

Российская Ассоциация исследователей образования
Московский государственный психолого-педагогический университет
Психологический институт Российской академии образования



ДАВЫДОВСКИЕ ЧТЕНИЯ:
Сборник тезисов участников
II международной научно-практической
конференции

12 – 13 сентября 2022

Москва

**Российская Ассоциация исследователей образования
Московский государственный психолого-педагогический университет
Психологический институт Российской академии образования**



**Давыдовские чтения:
Сборник тезисов участников
II международной научно-практической
конференции**

12–13 сентября 2022

Москва

УДК 37.015.3
ББК 88.6
Д 13

Д 13 **Давыдовские чтения: Сборник тезисов участников II международной научно-практической конференции (12–13 сентября 2022 г.) /**
Под ред. В.В. Рубцова, А.В. Конокотина – М.: ФГБОУ ВО МГППУ,
2022. – 285 с.

ISBN 978-5-94051-268-4

Рецензенты:

Доктор психологических наук, профессор, *Кудрявцев В.Т.*
Кандидат психологических наук, доцент, *Сергоманов П.А.*

В издание включены материалы участников II международной научно-практической конференции «Давыдовские чтения», посвященные актуальным проблемам и современным тенденциям в области цифровизации образования. Тематика статей концентрируется вокруг вопросов субъекта игровой, учебной, исследовательской и проектной деятельности и их практической реализации в условиях цифровизации образования. Важнейшей особенностью представленных работ является их ориентация на положения научной школы В.В. Давыдова, рассматривающей принцип образования и функционирования детско-взрослых сообществ в качестве основополагающего критерия для создания цифровых образовательных платформ.

УДК 37.015.3
ББК 88.6

ISBN 978-5-94051-268-4

© ФГБОУ ВО МГППУ, 2022.
© Коллектив авторов, 2022.

СОДЕРЖАНИЕ

Давыдов В.В., Рубцов В.В., Крицкий А.Г.
Психологические основы организации учебной деятельности,
опосредствованной использованием компьютерных систем 11

Учебная деятельность в начальной школе и цифровые среды: как инициировать развитие субъекта учебной деятельности

Адаскина А.А., Баклыкова О.А.
Развитие понимания эмоций у младших
школьников как инициирование развития субъектности 17

Аксютин З.А.
Возможности освоения младшими
школьниками когнитивных технологий 21

Баранова Г.А.
Особенности применения в начальной школе
интерактивных технологий и цифровых образовательных ресурсов 24

Будникова С.П.
Опыт организации дистанционного обучения учащихся
младших классов студентами практикантами в период COVID-19 26

Васильев В.Г., Мишухина Н.С.
Система совместных действий учителя и учеников
при решении учебной задачи в начальной школе 29

Владимирова Ю.Н.
Особенности Я-концепции в возрасте от 10–11 лет до 11–14 лет 31

Давлятишина Л.Г.
Проектирование и реализация
педагогических инноваций в образовательной организации 36

Ермина Л.И.
Цифровая образовательная среда
как предпосылка развития субъекта учебной деятельности 38

Ермолаева М.В., Лубовский Д.В.
Особенности субъектности обучающихся
четвертых классов в условиях цифровизации образования 41

Ефремова О.И.
Информационный консюмеризм: к истокам клипового мышления 45

Ждан А.Н.
Наследие В.В.Давыдова в соотношении с научными школами МГУ 48

<i>Козелкова А.И.</i> Проектирование цифровой образовательной среды класса (из опыта работы).....	50
<i>Конокотин А.В.</i> Цифровизация в образовании: идеи научной школы В.В. Давыдова.....	53
<i>Константинова О.Б.</i> Особенности коммуникативно-рефлексивных процессов в условиях совместного решения подростками экспериментально-исследовательской задачи с использованием видеосюжетов их взаимодействия	56
<i>Крылова М.А.</i> Формирование учебной деятельности слабовидящих учащихся в цифровой среде	59
<i>Лазарев В.С.</i> Психолого-педагогические условия эффективного применения цифровых технологий для трансформации общего образования	62
<i>Лобанова А.Д.</i> Назначение и место задачи комплектования в развитии действия соизмерения	65
<i>Земскова С.В.</i> Развитие субъекта учебной деятельности через внедрение цифровой среды.....	70
<i>Медведев А.М.</i> Инициация субъектности в условиях дистантного образования	73
<i>Мусийчук М.В.</i> Оксюморонные смыслы в нонсенсах как форма развития субъекта деятельности в мультимедийном контексте	76
<i>Овечкина Е.А., Романова Е.В.</i> Взаимодействие обучающихся: перспективы использования цифровой среды	78
<i>Овчинникова Т.Н.</i> Общее психическое развитие младших школьников и его диагностика с диалектических позиций.....	82
<i>Петухова И.А.</i> Учебно-профессиональная общность как продукт совместно-разделенной деятельности	87
<i>Поляков С.Д.</i> О переносе структуры учебной деятельности на «социальную» деятельность.....	90

