, заслуженный деятель науки РФ, заведующий кафедрой анатомии, физиологии и безопасности жизнедеятельности, директор Научно-исследовательского института здоровья и безопасности, Новосибирский государственный педагогический университет; главный научный сотрудник, НИИ гигиены Роспотребнадзора, г. Новосибирск.
E-mail: aizman.roman@yandex.ru*

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПРИНЦИПЫ И МЕТОДИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ОРГАНИЗАЦИИ МОНИТОРИНГА ЗДОРОВЬЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ И ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩЕЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ

Введение. Основные нормативно-правовые документы федерального уровня, определяющие требования к уровню здоровья обучающихся и организации здоровьесберегающей деятельности в системе образования, находятся в противоречии с его реальным состоянием. Это и определяет необходимость анализа ключевых факторов образа жизни, среды обучения и социально-организационных подходов, которые привели к ухудшению здоровья всех участников образовательного процесса.

Методология и методика исследования. Использованы аналитико-синтетический и критический подходы к анализу литературы и собственных данных о состоянии здоровья обучающихся, методах его оценки, а также документов, регламентирующих эту деятельность.

Результаты исследования. Выделены организационные проблемы снижения здоровья обучающихся и воспитанников. Дано определение здоровьесберегающей деятельности в системе образования и определены основные задачи ее реализации. Отмечено, что наиболее информативным критерием оценки эффективности здоровьесберегающей деятельности образовательного учреждения является уровень здоровья всех участников образовательного процесса. Представлены методологические подходы к современному пониманию здоровья как холистической модели, включающей физический, психический и социально-нравственный компоненты, изменяющиеся в процессе индивидуального развития, и их взаимосвязь с внешней средой (экологической и социальной). Дана характеристика каждого из компонентов здоровья, выделены критерии и показатели, их определяющие. С этой целью предложено проведение мониторинга основных показателей здоровья, который представляет собой динамическую количественную скрининг-диагностику уровня социально-психологической адаптации человека к различным условиям жизни. Описана авторская методика оценки физического и психического здоровья и безопасности участников образовательного процесса, представленная в форме электронного паспорта, проанализированы его достоинства и возможности использования для характеристики эффективности здоровьесберегающей деятельности, а также определены необходимые компетенции педагогов для их реализации.

Заключение. Представленные в статье методологические обоснования и методические подходы к проведению мониторинга и скрининга здоровья позволяют реализовать одну из основных задач, изложенных в «Законе об образовании» – объ-

активную оценку здоровья субъектов образовательного процесса и эффективности здоровьесберегающей деятельности образовательной организации.

Ключевые слова: здоровье, безопасность, нормативно-правовые документы, образование, здоровьесберегающая деятельность, компетенции педагогов.

Aizman Roman Idelevich

Doctor of Biological Sciences, Professor, Honored Member of Science of RF, Head of the Department of Anatomy, Physiology and Safety of Life, The director of scientific research institute of health and safety of Novosibirsk State Pedagogical University; Main scientific employee, Scientific research institute of Hygiene of Russian consumer supervision, Novosibirsk. E-mail: aizman.roman@yandex.ru

METHODOLOGICAL PRINCIPLES AND METHODICAL APPROACHES TO THE MONITORING OF THE STUDENTS' HEALTH AND HEALTH SAVING ACTIVITY OF EDUCATIONAL ORGANIZATIONS

Introduction. The main normative and legal documents of the federal level that determine the requirements to the level of health of students and the organization of health-saving activities in the education system are in contradiction with its real state. This determines the need to analyze those key factors in the way of life, the learning environment, and the social and organizational approaches that have led to a deterioration in the health of all participants in the educational process.

Methodology and methods of research. Analytical-synthetic and critical approaches to the analysis of literature and own data on the state of health of students and the methods of its evaluation, as well as documents regulating this activity were used.

Results of the research. Problems of the organizational and normative plan that contribute to reducing the health of students and pupils are indicated. The definition of health-saving activity in the education system is given and the main tasks of its implementation are determined. The most informative criterion for assessing the effectiveness of the health-saving activity of an educational institution is the level of health of all participants in the educational process. Methodological approaches to the modern understanding of health as a holistic model, including physical, mental and social and moral components, that change in the process of individual development, and their relationship to the environment (ecological and social) are presented. The characteristics of each of the components of health are given and the criteria and indicators characterizing them are pointed out. To this end, it is proposed to monitor the main indicators of health, which is a dynamic quantitative screening of the diagnosis of the level of socio-psychological adaptation of a person to different living conditions. It is described the author's methodology for assessing the physical and mental health and safety of participants in the educational process, presented in the form of an e-passport, analyzed its merits and useability for describing the effectiveness of health-saving activities, and also identified the necessary competencies for teachers to implement them.

Conclusion. Presented in this article, methodological justifications and methodological approaches for health monitoring and screening allow one of the main tasks laid down in the Law on Education to carry out an objective assessment of the health of subjects of the educational process and the effectiveness of the health-saving activity of the educational organization.

Keywords: health, safety, is standard-legal documents, formation, health-saving up activity, the competence of teachers.

Введение. Формирование и защита здоровья детей, подростков и молодежи – будущего страны – являются одними из наиболее значимых направлений работы в системе образования, поскольку именно здесь происходит становление и развитие личности [1]. Система организации учебной и воспитательной деятельности в образовательных структурах разного уровня имеет первостепенное значение для сохранения и развития здоровья обучающихся, формирования здорового образа жизни, социально приемлемых жизненных потребностей, раскрытия индивидуальных творческих способностей и профилактики психосоциальных аддикций [2; 3].

Методология и методика исследования. Для достижения обозначенных целей разработан и принят ряд нормативно-правовых документов федерального уровня, регулирующих процессы сохранения и развития здоровья обучающихся и воспитанников, а также создания здоровьесберегающих условий в образовательных организациях. Среди этих документов особенно следует отметить следующие:

- Национальная образовательная инициатива «Наша новая школа» (4 февраля 2010 г.);

- Указ Президента Российской Федерации от 1 июня 2012 г. «Национальная стратегия действий в интересах детей на 2012–2017 годы»;

- Федеральный закон «Об образовании в РФ» от 29 декабря 2012 г. № 273;

- План действий по модернизации общего образования на 2011–2015 гг. от 7 сентября 2010 г. № 1507-р;

- Приказ Минобрнауки РФ от 12 января 2007 г. № 7 «Об организации мониторинга здоровья обучающихся, воспитанников образовательных учреждений»;

- Приказ Минобрнауки РФ от 28 декабря 2010 г. № 2106 «Об утверждении федеральных требований к образовательным учреждениям в части охраны

здоровья обучающихся, воспитанников»;

- санитарно-гигиенические требования и требования к безопасности образовательной среды (СанПиН 2.4.2.2821-10).

Однако современная система образования не обеспечивает в полной мере выполнение задач по сохранению здоровья и безопасности субъектов образовательного процесса [4; 5]. Об этом свидетельствуют официальные данные: до 85 % выпускников школ имеют различные психосоматические нарушения и заболевания, более 60 % употребляют психоактивные вещества, по числу суицидов в подростковом возрасте Россия вышла на первое место в мире. «Мы сталкиваемся с крайне тревожными тенденциями: в 14 лет две трети детей России уже имеют хронические заболевания, у половины – нарушения в сердечно-сосудистой и дыхательной системах; до 40 % призывников не в состоянии выполнить минимальные нормативы физической подготовки военнослужащих», – заявил Президент РФ В. В. Путин 13 марта 2013 г. на заседании Госсовета¹.

Результаты исследования. Суммарная оценка ситуации позволяет выделить ключевые факторы, определяющие низкий уровень здоровья всех участников образовательного процесса [6]:

- отсутствие осознанной потребности в здоровье и здоровом образе жизни;

- отсутствие необходимых знаний по охране здоровья;

- недостаточный уровень оздоровительных программ и первичной профилактической помощи.

Следствием этого являются искажение образа жизни, распространение факторов риска заболеваний, формирование аддиктивных и саморазрушающих форм

¹ Путин: нужно возродить ГТО как стандарт физического воспитания [Электронный ресурс] – URL: <https://russian.rt.com/inotv/2013-03-13/Putin-nuzhno-vozrodit-GTO-kak> (дата обращения: 22.06.2018).

поведения [6]. К ним можно отнести:

- низкий уровень двигательной активности;
- несбалансированное питание, приводящее к нарушению поступления в организм питательных веществ, минеральных солей и витаминов;
- информационные перегрузки, связанные с интенсификацией обучения и нерациональным режимом труда;
- высокий уровень психоэмоционального напряжения, приводящий к повышенной тревожности, агрессивности, нарушению коммуникаций и т. д., что создает другие психологические и психосоматические проблемы;
- лояльное отношение к употреблению алкогольных напитков;
- широкое распространение табакокурения;
- приобщение к потреблению наркотических веществ.

Наряду с факторами нездорового образа жизни следует выделить проблемы организационного и нормативного плана:

- отсутствие механизма ведомственного и межведомственного сотрудничества в сохранении и укреплении здоровья обучающихся;
- несовершенство нормативно-правовой базы, регламентирующей методологию и методы проведения мониторинга здоровья обучающихся и воспитанников и организации здоровьесберегающей деятельности в системе образования и оценки ее эффективности;
- низкий уровень превентологической грамотности учителей и родителей;
- недостаточное использование здоровьесберегающего потенциала содержания ряда образовательных программ (физическая культура, ОБЖ, биология и др.);
- отсутствие систематического контроля за динамикой здоровья, физической подготовленности и здоровьесберегающего потенциала образовательной организации [1; 7–9].

В этой связи возникает необходимость решения названных задач на всех этапах: от подготовки педагогических кадров в вузах до управления образованием на региональном и федеральном уровнях [4; 10–13]. Для этого в первую очередь определим понятие и структуру здоровьесберегающей деятельности в системе образования.

Здоровьесберегающая деятельность – это система нормативно-правовых, организационно-управленческих, научных и учебно-методических решений, направленных:

- на создание условий для сохранения и укрепления здоровья участников образовательного процесса, полноценного личностного развития обучающихся и воспитанников с учетом их индивидуальных возможностей и особенностей;
- содействие образовательным организациям в обеспечении достижения личностных, метапредметных, предметных результатов образовательной деятельности в соответствии с требованиями ФГОС;
- содействие нравственному, физическому самосовершенствованию и профессиональному самоопределению учащихся старших классов.

Основными задачами здоровьесберегающей деятельности в образовательных организациях являются следующие:

- создать условия для сохранения и укрепления здоровья, личностного, интеллектуального, социального развития обучающихся, воспитанников и других участников образовательного процесса;
- проводить диагностику и мониторинговые исследования уровня физического и психического развития, сформированности культуры здоровья и безопасного образа жизни, состояния образовательной среды;
- осуществлять комплексную психолого-педагогическую и медико-социальную помощь и поддержку обучающимся, воспитанникам, их родителям,

педагогическому коллективу, администрации образовательной организации по выявлению, профилактике и преодолению отклонений в развитии, обучении и социализации ребенка в процессе реализации ФГОС;

- осуществлять просветительскую деятельность по развитию культуры здорового и безопасного образа жизни;

- способствовать распространению и внедрению в практику образовательных организаций новейших достижений в области отечественной и зарубежной педагогики, возрастной физиологии и психологии с целью повышения компетентности педагогического коллектива в области сохранения здоровья.

Наиболее информативным критерием оценки эффективности здоровьесберегающей деятельности в системе образования является уровень здоровья участников образовательного процесса [6; 14]. Поэтому в первую очередь представляется важным разработать методологию оценки здоровья человека и ее методическое обеспечение. В основе нашего подхода лежат следующие принципы: 1) здоровье – это интегральное состояние, включающее физическую, психическую и социальную сущности

человека, обеспечивающие его адекватную адаптацию к условиям жизнедеятельности, возможности развития и самореализации. Такое определение базируется на представлении о целостности организма и единстве его систем, которые характеризуют возможности и способности личности удовлетворять свои биологические, духовные и социальные потребности при совершенной адаптации к внешним экологическим факторам и социальным условиям (рис.); 2) организм и среда его обитания являются единым целым, что обуславливает их взаимовлияние, поэтому здоровьесберегающая среда является важным фактором, способствующим сохранению здоровья; 3) уровень здоровья можно оценить количественно, если принять за основу величину резервных возможностей организма, обеспечивающих сохранение постоянства его внутренней среды в процессе различных видов деятельности и после нагрузок; 4) детский организм растет и развивается, то есть изменяется количественно и качественно, поэтому показатели, характеризующие его здоровье, в онтогенезе также изменяются.

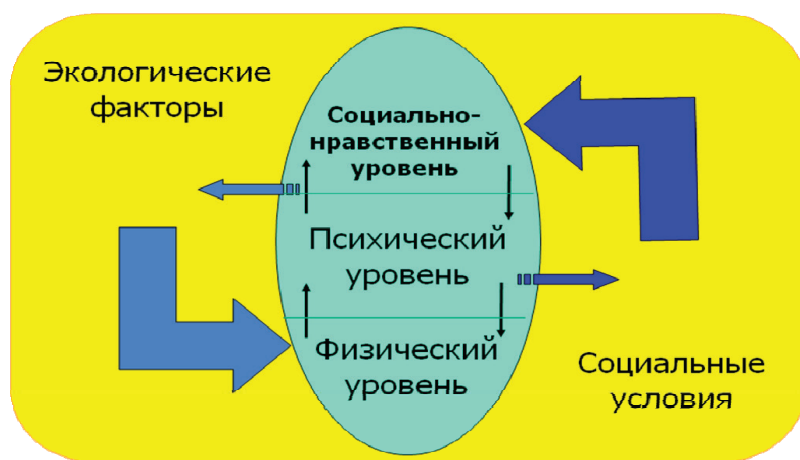


Рис. Холлистическая модель здоровья

Каждый из уровней здоровья может быть оценен объективными критериями, которые характеризуются следующими параметрами:

1) *физическое (соматическое) здоровье* определяет возможности организма и включает генетические, биохимические, морфологические и функциональные показатели, характеризующие уровень физического развития и функциональных резервов организма (антропометрические данные, состояние различных органов и систем, особенно кардиореспираторной, в покое и после нагрузок, эндокринный статус и т. д.);

2) *психическое (ментальное) здоровье* включает оценку нервно-психических процессов (уровень социально-психологической адаптации, различные виды памяти, внимание, умственная работоспособность, нейродинамические свойства нервной системы); характеристику психоэмоционального состояния (уровни тревожности, стрессоустойчивости, мотивации к успеху, агрессивности); личностные характеристики, позволяющие организму реализовывать свои потребности и желания;

3) *социально-нравственное (духовное) здоровье* определяет выполнение человеком своих обязанностей, соблюдение морально-этических и правовых норм, что оценивается по поставленным целям, выявляемым ценностям и идеалам, поведению в различных, особенно критических, ситуациях.

Для оценки здоровьесберегающей деятельности актуально также оценить состояние социально-экологических и санитарно-гигиенических условий среды обучения и жизни, которые влияют на здоровье человека. При характеристике здоровья важен интегративный подход, учитывающий комплекс всех показателей [15–19].

На основе обозначенных принципов разработаны электронные паспорта здоровья, позволяющие проводить

скрининг-диагностику различных морфофункциональных и психофизиологических параметров организма в онтогенезе в условиях влияния факторов обучения и конкретной социально-экологической среды, а также оценивать уровень здоровьесберегающей деятельности образовательной организации и формировать рекомендации по коррекции выявленных нарушений [20–23].

Каждая программа построена с учетом возрастного-полового и профессионального контингента обследуемых лиц. Так, программа мониторинга здоровья педагогов наряду с контролем физического и психического здоровья позволяет решить и другие задачи, а именно: провести самооценку:

- физических, психофизиологических, личностных, характерологических, профессионально-значимых качеств;
- психологического климата в коллективе;
- отношения к собственному здоровью;
- степени профессионального выгорания.

Перечень показателей, используемых для скрининг-диагностики здоровья, может быть адаптирован для каждого учебного заведения в зависимости от кадрового и материально-технического потенциалов. На основе компьютерного тестирования производится модельное прогнозирование риска развития нарушений здоровья и девиантных форм поведения, что позволяет начать своевременную коррекцию посредством различных форм психологической и психотерапевтической работы, физкультурные занятия и лечение.

По результатам предлагаемого компьютерного тестирования формируется индивидуальный электронный паспорт здоровья человека и здоровьесберегающей деятельности образовательной организации, который характеризуется следующими достоинствами:

- интегративный подход к здоровью

как системному состоянию, включающему показатели физического, психического и социального уровней;

- компьютеризация всех данных, что позволяет создать банк здоровья различных возрастно-половых и профессиональных групп;

- количественное выражение показателей, обеспечивающее возможность динамического наблюдения за обследуемыми и сопоставления уровня здоровья различных групп, образовательных организаций, районов и т. д.;

- относительная простота обследования, не требующая дорогостоящего оборудования;

- возможность передачи результатов обследования через Интернет;

- вовлечение субъекта в процесс обследования, что повышает его личную заинтересованность в сохранении и развитии здоровья;

- возможность прогнозировать риск развития девиантного поведения, своевременно выявлять психосоматические нарушения и осуществлять их коррекцию.

Реализация электронных паспортов позволяет решить ряд следующих научно-прикладных задач:

- способствовать сохранению здоровья в процессе обучения за счет коррекции учебно-воспитательного процесса и аргументированных индивидуальных рекомендаций по развитию здоровья на основе результатов мониторинга;

- помочь учащимся в профессиональной ориентации для осознанного и адекватного возможностям организма выбора профессии;

- провести оценку здоровьесберегающей деятельности образовательной организации на основе имеющихся условий;

- обеспечить индивидуальный подход к организации учебно-воспитательного процесса с учетом психофизиологических особенностей каждого обучающегося и студента.

Такая деятельность требует формирования у современных педагогов новых профессиональных компетенций, связанных с медико-психолого-педагогической оценкой здоровья обучающихся и образовательной среды. Однако исключение из учебных планов новых стандартов педагогических вузов таких дисциплин, как «Возрастная анатомия и физиология», «Школьная гигиена», «Основы медицинских знаний и здорового образа жизни» не позволяет сформировать у будущих педагогов необходимые компетенции для проведения мониторинговых наблюдений. Существенную роль в решении этих вопросов должна играть и школьная медицинская служба, которая в настоящее время, к сожалению, практически не функционирует как профилактическое звено или вообще отсутствует. Большую помощь в проведении мониторинговых исследований и формировании паспортов здоровья могли бы оказать созданные во всех регионах детские центры здоровья, оснащенные необходимыми медицинскими кадрами и оборудованием, но такая деятельность не включена в их функциональные обязанности. В результате современный школьник оказался между двумя ведомствами, которые отвечают за разные показатели развития ребенка – уровень знаний, навыков и умений, с одной стороны, и здоровье – с другой. Итогом этого становится физическое и/или психическое неблагополучие более 60 % выпускников школ.

Заключение. Представленные в статье методологические обоснования и методические подходы для проведения мониторинга здоровья позволяют реализовать одну из основных задач, заложенных в Законе об образовании и новых ФГОСах, – проводить объективную оценку здоровья субъектов образовательного процесса и эффективности здоровьесберегающей деятельности образовательной организации. Исполь-

зование описанного подхода позволяет получить динамическую характеристику физического и психического здоровья обучающихся и образовательной среды для принятия соответствующих управленческих решений и проведения корректирующих мероприятий, необходимых для улучшения здоровьесберегающей деятельности и повышения уровня здоровья всех участников процесса.

Список литературы

1. Айзман Р. И. Здоровье участников образовательного процесса как критерий эффективности здоровьесберегающей деятельности в системе образования // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2015. – № 5 (26). – С. 72–82.
2. Абаскалова Н. П. Системный подход в формировании здорового образа жизни субъектов образовательного процесса «школа – вуз». – Новосибирск: Изд. НГПУ, 2001. – 316 с.
3. Абаскалова Н. П., Зверкова А. Ю. Научный обзор: системный подход в педагогике здоровья // Научное обозрение. Педагогические науки. – 2016. – № 2. – С. 5–24.
4. Безруких М. М., Сонькин В. Д. Здоровьесберегающие технологии в общеобразовательной школе: методология анализа, формы, методы, опыт применения. – М.: Триада-фарм, 2002. – 346 с.
5. Ле-ван Т. Н. Управленческие функции педагога в области охраны и укрепления здоровья с позиции анализа современной нормативно-правовой базы // Современные проблемы науки и образования. – 2012. – № 3. – С. 224.
6. Зайцев Г. К. Валеолого-педагогические основы обеспечения здоровья человека в системе образования: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – СПб., 1998. – 48 с.
7. Айзман Р. И. Скрининг-диагностика здоровья субъектов образовательного процесса // Здоровьесберегающее образование в инновационных условиях: теория, методология, практика и опыт: коллективная монография / науч. ред. А. Г. Маджуга, отв. ред. С. Н. Сладков. – Обнинск: Интеллект будущего, 2013. – 280 с.
8. Казин Э. М. Здоровьесберегающая инфраструктура в системе образования: учеб. пособие. – М.: Омега-Л, 2015. – 442 с.
9. Petersen L. Stop and think learning: A teacher's guide for motivating children to learn: including those with special needs. – Camberwell, Victoria: The Australian Council for Educational Research, 1995. – 216 p.
10. Айзман Р. И., Плетнёва Е. Ю. Роль учителя в формировании и мониторинге здоровья обучающихся // Здоровьесберегающее образование. – 2010. – № 5(9). – С. 93–99.
11. Маркова А. И. Школы здоровья и здоровье школьников (аналитический обзор) // Гигиена и санитария. – 2013. – Т. 92, № 3. – С. 60–66.
12. Митяева А. М. Здоровьесберегающие педагогические технологии. – М.: Академия, 2008. – 192 с.
13. De Vries H. The European Smoking Prevention Framework Approach (ESPFA) effects after 24 and 30 month // Health Educ. Res. – 2006. – Vol. 21, № 1. – P. 111–132.
14. Малярчук Н. Н. Культура здоровья педагога. – Тюмень: Изд-во Тюменского гос. ун-та, 2008. – 193 с.
15. Айзман Р. И. Методы скрининг-диагностики здоровья человека // Руководство по диспансеризации взрослого населения / под общ. ред. В. М. Чернышева. – Новосибирск: Альфа-Ресурс, 2013. – С. 172–189.
16. Казин Э. М., Блинова Н. Г., Литвинова Н. А. Основы индивидуального здоровья человека: введение в общую и прикладную валеологию. – М.: ВЛАДОС, 2000. – 192 с.
17. Овчаров Е. А. Здоровье: аксиологический, медико-социальный и экологический анализ: учеб. пособие. – Нижневартовск: Изд-во Нижневарт. пед. ин-та, 2002. – 799 с.

18. Щедрина А. Г. Педология – наука о детстве в формировании здорового образа жизни. – Новосибирск: Сиб. центр деловых технологий, 2010. – 220 с.

19. Айзман Р. И., Мельникова М. М., Косованова Л. В. Здоровьесберегающие технологии в образовании: учеб. пособие для академ. бакалавриата. – М.: Юрайт, 2017. – 241 с.

20. Айзман Р. И., Лебедев А. В., Айзман Н. И. Оценка социально-психологической адаптации и личностного потенциала студентов // Свидетельство о государственной регистрации программы для ЭВМ. – № 2013615200. – 30 мая 2013 г.

21. Айзман Р. И., Лебедев А. В., Айзман Н. И., Рубанович В. Б. Комплексная оценка здоровья учащихся // Свидетельство о государственной регистрации программы для ЭВМ. – № 2013617597. – 26 июня 2013 г.

22. Айзман Р. И., Лебедев А. В., Айзман Н. И., Рубанович В. Б. Комплексная оценка здоровья педагогов // Свидетельство о государственной регистрации программы для ЭВМ. – № 2013617527. – 26 июня 2013 г.

23. Лебедев А. В., Айзман Р. И., Рубанович В. Б., Айзман Н. И. Программа комплексной оценки здоровья и развития студентов высших и средних учебных заведений // Свидетельство о государственной регистрации программы для ЭВМ. – № 2013611632.

Ли Антон Сулбонович

*Аспирант, Волгоградский государственный аграрный университет,
г. Волгоград. E-mail: anton.li.1978@mail.ru*

ДИАГНОСТИКА СФОРМИРОВАННОСТИ КУЛЬТУРЫ БЕЗОПАСНОГО ПОВЕДЕНИЯ СТУДЕНТОВ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В статье актуализирована необходимость формирования культуры безопасного поведения студентов среднего профессионального образования (СПО), обусловленная возрастанием количества проблем, вызванных повышением уровня безопасности образовательных организаций. Целью статьи является описание эмпирического исследования, проведенного на основе разработанного автором комплекта диагностических методик. Выделены критериальные показатели культуры безопасного поведения студентов: валеологические, личностные, социально-психологические и информационные, наиболее полно раскрывающие структуру культуры безопасного поведения студентов в учреждениях СПО. Результаты исследования подтверждают гипотезу о низком уровне культуры безопасности студентов, а также позволяют рекомендовать диагностический пакет в качестве средства диагностики изучаемого показателя.

Ключевые слова: безопасность, образовательная среда, безопасная среда, культура поведения, культура безопасности, культура безопасности жизнедеятельности, готовность, компоненты среды.

Li Anton Sulbonovich

*Postgrad, Volgograd State Agrarian University, Volgograd.
E-mail: anton.li.1978@mail.ru*

DIAGNOSTICS OF THE SECONDARY PROFESSIONAL EDUCATION STUDENT'S FORMED CULTURE OF SAFE BEHAVIOUR

In article need of formation culture of safe behavior for students of secondary professional education in connection with increase of quantity of the problems connected with achievement of high level of safety of the educational organizations is updated. The purpose to become is the description of the empirical research conducted on the basis of the set of diagnostic techniques developed by the author. Own criteria indicators of culture of safe behavior of students were allocated: valeological, personal, social and psychological and information. These indicators most fully disclose structure of culture of safe behavior of students in SVO- institutions. Results of a research confirm a hypothesis of the low level of a safety culture of students and also allow to recommend a diagnostic package in quality diagnostic aids of the studied characteristic.

Keywords: safety, educational environment, safe environment, culture of behavior, safety culture, activity safety culture, readiness, environment components.

В современном обществе качественный учебно-воспитательный процесс любой образовательной организации не будет возможен без создания безопасной

образовательной среды. Как отмечают современные исследователи Л. Г. Лаптев и О. А. Бельков, «образование служит обеспечению безопасности на уров-

не общества, государства и личности» [4, с. 17]. Кроме того, Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» рекомендует в образовательных организациях «создавать безопасные условия обучения, воспитания обучающихся, присмотра и ухода за обучающимися, их содержания в соответствии с установленными нормами, обеспечивающими жизнь и здоровье обучающихся, работников образовательной организации» (п. 6. ст. 28)¹.

Международные исследования подтверждают, что политика в области образования в настоящее время в большей степени сосредоточена на физических аспектах безопасности в образовательных учреждениях [7; 8; 10]. Однако необходимо отметить, что безопасная эксплуатация зданий и технических средств обучения не является единственным способом обеспечения безопасности образовательного учреждения. Наиболее значимым является обучение субъектов образовательного процесса способам и мерам защиты себя и окружающих. Здесь речь идет о психолого-педагогических аспектах формирования безопасной образовательной среды образовательного учреждения.

Основы формирования безопасной культуры студентов среднего профессионального образования (СПО) закладываются в ходе изучения ряда учебных дисциплин, в частности, дисциплины «Безопасность жизнедеятельности», которая обязательна в учебных заведениях СПО и является продолжением школьного предмета «Основы безопасности жизнедеятельности». Особенность дисциплин, связанных с безопасностью жизнедеятельности человека, заключается в их сложной и многообразной структуре, в интегративном характере

(они находятся на стыке гуманитарных и технических отраслей науки).

Действующие утвержденные программы дисциплин «Основы безопасности жизнедеятельности» и «Безопасность жизнедеятельности» на определенном этапе оказали положительное влияние на развитие образования в области безопасности. На их основе осуществлялось и продолжает осуществляться обучение в СПО, написано значительное количество учебников и учебных пособий. Произошедшие в последнее время изменения в научных подходах к обеспечению безопасности, образовательной политике требуют качественной оценки сформированности культуры безопасного поведения студентов.

Культура безопасности жизнедеятельности или культура безопасного поведения – уровень развития человека и общества, характеризуемого значимостью задачи обеспечения безопасности жизнедеятельности в системе личных и социальных ценностей, распространенностью стереотипов безопасного поведения в повседневной жизни и в условиях опасных и чрезвычайных ситуаций, степенью защищенности от угроз и опасностей во всех сферах жизнедеятельности [1, с. 5].

А. А. Есипова рассматривает культуру безопасности жизнедеятельности как способность пользоваться знаниями и умениями в практической деятельности и включает в нее знания, мировоззрение и, как следствие, безопасный тип поведения [2]. В данном случае в определении сделан акцент на наличии компетенций в практической деятельности, что является немаловажным в культуре безопасности.

Под формированием культуры безопасности жизнедеятельности и личности безопасного типа поведения надо понимать процесс, составляющими которого являются установление и корректировка

¹ Об образовании в Российской Федерации: федеральный закон от 29.12.2012 №273-ФЗ (ред. от 29.07.2017) // Собрание законодательства РФ. – 31.12.2012. – №53 (ч. 1). – Ст. 7598.

цели и задач, развитие основных методов и направлений формирования культуры безопасности жизнедеятельности, создание и совершенствование способов эффективного культурно-информационного воздействия и др.

К. В. Планкин в качестве основных элементов культуры безопасности в теоретической форме рассматривает знаниевый, нормативный и семиотический компоненты культуры безопасности, выраженные в форме вербальных и графических знаков, представляющие собой краткое и емкое выражение информации о потенциальных угрозах, местах, свободных от них, а также возможности получения той или иной помощи [5]. В этом смысле семиотический компонент является интеграцией когнитивного и нормативного компонентов культуры безопасности, одновременно содержит знание и предлагает человеку те или иные модели поведения (рис. 1).



Рис. 1. Основные компоненты культуры безопасности (К. В. Планкин)

Компоненты культуры безопасности невозможно четко разделить, поскольку они могут переходить друг в друга. Структурными компонентами культуры безопасности не могут стать элементы деятельности и ценности, так как культура статична и, будучи созданной, может существовать без обязательного участия человека.

В целом решение вопроса о структуре культуры безопасности с опорой на ту или иную теорию культуры является неверным, поскольку каждая из них, во-первых, не исключает применения другой теории, а во-вторых, они не сводимы к элементам, созвучным их названиям. Мы предполагаем, что понятие «культура безопасности» следует рассматривать широко: как культуру личности, сфор-

мированную на основе приоритета безопасности жизнедеятельности.

Изучив различные педагогические исследования проблемы, резюмируем, что на сегодняшний день отсутствует универсальный диагностический материал, позволяющий оценить культуру безопасности участников образовательного процесса. Однако различными авторами делаются попытки тестировать знания обучающихся на основе учебника ОБЖ [6], методик диагностики психических состояний [9], предрасположенности личности к конфликтному поведению, стилей саморегуляции поведения [3; 12]. С учетом этого для оценки культуры безопасности студентов СПО и ее отдельных компонентов автором был сформирован комплект диагности-

ческих методик и проведено эмпирическое исследование на базе ГБПОУ «Волгоградский техникум энергетики и связи». В качестве респондентов выступили студенты 1–2-го курсов, обучающи-

еся по 4 специальностям, 5 профессиям. Общее количество опрошенных – 326 человек. Комплект диагностических методик для студентов представлен в табл. 1.

Таблица 1

Комплект диагностических методик оценки уровня культуры безопасного поведения студентов

Компонент	Методика
Валеологический	Адаптированная анкета «Уровень сформированности валеологической культуры студентов» (И. А. Ларичева)
Социально-психологический	Модифицированный опросник СОП (склонность к отклоняющемуся поведению) (А. М. Орел)
Личностный	Опросник исследования тревожности у старших подростков и юношей (Ч. Д. Спилбергер, А. Д. Андреева)
Информационный	Анкета «Информационная культура» (А. А. Витухновская)

Необходимо отметить, что в педагогической практике имеются попытки разработки методик оценки безопасности самой образовательной среды, однако они в большей степени ориентированы на анализ психологической безопасности участников образовательного процесса.

Для исследования социально-психологического компонента культуры безопасного поведения студентов оптимальным является использование опросника «Склонность к отклоняющемуся поведению» (автор – А. Н. Орел). Опросник содержит 7 шкал для мужской версии и 8 – для женской. Первое издание этой работы опубликовано в 1998 г. и стало результатом многолетних исследований девиантных подростков. Методика разрабатывалась с учетом особенной ментальности, неопределенных приоритетов и ценностей молодежи 1990-х гг. На сегодняшний день некоторые вопросы опросника не являются актуальными, следовательно, есть необходимость его

модификации. Кроме того, поскольку гендерный аспект не является ключевым в формировании культуры безопасности субъектов образовательного процесса, следует исключить шкалу принятия женской социальной роли.

Анализ показал, что данная методика психологических характеристик молодежи громоздка и требует значительного времени для ее проведения. Кроме того, ряд вопросов необходимо исключить ввиду необъективности, в частности, вопросы, которые касаются модной и яркой одежды, на наш взгляд, вряд ли могут стать показателем склонности к нарушению норм и правил для современных подростков, в то время как в 1990-е гг. это могло указывать на «вызов», «агрессию» и т. п.

Утверждения оригинальной версии, которые не отражают современного понимания склонности к отклоняющемуся поведению подростка, были переформулированы. Результаты проделанной работы представлены в табл. 2.

**Сопоставление утверждений оригинальной версии СОП (А. Н. Орел)
с переформулированными утверждениями в модифицированной версии опросника**

№ вопроса	Оригинальная версия опросника «СОП»	Шкала	Модифицированная версия
1	Я предпочитаю одежду неярких, приглушенных тонов	Шкала склонности к нарушению норм и правил	Я не люблю татуировки, пирсинг, тоннели
44	Одежда должна с первого взгляда выделять человека среди других	Шкала склонности к нарушению норм и правил	Человек должен выделяться из толпы с помощью одежды, татуировок, пирсинга
26	Если бы я мог свободно выбирать профессию, то стал бы дегустатором вин	Шкала склонности к аддиктивному поведению	Если бы я мог свободно выбирать профессию, то выбрал бы работу, связанную с алкоголем
95	Я мог бы на спор влезть на высокую фабричную трубу	Шкала склонности к аддиктивному поведению	Я мог бы на спор влезть на высокое заброшенное здание
52	Когда я читаю детектив, то мне часто хочется, чтобы преступник ушел от преследования	Шкала склонности к самоповреждающему и саморазрушающему поведению	Когда я смотрю новости, мне часто хочется, чтобы преступник ушел от преследования
25	Я думаю, что мне понравилось бы заниматься боксом	Шкала склонности к агрессии и насилию	Я думаю, что мне понравилось бы заниматься боевыми искусствами
82	Иногда случалось, что я не выполнял школьное домашнее задание	Шкала склонности к агрессии и насилию	Иногда случалось, что я вступал в серьезный конфликт с преподавателем
67	Я хотел бы поучаствовать в автомобильных гонках	Шкала склонности к делинквентному поведению	Я бы совершил преступление, если бы остался безнаказанным

В целях повышения психометрического качества методики из списка были полностью исключены следующие пункты:

– 2, 4, 8, 13, 21, 23, 30, 32, 33, 38, 47, 54, 79, 83, 97 (шкала установки на социально-желательные ответы);

– 7, 19, 20, 29, 36, 49, 56, 57, 69, 70, 71, 78, 84, 89, 94 (шкала волевого контроля эмоциональных реакций);

– 50, 55, 80 (шкала склонности к нарушению норм и правил);

– 46, 67 (шкала склонности к аддиктивному поведению);

– 9, 16, 27, 37, 76, 97 (шкала склонности к самоповреждающему и саморазрушающему поведению);

– 3, 16, 49, 66, 72, 97 (шкала склонности к агрессии и насилию).

Нередко исследователи под модификацией методики подразумевают лишь изменение формулировок некоторых пунктов, что представляется нам не вполне корректным. Дело в том, что изменение формулировок может привести к изменению психометрических показателей (валидности, надежности) и изменению диагностируемых конструктов в принципе. Поэтому изменение формулировок пунктов опросника требует дополнительных подтверждений надежности и валидности методики. В данном случае были выполнены статистические процедуры при обработке результатов исследования с применением модифицированной версии опросника. Для оценки надежности данные были обработаны способами внутренней согла-

сованности (альфа Кронбаха) и расщепленной надежности (корреляции двух эквивалентных форм шкалы) по методу Спирмена-Брауна.

Коэффициент надежности половины теста, найденный методом расщепления теста на четные и нечетные вопросы, равен 0,72, тогда как значение коэффициента надежности по всему тесту равно 0,84. По методу оценки внутренней согласованности коэффициент надежно-

сти равен 0,783. Следовательно, можно говорить о высоком уровне надежности модифицированного опросника.

Результаты исследования, проводимого на базе техникума с помощью модифицированного опросника СОП, показали в целом благоприятную обстановку. Распределение баллов по шкалам теста обследованных представлено в диаграммах (рис. 2, 3).

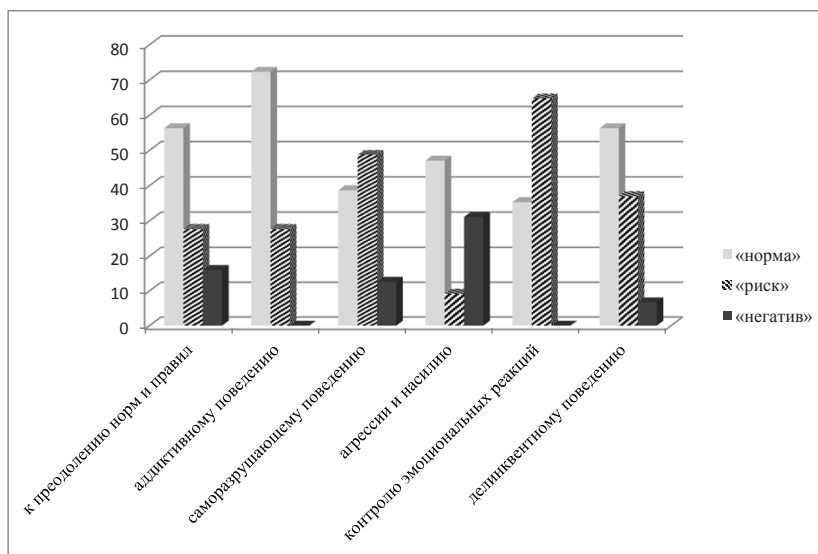


Рис. 2. Результаты изучения склонности к отклоняющемуся поведению студентов 1-го курса

Среди студентов 1-го курса 16 % обследованных показали высокую степень («негатив») отрицания общепринятых норм и правил. Практически половина студентов 1-го курса (48,7 %) склонна к риску саморазрушающего поведения, низко оценивает собственную жизнь. У 31,1 % респондентов по шкале склонности к агрессии и насилию результаты находились в диапазоне 60–70 баллов, что говорит об агрессивной направленности личности во взаимоотношениях с другими людьми. Не могут контролировать поведенческие реакции 64,7 % респондентов, а 37,0 % склонны к делинквентному поведению.

Проведение аналогичного анкетирования у студентов 2-го курса позволило обнаружить значительные изменения в готовности к проявлению отклоняющегося поведения. Распределение баллов по шкалам теста студентов 2-го курса также представлено в табл. 3. Достоверно с 38,7 до 63,8 % увеличилась доля студентов с отсутствием готовности к реализации саморазрушающего поведения ($P_z = 0,021$), с 35,3 до 68,9 % увеличилась доля студентов, контролирующих эмоциональные реакции ($P_z = 0,0001$). Достоверно возросло количество студентов с отсутствием готовности к делинквентному поведению ($P_z = 0,005$). С 31,1 до 10,3 %

снизилась доля студентов с агрессивным поведением ($Pz = 0,025$), но с 9,2 до 39,7 % увеличилась доля с готовностью к агрессии. Таким образом, обучение в учреждении СПО в лучшую сторону

меняет большинство характеристик психического статуса обучающихся. В то же время на старших курсах повышается готовность к агрессии и насилию.

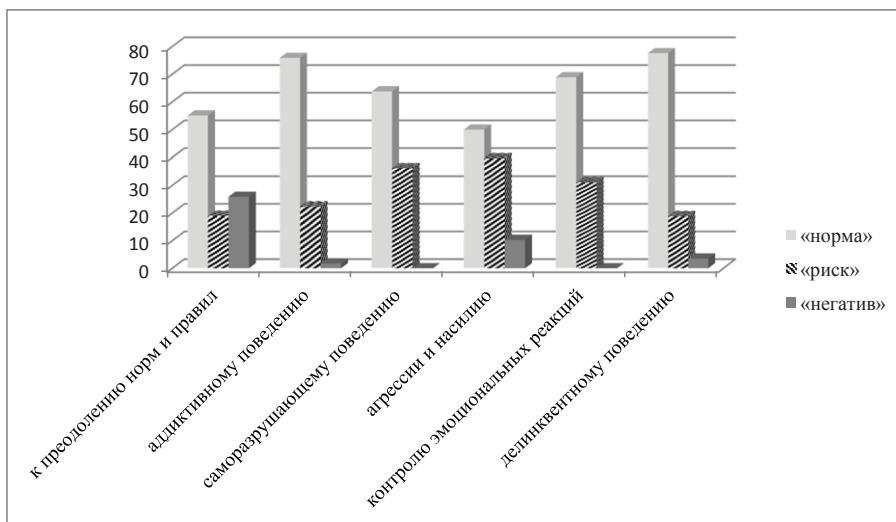


Рис. 3. Результаты изучения склонности к отклоняющемуся поведению студентов 2-го курса

Личностный компонент оценивался с помощью опросника тревожности у старших подростков и юношей Ч. Д. Спилбергера в адаптации А. Д. Андреевой. Резуль-

таты показали, что примерно треть студентов техникума имеет высокий уровень личностной тревожности (34,3 %) (рис. 4).

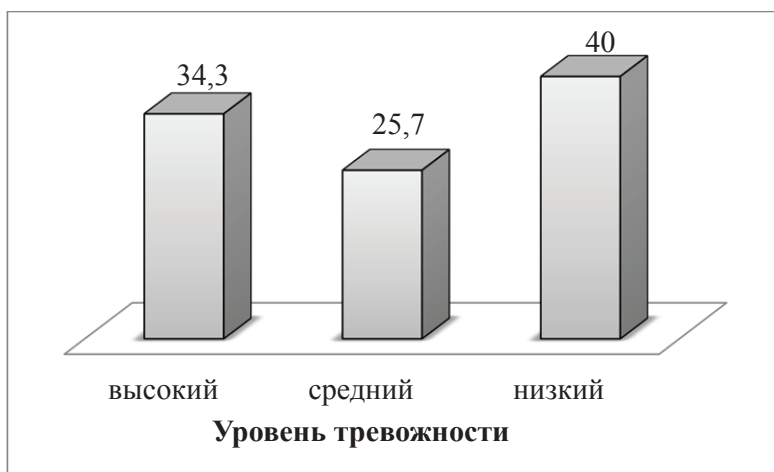


Рис. 4. Уровень тревожности студентов техникума

Для этих испытуемых характерна повышенная личностная тревожность, проявляющаяся в общей эмоциональной

нестабильности и устойчивой обеспокоенности будущим на фоне повышенной утомляемости и нервно-психической

истощаемости. Они стараются по возможности уйти от выбора, склонны подчиняться внешнему давлению и готовы отказаться от собственного мнения в пользу ощущения покоя и эмоционального комфорта. Они болезненно переносят критические замечания в свой адрес, стараются всегда ориентироваться на мнение окружающих и оценивают себя хуже, чем других.

25,7 % опрошенных студентов характеризуются умеренным уровнем тревожности. Повышенный показатель личностной тревожности является типичной особенностью эмоциональной сферы подростков. Кроме того, именно в этом возрасте тревожность становится стабильным личностным образованием. Тревожность вызывает состояние волнения и опасения, затрудняет принятие решений подростком. Недостаточная уверенность в себе является причиной трудностей в межличностном общении.

Для 40 % студентов характерен низкий уровень тревожности. Данным респондентам свойственна эмоциональная стабильность, спокойствие. Умение справляться со сложностями, адаптироваться в ситуации стресса является важной характеристикой, от которой зависит эффективность деятельности и реализация внутреннего потенциала возможностей и умений в процессе деятельности.

Анкета «Информационная культура» (В. В. Гаврилюк, Г. Г. Сорокин, Ш. Ф. Фарахутдинов) позволяет оценить информационный компонент безопасной образовательной среды. В первую очередь необходимо оценить информационную культуру студентов техникума, поскольку она отражает уровень развития способности не только к восприятию, обобщению информации, ее получению, хранению и переработке, но и ее критическому анализу. Интенсивное использование новых информационно-коммуникационных технологий способствует усилению негативных воздействий на

личность и тем самым актуализируют проблему информационной безопасности личности.

К особенностям информационных предпочтений студентов учреждений СПО необходимо отнести их формирование в условиях профицита времени, связанного с ограничением максимальной нагрузки для обучающихся, а также отсутствием организованного досуга. Следствием этого является низкий уровень избирательности и осознанности в выборе медиаресурсов.

В качестве доминирующего источника получения полезной информации 86 % опрошенных назвали Интернет. Основанием для использования ЭВМ студенты считают потребность в развлечениях. В целом можно отметить низкий уровень информационной культуры респондентов (рис. 5).

Почти 2/3 студентов имеют очень низкие баллы – 68 %, средний уровень информационной культуры отмечен у каждого пятого – 22 % и только 10 % студентов не испытывают серьезных трудностей при ориентации в информационной среде.

Как было отмечено, наиболее действенным средством обеспечения информационной безопасности личности является высокий уровень ее информационной культуры, то есть владение следующими информационными навыками: способностью четко осознавать информационные потребности, выявлять и оценивать источники информации (выявлять наиболее достоверные, полные и оперативные источники информации), находить, анализировать, организовывать, интерпретировать, синтезировать информацию, оценивать эффективность процесса удовлетворения информационных потребностей. Личность, обладающая высоким уровнем информационной культуры, может эффективно противостоять всем вызовам современной информационной среды. Информационная

культура личности выступает как средство самозащиты от внешних и внутрен-

них манипуляций и как ресурс обеспечения безопасности личности в целом.

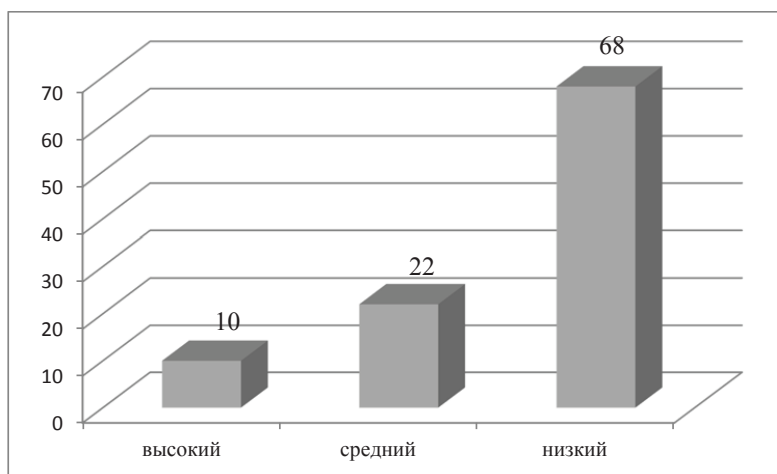


Рис. 5. Уровень информационной культуры студентов

Подводя итоги диагностики, отметим низкий уровень отдельных показателей культуры безопасного поведения студентов: социально-психологического и информационного компонентов. Высокий уровень практически не присутствует. Следовательно, можно говорить о необходимости формирования личных

качеств студентов, способствующих развитию культуры безопасного поведения. Результаты также позволяют рекомендовать предложенный диагностический пакет и авторскую модификацию опросника СОП в качестве средства диагностики изучаемой характеристики.

Список литературы

1. *Гражданская защита: энциклопедия в IV т.* / под общ. ред. В. А. Пучкова. – М.: ФГБУ ВНИИ ГОЧС (ФЦ), 2015. – 624 с.
2. *Есипова А. А.* Формирование культуры безопасности жизнедеятельности населения как основа безопасного будущего // *Безопасность жизнедеятельности.* – 2012. – № 4(136). – С. 32–34.
3. *Кувшинова И. А.* Роль социального развития в процессе формирования культуры безопасного поведения современного подростка // *Сборники конференций НИЦ Социосфера.* – 2015. – № 46. – С. 83–86.
4. *Лаптев Л. Г., Бельков О. А.* Образование и национальная безопасность // *Вестник Московского университета. Серия 14: Психология.* – 2011. – № 4. – С. 17–23.
5. *Планкин К. В.* Основные структурные компоненты культуры безопасности личности // *Проблемы современного педагогического образования.* – 2017. – № 54-7. – С. 103–110.
6. *Федоровская Н. И.* Эффективность формирования культуры безопасности подростков в процессе изучения дисциплины «Основы безопасности жизнедеятельности» // *Амурский научный вестник.* – 2017. – № 2. – С. 101–105.
7. *Jiaa J., Li D., Li X., Zhou Y., Wang Y. Sund W., Zhao L.* Peer Victimization and Adolescent Internet Addiction: The Mediating Role of psychological Security and the Moderating Role of Teacher-student Relationships // *Computers in Human Behavior.* – 2018. – Vol. 85. – March. – P. 116–124. doi: 10.1016/j.chb.2018.03.042

8. *Johnson S., Bottiani J.* Surveillance or Safekeeping? How School Security Officer and Camera Presence Influence Students' Perceptions of Safety, Equity, and Support // *Journal of Adolescent Health.* – 2018. – Vol. 63, issue 6. – P. 732–738. doi: 10.1016/j.jadohealth.2018.06.008

9. *Ozmen F., Dur C., Akgul T.* School security problems and the ways of tackling them // *Procedia – Social and Behavioral Sciences.* – 2010. – Vol. 2, issue 2. – P. 5377–5383. doi: 10.1016/j.sbspro.2010.03.876

10. *Spicer B.* *The Handbook for School Safety and Security.* – Butterworth-Heinemann, 2014. – 420 p. doi: 10.1016/c2013-0-18652-7

11. *Waal E., Grosser M. M.* Safety and security at school: A pedagogical perspective // *Teaching and Teacher Education.* – 2009. – Vol. 25, issue 5. – P. 697–706. doi: 10.1016/j.tate.2008.12.002

Корчемная Нина Валерьевна

*Старший преподаватель кафедры физического воспитания и спорта,
Московский государственный технологический университет «СТАНКИН»,
г. Москва. E-mail: ninelyna@rambler.ru*

СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ФУНКЦИИ КОМПЬЮТЕРНОГО СПОРТА КАК ИНСТРУМЕНТА ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ

Автором предложено использовать киберспорт в педагогической деятельности как средство контроля процесса геймификации. Цель статьи – выявление социально-педагогических функций компьютерного спорта как инструмента интеллектуального развития личности. В статье представлены результаты формально-логического анализа научной литературы по четырем основным темам: компьютерные игры в организации досуга; использование виртуальных игр и игровых технологий в образовании; социальные сети и как разновидность социальных сетей образовательные сети; сфера компьютерного спорта. По результатам анализа научной литературы определены основные социально-педагогические функции киберспорта. Сформулированы основные выводы, подтверждающие наличие образовательного потенциала компьютерного спорта как инновационного инструмента интеллектуального развития личности.

Ключевые слова: компьютерный спорт, киберспорт, электронный спорт, компьютерные игры, функции компьютерного спорта, социальные сети, киберспортсмен, досуг, геймификация.

Korchemnaya Nina Valerevna

Senior Lecturer of the Department of physical education and sport Moscow State Technological University «STANKIN», Moscow. E-mail: ninelyna@rambler.ru

SOCIO-PEDAGOGICAL FUNCTIONS OF COMPUTER SPORT AS A TOOL OF INTELLECTUAL DEVELOPMENT OF AN INDIVIDUAL

The author proposed to use cybersport in pedagogical activity as the means of control the gamification process. The purpose of this article is to identify socio-pedagogical functions of computer sport as a tool of intellectual development of an individual. The results of formal logical analysis of scientific literature are presented on four main topics: computer games in leisure; the usage of virtual games and gaming technologies in education; social networks, and educational networks as a sort of social networks; the sphere of computer sport. The author determined main socio-pedagogical functions of cybersport according to the results of analysis of scientific literature. In conclusion, the main conclusions are formulated confirming educational potentials of computer sport as an innovative tool of intellectual development of an individual.

Keywords: computer sport; cybersport; e-sport; computer games; functions of computer sport; social networks; cybersportsman; leisure; gamification.

Формирование информационного общества и переход к цифровой экономике обуславливают трансформацию различных сфер человеческой жизнедеятель-

ности, в том числе досуговой. Во многом изменение досуговой сферы связано с широким развитием игровой компьютерной индустрии. Занятие компьютер-

ными играми – интересный и доступный способ организации свободного времени подростков и молодежи. Кроме того, на сегодняшний день многие популярные компьютерные игры стали дисциплинами компьютерного спорта (киберспорта/электронного спорта). По киберспорту регулярно проводятся соревнования как для профессиональных спортсменов, так и для любителей. Организуются соревнования и для студенческой молодежи. А. В. Мудрик назвал «игровую революцию» одним из социокультурных вызовов, с которыми столкнулась современная российская школа на макроуровне. В качестве ответа на этот вызов ученый предлагает попытаться «мониторить» процесс геймификации (использование игр или элементов игры для неигровых процессов), отслеживать его тренды, учитывать и принимать во внимание, а также использовать в своей работе [8]. Одним из эффективных способов использования компьютерных игр в педагогической деятельности является развитие компьютерного спорта в образовательных организациях. В связи с этим особую актуальность приобретает анализ научных работ, в которых исследуются вопросы влияния занятий компьютерным спортом на киберспортсменов. Это порождает проблему, заключающуюся в противоречии между необходимостью использовать компьютерный спорт в педагогической деятельности и недостаточной теоретической разработанностью вопросов влияния компьютерного спорта на интеллектуальное развитие личности.

Методология исследования основывается на формально-логическом анализе психолого-педагогической литературы. На основе анализа научной литературы по данной теме нами были выделены четыре направления исследовательской деятельности: изучение влияния досуговых игр на личность игрока; определение эффективности образова-

тельных компьютерных игр и игровых технологий; исследование возможностей применения социальных сетей в образовании; потенциал использования компьютерного спорта.

В. А. Плешаков и В. В. Наместников выявили возможности компьютерных (и/или консольных) игр в социально-психолого-педагогическом плане:

- для относительно контролируемой социализации человека;
- относительно направляемой социализации человека;
- стихийной социализации человека;
- самоизменения человека.

Исследователи пришли к выводу, что в результате самоизменения человека в процессе игры в компьютерные (и/или консольные) игры происходит (или не происходит):

- формирование общей киберкультуры (культуры киберсоциализации) личности;
- культуры взаимодействия в киберпространстве;
- культуры киберкоммуникации [10].

А. Ю. Авдеев рассматривает досуговые компьютерные игры как средство социализации современных подростков. Им выделены функции, которые способствуют развитию и самореализации подростков в игровой деятельности¹:

- эмоциогенная функция (обычно улучшение эмоционального состояния, игра воодушевляет, пробуждает интерес к чему-либо, то есть игра – не просто развлечение, а особый способ вовлечения подростков в творческую деятельность, побуждения их к активности);
- диагностическая функция (игра побуждает подростка к самопознанию

¹ Авдеев А. Ю. Компьютерная игра как средство социализации современных подростков [Электронный ресурс] // Сайт студенческого клуба «Альтернатива»: сборник научных трудов студентов России, 2006. – URL: <http://www.cs-alternativa.ru/text/1362> (дата обращения: 23.09.2018).

и одновременно создает условия для внутренней активности личности);

– компенсаторная функция (реализация идеи дополнения жизни: ребенок «примеривает» еще не использованные, не выбранные возможности; «инобытие» игры дает возможность органичного сочетания контекстов прошлого и будущего во времени настоящем);

– коммуникативная функция (игра всегда вводит ребенка в реальный контекст сложнейших человеческих отношений, поскольку она есть коммуникативная деятельность; хотя и осуществляемая по сугубо игровым правилам, игра является более широким фактором общения, чем речь);

– функция самореализации (процесс игры – это всегда пространство для самореализации ее участников);

– социокультурная функция (игра – сильнейшее средство социализации, включающее в себя как социально контролируемые процессы целенаправленного воздействия на становление личности, так и стихийные, спонтанные процессы, влияющие на формирование подростка).

Большой интерес у педагогов вызывают компьютерные игры и игровые технологии, которые можно использовать в образовании.

И. А. Седов изучает потенциалы головоломок «Tetris», «Cubes», «Линии»; виртуального тира «Morhoohn3»; стратегий в реальном времени «Warcraft2», «Starcraft»; «Civilization3», «Sim Sity»; пошаговой стратегии «Heroes», шутера от первого лица «Quake». Кроме этого, студентам предлагаются рефлексивно-динамические игры, нацеленные на построение собственной логики развития действия или компьютерное моделирование своего варианта игры. И. А. Седовым доказана эффективность использования компьютерных игр как средства саморазвития будущего учителя в условиях информатизации общества [11].

И. В. Стрельникова, Г. В. Стрельникова изучают развивающий потенциал компьютерных игр и их использование при подготовке спортсменов в видах спорта с высокой двигательной активностью. По результатам исследований сделаны выводы о том, что различные компьютерные игры обладают развивающим потенциалом для правого полушария. Таким образом, компьютерный спорт предоставляет широкие возможности для развития творческого мышления, воображения, пространственной ориентации. Кроме того, учеными доказано, что игры в жанре «Action» могут использоваться в тренировочной деятельности юных хоккеистов для формирования быстроты и точности переработки информации [13].

Многие компьютерные игры для обучения были созданы самими преподавателями и успешно опробованы на практике. Компьютерные игры создавались для различных направлений обучения, в том числе и для обучения студентов информационным технологиям. В таких обучающих компьютерных играх установлены различные уровни, режимы сложности для каждого уровня, чтобы педагог смог оценить успеваемость студентов-игроков. Оценки автоматически рассчитываются на основе эффективности прохождения заданий, полученных баллов, режима, времени, потраченного для прохождения уровня, и т. д. Как фактор поощрения интерфейс может быть разработан в игре так, что у студента-игрока есть возможность поделиться своими успехами с другими обучающимися на этом курсе. Для более эффективной реализации учебного процесса могут быть добавлены достижения, бонусы и т. д.

Одним из примеров практического использования компьютерных игр в процессе обучения является опыт доцента компьютерных наук Национального университета Сингапура Б. Леонга. Пре-

подавая вводный курс методологии программирования, Б. Леонг заметил, что многие студенты не умеют планировать свое время и часто сдают задания с опозданием. Для решения этой проблемы Б. Леонг решил использовать в процессе обучения компьютерные игры. Он собрал команду преподавателей и художников, которая на основе разработанного им сюжета научно-фантастической приключенческой игры для курса, подобной Звездным войнам, создала обучающую игру. Доказательством эффективности использования игровой механики служит факт сокращения времени на выполнение студентами домашнего задания. С введением новой игровой платформы среднее время, за которое студенты представили свои задания, увеличилось с 15,5 часов до истечения срока до 51,2 часов до истечения срока. Основные достоинства данной системы, выделенные Б. Леонгом: увеличение активности студентов; предоставление возможности обучаться в своем собственном темпе; уменьшение времени обработки данных и обратной связи; появление возможности дистанционного общения учителя и студента через Facebook; осуществление мониторинга; повышение квалификации преподавательского состава. Однако Б. Леонг акцентирует внимание на том, что игровая механика не сможет автоматически улучшить преподавание без преподавателя, программное обеспечение не может и, вероятно, никогда не сможет заменить человека-учителя. Компьютерные игры в обучении могут рассматриваться как еще один инструмент, который, если его используют правильно, способен улучшить качество преподавания [14].

Развитие компьютерного спорта практически невозможно без использования социальных сетей, которые в свою очередь выполняют определенные социально-педагогические функции в сфере киберспорта. С. Харгадон определяет

социальную сеть как инструмент, используя который, можно построить эффективную образовательную платформу. В связи с этим С. Харгадон предлагает термин «образовательные сети». Примерами успешных образовательных сетей С. Харгадона является Nin и Classroom 2.0, разработанные в Web 2.0. Web 2.0 в отличие от World Wide Web (Web 1.0) предоставляет возможность пользователю не просто пассивно воспринимать информацию, размещенную на сайтах, но и самостоятельно создавать контент. С. Харгадон выявил основные преимущества образовательных сетей²: участие в различных мероприятиях; осуществление непрерывного обучения; дистанционное повышение квалификации; совершенствование педагогической практики и распространение передового педагогического опыта; применение индивидуального подхода; профессиональная и психологическая поддержка единомышленников.

В Таммасатском университете на факультете коммерции и бухгалтерского учета было проведено исследование «Использование технологии социальных сетей для повышения качества обучения в сфере высшего образования: социологическое исследование с помощью “Facebook”». В ходе исследования выявлен ряд достоинств использования социальной сети в образовании как для студентов, так и для преподавателей:

– для студентов: возможность неформального обучения через неформальное общение, совместная работа с педагогом, обратная связь;

– для преподавателей: получение обратной связи от студентов, постоянное общение с ними, возможность создать

² *Educational Networking: The important role Web 2.0 will play in education* [Электронный ресурс]: site of Steve Hargadon. 2009. – URL: <http://www.stevehargadon.com/2009/12/social-networking-in-education.html> (дата обращения: 23.09.2018).

эффективную обучающую технологию. Таким образом, сетевые технологии могут быть эффективно использованы для содействия формированию культуры обучения в качестве учебного пособия для студентов и преподавателей [15].

Для организации различных видов деятельности российские студенты, занимающиеся киберспортом, чаще всего используют социальную сеть «ВКонтакте». Мы рассмотрели функции данной социальной сети, используя в качестве основы перечень функций Твиттера, предложенный Е. И. Горошко и С. А. Самойленко (контактоустанавливающая, консолидирующая, презентационная, информационная, психолого-релаксационная функции, а также функция социализации) [3]:

- контактоустанавливающая функция (установление новых социальных связей со студентами, занимающимися киберспортом; с общественными организациями, развивающими компьютерный спорт и пр.);

- консолидирующая функция (создание и поддержка сообществ по компьютерному спорту);

- презентационная функция (продвижение компьютерного спорта как массового социального явления, создание положительного имиджа киберспорта, освещение воспитательных мероприятий, связанных с киберспортом);

- функция социализации (для общения с другими киберспортсменами, преподавателями, представителями общественных организаций);

- информационная функция (для получения новостей о развитии компьютерного спорта в мире, нашей стране, в студенческой среде; о проведении соревнований и других мероприятиях, связанных с компьютерным спортом);

- психолого-релаксационная функция (для снятия физического и умственного напряжения, расслабления, переключения на другой вид деятельности) [6].

В последнее время появляются научные работы, раскрывающие особенности развития компьютерного спорта и возможностей его использования. Так, В. А. Замощенко, В. В. Сенченко считают необходимым введение в курс физической культуры в высшей школе шутеров и игр-стратегий, использование компьютерных игр как тренажеров. По их мнению, данные игры могут не только способствовать укреплению физического здоровья студентов, но и тренировать память, внимание, способность принимать решения при дефиците времени и информации [5].

В. В. Моторин, Е. Ю. Ахромкина полагают, что развитие киберспортивного движения в вузе – это эффективная воспитательная методика, нацеленная на активизацию досуга студентов, повышение качества времяпрепровождения, внесение элементов новизны [7].

А. В. Афанасьева, А. А. Давыдова отмечают консолидирующую функцию киберспорта. А. В. Афанасьева указывает на отсутствие политических разногласий в киберспортивной сфере: киберспортсмены, играющие в одной команде, обычно не делятся на российских, белорусских, казахских или украинских игроков, просто называя себя игроками СНГ [1]. А. А. Давыдова по результатам своего исследования делает вывод, что киберспортивная молодежь имеет большую предрасположенность к межэтническому и межкультурному общению [4].

О. М. Видова, Т. И. Бонкало исследовали особенности группового взаимодействия киберспортсменов на основе анализа внутрикандидных коммуникаций между игроками во время игры в дисциплинах «Counter-Strike: Global Offensive», «League of Legends», «World of Tanks». Исследование психоэмоционального состояния киберспортсменов перед соревнованием показало, что спортсмены высокой квалификации об-

ладают высокой эмоциональной устойчивостью при низком уровне ситуативной тревожности. Профессиональные игроки по дисциплинам «Counter-Strike: Global Offensive» и «League of Legends» стремятся к лаконичности, стараются минимизировать число эмоциональных реакций. Коммуникации в профессиональных командах по дисциплине «World of Tanks» эмоционально насыщены и носят преимущественно стимулирующий и ориентирующий характер [2].

Ш. Б. Пащев выделяет следующие функции киберспорта:

- общевоспитательная, обеспечивающая усвоение норм и правил поведения, воспитание нравственных и волевых качеств, способности к сопереживанию, оказанию помощи, к коллективизму и дружбе;
- познавательная – сведения об окружающем ребенок получает через видеоигры, познание социальных ролей;
- развивающая, способствующая умственному и физическому развитию детей, а также развитию речи [9].

Е. Н. Скаржинская, М. А. Новосёлов рассматривают киберспорт как инструмент интеллектуального развития личности, формирования умений и навыков и патриотического воспитания. Для реализации целей патриотического воспитания они предлагают использовать отечественные игры «Штурмовик Ил-2», «Гром войны». Исследователи отмечают, что киберспортсмены являются уникальными носителями знаний, умений, навыков, которые при сокращении цифрового неравенства приведут к трансформации мышления каждой личности и, как следствие, взаимоотношений между людьми, субкультурами и государствами. Е. Н. Скаржинская, М. А. Новосёлов определяют киберспорт как средство формирования личностных свойств (скорость мышления, когнитивная гибкость, командное взаимодействие и др.) [12].

Анализ научных трудов, посвященных киберспорту, позволил нам выделить следующие его социально-педагогические функции.

Функции киберспорта для киберспорта:

- презентационная (продвижение компьютерного спорта, создание положительного имиджа киберспорта);
- информационная (информирование о развитии киберспорта, планируемых и проведенных мероприятиях);
- досуговая (способ организации спортивного досуга студентов).

Функции киберспорта для образования:

- развивающая (развитие скорости реакции, воображения, творческого мышления, пространственной ориентации, памяти, внимания и пр.);
- коммуникативная (формирование коммуникативных навыков как в базовой, так и в виртуальной реальности);
- функция социально контролируемой и направляемой социализации человека (организация жизнедеятельности киберспортсмена с учетом тренировочно-соревновательной деятельности, особенности жанра кибердисциплины, социальных сетей, партнеров по команде, тренера и пр.);
- познавательная (приобретение новых знаний, умений, навыков как посредством самой игры, так и в процессе создания условий для развития киберспорта);
- консолидирующая (объединение киберспортсменов в рамках своей субкультуры).

Функции киберспорта для образовательного процесса:

- мотивирующая (стимулирование активности студентов в процессе игровой деятельности и других видах деятельности, связанных с киберспортом);
- диагностическая (возможность осуществления мониторинга на основе анализа игровой статистики, киберспортивных достижений, результатов дея-

тельности по продвижению компьютерного спорта и пр.);

– интерактивная (осуществление взаимодействия как в базовой, так и в виртуальной реальности: взаимодействие происходит между игроками одной команды, между киберспортсменами и соперниками, педагогами, администрацией вуза, организаторами соревнований и пр.);

– организационная (построение педагогического процесса по определенной схеме с учетом конкретной киберспортивной дисциплины, особенностей материально-технического оснащения, специфики тренировочно-соревновательного процесса и пр.).

Функции киберспорта для самосовершенствования личности киберспортсмена:

– функция самореализации (осознание своих успехов, достигнутых результатов в процессе занятий киберспортом);

– саморазвития (понимание влияния занятий компьютерным спортом на интеллектуальное, творческое, физическое развитие);

– самоизменения (осознание изменений в своей личности, произошедших

в результате занятий киберспортом);

– самоорганизации (осмысление занятий киберспортом как средства формирования у себя навыков тайм-менеджмента).

Таким образом, компьютерный спорт не только представляет собой интересный способ организации досуга студентов в рамках киберспортивной субкультуры, но и является инновационным способом интеллектуального развития личности. Занятия киберспортом улучшают скорость реакции, развивают воображение, творческое мышление, пространственную ориентацию, память, внимание. В процессе занятий компьютерным спортом студенты приобретают новые знания, умения и навыки. Киберспорт мотивирует деятельность студентов и позволяет преподавателю отслеживать результаты этой деятельности. Кроме того, компьютерный спорт предоставляет широкие возможности для самореализации личности, а его использование в педагогической деятельности решает задачи социально контролируемой и направляемой социализации студентов.

Список литературы

1. *Афанасьева А. В.* Объединяющая сила игры. Влияние киберспорта на современную молодежную культуру России // *Культура. Духовность. Общество.* – 2016. – № 27 – С. 176–182.
2. *Видова О. М., Бонкало Т. И.* Особенности группового взаимодействия киберспортсменов // *Инициативы XXI века.* – 2016. – № 3-4 – С. 64–66.
3. *Горошко Е. И., Самойленко С. А.* Твиттер как разговор через контекст: от Образования 2.0 к Образованию 3.0? // *Образовательные технологии и общество.* – 2011. – Т. 14, № 2 – С. 502–530.
4. *Давыдова А. А.* Формирование межкультурной коммуникации в молодежной среде средствами киберспорта // *Учитель и время.* – 2016. – № 11 – С. 196–201.
5. *Замощенко В. А., Сенченко В. В.* Киберспорт в условиях высшей школы // *Проблемы современного педагогического образования.* – 2016. – № 51-2. – С. 192–198.
6. *Корчелная Н. В.* Современные средства глобальной коммуникации как фактор социального воспитания студентов, занимающихся киберспортом // *Проблемы и перспективы педагогического образования в сетевом обществе: материалы науч.-практ. конф.* – М., 2017. – С. 30–33.
7. *Моторин В. В., Ахромкина Е. Ю.* Организация компьютерного досуга студентов: вузовский чемпионат по киберспорту // *Конструктивные педагогические заметки.* – 2013. – № 1 – С. 6–17.

8. *Мудрик А. В.* Социокультурные вызовы современной российской школе на макроуровне // Сибирский педагогический журнал. – 2016. – № 1 – С. 117–124.
9. *Пацыев Ш. Б.* Киберспорт как средство развития личности // SCIENCE TIME. – 2016. – № 5(29). – С. 512–515.
10. *Плешаков В. А., Наместников В. В.* Компьютерные игры как фактор киберсоциализации человека в XXI веке // Среднее профессиональное образование. – 2013. – № 8 – С. 36–37.
11. *Седов И. А.* Компьютерная игра как средство саморазвития будущего учителя в условиях информатизации общества: дис. ... канд. пед. наук. – Саратов, 2002. – 162 с.
12. *Скаржинская Е. Н., Новосёлов М. А.* Интеллектуальный спорт как инструмент информатизации образования // Знание и информация в современном образовании. Антиномии теории и практики. Серия: Психология, педагогика, технология обучения: сборник статей / под ред. В. М. Кондратьева. – М.: Ленанд, 2015. – С. 110–119.
13. *Стрельникова И. В., Стрельникова Г. В.* Развивающий потенциал компьютерных игр // Компьютерный спорт (киберспорт): проблемы и перспективы: материалы III Всерос. науч.-практ. конф. – М.: Изд-во РГУФКСМиТ, 2014. – С. 95–97.
14. *Ragupathi K.* Gamification: How to do it Right and Why it is No Good: By Ben Leong // Technology in Pedagogy, science journal of National University of Singapore. – 2012. – No. 13. – URL: <http://www.cdtl.nus.edu.sg/technology-in-pedagogy/articles/Technology-in-Pedagogy-13.pdf>
15. *Zaidieh A. J. Y.* The Use of Social Networking in Education: Challenges and Opportunities // World of Computer Science and Information Technology Journal (WCSIT). – 2012. – Vol. 2 (1). – P. 18–21. URL: <http://www.wcsit.org/media/pub/2012/vol.2.no.1/The%20Use%20of%20Social%20Networking%20in%20Education%20Challenges%20and%20Opportunities.pdf>

Лапина Наталья Алексеевна

*Аспирант кафедры педагогики и педагогического образования,
Рязанский государственный университет имени С. А. Есенина;
преподаватель кафедры социально-гуманитарных дисциплин,
Рязанский филиал Московского университета МВД России имени В. Я. Кикотя,
г. Рязань. E-mail: nat22111987@gmail.com*

МОДЕЛЬ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В КОНТЕКСТЕ ТЕОРИИ ЭКОЛОГИЧЕСКИХ СИСТЕМ

В статье представлен анализ современной модели образования детей с особыми образовательными потребностями, разработанной Европейским агентством по особым потребностям и инклюзивному образованию. Данная модель представляет собой синтез трех моделей инклюзивного образования, чья основная идея опирается на теорию экологических систем, предложенную американским психологом У. Бронфенбреннером. Цели исследования – охарактеризовать данную модель инклюзивного образования; выявить преимущества и недостатки данной модели. Авторским результатом работы является критическая оценка инновационной модели инклюзивного образования. Теоретико-методологические основы исследования. В ходе исследования использованы: 1) сравнительно-генетический подход (В. В. Краевский, А. Н. Джуринский), позволяющий рассматривать все явления системы организации инклюзивного образования в развитии; 2) системный подход (А. Н. Аверьянов, Б. Г. Ананьев, С. И. Архангельский, В. Г. Афанасьев, Т. А. Ильина, Б. Т. Лихачёв, Э. А. Решетова, В. А. Слостенин, Э. Г. Юдин и др.), который дает возможность исследовать инклюзивное образование как феномен, являющийся подсистемой образовательного процесса в школе; 3) метасистемный подход (В. А. Барабанщикова, А. В. Карпов, А. А. Кобляков, С. В. Миронов, А. М. Пищухин, В. И. Шкиндрер), дающий основания рассматривать системы организации инклюзивного образования в качестве включенных в процесс глобализации.

Ключевые слова: модель инклюзивного образования, теория экологических систем, дети с особыми образовательными потребностями, дети с ограниченными возможностями здоровья, педагогика, педагогическое сопровождение, нормативно-правовая база инклюзивного образования.

Lapina Natalia Alekseevna

Postgraduate Student, Department of Pedagogy and Pedagogical Education Ryazan State University named after S. A. Yesenin; Lecturer, Department of Social and Humanitarian Disciplines, Ryazan Branch of the Kikot Moscow University of the Ministry of Internal Affairs of Russia, Ryazan. E-mail: nat22111987@gmail.com

MODERN MODEL OF INCLUSIVE EDUCATION IN THE CONTEXT OF THE ECOLOGICAL SYSTEMS THEORY

The article presents an analysis of the modern model of education for children with special educational needs, developed by the European agency for Special Needs and Inclusive Education. This model is the synthesis of three inclusive education models, it's main idea is based on the theory of ecological systems proposed by the American psychologist Urie Bronfenbrenner. The aim of the article is to characterize the model of inclusive education; to identify the advantages and disadvantages of the given model. The

result of the author's work is a critical assessment of the innovative model of inclusive education. Theoretical and methodological foundations of the study: 1) comparative genetic approach (V. V. Kraevsky, A. N. Dzhurinsky) allows to consider all the phenomena of the system of organization of inclusive education in development; 2) system approach (A. N. Averyanov, B. G. Ananyev, S. I. Arkhangelsky, V. G. Afanasyev, T. A. Пина, B. T. Likhachev, Z. A. Reshetova, V. A. Slastenin, E. G. Yudin, and others) allows you to explore inclusive education as a phenomenon, which is a subsystem of the educational process at school; 3) the metasystem approach (V. Baraban-schikova, A. V. Karpov, A. A. Koblyakov, S. V. Mironov, A. M. Pishchukhin, V. I. Shkinder) gives grounds to consider the systems of organizing inclusive education included in the process of globalization.

Keywords: model of inclusive education, the ecological systems theory, children with special educational needs, children with disabilities, pedagogy, pedagogical support, regulatory framework for inclusive education.

Введение. С каждым годом во многих странах процесс развития нормативно-правовой базы, регулирующей инклюзивное образование, прогрессирует: появляются инновационные по содержанию документы [7]. С 2010 г. в содержании международных документов, а также документов отдельных стран формулировка целей и задач становится более четкой, предлагаются конкретные планы и программы: программа «Наша новая школа» (Россия, 2010 г.)¹, «Закон о равенстве» (Великобритания, 2010 г.)², программа «Доступная среда» (Россия, 2011 г.)³, «Закон о семьях и детях» (Великобритания, 2014 г.)⁴, «Положение о детях в мире в цифрах: на счету каждый ребенок» (ЮНИСЕФ, 2014 г.)⁵, програм-

ма «Достижение для всех» (Великобритания, 2015 г.)⁶, «Письменная декларация, представленная в соответствии с правилом 136 регулирования процедур продвижения систем инклюзивного образования 0029/2015» (Европейский парламент, 2015 г.)⁷, Межведомственный комплексный план по организации инклюзивного образования на 2016–2017 гг. (Россия, 2016)⁸ и др.

С учетом международных требований Европейское агентство (European agency for Special Needs and Inclusive

¹ *Российское образование* [Электронный ресурс] // Федеральный портал. Нормативные документы. – URL: http://www.edu.ru/db/mo/Data/d_02/393.html (дата обращения: 22.11.2018).

² *Закон о равенстве 2010 г. (The Equality Act 2010)* [Электронный ресурс] // Официальный интернет-портал правовой информации Великобритании. – URL: <http://www.legislation.gov.uk/ukpga/2010/15/contents> (дата обращения: 22.09.2018).

³ *Российское образование* [Электронный ресурс] // Федеральный портал. Нормативные документы. – URL: http://www.edu.ru/db/mo/Data/d_02/393.html (дата обращения: 22.11.2018).

⁴ *Закон о семьях и детях 2014 г. (Children and Families Act 2014)* [Электронный ресурс] // Официальный интернет-портал правовой информации Великобритании. – URL: <http://www.legislation.gov.uk/ukpga/2014/6/contents> (дата обращения: 21.12.2018).