<i>Родин Ю.И.</i>	
Этапы формирования совместной предметной деятельности.....	92
<i>Семенова Е.В.</i>	
Развитие субъекта учебной деятельности с помощью работы учеников в малых группах	95
<i>Сиднева А.Н., Высоцкая Е.В., Лобанова А.Д.</i>	
Обучение письму: введение первоклассников в учебную деятельность	97
<i>Старостина Е.В., Захарова И.В.</i>	
Образовательная робототехника и цифровая среда: опыт начальной школы	100
<i>Степанова М.А.</i>	
Развивающее образование: истоки, исследования, дискуссии.....	103
<i>Сыроваткина-Сидорина К.Б.</i>	
Особенности восприятия детьми с задержкой психического развития художественных текстов при диалогическом чтении с использованием дистанционных технологий.....	106
<i>Улановская И.М.</i>	
Цифровая диагностика развития субъекта учебной деятельности в условиях развивающей образовательной среды	110
<i>Чудинова Е.В.</i>	
Цифровая лаборатория как средство провокации и организации поисковой активности	113
<i>Эльконин Б.Д.</i>	
Формы субъектности участников Учебной Деятельности (УД)	115
<i>Юров И.А.</i>	
Особенности развивающего обучения в школе и гимназии.....	118

**Формирование субъектности
подростка в учебно-исследовательской
и проектной деятельности: возможности
и ограничения цифровой среды**

<i>Алигаева Н.Н.</i>	
Формирование субъектности подростка с ограниченными возможностями здоровья в условиях цифровой среды.....	122
<i>Валуев О.С.</i>	
Пребывание в цифровой среде: нужда – потребность – эмоция – задача	124

<i>Veggetti M.S.</i> Davydov's seminal research: School – learning for self-direction: how not to miss an option for the future generations.....	127
<i>Волошко Т.Н.</i> Цифра и медиадеятельность как орудие интеграции подростка в человеческое сообщество	131
<i>Высоцкая Е.В., Хребтова С.Б.</i> Возможность использования цифровых средств для постановки и решения учебной задачи.....	133
<i>Гильмеева Р.Х.</i> Кризисы профессионально личностного роста педагога.....	136
<i>Гордеева Е.Н.</i> Субъектность курсантов образовательных организаций МВД России в научно-исследовательской деятельности	138
<i>Звонарева Н.А.</i> Дигитализация образовательной среды как фактор формирования субъектности подростка	140
<i>Кутеева Е.Н.</i> Проектная деятельность как метод формирования субъектности в подростковом возрасте.....	144
<i>Романовская Г.В.</i> Возможные риски для формирования субъектности подростка в ходе проектно-исследовательской деятельности в цифровой образовательной среде	145
<i>Савина Н.В.</i> Особенности проадаптации студентов колледжей в условиях цифровизации образовательной среды	147
<i>Сысоева О.В., Бовырина А.В.</i> Составляющие самоорганизации деятельности подростка в условиях цифровой среды.....	153
<i>Тибеева Л.Ф.</i> Развитие рефлексивности младших подростков как фактор становления субъектности в условиях исследовательской деятельности.....	155
<i>Трошкова Е.А.</i> Проектная деятельность, как средство развития субъектности обучающихся.....	158
<i>Андрюшков А.А., Федосеев А.И.</i> Формирование субъектности ребенка старшего подросткового возраста в инженерных соревнованиях,	

проектной деятельности и других образовательных практиках в кружках.....	160
<i>Чжан Сюань</i>	
Изучение взаимосвязи между эмпатией и результатом исследовательской деятельности магистрантов	167
<i>Шилова Н.П.</i>	
Взаимосвязь представлений о будущем в юношеском возрасте и образовательных результатов	170

**Игры в цифровой среде,
формирующие групповую и индивидуальную
субъектность учащихся при решении учебных
и проектно-исследовательских задач**

<i>Бахтияров О.Г.</i>	
Игры в цифровой среде, формирующие групповую и индивидуальную субъектность учащихся при решении учебных и проектно-исследовательских задач	173
<i>Альмира М.Г.</i>	
Менторинг в цифровом формате: поддержка студентов в Казанском федеральном университете	174
<i>Громыко Н.В., Пуденко С.П., Семин И.И., Усольцев С.П.</i>	
Исследовательские игры старших школьников в цифровых средах: игровое сообщество как субъект исследовательской деятельности	177
<i>Даданова А.В.</i>	
Игры как средство формирования индивидуальной субъективности студентов	179
<i>Ольга Д.К.</i>	
ИГРА в социокультурном развитии дошкольника	181
<i>Криулина А.А.</i>	
Противоречия подросткового возраста и возможности игровых методов их преодоления.....	187
<i>Мальшакова И.Л.</i>	
Создание обучающимися социальных проектов в цифровой среде	192
<i>Мамедова И.О.</i>	
Управление знаниями с использованием технологий «data mining» в информационном обществе.....	194

<i>Муслимов Р.Р.</i> Дейтеро-обучение: о возможности развития и тренировки когнитивных навыков без режима многократного повторения	197
<i>Пахомов Ю.В.</i> О темной стороне компьютерных игр и виртуальных миров	198
<i>Рыжова О.С., Блажко Н.С.</i> Модель предпрофильного обучения младших школьников в условиях цифровой среды	201
<i>Селукова Н.С.</i> Коммуникативные игры в цифровой среде и их влияние на сплоченность детского коллектива	204
<i>Сергеев С.Ю.</i> Проблема шаблонных решений.....	205
<i>Скаржинская Е.Н.</i> Метавселенные в компьютерных играх как площадка коммуникации	207
<i>Скобелев П.О., Громыко Ю.В.</i> Методические принципы разработки эмерджентного интеллекта для поддержки процессов познавательно-созидательного обучения и развития творческих способностей обучаемых	210
<i>Филиппова О.А., Степанова Н.Е.</i> Использование компьютерных развивающих игр в работе с детьми с ОВЗ	216
<i>Харланова Ю.В.</i> Электронная геймификация в обучении современных детей и её возможности	218