⁵ *Положение о детях в мире в цифрах: на счету*

каждый ребенок (The State of the World's Children in Numbers: Every Child Counts) [Электронный ресурс] // Официальный сайт Детского фонда ООН (United Nations International Children's Emergency Fund; UNICEF). – URL: https://www.unicef.org/publications/index_71829 (дата обращения: 21.12.2018).

⁶ *Заключительный доклад организаторов программы «Достижение для всех» 2016 г. (Achieving Schools – Final Report 2016)* [Электронный ресурс] // Achievement for All is a registered charity. Registered in England and Wales as Achievement for All: официальный сайт благотворительной организации Англии и Уэльса. – URL: <http://afaeducation.org/our-programmes> (дата обращения: 28.12.2018).

⁷ *Written declaration submitted under Rule 136 of the Rules of Procedure on promoting inclusive education systems, 0029/2015, 2015.* European Parliament [Электронный ресурс] // Официальный интернет-портал правовой информации. – URL: <http://www.europarl.europa.eu/sides> (дата обращения: 21.05.2018).

⁸ *Российское образование* [Электронный ресурс] // Федеральный портал. Нормативные документы. – URL: http://www.edu.ru/db/mo/Data/d_02/393.html (дата обращения: 22.11.2018).

Education) осуществило трехлетний проект «Inclusive Early Childhood Education» (2015–2017) – инклюзивное дошкольное образование (далее – ИЕСЕ)⁹. Он направлен на выявление, анализ и продвижение основополагающих идей, оказывающих позитивное влияние на качество инклюзивного образования для всех детей с особыми образовательными потребностями (далее – ООП). К детям с особыми образовательными потребностями относят одаренных детей, детей с ОВЗ, детей-мигрантов, детей-инвалидов, социально неблагополучных детей и др., требующих особого внимания со стороны педагогов для решения задач их наиболее полного развития в условиях традиционно организованного образовательного процесса [2]. Новый термин «дети с особыми образовательными потребностями» закрепляет смещение акцентов в характеристике «особых детей» с отклонений от нормы, недостатков, патологий на фиксацию их потребностей в особых условиях и методах обучения и воспитания, ссылаясь на ответственность общества за выявление и реализацию этих потребностей [8].

Качество образования детей в возрасте от трех до шести лет вызывает серьезную озабоченность педагогического сообщества, поскольку дошкольное образование существенно влияет на успешность адаптации ребенка в начальной школе. Многочисленные европейские и международные исследования¹⁰

показали, что успешность инклюзивного образования непосредственно связана с его качеством и зависит от него.

В 2014 г. Европейской комиссией (The European Commission)¹¹ было рассмотрено пять ключевых мер, направленных на улучшение качества инклюзивного образования: 1) всеобщая доступность образования; 2) экономическая составляющая; 3) квалифицированный персонал, а также позитивное родительское сотрудничество и позитивное междисциплинарное и межучрежденческое сотрудничество; 4) качественная образовательная программа, то есть целостная и гибкая образовательная программа, способствующая развитию детей в познавательном, социальном, языковом, эмоциональном, физическом, эстетическом и духовном аспектах; 5) оценка и мониторинг эффективности образовательной программы.

Изложение основного материала статьи. Проект ИЕСЕ представляет инновационную модель инклюзивного образования, созданную на основе обобщенного опыта европейских стран (Дании, Франции, Германии, Италии, Испании, Швеции, Швейцарии, Соединенного Королевства и др.). Новая модель интегрирует идеи трех существовавших теоретических моделей, которые

unicef.org/publications/index_71829 (дата обращения: 21.12.2018); *The United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO)* [Электронный ресурс] // Официальный сайт Организации Объединенных Наций по вопросам образования, науки и культуры (ЮНЕСКО). – URL: https://www.unicef.org/publications/index_71829 (дата обращения: 20.12.2018); *Projects of the European agency for Special Needs and Inclusive Education* [Электронный ресурс] // European agency for Special Needs and Inclusive Education: официальный сайт Европейского агентства по особым потребностям и инклюзивному образованию. – URL: <https://www.european-agency.org/news/ebulletin-november-2017> (дата обращения 21.12.2018).

¹¹ *The European Commission* [Электронный ресурс] // Официальный сайт Европейской комиссии. – URL: https://ec.europa.eu/commission/index_en (дата обращения: 21.12.2018).

⁹ *Projects of the European agency for Special Needs and Inclusive Education* [Электронный ресурс] // European agency for Special Needs and Inclusive Education: официальный сайт Европейского агентства по особым потребностям и инклюзивному образованию. – URL: <https://www.european-agency.org/news/ebulletin-november-2017> (дата обращения: 21.12.2018).

¹⁰ *Положение о детях в мире в цифрах: на счету каждый ребенок (The State of the World's Children in Numbers: Every Child Counts)* [Электронный ресурс] // Официальный сайт Детского фонда ООН (United Nations International Children's Emergency Fund; UNICEF). – URL: <https://www>

использовались в системе инклюзивного образования.

Образование детей с особыми образовательными потребностями уже не первый десяток лет является актуальным предметом обсуждения на международном уровне [6]. Анализ публикаций зарубежных ученых позволяет дать краткую характеристику существовавших ранее моделей. Так, модель «Инклюзивные рамки» строится на базовой идее, что основная цель включения – «...сконструировать образовательный процесс таким образом, чтобы все учащиеся любого возраста были обеспечены необходимыми, высококачественными образовательными ресурсами в своем местном сообществе вместе со своими сверстниками и друзьями»¹².

Модель «Структура – процесс – результат» строится на трех базовых идеях. Идея «структура» заключается в задаче обеспечения правовых условий на национальном, региональном и местном уровнях, которые влияют на качество инклюзивного образования; идея «процесс» – в задаче развития взаимодействия между детьми, персоналом и родителями, а также в совершенствовании физической окружающей среды; идея «результат» – в задаче укрепления взаимосвязи структуры и процесса, обеспечения благополучия детей, участия детей в социуме и успешности их обучения¹³.

«Модель экологических систем» основана на теории американского психолога, специалиста в области детской

психологии, иностранного члена Российской академии образования У. Бронфенбрера. Данная модель строится на идее «экологии детского развития» и учитывает сложные эволюционные взаимосвязи, влияющие на детей, возникающие в результате их взаимодействий в семье, доме, школе, общине и регионе, стране, называемых микро-, мезо-, экзо- и макросистемами, в которых дети растут и развиваются¹⁴.

В рамках проекта ИЕСЕ вышеназванные модели были интегрированы в «Экосистемную модель».

Структура инклюзивного дошкольного образования в экосистеме состоит из пяти компонентов (измерений). Дадим краткую характеристику этих пяти компонентов (измерений).

Компонент (измерение) 1: *цель*. Центр модели содержит три основных составляющих, которые должны присутствовать при успешном включении ребенка с ОВЗ в образовательный процесс, а именно: ребенок 1) общается, 2) взаимодействует и 3) обучается. Каждый ребенок уникален. Необходимо позаботиться об успешности каждого воспитанника, а не просто сосредоточиться на достижении национальных стандартов. Этот подход позволяет рассматривать всех детей независимо от уровня их образовательных возможностей как активных членов группы сверстников, которые могут использовать свои сильные стороны; делать самостоятельный выбор, особенно в игре; проявлять любознательность и самостоятельность; выражать собственные интересы и цели и соответственно участвовать в решении проблем. Кроме того, важна уютная

¹² *Projects of the European agency for Special Needs and Inclusive Education* [Электронный ресурс] // European agency for Special Needs and Inclusive Education: официальный сайт Европейского агентства по особым потребностям и инклюзивному образованию. – URL: <https://www.european-agency.org/news/ebulletin-november-2017> (дата обращения: 21.12.2018).

¹³ *The European Commission* [Электронный ресурс] // Официальный сайт Европейской комиссии. – URL: https://ec.europa.eu/commission/index_en (дата обращения: 21.12.2018).

¹⁴ *Projects of the European agency for Special Needs and Inclusive Education* [Электронный ресурс] // European agency for Special Needs and Inclusive Education // Официальный сайт Европейского агентства по особым потребностям и инклюзивному образованию. – URL: <https://www.european-agency.org/news/ebulletin-november-2017> (дата обращения: 21.12.2018).

и доброжелательная атмосфера, где детей приглашают и предлагают им использовать свои сильные стороны; делать самостоятельный выбор, особенно в игре; проявлять любопытство и самостоятельность; выражать интересы и цели и соответствующим образом участвовать в решении проблем; участвовать в совместной деятельности наряду со сверстниками.

Компонент (измерение) 2: *основные факторы включения ребенка в инклюзивный образовательный процесс*: 1) позитивное социальное взаимодействие; 2) привлечение к повседневным мероприятиям; 3) подход, ориентированный на ребенка с ООП; 4) оценка индивидуальных способностей; 5) активное участие в обучении и социальной деятельности с обеспечением необходимой поддержки. По мнению авторов проекта, наиболее важной основополагающей обеспечения качества является предоставление всем детям возможности активно участвовать в образовательном процессе. Каждый ребенок не только посещает учебный класс, но и активно включается в социальные и учебные мероприятия с соответствующей поддержкой по мере необходимости.

Компонент (измерение) 3: *опорные факторы, функционирующие в условиях физической, социальной, культурной и образовательной среды*. К ним относятся факторы, позволяющие оценить возможности ребенка, доступность и целостность образовательной среды, эффективность работы лиц, ответственных за реализацию инклюзивного образования и сотрудничество.

Компонент (измерение) 4: *вспомогательные факторы в контексте социума*: 1) сотрудничество с семьями детей с ООП; 2) сотрудничество со вспомогательными службами; 3) организация процессов, способствующих плавному переходу от пассивного нахождения ребенка в инклюзивном обществе к актив-

ному выполнению им всех необходимых образовательных установок; 4) общественные обязательства; 5) соответствующая специальная переподготовка персонала.

Компонент (измерение) 5: *вспомогательные структуры на региональном/ национальном уровне*. Внешний слой модели представляет структурные факторы, действующие на региональном/ национальном уровне. Они включают в себя права, на основе которых проводится национальная политика, а также систему мониторинга и оценки эффективности образовательных программ, грамотное управление и соответствующие исследования в области политики инклюзивного образования.

Выводы. Инновационность данной модели заключается в том, что она отражает содержание инклюзивного образования на всех уровнях, относящихся к окружающему социальному пространству: начиная от ближайшего окружения ребенка с ООП и заканчивая внешними социальными факторами, имеющими отношение к инклюзивному образованию и взаимодействующими с образовательной системой. Данная модель имеет ряд преимуществ. Первое очевидное преимущество – придание особой значимости кадровому составу инклюзивного образовательного учреждения. Эта идея прослеживается почти на всех уровнях данной модели; а именно – трех компонентах: в компоненте 3 – «соответствующая квалификация персонала», компоненте 4 содержится аналогичная мысль – «соответствующая специальная переподготовка персонала», в компоненте 5 – «обязательное первичное образование для педагогов».

На наш взгляд, преимуществом данной модели является также наличие в компоненте 4 такого фактора, как «межучрежденческое сотрудничество», поскольку социальное, экономическое и политическое взаимодействие являет-

ся неотъемлемой частью в процессе создания инклюзивной базы. Кроме того, преимуществом является четкое позиционирование управленческих структур и стремление к четкому правовому регулированию. Помимо этого, можно отметить акцент на «доступной для всех окружающей среде». Речь идет об изменении режима дня: согласно заключению специалистов, индивидуально образовательному маршруту определяется режим труда и отдыха (сокращенное количество уроков, дополнительные перемены, время для приема пищи и т. п.). Также уделяется внимание вопросу адаптации помещений школы: широкие лестницы, пандусы, организация рабочего места в классе, наличие специальных методических пособий и наличие отдельного помещения, в котором ребенок может провести некоторое время под присмотром тьютора, если возникнет такая необходимость. Следует упомянуть об адаптации учебных программ в контексте инклюзивного образования, которая является сложной задачей для педагогов, поскольку содержание учебных программ общеобразовательных школ покрывает комплекс различных дисциплин [9].

Вместе с тем есть некоторые недочеты: например, в компоненте 3 данной модели нет такого фактора, как «адаптация образовательной среды». Согласно описанию авторами данной модели идея «доступная для всех окружающая среда» смещена в сторону физического, материального, экономического плана. Тем не менее адаптация образовательной среды является процессом по выявлению и устранению барьеров, присутствие которых мешает ребенку

с ООП развиваться соответственно его образовательным потребностям. Данными барьерами следует считать не только физические преграды, такие как недостаточное освещение, неудобные туалеты и др., но и психологические барьеры: в основе своей – это неготовность здоровых детей и персонала школы к тому, что рядом с ними будут учиться дети с ООП. Данная мысль имеет место быть в качестве отдельных факторов компонента 3: «принятие любого ребенка» и «руководители образовательных учреждений поддерживают инклюзивный подход». В этой связи считаем наиболее целесообразным объединить три вышеперечисленных фактора («доступная для всех окружающая среда», «принятие любого ребенка», «руководители образовательных учреждений поддерживают инклюзивный подход») в один «адаптация образовательной среды».

Кроме того, среди недостатков данной модели можно отметить тот факт, что большая часть компонентов носит политический и экономический характер, в то время как педагогическая составляющая выражена наименьшим образом. По мнению авторов, местные образовательные учреждения должны нести ответственность за то, чтобы его сотрудники были полностью компетентными педагогами и имели возможность постоянного повышения квалификации в целях удовлетворения разнообразных потребностей детей, имеющих доступ к образовательному учреждению. Тем не менее недочетом рассматриваемой модели является недостаточная проработанность данного вопроса: модель не отражает четких установок по организации работы педагогических кадров.

Список литературы

1. Вдовин Е. А., Слепцова М. В. Некоторые аспекты проектирования педагогического процесса профессионального образования детей с особыми образовательными потребностями // Новая наука: опыт, традиции, инновации. – 2016. – № 591-2. – С. 58–61.

2. *Байкова Л. А.* Диагностика особых образовательных потребностей детей и разработка модели специальных компетенций педагога инклюзивного образования // Гуманизация образовательного пространства: материалы Международной научной конференции. – М., 2016. – С. 703–719.

3. *Байкова Л. А.* Особые образовательные потребности обучающихся и специальные компетенции педагогов, работающих в гетерогенной организации // Человеческий капитал. – 2016. – № 3 (87). – С. 10–14.

4. *Байкова Л. А., Богомолова Е. В., Еременко Т. В.* Актуальные педагогические проблемы современного образования в России: монография. – Рязань: Концепция, 2018. – 160 с.

5. *Каширская А. Б.* Педагогические аспекты работы с детьми с особыми образовательными потребностями в сфере дополнительного образования // Теоретические и практические аспекты развития музыкально-эстетического образования: сборник статей / под науч. ред. О. В. Грибкова. – М., 2017. – С. 113–119.

6. *Лапина Н. А.* Образование детей с особыми образовательными потребностями: заимствование странами Ближнего Востока передового опыта Великобритании // Модернизация образования: научные достижения, отечественный и зарубежный опыт: сборник статей по материалам XXV Рязанских педагогических чтений: в 2 т. – Рязань, 2018. – С. 120–125.

7. *Лапина Н. А.* Педагогическое сопровождение образования детей с ограниченными возможностями здоровья в Российской Федерации и Великобритании: нормативно-правовые основы // Психолого-педагогический поиск. – 2018. – № 2 (46). – С. 182–190.

8. *Лапина Н. А.* Проблема образования детей с особыми образовательными потребностями в контексте гуманистических ценностей // Актуальные проблемы и перспективы духовно-нравственного и патриотического воспитания молодежи: сборник статей по материалам X ежегодной межрегиональной научно-практической конференции. – Рязань, 2017. – С. 182–184

9. *Лапина Н. А., Лопатин Е. А.* Инклюзивный подход к религиозному образованию на примере одной из британских школ // История, философия, педагогика, психология, право: сборник научных статей с международным участием к 100-летию Российской революции 1917 г. – Рязань, 2017. – С. 95–98.

10. *Одинокова Н. А.* Педагогическое взаимодействие и сотрудничество специалистов в системе инклюзивного образования детей с особыми образовательными потребностями // Детство, открытое миру: сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции. – Новосибирск, 2017. – С. 181–185.

11. *Пономарева Г. Т.* Инклюзивное образование в России // Педагогика высшей школы. – 2017. – № 28. – С. 59–62.

12. *Точилина В. А., Тимохина Т. В.* Гуманизация образования в отношении детей с особыми образовательными потребностями // Инклюзивное образование: теория и практика: сборник материалов II Международной научно-практической конференции. – Орехово-Зуево, 2017. – С. 633–640.

Гаранина Резеда Мухаррамовна

Кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры общей, бионеорганической и биоорганической химии, Самарский государственный медицинский университет, г. Самара. E-mail: CorolevaAnna@yandex.ru

ЛИЧНОСТНО-РАЗВИВАЮЩИЙ ПОТЕНЦИАЛ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ КАК УСЛОВИЕ РАЗВИТИЯ ИХ СУБЪЕКТНОЙ ПОЗИЦИИ

В статье обосновываются личностно-развивающие возможности самостоятельной работы, представленные основными доминантами логико-смысловой модели, посредством которой наглядно отображаются концептуальный механизм, педагогические ресурсы и критерии эффективности процесса формирования и развития субъектной позиции студента. Личностно-развивающий потенциал самостоятельной работы студента характеризуется как многофункциональный педагогический инструмент, обеспечивающий возможность системного подхода к решению педагогической задачи по раскрытию субъектного потенциала. Самостоятельная работа студента, способствующая приобретению и усвоению субъектного опыта, рассматривается как главный резерв повышения эффективности подготовки специалистов.

Ключевые слова: самостоятельная работа, личностно-развивающий потенциал, мотивация, субъектная позиция.

Garanina Rezeda Muharramovna

Candidate of Pedagogical Sciences, Senior Lecturer of the Department of General, Bioinorganic and Bioorganic Chemistry, Samara State Medical University, Samara. E-mail: CorolevaAnna@yandex.ru

PERSONALITY-DEVELOPING POTENTIAL OF STUDENTS AS A CONDITION FOR THE DEVELOPMENT OF THEIR SUBJECTIVE POSITION

The article substantiates the personality-developmental possibilities of the student's independent work, presented by the main dominants of the logical-semantic model, by means of which the conceptual mechanism, pedagogical resources and criteria of the effectiveness of the student's formation and development are visually displayed. The personal developmental potential of the student's independent work is characterized as a multifunctional pedagogical tool that provides the possibility of a systematic approach to solving the pedagogical task of unlocking the subject potential. Independent work of the student, contributing to the acquisition and assimilation of subject experience, is considered as the main reserve for increasing the effectiveness of training specialists.

Keywords: independent work, personal developmental potential, motivation, subject position.

На современном этапе эволюционного развития отечественного высшего образования, направленного на достижение мировых стандартов, активное внедрение новых форм, методов и технологий организации самостоятельной

работы студентов предопределяет актуализацию ее личностно-развивающего потенциала и создание объективных условий для формирования субъектной позиции обучающегося, обосновывает необходимость повышения качества

подготовки будущего специалиста.

Субъектная позиция является, прежде всего, выражением познавательной активности и познавательной самостоятельности студента в образовательной среде вуза. Субъектная позиция как строго индивидуальная, уникальная внутренняя особенность личности способна стать показателем уровня автономности, самостоятельности, активности, ответственности, саморазвития и самоуправляемости обучающегося.

Современное социальное общество представлено людьми нового поколения, с новыми целями, новыми ценностными ориентациями, в нем формируются новые образовательные потребности, необходимые для оптимальной реализации когнитивных, коммуникативных и эмоционально-волевых возможностей и являющиеся значимым фактором развития субъектной позиции.

Ожидания общества требуют от будущего специалиста большей самоотдачи, высокого уровня компетентности, проявления личностной и коммуникативной зрелости, профессиональной и субъектной культуры. Глубокое осмысление современных реалий и понимание требований времени предоставляет возможности педагогу вуза продуктивно решать профессиональные задачи по формированию субъектной позиции обучающегося в пространстве самостоятельной работы.

Толкование понятия «субъектная позиция» мы находим в исследованиях таких авторов, как Б. Г. Ананьев, К. А. Абульханова-Славская, Л. И. Божович, Т. А. Ольховая, Г. И. Аксенова и др. В работах исследователей Н. М. Борытко, Е. Н. Волковой, Е. И. Казаковой, А. К. Осницкого, В. А. Петровского, В. И. Слободчикова изложены теоретические подходы к изучению процесса становления субъектной позиции как к одной из ступеней онтологического развития человека.

С. Н. Бегидова рассматривает субъ-

ектную позицию как позицию «личности в определенной сфере деятельности» [4, с. 27]. Соотношение и взаимозависимость понятий «позиция» личности и ее «статус» исследуется в работах Б. Г. Ананьева, И. С. Кона, С. Л. Рубинштейна, В. И. Слободчикова и др. М. Р. Битянова считает, что обладать сформированной субъектной позицией – значит иметь «высокий уровень владения определенными компетенциями» [5, с. 19].

Многокомпонентность структуры субъектной позиции изучается в работах Н. В. Ивановой, Ю. А. Черкасовой [11, с. 115; 18, с. 27]. По мнению Е. Ю. Ежовой, «субъектная позиция представляет авторство, самоконструирование, активную преобразовательную стратегию личности» [10, с. 95]. Н. М. Борытко рассматривает позицию «как ядро субъектности», «условие развития человека» и «важный показатель его зрелости» [6, с. 21]. Подход А. Н. Леонтьева к данной проблеме несколько отличается: он рассматривает позицию как предпосылку и условие развития личности и ее сознания, как процесс самостоятельной деятельности личности, которой необходимо сделать моральный выбор [12, с. 61–63]. С. А. Гильманов видит в субъектной позиции студента «безусловно положительный феномен, желательный в качестве образовательного ориентира». По его мнению, «субъектная позиция – феномен, в котором задающая общий смысл действий и взаимодействий деятельность (в нашем случае – учебная) и связанный с нею характер действий студента в учебных ситуациях актуализируют интенции и ресурсы личности» [9, с. 3].

Нарастающие изменения открывают новые возможности для саморазвития и самореализации субъекта, формирования и развития субъектной позиции и требуют новых условий, необходимых для оптимальной реализации актуальных и потенциальных возможностей

обучающихся и удовлетворения образовательных потребностей, представляющих собой объективную необходимость перехода к непрерывному образованию. В качестве одного из таких условий мы рассматриваем самостоятельную работу студентов, важным признаком и атрибутом которой становится наличие цели, технологии процесса обучения, учения и самообучения, наличие результата деятельности.

Поскольку основными целями самостоятельной работы студентов являются воспитание у них сознательного отношения к овладению теоретическими и практическими знаниями, актуализация потребностно-мотивационной сферы, развитие познавательной активности, стимулирование когнитивной и интеллектуальной деятельности, формирование умений самостоятельно добывать знания, то главным педагогическим изобретением должна стать разработка такой системы взаимодействия со студентом, которая направит личностно-развивающий потенциал самостоятельной работы на организацию самостоятельной деятельности обучающегося, способной стать залогом успешной самореализации будущего специалиста на субъектном и профессиональном уровнях. Подобная социально-педагогическая инновация призвана способствовать решению важных социально-педагогических задач – преобразованию субъектных качеств, актуализации субъектного самовыражения, развитию субъектной позиции обучающегося и подготовке конкурентоспособного специалиста с высоким уровнем профессиональной культуры.

Формирование и развитие субъектной позиции являются результатом взаимодействия внутренних (совокупность взаимосвязанных существенных особенностей субъекта, отличающих его от других субъектов и определяющих его личностную самостоятельность

и социальную состоятельность) и внешних (средовые влияния и воспитание в семье и макроокружении) факторов. Обосновывая подход к личности как к субъекту психической деятельности, К. А. Абульханова отмечает, что «личность в качестве субъекта жизнедеятельности приобретает и проявляет новые качества», а «субъектом является личность с ее способностью к активной, сознательной, целенаправленной, оптимальной и свободной организации своей жизни, ее этапов, событий, свершений» [1, с. 8].

Вектор развития можно представить в виде схемы: актуальные потребности → потенциальные возможности → сформированные способности. Развитие происходит через самостоятельную деятельность, правильная организация которой предполагает освоение новых интегрированных взаимосвязей между современной наукой и практикой и обеспечивает достижение высоких показателей в уровне студенческих учебных достижений.

В нашем исследовании мы исходим из предположения о том, что самостоятельная работа выступает средством развития познавательных, интеллектуальных, когнитивных, поисковых, творческих, рефлексивных способностей студентов, самостоятельного мышления и, в конечном итоге, способствует становлению личности, конкурентоспособной на рынке труда. Это теоретическое предположение требует доказательности и обоснования.

Изучение обсуждаемого феномена в контексте личностно ориентированного и субъектно-ролевого подходов представляет особый научный интерес, что обусловило выбор личностно развивающего потенциала процесса самостоятельной деятельности и самостоятельной работы обучающегося в качестве предмета нашего исследования.

Личностно-развивающий потенци-

ал самостоятельной работы обучающегося – это ключ к успешному формированию компетенций, которые лежат в основе поиска, анализа, синтеза, процессов интерпретации и усвоения знаний и применения их в самостоятельной учебно-исследовательской и учебно-профессиональной деятельности. Личностно-развивающий потенциал самостоятельной работы обладает статусом многомерности и многоаспектности, детерминируется различными мотивами и может быть реализован посредством активизации управляемых и самоуправляемых процессов преобразования и усвоения профессиональных знаний, причем эти процессы постепенно могут приобретать произвольный характер, обеспечивая тем самым устойчивые положительные результаты в обучении.

Личностно-развивающий потенциал самостоятельной работы студента характеризуется свойствами стратегической важности и системности, поскольку представляет собой многофункциональный педагогический инструмент, обеспечивающий возможность системного подхода к решению педагогической задачи по раскрытию субъектного потенциала: энергетического (мобильность, способность выдерживать высокие нагрузки, стрессоустойчивость), волевого (способность к концентрации, самообладание), инновационного (интеллектуальная инициатива, новаторство), творческого (способность генерировать идеи, привлекать ресурсы для их моделирования и воплощения на практике), социального (оптимизм, позитивизм, коммуникабельность).

Мотивированное применение современных образовательных технологий, совершенствование методологических подходов и принципов к организации самостоятельной работы, активизация и оптимизация ее форм, видов, методов, средств, поиск педагогических условий, способствующих ее успешной реализа-

ции, не только обеспечивают основу для раскрытия способностей субъекта, его развития и саморазвития, но и создают тем самым возможности и перспективы формирования субъектной позиции.

Личностно-развивающий потенциал самостоятельной работы, на наш взгляд, может быть представлен основными доминантами логико-смысловой модели (рис.), призванными актуализировать процесс формирования и развития субъектной позиции студента: мотивационно-целевой (интенциональность), поисково-познавательной, коммуникативной, нравственно-этической (самовоспитание). Кроме того, дополняют указанные доминанты такие векторные составляющие, как педагогические ресурсы и механизмы развития этапов самостоятельной работы, педагогическое руководство ею. Результирующей составляющей становится вектор «критерии эффективности» развития субъекта и формирования субъектной позиции обучающегося.

Мотивационно-целевая доминанта предполагает наличие осознанной потребности, постановку целей и планирование деятельности, видение и достижение конечного желаемого результата деятельности субъекта. Поскольку осознанный желаемый результат это и есть основная цель, то побуждение человека к деятельности непременно предполагает наличие и потребностей, и мотивов, и желания достигнуть запланированной цели и запланированного результата. При этом самой творческой частью данного процесса является выбор цели, мотивы в свою очередь трансформируются в цели. Исходным началом мотивации является самоосознание потребностей, которые формируют и детерминируют внутренний настрой (мотив) деятельности, направленной на достижение поставленной цели, на конструирование процессов самодиагностики, самовыражения, саморегуляции, самореализации, самоутверждения и самопрезентации.

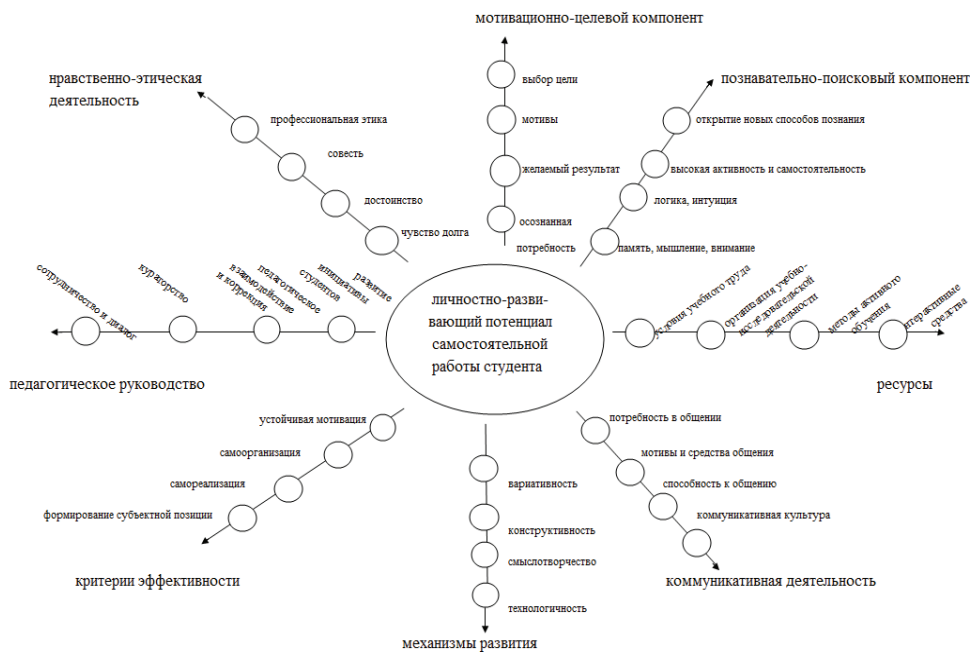


Рис. Логико-смысловая модель актуализации процесса формирования и развития субъективной позиции студента

Мотивационно-целевой компонент определяет организационные формы, способы, средства, условия реализации самостоятельной работы, служит ориентиром для мониторинга, контроля, коррекции и диагностической оценки достигаемых результатов деятельности. При этом основными условиями, стимулирующими мотивацию деятельности и достижение ее целей, являются комфортная образовательная среда, благоприятный психологический климат для делового сотрудничества и сотворчества, наличие творческой атмосферы, поддержка новых идей и инновационных проектов, постоянное стимулирование педагогической изобретательности.

Познавательно-поисковый компонент предполагает высокую активность и самостоятельность обучающихся, наличие у них стремления к приобретению новых знаний и способов познания, эволюционное развитие познавательных интересов. Познавательная активность способствует познавательному

развитию, у студента возникает потребность в поиске ответов на возникающие вопросы, он приобретает навыки самостоятельного решения проблемных ситуаций.

Познавательная самостоятельность оказывает позитивное влияние на когнитивные способности субъекта (мышление, внимание, память), способствует расширению его кругозора. Стремление к познавательной и исследовательской деятельности актуализирует развитие воображения, логики, интуиции обучающегося, приобретение компетенций и приобщение к профессиональной культуре. Познавательно-поисковая доминанта обеспечивает визуализацию процессов приобретения теоретических знаний субъекта, управления его самостоятельной деятельностью, достижения им поставленных целей, прогнозирования результатов самостоятельной учебно-исследовательской или учебно-профессиональной деятельности.

Коммуникативная доминанта предпо-

лагает наличие потребности в общении, понимаемое как согласованное объединение стремлений и усилий субъектов по построению отношений (деловых, личных) для достижения общего результата. В позитивном смысле это следует понимать как умение слышать другого человека, стремление его понять, принять иную точку зрения, способность сопереживать, решать конфликтные ситуации. Потребность в общении строго индивидуальна, зависит от степени активности деятельности; взаимодействие предполагает самопознание и одновременно стремление познать другого человека, поиск адекватных и продуктивных способов общения.

Иногда мотивы (познавательные, личностные) общения связаны с потребностью во впечатлениях, поддержке, признании, в профессиональной среде это могут быть деловые мотивы общения. Способность к общению также индивидуальна, зависит от уровня эмпатии и обусловлена наличием желания вступать в контакт с окружающими, умения организовывать и выстраивать общение, знания норм этики и правил общения, соблюдения этикета. Средства общения, избираемые субъектом, зависят от качественных характеристик личности, воспитания, социальной среды; они представлены экспрессивно-мимическим аспектом (взгляд, улыбка, мимика), предметно-действенным аспектом (жесты, позы, соблюдение границ личностного пространства), могут облегчить взаимодействие и способствовать развитию отношений или в случае психологического дискомфорта препятствовать им. Желаемыми целями коммуникативной деятельности становятся формирование и развитие межличностных отношений, приобретение навыков коммуникативной культуры, являющейся неотъемлемой частью профессиональной культуры.

Нравственно-этическая доминанта является устойчивой составляющей

профессиональной деятельности и профессиональной этики. Соблюдение этических норм гарантируется, если в социальной среде доминируют люди с высокими нравственными качествами, присутствует атмосфера добра, справедливости, честности, существуют рефлексивные механизмы, обеспечивающие организацию процесса развития нравственных качеств. Профессиональная этика представителей отдельных профессий (медицинские работники, работники социальной сферы) немыслима без выполнения требований деонтологии. Объективным показателем моральных качеств сотрудника, его нравственного облика служит поведение, которое должно соответствовать требованиям профессиональной этики, понятие о которой необходимо прививать на всех ступенях образования.

Воспитание студентов должно носить системный характер, подразумевать применение комплекса методов, форм и средств нравственного воспитания с учетом специфики образовательного процесса и будущей профессии. Такие категории этики и нравственности, как профессиональный долг и профессиональная честь основываются на убеждении о необходимости соотношения личного и общественного, старательного приобретения профессиональных компетенций, соблюдения дисциплины труда, укрепления профессиональных традиций, умения ценить избранную профессию, поддержания значимости своей профессии. Осознание понятия профессионального долга и наличие этого чувства является залогом и неременным условием для овладения профессиональной культурой специалиста. Терпимость, доброжелательность, уважение к окружающим, совесть, адекватная самооценка, профессиональная ответственность и профессиональный долг – неременные атрибуты нравственной деятельности субъекта, со-

ставляющие основу профессиональной этики – кодекса нравственно-этических норм, регулирующих взаимодействие субъектов в образовательной, а затем и в профессиональной среде, определяющих ответственное отношение субъекта к профессиональным обязанностям и формирующих представление о профессиональном долге.

Личностно-развивающий потенциал самостоятельной работы является интегральной системной характеристикой, представляет собой совокупность внутренних ресурсов данного процесса во всем его многообразии, определяет возможности образовательного процесса. Перспективы и результативность учебно-воспитательной деятельности вуза детерминируются условиями учебного труда (адекватными требованиям образовательных стандартов), оптимальной организацией учебно-исследовательской деятельности студентов, инновационным обеспечением качества образовательной деятельности вуза (методы активного обучения, интерактивные средства), информационной составляющей управления образовательным процессом (уровень организации и содержание процедур контроля и оценки).

По мнению К. Д. Ушинского, самостоятельные мысли вытекают только из самостоятельно приобретенных знаний [17]. Следовательно, актуализация познавательной самостоятельности студента, поощрение и стимулирование его познавательной инициативы и познавательной активности создают возможности для раскрытия и развития его личностного потенциала по развивающей траектории. В процессе познавательной деятельности совершенствуется когнитивная деятельность обучающегося, появляется возможность самореализации в различных формах деятельности, отработывается субъект-субъектное взаимодействие.

Большое значение приобретает ин-

тенсивный поиск приемов, методов и форм организации учебного процесса в вузе, способствующих стимулированию познавательной активности и самостоятельности студентов. Особо актуальна проблема развития познавательной самостоятельности студентов младших курсов: у многих из них операциональный компонент деятельности проявляется слабо. Например, более половины из 500 опрошенных нами студентов не смогли выделить главного в сообщенной преподавателем информации, затруднились в определении цели своей деятельности, а третья часть опрошенных не владела навыками самоконтроля. Наблюдения показывают не только разный уровень знаний и умений у студентов младших курсов, но и существенные различия в их мотивационных установках, в степени проявления волевых усилий.

Развивая познавательную самостоятельность, мы приводим в действие когнитивно-динамический механизм потенциала самостоятельной работы в той ее части, которая дает возможность студенту актуализировать логико-аналитическую работу по визуализации и управлению продуктивным мышлением (а «мышление всегда продуктивно» [7, с. 11]), вырабатывать ориентировочную основу деятельности, проявлять творческие способности, систематизировать знания в процессе их изучения, синтеза и презентации. Поддерживая познавательную инициативу, мы актуализируем потенциал самостоятельной работы в части реализации логико-смысловых и поисково-познавательных функций, способствуем приобретению важной группы навыков, которая во многом определяет социальную и профессиональную успешность студента.

Опрос первокурсников (214 респондентов) показал, что 67,2 % студентов понимают необходимость и важность умения четко и тщательно планировать

и организовывать свою учебную и самообразовательную деятельность; 51,7 % опрошенных полагают, что для повышения эффективности самостоятельной работы необходимо научиться ее планировать, выделять главные цели, находить дополнительное время на ее осуществление; 52,3 % респондентов считают важным наличие умения рационально распределять время в процессе самоподготовки занятиям. При этом 88,4 % обучающихся считают, что самостоятельная работа является непременным условием приобретения компетенций, необходимых для успешной профессиональной деятельности, поскольку самоорганизация и самоуправление позволяют формировать профессионально важные качества, а также способствуют самоопределению в дальнейшей научной и практической деятельности.

Мы определяем самостоятельную учебную деятельность как концептуальный инструмент для реализации самостоятельной и одновременно направляемой преподавателем деятельности студента, в процессе которой субъект прогнозирует результат своей деятельности, согласовывает необходимые средства и способы деятельности, основанные на осознанной мотивации и цели. Повышение роли самостоятельной работы студентов и раскрытие ее потенциала предполагает:

- оптимизацию методов обучения, внедрение в учебный процесс новых технологий обучения (например, метод кейсов), повышающих производительность труда преподавателя, активное использование визуальной справочно-информационной базы данных (многомерные модели), позволяющих студенту в краткие сроки осваивать учебный материал;

- широкое внедрение компьютеризированного тестирования, пополнение и совершенствование фонда оценочных средств;

- совершенствование методики проведения практических занятий и научно-исследовательской работы студентов, поскольку именно эти виды учебной работы в первую очередь готовят их к самостоятельному выполнению учебно-профессиональных задач.

Концептуальный механизм самостоятельной работы предполагает максимальную активность каждого обучающегося и проявляется в способности к самоопределению, самоорганизации, самоуправлению, осмыслению собственного опыта, в умении трансформировать полученные знания в ключевые компетенции. Стремление включиться в творческий поиск стимулируется постановкой преподавателем учебных проблем. Самостоятельная работа, организованная с опорой на вариативность образования, конструктивно-технологические принципы, методы смысловорчества, способствует когнитивному развитию обучающегося и значительному повышению заинтересованности в знаниях, приобретает личностный смысл и непременно приводит к становлению субъектной позиции, поскольку связана с ощущением успеха и признания.

Процесс преобразования и усвоения знаний становится оптимальным, управляемым и приводит к устойчивым положительным результатам в случае применения многомерно-деятельностного подхода и использования средств дидактического дизайна (многомерные модели), позволяющих сжато, информативно и обобщенно преподнести учебный материал. Например, наблюдение, мониторинг и последующий анализ изменений когнитивных способностей (логическое, критическое и творческое мышление) первокурсников (176 респондентов) показали, что в контрольных группах (86 студентов) к концу первого года обучения динамика роста составила 3–7 %, а в экспериментальных группах (90 студентов) – 11–16 %.

Следует отметить, что продуктивной становится только та работа, цель которой продиктована внутренними потребностями и мотивацией, желанием мобилизовать все свои силы на успешное ее осуществление. В этом смысле мотивированная самостоятельная работа студентов становится внутренней основой связи между ее целью, содержанием, задачами, методами, формами и результатами обучения. Изучение уровней мотивации показало, что преобладающим видом мотивации у студентов контрольных групп является внешняя мотивация (32 %), в то время как у студентов экспериментальных групп преобладает внутренняя мотивация (51 %). Кроме того, студенты экспериментальных групп имеют высокий уровень проявления мотивации (83,3 % опрошенных), причем приращение составило 10–17 %. Для студентов контрольных групп приращение показателя было несколько меньше (3–5 %), а оптимальный уровень проявления мотивации демонстрируют 46,2 % студентов.

Основу новой системы обучения должна составлять самостоятельная работа, которая призвана обеспечить единство научной, исследовательской и практической деятельности студентов вуза. Очевидно, что научить всему, что требуется молодому специалисту в дальнейшем, невозможно по вполне объективным причинам: дефицит бюджета времени, широкий спектр обязанностей в будущей профессиональной деятельности, быстрое обновление конкретных знаний, усложнение практических навыков, большой объем информации. Одним из главных критериев отбора учебного материала является его алгоритмизация, многомерное моделирование и возможность самостоятельного освоения его студентами. Кроме того, в процессе самостоятельной работы студент демонстрирует возможность и умение самостоятельно планировать, систематизировать, контролировать и регулировать свою

деятельность, что, во-первых, приводит к активизации его познавательной самостоятельности, развитию его творческих способностей, а во-вторых, к появлению возможности критериальной оценки динамики личностного роста как главного результата процесса формирования и становления субъектной позиции обучающегося.

Самостоятельная учебная деятельность, направленная на овладение будущей профессией, является основной сферой приложения сил, способностей и времени студентов. Данный процесс предполагает педагогическое руководство, поскольку самостоятельная работа является важной частью целостного педагогического процесса. Наряду с основными направлениями педагогического руководства самостоятельной работой студентов (планирование, организация, контроль, анализ, интенсификация и стимулирование качества) для достижения поставленной цели преподавателю необходимо в совершенстве владеть методикой преподавания, создавать обучающимся условия для самостоятельной работы, развивать инициативу студентов, научить их ориентироваться в информационном потоке знаний, выстраивать взаимоотношения в форме сотрудничества и диалога, приводящие к эффективному сотрудничеству и сотворчеству. Кроме того, преподаватель должен «создавать условия для самооценки студентом своих достижений через их сравнение с его начальным уровнем обученности и развития» [2, с. 8].

Самостоятельная учебная деятельность, являясь одним из видов человеческой деятельности, характеризуется определенной степенью активности в приобретении ключевых компетенций, то есть результат обучения зависит от степени активности личности в обучении. Применение активных форм обучения должно быть направлено на формирование и развитие познаватель-

ной активности и познавательной самостоятельности студента, мотивацию действий и развитие ключевых компетенций, методическое обеспечение самостоятельной работы с учетом индивидуальных особенностей каждого студента. Кроме того, положительный опыт ведущих преподавателей, подтвержденный объективными показателями результативности обучения, должен обобщаться и рекомендоваться к введению в практику преподавания. Ключевое значение также имеет личность преподавателя, в частности, его компетентность, наличие фундаментальной подготовки по преподаваемой дисциплине, эрудированность, профессионализм, харизматичность, гуманность.

Самостоятельная работа в случае правильной ее организации действительно является эффективным средством развития умственной активности, творческих способностей студентов, позволяет включать их в управляемую познавательную деятельность. Как показывает практика, наиболее высокий уровень развития самостоятельности характеризуется актуализацией познавательной самостоятельности по отношению не только к учебной, но и к исследовательской деятельности.

Ориентация на развитие личности в настоящее время также является ведущей тенденцией процесса совершенствования высшего профессионального образования, что требует от преподавателя постоянного и сознательно организуемого совершенствования системы преподавания и воспитания, направленного на формирование профессионально-ценностных ориентаций в процессе самостоятельной работы и развитие его субъектной позиции. Самостоятельная работа студентов вуза позволяет обозначить ведущие мотивы, способствующие их профессиональному самоопределению и направленные на профессионально-личностное развитие:

- осознание значимости профессионально-личностного саморазвития;
- самоутверждение путем овладения способами профессионально-личностного развития на основе личностного успеха;
- самореализация в профессиональной, личностно-развивающей деятельности, позволяющей проявить свой профессионально-личностный потенциал;
- включенность в коллективный поиск, переживание состояния комфорта, связанное с ощущением соавторства и сотворчества в вузе и социуме.

Одним из главных стимулов к саморазвитию человека является самообследование, адекватная самооценка и изучение результативности собственного труда. Именно в самостоятельности находится корень ответственности за соответствие профессиональным требованиям, наличие инновационного мышления, новаторство в практической деятельности.

В качестве основных критериев эффективности самостоятельной работы студента мы рассматриваем формирование устойчивой мотивации, способность к самоорганизации и самореализации и развитие субъектной позиции обучающегося. В процессе анализа результативности самостоятельной учебной деятельности необходимо не только оценивать уровень развития ключевых компетенций, эффективность деятельности, ее качество, но и постоянно контролировать и стимулировать развитие познавательной самостоятельности студента, состоящей из таких компонентов, как мотивационный, содержательно-операционный и эмоционально-волевой.

Развитие интеллектуальных возможностей как важная сторона общего развития личности происходит в процессе самостоятельного освоения теоретических дисциплин и направлена на приращение системы теоретических знаний, интеллектуальных умений, стиля

мышления, приводящих к качественно-му преобразованию когнитивной компетентности, позволяющей успешно решать студентам профессиональные, социальные задачи и обеспечивающей готовность к работе в профессиональной среде.

Достижение индивидуальных результатов позволяет студенту осознать их ценность и значимость, определить уровень проявления самостоятельности, уровень знаний, выявить особенности стиля деятельности, возможности творческого подхода при выполнении задания, увидеть перспективы своего развития. В процессе самообучения происходит накопление чувственно-когнитивного опыта, вырабатывается позитивное и ответственное отношение к труду в целом, раскрывается профессиональный и личностный потенциал студентов.

Умение самостоятельно добывать знания, работать над усвоением новых знаний, брать на себя ответственность за результаты учебного труда, познавательная активность и самостоятельность, реализация собственной инициативы, самоактуализация, самоорганизация и самоуправление активизируют самостоятельную деятельность и способствует приращению личностного потенциала и формированию внутренней готовности к самостоятельному и осознанному построению своего профессионального пути. Самостоятельная работа – это планируемая работа студентов, выполняемая по заданию и под методическим руководством преподавателя, проводимая для достижения конкретного результата, предполагающая максимальную активность студентов в различных аспектах: организации умственного труда, поиске информации, стремлении трансформировать знания в систему устойчивых убеждений, способных стать достоянием субъекта, его интеллектуальным багажом.

Мы считаем, что самостоятельную работу студента вуза следует рассматривать, с одной стороны, как вид деятельности, стимулирующей активность, самостоятельность, познавательный интерес и как основу самообразования, импульс к дальнейшему повышению квалификации, а с другой – как систему мероприятий или педагогических условий, обеспечивающих руководство самостоятельной деятельностью студентов.

Мониторинг развития познавательных, интеллектуальных, когнитивных, поисковых, творческих, рефлексивных способностей студентов, участвующих в самостоятельном поиске знаний, выполнении учебно-исследовательских заданий, продемонстрировал динамичный рост показателей когнитивной (на 21,4 %), коммуникативной сферы (на 17,2 %), творческого потенциала (на 19,6 %), уровней самостоятельности и ответственности за результаты самостоятельной деятельности (на 22,1 %).

В ходе исследования нами уточнено понятие самостоятельной работы студента, а также реализована целевая установка на личностное развитие, становление будущего врача как субъекта лечебно-профилактической деятельности со сформированными компетенциями, с активной творческой позицией, оптимальным уровнем морально-этической культуры, развитой готовностью к саморазвитию, самореализации и самосовершенствованию в учебной и профессиональной деятельности, профессионально компетентного, способного сознательно и целенаправленно управлять собственной деятельностью.

Определено, что в образовательном пространстве медицинского вуза имеются большие возможности для успешного профессионально-личностного становления студентов, в частности для оптимальной включенности максимально возможного количества обучающихся в теоретические и практические занятия

с применением интерактивных технологий (например, самостоятельное формирование учебных кейсов); развития их интеллектуальных способностей, коммуникативной компетентности, активного взаимодействия личности с социально-профессиональными группами.

Выявлены личностно-развивающие возможности самостоятельной работы в рамках образовательного пространства медицинского вуза, среди которых мы особо отмечаем следующие: стремление управленческого и профессорско-преподавательского состава создавать действенные организационные и педагогические условия для успешной профессиональной адаптации, развития гностических, творческих, коммуникативных, прогностических, организаторских способностей, умственной активности студентов, что позволяет включать их в управляемую самостоятельную познавательную деятельность, в процесс сознательного профессионального самоопределения, осознания значимости профессионально-личностного саморазвития, к самореализации в образовательном пространстве вуза и профессиональном сообществе. Это в совокупности предоставляет реальные возможности для раскрытия, проявления и приращения личностного потенциала.

Реализация личностно-развивающего потенциала самостоятельной работы детерминировала формирование таких социально-профессиональных качеств, как самостоятельность суждений, независимость, умение рассматривать проблему с различных точек зрения, способность отстаивать свою точку зрения, принимать правильные решения при недостатке необходимой информации, способность к моральной оценке собственных решений, ответственность.

Критерием эффективности развития субъектной позиции стал рост показателей мотивационно-целевой, поисково-познавательной, коммуникативной, нравственно-этической сферы личности

обучающегося, а также оптимизация волевых свойств личности. Следовательно, можно утверждать, что самостоятельная работа способствует углублению и расширению знаний, формированию интереса к познавательной деятельности, овладению приемами процесса познания, развитию познавательных способностей. Именно поэтому она становится главным резервом повышения эффективности подготовки специалистов. Очевидно, что в вузе студенты должны получить подготовку к последующему самообразованию, а средством достижения этой цели является самостоятельная работа, способствующая приобретению и усвоению субъектного опыта, обеспечивающего реализацию субъектной активности [13, с. 18].

Таким образом, исследование личностно-развивающих возможностей самостоятельной работы студентов медицинского вуза показало, что она способствует воспитанию волевых свойств личности, а также развивает мышление, память, внимание, способности. Самостоятельная работа студентов способствует формированию таких социально-профессиональных качеств, как независимость, самостоятельность суждений, умение рассмотреть проблему с нескольких различных точек зрения, способность отстаивать свою точку зрения, способность принимать правильные решения при недостатке необходимой информации, способность к моральной оценке собственных решений, ответственность. Самостоятельная познавательная и учебно-исследовательская деятельность студента актуализирует его интеллектуальные способности, прививает культуру умственного труда и способствует формированию внутренней готовности к самостоятельному построению траектории саморазвития и становления субъектной позиции как в пространстве самостоятельной работы, так и в пространстве самостоятельной профессиональной деятельности.

Список литературы

1. *Абульханова К. А.* Принцип субъекта в отечественной психологии // Психология. Журнал Высшей школы экономики. – 2005. – Т. 2, № 4. – С. 3–21.
2. *Алтыникова Н. В., Ряписова А. Г.* Оценка сформированности рефлексивных умений студентов в образовательном процессе // Вестник педагогических инноваций. – 2016. – № 3(43). – С. 5–20.
3. *Амиров А. Ф., Гаранина Р. М., Гаранин А. А.* Активизация личностно-развивающего потенциала самостоятельной работы студентов вуза как условие развития их субъектной позиции. – Самара: Офорт, 2014. – 516 с.
4. *Бегидова С. Н., Поддубная Т. Н.* Профессиональная субъектная позиция как составляющая профессионального развития студента // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 3: Педагогика и психология. – 2012. – № 2. – С. 25–31.
5. *Битянова М. Р.* Развитие субъектной позиции учащихся: Опыт педагогического проектирования: учеб.-метод. пособие. – М.: Изд-во ПСТГУ, 2016. – 212 с.
6. *Борытко Н. М.* Педагог в пространствах современного воспитания: монография / науч. ред. Н. К. Сергеев. – Волгоград: Перемена, 2001. – 214 с.
7. *Brushlinsky A. V., Tikhomirov O. K.* On the trend of modern psychology of thinking (an unpublished article from the scientific archive of O. K. Tikhomirov) // Национальный психологический журнал. – 2013. – № 2(10). – С. 10–16.
8. *Гаранина Р. М.* Реализация личностно-развивающего потенциала самостоятельной работы студентов медицинского вуза в процессе освоения теоретических дисциплин // Педагогический журнал Башкортостана. – 2011. – № 4(35). – С. 145–149.
9. *Гильманов С. А.* Характеристики субъектной позиции студента в учебном взаимодействии // Вестник Тюменского государственного университета. Гуманитарные исследования. Humanitates. – 2017. – Т. 3. № 1. – С. 220–233. DOI: 10.21684/2411-197X-2017-3-1-220-233
10. *Ежова Е. Ю.* Формирование эстетической субъектной позиции будущего специалиста в условиях высшего образования // Вестник Тамбовского государственного университета. Серия: Гуманитарные науки. – 2008. – № 11(67). – С. 93–100.
11. *Иванова Н. В., Винорадова М. А.* Дифференциация образовательных технологий в вузе как условие развития субъектной позиции будущих педагогов // Ярославский педагогический вестник. – 2015. – Т. 2, № 2. – С. 114–119.
12. *Леонтьев А. Н.* Деятельность. Сознание. Личность: монография. – М.: Политиздат, 1975. – 352 с.
13. *Осницкий А. К.* Проблемы исследования субъектной активности // Вопросы психологии. – 1996. – № 1. – С. 5–19.
14. *Осницкий А. К.* Психологические механизмы самостоятельности: монография. – М.: Психол. ин-т РАО, 2010. – 232 с.
15. *Рубинштейн С. Л.* Основы общей психологии: учеб. пособие. – СПб.: Питер, 2000. – 720 с.
16. *Слободчиков В. И., Исаев Е. И.* Психология человека: Введение в психологию субъективности: учеб. пособие. – М.: Изд-во ПСТГУ, 2013. – 360 с.
17. *Ушинский К. Д.* Избранные педагогические сочинения: в 2 т. – Т. 2. – М.: Учпедгиз МП РСФСР, 1954. – 734 с.
18. *Черкасова Ю. А.* Практическое обучение как фактор становления профессиональной субъектной позиции будущих специалистов социальной работы // Ученые записки Забайкальского государственного университета. Серия: Профессиональное образование, теория и методика обучения. – 2012. – № 6. – С. 24–29.

Богданова Раиса Умяровна

Доктор педагогических наук, профессор кафедры теории и истории педагогики, РГПУ им. А. И. Герцена, г. Санкт-Петербург. E-mail: bogdanova_r@mail.ru

ПОДГОТОВКА СТУДЕНТОВ-ВОЖАТЫХ К СОЗДАНИЮ ВОСПИТЫВАЮЩЕЙ СРЕДЫ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЯХ

Одна из важнейших задач образовательных организаций – создание воспитывающей среды. К ее решению предлагается подключить студентов в качестве вожатых. Однако существует ряд проблем, без решения которых эта идея не может быть успешно реализована. В статье раскрываются возможные концептуальные подходы и пути к организации вожатской деятельности студентов в школе: в частности, что такое воспитывающая среда, каковы ее составляющие, характеристики; что собой представляет система подготовки кадров к созданию воспитывающей среды; на каких основаниях и как подготовить студентов-вожатых к ее созданию; как организовать вожатскую практику в школе и взаимодействие с работодателями образовательных организаций и координаторами РДШ.

Ключевые слова: воспитывающая среда, студент-вожатый, вожатская деятельность, образовательная организация, система непрерывного педагогического образования, подготовка студентов-вожатых, студенческий педагогический отряд, научно-методическое сопровождение.

Bogdanova Raisa Umyarovna

Doctor of pedagogical sciences, professor of chair of the theory and history of pedagogics, RGPU of A. I. Herzen, St. Petersburg. E-mail: bogdanova_r@mail.ru

TRAINING OF STUDENTS LEADERS FOR CREATION OF THE BRINGING-UP ENVIRONMENT IN THE EDUCATIONAL ORGANIZATIONS

One of the most important tasks of the educational organizations - creation of the bringing-up environment. It is offered to connect students as leaders to its decision. However there is a number of problems, without decision this idea can't be successfully realized. In article possible conceptual approaches and ways to the organization of leaders' activity of students at school reveal. In particular that such the bringing-up environment, what its components, characteristics; that the system of training to creation of the bringing-up environment is; on what bases and how to prepare students leaders for its creation; how to organize leaders' practice at school and interaction with employers of the educational organizations and coordinators of RDSH.

Keywords: the bringing-up environment, the student – the leader, leaders' activity, the educational organization, system of continuous pedagogical education, training of students leaders, student's pedagogical group. scientific and methodical maintenance.

В Послании Федеральному Собранию Владимир Путин подчеркнул, что нам «нужны школы, которые не просто учат, но и школы, которые воспитывают

личность, граждан страны, впитавших ее ценности, историю и традиции»; людей с широким кругозором, обладающих высокой внутренней культурой, способных

творчески и самостоятельно мыслить¹. В связи с этим одной из важнейших задач образовательных организаций является создание воспитывающей среды. К ее решению предлагается подключить студентов в качестве вожатых. Однако существует ряд проблем, без решения которых эта идея не может быть успешно реализована, к примеру, определение возможных концептуальных подходов и путей к организации вожатской деятельности студентов в образовательных организациях.

Осмысление концептуальных основ деятельности по подготовке кадров к созданию воспитывающей среды требует ответа на следующие вопросы.

1. Что такое воспитывающая среда, ее составляющие, характеристики?

2. Какова система подготовки кадров к созданию воспитывающей среды? На каких основаниях и как подготовить кадры к ее созданию?

3. Как организовать практику студентов-вожатых и взаимодействие с работодателями образовательных организаций и координаторами РДШ?

В первую очередь необходимо *определить понятие «воспитывающая среда», выявить ее составляющие, характеристики»*.

В отечественной науке существуют разные подходы к трактовке понятия воспитывающей среды [1–7], обобщив которые, можно предложить к обсуждению следующие дефиниции.

Воспитывающая среда – это среда, создающая условия для ребенка, помогающая ему приобщиться к гуманистическим ценностям, развивать положительные социально личностные качества, овладеть необходимыми компетенциями, активно включиться в социальную практику, развивать и проявлять свой

талант, демонстрировать свои достижения, стать успешным в жизни.

Воспитывающая среда – это среда созидательной деятельности, общения, разнообразных событий, возникающих в них отношений, демонстрации достижений.

Кроме того, выделим следующие характеристики воспитывающей среды:

– это среда, построенная на ценностях, устоях общества, нравственных ориентирах, принятых сообществом образовательной организации;

– правовая среда, где в полной мере действует основной закон нашей страны – Конституция Российской Федерации, а также законы, регламентирующие образовательную деятельность, работу с детьми и молодежью, Устав образовательной организации и правила внутреннего распорядка;

– высокоинтеллектуальная среда, содействующая приходу молодых одаренных людей в фундаментальную и прикладную науку, где сообщество той или иной научной школы – одно из важнейших средств воспитания подрастающего поколения;

– среда высокой коммуникативной культуры, толерантного диалогового взаимодействия воспитанников и педагогов, воспитанников друг с другом;

– среда продвинутых информационно-коммуникационных технологий;

– среда, открытая для сотрудничества с работодателями, различными социальными партнерами, в том числе с зарубежными;

– безопасная среда, ориентированная на психологическую комфортность, здоровый образ жизни, богатая событиями, традициями, обладающими высоким воспитательным потенциалом.

Несмотря на то что воспитывающую среду создают все участники образовательного процесса, ведущую роль в этом играют педагоги, поэтому, чтобы такая деятельность была успешной, педагога

¹ *Послание Президента Федеральному Собранию* [Электронный ресурс]. – URL: <http://kremlin.ru/events/president/news/19825> (дата обращения: 05.05.2018).

необходимо к ней готовить.

Как подготовить педагогические кадры для создания среды? На каких основаниях это делать? Можно выделить несколько позиций.

Прежде всего, необходимо исходить из того, что подготовка кадров к созданию воспитывающей среды осуществляется в системе непрерывного педагогического образования. Это значит, что при разработке программ подготовки следует опираться на документы и материалы, касающиеся развития и функционирования системы педагогического образования. Известно, что в них зафиксированы компетентностный подход, многовариантность программ, образовательных маршрутов, междисциплинарность, цифровизация образования, практико-ориентированность, сетевые программы, примерные образовательные программы в соответствии с ФГОС⁺⁺², учет профессиональных стандартов учителя и педагога³ и т. д.

Следует также учитывать то, какие сегодня дети и их родители, педагоги, каковы особенности современного мира, как развивается реальная жизнедеятельность школьников в образовательных организациях, опираться на Национальный проект «Образование», ФГОСы общего образования, программы и проекты деятельности Российского движения школьников, ориентироваться на появление новых задач воспитательной работы в общеобразовательных организациях и на необходимость в новых кадрах. Перечисленные источники составляют

содержание подготовки педагогических кадров для создания воспитывающей среды. Кроме того, необходимо отметить исследования, посвященные подготовке студентов к вожатской деятельности [8–10].

В настоящее время одним из требований к реализации образовательных программ в образовательных организациях высшего образования (ООВО) является привлечение работодателей. Без этого трудно реализовать принцип практико-ориентированности подготовки кадров. Поэтому важно привлечь к сотрудничеству координаторов Российского движения школьников – движения, программы и проекты которого во многом составляют содержание, формы, технологии, результаты создания воспитывающей среды образовательной организации.

Как сегодня в контексте модернизации педагогического образования и развития практики воспитательной деятельности со школьниками может быть выстроена система подготовки кадров для создания воспитывающей среды в образовательных организациях? Предлагаемая нами система взаимодействия в области подготовки педагогических кадров к вожатской деятельности включает в себя широкий спектр участников и представлена на рисунке.

Сегодня существует заказ государства, общества, работодателей на подготовку педагогических кадров к созданию воспитывающей среды в контексте реализации программ РДШ. Средствами такой подготовки являются основные образовательные программы среднего профессионального образования, основные программы высшего образования (бакалавриат, магистратура, аспирантура), развивающие программы дополнительного образования в СПО и ООВО, программы, реализуемые работодателями в организациях детского отдыха и оздоровления, в школе вожатского мастерства, организуемой педагогическими

² *Федеральный* государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению подготовки 44.04.01 «Педагогическое образование» (уровень магистратуры) [Электронный ресурс]. – URL: <http://fgosvo.ru/news/3/553> (дата обращения: 05.05.2018).

³ *Профессиональный* стандарт педагога (Педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель) [Электронный ресурс]. – URL: <http://fgosvo.ru/uploadfiles/> (дата обращения: 05.05.2018).

отрядами, обучение, осуществляемое работодателями во время практики. Эти программы реализуют преподаватели, методисты, работодатели, которых тоже необходимо к этому готовить. В связи с этим для них реализуются программы повышения квалификации и программы переподготовки. В свою очередь требу-

ются специалисты, работающие в системе последиplomного образования. Эти программы не должны быть разрозненными, а взаимосвязанными и практико-ориентированными. Такая система относительно подготовки кадров к созданию воспитывающей среды только начинает выстраиваться.



Рис. Система подготовки кадров для создания воспитывающей среды в образовательных организациях

Следует подчеркнуть, что не следует рассматривать подготовку студентов к вожатской деятельности как нечто особое, не связанное с общей системой подготовки педагогических кадров. Образовательные организации среднего профессионального и высшего образования готовят учителей различных предметов, социальных педагогов, психологов, педагогов-организаторов, руководителей системы управления и т. д. Существенным потенциалом для такой подготовки обладает вовлечение студентов этих организаций в вожатскую

деятельность. Известно, что именно из вожатых вышли лучшие учителя, руководители образовательных организаций, преподаватели, ученые в области педагогики.

В советский период был создан институт вожатства. Он охватывал школу, пионерские лагеря, клубы по месту жительства. Старший вожатый, вожатые-старшеклассники, вожатые октябрят, вожатые-производственники и вожатые-студенты. Была выстроена система подготовки старших вожатых в институтах усовершенствования учителей, двorcaх

и домах пионеров, детских оздоровительных лагерях и центрах. Они в свою очередь занимались обучением других категорий вожатых, с которыми вместе институт организовывал воспитательную деятельность. В помощь вожатым и детям, с которыми они работали, издавалось большое количество разнообразных методических материалов разных жанров по принципу «бери и делай». К сожалению, эта система в постперестроечное время была разрушена.

Сегодня после долгого перерыва возобновляются вовлечение студентов в вожатскую деятельность, подготовка к этой работе. Однако пути и механизмы «вхождения» студента в школу, его научно-методического сопровождения еще не отработаны. Если подготовка студентов к вожатской деятельности в ДОЛ и организация практики на их базе уже имеет значительный положительный опыт, то организация воспитательной вожатской деятельности в школах только начинается. Как и в ДОЛ, в школе студенты могут работать в составе студенческого педагогического отряда или в период педагогической практики.

Однако есть немало нерешенных вопросов. Сегодня далеко не все общеобразовательные организации готовы принимать студентов, есть возражения и со стороны родителей. Отсутствует необходимая нормативно-правовая база для работы студентов-вожатых в школе. В ДОЛ студенты оформлены на работу, они несут ответственность за жизнь и здоровье детей, в школе студенты-вожатые могут работать только вместе с педагогом, который ведет работу с детским объединением, классом, при этом они по закону ни за что не отвечают, в любой момент (даже если они на практике) могут уйти из школы, некачественно выполнить работу.

Особое внимание следует обратить на ценностно-мотивационную направ-

ленность студентов, на ее формирование (что может мотивировать их к продуктивному взаимодействию с детьми, к взаимодействию с педагогом в целях создания воспитывающей среды?). Важно также, чтобы студенты имели возможность участвовать в создании воспитывающей среды в своих образовательных организациях, поэтому необходимо усиление в СПО и ООВО воспитательной деятельности, в которой студенты занимают активную позицию.

Практика показывает, что студенты не имеют достаточной методической подготовки для работы в школе в качестве вожатого, не владеют знаниями об РДШ. Вводимый модуль «Основы вожатской деятельности» или аналогичные ему не устраняют в полной мере этого дефицита.

В учебных планах реализуемых образовательных программ СПО и ООВО нет воспитательной (вожатской) практики в школе. В подавляющем большинстве разрабатываемых новых примерных образовательных программах подготовки учителя нет модуля, обеспечивающего овладение методикой воспитательной деятельности, а значит, не будет и времени (часов) и в период вожатской практики в школе. Модуль «Методика воспитательной деятельности» необходимо включить хотя бы в вариативную часть примерной образовательной программы подготовки педагогических кадров.

Студенты выходят в школы на производственную практику как будущие учителя. Их принимает учитель, мастер, сопровождает методист. Этому предшествует большой теоретико-методический блок обучения. Вожатская практика в школе тоже требует научно-методического сопровождения деятельности студента со стороны работодателей и преподавателей СПО и ООВО. Это относится и к студентам – членам педагогических отрядов.

Организация деятельности студен-

тов-вожатых в школе требует выстраивания взаимодействия всех заинтересованных сторон: студента, педагога, администрации школы, представителей СПО и ООВО. Все стороны должны знать и понимать, зачем студент идет в школу, что и как он будет там делать, с кем взаимодействовать, каких результатов достигать.

В силу неопытности большинства студентов (особенно, если это их первая практика и они не имеют опыта работы в ДОЛ) педагог должен уметь обучать студента воспитательной деятельности, помогать ему. Необходимо научить педагога взаимодействовать и работать со студентом, а студента – с педагогом. Студенты, выходящие на практику в школу на какой-то период, на несколько недель не могут обеспечить непрерывность воспитательного процесса, поэтому педагогу следует выстраивать свою работу с учетом того, в какой период к нему приходят студенты.

Перечисленное выше позволяет сделать вывод о том, что важнейшей составляющей вожатской практики в школе является необходимость обучения в действии, однако далеко не все педагоги хотят и умеют это делать.

В помощь педагогам, курирующим студентов, целесообразно разработать и предложить к реализации дополнительные общеразвивающие программы как средство научно-методического сопровождения деятельности вожатого студента по конкретному направлению программы РДШ и конкретным ее задачам. Проектирование такой программы следует осуществлять в следующей логике: сначала описать конкретные

цели, содержание, формы и технологии, ожидаемые результаты деятельности школьников, продумать конкретные цели, содержание, формы и технологии, ожидаемые результаты воспитательной деятельности педагога, наметить, что в этой деятельности могут делать студенты-вожатые, какие задачи они будут решать, какие результаты получают; затем сформулировать, что они для этого должны знать и уметь, каким опытом обладать, и спланировать формы и методы обучения вожатых-студентов в процессе совместной деятельности, время, необходимое для этого, использование дистанционных форм взаимодействия. Для того чтобы педагог мог реализовать эту программу, необходимы методические рекомендации к ее реализации.

Особая роль в подготовке педагога и студента-вожатого к созданию воспитывающей среды принадлежит методисту-координатору РДШ и преподавателям СПО и ООВО, которые призваны методически помочь им в их совместной педагогической деятельности. В связи с этим необходимо обучение педагогов, принимающих студентов на вожатскую практику.

Изложенные подходы и пути к организации вожатской деятельности студентов в образовательных организациях не единственные. Следует понимать, что решить задачу развития воспитывающей среды в общеобразовательных организациях силами студентов-вожатых невозможно без поиска, апробации путей их вхождения в школу, организации совместной деятельности и взаимодействия с детьми и педагогами.

Список литературы

1. Новикова Л. И. Школа и среда. – М.: Знание, 1985.
2. Новикова Л. И. Педагогика воспитания: Избранные педагогические труды / под ред. Н. Л. Селивановой, А. В. Мудрика / сост. Е. И. Соколова. – М., 2009.

3. Мануйлов Ю. С. Концептуальные основы средового подхода в воспитании // Вестник Костромского государственного университета им. Н. А. Некрасова. Серия: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. – Т. 14, № 4. – С. 21–27.

4. Ясвин В. А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию. – М.: Смысл, 2001. – 365 с.

5. Ясвин В. А. Экспертиза школьной образовательной среды. – М.: Сентябрь, 2000. – 125 с.

6. Фролова С. В., Илалудинова Е. Ю. Проектирование воспитательного пространства образовательной организации // Современные проблемы науки и образования. – 2016. – № 6. – С. 329.

7. Александрова Е. А., Баранаскине И. Стратегии формирования воспитывающей среды и методы воспитания подрастающего поколения // Известия Саратовского университета. Новая серия. Акмеология образования. Психология развития. – 2016. – Т. 5, № 3. – С. 269–273.

8. Усманов Б. Ф. Аксиомы воспитания и социализационные контексты воспитывающей среды // Знание. Понимание. Умение. – 2015. – № 2. – С. 87–98.

9. Круглов В. В. Теоретические основы подготовки студентов педагогических вузов для работы вожатыми // Азимут научных исследований: педагогика и психология. – 2017. – Т. 6, № 2(19). – С. 77–81.

10. Касаткина Н. С., Немудрая Е. Ю., Циулина М. В., Шкитина Н. С. Применение интерактивных методов обучения студентов в процессе подготовки к педагогической практике // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. – 2018. – № 3. – С. 71–80.

11. Байбородова Л. В., Груздев М. В., Харисова И. Г. Подготовка будущих педагогов к воспитательной деятельности // Ярославский педагогический вестник. – 2018. – № 2. – С. 17–25.

Соколовская Олеся Алексеевна

*Аспирант кафедры физиологии человека и методики обучения биологии,
Красноярский государственный педагогический университет
им. В. П. Астафьева; муниципальное бюджетное общеобразовательное
учреждение «Гимназия № 8», учитель, г. Красноярск. E-mail: olesy-kot@mail.ru*

ВОЗМОЖНОСТИ МОБИЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРИЛОЖЕНИЙ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ДИСЦИПЛИН ПРЕДМЕТНОЙ ОБЛАСТИ «ЕСТЕСТВОЗНАНИЕ»

В статье проанализирована проблема формирования предметных и метапредметных результатов обучающихся при изучении предметов естественнонаучного цикла с применением мобильных образовательных приложений. Представлены варианты решения поставленных задач на примере заданий по биологии и химии с применением мобильных образовательных приложений. Раскрыт потенциал использования мобильного обучения в условиях современной школы. Осуществлена попытка решения обозначенной проблемы при помощи экспериментальной методики, модель которой представлена в статье.

Ключевые слова: образовательный стандарт, методика обучения биологии, методика обучения химии, предметные и метапредметные результаты, эксперимент, мобильное обучение, мобильные образовательные приложения, информационно-коммуникационные технологии.

Sokolovskaya Olesya Alekseevna

*Post-graduate student of the Department of human physiology and methods
of teaching biology, Krasnoyarsk state pedagogical University. V. P. Astafieva;
teacher, municipal budget educational institution «Gymnasium № 8», Krasnoyarsk.
E-mail: olesy-kot@mail.ru*

THE POSSIBILITIES OF MOBILE EDUCATIONAL APPLICATIONS IN THE STUDY OF THE DISCIPLINES OF THE SUBJECT AREA «NATURAL SCIENCE»

The article analyzes and formulates problems in the field of formation of subject and metasubject results of students in the study of subjects of the natural science cycle with the use of mobile educational applications; presents options for solving problems on the example of tasks in biology and chemistry with the use of mobile educational applications. The potential of using mobile learning in the conditions of modern school is revealed. The author tries to solve the problem by developing an experimental technique, the model of which is presented in the article.

Keywords: Federal state educational standard, methods of teaching biology, methods of teaching chemistry, subject and metasubject results, experiment, mobile learning, mobile educational applications, information and communication technologies.

Стремительное развитие в современном мире информатизировало процессы модернизации практически всех сфер человеческой деятельности. Благодаря этому миро-

вой социум приобрел иное качество, он стал информационным обществом, жизнедеятельность которого базируется не только на материальных, но и в значимой мере на информационных ресурсах, а информация и интеллектуальный потенциал являются определяющими факторами социального прогресса [2, с. 11].

Реформирование содержания школьного образования и внедрение новых педагогических технологий в практику – это приоритетные условия интеллектуального, творческого и нравственного развития учащихся. В условиях деятельности школ на современном этапе приоритетным становится обеспечение развивающего потенциала действующих образовательных стандартов в свете системно-деятельностного подхода, который предполагает новые аспекты конструирования содержания образования [7, с. 8].

В современных условиях главными проблемами, требующими педагогических решений, становятся выявление количественных отношений информации, взаимодействующих в процессе обучения и целенаправленного формирования знаний; организация информационного пространства в рамках образовательного процесса; поиск путей и средств формирования информационной культуры, связанной с информационной грамотностью, грамотностью в области ИКТ и информационным мировоззрением [1, с. 9].

Согласно указу президента Российской Федерации «О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года» необходимы внедрение на уровнях основного общего и среднего общего образования новых методов обучения и воспитания, образовательных технологий, обеспечивающих освоение обучающимися базовых навыков и умений, повышение их мотивации к обучению и вовлеченности в образовательных

процесс; создание современной и безопасной цифровой образовательной среды, обеспечивающей высокое качество и доступность образования всех видов и уровней¹.

Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» определяет общие требования к реализации образовательных программ, где прописана необходимость использования различных образовательных технологий, в том числе дистанционных технологий и электронного обучения². Мы согласны с мнением Е. С. Полат, считающей, что новые педагогические технологии и любые другие используемые в настоящее время или только зарождающиеся, немыслимы без широкого применения новых информационных технологий [5, с. 14]. Это обуславливает особую актуальность, перспективы разработки и применения методики организации учебной деятельности с помощью мобильных технологий.

Целью настоящей статьи является выявление возможностей применения мобильных образовательных приложений при изучении дисциплин предметной области «Естествознание». Отметим, что эффективность образования мы рассматриваем через призму образовательных результатов. Интегральным образовательным результатом являются личностные, метапредметные, предметные знания [7, с. 9]. Образовательные результаты оценивались нами через со-

¹ О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 г. [Электронный ресурс]: указ Президента РФ (из Указа Президента РФ от 7 мая 2018 г. № 204) // ОРГЗДРАВ: Новости. Мнения. Обучение. Вестник ВШОУЗ. – 2018. – № 3(13). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/o-natsionalnyh-tselyah-i-strategicheskikh-zadachah-razvitiya-rossiyskoy-federatsii-na-period-do-2024-g-iz-ukaza-prezidenta-rf-ot-7-maya-2018-g> (дата обращения: 21.11.2018).

² Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации». – Новосибирск: Норматика, 2013. – 128 с.

держание образования: планируемые результаты, зафиксированные в стандартах образования. Четкое понимание того, что новые предметные результаты не могут быть получены в рамках традиционной образовательной среды, заставляет связать повышение качества образования с новыми формами организации обучения и новыми образовательными технологиями.

Реализация экспериментальной методики в процессе обучения дисциплинам предметной области «Естествознание» на основе применения мобильных образовательных приложений позволила предопределить первостепенные задачи по достижению заявленной нами цели:

- изучение состояния исследуемой проблемы, ее отражение в теории и практике естественнонаучного образования;
- разработка экспериментальной модели методики обучения посредством применения мобильных образовательных приложений;
- выявление организационно-педагогических условий для реализации разработанной методики, обеспечивающих результативное формирование предметных и метапредметных результатов средствами мобильных образовательных приложений.

Понятия «мобильные технологии обучения» и «учебная мобильность» неразрывно связаны между собой. Согласно ГОСТ Р 52653-2006 под мобильным обучением понимается «электронное обучение с помощью мобильных устройств, не ограниченное местоположением или изменением местоположения учащегося»³. В условиях всеобщей доступности и повсеместного распространения мобильных электронных устройств, обладающих широким спектром возможностей,

происходит смещение общественных приоритетов с необходимости обладания знаниями к неограниченной возможности иметь доступ к искомой информации. В ходе информатизации общества и предъявления высоких требований к ИКТ-компетентности человека в системе образования очень важной становится проблема повышения качества обучения с учетом современных тенденций развития ИКТ и применения мобильных приложений [4, с. 49–55].

Мобильное приложение – программное обеспечение, предназначенное для работы на смартфонах, планшетах и других мобильных устройствах⁴. Для нашего исследования особый интерес представляют образовательные мобильные приложения, которые в различной степени разработаны методической наукой и практикой. Более подробно о терминах «мобильное обучение», «мобильное приложение» мы говорили в статье «Мобильные образовательные приложения как средство формирования познавательных универсальных учебных действий (на примере биологии 8 класса)», опубликованной в журнале «Инновации в образовании» (2018. № 11. С. 136–148).