Развитие предметного мышления учащихся в процессе учебной деятельности, включающей использование или применение цифровых сред

<i>Алпатова О.Б.</i> Развитие мышления в рамках учебной деятельности у детей с нарушением интеллекта с использованием цифровых сред	222
<i>Блинов Г.Н., Криштофик И.С.</i> Развитие предметного мышления в семиотической образовательной экосистеме	225
<i>Богомолова Е.А.</i> Предметная избирательность как предиктор способностей младших школьников	227

<hr/>	
<i>Васильев В.Г., Павленко Е.В., Третьяк М.В.</i>	
Дошкольное образование как шаг к развивающему обучению	230
<i>Высоцкая Е.В., Лобанова А.Д., Янишевская М.А.</i>	
К вопросу о постановке и решении учащимися учебно-предметной задачи в цифровой модельной среде	233
<i>Гильяно А.С.</i>	
Реализация модели учебной деятельности В.В. Давыдова в высшей школе с использованием цифровой среды	236
<i>Горбачева Е.И.</i>	
Предметно-содержательная концепция мышления: теоретические основания и практические приложения в образовании	238
<i>Додонова А.В.</i>	
Виртуальные физические лаборатории как способ развития предметного мышления	243
<i>Исаев Е.И.</i>	
Развитие предметного мышления младших школьников в процессе усвоения научных понятий	245
<i>Кумарбекулы С., Абдиманов Б.Ш.</i>	
Возможности содержания школьного курса географии для развития критического мышления обучающихся	250
<i>Медведев А.М.</i>	
Предметность и метапредметность в акте мышления	256
<i>Нечаев Н.Н.</i>	
«Двойственность» совместной деятельности как принцип исследования коммуникативного процесса	259
<i>Никульшина Т.И., Никулина Е.С., Матцева А.С.</i>	
Способы реализации практико-ориентированного обучения в курсе предмета ОБЖ при дистанционной форме обучения	265
<i>Пахомов Ю.В.</i>	
Компьютерные игры, VR, новая социальная реальность и проблема воспитания	267
<i>Скуднова Т.Д.</i>	
Развитие критического мышления студентов в условиях цифровизации образования	270
<i>Сухорукова Л.Н., Ткач М.Г.</i>	
Развитие научного мышления в процессе обучения биологии	272
<i>Хребтова С.Б., Высоцкая Е.В., Миняйлов В.В.</i>	
Дополненная реальность в обучении: наглядное и понятийное в демонстрации моделей молекул	275

Цибизова А.В., Захарова И.В.

Формирование компьютерной грамотности младших школьников при освоении универсальных учебных действий278

Шайденко Н.А.

Развитие предметного мышления студентов – будущих учителей в условиях вузовского дистанционного обучения281

Психологические основы организации учебной деятельности, опосредствованной использованием компьютерных систем*

Давыдов В.В.

доктор психологических наук

Рубцов В.В.

доктор психологических наук

Крицкий А.Г.

кандидат психологических наук

В процессе широкой информатизации современного общества существенное значение приобретает использование компьютерной техники как носительницы программных и информативных систем при организации учебного процесса разного уровня. Роль этой техники (и прежде всего персональных компьютеров) сопоставима с ролью книг, бумаги, ручек в процессе обучения. Однако сущность ЭВМ по-разному характеризуется в различных теориях, сложившихся в психолого-педагогической науке. Данные материалы отражают точку зрения, согласно которой наиболее эффективное использование компьютеров предполагает такое понимание этого процесса, которое опирается на психологическую теорию учебной деятельности.

Теоретические основы учебной деятельности составляют культурно-историческая теория деятельности человека (Л.С. Выготский) и деятельностный подход (А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн) к происхождению человеческой психологии.

Согласно Л.С. Выготскому, генез психических явлений базируется на двух положениях: 1) специфически человеческие процессы – это процессы, опосредствованные, использующие разнообразные, выработанные в ходе исторического развития человеческой культуры орудия-средства (знаки, символы, язык, меры и т.п.); 2) всякий психический процесс возникает и функционирует в двух планах – социальном и психологическом, или сначала как категория интерпсихическая, а затем как интрапсихическая. В рамках этих положений достижением психологической теории учебной деятельности является то, что она ориентируется на закономерности становления и развития реальной содержательно-предметной и коммуникативно-направленной деятельности взрослого и ребенка и включает ее в контекст «социальной ситуации развития».

* Статья опубликована в журнале Психологическая наука и образование: Давыдов В.В., Рубцов В.В., Крицкий А.Г. Психологические основы организации учебной деятельности, опосредствованной использованием компьютерных систем // Психологическая наука и образование. 1996. Том 1. № 2.