Информатизация общеобразовательных предметов естественнонаучного цикла осуществляется медленнее, чем информатизация других образовательных областей [6, с. 2]. В современном образовательном процессе ее развитие происходит преимущественно за счет внедрения в учебный процесс новых ИКТ в качестве технических средств обучения. В этом направлении имеются определенные успехи (З. В. Абрамова, Н. П. Безрукова, С. А. Бешенков, Н. В. Березенко, А. И. Никишов, В. В. Пасечник,

³ ГОСТ Р 52653-2006. Информационно-коммуникационные технологии в образовании: термины и определения. – М.: Стандартинформ, 2007. – 12 с.

⁴ Российская система качества. Мобильные приложения для смартфонов. Специальные требования к качеству // Автономная некоммерческая организация «Российская система качества». – М., 2017. – 33 с.

С. П. Сербин, В. А. Смирнов, В. П. Со-
ломин, В. Н. Стародубцев, Т. К. Тимир-
галиева, Д. А. Шевцов и др.).

Экспериментальная методика учи-
тывает преимущества использования
мобильных устройств и ИКТ в обра-
зовательном процессе при обучении
предметам естественнонаучного цикла:
быстрый доступ к учебным и спра-
вочным ресурсам и программам, неза-
висимый от местоположения ученика
и учителя; учет индивидуальных осо-
бенностей ученика; повышение моти-
вации к обучению за счет применения
известных технических средств; орга-
низация самостоятельного обучения;
организация дистанционного обучения;
создание индивидуального профессио-
нально ориентированного обучающего
пространства ученика; развитие навы-

ков и способностей к непрерывному об-
учению в течение жизни.

Формирование предметных и мета-
предметных результатов в эксперимен-
тальном обучении предметам естествен-
нонаучного цикла представляет собой
целостную методическую систему. На
этой основе нами разработана модель
экспериментальной методики, которая
представлена в табл. 1. При конструи-
ровании технологической схемы обуче-
ния с применением мобильных образо-
вательных приложений мы учитывали
необходимость отражения специфики
содержания; особенности деятельности
учащихся по его усвоению; особенности
и возможности образовательной среды
по организации деятельности; законо-
мерности процесса обучения и общие
требования к ИКТ обучения.

Таблица 1

**Модель экспериментальной методики формирования предметных и метапредметных
результатов учащихся средствами мобильных образовательных приложений**

ОСНОВНОЙ БЛОК			
<i>Методологические подходы</i>		<i>Основные принципы</i>	
системно-деятельностный		научность, доступность, региональность	
Целевой компонент: формирование предметных и метапредметных результатов в процессе обуче- ния предметам естественнонаучного цикла средствами мобильных образовательных приложений			
<i>Социальный заказ</i>		<i>Нормативно-правовая база</i>	
усвоение знаний, развитие личности		ФГОС, ФЗ «Об образовании в РФ», Указ Пре- зидента РФ «О национальных целях и стратеги- ческих задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года»	
ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧЕСКИЙ БЛОК			
<i>Теоретико-методологический уровень</i>		<i>Методический уровень</i>	
необходимость отражения специфики содержа- ния; особенности деятельности учащихся по его усвоению; особенности возможности образовательной среды по организации деятельности; закономерности процесса обучения и общие требования к ИКТ-обучению		организационные формы, методы обучения и средства процесса формирования у учащихся предметных и метапредметных результатов в процессе обучения дисциплинам естественнонаучного цикла средствами мобиль- ных образовательных приложений	
Процессуальный компонент			
<i>Технологии</i>	<i>Методы</i>	<i>Формы организации</i>	<i>Средства</i>
информационно-ком- муникативная	наглядные (использо- вание ТС), словесные, практические	фронтальная, групповая, индивидуальная	мобильные образова- тельные приложения по биологии и химии

<i>Организационно-педагогические условия</i>			
<ul style="list-style-type: none"> • учет степени готовности и возможностей учащихся к использованию мобильных образовательных приложений на уроке биологии; • учет особенностей и возможностей образовательной среды учебного заведения; • организация совместной деятельности обучающихся и учителя с помощью мобильных образовательных приложений; • использование мобильных образовательных приложений в самостоятельной работе учащихся; • организация проектной и исследовательской деятельности учащихся на основе использования мобильных образовательных приложений; • применение мобильных образовательных приложений для контроля знаний учащихся (в аудиторной и внеаудиторной работе) 			
Содержательный компонент			
	<i>Познавательные УУД</i>		
	<i>Общеучебные</i>	<i>Логические</i>	<i>Постановки и решения проблем</i>
<i>Задача</i>	формирование умения поиска и выделения информации	продолжить развитие логических действий	формирование умения постановки и решения поставленной проблемы
<i>Приемы деятельности учащихся</i>	развитие познавательных способностей учащихся, направленных на достижение результата, поиск новых источников информации, переработку и оптимизацию информации, поиск новых способов познания информации	развитие логических действий: анализ, синтез, сравнение, классификация, обобщение, проведение аналогий, установление причинно-следственных связей	происходит ряд последовательных действий по достижению поставленной цели при решении проблемного вопроса
Результативный компонент			
<i>Ожидаемый результат</i>	учащиеся формулируют познавательную цель; осуществляют поиск новых знаний из различных источников и разными способами; выделяют необходимую информацию; производят преобразование содержания к сжатому виду; умеют структурировать знания, определять основную и второстепенную информацию и выполнять знаково-символическое моделирование	учащиеся производят анализ с целью выделения признаков, выбор оснований и критериев для сравнения, классификации объектов синтеза целого из частей, восполняя недостающие компоненты; устанавливают причинно-следственные связи, умеют работать с информацией, представленной в знаково-символическом виде, выстраивать иерархическую цепочку понятий и процессов	учащиеся производят предварительный отбор источников, поиск информации и ее анализ для решения поставленной задачи или проблемной ситуации; перерабатывают информацию, оперируя основными логическими умениями, устанавливая причинно-следственные связи; самостоятельно создают способы решения проблем творческого и поискового характера

Модель методической системы представлена организационными формами, методами обучения и средствами процесса формирования у учащихся пред-





метных и метапредметных результатов. В качестве примера рассмотрим формирование предметных и метапредметных результатов на уроках биологии и химии.

При изучении общеобразовательных предметов естественнонаучного направления в школе может применяться множество мобильных образовательных приложений. При учете степени готовности и возможностей учащихся

к использованию мобильных образовательных приложений для достижения сформированности у учащихся предметных и метапредметных результатов рассматривается алгоритм, отображенный в табл. 2.

Таблица 2

Алгоритм скачивания мобильных образовательных приложений на мобильное устройство, необходимых для выполнения заданий, направленных на формирование предметных

Зайдите в магазин приложений: App Store для операционных систем IOS, Microsoft Store для операционных систем Microsoft, Google Play для операционных систем Android. Через поисковую систему найдите и скачайте следующие приложения				
Название приложения	3D Внутренние органы	Учебник. Фоксфорд	Химия	BEAKER
Иконка				
Описание	Приложение предназначено для углубленного изучения анатомии человеческого тела. В нем представлено большое количество теоретического материала, трехмерная модель, состоящая из внутренних органов с подробным описанием к каждому ее элементу. Представленные 3D-модели в точности копируют свои прототипы	Интерактивный справочник по школьной программе за 4–11-е классы, содержащий теорию, примеры и шпаргалки по разным предметам. Также включает в себя более 500 подробных видеоуроков с лучшими преподавателями страны	Приложение позволяет находить химические реакции и решать химические уравнения с одним и несколькими неизвестными (органической и неорганической химии). Включает в себя периодическую систему химических элементов Д. И. Менделеева, таблицу растворимости, калькулятор молекулярных масс	Приложение превращает ваш смартфон в виртуальную химическую лабораторию. Возможно проводить эксперименты с более чем 150 химическими препаратами: смешивать, вливать, нагревать, трясти. Можно перемещать вещества из одного устройства в другое благодаря функции AirMix
После успешного скачивания приложений можете приступить к выполнению заданий, соблюдая рекомендации пошаговой инструкции				

В течение 2017–2018 гг. нами был проведен обучающий этап педагогического эксперимента с целью экспериментальной проверки методики формирования предметных и метапредметных результатов в процессе обучения предметам естественнонаучного цикла средствами мобильных образовательных приложений. Участниками эксперимента стали учащиеся МБОУ Гимназия № 8 г. Красноярск.

Раздел биологии «Человек и его здоровье» включает сведения об основах анатомии, физиологии и гигиены чело-

века. Особое внимание в нем уделяется формированию у обучающихся навыков здорового образа жизни, умений оценивать состояние своего здоровья и правил оказания первой доврачебной помощи пострадавшим.

При изучении темы «Репродуктивная система женского организма» с помощью приложения «3D Внутренние органы» учащимся предлагается выполнить следующую последовательность действий:

1) открыть приложение «3D Внутренние органы» на мобильном устройстве;

2) в меню в левом верхнем углу выбрать женский организм;

3) в меню в правом верхнем углу выбрать только органы репродуктивной системы;

4) рассмотреть 3D-модели частей репродуктивной системы женского организма; теоретическую часть отобразить в табл. 3.

Таблица 3

Репродуктивная система женского организма

Часть системы	Описание	Функция

Выполняя данную работу, учащиеся самостоятельно смогут определить, какие органы относятся к репродуктивной системе женского организма, смогут рассмотреть внешний вид каждого органа системы, проработать достаточный объем теоретического материала. Каждый ученик сможет самостоятельно регулировать интенсивность работы, так как оценка будет зависеть от конечного качественного продукта (таблица «Репродуктивная система женского организма»).

При изучении темы «Гормоны» с по-

мощью приложения «Фоксфорд. Учебник» учащимся предлагается выполнить следующую последовательность действий:

1) открыть приложение «Фоксфорд. Учебник»;

2) выбрать учебный раздел «Биология», подраздел «Анатомия и физиология человека», пункт «Эндокринные железы»;

3) ознакомиться с информацией, теоретическую часть отобразить в модульном блоке, отображенным в табл. 4.

Таблица 4

Модульный блок «Гормоны»

Свойства гормонов				
Эндокринная система включает	Центральное звено: Функция:		Центральное звено: Функция:	
Функции эндокринной системы				
Функции гормонов				
Эндокринные железы	Гормоны	Функции		
		Гиперфункция	Норма	Гипофункция
Гипофиз	Соматотропин Вазопрессин			
Щитовидная железа	Тироксин Тиреокальцитонин			
Поджелудочная железа	Инсулин Глюкагон			
Надпочечники	Адреналин Норадреналин Андрогены Эстрогены Прогестерон			

При работе над модулем «Гормоны» учащиеся дифференцируют пласт теоретического материала по кластерам, выделяя главное, пользуясь мобильным образовательным приложением. Такая работа может быть применена и при дистанционном обучении.

Раздел «Основы общей химии» составляют сведения о химическом элементе, формах его существования и важнейших соединениях элемента, о строении вещества, закономерностях протекания реакций и их классификации. Главный идейный смысл заключается в раскрытии закономерностей строения веществ, который объясняет неразрывную связь и единство человека и абсолютно всего, что его окружает.

Рассмотрим возможности использования мобильных образовательных приложений при решении задач по химии. Для решения задачи «Получение кислорода» с помощью приложений «Химия» и «Учебник. Фоксфорд» учащимся предлагается выполнить следующую последовательность действий:

1) прочитать задачу, записать данные исходя из ее условий.

Задача: какой объем кислорода можно получить при разложении 164,24 л раствора пероксида водорода (плотность 1,0351 г/мл, массовая доля 10 %)?

2) открыть приложение «Учебник. Фоксфорд»; выбрать учебный раздел «Химия», подраздел «Химические реакции», пункт «Расчеты по химическим уравнениям», ознакомиться с учебной информацией;

3) выписать основные расчетные формулы в колонку «Формулы» в оформлении решения задачи;

4) открыть приложение «Химия»; выбрать раздел «Таблица», в открывшейся Периодической системе химических элементов Д. И. Менделеева найти химический элемент «кислород», нажать на ячейку, в которой он находится. Эти

действия позволят перейти на страницу электронной энциклопедии Википедии «Кислород»;

5) в представленной информации найти пункт «Получение»; среди всех способов получения найти тот, о котором идет речь в задаче;

6) перенести уравнение химической реакции в колонку «Решение» в оформлении решения задачи;

7) пользуясь полученной информацией, решить задачу по структуре:

Дано:	Формулы:	Решение:
Найти:		

При решении задачи обучающимся предлагается воспользоваться не одним, а двумя мобильными образовательными приложениями, что развивает, помимо предметных и метапредметных результатов, еще и спектр общеучебных действий.

Рассмотрим возможности использования мобильных образовательных приложений при выполнении лабораторной работы по химии. Для проведения ряда лабораторных опытов с помощью приложения «BEAKER» учащимся предлагается выполнить следующую последовательность действий:

1) открыть приложение «BEAKER»;

2) ознакомиться с интерфейсом: меню сверху справа позволяет производить такие физические манипуляции, как нагревание и локализация в имитированном сосуде; меню сверху справа открывает весь перечень химических реагентов, которые доступны в приложении;

3) рассмотреть с помощью приложения BEAKER и зафиксировать результат лабораторных опытов в табл. 5.

Результаты лабораторных опытов

Вещества, манипуляции	Реакция	Наблюдения
Налейте воды, добавьте калий		
Подожгите магний, углерод, алюминий		
Налейте соляную кислоту, добавьте цинк, закройте сосуд. Нагрейте. Подожгите		
Смешайте серную, азотную кислоты. Нагрейте. Добавьте серебро. Подожгите смесь		

При выполнении данной работы обучающиеся увидят имитацию химических реакций, максимально реалистично отображенных при помощи компьютерной графики приложения. Это позволит провести ряд лабораторных опытов различных химических реакций, не нарушив технику безопасности. Работа может послужить пропедевтической подготовкой к лабораторной работе в реальности или заменить реальные опыты в условиях невозможности их воспроизведения при помощи химического оборудования и находящихся реагентов.

Таким образом, проблема информатизации обучения дисциплинам естественнонаучного цикла в связи с вопросами информатизации общества позволяет выделить следующие направления развития:

- овладение доступными методами изучения живой природы, включающими методы, основанные на использовании средств новых информационных технологий;
- формирование экологической грамотности учащихся, установление гармоничных отношений с природой и открытым информационным обществом;
- формирование здорового образа жизни, способствующего сохранению физического и нравственного состояния в специфичной сфере открытого информационного общества [6, с. 2].

Недостаточная теоретическая база и отсутствие методического инструментального комплекса средств обучения

с использованием мобильных образовательных приложений, направленных на формирование предметных и метапредметных результатов при обучении дисциплинам естественнонаучного цикла в основной школе, является проблемой, которую автор пытается решить при помощи разработки экспериментальной методики (ее модель представлена в статье).

При конструировании технологической схемы обучения с применением мобильных образовательных приложений учтены необходимость отражения специфики содержания; особенности деятельности учащихся по его усвоению; особенности и возможности образовательной среды по организации деятельности; закономерности процесса обучения и общие требования к ИКТ-обучению. Предложенные примеры составлены с учетом степени готовности и возможностей учащихся использовать мобильные образовательные приложения для достижения сформированности предметных и метапредметных результатов. Автором определена четкая последовательность действий обучающихся, соблюдение которых позволит получить положительный результат от внедрения разработанной модели методики.

Несмотря на то что мобильные образовательные приложения являются частью информационно-коммуникационной сферы и дают широкие возможности для активизации учебной деятельности учащихся, на данный момент рассматриваются отдельные теоретиче-

ские и методические подходы, а также немногочисленный практический опыт использования мобильных приложений при изучении предметов естественно-научного цикла в школе. При этом работ, посвященных проблеме выявления возможностей применения мобильных образовательных приложений при из-

учении дисциплин предметной области «Естествознание», при всей значимости проблемы недостаточно. Таким образом, можно сделать вывод о целесообразности разработки и теоретического обоснования методики применения мобильных образовательных приложений при изучении химии и биологии в школе.

Список литературы

1. *Арзамасова Л. А.* Становление информационной культуры будущего учителя в процессе обучения физике: на примере педагогического колледжа: дис. ... канд. пед. наук. – Красноярск, 2012. – 187 с.
2. *Безрукова Н. П., Звягина А. С., Оспенникова Е. В.* Цифровые образовательные ресурсы в школе: методика использования // *Естествознание: сб. учеб.-метод. материалов для пед. вузов / под общ. ред. Е. В. Оспенниковой.* – М.: Университетская книга, 2008. – 480 с.
3. *Котельникова О. А.* Возможности применения образовательных приложений в процессе обучения биологии // *Молодежь и наука XXI века. Методика обучения дисциплин естественнонаучного цикла. Проблемы и перспективы: материалы XVI Всерос. науч.-практ. конф. студентов, аспирантов и школьников.* – Красноярск, 2017. – С. 84–87.
4. *Красильникова В. А.* Использование информационных и коммуникационных технологий в образовании: учеб. пособие. – Оренбург: ОГУ, 2012. – 291 с.
5. *Полат Е. С., Бухаркина М. Ю., Мусеева М. В., Петров А. Е.* Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: учеб. пособие для студ. пед. вузов и системы повыш. квал. пед. кадров. – М.: Академия, 1999. – 224 с.
6. *Смирнов В. А.* Научно-методические основы формирования системы обучения биологии в открытом информационном обществе: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – СПб., 2000. – 22 с.
7. *Смирнова Н. З., Бережная О. В.* Компетентностный подход в биологическом образовании: учеб.-метод. пособие. – Красноярск, 2012. – 168 с.
8. *Смирнова Н. З., Соколовская О. А.* Мобильные образовательные приложения как средство формирования познавательных универсальных учебных действий (на примере биологии 8 класса) // *Инновации в образовании.* – 2018. – № 11. – С. 136–148.
9. *Соколовская О. А.* Образовательные приложения в процессе обучения биологии // *Инновации в естественнонаучном образовании: материалы IX Всерос. науч.-метод. конф. с междунар. участием в рамках VI Междунар. науч.-образ. форума «Человек, семья и общество: история и перспективы развития».* – Красноярск, 2017. – С. 176–179.
10. *Соколовская О. А.* Мобильные образовательные приложения как средство формирования познавательных универсальных учебных действий // *Методика обучения дисциплин естественнонаучного цикла. Проблемы и перспективы: материалы XVII Всерос. науч.-практ. конф. студентов и аспирантов.* – Красноярск, 2018. – С. 164–167.

Погожих Сергей Анатольевич

Кандидат физико-математических наук, профессор кафедры общей и теоретической физики, Новосибирский государственный педагогический университет, г. Новосибирск. E-mail: spog@yandex.ru

СОВРЕМЕННЫЕ УСЛОВИЯ ПРЕПОДАВАНИЯ ОСНОВ ГОЛОГРАФИИ ПРИ ПОДГОТОВКЕ УЧИТЕЛЯ ФИЗИКИ

В статье рассмотрены аспекты изучения студентами – будущими учителями физики – основ практической голографии. Обоснована необходимость более широкого представления данной темы в содержании физического образования. Представлены как экспериментальная сторона голографического эксперимента, так и потенциальные образовательные возможности голографии при изучении курса физики различных уровней: как в вузе, так и в школе. Рассмотрены особенности учебного голографического эксперимента в современных условиях. Показано, что текущее состояние экспериментальной базы сделало изучение голографии более доступным.

Ключевые слова: голография, преподавание оптики, педагогическое образование, школьный курс физики, голограмма, лазер, оптический эксперимент, исследовательская деятельность.

Pogozhikh Sergey Anatolevich

Candidate of physico-mathematical Sciences, professor of Department of General and theoretical physics, Novosibirsk state pedagogical University, Novosibirsk. E-mail: spog@yandex.ru

MODERN CONDITIONS OF TEACHING THE BASICS OF HOLOGRAPHY IN THE TRAINING OF PHYSICS TEACHERS

The article deals with the aspects of studying the basics of practical holography by students-future teachers of physics. The necessity of a wider representation of this topic in the content of physical education is substantiated. The experimental side of the holographic experiment and the potential educational opportunities of holography in the study of physics at different levels – both at the University and at school are presented. The features of educational holographic experiment in modern conditions are considered. It is shown that the current state of the experimental base has made the study of holography more accessible.

Keywords: holography, teaching optics, pedagogical education, school physics course, hologram, laser, optical experiment, research activities.

Одна из компетенций ФГОС ВО по направлению подготовки 44.03.01/05 «Педагогическое образование» подразумевает способность выпускника педагогического вуза руководить исследовательской работой обучающихся, что предполагает умение учителя поставить интересную и захватывающую задачу.

В современных условиях практиче-

ски не реализован потенциал дидактической единицы «голография» раздела курса физики «Оптика». В настоящее время голограмма как способ защиты документов и денежных знаков распространен повсеместно. Слово «голограмма» стало широкоупотребительным, в некоторые области науки вошли понятия «голографический принцип»,

«голографический подход». Однако термины «голограмма» и «голография» употребляются неправильно, часто понятия подменяются. При этом физические основы голографии практически не преподаются даже студентам-физикам, что способствует возникновению мифов о возможностях голографии. В результате наблюдается очевидный дисбаланс между распространенностью понятия, его эксплуатацией в рекламных и «научнообразных» целях, с одной стороны, и его изучением в курсах физики разного уровня – с другой. Автор статьи предлагает пути исправления данной ситуации.

Практическое преподавание голографии в образовательных целях в настоящее время – удел энтузиастов-одиночек [1; 2]. Автором много лет разрабатывается тема преподавания голографии как интегрированной темы в сквозных курсах физики разного уровня и в виде самостоятельных спецкурсов [3–6], что призвано устранить существующий дисбаланс.

Самостоятельно полученная голограмма всегда производит неизгладимое впечатление на обучающихся, поскольку трудно поверить, что наблюдаемое изображение в действительности является изображением, а не реальным объектом, при этом внешне голографический эксперимент кажется простым. Яркость и эмоциональность – это главный образовательный ресурс голографии, способной пробудить познавательный интерес к физике вообще и к оптике в частности.

Принципы голографии описаны во всех учебниках по оптике, подробнее основы вопроса изложены в классических трудах [7–9]. В настоящее время в Институте физико-математического и информационно-экономического образования НГПУ читается курс «Спецглавы физики» для обучающихся магистерской программе «Физика и информационные технологии» направления 44.04.01 «Педагогическое образование», в котором

изучаются теоретические и экспериментальные основы голографии. Курс включает следующие основные разделы: история вопроса, математический анализ голограммы, различные типы классификации голограмм, характеристики и свойства голограмм, техника голографии, регистрирующие среды, химическая обработка, голографическая интерферометрия.

Преподавание курса без эксперимента малопродуктивно, поэтому в нем запланированы эксперименты, иллюстрирующие то или иное свойство какого-либо вида голограммы. Такой подход сокращает время эксперимента за счет снижения времени экспозиции, что позволяет студентам наблюдать весь его ход. Кроме того, представляется важным, чтобы изученный теоретически материал подкреплялся экспериментом в одно и то же время.

Ключевым лабораторным оборудованием для голографического эксперимента являются лазеры и фотопластинки, чувствительные к соответствующему лазерному излучению, остальное стандартное оборудование – линзы, зеркала, держатели и тяжелое основание – может быть взято из физической лаборатории. Раньше в основном использовались гелий-неоновый лазер с длиной волны 633 нм (красный), дающий высококачественное когерентное излучение, и фотопластинки производства фирмы «Славич».

Развитие техники, изменение экономических реалий привели к изменению технической базы голографии, что открыло новые возможности и сократило другие. На рынке появились дешевые малогабаритные твердотельные лазеры на основе ортованадата иттрия, легированного неодимом (Nd:YVO_4), с диодной оптической накачкой инфракрасным лазером с удвоением частоты (качество излучения таких лазеров оказалось хорошим (длина когерентности около

20 см), подходящим для голографии, длина волны 532 нм (зеленый свет)), фотопластинки, сенсibilизированные к этому участку видимого диапазона, также производства «Славича». Однако стало сложнее приобрести фотопластинки и химикаты к ним.

С переходом на неодимовый лазер время учебного эксперимента сократилось: экспозиция составляет 2–4 секунды против 5–10 минут для гелий-неонового лазера. Это объясняется большей чувствительностью фотопластинок в зеленом диапазоне. Помимо сокращения времени эксперимента заметно улучшилось качество полученных голограмм. Стабилизация оптической схемы, защи-

та от колебаний главнее условия успешного эксперимента. Однако при тех же предпринятых мерах помехозащиты, при малой экспозиции уменьшается суммарное влияние помех, а качество голограмм возрастает.

Обычный голографический эксперимент в сходящихся пучках имеет следующую схему (рис. 1). Луч лазерной указки делится светоделителем (плоскопараллельная пластинка) на два. Один луч перенаправляется, расширяется и направляется на объект. Отраженный предметный луч падает нормально на фотопластинку. Опорный луч расширяется и также направляется на пластинку по некоторым углом.

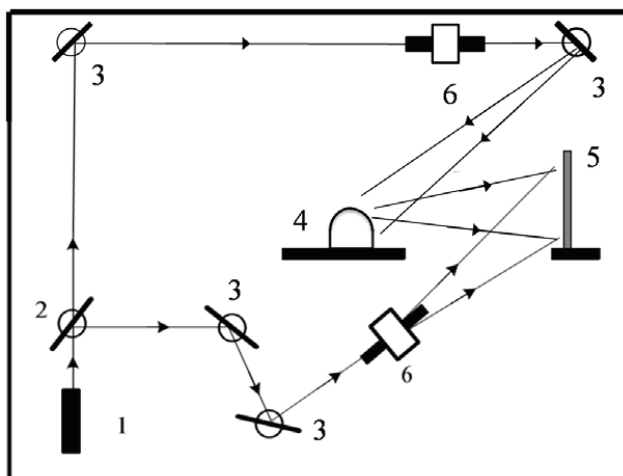


Рис. 1. Схема установки (1 – лазер, 2 – делитель, 3 – зеркала, 4 – объект, 5 – фотопластинка, 6 – расширители)

После проявления и высушивания голограмму возвращают на место и освещают только опорным лучом. Дифрагировавший луч создает мнимое изображение предмета. Это изображение реалистично, его можно рассмотреть с разных сторон (насколько позволяет площадь голограммы (рис. 2)). Однако это изображение может наблюдать

только один зритель.

Мощный компактный лазер позволяет демонстрировать действительное изображение. Если направить нерасширенный луч лазера на голограмму по направлению, обратному опорному, то восстановленное изображение спроецируется на экран и станет доступным для наблюдения широкой аудитории (рис. 3).

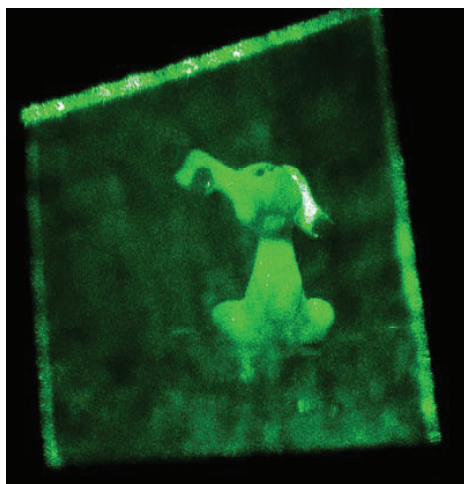


Рис. 2. Восстановленная голограмма (наблюдение сквозь голограмму)

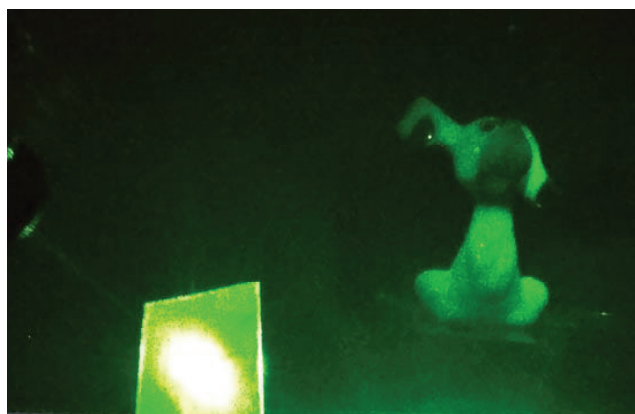


Рис. 3. Действительное изображение, на переднем плане голограмма

Этот способ наблюдения примечателен тем, что демонстрирует принципиальное отличие голографического изображения от фотографического. Сама голограмма либо прозрачная, либо серая с различными полосами, не имеющими ничего общего с самим изображением. При этом изображение восстанавливается с небольшого участка, на который падает луч сечением примерно со спичечную головку, а не со всей площади голограммы. Это демонстрирует еще одно мало популяризируемое свойство голограммы – ее необычайно информационную емкость, что делает возможным создание голографической памяти,

что также удивляет зрителя. При перемещении луча по голограмме ракурс изображения заметно изменяется. Примечательно, что эта схема не требует никаких оптических элементов и настроек, что позволяет использовать ее в любой аудитории.

Студенты часто спрашивают, как наладить голографическую лабораторию в школе. Как отмечалось ранее, сейчас элементная база доступна, но фотопластинки стоят дорого. В связи с этим магистрантом М. Носаревым была предпринята попытка самостоятельного изготовления голографических фотопластинок на основе желатины, сенси-

билизированной бихроматом аммония [10]. Метод известен давно [11; 12], требует пищевого желатина и некоторых веществ, которые можно найти в кабинете химии. Попытка оказалась успешной: после кропотливой систематической работы была отработана своя методика и получено несколько удовлетворительных голограмм. По итогам работы выполнена и защищена ВКР, доклад об исследовании на региональной конференции студентов «Интеллектуальный потенциал Сибири» занял первое место.

Проделанная работа показала, что учитель физики совместно с учениками

может развернуть индивидуальную или коллективную исследовательскую работу по получению голограмм. При отлаженном процессе возможно дальнейшее расширение темы с использованием голографической интерферометрии как инструмента исследований. Это требует желания и времени, но результат вполне заслуживает затраченных усилий. Таким образом, в настоящее время сложились благоприятные условия для внедрения экспериментального изучения голографии в курс физики вузовского и школьного уровня.

Список литературы

1. Воробьев С. П. Запись голограмм лазерной указкой // Научная сессия МИФИ-2005: сб. науч. тр.: в 13 т. – М.: МИФИ, 2005. – Т. 4. – С. 258–259.
2. Мармыш Д. Н., Могильный В. В., Безрученко А. В., Толстик Е. А., Гайда Л. С. Запись фазовых голограмм излучением лазерной указки с длиной волны 532 нм // Прикладная оптика 2010: труды Междунар. конф. – СПб., 2010. – Т. 1, ч. 2. – С. 38–40.
3. Погожих С. А. Элементы экспериментальной голографии в курсе общей физики // Физическое образование в вузах. – 2001. – Т. 7, № 1. – С. 59–64.
4. Погожих С. А. Голография в курсе общей физики // Преподавание физики в высшей школе. – 2001. – № 21. – С. 90–92.
5. Погожих С. А. Использование экспериментальной голографии при подготовке учителей физики // Физическое образование в вузах. – 2015. – Т. 21, № 2. – С. 97–102.
6. Погожих С. А. Использование экспериментальной голографии при подготовке учителей физики // Современный физический практикум: сб. тр. XIII Междунар. учеб.-метод. конф. (Новосибирск, 23–25 сент. 2014 г.) – М.: МФО, 2014. – С. 112–113.
7. Кольер Р., Беркхарт К., Лин Л. Оптическая голография. – М.: Мир, 1973. – 688 с.
8. Островский Ю. И., Бутусов М. М., Островская Г. В. Голографическая интерферометрия. – М.: Наука, 1977. – 336 с.
9. Денисюк Ю. Н. Принципы голографии. – Л.: ГОИ, 1979. – 124 с.
10. Носарев М. Г. Сенсibiliзирoвание купанием заводских фотоматериалов в растворе бихромата аммония // Шаг в науку: материалы региональной науч.-практ. конф. ИФМИЭО НГПУ (Новосибирск, 23–27 апреля 2018 г.). – Новосибирск, 2018. – С. 39–40.
11. Комар В. Г., Серов О. Б. Изобразительная голография и голографический кинематограф. – М.: Искусство, 1987. – 286 с.
12. Малов А. Н., Неупокоева А. В. Голографические регистрирующие среды на основе дихромированного желатина. – Иркутск: ИВВАИУ (ВИ), 2006. – 345 с.

ПРАКТИКА РЕАЛИЗАЦИИ ИННОВАЦИОННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 372.854

Качалова Галина Семёновна

*Кандидат педагогических наук, доцент, профессор кафедры химии,
Новосибирский государственный педагогический университет»,
г. Новосибирск. E-mail: kachalova_gs_met@list.ru*

ИНТЕГРАТИВНЫЙ ВЗГЛЯД НА ПРОЦЕСС ОБУЧЕНИЯ ХИМИИ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Цель статьи состоит в раскрытии возможности применения модели компетентного обучения в ходе подготовки будущих учителей химии. Основная идея работы заключается в том, что студенты должны научиться объединять в своей будущей профессиональной деятельности инновационные методы и способы обучения с традиционными методами и технологиями обучения (классической методикой обучения химии). Только в этом случае они смогут организовать учебный процесс в общеобразовательной школе на основе компетентного подхода.

Ключевые слова: обучение, химия, интеграция, методика, компетенция, компетентность, компетентностные задания.

Kachalova Galina Semenovna

*Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Professor of the Department
of Chemistry, Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk.
E-mail: kachalova_gs_met@list.ru*

AN INTEGRATIVE POINT OF VIEW ON PROCESS OF TEACHING CHEMISTRY IN COMPREHENSIVE SCHOOL

The article is centred on applying a competence-based training model in the educational process of future chemistry teachers. The author's main attention is focused on obtaining some special skills by students. The most important knowledge for their future professional activity is how to combine innovative methods and ways of teaching with traditional ones (i.e. classic methods of teaching chemistry). In this case, the future teachers will be able to organize the educational process in comprehensive school on the basis of a competence approach.

Keywords: training, chemistry, integration, teaching methods, competence, competency, competency-based tasks.

Процесс обучения химии в общеобразовательных учебных заведениях регламентируется такими государственными документами, как «Закон об образовании в РФ», Федеральные государственные образовательные стандарты (ФГОС) основного общего и среднего

образования. На основе этих документов, а также фундаментального ядра химии составлены примерные программы по химии, являющиеся ориентиром для разработчиков авторских учебно-методических комплектов. Как известно, в стандартах на первый план выдвинута

задача развития личности обучающихся, а в качестве результатов обучения определены личностные, метапредметные и предметные результаты.

С момента опубликования ФГОС в центре внимания учителей химии находятся следующие вопросы: как организовать процесс обучения, направленный на обозначенные результаты? как их оценивать? надо ли кардинальным образом менять методику обучения предмету? Ответы на эти и другие вопросы ищут не только учителя химии, но и специалисты в области методики обучения (дидактики) химии. Так, П. А. Оржековский и С. Ю. Степанов ставят еще более конкретный вопрос: как организовать процесс обучения, чтобы помочь молодым людям добиться успехов в жизни? Этими же авторами актуализирована проблема замены репродуктивной модели обучения на продуктивную модель. По их мнению, реализация репродуктивной модели обучения, преобладающей в современной общеобразовательной школе, «тормозит развитие способности рефлексивно и критически мыслить не только у учащихся, но и у самих учителей» [9, с. 8].

Вопросы совершенствования учебно-воспитательного процесса на уроках химии волнуют и будущих учителей химии – студентов педагогических вузов. Они как выпускники традиционной школы привносят в вуз проблемы, вызванные репродуктивным обучением, испытывают порой существенные трудности в освоении вузовских дисциплин и высказывают суждения о том, что традиционная система обучения в школе полностью устарела и ее необходимо заменить. В качестве альтернативы предлагают информационно-коммуникативные (цифровые) технологии, электронное обучение.

На занятиях по методике преподавания химии мы строим процесс обучения так, чтобы студенты осознали

необходимость эволюционных, то есть постепенных преобразований в общеобразовательной школе, позволяющих сохранить все ценное из прошлого и соединить его с современными инновациями. Знакомство студентов с историей становления и развития отечественной методики (дидактики) химии является подтверждением необходимости постепенных преобразований путем интеграции прежних достижений с педагогическими инновациями. Мы раскрываем своеобразный вектор развития методики обучения химии: переход от традиционного обучения через проблемное к интегративно-контекстному и далее – к компетентностному, тем самым вскрываем методологические основы процесса обучения.

Традиционное обучение, основателем которого считается немецкий философ, психолог и педагог И. Ф. Герbart (1776–1841), выделяет четыре ступени процесса обучения. На *ступени ясности* выделенный для изучения материал рассматривается в состоянии покоя и внимания. На *ступени ассоциации* новый материал связывается с прошлыми знаниями в деятельности ученика. На *ступени системы* делаются выводы, формулируются понятия, законы. Завершает процесс познания *ступень метода*, на которой происходит понимание теории, а знания применяются при выполнении различных заданий. Своеобразная «формула» И. Ф. Гербарта «изложение – понимание – обобщение – применение» не потеряла актуальности и в наше время. Она является одной из методологических основ теории формирования химических понятий. В связи с этим мы рассматриваем со студентами системы методов и средств обучения химии, уровни организации познавательной деятельности обучающихся: репродуктивный, реконструктивный и творческий.

С середины XX в. «формулу» И. Ф. Гербарта сменяет «формула» американского

философа и педагога, основателя педоцентристской системы обучения Д. Дьюи (1859–1952). Согласно этой формуле в процессе учебной деятельности у обучающегося должно возникать ощущение трудности, приводящее к формулировке проблемы. Для решения возникшей проблемы выдвигаются и проверяются гипотезы, делаются выводы и осуществляется деятельность в соответствии с полученным знанием. Учебная проблема, по М. С. Пак, – «это специфическая форма познавательной задачи с неизвестным, содержащим противоречие, которое побуждает у учащихся познавательную потребность и мотивацию к поисковой творческой деятельности» [10, с. 324–325].

Проблемное обучение является основой учебного процесса на уроках химии в современной общеобразовательной школе наряду с конструктивно-деятельностным подходом П. Я. Гальперина (1902–1988). Познавательная деятельность, по П. Я. Гальперину, осуществляется поэтапно: 1) создание мотивации (формулирование цели усвоения новых знаний); 2) предварительное разъяснение (предъявляется ориентировочная основа действий). На этих этапах осуществляется проблемное изложение в форме лекции или поисковой (эвристической) беседы; 3) материальные действия (работа с веществами, моделями, графиками, рисунками и другими средствами обучения); 4) устная речь (обсуждение объектов изучения с разных сторон, высказывание разных точек зрения в ходе семинаров, дискуссий); 5) письменная речь; 6) самостоятельная работа. На последних трех этапах речь становится мерой усвоения знаний.

В последние 20 лет в российском образовании усиливается междисциплинарная интеграция, связанная как с информационной революцией, так и новыми технологиями обучения, а также с введением образовательных стан-

дартов. Как отмечает Е. В. Андриенко, «интеграция трактуется не только как связь и соединение, но также как взаимопроникновение и взаимообусловленность, ее следствием в образовании должна быть способность человека решать проблемы во многих сферах жизнедеятельности» [1, с. 6]. Современные исследователи образовательного процесса в высшей школе называют межпредметную интеграцию одним из важнейших условий активизации учебной деятельности студентов, но при этом указывают на проблемы, препятствующие освоению профессиональных компетенций [3; 11; 12].

Главная проблема, связанная с отсутствием умения ориентироваться в информационном поле, возникает еще в школе. Так, международные смотры знаний PISA (Programme for International Student Assessment) показывают, что российские школьники читают гораздо лучше, чем понимают, обладают сравнительно низким уровнем функциональной грамотности (испытывают затруднения при выполнении практико-ориентированных заданий), другими словами, больше знают, чем понимают и действуют [10]. Главными проблемами современного школьного химического образования стали также формализм в обучении (игнорирование теории формирования химических понятий), замена реальных объектов изучения – веществ и реакций – формулами и уравнениями реакций, «натаскивание» обучающихся на основной государственный экзамен (ОГЭ) и единый государственный экзамен (ЕГЭ), в целом – хемофобия населения [6].

Устранению этих и других проблем способствует технология интегративного обучения химии, то есть «такой процесс обучения, который базируется на объединении множества ранее разобщенных одно- и разнородных компонентов (целей, содержания, методов, форм, средств, технологий, условий) в целостное

образование» [10, с. 313–314]. Можно сказать, что технология интегративного обучения связана с объединением различных компонентов обучения, что отличает ее от интегративной технологии, которая представляет собой объединение компонентов различных технологий. Как вариант технологии интегративного обучения можно рассматривать проблемно-интегративное обучение химии. Под ним Н. Е. Кузнецова, М. А. Шаталов понимают такое обучение, «в котором приобретение, закрепление и применение знаний и способов действий происходит одновременно с их интеграцией в процессе решения учебных проблем» [7, с. 8]. Основным механизмом и средством интеграции являются внутрипредметные и межпредметные связи, установление которых начинается с первых уроков химии в 8-м классе.

Как отмечают указанные выше авторы, принцип межпредметности должен охватывать все этапы учебно-воспитательного процесса, а именно: целевой, содержательный, процессуально-деятельностный, организационно-управленческий и результативно-оценочный. Принцип межпредметности является ведущим при рассмотрении методики изучения конкретных тем школьного курса химии. Каждую тему также следует рассматривать с позиций разных методических подходов: системного, деятельностного, исторического, культурологического, экологического, валеологического, политехнического и технологического и др. В рамках каждого подхода используется совокупность определенных методических приемов и средств обучения химии, которые раскрываются в наших работах [4; 5]. В целом все методические подходы составляют так называемый комплексный подход к изучению определенного химического содержания.

В свете требований современных ФГОС особую значимость приобретает

компетентностный подход, а одним из средств его реализации в общеобразовательной школе становятся универсальные учебные действия. В высшей школе компетентностный подход также становится важнейшим для реализации требований государственных образовательных стандартов [8]. Однако возникает противоречие между необходимостью освоения студентами профессиональных компетенций и отсутствием у них базовых познавательных умений (общеучебных, логических), а также личностных, регулятивных и даже коммуникативных умений. В педагогическом вузе это противоречие проявляется особенно остро: студенты должны освоить методику компетентностного обучения, не владея при этом или слабо владея необходимыми знаниями и умениями. Следовательно, учебный процесс в вузе, так же, как и в школе, необходимо перевести с репродуктивной модели обучения на продуктивную, то есть создать условия для созидательной, творческой деятельности студентов.

На кафедре химии Новосибирского государственного педагогического университета компетентностный подход осваивается студентами не только в курсе методики преподавания химии (уровень бакалаврита и специалитета), но и при изучении специального курса «Компетентностный подход в образовании» (уровень магистратуры). Для каждого уровня обучения нами разработаны специальные занятия, в ходе которых студенты актуализируют понятия «компетенции», «ключевые компетенции», «компетентность», «результаты обучения»: личностные, метапредметные и предметные (пример такого занятия приводится в нашей работе [4]). Студенты получают представление о химической компетентности и компетенциях, знакомятся с моделью обучения на основе компетентностного подхода А. Ж. Жафярова, раскрытой в соответ-

ствующей работе [2]. На остальных занятиях (лекциях, лабораторных занятиях) при изучении конкретного содержания студенты учатся формировать набор базисных понятий и базисные компетенции (определяют дескрипторы – знать, уметь, владеть и приобретать навыки), а далее планируют работу по формированию компетентности обучающихся по каждой базисной компетенции. Процесс формирования компетентности включает в себя следующие этапы:

– *обучающий* (раскрытие теории, формирование умений по применению теоретических знаний для решения стандартных и нестандартных задач, выявление учебных проблем);

– *этап развития* личностных качеств обучающихся (применение задач для самостоятельного решения, в том числе творческого характера);

– *этап углубления и реализации* знаний и умений по всем изученным ранее темам.

Для каждого этапа обучения необходимы задания, упражнения и задачи, которые следует либо подбирать из различных источников (первый уровень освоения), либо составлять самостоятельно, используя различные информационные ресурсы – учебники и учебные пособия, научно-популярную и художественную литературу, средства массовой информации и ресурсы Интернета (второй уровень усвоения).

В обучении химии в настоящее время наиболее востребованы так называемые компетентностные задания, которые М. М. Шалашова называет новыми средствами обучения. Это ситуационные и контекстные задания и творческие задачи. Ситуационные задания направлены на использование внешних ресурсов. При их выполнении обучающиеся осуществляют такие универсальные учебные действия, как целеполагание, планирование путей достижения цели, использование различных спосо-

бов поиска информации, структурирование текстов, применение адекватных языковых средств для представления информации, умозаключения. Контекстные задания выполняются на основе законченного в смысловом отношении отрывка письменной или устной речи, необходимого для понимания смысла отдельного слова или фразы. Творческой считается любая задача, даже типовая, если у обучающегося нет опыта ее решения. В такой задаче обязательно содержится латентное условие, то есть скрытый мыслительный стереотип, который необходимо выявить и переосмыслить. Значит, в таких заданиях условие формулируется так, чтобы можно было понимать его по-разному [14]. В научно-теоретическом и методическом журнале «Химия в школе» в последние годы опубликовано много материалов, содержащих примеры компетентностных заданий по школьному курсу химии. Однако, как отмечают некоторые специалисты, ситуационные задачи почти отсутствуют в методической и учебной литературе для педагогических вузов, поэтому в преподавании курса методики обучения химии практически не применяются [13].

В работе со студентами мы используем технологию компетентностного обучения, раскрытую выше. На одной из лекций вводим теоретические понятия, раскрывает суть технологии. На специальном лабораторном занятии студенты сначала решают готовые ситуационные задачи, затем составляют такие задачи по аналогии. В дальнейшем побуждаем студентов к самостоятельному составлению задач, привлекая для этого разные информационные источники. Предлагаем для работы вырезки из популярных СМИ («Аргументы и факты», «Аргументы недели», «Комсомольская правда» и др.), листки отрывных календарей, этикетки к различным изделиям, а также распечатанные материалы из

сети Интернет, содержащие химическую информацию. Студенты выполняют следующие общеучебные действия: читают текст, осмысливают его, оценивают достоверность информации и затем составляют вопросы для учащихся. К примеру, студенту досталась этикетка от бутылки с минеральной водой «Карачинская» со следующим текстом: «В пос. Озеро Карачи (Чановский район Новосибирской области), начиная с 1974 г., непосредственно из скважины глубиной 1 170 м разливается природная минеральная вода “Карачинская”. Химический состав этой воды (в мг/л): гидрокарбонаты – 800–1 200, сульфаты – 150–300, хлориды – 300–800, магний – < 50, кальций – < 50, натрий и калий – 500–800». Студент предложил следующее задание для учащихся: «Прочитав предложенный текст, ответьте на вопросы: правильно ли обозначен состав воды? как следовало бы исправить текст? Составьте формулы солей, которые можно было бы выделить из этой воды. Напишите уравнения диссоциации этих солей». Кроме того, студент составил модельный ответ: на этикетке должно быть указание на ионы, а не вещества (HCO_3^- – 800–1 200, SO_4^{2-} – 150–300, Cl^- – 300–800, Mg^{2+} – < 50 и т. д.). Формулы солей – $\text{Mg}(\text{HCO}_3)_2$, MgSO_4 , MgCl_2 и др. Были также приведены уравнения диссоциации всех солей и предложена система оценивания задания.

При составлении ситуационного задания студенты должны соблюдать такие требования, как соответствие заданий химическому содержанию с учетом возраста обучающихся, наличие двух-трех уровней сложности, межпредметная интеграция, наличие критериев для оценивания знаний и умений обучающихся при выполнении заданий. Такой подход к применению ситуационных задач существенно отличается от рекомендаций других авторов [13] и может быть оценен как инновационный элемент учебного процесса.

Учитывая тот факт, что даже студенты 4–5-х курсов слабо владеют познавательными общеучебными умениями, на каждом аудиторном занятии мы работаем над совершенствованием этих умений, используя проверенные временем и новые методы, технологии и средства обучения химии. Любое задание, предлагаемое студентам, мы считаем компетентностным, то есть заданием, направленным на приобретение студентами профессиональных знаний и умений. Приведем соответствующие примеры.

На вводном лабораторном занятии проводится инструктаж по технике безопасности при работе в кабинете химии. Студенты сначала становятся «учителями»: им предлагается придумать разные способы ознакомления учащихся с правилами техники безопасности. Далее они становятся «учениками», то есть сами выполняют разные задания. К примеру, зачитываем фрагменты из книги В. Н. Давыдова и Э. Г. Злотникова «Техника безопасности при работах по химии» (2008 г.), в которой приводятся интересные факты, связанные с нарушением техники безопасности при работе с веществами как в химической лаборатории, так и в быту. Студенты должны назвать правило, которое было нарушено в том или ином случае, и предположить, в какой теме школьного курса химии можно применить зачитанный фрагмент. Оцениваем знание правил самими студентами, применяя задания тестового характера (уровень воспроизведения знаний, выбор одного правильного ответа из четырех предложенных), составленные студентами предыдущих лет обучения. Работа осуществляется фронтально: каждый «ученик» получает свое задание, которое выполняет в течение 1 мин., затем зачитывает задание и дает ответ; остальные «ученики» слушают и оценивают ответы, исправляя их при необходимости. Каждое задание оценивается студентами с методической точ-

ки зрения: корректность, однозначность и т. д. В последнем случае студенты становятся «методистами». Завершается изучение техники безопасности знакомством студентов с другими средствами изучения этого вопроса: электронными презентациями, опорными конспектами и таблицами, дидактическими карточками и пр., также выполненными студентами предыдущих курсов.

Такой подход к организации учебного процесса реализуется на каждом занятии по методике преподавания химии, то есть студенты участвуют в деятельности, моделирующей их будущую профессиональную деятельность. При этом применяются разные организационные формы, методы и технологии обучения. Фронтальная форма обучения сочетается с групповой и индивидуальной формами. Особое внимание мы уделяем проблемному обучению: сначала ставим перед студентами проблемные вопросы или предлагаем проблемную ситуацию, а затем учим их находить эти ситуации и формулировать соответствующие вопросы. Самым первым проблемным вопросом становится вопрос: что такое проблемный вопрос? проблема? Затем предлагаем назвать вопросительные слова. Как правило, студенты называют 5–7 слов: что? кто? когда? где? какой? какая? Но не сразу могут сформулировать соответствующие вопросительные предложения на основе химического содержания. По нашим наблюдениям, только третья часть от общего числа студентов 4-го курса быстро справляется с этим заданием. Еще меньшее число студентов может привести примеры вопросительных предложений, начинающихся с таких слов, как: с какой целью? что будет, если...? как объяснить, что...? к какому (выводу, следствию)...? И самым сложным для студентов является задание на выявление проблемной ситуации, которую можно было бы предложить учащимся (или выявить вместе

с ними) при изучении конкретной темы. Для отработки необходимых умений мы предлагаем тексты химического содержания (в первую очередь из учебников химии для школы), на основе которых студенты формулируют вопросы, направленные на воспроизведение информации и ее осмысление. Отметим, что названные выше действия в настоящее время называются универсальными учебными действиями и относятся к числу познавательных общеучебных действий.

На наших занятиях активно применяются элементы технологии развития критического мышления через чтение и письмо. Студенты учатся, иногда, по сути, заново, осмысленно читать учебные тексты, выделять в них главные мысли, составлять «тонкие» и «толстые» вопросы, номинативные и тезисные планы, комментировать иллюстрации, составлять собственные графические объекты – схемы, диаграммы, опорные сигналы, конструировать и заполнять сравнительные и концептуальные таблицы и пр. Задания выполняются чаще всего во внеаудиторное время и включаются в методическое портфолио студента, учитываются при определении его личного рейтинга.

По теме курса методики обучения химии мы предлагаем студентам вначале высказывать собственные суждения: что известно из других вузовских дисциплин, зачем необходимо изучить этот вопрос, чему они научатся и как смогут применить свои знания и умения в будущей профессиональной деятельности, каков порядок исследования вопроса и др.? Очевидно, что в этом случае развиваются личностные и регулятивные действия самих студентов и осваивается собственно педагогическая технология (в указанном случае – стадия вызова). Параллельно совершенствуются коммуникативные умения студентов. Как правило, они охотно выполняют письмен-

ные работы, особенно тестовые задания, но не любят отвечать с места и тем более «выходить к доске».

К сожалению, привычка «отмалчиваться» на занятиях формируется еще в школе, и ее преодоление является важнейшей проблемой современной школы. Поэтому мы вовлекаем в беседу всех студентов группы (потока), предлагая листы опроса, в которых число вопросов соответствует числу студентов или превышает его. Сначала мы выдаем эти листы каждому студенту. В этом случае в самом сложном положении находятся студенты, с которых начинается опрос, а в выигрышной ситуации – студенты, отвечающие в последнюю очередь. Но возникает опасность, что студенты не будут слушать чужие ответы. Далее проводим обсуждение этого приема, предлагаем студентам придумать другие варианты устного опроса. В следующий раз даем возможность участвовать в опросе с применением соответствующей электронной презентации, затем вводим интерактивное тестирование с помощью системы *Test Respons*.

Развитию коммуникативных умений способствуют различные дидактические игры, в которые включаются даже самые неактивные студенты. Мы побуждаем студентов к самостоятельному составлению химических игр, начиная с самых простых – домино, лото, «крестики-нолики», «третий лишний», демонстрируя на занятии соответствующие приемы.

По нашему мнению, самым трудным,

но необходимым в профессиональной деятельности педагога является взаимодействие с аудиторией, поэтому мы обязательно включаем в занятия индивидуальные выступления студентов с подготовленными докладами, в том числе с применением собственных электронных презентаций. Эта форма работы наиболее востребована при освоении методики изучения конкретного химического содержания. Такие выступления являются, по своей сути, фрагментами уроков химии. Особенно привлекательной формой обучения является занятие, проводимое в виде школьного урока химии, когда один студент играет роль учителя, а остальные становятся «учениками». После такого «урока» все становятся «методистами».

Рамки журнальной статьи не позволяют полностью раскрыть преимущества комплексного подхода, в результате которого происходит формирование профессиональной компетентности студентов, но можно отметить, насколько очевидны необходимость и возможность поиска путей интеграции классической методики обучения химии и современных педагогических инноваций. Мы считаем, что именно такой интегративный подход в обучении студентов, который реализуется в Новосибирском государственном педагогическом университете, является наиболее эффективным и соответствующим требованиям ФГОС ВО по направлению 44.03.05 «Педагогическое образование».

Список литературы

1. Андриенко Е. В. Интегративные тенденции в современном образовании как фактор его модернизации // Вестник педагогических инноваций. – 2016. – № 1(41). – С. 5–10.
2. Жафяров А. Ж., Качалова Г. С. Формирование метапредметной компетентности учащихся 8-х классов (химия, математика, физика): учебное пособие. – Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2014. – 154 с.
3. Калинина Е. С. Интегративный подход в обучении математическим и естественнонаучным дисциплинам в вузах МЧС России // Современное образование: содержание, технологии, качество. – 2018. – Т. 1. – С. 86–89.

4. Качалова Г. С. Лабораторно-практические занятия по методике обучения и воспитания (химия): практикум. – Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2018. – 211 с.
5. Качалова Г. С. Методика преподавания химии. Лабораторные занятия: учебное пособие. – Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2016. – 145 с.
6. Кузнецова Л. М. Философия и психология обучения школьников (на примере химии). – М., 2016. – 170 с.
7. Кузнецова Н. Е., Шаталов М. А. Обучение химии на основе межпредметной интеграции: 8–9 классы: учебно-методическое пособие. – М.: Вентана-Граф, 2005. – 352 с. – (Библиотека учителя).
8. Огородник В. Э. Практико-ориентированные ситуационные задачи как средство реализации компетентностного подхода к методической подготовке будущего учителя химии // Актуальные проблемы химического образования в средней и высшей школе: сб. науч. статей конф. (Витебск, 25–26 апреля 2016 г.). – Витебск: Изд-во Витебского гос. ун-та им. П. М. Машерова. – С. 279–282.
9. Оржековский П. А., Степанов С. Ю. О моделях обучения химии в современной школе // Химия в школе. – 2018. – № 1. – С. 6–10.
10. Пак М. С. Дидактика химии: учебник для студентов вузов. – СПб.: ТРИО, 2012. – 457 с.
11. Разуменко И. Н., Кошман Н. В., Штикс Т. А. Компетентностный подход к процессу активизации учебной деятельности студентов // Медицина и образование в Сибири. – 2015. – № 5. – С. 17.
12. Сизганова Е. Ю., Кайдашова А. К. Интегративный подход в исследовательском обучении // Современная высшая школа: Инновационный аспект. – 2016. – Т. 8, № 1(31). – С. 99–105.
13. Шабанова И. А., Ковалёва С. В., Полещук О. Х., Минич А. С., Якутина Д. В. Ситуационные задачи в подготовке будущих учителей химии // Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2017. – № 12 (189). – С. 92–99.
14. Шалашова М. М. Использование контекстных задач для оценивания компетенций учащихся // Химия в школе. – 2009. – № 4. – С. 24–28.

Кузнецова Анастасия Алексеевна

*Психолог, руководитель, центр развития «Академика»; аспирант 3 курса,
Московский гуманитарный университет, г. Москва.*

E-mail: nastyadrozдова@mail.ru

ВЗАИМОСВЯЗЬ УРОВНЯ РАЗВИТИЯ КРЕАТИВНОСТИ И НАЛИЧИЯ ЭЛЕМЕНТОВ КОМПЬЮТЕРНОЙ ЗАВИСИМОСТИ У ДОШКОЛЬНИКОВ

В статье рассматривается актуальная проблема компьютерной зависимости у дошкольников. Автор выдвигает гипотезу о том, что дошкольники с низким уровнем креативности подвержены компьютерной зависимости в большей степени, чем дети с высоким уровнем. В статье описывается исследование, которое позволяет сделать вывод о наличии данной связи у дошкольников в возрасте 4,5–5,5 лет. Результаты исследования, по мнению автора, могут стать основой для создания методик для диагностики игровой зависимости, ее профилактики и коррекции.

Ключевые слова: возрастная психология, дошкольный возрастной период, креативность, компьютерная зависимость, диагностика, коррекция, профилактика.

Kuznetsova Anastasia Alekseevna

*Psychologist, supervisor, Moscow University for the Humanities;
3-year postgraduate student, «Akademika» Development Center,*

Moscow. E-mail nastyadrozдова@mail.ru

INTERRELATION OF THE LEVEL OF DEVELOPMENT OF CREATIVITY AND AVAILABILITY OF ELEMENTS OF COMPUTER DEPENDENCE IN PRESCHOOL CHILDREN

This article discusses the actual problem of computer dependence in preschoolers. The author hypothesizes that preschool children with low levels of creativity are more susceptible to computer addiction than children with high levels of creativity. The article describes a study that allows to make a conclusion about the presence of this connection among preschoolers aged 4,5–5,5 years. The results of the study, according to the author, can be the basis for creating methods for diagnosing game addiction, its prevention and correction.

Keywords: age psychology, preschool age period, creativity, computer addiction, diagnostics, correction, prevention.

В современном мире все большую роль в жизни человека играют мобильные устройства (планшеты, телефоны и т. д.). Проблема влияния мобильных устройств на детей дошкольного возраста становится все острее [10]. Однако, несмотря на свою актуальность, она является малоизученной.

В данной работе мы сделали попытку

найти взаимосвязь между игровой зависимостью и уровнем развития творческих способностей у дошкольников. Нами была выдвинута следующая гипотеза: игровая зависимость в дошкольном возрасте в большей степени проявляется при низком уровне развития креативности.

Педагоги и психологи классифици-

руют компьютерную зависимость как разновидность эмоциональной «наркомании», вызванной техническими средствами. В России эта проблема с каждым годом становится все актуальнее. Исследования О. Н. Арестовой показывают, что на сегодняшний день до 80 % дошкольников и школьников в возрасте 4–15 лет страдают компьютерной зависимостью [2].

Однако в педагогической науке так и не сложилось единого мнения о том, вредны или полезны компьютерные игры для дошкольников? Например, воспитатели и родители, разделяющие принципы вальдорфской педагогики считают, что ребенок и компьютер несовместимы. Они утверждают, что компьютеры подавляют у детей творческое мышление, внимательность, человеческие взаимоотношения и подвижность

К исследованию проблемы компьютерной зависимости обращались детские педагоги-психологи В. В. Абраменкова, Ю. Д. Бабаева [1; 4]; психологи А. В. Беляева, Ю. А. Малыгина, Ю. О. Прибылова [6; 11; 12]; детские психиатры О. Н. Арестова, Л. Н. Бабанин, А. Е. Войскунский [2; 3]. В исследованиях последних лет к данной теме обращались В. А. Кузнецова, Н. А. Розова, А. В. Шаравина [10; 13; 14] и др.

Игра – это упрощенная имитация реальности. Такой реальностью очень легко научиться управлять. Так, Ю. О. Прибылова утверждает, что, проходя очередной уровень, человек получает ощущение, что добился результата, соответственно его самооценка повышается. Следовательно, игра может стать основным способом самореализации не только для ребенка, но и для взрослого [12].

Н. М. Борытко считает, что основная причина формирования игровой зависимости заключается в том, что индивид, будучи не в состоянии справиться со сложной ситуацией, вынужден эмоционально отстраняться от нее, замещая ре-

альную жизнь жизнью вымышленного персонажа. По большому счету, жизнь персонажа «замещает» жизнь самого человека, а на главного героя, проецируются качества и черты характера, которые зависимому по тем или иным причинам не удается проявлять в реальной жизни [7].

По мнению А. В. Беляевой, компьютерные игры – это попытка человека подчинить себе реальность. Управляя виртуальным пространством, игрок чувствует себя не просто зрителем, а настоящим соучастником или даже творцом. В виртуальном мире, в отличие от мира реального, все происходит мгновенно [6].

В своих исследованиях В. В. Абраменкова, Ю. Д. Бабаева условно делят компьютерную зависимость на четыре степени [1; 4].

1-я степень – *увлеченность на стадии освоения*. В течение первого месяца после приобретения компьютера происходит овладение новой забавой, освоение неизвестного, но необычайно интересного предмета. В этот период «застревание» за компьютером обычно не превышает одного месяца, затем интерес идет на убыль. Вскоре происходит нормализация временного режима, возникают периодические паузы, вызванные другими занятиями и увлечениями. Если же выхода из данной стадии не происходит, то возможен переход на вторую степень.

2-я степень – *состояние возможной зависимости*. Оно характеризуется сильной погруженностью в игру, время, проведенное за компьютером более трех часов в день. Происходит снижение познавательной мотивации, нежелание помогать родителям в чем-либо. Наблюдается повышение эмоционального тонуса во время игры, негативное реагирование на любые препятствия, мешающие играть. Все разговоры только о компьютерных играх, вследствие чего сужается круг общения. Иногда нарушается сон.

3-я степень – *выраженная зависимость*. Дошкольник не контролирует себя, эмоционально неустойчив, в случае необходимости прервать игру нервничает, реагирует эмоционально или не реагирует никак. В случае насильственного вмешательства в свою реальность может уйти из дома, пойти к соседям, жаловаться на родителей. Равнодушен к вещам, которые раньше были дороги. Становится безразличным ко всему, что не касается его увлечения (играм и игрушкам, которые раньше любил; успехам в каком-либо виде деятельности, например, к танцам, спорту). Характерна повышенная тревожность и возбудимость, рассеянность, рассредоточение внимания вне игровой деятельности. Регресс познавательных процессов, угасание интереса к общению, полная замена друзей компьютером. Возникает опасность перехода в 4-ю стадию, если ребенок не получает помощи в течение длительного времени, а пребывание за компьютером превышает пять часов в сутки.

4-я степень – *клиническая зависимость*. Серьезные отклонения от нормы в поведении, реакциях, неадекватная эмоциональность (заторможенность или импульсивность, истеричность, резкая смена эмоций), отсутствие эмоционального и поведенческого самоконтроля. Ребенок начинает слышать голоса, команды, у него потухший, пустой, отсутствующий взгляд. Наблюдается потеря аппетита и интереса к жизни [1].

О. Н. Арестова, Л. Н. Бабанин, А. Е. Войскунский выделяют следующие ведущие параметры, влияющие на формирование у детей компьютерной зависимости:

- отсутствие контроля со стороны родителей;
- неумение ребенка самостоятельно играть, организовывать свою игру;
- дефицит общения в семье, то есть стремление заменить компьютером общение с близкими людьми;

– стрессы у родителей и стойкие внутрисемейные конфликты с вовлечением в них ребенка;

– родители не осознают взросление ребенка и не изменяют стиль общения с ним;

– противопоставление родительских или семейных ценностей ценностям ребенка;

– ребенку дома не комфортно, так как у него нет личного пространства, где бы он чувствовал себя хозяином;

– низкая самооценка и неуверенность ребенка в своих силах, зависимость его от мнения окружающих;

– замкнутость ребенка, его непринятие сверстниками [2].

Кроме того, детей привлекают захватывающие описания и красочные образы главных героев на упаковках компьютерных игр.

Нами было проведено исследование, которое состояло из двух этапов и включало в себя определение уровня развития креативности и диагностику наличия элементов игровой зависимости у дошкольников 4,5–5,5 лет. Для исследования уровня развития креативности использовалась методика Торренс для детей. Креативность, по Торренсу (от лат. *creatio* – созидание), – это чувствительность к задачам, дефициту и пробелам знаний, стремление к объединению разноплановой информации. Креативность выявляет связанные с дисгармонией элементы проблемы, ищет их решения, выдвигает предположения и гипотезы о возможности решений; проверяет и опровергает эти гипотезы, видоизменяет их, перепроверяет их, окончательно обосновывает результат.

Исследование проводилось в диадах «мать – ребенок» – всего 31 диада.

Результаты исследования. По методике Торренс были получены следующие результаты: у 9 из 31 ребенка выявлены низкие показатели оригиналь-

ности, у 16 – средние (соответствующие норме), у 6 детей – высокие показатели оригинальности.

Для диагностики элементов компьютерной зависимости в дошкольном возрасте был использован тест на определение компьютерной зависимости у дошкольников и младших школьников для родителей (разработчик В. Г. Писарев). По методике В. Г. Писарева были получены следующие резуль-

таты: в группе с явно выраженными элементами игровой зависимости оказалось 4 человека, в группе с предрасположенностью к игровой зависимости – 9 человек, в группе с отсутствием предрасположенности к компьютерной зависимости – 15 человек.

Полученные данные были обработаны с помощью статистической программы SPSS, была получена значимая корреляция Пирсона на уровне 0,01 (табл.).



Рис. Соотнесение результатов методики Торренс и методики В. Г. Писарева

На рисунке видно, как соотносятся результаты методики теста на определение компьютерной зависимости у дошкольников и методики Торренс для детей. У испытуемых, демонстрирующих высокий уровень наличия элементов игровой зависимости, уровень развития креативности низкий. Тогда как испытуемые с отсутствием выраженных

элементов игровой зависимости демонстрируют уровень креативности выше среднего. Установленная корреляция между двумя этими показателями позволяет нам сделать вывод о наличии взаимосвязи между элементами компьютерной зависимости и уровнем креативности.

Таблица

Корреляция Пирсона

	VAR00001	VAR00002
VAR00001 Корреляция Пирсона	1	-,747**
Знач. (двухсторонняя)		,000
N	31	31
VAR00002 Корреляция Пирсона	-,747**	1
Знач. (двухсторонняя)	,000	
N	31	31

** Корреляция значима на уровне 0,01 (двухсторонняя)

Таким образом, из полученных результатов следует, что первоначальная гипотеза подтвердилась. Уровень развития креативности дошкольника связан с наличием или отсутствием элементов игровой зависимости. Значимая корреляция получена при измерении уровня креативности и диагностики элементов компьютерной зависимости. Можно сделать вывод, что у детей, у которых уровень креативности выше, элементы игровой зависимости не проявляются или проявляются в пограничном количестве, а дети, чей уровень креативно-

сти ниже, в большей степени склонны к проявлению элементов игровой зависимости.

Следует отметить, что данная тема является новой и малоизученной, поэтому нуждается в более детальном изучении. Для более точной и полной диагностики необходимо дополнительное исследование с увеличением числа испытуемых. В качестве перспективы данного исследования может быть рассмотрено проведение диагностики на возрастной группе 3,5–4,5 лет.

Список литературы

1. *Абраменкова В. В.* Социальная психология детства: развитие отношений ребенка в детской субкультуре. – М.: Моск. психол.-соц. ин-т; Воронеж: МОДЭК, 2000. – 416 с.
2. *Арестова О. Н., Бабанин Л. Н., Войскунский А. Е.* Коммуникация в компьютерных сетях: психологические детерминанты и последствия // Вестник Московского университета. Серия 14: Психология. – 1996. – Т. 14, № 4. – С. 14–20.
3. *Арестова О. Н., Бабанин Л. Н., Войскуновский А. Е.* Мотивация пользователей Интернета // Гуманитарные исследования в Интернете. – М.: Можайск-Терра, 2000. – С. 55–76.
4. *Бабаева Ю. Д., Войскунский А. Е.* Психологические последствия информатизации // Психологический журнал. – 2008. – № 1. – С. 89–100.
5. *Балонов И. М.* Компьютер и подросток. – М.: Эксмо, 2002. – 319 с.
6. *Беляева А. В., Коул М.* Компьютерно опосредствованная совместная деятельность и проблема психического развития // Психологический журнал. – 1991. – Т. 12, № 2. – С. 145–152.
7. *Борытко Н. М.* Досуг как сфера воспитания // Культура. Искусство. Образование: проблемы, перспективы развития: материалы Международной науч.-практ. конф., (Смоленск 16–19 дек. 1998). – Смоленск: СГИИ, 1998. – С. 101–109.
8. *Бубеев Ю. А., Романов А. И., Козлов В. В.* Игровая зависимость: механизмы, диагностика и реабилитация. – М.: Слово, 2008. – 160 с.
9. *Войскунский А. Е.* Зависимость от Интернета: актуарная проблема // Журнал неврологии и психиатрии им. С. С. Корсакова. – 2012. – № 3. – С. 79–86.
10. *Кузнецова В. А.* Проблема популяризации компьютерных игр в субкультуре детства // Гражданское общество: проблемы и перспективы: сборник научных статей по материалам круглого стола. – Симферополь, 2017. – С. 117–123.
11. *Мальгина Ю. А.* Причины компьютерной зависимости (интернет-зависимости, игровой зависимости). – М.: Авант, 2006. – С. 48–70.
12. *Прибылова Ю. О.* Психологические проблемы современных дошкольников в области информационных технологий // Естествознание в школе. – 2010. – № 4. – С. 35–39.
13. *Розова Н. А.* Компьютерная зависимость дошкольника как вид поведенческой аддикции // Профилактика саморазрушающего поведения детей и подростков: история, теория и практика: материалы Международной науч.-практ. конф. – Орехово-Зуево, 2017. – С. 329–334.
14. *Шаравина А. В.* Проблема интернет-зависимости у детей старшего дошкольного возраста // Образование и наука в современных реалиях: сборник материалов IV Международной науч.-практ. конф. – Чебоксары, 2018. – С. 117–119.

Островерхая Ирина Владимировна

Кандидат филологических наук, доцент Ресурсного центра (кафедры) иностранных языков, Балтийский федеральный университет имени Иммануила Канта, г. Калининград. E-mail: iostroverkhaya@kantiana.ru

Андреева Наталья Валентиновна

Кандидат педагогических наук, доцент, директор Ресурсного центра (кафедры) иностранных языков, Балтийский федеральный университет имени Иммануила Канта, г. Калининград. E-mail: nandreeva@kantiana.ru

**ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ «БЕСЕДЫ»
В СОЦИАЛЬНОЙ СЕТИ ВКОНТАКТЕ**

В статье рассматривается возможность использования сервиса «Беседа» в разделе «Сообщения» в социальной сети ВКонтакте в качестве электронной поддержки учебного процесса по отдельной дисциплине; определяются его практические опции, предоставляемые социальной сетью ВКонтакте, а именно: быстрота создания, простота добавления участников, удобный интерфейс, накопительное хранение «Вложений», упорядоченный архив «Документов», мгновенный месседжинг, персонификация уведомлений, приоритизация сообщений, эргономичность и экологичность; выявляется его педагогический потенциал, проявляющийся через организационно-информационную, коммуникативную, консультационную, обучающую, просветительскую, воспитательную и мониторинговую функции.

Ключевые слова: сетевое поколение, социальная сеть ВКонтакте, сервис «Беседа», «Закрытая группа», образовательно-социальное пространство, социально-сетевое взаимодействие, педагогический потенциал, электронная поддержка учебного процесса.

Ostroverkhaya Irina Vladimirovna

Candidate of Philological Sciences, Associate Professor of the Resource Centre (Chair) of Foreign Languages, Immanuel Kant Baltic Federal University, Kaliningrad. E-mail: iostroverkhaya@kantiana.ru

Andreeva Natalia Valentinovna

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Director of the Resource Centre (Chair) of Foreign Languages, Immanuel Kant Baltic Federal University, Kaliningrad. E-mail: nandreeva@kantiana.ru

**PEDAGOGICAL POTENTIAL OF «BESEDA» (CHAT)
IN VKONTAKTE SOCIAL NETWORK**

The current article considers the possibility of using «Beseda» (Chat) service in «Messages» section of VKontakte social network as a means of electronic support of disciplinary training; determines its practical options provided by VKontakte social network, namely: quickness of creating, ease of adding participants, a user-friendly interface, accumulative storage of «Attachments», an ordered archive of «Documents», instant messaging, personification of notifications, prioritization of messages, ergonomics and environmental friendliness; reveals its pedagogical potential expressed through

organizational-informative, communicative, consulting, instructive, educative, mentoring and monitoring functions.

Keywords: network generation, VKontakte social network, «Beseda» (Chat) service, «Closed Group», edusocial space, social-network interaction, pedagogical potential, electronic support of education.

Введение. Современные обучающиеся принадлежат к так называемому «сетевому поколению» и представляют собой «сообщество продвинутых пользователей Интернета, постоянно находящихся онлайн и с легкостью переключающихся между учебой, общением, развлечением» [11, с. 219]. Они «мотивированы на использование новшеств научно-технического прогресса» и «не боятся новинок» [14, с. 646]. Именно удовлетворению образовательных потребностей обучающихся современного поколения и адресована концепция реализации образовательных программ с применением электронного обучения и дистанционных образовательных технологий, закрепленная на государственном уровне в ст. 16 Федерального закона от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации»¹.

Организация учебного процесса с использованием информационно-коммуникационных технологий превращается в повседневную практику на всех уровнях образовательной системы в России. Так, в школьном секторе повсеместно применяются электронные журналы, электронные дневники и электронные учебники [11, с. 207–208]. В системе вузовского образования активно воплощается концепция «смешанного обучения» (Blended Learning), в которой сочетаются аудиторное и онлайн-взаимодействие преподавателей с обучающимися [15]. В качестве онлайн-площадок широко

используются системы по управлению обучением LMS (Learning Management Systems), а также модульная объектно-ориентированная динамическая обучающая среда Moodle (Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment) [7, с. 113].

Наряду с использованием возможностей LMS и Moodle педагоги-новаторы также прибегают к помощи различных электронных инструментов: социальных сетей, ресурсов Google, мессенджеров и специализированных приложений [1]. Согласно исследованию, проведенному Н. Г. Малошонок в рамках межвузовского проекта «Траектории и опыт студентов университетов России» (2015 г.), прослеживается «положительная взаимосвязь между использованием преподавателями мультимедийных и интернет-технологий и вовлеченностью студентов в достижение учебных целей и во взаимодействие с преподавателями и однокурсниками» [12, с. 74]. Н. В. Алтыникова и Е. К. Лейбова подчеркивают, что «игнорирование преподавателем новых интерактивных электронных продуктов, особенно тех, которые актуальны (востребованы) в студенческой среде, в значительной мере снижает мотивацию студентов к обучению» [1, с. 7].

Для осуществления электронного обучения (E-learning) отечественные школы и вузы активно оснащаются современными персональными компьютерами, имеющими доступ к глобальной сети Интернет, а также к локальным компьютерным сетям учебных заведений. Параллельно с укомплектованием российских школ и вузов государственными компьютерами, по мнению Д. О. Королевой, в настоящее время наблюдается «третья

¹ *Об образовании* в Российской Федерации [Электронный ресурс]: федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ. URL: <http://www.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc&base=LAW&n=314380&fld=134&dst=1000000001,0&rnd=0.15871675565975996#06949602522122349> (дата обращения: 19.01.2019).

волна информатизации»² российской образовательной системы, которая заключается в насыщении пространства учебного заведения карманными персональными компьютерами и смартфонами учащихся [11, с. 208]. Популярным становится «формат ведения урока BYOD (англ. *Bring Your Own Device* – «Принеси собственное устройство»), при котором ученикам предлагается использовать на занятиях в классе собственный гаджет» [11, с. 209]. В. Н. Колесников, Ю. И. Мельник и Л. И. Теплова отмечают, что в высшей школе «большинство студентов использует телефон для достижения образовательных целей» [10, с. 80].

Отличительной особенностью современной реальности являются социальные сети, которые благодаря повсеместному использованию смартфонов превратились в «повседневную практику» и «новые пространства социализации» многих студентов [5, с. 252]. По статистическим данным, социальная сеть Facebook является наиболее популярной сетью в мировом масштабе, тогда как в Российской Федерации наиболее массовую аудиторию имеет сайт социальной сети ВКонтакте [4, с. 72].

По мнению О. Н. Гончаровой и М. Ю. Халиловой, социальная сеть может стать «не только средством развлечения и общения с друзьями, но и рабочим инструментом» педагога [3, с. 110]. Несмотря на данное утверждение, отношение педагогического сообщества к использованию социальных сетей в образовательных целях является неоднозначным, поскольку, как справедливо отмечают О. В. Калимуллина и И. В. Троценко, для преподавателей внедрение новых техно-

логий «сопряжено с новыми возможностями и вызовами одновременно» [6, с. 63], «с необходимостью постоянного повышения квалификации» и перестройки методологии и подходов к новым парадигмам образования [6, с. 65]. Г. А. Коваленко и Г. А. Хаертдинова также указывают на то, что до сих пор «не всем педагогам понятна сама модель использования социальных сетей в преподавании» [9, с. 797], а Т. Е. Белякова и Е. С. Куракина подчеркивают, что в преподавательской среде наблюдается «неготовность педагогов к непрерывному обучению через социальные сети», поскольку они «могут отнимать большую часть личного времени» [2, с. 71].