Принципиальное значение этих положений заключается в том, что учебная деятельность на современном этапе развития общества является новой формой практики, новой системой воспроизводящей деятельности, направленной на формирование общих способностей человека, а не отдельных психических функций. Выступая по отношению к отдельному индивиду а) как способ формирования системы научных знаний и б) как метод активного конструирования внутри этого процесса содержательно обобщенных способов действия, учебная деятельность формирует основу творческого мышления – способность изменять субъективные условия и схемы действия. Таким образом она формирует основы и конкретные механизмы саморазвития (самоизменения и самостоятельности), обеспеченные тем, что полученные знания даются учащимся путем выявления условий их происхождения на основе анализа, планирования и рефлексии выполненных действий. Причем освоение способа получения знаний предшествует знанию в его частных проявлениях. Если данное условие не соблюдается, то осуществляется житейско-эмпирический тип обучения, дающий формальные знания (информацию, общие представления), так как предметом субъективной деятельности становятся объекты не системные, а случайные, вырванные из контекста анализа действия по их получению. Цель учебной деятельности заключается в раскрытии смысла самого процесса учения – научить детей «умению учиться», умению мыслить самостоятельно, что достигается за счет вполне определенного строения учебной деятельности.

Главными структурными компонентами учебной деятельности являются учебное действие, учебная задача, а также действия контроля и оценки. Учебная задача, в отличие от других видов решаемых человеком задач, обеспечивает усвоение им обобщенного способа решения некоторого класса конкретно-практических задач. Решение учебной задачи связано с выполнением особой системы учебных действий, включающей в себя:

- преобразование ситуации для обнаружения всеобщего отношения рассматриваемой системы;
- моделирование выделенного отношения в графической и знаковой форме;
- преобразование модели отношения для изучения ее свойств в чистом виде;
- выведение и построение серии частных конкретно-практических задач, решаемых общим способом;
- контроль за выполнением предыдущих действий;
- оценку усвоения общего способа решения данной учебной задачи.

При выполнении этих преобразований происходит усвоение общих способов решения некоторого класса конкретно-практических задач, а воспроизведение образцов этих способов делается основной целью учебной работы школьников.

Изложенные положения позволяют поставить проблему разработки новых технологий обучения, основанных на применении компьютера в качестве средства формирования (организации и управления) учебной деятельности, постановки и решения учебных задач, выполнения учебных действий в полном составе их компонентов. Компьютер при этом опосредствует учебную деятельность (вынося ее вовне), что создает предпосылки для развития важнейших мыслительных процессов: рефлексии, анализа, планирования и понимания. Для реализации этой главной функции должны быть разработаны специальные компьютерные обучающие среды (КОСы), ориентированные на применение ЭВМ в некоторых более частных функциях:

- в качестве средства учебного моделирования предметного содержания объектов;
- в качестве одного из условий реализации соответствующих образцов действия;
- как средство реализации адекватных структуре деятельности и содержанию объекта усвоения форм контроля и оценки действий учащихся;
- как средство организации коллективно-распределенной учебной деятельности в системах «учитель – компьютер – ученик» и «учитель – компьютер – группа детей».

В Лаборатории психологии компьютерного обучения ПИ РАО проводились исследования систем учебной деятельности, опосредствованной использованием компьютеров. Делалось это на ряде предметов начальной (математика, родной язык, природоведение) и средней (физика, английский язык) школы; необходимым условием была оценка влияния компьютерных технологий обучения на развитие детей.

В качестве примера рассмотрим исследование, в котором изучалось преобразование игрового действия группы детей (два человека) в учебно-познавательное в условиях использования специальной компьютерной среды как средства организации совместной учебной деятельности. Задача исследования состояла в том, чтобы проследить влияние различных способов группового взаимодействия на эффективность чувственно-предметной деятельности по введению детей в содержание научных понятий и смены игровой ориентации на учебную.

При создании адекватной этой задаче экспериментальной методики, разработанной на материале кинематики, мы исходили из того, что познавательное действие, необходимое для введения школьников в систему кинематических понятий, основано на сообщении «другому» о положении объекта в пространстве, в условиях, когда непосредственное указание на местоположение объекта невозможно. Для изучения способов организации совместной учебной деятельности был создан блок компьютерных программ, представляющий собой систему развивающихся игровых ситуаций. Игровая цель для группы

из двух учащихся состояла в том, чтобы совместно вывести вертолет в нужную точку моря и доставить груз на корабль. Каждое задание ставилось таким образом, что каждый участник выполнял свою часть работы за отдельным дисплеем. Один из партнеров («локатор») видел корабль на экране монитора и должен был сообщать управляющему вертолетом партнеру («летчику») о положении корабля. Для обмена сообщениями играющие использовали «компьютерную почту», обеспечивающую передачу сообщений по сети.

Задания экспериментальной методики были реализованы с помощью БЕЙСИК- программы для КУВТ «Ямаха». Программа учеников работала в одном из двух режимов («локатор» или «летчик») по выбору экспериментатора. Программа учителя выполняла диспетчерские функции: она обеспечивала надежный обмен сообщениями между парами играющих, позволяла изменять как роли партнеров, так и игровые ситуации, выводить протоколы работы пар на внешние устройства.

Использовались следующие экспериментальные задания. В первом задании на экране локатора виден корабль. «Летчик», ведомый «локатором», должен доставить на корабль один из комплектов груза. Задача заключалась в том, чтобы совместно определить понятную для каждого из партнеров форму сообщения, обеспечивающего восстановление для «летчика» не наблюдаемых им особенностей предметной ситуации. В этом задании в общем виде воспроизводились условия, приводящие к возникновению системы кинематических понятий как средства описания движения.

Во втором задании на экранах задавались оси декартовой системы координат. Участники получали возможность более экономично кодировать сообщение и точно определять положение объекта.