Однако, принимая во внимание тот факт, что в настоящее время социальные сети «находятся на пике популярности» [1, с. 7] и что современные молодые люди фактически «живут в сети» [14, с. 646], значительная часть педагогического сообщества ставит перед собой задачи «выработки и апробации эффективных методик применения социальных сетей в учебном процессе» [17, с. 41] и пытается рационально использовать увлечение социальными сетями, присущее сегодняшнему поколению обучающихся.

База данных сайта Academia.edu, являющегося сетевой площадкой для сотрудничества ученых всего мира, свидетельствует о том, что социальные сети достаточно активно изучаются отечественными и зарубежными исследователями. На дату начала написания данной статьи (05 декабря 2018 г.) в результатах поискового запроса «social networks in education» (социальные сети в образовании) на сайте Academia.edu было зафиксировано 928 450 публикаций на английском языке. Аналогичный запрос на сайте научной электронной библиотеки eLibrary.ru представляет 98 760 русскоязычных публикаций. Такое количество исследований, безусловно, является доказательством их важности, поскольку

² Информация о первых двух волнах информатизации российской образовательной системы дана в статье Д. О. Королевой «Всегда онлайн: использование мобильных технологий и социальных сетей современными подростками дома и в школе» (2016 г.) [11, с. 206–209].

ку, по справедливому утверждению Г. А. Никуловой и Л. Н. Бобровой, «любые исследования, связанные с изучением проблем, предпочтений, мотивации студенческой аудитории при осуществлении образовательной деятельности, несут вклад в повышение национального и общечеловеческого интеллектуального потенциала и не теряют своей актуальности» [14, с. 646].

Образовательный потенциал социальных сетей находит свое отражение в термине «*edusocial space*» (образовательно-социальное пространство), который применяется в англоязычном научном обороте, например, такими исследователями, как П. Поллара (P. Pollara) и Дж. Жу (J. Zhu), которые утверждают, что сайты социальных сетей позитивно воспринимаются студенческой аудиторией и способствуют «активному обучению и сотрудничеству»³. Весьма показательным является также утверждение Т. Пушпика (Th. Pushpika) о том, что «образовательные потенциалы социальных сетей практически бесконечны»⁴, поскольку существует огромное разнообразие способов применения социальных сетей, способствующих «обогащению учебного опыта студентов». В коллективном исследовании М. С. Чвановой, М. В. Храмовой, В. Ю. Лысковой, Д. И. Михайловой, А. Ю. Моргуновой и А. А. Молчанова «Развитие социальных сетей и их интеграция в систему

образования России» отмечается, что использование социальных сетей имеет «серьезный педагогический потенциал, который должен быть осмыслен профессиональным сообществом и внедрен в практическую деятельность» [22, с. 481].

Ряд научных исследований посвящен описанию практического опыта использования социальной сети ВКонтакте в учебном процессе. Наиболее распространенной формой использования социальной сети ВКонтакте в образовательных целях является «Закрытая группа», администратором которой выступает преподаватель и контент которой доступен только ее участникам. Технические возможности «Закрытой группы» позволяют создавать «Обсуждения» по отдельным темам, размещать и обсуждать информацию на «Стене», хранить файлы с учебными материалами в «Документах» и фотографии в «Фотоальбомах». Материалы, размещаемые на «Стене» от имени «Группы», отображаются в «Новостях» у каждого участника «Группы».

На практике «Закрытые группы» используются:

- для преподавания отдельных школьных предметов [4; 9];
- преподавания отдельных дисциплин в системе среднего профессионального образования [16];
- преподавания отдельных дисциплин в системе высшего профессионального образования [8; 9; 20; 24];
- организации проектной и групповой работы [2; 5; 17; 19; 21];
- осуществления руководства квалификационными работами [24].

Анализ работ, посвященных использованию «Закрытой группы» в учебном процессе показывает, что наиболее проблемным моментом данного инструмента является чрезвычайно высокая степень трудозатрат преподавателя по администрированию группы [18, с. 140; 24, с. 132], поскольку, «будучи админи-

³ Pollara P., Zhu J. Social Networking and Education: Using Facebook as an Edusocial Space [Электронный ресурс] // Proceedings of Society for Information Technology & Teacher Education International Conference, 2011. – Chesapeake, VA: AACE – P. 3330–3338. – URL: https://www.academia.edu/394232/Social_Networking_and_Education_Using_Facebook_as_an_Edusocial_Space?auto=download (дата обращения: 11.11.2018).

⁴ Pushpika Th. Effective Use of Social Networks and Learning in Higher Education. 2014 [Электронный ресурс]. – URL: https://www.academia.edu/35013388/Effective_Use_of_Social_Networks_and_Learning_in_Higher_Education (дата обращения: 11.11.2018).

стратором, преподаватель должен постоянно пополнять и обновлять материалы, документы, помещать новые ссылки, а также следить за дисциплиной в группе» [16, с. 165].

Менее трудоемкой альтернативой «Закрытой группе» является сервис «Беседа» в разделе «Сообщения», о котором фрагментарно упоминается в некоторых работах, посвященных использованию возможностей сайта ВКонтакте в образовательных целях [5, с. 250; 13, с. 29; 23, с. 261]. Отсутствие на сегодняшний день самостоятельных работ, посвященных изучению возможностей сервиса «Беседа», дает основание считать новаторским настоящее исследование, цель которого заключается в выявлении педагогического потенциала указанного сервиса.

Материалы и методы. В настоящем исследовании оцениваются возможности сервиса «Беседа» в разделе «Сообщения» в социальной сети ВКонтакте, который с сентября 2018 г. используется доцентом Ресурсного центра иностранных языков БФУ им. И. Канта И. В. Островерхой в процессе преподавания английского языка студентам лингвистических специальностей. Предпосылкой для использования сервиса «Беседа» в качестве электронного сопровождения учебного процесса по дисциплине «Английский язык» стал положительный опыт И. В. Островерхой по применению указанного сервиса для организации проектной работы в Центре развития одаренных детей Калининградской области (ГБУ КО НОО «Центр развития Одаренных детей») в период с сентября 2015 г. по октябрь 2017 г., в Калининградском областном детско-юношеском центре экологии, краеведения и туризма (ГАУ КО ДО КОДЮ-ЦЭКТ) в период с января 2018 г. по май 2018 г., а также для контактирования с абитуриентами, занимавшимися на курсах по подготовке к вступитель-

ным экзаменам по английскому языку в магистратуру и аспирантуру БФУ им. И. Канта в период с марта 2018 г. по август 2018 г.

Определение педагогического потенциала сервиса «Беседа» происходило на основе изучения функционирования трех отдельных «Бесед»:

1) «1-Химия-Английский» для обучающихся по направлению «04.03.01 Химия» (программа бакалавриата) – 16 студентов-участников;

2) «1-Биология-Английский» для обучающихся по направлению «06.03.01 Биология» (программа бакалавриата) – 29 студентов-участников;

3) «1-СПО-Английский» для обучающихся по специальности «18.02.12 Технология аналитического контроля химических соединений» (программа среднего профессионального образования) – 17 студентов-участников.

Основным методом исследования стало анкетирование участников образовательно-сетевого взаимодействия. Анализ данных, полученных в ходе анкетирования, осуществлялся с применением аналитического метода и метода статистической обработки. Описательный метод был задействован для репрезентации результатов предпринятого исследования.

Анкетирование проходило в два этапа. На первом этапе респондентами были студенты, которым предлагалось ответить на следующие вопросы:

1) удобно ли пользоваться сервисом «Беседа» в социальной сети ВКонтакте в качестве электронной поддержки учебного процесса по дисциплине «Английский язык»? Почему?

2) в чем Вы видите недостатки использования «Беседы» применительно к организации учебного процесса?

3) если бы Вы были старостой группы и получали от преподавателя учебные материалы и сообщения, как бы Вы организовали оповещение сокурсников?

4) использовалась ли «Беседа» ВКонтакте для организации учебного процесса по какому-нибудь предмету во время Вашей учебы в школе?

5) целесообразно ли иметь отдельную «Беседу» с участием преподавателя по каждому изучаемому предмету?

Необходимость проведения второго этапа анкетирования была обусловлена ответами двух респондентов, предложивших использовать мессенджеры Discord, WhatsApp и Viber в качестве альтернативы сервису «Беседа» в социальной сети ВКонтакте. Респондентами второго этапа анкетирования стали все участники образовательно-сетевого взаимодействия, включая преподавателя. На данном этапе респондентам было предложено высказать свое отношение к перспективе использования альтернативных мессенджеров для электронной поддержки учебного процесса.

Критическая оценка авторского опыта, а также анализ и обобщение результатов двух этапов анкетирования позволили определить педагогические возможности сервиса «Беседа» в разделе «Сообщения» в социальной сети ВКонтакте.

Результаты исследования и обсуждение. Наличие современного мобильного гаджета с постоянным доступом к Интернету у всех участников учебного процесса, а также активное массовое пользование социальной сетью ВКонтакте как студентами, так и преподавателем стали благоприятными условиями для использования сервиса «Беседа» в учебном процессе.

Ответы респондентов, полученные в ходе анкетирования, свидетельствуют о том, что студенческая аудитория хорошо знакома с функционированием «Беседы» в социальной сети ВКонтакте:

– 100 % респондентов пользовались «Беседой» для общегруппового неформального общения (без участия преподавателя) во время учебы в школе;

– 40 (64 % от общего числа респондентов, принявших участие в анкетировании) респондентов имели «официальную» «Беседу» с участием классного руководителя для решения организационных вопросов;

– 15 (24 %) респондентов указали на то, что сервис «Беседа» использовался учителями-предметниками для электронной поддержки учебного процесса, например, по таким дисциплинам, как «Обществознание» (5 упоминаний), «Английский язык» (4 упоминания), «Математика» (3 упоминания), «Биология» (2 упоминания), «Русский язык» (2 упоминания), «Химия» (1 упоминание), «История» (1 упоминание), «География» (1 упоминание).

Проведенное анкетирование показало, что 100 % респондентов (62 человека) считают сервис «Беседа» удобной формой сопровождения образовательного процесса по дисциплине «Английский язык». Наглядной иллюстрацией позитивного отношения респондентов к использованию сервиса «Беседа» могут служить следующие ответы: «Иметь “Беседу” очень удобно. Все пользуются этой соцсетью, информация быстро доходит до студентов, корректируется, уточняется, а главное преподаватель всегда открыт для вопросов»⁵; «Общение напрямую с преподавателем в “Беседе” исключает шанс работы “испорченного телефона” при передаче сообщений»; «День студентов начинается не с кофе!.. Наш день начинается и заканчивается с проверки сообщений в VK! Когда в одном месте собирается и общение, и учеба, то это absolutely brilliant!»; «С сервисом “Беседа” преподаватели точно уверены, что студенты знают домашнее задание, а студенты... точно знают домашнее задание!!!», «Для преподавателя “Беседа”, думаю, – это тоже

⁵ Здесь и далее цитаты респондентов приводятся с сохранением их авторского оформления.

важный момент. Вы со спокойной душой можете спать, зная, что Ваши студенты имеют полную и достоверную информацию о Вашей дисциплине и ее вытекающих моментах).

Возможность использования сервиса «Беседа» в качестве электронной поддержки процесса обучения также подтверждается следующими показателями:

- 60 (96,8 %) студентов в случае избрания на должность старосты группы и получения от преподавателя учебных материалов организовали бы коммуникацию с сокурсниками исключительно с помощью сервиса «Беседа» в социальной сети ВКонтакте;

- на момент проведения настоящего исследования у каждой из трех студенческих групп существовала и активно функционировала собственная «неофициальная» (без участия преподавателя) «Беседа» группы, которая была создана старостой группы и в которой происходит неформальное обсуждение любых тем и вопросов;

- предложение использовать наряду с сервисом «Беседа» такие мессенджеры, как Discord, WhatsApp и Viber, высказанное 2 (3,2 %) студентами, не нашло поддержки ни у преподавателя, ни у 52 (83 %) студентов, отметивших нежелание осваивать незнакомый интерфейс, регистрироваться на дополнительных платформах, устанавливать альтернативные приложения на собственные мобильные устройства, а также покидать комфортную среду сети ВКонтакте;

- 35 (56 %) респондентов хотели бы иметь отдельную «официальную» «Беседу» с преподавателем по каждой изучаемой дисциплине, поскольку данный формат, по мнению студентов, способствовал бы систематизации и упорядочению информации по предметам;

- по мнению 12 (19 %) студентов целесообразность создания «Беседы» по каждому предмету определяется трудоемкостью учебной дисциплины: чем

выше ресурсоемкость дисциплины и частотность занятий, тем сильнее потребность в создании отдельной «Беседы» по соответствующей дисциплине.

Аргументы респондентов в поддержку сервиса «Беседа» свидетельствуют о том, что возможность использования сервиса «Беседа» в качестве электронной поддержки процесса обучения обусловлена, прежде всего, практическими опциями, предоставляемыми социальной сетью ВКонтакте. Технический функционал сервиса «Беседа» включает следующие характеристики:

- *быстрота создания*: «Беседа» в разделе «Сообщения» может быть создана самими студентами в течение первого организационного занятия по дисциплине; графическое представление (простореч. аватарка) «Беседы» также может быть оформлено самими студентами, охотно демонстрирующими индивидуальные креативные способности;

- *простота добавления участников*: каждый участник «Беседы» имеет возможность пригласить в «Беседу» любого пользователя, входящего в число его «Друзей»;

- *удобный интерфейс*: алгоритм отправки сообщений и обмен файлами интуитивно понятен и дружелюбен к пользователю;

- *накопительное хранение «Вложенных» различных форматов*: материалы, выкладываемые в «Беседу», доступны участникам в подкатегориях «Фотографии», «Видео», «Аудио», «Документы» и «Ссылки»;

- *упорядоченный архив «Документов»*: для каждого добавленного документа имеется информация о дате его загрузки в «Беседу», а сами документы располагаются в обратном порядке от даты загрузки: наиболее «свежие» документы находятся в верхней части списка, тогда как документы с более ранней датой загрузки опускаются в низ списка;

- *мгновенный месседжинг*: опера-

тивное информирование участников «Беседы» достигается за счет мгновенной доставки сообщений и мгновенного оповещения об их доставке;

– *персонализация уведомлений*: опция доставки персонализированных сообщений позволяет мгновенно оповещать определенных участников «Беседы» и контактировать с ними;

– *приоритизация сообщений*: опция закрепления сообщений дает возможность размещать наиболее важное сообщение в верхней части сетевого пространства «Беседы»⁶;

– *эргономичность*: удобство пользования достигается за счет отсутствия необходимости обращения к физическим носителям (USB-флеш-накопителям) для управления файлами, а также за счет гипертекстовости, обеспечивающей быстрый переход по ссылкам;

– *экологичность*: возможность использования «мягкой» электронной копии учебных материалов исключает обязательную распечатку «твердой» бумажной копии.

Проведенное исследование показало, что 38 (61 %) студентов не находят каких-либо недостатков использования сервиса «Беседа» в образовательных целях. К потенциальным проблемным моментам использования сервиса «Беседа» респонденты относят технические трудности, связанные с доступом к глобальной сети Интернет и функционированием мобильных гаджетов. Кроме того, по мнению 12 (19 %) респондентов, проблемным моментом является возможная «заспамленность» полилового пространства нерелевантными сообщениями, присылаемыми некоторыми участниками «Беседы». Однако данная проблема легко решается с помощью

опции «Удаление». У каждого участника «Беседы» существует возможность удалять отвлекающие сообщения, что способствует упорядочению информации в индивидуальном пространстве полилога.

Заключение. Результаты проведенного исследования дают основание сделать вывод о том, что сервис «Беседа» в разделе «Сообщения» в социальной сети ВКонтакте может быть использован в качестве электронной поддержки образовательного процесса по отдельной учебной дисциплине в силу своего педагогического потенциала, обусловленного техническими возможностями социальной сети ВКонтакте. Педагогический потенциал сервиса «Беседа» реализуется через *организационно-информационную функцию* (проявляющуюся за счет прямого и мгновенного поступления информации ко всем участникам образовательно-сетевого взаимодействия без посредников и искажений); *коммуникативную функцию* (проявляющуюся через возможность прямого общения участников «Беседы» друг с другом и преподавателем); *консультационную функцию* (проявляющуюся через возможность получать оперативные и качественные ответы на релевантные вопросы); *обучающую функцию* (проявляющуюся через возможность применения Wiki-технологии по разработке и использованию коллективных учебных материалов); *просветительскую функцию* (проявляющуюся через возможность размещения ссылок на дополнительные ресурсы и сайты, а также через возможность осуществлять перепосты полезной и интересной информации со страниц других пользователей социальной сети); *воспитательную функцию* (проявляющуюся через выработку навыка выполнения заданий к поставленным срокам, а также через выработку ответственности за индивидуальную образовательную траекторию за счет исключе-

⁶ В практике исследуемых «Бесед» в закрепленном сообщении указывается актуальное домашнее задание или информация о предстоящем событии, что дисциплинирует обучающихся, способствуя их самоорганизации.

ния возможности «лукавства» студентов по поводу незнания домашнего задания в связи с отсутствием на аудиторном занятии); *мониторинговую функцию* (проявляющуюся через возможность получения оперативной обратной связи при проведении различного рода опросов с целью изучения мнения обучающихся).

Практическая значимость предпринятого исследования определяется возможностью распространения рассмотренного опыта использования сервиса «Беседа» среди тех представителей педагогического сообщества, которые имеют желание и готовность к данному рода

деятельности.

Анализ возможностей тандемного использования «Беседы» и «Закрытой группы» в социальной сети ВКонтакте в образовательных целях представляется весьма перспективным для дальнейших исследований, нацеленных на оптимизацию образовательного процесса, поскольку указанный тандем может способствовать более детальной систематизации и каталогизации учебных и просветительских ресурсов, а также значительному снижению трудоемкости электронного сопровождения учебного процесса.

Список литературы

1. Алтыникова Н. В., Лейбова Е. К. E-learning сегодня: электронные образовательные ресурсы для педагогического вуза // Вестник педагогических инноваций. – 2014. – № 3(35). – С. 5–13.
2. Белякова Т. Е., Куракина Е. С. Особенности работы обучающихся над учебными проектами в условиях виртуализации образовательного пространства // Азимут научных исследований: педагогика и психология. – 2016. – Т. 5, № 4(17). – С. 70–73.
3. Гончарова О. Н., Халилова М. Ю. Теоретические аспекты использования социальных сетей в образовательных целях // Гуманитарные науки. – 2018. – № 1(41). – С. 107–112.
4. Давыденко Л. В. Социальная сеть «ВКонтакте» в образовательном процессе по химии // Образование: прошлое, настоящее и будущее: материалы III Международной научной конференции, август 2017 г., Краснодар. – Краснодар: Новация, 2017. – С. 72–77.
5. Дулина Н. В., Ефимов Е. Г. Социальные сети как фактор организации учебного процесса в рамках ФГОС // Социальная политика и социология. – 2014. – Т. 2, № 4-1(105). – С. 248–256.
6. Калимуллина О. В., Троценко И. В. Современные цифровые образовательные инструменты и цифровая компетентность: анализ существующих проблем и тенденций // Открытое образование. – 2018. – Т. 22, № 3. – С. 61–73. doi: 10.21686/1818-4243-2018-3-61-73
7. Камскова И. Д. Использование возможностей социальных сетей при организации самостоятельной работы студентов // Инновационные методы обучения в высшей школе: сборник статей по итогам методической конференции ННГУ, 10–12 февраля 2016 г., Нижний Новгород. – Н. Новгород: Нац. исслед. Нижегородский гос. ун-т им. Н. И. Лобачевского, 2016. – С. 113–115.
8. Климова Н. К., Фомина А. С. Социальные медиа в учебном процессе студентов вуза // Россия и мир в поисках новых решений: экономика, право, гуманитарные науки: доклады научно-практической конференции, 15–23 ноября 2016 г., Москва. – М.: Междунар. ин-т экономики и права. 2017. – С. 314–317.
9. Коваленко Г. А., Хаертдинова Г. А. Социальная сеть всемирной паутины Интернет как потенциальная модель обучения (на примере социальной сети «ВКонтакте») // Современные проблемы науки и образования. – 2014. – № 3. – С. 795.
10. Колесников В. Н., Мельник Ю. И., Теплова Л. И. Мобильный телефон в учебной деятельности современного старшеклассника и студента // Непрерывное образование: XXI век. – 2018. – № 2(22). – С. 75–84.

11. *Королева Д. О.* Всегда онлайн: использование мобильных технологий и социальных сетей современными подростками дома и в школе // Вопросы образования. – 2016. – № 1. – С. 205–224. – DOI: 10.17323/1814-9545-2016-1-205-224
12. *Малошенок Н. Г.* Взаимосвязь использования Интернета и мультимедийных технологий в образовательном процессе со студенческой вовлеченностью // Вопросы образования. – 2016. – № 4. – С. 59–83. DOI: 10.17323/1814-9545-2016-4-59-83
13. *Мельникова М. Р., Ушатикова И. И.* Социальная сеть «ВКонтакте» как инструмент развития познавательной активности школьника // Педагогика. Вопросы теории и практики. – 2018. – № 2. – С. 28–31. DOI: 10.30853/pedagogy.2018-2-6
14. *Никулова Г. А., Боброва Л. Н.* Студенты переселились в Интернет: присутствие, предпочтения, влияние // Образовательные технологии и общество. – 2016. – Т. 19, № 2. – С. 645–661.
15. *Острроверхая И. В., Андреева Н. В., Мондраева Е. З., Егорова И. Р.* Смешанное обучение в преподавании английского языка на лингвистических специальностях вуза // Вестник педагогических инноваций. – 2018. – № 3(51). – С. 80–89.
16. *Симонов А. В.* Применение социальных сетей в организации самостоятельной работы студентов при изучении электротехнических дисциплин и междисциплинарных курсов в Костромском лесомеханическом колледже // Образовательная деятельность вуза в современных условиях: материалы Международной научно-методической конференции, 26–27 мая 2016 г., Караваево. – Караваево: Костромская гос. с.-х. академия. – 2016. – С. 45.
17. *Староверова К. О.* Использование социальной сети «ВКонтакте» в вузовском преподавании // Вестник Российского экономического университета им. Г. В. Плеханова. – 2016. – № 5(89). – С. 34–42.
18. *Трошина З. Р.* Роль социальных сетей // Традиции и инновации в строительстве и архитектуре. Социально-гуманитарные и экономические науки: сборник статей. – Самара: Самарский гос. арх.-стр. ун-т. – 2015. – С. 138–142.
19. *Феценко А. В.* Социальные сети в образовании // Гуманитарная информатика. – 2012. – № 6. – С. 124–134.
20. *Харач О. Г.* Модерирование группы в социальной сети как актуальная интерактивная форма обучения менеджменту // Экономические и социально-гуманитарные исследования. – 2015. – № 4 (8). – С. 81–94.
21. *Цильковская А. В.* Использование социальных сетей в обучении иностранному языку // Совершенствование организационной и методической работы университета для повышения качества подготовки по программам высшего образования: материалы XLIV учебно-методической конференции профессорско-преподавательского состава, аспирантов, магистрантов, соискателей ТГПУ им. Л. Н. Толстого, 11–12 апреля 2017 г., Тула. – Тула: Тульский гос. пед. ун-т им. Л. Н. Толстого, 2017. – С. 356–358.
22. *Чванова М. С., Храмова М. В., Лыскова В. Ю., Михайлова Д. И., Моргунова А. Ю., Молчанов А. А.* Развитие социальных сетей и их интеграция в систему образования России // Образовательные технологии и общество. – 2014. – Т. 17, № 3. – С. 472–493.
23. *Чубукова Л. В.* Применение социальных сетей в образовании // Образовательный кластер региона: Синтез обучения и личностного развития: материалы Межрегиональной научной конференции, 24–25 мая 2017 г., Ижевск. – Ижевск: Бон Анца. – 2017. – С. 257–264.
24. *Швец Ю. Ю.* Использование открытых социальных сетей в преподавании экономических дисциплин // Методика преподавания экономических дисциплин: материалы Четырнадцатых Друкеровских чтений, 21–22 марта 2013 г., Москва. – М.: НИПКЦ Восход-А. – 2013. – С. 128–133.

Савельева Ольга Евгеньевна

*Кандидат педагогических наук, доцент,
Смоленский государственный университет, г. Смоленск.
E-mail: oe.savelyeva@gmail.com*

СОПОСТАВИТЕЛЬНЫЙ ПОДХОД ПРИ ОБУЧЕНИИ РУССКОГОВОРЯЩИХ ШКОЛЬНИКОВ АНГЛИЙСКИМ ПРЕДЛОЖЕНИЯМ С СОЮЗОМ *IF*

В статье раскрыты преимущества сопоставительного подхода при изучении английских грамматических явлений русскоязычными школьниками, отмечается, что главной трудностью для учащихся является необходимость преодолевать межъязыковую интерференцию. Считая одной из главных задач учителей и методистов проиллюстрировать логику иноязычного высказывания в сравнении с прочно усвоенной логикой родного языка, автор показывает, как компаративный анализ может применяться при изучении ряда грамматических тем, связанных с употреблением союза *if*, таких как придаточные предложения реального и нереального условия в настоящем и прошедшем временах, косвенный общий вопрос. Автор определяет ряд закономерностей, опора на которые может способствовать более быстрому и эффективному овладению этими языковыми конструкциями. С учетом таких закономерностей разработаны демонстрационные задания для тренировки учащихся в построении и правильном использовании английских грамматических конструкций с союзом *if*.

Ключевые слова: межъязыковая интерференция, обучение английской грамматике, сопоставительный подход, союз «*if*», английские условные предложения.

Savelyeva Olga Evgenievna

*Candidate of Pedagogic Sciences, Associate Professor, Smolensk State University,
Smolensk. E-mail: oe.savelyeva@gmail.com*

USE OF CONTRASTIVE APPROACH IN TEACHING ENGLISH CLAUSES WITH CONJUNCTION *IF* TO RUSSIAN-SPEAKING SCHOOLCHILDREN

The contributor reveals the advantages of the contrastive approach in teaching English grammar models to Russian-speaking schoolchildren. The author considers the need to overcome inter-linguistic interference to be the main difficulty for students and believes that one of the main targets for the teacher and the methodologist is to illustrate the logics of the foreign utterance in comparison with the stably adopted logics of the mother tongue. The author shows how comparative analysis can function in the process of studying a range of grammatical phenomena connected with using the conjunction *if*, such as subordinate clauses of a real and unreal condition in the present and in the past, and indirect general questions. The author determines a number of regularities, which can serve as supporting elements for faster and more effective learning of these linguistic structures. Considering these regularities, the author develops demonstrative tasks for training students in the correct usage of the grammar structures with the conjunction *if*.

Keywords: inter-linguistic interference, teaching English grammar, contrastive approach, conjunction «*if*», English conditional sentences.

При изучении иностранного языка практически каждый человек сталкивается с проблемой межъязыковой интерференции, когда по аналогии с прочно усвоенными правилами и нормами родного языка учащийся пытается построить или перевести иноязычное высказывание. Ввиду этого одной из задач каждого преподавателя иностранного языка является поиск путей преодоления интерферирующего влияния русского языка на процесс овладения той или иной грамматической или лексической темой. Наша статья посвящена проблеме поиска путей преодоления межъязыковой интерференции при изучении русскоязычными учащимися грамматических тем, связанных с употреблением союза *if*. В ходе исследования использован анализ нормативных документов, справочной литературы и лингвистических баз данных, анализ учебно-методической литературы, систематизация сведений, лингвистический эксперимент, заключающийся в поиске и проверке фацилитаторов, позволяющих облегчить учащимся понимание нюансов основных грамматических моделей с применением союза *if*.

При том, что вопросам интерференции и положительного переноса посвящены работы многих отечественных и зарубежных исследователей (Н. В. Баграмовой, И. В. Бима, Л. С. Выготского, У. Вайнрайха, В. Г. Костомарова, О. Д. Митрофановой, А. А. Леонтьева, А. В. Щепиловой, Л. В. Щербы, Э. Хаугена), в методике остается недостаточно освещенным вопрос о путях и приемах сопоставления грамматических явлений родного и иностранного языков. Отметим, что такая лингво-аналитическая деятельность школьников, с одной стороны, существенно облегчила бы понимание логики иноязычной грамматики, с другой – служила бы как одно из средств формирования познавательных универсальных учебных действий.

В связи с этим цель нашего исследования – инновационно подойти к вопросам введения и закрепления английского грамматического материала (в частности, связанного с употреблением союза *if*) на основе сопоставительного подхода с применением компаративного анализа.

В настоящее время существует множество учебных пособий по английскому языку, в которых отражаются совершенно разные подходы к обучению грамматическим явлениям. Одни авторы схематично приводят правило и разрабатывают большое количество упражнений к нему (например, Ю. Б. Голицынский [4]), другие отводят часть своего пособия под обстоятельное объяснение теории, часть – под тренировочные упражнения (Т. Ю. Дроздова [5]), некоторые авторы лишь приводят ряд однотипных примеров с изучаемой конструкцией и предлагают упражнения для тренировки приведенных моделей (например, Р. Мёрфи [12]). При таком разнообразии, однако, мало кто опирается во введении и проработке грамматического материала на сопоставительный подход, когда языковые явления родного и изучаемого языков сравниваются на наличие общих и различных черт, выявляются потенциальные трудности усвоения грамматической единицы и оцениваются возможности для осуществления положительного переноса. Как отмечает Н. С. Кочеткова, во многих методических пособиях и учебниках по иностранному языку, в том числе и для технических вузов, отсутствуют упражнения по предупреждению ошибок, вызванных языковой интерференцией [6]. Между тем именно межъязыковая интерференция является одним из наиболее влиятельных факторов появления в речи обучающихся языковых и речевых ошибок. Не находясь постоянно, или хотя бы длительное время, в англоязычной языковой среде, русскоязычный школьник не имеет возможности постоянно слышать грамма-

тические модели и клише, присущие английскому языку, в то время как соответствующие русскоязычные модели, далеко не всегда совпадающие по форме с английскими, он слышит и употребляет постоянно. Соответственно, межъязыковая интерференция при попытке построить иноязычное высказывание сработает у школьника быстрее, чем вызов в памяти теоретических правил грамматики. Современная методика все больше склоняется к тому, что контрастно-типологическое сопоставление грамматик родного и иностранного языков является важной частью процесса формирования и развития иноязычной коммуникативной компетенции [9].

Таким образом, мы считаем целесообразным проводить подробные исследования возможностей сопоставительного подхода для совершенствования преподавания английской грамматики русскоговорящим учащимся общеобразовательных школ. Особенно важно при освоении грамматики иностранного языка делать упор на знание грамматики родного языка для осуществления сравнительного анализа грамматических конструкций двух языков. Такое соотношение дает возможность лучше понять и уметь применять грамматическую структуру родного и изучаемого языка [10].

В ходе исследования мы обратились к программным требованиям, определяющим грамматические единицы английского языка, подлежащие усвоению в средней школе, сконцентрировав внимание на следующем ряде формулировок из примерной основной образовательной программы основного общего образования.

«Выпускник научится:

– распознавать и употреблять в речи сложноподчиненные предложения с союзами и союзными словами *because, if, that, who, which, what, when, where, how, why*;

– использовать косвенную речь в ут-

вердительных и вопросительных предложениях в настоящем и прошедшем времени;

– распознавать и употреблять в речи условные предложения реального характера (Conditional I – *If I see Jim, I'll invite him to our school party*) и нереального характера (Conditional II – *If I were you, I would start learning French*)...»¹.

Анализируя эти формулировки с лингвистической точки зрения, можно отметить общий момент, что все они требуют от учащегося знания и умения употреблять союз *if*, будь то общий вопрос в косвенной речи, придаточное предложение условия либо условное наклонение. Таким образом, принимая во внимание многозначность союза *if*, а также ряд грамматических нюансов, связанных с его корректным употреблением в речи в различных грамматических конструкциях, считаем основной целью нашей работы проанализировать возможности сопоставительного подхода для обеспечения наиболее эффективного и быстрого усвоения школьниками всего ряда грамматического материала, связанного с использованием союза *if*.

Для этого обратимся к словарям, фиксирующим возможные значения рассматриваемого союза.

1. **if**: 1) если (*с глг. в наст. времени*); *I shall see him if he comes* – если он придет, я его увижу; 2) если бы (*с глг. в прош. времени*); *if I only knew* – если бы я только знал; 3) если даже, хотя бы; *I will do it even if it kills me!* – Я это сделаю, даже если это будет гибелью для меня!; 4) ли; *I don't know if he is here* – я не знаю, здесь ли он; 5) неужели и т. п. (*выражение удивления*); *if I haven't lost my watch!* – неужели я потерял часы!; as

¹ Примерная основная образовательная программа основного общего образования [Электронный ресурс]. – URL: <http://fgosreestr.ru/registry/primernaya-osnovnaya-obrazovatel'naya-programma-osnovnogo-obshhego-obrazovaniya-3/> (дата обращения: 02.09.2018).

if как будто, будто; as if you didn't know – (как) будто вы не знали... [7].

2. **if**: 1) *вводит условные придаточные предложения а) реального условия* если ~ you come, you will see him – если вы придете, вы увидите его; б) *несоответствующего или противоречащего действительности условия* если (бы) ~ it should rain, stay at home – если вдруг пойдет дождь, не выходи из дому ~ I were you, I would not do it – (если бы я был) на вашем месте я не сделал бы этого; в) *содержащие положение, из которого следует неизбежный вывод* если, раз ~ $x = a$ and $y = a$ then $x = y$ – если /раз/ $x = a$ и $y = a$, то $x = y$; г) *выражающие повторность* если; (всякий раз) когда ~ I don't know the way, I always ask – если /когда/ я не знаю дорогу, я спрашиваю; 2) *вводит уступительные придаточные предложения (часто even ~)* даже если, хотя пусть – I will do it, (even) ~ it kills me – я это сделаю, даже если это будет стоить мне жизни; 3) *вводит косвенный вопрос или дополнительное придаточное предложение* ли ask ~ he has come – спроси, пришел ли он; 4) *вводит предложения (часто восклицательные), выражающие а) желание (часто ~ only)* если бы; хотя бы ~ only I had known! – если бы я только знал!; б) *удивление, негодование и т. п. (обычно с гл. в отрицательной форме)*: ~ he hasn't kicked his football through the window! – подумать только, он запустил футбольным мячом в окно!; 5) *в сочетаниях с числительными* целых, по крайней мере she is sixty ~ she is a day – ей не менее 60 лет; б) *в сочетаниях*: ~ any – если это имеет место, если таковой имеется и т. п. ~ and when – если и когда (*выражает неопределенность*) ~ anything – даже / скорее / наоборот; возможно даже; во всяком случае ~ anywhere – если вообще где-нибудь ~ at all – если вообще есть/будет, нужно и т. п./ ~ you like (*как вводное предложение*) – если хотите, пожалуй, если можно так выразиться ~ not – а) если не ... (то);

не то ...; б) что-то, а уж... [1].

Проанализировав вышеперечисленные значения, отметим, что в подавляющем большинстве значений союз *if* может переводиться на русский язык словом «если (бы)»: в первом словаре это значения 1, 2, 3, во втором – это 1, 2, 3 и 4 подпункты первого значения, значение 2, первый подпункт значения 4 и практически во всех словосочетаниях значения 6. Кроме значений, переводящихся на русский язык союзом «если (бы)», остаются значения, переводящиеся:

– как частица «ли» (в первом словаре – значение 4, во втором – значение 2);

– частица «неужели», а также другими словами, выражающими удивление (в первом словаре – значение 5, во втором – второй подпункт значения 4).

Остальные значения этого союза определяются устойчивыми фразами: *as if* (как будто), *if anything* (во всяком случае/наоборот), *if a day / a pound etc.* (ни больше ни меньше) и др.

Таким образом, мы выявили три основных способа перевода союза *if* на русский язык: союзом *если (бы)* (и его синонимами), частицей *ли* и частицей *неужели*.

Принимая во внимание тот факт, что в школьный грамматический минимум входят наиболее часто употребляемые структуры и фразы, определим частотность значений союза *if*, которые могут передаваться с помощью союза *если (бы)*, а также с помощью частицы *ли* и частицы *неужели*.

В Национальном корпусе русского языка встречается 504 759 примеров со словом *если* (в том числе *если бы*), 345 875 примеров со словом *ли* и 27 360 примеров со словом *неужели*². Таким образом, релевантными для рассмотрения с методической точки зрения будем

² Национальный корпус русского языка [Электронный ресурс]. – URL: <http://ruscorpora.ru> (дата обращения: 24.09.2018).

считать значения союза *if*, которые переводятся на русский язык словами *если (бы)* и ли ввиду их несравнимо большей распространенности в речи по сравнению со словом «*неужели*».

Если собирательно классифицировать значения союза *if*, которые могут переводиться на русский язык союзом *если (бы)* или его синонимами, то можно выделить следующие:

1) вводит придаточное предложение реального условия: *If I get this job, I will be happy.* – Если я получу эту работу, я буду счастлива;

2) вводит придаточное предложение нереального условия в настоящем: *If I had enough money, I would buy a new car.* – Если бы у меня было достаточно денег, я бы купил новую машину;

3) вводит придаточное предложение нереального условия в прошедшем: *If I hadn't run, I wouldn't have broken the leg.* – Если бы я не побежал, я бы не сломал ногу.

Все эти значения соотносятся с разработанными зарубежными грамматистами понятиями о Conditional 1, Conditional 2 и Conditional 3.

Можно выделить и четвертое значение, объединив подпункты 3 и 4 первого значения союза *if* в словаре под редакцией Ю. Д. Апресяна («*вводит придаточные предложения...; 3) содержащие положение, из которого следует неизбежный вывод* если, раз $x = a$ and $y = a$, then $x = y$ – если/раз/ $x = a$ и $y = a$, то $x = y$; 4) *выражающие повторность* если; (всякий раз) когда). Это интегрированное значение схоже с британским термином Conditional 0: «We use conditional type 0 to say something which is always true (law of nature), or to talk about something that always happens as a result of something else. We can use when instead of if.

If/when you heat water to 100° C, it boils. (law of nature)

I get seasick when I travel by boat.

(always happens)»³ [11].

Мы не будем рассматривать четвертое значение в методических целях, поскольку оно не должно представлять большую трудность для русскоговорящих школьников ввиду того, что по грамматической форме оно практически совпадает с аналогичными русскоязычными предложениями. Рассмотрим трудности, которые с точки зрения межъязыковой интерференции представляют для носителей русского языка остальные значения союза *if*, передаваемые в русском языке с помощью слова *если (бы)*.

1. Вводит придаточное предложение реального условия.

Основную трудность в случае с этим значением представляет правило о том, что в таких придаточных предложениях употребляется не будущее время (Future), а одно из времен группы Present (настоящее), чаще всего Present Simple. Тот факт, что в сходных русскоязычных предложениях употребляется, наоборот, будущее время, в большинстве случаев приводит к языковым ошибкам, когда учащийся использует *will* в придаточном предложении.