В третьем задании учитель производил смещение системы координат у одного из игроков относительно острова, который был виден каждому из партнеров. Для решения задачи требовалось выявить это смещение, поскольку оно должно было учитываться либо «локатором» при передаче значений координат, либо «летчиком» при выведении вертолета в нужную точку пространства. В случае, когда партнер получал только один комплект груза, смещение координатных осей определялось лишь при сравнении значений координат острова в различных системах.

В четвертом задании учитель вводил различные масштабы в системы координат для каждого участника. Это приводило к тому, что при выполнении игровых действий партнерам необходимо было выделить и зафиксировать это новое отношение масштабов.

В пятом задании на экране локатора задавался движущийся корабль. Выполнение игровой задачи требовало передачи уже не фиксированных координат, а закона движения, позволяющего поставить в соответствие

каждому моменту времени пару значений координат. В задании использовались показания синхронизированных часов.

В шестом задании системы координат партнеров давались движущимися относительно друг друга. Это движение могло быть обнаружено «летчиком» по изменению положения острова относительно осей координат. Причем «локатор» должен был зафиксировать и передать закон движения тела относительно системы координат, а «летчик» – учесть «переносное» движение, т.е. осуществить переход из одной системы отсчета в другую.

Во всех игровых заданиях партнеры производили взаимно-противоположные действия. «Локатор» осуществлял переход от предметной ситуации к знаково-символической модели, которая служила средством описания особенностей конкретного состояния предметной среды. «Летчик» выполнял обратный переход – на основе характеристик модели восстанавливал необходимые для достижения цели особенности предметной ситуации. Усложнение предметной среды требовало от участников анализа свойств используемой при коммуникации модели, ее преобразования и изменения способа действия. При этом обращение к исследованию средств координации совместного действия с целью их преобразования в соответствии с изменениями в предметной ситуации и системе средств ее описания рассматривалось нами как основной показатель смены игровой (преимущественно манипулятивной) направленности на учебно-исследовательскую.

Испытуемым разъяснялись общая игровая задача и их функции в соответствии с игровыми ролями. Помощь экспериментатора была связана только с техническими моментами, преимущественно относящимися к особенностям работы с компьютером. Прямые или косвенные подсказки по существу задачи полностью исключались. После каждой пробы (в случае неудачи испытуемым предоставлялась возможность повторного выполнения задания в измененных условиях до достижения успеха в решении) ученикам предлагалось обсудить результаты, причины возникших неудач и договориться о более успешном взаимодействии.

Анализ результатов. В экспериментах были заняты учащиеся шестого (24 испытуемых) и восьмого (8 испытуемых) классов. Особенности деятельности испытуемых в процессе решения экспериментальных заданий изучались путем наблюдения за их взаимодействием, на основе анализа сообщений компьютерной почты, а также информации о действиях каждого из партнеров, которая фиксировалась компьютером.

Перед началом эксперимента были выделены четыре группы, в каждой по четыре пары испытуемых. Первые три группы состояли из шестиклассников, четвертая – из восьмиклассников. В первой, второй и четвертой группах коммуникация партнеров опосредствовалась компьютером, но если в первой группе обмен ролями не производился,

то во всех остальных группах, включая третью, этот обмен осуществлялся экспериментатором после каждой пробы. Отличие третьей группы состояло в том, что в ней общение испытуемых не опосредствовалось компьютерной сетью: партнеры размещались друг напротив друга и могли переговариваться.

Анализ результатов деятельности в этих группах и их сопоставление позволили получить важные данные как о влиянии обмена индивидуальными действиями и характера общения на становление совместного учебно-познавательного действия школьников, так и об особенностях его организации в условиях компьютерного моделирования. В частности, были сделаны следующие выводы:

1. Изменение манипулятивно-игровой ориентации совместного действия учащихся на учебно-исследовательскую, зафиксированное в эксперименте, позволяет считать коммуникативно-ориентированную технологию обучения, использующую компьютерную сеть для организации совместной деятельности взрослого и учащихся, адекватной задаче введения школьников в новые понятийные области.
2. Эффективность компьютерной технологии такого типа определяется рядом условий, среди которых существенными выступают обмен действиями, обеспечивающий рефлексивно-познавательную позицию участников совместной деятельности, и опосредствование компьютером актов коммуникации участников во время выполнения ими совместного действия.
3. Полученные данные имеют важное значение для обоснования психологических механизмов развития совместного учебно-познавательного действия детей в ситуации обучения с компьютерной формой организации учебной деятельности. Основу этих механизмов составляют персонификация отношений, характеризующих данную учебную задачу, и их реализация в актах коммуникации и рефлексии. При проектировании компьютерных систем организации совместной деятельности, направленных на введение учащихся в содержание научных понятий и новых деятельностей, необходимо учитывать данные механизмы.

Литература

1. *Выготский Л.С.* Собрание сочинений. М., 1982. Т. 2.
2. *Давыдов В.В.* Проблемы развивающего обучения. М., 1986.
3. *Леонтьев А.Н.* Развитие высших форм запоминания // Избранные психологические труды. М., 1983.
4. *Рубцов В.В.* Организация и развитие совместных действий детей в процессе обучения. М., 1987.
5. *Эльконин Д.Б.* Психология игры. М., 1978.
6. *Papert S.* Mindstorms: Children, Computers and Powerful Ideas. N.Y., 1980.

УЧЕБНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ И ЦИФРОВЫЕ СРЕДЫ: КАК ИНИЦИИРОВАТЬ РАЗВИТИЕ СУБЪЕКТА УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Развитие понимания эмоций у младших школьников как инициирование развития субъектности

Адаскина А.А.

*кандидат психологических наук, доцент кафедры
«Педагогическая психология имени профессора В.А. Гуружапова»
факультета «Психология образования»,
ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия
adaskinaaa@mgppu.ru*

Баклыкова О.А.

*педагог-психолог, магистрант кафедры ЮНЕСКО
«Культурно-историческая психология детства»,
ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия
xelga13@yandex.ru*

Сегодня в образовании стоит задача развития фундаментальной человеческой способности – самостоятельно строить и преобразовывать собственную жизнедеятельность, быть её подлинным субъектом. Эта способность даёт возможность человеку самоопределяться в жизни, включаться в существующие виды деятельности и в общение с другими людьми.

В.В.Давыдов считал, что носителем любой деятельности является субъект, а отделить деятельность от субъекта можно только абстрактно в исследовательских целях. Однако процесс выполнения деятельности зависит от особенностей субъекта и его включенности, «Так полноценная деятельность выполняется субъектом, обладающим такими качествами, как *сознательность, самостоятельность, ответственность, инициативность* и др. Деятельность также имеет эти черты, но в концентрированном и синтезированном виде они представлены именно в качествах субъекта» [2, с. 237].

Одним из условий формирования субъектности является развитие рефлексии. В.В. Давыдов подчеркивал роль мышления в формировании рефлексии «Мышление, направленное на решение задач, нуждается в рефлексии для осознания оснований собственных действий. Именно в исследованиях этой сферы сформировалось широко распространенное

понимание феномена «рефлексии» как направленности мышления на самое себя, на собственные процессы и собственные продукты. Коммуникация и кооперация, где рефлексия является механизмом выхода в позиции «над», «вне», обеспечивающие координацию действий и организацию взаимопонимания партнеров. Самосознание, нуждающееся в рефлексии при самоопределении внутренних ориентиров и способов разграничения Я и не-Я» [3, с. 17].

Однако роль эмоций в развитии субъектности в настоящее время изучена значительно меньше. Тем не менее, субъектность, понимаемая как активность, инициативность, самостоятельность, ответственность, проявление творческой индивидуальности и саморегуляция, переживается человеком глубоко эмоционально.

В данных тезисах мы не будем делать акцент на неоднозначности определения эмоций, сложности соотношения понятий «эмоции», «чувства», «переживание», остановимся только на рабочем понимании чувств и эмоций, опирающихся на работы А.Н.Леонтьева. Предполагается, что эмоция имеет ситуативный характер, т.е. выражает оценочное отношение к наличной или возможной в будущем ситуации, а также к своей деятельности в ситуации. Чувство, опираясь на эмоции, носит отчетливо выраженный «предметный» (объектный) характер. Чувство – это устойчивое эмоциональное отношение [4]. В.И. Слободчиков и Е.И.Исаев отмечают, что эмоция это форма субъектного отношения, проявляющаяся в конкретных переживаниях [6]. Мотивация открывается человеку в форме эмоций, чувства отражают отношение человека к значимым явлениям жизни, к тому, что он делает [6].

Благодаря Л.С. Выготскому были сделаны важные для понимания эмоций заключения. Большая часть эмоций человека опосредована интеллектуально, существует закономерная связь между эмоциональными и интеллектуальными процессами. Развитие эмоций идёт в единстве с развитием мышления. Сами эмоции участвуют в регуляции мышления и его мотивации. Как следствие из вышеописанного сама эмоция – является одной из составляющих мышления. Л.С. Выготский писал: «Кто оторвал мышление от самого начала аффекта, тот навсегда закрыл себе дорогу к объяснению причин самого мышления, потому что детерминистский анализ мышления предполагает вскрытие движущих мотивов мысли, потребностей и интересов, побуждений, которые направляют движение мысли в ту или иную сторону» [1, т. 2, с. 21].

Л.С. Выготский обозначил понятие «смысловое переживание», как интеллектуальный момент, который вклинивается между переживанием и непосредственным поступком. Л.С.Выготский в рамках культурно-исторического подхода развивает идею преобразования первичных аффектов в высшие формы эмоциональной жизни человека – переживание. С этой точки зрения естественное движение аффективной жизни

ребенка – не в укрощении аффектов, а в их понимании, переходе на новый осмысленный уровень эмоциональной жизни, а произойти это может лишь при помощи культурных механизмов. [1].

Таким образом, мы полагаем, что развитие субъектности включает в себя как когнитивные, так и аффективные компоненты, представленное субъекту в едином переживании.

И.Ю. Кулагина и В.Н. Коллюцкий [5] отмечают, что именно в младшем школьном возрасте происходит усложнение эмоционально-мотивационной сферы, «обобщение переживаний», успехи, неудачи обобщаются, появляются стойкие эмоциональные образования, переживания приобретают для ребенка новый смысл, формируется внутренний мир личности – мир переживаний.