Если они принесут (буд.) конфет, мы поьем чаю. – *If they bring (не will bring) sweets, we will drink tea.*

Для русскоязычных учащихся здесь можно сформулировать следующее условное правило: *в тех случаях, когда мы имеем дело с союзом if в значении «если» (но не «если бы»!), в предложении с этим союзом используются времена группы Present, как правило, – Present Simple.*

³ Мы используем условную конструкцию 0 типа, чтобы сообщить что-то, что всегда верно (закон природы), либо, говоря о чем-то, что происходит в результате чего-то еще. Вместо если можно использовать когда (Если/когда вы нагреваете воду до 100°С, она кипит. Я испытываю морскую болезнь, когда плыву на лодке (происходит всегда)).

2. Вводит придаточное предложение нереального условия в настоящем.

В данном случае соответствующее придаточное предложение переводится на русский язык при помощи сочетания если бы:

If I knew Spanish, I would travel to Spain. – Если бы я знал испанский, я бы поехал в Испанию.

Как видно из примера, в этом случае при союзе *if* используется глагол в форме прошедшего времени (Past Simple). В соответствующем русскоязычном придаточном мы также употребляем глагол в прошедшем времени (*я знал*). Таким образом, в подобных случаях межъязыковая интерференция минимальна, если школьникам проиллюстрировать соответствие употребляемых в подобных предложениях грамматических форм в русском и английском языках. Наличие еще одного отдельного значения, существенно отличающегося от второго как по смыслу высказывания, так и по форме, несомненно, послужит основой для межъязыковой интерференции при построении условных придаточных предложений.

3. Вводит придаточное предложение нереального условия в прошедшем.

Основным поводом для возникновения интерференции является уже тот факт, что в английском языке существует два грамматически разных типа условных предложений с нереальным условием: модулирующие настоящую ситуацию и модулирующие прошедшую ситуацию, тогда как в русском языке с грамматической точки зрения есть только один тип:

If you gave us a lift, we would be grateful to you. – Если бы ты нас подвез, мы были бы тебе благодарны.

If he had given us a lift, we wouldn't have missed the train. – Если бы он нас подвез, мы бы не опоздали на поезд.

Эти две ситуации различаются тем, относятся они к настоящему времени

(«Если бы ты **сейчас** нас подвез...») или к прошедшему («Если бы ты нас **тогда / до этого момента** подвез...»).

Суммируем для русскоязычных школьников, что когда союз *if* переводится как сочетание «если бы», то в придаточных предложениях с ним, как и в русских эквивалентных предложениях, используется глагол в одном из прошедших времен. Для разграничения того, используем ли мы Past Simple или Past Perfect, применяем подстановку в предложение фацилитатора, то есть слова или конструкции родного языка, облегчающей понимание логики иноязычного высказывания [8]. В данном случае это слова *сейчас/«в настоящее время* и *тогда/уже*, которые мы подставляем в исходное русскоязычное предложение для определения того, переводить ли его с использованием Past Simple (*сейчас*), либо Past Perfect (*тогда*).

Теперь сравним вышеперечисленные нюансы построения предложений с союзом *if* в значениях, передаваемых словами если и если бы, с особенностями предложений, в которых *if* переводится на русский язык с помощью частицы ли.

Частица «ли» будет рассматриваться нами в значении, когда она вводит косвенный общий вопрос: *I don't know if he will come. – Я не знаю, придет ли он.*

В данном примере наблюдаем, что в отличие от тех случаев, когда *if* переводится союзом если, в этом случае уместно и корректно использовать будущее в придаточной части. Этот факт также является почвой для возникновения интерференции, на этот раз внутриязыковой: учащиеся, усвоившие правило о том, что придаточные предложения условия с союзом *if* не содержат будущего времени, могут автоматически экстраполировать это правило на все предложения, где встретится союз *if*, не придавая значения тому, является ли это собственно придаточным условия или косвенным общим вопросом. Ввиду этого считаем необходимым при изучении граммати-

ческих тем с союзом *if* акцентировать внимание учащихся на том, чтобы безошибочно определить, имеют ли они дело с придаточным предложением условия или нет. Другими словами, следует проверять, имеет ли союз *if* в том или ином предложении значение, передаваемое союзом *если (бы)* или он эквивалентен частице *ли*.

Итак, важными с точки зрения сопоставительного подхода моментами, которые могут определять, насколько безошибочно и быстро учащийся будет владеть всеми нюансами употребления в английской речи союза *if*, считаем следующие:

1) умение разграничивать высказывания, в которых союз *if* передается на русский язык союзом *если (бы)* и в которых он переводится как русскоязычная частица *ли*;

2) определять, переводится ли в искомым предложении союз *if* как *если (и, соответственно, использовать в этом придаточном предложении настоящее время (Present))* либо как *если бы*, что требует употребления в придаточном предложении прошедшего времени (Past) (это сходно с русскоязычной грамматической формой подобных придаточных);

3) умение путем подстановки в условное придаточное предложение, которое подлежит переводу на английский язык, фацилитаторов *сейчас/в настоящее время* либо *тогда/уже* определять, модулирует ли говорящий ситуацию настоящего времени (что диктует употребление Past Simple) либо ситуацию прошедшего времени (что показывает необходимость использовать время Past Perfect).

В современных учебных пособиях по английскому языку наблюдается четкая тенденция представлять грамматическую теорию в виде лаконично сформулированного научного правила на английском языке. Приведем примеры того, как русскоязычным школьникам предлагается познакомиться с построе-

нием условных предложений.

1. Совместный российско-британский учебник Starlight для 10-го класса, следуя теории о разграничении Conditional 1, Conditional 2 и Conditional 3, предлагает следующие формулировки:

Type I conditionals are used to express a real or very probable situation in the present or future⁴.

If + present simple → future simple, imperative, can/must/may etc + bare infinitive.

Type 2 conditionals (unreal in the present) are used to express imaginary situations which are contrary to the facts in the present, and therefore are unlikely to happen in the present or the future...⁵

If + past simple/past continuous → would/could/might + present bare infinitive.

Type 3 conditionals (unreal in the past) are used to express imaginary situations which are contrary to facts in the past. They are also used to express regrets or criticism⁶.

If + past perfect/past perfect continuous → would/could/might + perfect bare infinitive"[2].

2. В учебнике М. З. Биболетовой Enjoy English 10 приводятся следующие правила:

Often when we talk about a hypothetical situation, we need a conditional sentence

⁴ Условные предложения 1-го типа используются для выражения реальной или очень вероятной ситуации в настоящем или будущем.

⁵ Условные предложения 2-го типа (нереальное в настоящем) используются для выражения воображаемых ситуаций, которые противоположны фактам в настоящем и ввиду этого вряд ли произойдут в настоящем или будущем.

⁶ Условные предложения 3-го типа (нереальное в прошедшем) используются для выражения воображаемых ситуаций, которые противоположны фактам в прошлом. Они также используются для выражения сожаления или критики.

with *if* to explain it⁷.

If + *past simple* would + *infinitive*

Notice that we use the Past simple (or past continuous) after *if* even though we are talking about a present situation in general⁸ [3].

Считаем, что подобные формулировки довольно абстрактны, учащимся, в свою очередь, приходится самостоятельно субъективно определять, является ли искомая ситуация реальной, воображаемой, вероятной либо гипотетической, относится ли она к настоящему либо к прошедшему и т. п. Далее, определив тип ситуации, школьнику предстоит вспомнить, какая именно грамматическая форма обслуживает данный тип ситуации, пока, наконец, произойдет конечное построение предложения.

Предлагая свой вариант выстраивания работы над изучением союза *if* с использованием сопоставительного подхода, прежде всего сконцентрируем внимание учащихся на разграничении того, имеют ли они дело с предложениями условия либо с косвенным общим вопросом.

The linking word «if» can be used in two major grammatical situations:

1) *to introduce any type conditional clauses (here it is equal to the Russian word «если» or «если бы»);*

2) *to introduce an indirect general question (in this case it is equal to the Russian «ли»).*

Compare and translate the sentences⁹.

⁷ Часто, когда мы говорим о гипотетической ситуации, нам требуется условное предложение с *if*, чтобы ее объяснить.

⁸ Заметьте, что мы используем Past simple (или past continuous) перед *if*, даже если мы говорим в целом о настоящей ситуации.

⁹ Союз *if* может использоваться в двух основных грамматических ситуациях:

1) для введения условных предложений любого типа (здесь он эквивалентен русскому слову *если* или *если бы*);

2) для введения косвенного общего вопроса (в этом случае он эквивалентен русскому *ли*).

Сравните и переведите предложения.

Model: I don't know if she will come. If she comes, I will be happy.

Джек спрашивает, буду ли я свободна. Если я буду свободна, я позвоню. Хотелось бы знать, будут ли они участвовать в конкурсе. Если они будут участвовать в конкурсе, они могут занять первое место. Он не знает, закончит ли он статью завтра. Если он закончит статью завтра, ее опубликуют в этом месяце.

Classify the sentences according to the meaning of the linking word «if»: sentences where «if» introduces a conditional clause, and sentences where «if» introduces an indirect question¹⁰:

If you have a complaint, write to the director. I'm sorry if I'm annoying you. He asked if we would like some coffee. What would you do if there were an accident? If you had stayed, this would never have happened. I wonder if she noticed us. If you break the law, you pay the penalty. See if you can track down their owners and ask for a tour.

Подобного типа упражнения могут быть предложены и на разграничение тех случаев, когда *if* вводит условное предложение реального условия (*if* = *если*) и когда предложение нереального условия (*if* = *если бы*).

Вот еще один пример упражнения на подобное разграничение.

Determine and write in the blanks what grammatical tense (Present or Past) you would use to translate the following conditional clauses into English¹¹:

Если бы все так делали _____. Если он опоздает _____. Если бы не было войн _____. Если бы ты знал _____. Если решишь мне позвонить _____. Если бы

¹⁰ Классифицируйте предложения по значению союза *if*: предложения, где *if* вводит условное придаточное, и предложения, где *if* вводит косвенный вопрос.

¹¹ Определите и запишите в пропусках, какое грамматическое время (Present или Past) вы бы использовали для перевода следующих условных предложений на английский язык.

я не опоздал _____. Если я найду такую сумму денег _____. Если ты мне не сможешь _____.

Что касается упражнений на разграничение условных предложений нереального условия в настоящем времени и в прошедшем времени (Conditional II и Conditional III), то самыми очевидными заданиями могут быть подобные:

Determine by adding phrases «сейчас» («в настоящее время») or «тогда» («уже») whether the speaker modulates the present time situation or the past time situation in each sentence in bold. Use Conditional II or Conditional III correspondingly¹².

Если бы я был голоден, я бы пошел в кафе. Если бы я не проработал там десять лет, я бы не получал такую пенсию. Если бы ты поспешил, мы бы не опоздали на поезд! Если бы я жил рядом с работой, я бы приходил первым. Если бы не забыл ключи, нам бы не пришлось звонить соседям. Если бы ты не была так занята, ты бы уделяла нам больше времени.

Divide the sentences depending on the meaning of the if-clause into those, which express unreal action in the present (Conditional II) and those, which express unreal action in the past (Conditional III). Add three more pairs of sentences according to the model¹³.

Если бы ты мне помог, я бы не попал в такую ситуацию. Я был бы благодарен, если бы ты мне помог. Если бы ты не ехал так быстро, мы бы не перевернулись. Если бы ты не ездил так

быстро, тебя бы не называли гонимком. Если бы я учил в школе английский вместо немецкого, меня бы не взяли в немецкую компанию. Если бы я учил языки, я бы путешествовал.

Выводы. Подытоживая вышесказанное, отметим основные моменты.

Сопоставительный подход играет важную роль в процессе освоения школьниками иностранного языка, поскольку перед учителями и методистами часто встает вопрос о путях преодоления межъязыковой интерференции, которая является значимым фактором появления языковых и речевых ошибок.

Сопоставив грамматические явления английского языка, связанные с употреблением союза *if* (придаточные предложения реального условия, придаточные предложения нереального условия в настоящем и прошедшем, а также косвенный общий вопрос) с аналогичными явлениями в русском языке, мы выявили три основных трудности, преодолев которые русскоязычный школьник сможет эффективно владеть вышеперечисленным грамматическим материалом:

1) разграничивать высказывания, в которых союз *if* передается на русский язык союзом *если (бы)* и в которых он переводится как русскоязычная частица *ли*;

2) определять, переводится ли в искомом предложении союз *if* как *если (и, соответственно, использовать в этом придаточном предложении настоящее время (Present))* либо как *если бы*, что требует употребления в придаточном предложении прошедшего времени (Past) (это сходно с русскоязычной грамматической формой подобных придаточных);

3) путем подстановки в условное придаточное предложение, подлежащее переводу на английский язык, фациллитаторов *сейчас/в настоящее время* либо *тогда/уже* научиться определять, модулирует ли говорящий ситуацию настоящего времени (что диктует употребление Past Simple) либо ситуацию прошедшего времени (что показывает необходимость использовать время Past Perfect).

¹² Определи, подставив фразы ««сейчас» («в настоящее время») от «тогда» («уже»), модулирует ли говорящий ситуацию настоящего времени или ситуацию прошедшего времени. Используй, соответственно, условное предложение II типа или условное предложение III типа.

¹³ Раздели предложения в зависимости от значения придаточного с *if* на те, которые выражают нереальное действие в настоящем (условное II типа) и те, которые выражают нереальное действие в прошедшем (условное III типа). Добавь еще три пары предложений по модели.

В современных популярных учебниках по английскому языку обучение грамматике не строится на компаративной основе, а приводится ряд англоязычных правил, исходя из которых учащимся предлагается строить высказывания с тем или иным грамматическим явлением. Считаю, что сопоставительный принцип может работать эффективнее, чем запоминание теоретических положений, в которых многие понятия носят довольно абстрактный характер (реальное или нереальное условие, вероятная или воображаемая ситуация и т. п.).

В связи с этим нами разработан ряд демонстрационных заданий, построенных на основе сопоставительного подхода и призванных разъяснить и проиллюстрировать логику англоязычных грамматических конструкций русско-

говорящим школьникам. Считаю, что вопросы опоры на сопоставительный подход в области обучения английской грамматике требуют дальнейших методических исследований, поскольку деятельность школьников по сравнению лингвистических явлений может послужить почвой для развития и совершенствования познавательных и исследовательских навыков. Банк заданий и упражнений по английской грамматике на основе сопоставительного подхода может быть пополнен любым учителем или методистом, стремящемся доступно и наглядно объяснить носителю русского языка принципы строения англоязычных высказываний, привлекая для этого глубинно заложенные речевые клише и формулы родного языка.

Список литературы

1. *Апресян Ю. Д., Медникова Э. М., Петрова А. В.* и др. Новый большой англо-русский словарь: в 3 т. Около 250 000 слов. Т. II. / под ред. Ю. Д. Апресяна. – М.: Рус. яз., 1993. – 828 с.
2. *Баранова К. М., Дули Д., Копылова В. В.* и др. Starlight 10 (Звездный английский). 10 класс: учебник. – М.: Express Publishing: Просвещение, 2012. – 200 с.
3. *Биболетова М. З., Бабушис Е. Е., Снежко Н. Д.* Enjoy English 10: учебник для 10 класса. – Обнинск: Титул, 2009. – 215 с.
4. *Голицынский Ю. Б.* Грамматика: сборник упражнений. – СПб.: КАРО, 2006. – 544 с.
5. *Дроздова Т. Ю., Маилова В. Г., Берестова А. И.* English Grammar: Reference and Practice. Version 2.0. – СПб.: Антология, 2012. – 424 с.;
6. *Кочеткова Н. С.* Трудности формирования и развития иноязычной грамотности академической речи на английском языке, обусловленные межъязыковой интерференцией // Вестник Самарского государственного технического университета. Серия: Психолого-педагогические науки. – 2018. – № 1(37). – С. 86–93.
7. *Мюллер В. К.* Полный англо-русский русско-английский словарь. 300 000 слов и выражений. – М.: Эксмо, 2013. – 1328 с.
8. *Савельева О. Е.* Фацилитаторы как способ преодоления межъязыковой интерференции при обучении английской грамматике // Известия Смоленского государственного университета. – 2016. – № 4(36). – С. 506–512.
9. *Самарская С. В.* Влияние межъязыковой грамматической трансференции и интерференции на изучение иностранного языка // Актуальные проблемы филологии и педагогической лингвистики. – 2017. – № 3(27). – С. 210–216.
10. *Синицына Е. И.* Особенности формирования иноязычной коммуникативной компетенции в рамках языковой интерференции // Образование и наука без границ: фундаментальные и прикладные исследования. – 2017. – № 6. – С. 315–319.
11. *Evans V., O'Sullivan N.* Click on 3 Student's book. – Express Publishing, 2002. – 190 p.
12. *Murphy R.* Essential Grammar in Use: A Self-Study Reference and Practice Book for Elementary Students of English: With Answers (Second Edition). – Cambridge: Cambridge University Press, 2001. – 300 p.

Самарцева Евгения Георгиевна

Кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры технологий психолого-педагогического и специального образования, Орловский государственный университет имени И. С. Тургенева, г. Орел. E-mail: evgeniyasamartceva@gmail.com

ОПЫТ ПРИМЕНЕНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ТЕХНОЛОГИЙ В ДОШКОЛЬНОМ ИНКЛЮЗИВНОМ ОБРАЗОВАНИИ

Статья посвящена актуальной на современном этапе развития образования проблеме выбора, модификации и реализации наиболее востребованных педагогических технологий инклюзивного образования, задача которых – сделать процесс образования детей с разными стартовыми возможностями качественным и эффективным. Значимость идеи разработки новых и оптимизации традиционных педагогических технологий с учетом меняющихся потребностей образовательной среды, выраженных в необходимости обеспечения доступного образования для всех детей без исключения, не вызывает сомнений. Основная цель публикации – представить обобщение опыта практического применения ряда технологий организации педагогического процесса в условиях внедрения инклюзивного подхода в дошкольной образовательной организации. Результаты, полученные в ходе экспериментальной апробации представленных технологий, подтверждают целесообразность их использования. В статье предложены психолого-педагогические рекомендации по отбору и применению ряда технологий, которые могут способствовать эффективному построению в организации инклюзивной образовательной среды.

Ключевые слова: педагогические технологии, инклюзивное дошкольное образование, дети с ограниченными возможностями здоровья, бинарное занятие, уровневая дифференциация, взаимное обучение.

Samartseva Evgenia Georgievna

PhD in Pedagogy, associate professor at the department of Education technologies in pedagogy, psychology and special education, Orel state university named after I. S. Turgenev. E-mail: evgeniyasamartceva@gmail.com

EXPERIENCE OF APPLICATION OF EDUCATIONAL TECHNOLOGIES IN PRESCHOOL INCLUSIVE EDUCATION

The article is devoted to the problem of selection, modification and implementation of the most popular pedagogical technologies of inclusive education, the task of which is to make the process of education of children with different starting opportunities qualitative and effective. The importance of the idea of developing new and optimizing traditional pedagogical technologies, taking into account the changing needs of the educational environment, expressed in the need to provide affordable education for all children without exception, is beyond doubt. The main purpose of the publication is to present a generalization of the experience of practical application of a number of technologies of the organization of the pedagogical process in the conditions of implementation of an inclusive approach in preschool educational organization. The results obtained during the experimental testing of the presented technologies confirm the expediency of their use. The article offers psychological and pedagogical recommendations for the selection and

application of a number of technologies that can contribute to the effective construction of an inclusive educational environment in the organization.

Keywords: pedagogical technologies, inclusive preschool education, disabled children, binary lesson, level differentiation, mutual learning.

Существующая парадигма современного образования потребовала пересмотра ставших неактуальными традиционных подходов к организации педагогического процесса, предполагавших получение образования детьми с ограниченными возможностями отдельно от нормативно развивающихся. Активное внедрение идей инклюзивного образования, происходящее в нашей стране в последнее десятилетие, выйдя за пределы теоретических обсуждений, обозначило ряд объективно существующих проблем и барьеров на пути успешной реализации инклюзивного образования, среди которых исследователи данного вопроса выделяют кадровые, нормативно-правовые, материально-технические трудности и т. д. Несмотря на повсеместное распространение идей инклюзивного подхода в образовательном пространстве нашей страны, у большинства педагогов, реализующих включающее образование, остаются многочисленные вопросы относительно различных аспектов его внедрения: методических, психологических, технических. Основными проблемами на пути успешного обеспечения инклюзии, на наш взгляд, является выбор и реализация эффективных педагогических технологий, которые в одинаковой степени помогут организовать полноценное обучение и воспитание нормативно развивающихся детей и будут способствовать успешной коррекции и компенсации нарушений, имеющихся у детей с ограниченными возможностями.

Организованная нами исследовательская деятельность в качестве основных задач предполагает осуществление теоретико-методологического осмысления, практической апробации и оценки ряда

эффективных технологий инклюзивного образования. В рамках исследования проведен локальный эксперимент на базе дошкольной образовательной организации города, в которой была создана инклюзивная группа кратковременного пребывания, выступающая как адаптационная перед включением ребенка с ОВЗ или ребенка-инвалида в общеразвивающую группу. За период существования данной группы педагогами и администрацией учреждения осуществлен поиск и внедрение технологий, методов и форм работы, наиболее отвечающих задачам инклюзивного дошкольного образования [1].

Опираясь на приведенную в Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации»¹ трактовку понятия «инклюзивное образование» и на традиционное понимание педагогических технологий как таковых, под технологиями инклюзивного образования мы будем подразумевать педагогические технологии, которые обеспечивают равный доступ к образованию для всех обучающихся с учетом разнообразия их особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей, то есть ведут к созданию условий для качественного доступного образования всех без исключения детей.

Инклюзивное образование, все еще выступающее на сегодняшний день определенной инновацией для отечественной системы образования, требует от педагогов грамотного управления на всех этапах его моделирования

¹ *Об образовании* в Российской Федерации [Электронный ресурс]: федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ. – URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (дата обращения: 09.03.2019).

и внедрения [8]. Учитывая тот факт, что основополагающим требованием инклюзивного образования становится учет индивидуальных особенностей воспитанников, разнообразия их особых образовательных потребностей, возможностей, интересов, появляется необходимость пересмотра технологий работы с детьми, дополнения традиционных технологических подходов инновационными, отвечающими требованиям инклюзии.

В процессе осуществления инклюзивного образования используются как традиционные, так и инновационные педагогические технологии, среди которых – технологии развивающего, проблемного, программированного обучения, социогровые, личностно-ориентированные, системно-деятельностные, информационно-коммуникационные, интерактивные, дистанционные, коррекционно-развивающие, здоровьесберегающие, природосообразные, модульные, проектные, альтернативные и ряд других [7]. В условиях реализации инклюзивного подхода находит применение большинство из указанных технологии, и главная задача использующего их педагога – подобрать их оптимальное сочетание с учетом решаемой образовательной задачи, возрастного этапа. Процедуры, составляющие технологию инклюзивного образования, должны быть ориентированы на гарантированное достижение поставленных целей, обеспечивать возможность обратной связи, обладать воспроизводимостью [4].

Имеющийся у нас практический опыт организации инклюзивного образования, полученный в процессе организации функционирования инклюзивной группы кратковременного пребывания, позволил выделить ряд наиболее эффективных, на наш взгляд, технологий работы. Рассмотрим подробнее некоторые педагогические инклюзивные технологии, которые доказали свою эффектив-

ность в ходе нашей деятельности.

Технология уровневой дифференциации предполагает включение в занятия разноуровневых заданий для разных категорий детей, исходя из их возможностей, потребностей, ресурсов и дефицитов. Данная технология применима и эффективна на этапе включения ребенка или детей с особыми потребностями в групповую деятельность. Подобное включение всегда осуществляется поэтапно и последовательно. Отличительной особенностью подхода является более острая необходимость учета разнообразия детей в группе, определения особенностей каждого, возможностей и интересов, в том числе весьма нетривиальных. Технология уровневой дифференциации предполагает создание равных возможностей для всех воспитанников, усвоение материала происходит на доступном ребенку уровне. Критериями оценки деятельности ребенка являются его усилия по овладению этим материалом, а темы, предписанные стандартами образования, так же как и использующийся в работе дидактический материал, остаются едиными для всех уровней обучения. В рамках данной технологии дети могут быть объединены в группы по схожим признакам. Управление познавательной деятельностью происходит с целью обучения каждого ребенка на уровне его индивидуальных возможностей и способностей через систему малых групп.

Следуя общим правилам и способам организации деятельности на занятии, педагог инклюзивной группы должен помнить и учитывать тонкости включения в работу ребенка, у которого отмечаются особенности познавательной деятельности, поведения, коммуникации. Часто такой ребенок не может полностью успевать за темпом всей группы: выполняет задания на уровне, доступном ему, но ниже уровня освоения содержания темы, предмета однокруп-

пниками. При таком подходе у педагога появляется возможность дозировать нагрузку на каждого из детей, дифференцированно помогать менее успешному, эффективно работать со «сложными» детьми без ущерба для успевающих. Кроме того, предполагается оказание различных видов помощи детям разных групп, использование модификаций методов и приемов обучения. Весьма эффективным оказался прием функциональной дифференциации, при котором происходит распределение функций среди детей, то есть когда каждый ребенок вносит свой вклад в общий результат, выполняя задание, при этом ребенку с трудностями в обучении можно предложить нужную, но вполне доступную ему роль. Подобная организация работы в группе предполагает полную включенность ребенка на основе понимания его возможностей.

Наш опыт показывает, что педагогу удастся успешнее выбрать формы и содержание деятельности детей, распределить их детей, если он заранее конкретизировал задачи работы для каждого воспитанника и для всех детей группы. Подбор применяемых на занятии материалов, наглядности также следует с учетом способностей и ограничений, имеющихся у детей. Однако наиболее успешно проходят занятия, на которых все дети используют одинаковые материалы, но осуществляют с ними задания разной сложности. Эффективное применение технологии уровневой дифференциации требует от педагога глубокого знания особенностей, ресурсов и дефицитов каждого воспитанника группы, отличного владения материалом занятия и методикой работы.

Следующей технологией, доказавшей свою эффективность в ходе нашего эксперимента, стала *технология проведения бинарных занятий*, в рамках которой происходит изложение материала логическими частями двумя педагогами

в рамках единой темы. Применяется изложение материала разными способами, разными педагогами, приветствуется разное формулирование вопросов, при котором ребенок отвечает не тому человеку, к которому привык, и не на привычно сформулированные вопросы. Участие в занятии двух педагогов (как правило, это воспитатель и специалист сопровождения (учитель-дефектолог, учитель-логопед, педагог-психолог)) дает возможность оказать полноценную индивидуальную помощь ребенку, не препятствуя основной деятельности всей группы [2].

Организуя бинарное занятие, следует тщательно продумать интегрируемые образовательные области. Наиболее целесообразна интеграция областей «познание (математика) и художественное творчество», «музыка и познание», «художественное творчество и музыка»; «коммуникация и художественное творчество», «социализация и художественное творчество». Раздел «коррекционная работа» может быть объединен с любой из образовательных областей, это касается и области «речевое развитие». Могут быть созданы следующие пары педагогов: «воспитатель – учитель-логопед» при реализации задач области «речевое развитие», «воспитатель – учитель-дефектолог» – «познавательное развитие», «воспитатель – педагог-психолог» при реализации области «социально-коммуникативное развитие».

В рамках бинарных занятий на одном материале каждый из специалистов отрабатывает свою задачу, занятия перестают быть однообразными и монотонными, реализуется здоровьесберегающий компонент за счет экономии времени, уменьшения нагрузки на воспитанников, так как несколько задач решается за меньшее время. Кроме того, происходит взаимобмен опытом между педагогами, что способствует лучшему пониманию задач работы каждого, расширяет про-

фессиональную компетентность. Эта форма образовательной деятельности позволяет реализовать межпредметные связи, интегрируя образовательные области. Следует отметить, что успешное инклюзивное образование возможно исключительно при налаженной командной работе всех специалистов [5]. При подготовке занятия педагоги тщательно выбирают формы и методы работы, тема занятия формулируется исходя из возможностей общего содержания программ, реализуемых педагогами. Технология проведения бинарного занятия в комбинированной (инклюзивной) группе такова: для детей с ОВЗ продумывается содержание, которое реализует один из педагогов, как правило, специалист сопровождения, пока другой работает с нормотипичными детьми. В качестве позитивных результатов применения данной технологии можно отметить следующие: объединение усилий двух педагогов способствует усилению управления процессом познавательной и практической деятельности, что актуально при большой наполняемости группы; усиление индивидуальности обучения, позволяющее выявить детей, нуждающихся в особом внимании; облегчение изучения сложных тем для детей с ОВЗ; рост мотивации и заинтересованности детей.

Организация бинарного занятия требует тщательной проработки: учебные планы и программы, которыми специалисты руководствуются в работе, дополняются сводно-тематическим планированием, уточняются темы программ, которые бинарны, продумывается содержание, техническое оснащение занятия. В инклюзивной практике бинарное занятие понимается как форма профессионального взаимодействия воспитателя и специалиста сопровождения, при котором обеспечивается системность сопровождения, реализуемая через единство диагностики, коррекции и раз-

вития – определение основных задач по оказанию помощи и поддержки ребенку с ОВЗ.

Процесс подготовки к бинарному занятию можно разделить на этапы. Сначала осуществляется совместный анализ материала воспитателем и специалистом с целью определения общей темы и направления обучения и поддержки ребенка с ОВЗ. Как правило, основой занятия становится материал воспитателя. На следующем этапе происходит совместное планирование педагогом и специалистом хода занятия, в котором четко определена роль каждого из них, разрабатываются общие и индивидуальные задания, предлагаемые всем детям и отдельно – детям с ОВЗ. Обязательным элементом подготовки становится планирование форм работы: фронтальной, парной, подгрупповой, индивидуальной. В рамках занятия роли педагога и специалиста сопровождения могут меняться, дополняя друг друга. Основной задачей профессионального взаимодействия становится включение каждого ребенка в процесс деятельности с учетом его индивидуальных возможностей. Оценка результатов деятельности детей на таком занятии основана на принципах индивидуального прогресса в овладении программным материалом или иных достижений детей, например в овладении какой-то функцией или операцией.

Наши наблюдения показали, что при проведении бинарных занятий могут возникнуть следующие сложности: недостаточная проработанность технологии проведения, отсутствие полной психологической и методической совместности педагогов, рассогласованность в расписании воспитателя и специалиста. Основным принципом организации бинарного занятия является осуществление индивидуального подхода на фоне коллективной деятельности. Задания должны быть доступны для каждого из детей, дифференцированы и по уровню

сложности, и по качественным особенностям. В этом случае каждый ребенок будет чувствовать свою включенность в образовательный процесс.

Бинарное со-занятие логично применять тогда, когда в группе есть дети с разным уровнем развития, которые не могут усваивать содержание в общем для всех темпе, однако темы занятий для всех категорий детей совпадают. Кроме того, желательнее продумать использование одинакового материала всеми детьми группы. Специалист и воспитатель должны распределить обязанности по планированию, объяснению и оценке материала занятия. Нельзя допускать того, чтобы дефектолог работал только с ребенком с ОВЗ, а воспитатель – с остальными, они должны работать вместе, но в нужный момент дефектолог оказывает ребенку с ОВЗ требующуюся помощь и поддержку: объясняет задание, помогает его выполнить и т. д. В качестве основных моделей нами были успешно применены две: модель, при которой один педагог проводит занятие, а другой ему ассистирует, адаптирует материал для отдельных детей, дифференцирует сложность заданий, и модель, при которой группа разделена на две неоднородные подгруппы, с которыми параллельно работают оба педагога, но каждый со своей подгруппой специалист и дефектолог могут меняться подгруппами.

Еще одной технологией, которая оказалась эффективной в условиях реализации инклюзивного подхода, стала технология взаимного обучения. Эта технология основывается на том факте, что дети лучше усваивают новое, подражая друг другу, нежели повторяя за взрослым, она предполагает ситуацию, в которой один ребенок выступает тьютором или тренером для другого (как правило, тьютором становится более успешный воспитанник). Включение детей во взаимное обучение требует постепенности и продуманности, в каче-

стве тьюторов для детей с ОВЗ могут выступать только дети, проявляющие к этому позитивное отношение, желание помочь ребенку и педагогу. Данная технология не может выступать основной, не применяется на начальных этапах, в период адаптации к группе и коллективу, она выступает как вспомогательная на стадии автоматизации и закрепления усвоенных навыков [6]. На начальных этапах разумно организовать включение ребенка с ОВЗ в микрогруппы, в рамках которых происходит адаптация детей друг к другу, формируется чувство безопасности, общности, происходит формирование ряда социальных навыков [3]. Следует проявить максимум осторожности при отборе детей для оказания поддержки и помощи детям с ОВЗ, важно не допускать возникновения усталости или чрезмерной ответственности у ребенка-тьютора, периодически менять детские пары. Несмотря на сложность в применении данной технологии она показала свой потенциал в условиях реализации инклюзивного подхода, формируя у типично развивающихся детей толерантность, способность оказывать помощь, желание быть полезным в меру своих сил, а у детей с ОВЗ – доверие, способность принимать помощь другого, открытость. Правильное и уместное использование данной технологии способствует сплочению детского коллектива, развитию сотрудничества и взаимопомощи.

Выбор педагогической технологии инклюзивного образования зависит от стоящих перед педагогом задач и конкретного этапа работы. Изменения подходов к выбору технологий должны коснуться всего образовательного процесса: и передачи информации детям, и организации взаимодействия между детьми, и оценки их достижений. При организации инклюзивного образования требуется осуществлять адекватный выбор используемых технологий, применять их

в грамотном сочетании, осуществлять постоянный поиск новых технологий, создавать и внедрять собственные, оптимизировать традиционные, соединять, обеспечивать конвергенцию, сближение теорий и практик, традиционно применяемых в специальном образовании с методами общего образования. Используя подобный подход, можно добиться высоких результатов инклюзивного дошкольного образования в минимальные сроки при оптимальных ресурсных затратах.

Организованное нами исследование позволило определить основные требования к технологиям, применяемым в условиях инклюзивного образования дошкольников, выделить наиболее эффективные из них, доказать целесообразность их применения с целью оптимизации инклюзивного педагогического

процесса. Полученный позитивный опыт практического применения технологий проведения бинарных занятий, взаимного обучения и уровневой дифференциации при организации педагогического процесса в условиях инклюзии подводит к пониманию того, что основным требованием, обеспечивающим успешность инклюзивного образования, является синтез традиционных и инновационных специальных (дефектологических) техник работы и технологий общего образования, обеспечивающий их конгломерацию. При осуществлении подобного слияния произойдет взаимопроникновение, взаимовлияние технологий, и, соответственно, возрастет эффективность образования для всех обучающихся вне зависимости от имеющихся у них ресурсов и дефицитов, особенностей и потребностей.

Список литературы

1. *Акимова Н. Л., Руденская О. Н., Самарцева Е. Г.* Опыт функционирования инклюзивной группы кратковременного пребывания в ДОО // Управление дошкольным образовательным учреждением. – 2017. – № 4(129). – С. 113–121.
2. *Алехина С. В.* Игра в четыре руки: технология бинарного урока // Инклюзивное образование: сборник статей / сост. М. Р. Битянова. – М.: Классное руководство и воспитание школьников, 2015. – С. 113–114.
3. *Инклюзивная практика в дошкольном образовании: пособие для педагогов дошкольных учреждений / Т. В. Волосовец, Е. Н. Кутепова.* – М.: Мозаика-Синтез, 2011. – 200 с.
4. *Музафарова Е. А.* Технологии инклюзивного образования как средства для создания безбарьерного обучения детей с ОВЗ // Образование и воспитание. – 2016. – № 5(10). – С. 89–91.
5. *Назарова Н. М.* Интегрированное (инклюзивное) образование: генезис и проблемы внедрения // Социальная педагогика. – 2010. – № 1. – С. 77–87.
6. *Самсонова Е. В.* Основные педагогические технологии инклюзивного образования: учебно-методическое пособие. – М.: Пед. ун-т «Первое сентября», 2013. – 36 с.
7. *Селевко Г. К.* Энциклопедия образовательных технологий: монография: в 2 т. Т. 1. – М.: Можайский полиграфкомбинат, 2006. – 816 с.
8. *Чепель Т. Л., Луцкая М. Е.* Специальные образовательные условия как гарантия качества инклюзивного образования // Вестник педагогических инноваций. – 2014. – № 1(33). – С. 48–57.

АВТОРАМ

Правила направления, рецензирования и опубликования научных статей



1. «Вестник педагогических инноваций» – официальное издание научно-практического направления, учрежденное федеральным государственным бюджетным образовательным учреждением высшего образования «Новосибирский государственный педагогический университет» (ПИ № 77-13977 от 18 ноября 2002 г.), в котором публикуются ранее не опубликованные научные статьи, посвященные продвижению в научно-педагогической среде инновационных подходов в педагогике, разработок современных образовательных технологий, методов и технологий инновационного менеджмента в системе образования.

2. «Вестник педагогических инноваций» – рецензируемое научное издание. Материалы, поступившие в редакцию, проходят рецензирование с анализом новизны их содержания. Издание осуществляет рецензирование всех поступающих в редакцию материалов, соответствующих ее тематике, с целью их экспертной оценки. Все рецензенты являются признанными специалистами по тематике рецензируемых материалов и имеют в течение последних 3 лет публикации по тематике рецензируемой статьи. Рецензии хранятся в издательстве и в редакции издания в течение 5 лет.

3. Требования к материалам, подготовленным к печати.

3.1. Материалы должны быть подготовлены к печати, содержание статьи должно быть проверено автором на предмет грамматических, стилистических ошибок и отвечать научному стилю изложения материала.

3.2. Метаданные статьи на русском и английском языках:

– сведения об авторе (авторах): ФИО полностью, должность, ученое звание, место работы, адрес электронной почты, город;

– название статьи (заглавными буквами);

– аннотация (не менее 500 символов), в которой должны быть четко сформулированы цель статьи и основная идея работы;

– ключевые слова (не менее 7).

3.3. Автор в статье должен: обозначить проблемную ситуацию, методологию исследования; раскрыть основное содержание, соответствующее тематике журнала; сделать выводы.

3.4. В конце статьи приводится список литературы (не менее 10 источников), на который опирался автор (авторы) при подготовке статьи к публикации. Список литературы должен иметь сплошную нумерацию по всей статье, оформляться в квадратных скобках, размещаясь после цитаты из соответствующего источника. Список литературы оформляется строго по ГОСТ Р 7.0.5–2008

3.5. Статьи отправлять по адресу: vestnik.ped.innov@gmail.com

3.6. Статьи регистрируются редакцией. Датой представления статьи в журнал считается день получения редакцией окончательного текста.

3.7. Подробная информация о журнале и правилах направления, рецензирования и опубликования научных статей журнала «Вестник педагогических инноваций» размещена на странице <http://nsfu.ru/resursi/journals/vestnik/>

Статьи, не соответствующие тематике журнала, оформленные не по правилам, без аннотации, с некорректно оформленным списком литературы, отклоняются.

4. Направление заказов на индивидуальную подписку по адресу: 630126, Новосибирск, ул. Вилюйская, 28. Редакция журнала «Вестник педагогических инноваций».

Подписной индекс журнала № 46820 по каталогу Агентства Роспечать («Пресса России») <http://www.pressa-rf.ru/cat/1/edition/f46820/>