«Младший школьник в этой роли выполняет учебную деятельность первоначально вместе с другими и с помощью учителя. Развитие субъекта происходит в самом процессе становления этой деятельности, когда школьник постепенно превращается в учащегося, т.е. в ребенка, изменяющего и совершенствующего самого себя. Чтобы это произошло, он должен знать об ограничении своих возможностей, стремиться и уметь преодолевать свою собственную ограниченность. Это означает, что ребенок должен рассматривать основания своих собственных действий и знаний, т.е. рефлексировать» [7, с. 87]. Таким образом, младший школьный возраст связан одновременно с развитием рефлексии, субъектности и расширением мира переживаний.

Однако в отечественной психологии наблюдается дефицит работ, посвященных эмоционально-личностному развитию младших школьников, зачастую они не нацелены на решение практических задач. Психологическая практика, обслуживающая, в первую очередь, нужды педагогики, была долгое время ориентирована лишь на саморегулятивный аспект аффективного развития школьников.

Одним из немногих исследований, в которых подчеркивается важность эмоций для осознания человеком себя, своих потребностей, творческого развития, являются работы Е.Л. Яковлевой. Эмоциональные реакции и эмоциональные состояния человека являются основной формой осознания им своей собственной индивидуальности. «Эмоциональная реакция является безошибочным индикатором, указывающим на истинное отношение человека к происходящему, в том числе и к своему собственному когнитивному и поведенческому функционированию» [8, с. 26]. Субъектность внутренне представляется человеку в эмоциональной форме. Е.Л. Яковлева обосновывает метод работы с эмоциями, опирающийся на психотерапевтические традиции, состоящий из нескольких этапов: понимание, принятие, словесное обозначение, помощь в выражении чувств, умение управлять чувствами.

Таким образом, намечается новая линия в изучении развития субъектности младших школьников – линия, связанная с развитием эмоционального интеллекта. Мы предполагаем, что развитие понимания эмоций младшими школьниками, ведёт к пониманию своего внутреннего мира, и является условием для инициирования развития субъектности. Ребёнок учится делать остановку и осознанно спрашивать себя: что я сейчас чувствую, почему, чего я на самом деле хочу, кто сейчас передо мной, что я могу или не могу сделать сейчас и зачем мне это, к чему приведёт. Распознавание эмоции и их субъективной значимости, а также умение использовать заложенную в эмоциях информацию является важным механизмом развития рефлексии.

В 2021–2022 гг. нами реализуется целенаправленная работа по формированию развития понимания эмоций у младших школьников с помощью специальной программы «Азбука эмоций», проходит апробация и модификация программы. В исследовании принимают участие 51 ученик с 1 по 4 класс. Исследование планируется как лонгитюдное, рассчитанное на 4 года обучения в начальной школе. На занятиях ученики выполняют различные задания на опознавание эмоций, расширение словарного запаса эмоций, понимание своих переживаний и способов справиться с ними с заботой о себе и с уважением к окружающим.

В ходе этой работы мы отмечаем положительное изменение в понимании себя и своих эмоций у младших школьников, а также качественное улучшения взаимодействия с одноклассниками и учителями. Ученики лучше понимают какие они эмоции испытывают, и как они влияют на их успехи в обучении, появляется возможность сделать осознанный выбор, а при затруднении самостоятельного решения, обратиться за помощью к педагогу или к психологу. Мы планируем исследовать и учитывать изменение в понимании развития эмоций младшими школьниками, оценивать в том числе долгосрочный эффект и результаты, нашей программы, в том числе с точки зрения развития субъектности.

Литература

1. *Выготский Л.С.* Собрание сочинений в шести томах. М.: Педагогика, 1982–1984. 504 с.
2. *Давыдов В.В.* Теория развивающего обучения. М.: ИНТОР, 1996. 544 с.
3. *Давыдов В.В., Слободчиков В.И., Цукерман Г.А.* Младший школьник как субъект учебной деятельности. Вопросы психологии, 1992. № 3–4. С. 14–19.
4. *Ильин Е.П.* Эмоции и чувства. СПб.: Питер, 2001. 752 с.
5. *Кулагина И.Ю., Колоцкий В.Н.* Возрастная психология: Полный жизненный цикл развития человека. Учебное пособие для студентов высших учебных заведений. М.: ТЦ «Сфера», 2001. 464 с.
6. *Слободчиков В.И., Исаев Е.И.* Основы психологической антропологии. Психология человека: Введение в психологию субъективности. Учебное пособие для вузов. М.: Школа-Пресс, 1995. 384 с.

7. *Сластенин В.А., Исаев И.Ф., Шиянов Е.Н.* Общая педагогика: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Под ред. В.А. Сластенина: В 2 ч. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2002. – Ч. 1. – 288 с.
8. *Яковлева Е.Л.* Эмоциональные механизмы личностного и творческого развития. Вопросы психологии, 1997. № 4, С. 20–27.

Возможности освоения младшими школьниками когнитивных технологий

Аксютина З.А.

*кандидат педагогических наук, доцент
ФГБОУ ВО ОмГПУ, Омск, Россия*

Современное общественное развитие характеризуется бурным развитием технологий и дефицитарностью инженерно-технической элиты. Решить данную проблему возможно путем раннего включения детей в занятия робототехникой с включением в них когнитивных технологий, разрабатываемых в научной школе В.И. Разумова (г. Омск).

И.Р. Бегишев писал: «Одним из значимых и перспективных направлений современного детского технического творчества является образовательная робототехника» [2, с. 86]. Он указывал, что «робототехника – наука и практика разработки, производства и применения роботов, их составных частей (модулей)» [2, с. 61]. Автор учебника по робототехнике Е.И. Юревич полагает: «Предмет робототехники – это создание и применение роботов и других средств робототехники различного назначения. Возникнув на основе кибернетики и механики, робототехника, в свою очередь, породила новые направления развития и самих этих наук» [8, с. 6].

Робототехника широко внедряется в практику дополнительного образования и стала предметом изучения в различных научных исследованиях. С.А. Зайцева, В.В. Иванов, В.С. Киселев, А.Ф. Зубаков осуществляя поисковый запрос публикаций по проблеме робототехники выявили их распределение в разных отраслях знаний: «образование (педагогика) – 66 %; психология – 6 %; экономика – 15 %; информатика – 9 %; социология – 2 %; другие отрасли – 2 %» [4, с. 90]. Полученные ими данные, с одной стороны, позволяют говорить о межпредметном характере исследований робототехники, а с другой, указывают на выраженность исследовательских интересов к робототехнике в педагогической науке. Отметим, что обучение робототехнике возможно начинать с дошкольного возраста, на что указывают исследователи В.Ю. Нефедова, А.К. Микаелян, А.Ю. Елкибаева, А.И. Ишмаева, Ю.В. Баклыкова; «Обучение робототехнике в дошкольном возрасте способствует развитию личности ребенка, росту его творческого потенциала, его

интеллектуальному совершенствованию ... Считаем, что погружать ребенка в мир робототехники следует постепенно, начиная с дошкольного возраста, поскольку именно в этом возрасте дети интересуются новым и ярко фантазируют» [5, с. 3]. Проведенное исследование позволяет говорить о наличии большого потенциала робототехники в развитии ребенка и указывает на необходимость поиска технологий, позволяющих посредством интеллектуального развития создать фундамент для подготовки инженерно-технической элиты будущего.

Под когнитивными технологиями нами понимается специальный комплекс категориальных методов, используемых в образовательном процессе с целью систематики и упорядочения знания. В понимание технологии заложены представления о переходе «от комплексного мышления к предпонятийному, а затем к понятийному» [7, с. 8], что рассматривалось еще Л.С. Выготским.

Д.Б. Элькониным была описана система «ребенок – вещь». Он писал: «Система «ребенок – вещь» в действительности является системой «ребенок – общественный предмет». Общественно выработанные способы действий с предметами не даны непосредственно как некоторые физические характеристики вещей. На предмете не написаны его общественное происхождение, способы действий с ним, способы и средства его воспроизведения. Поэтому овладение таким предметом невозможно путем адаптации, путем простого «уравновешивания» с его физическими свойствами. Внутренне необходимым становится особый процесс усвоения ребенком общественных способов действий с предметами. При этом физические свойства вещи выступают лишь как ориентиры для действий с нею» [7, с. 12]. Исходя из этого считаем, что возможно освоение системы «ребенок – вещь» посредством изучения и применения детьми когнитивных технологий.

Когнитивные технологии включают в себя достаточно широкий арсенал методов: «распространенные схемы систем, методы, основанные на идее триадичности; методы исследования активного качества в объектах, методы исследования объектов с внутренними противоречиями, методы категориальной символики, метод категориального маятника, методы теории динамических информационных систем» [1, с. 49–50], которые позволяют анализировать категории, осуществлять категориальный анализ, способствуют формированию системного и критического мышления, позволяют формировать абстрактное мышление и субъектную позицию младших школьников. Когнитивные технологии будут обеспечивать обучение младших школьников на высоком уровне трудности в силу того, что в их основу заложены представления о современном научном знании.

При адаптации когнитивной технологии к обучению детей будем исходить из идей, предложенных Д.Б. Элькониним: «а) учебный предмет

строить сообразно архитектуре современной науки; б) осуществлять организацию предметной деятельности детей при освоении когнитивных схемотехник на основе выделения всеобщих свойств объектов, выделяя связи их сторон; в) организовывать усвоение знаний внутри специфической учебной деятельности, включая формирование сложных систем предметных действий в их материальной и умственной формах; г) формировать новые интеллектуальные возможности детей сообразно требованиям жизни» [6].

Полагаем, что при опоре на идеи, предложенные Д.Б. Элькониным [6] и В.В. Давыдовым [3], возможно освоение младшими школьниками когнитивных технологий в процессе обучения робототехнике, что будет способствовать их интеллектуальному развитию и формированию субъектной позиции в учебной деятельности на основе обеспечения высокого уровня трудности для формирования инженерно-технической элиты для будущей России, т.к. младший школьник будет включен в активную познавательную деятельность.

Литература

1. *Аксютина З.А.* Категориальный анализ как инструмент методологии социального воспитания // Педагогика. 2022. Т. 86. № 3. С. 46–54.
2. *Бегишев И.Р.* Цифровая терминология: подходы к определению понятия «робот» и «робототехника» // Информационное общество. 2021. № 2. С. 53–66.
3. *Давыдов В.В., Слободчиков В.И., Цукерман Г.А.* Младший школьник как субъект учебной деятельности // Вопросы психологии. 2010. № 3. С. 14–19.
4. *Зайцева С.А., Иванов В.В., Киселев В.С., Зубаков А.Ф.* Развитие образовательной робототехники: проблемы и перспективы // Образование и наука. 2022. Т. 24. № 2. С. 84–115.
5. *Нефедова В.Ю., Микаелян А.К., Елкибаева А.Ю., Ишмаева А.И., Баклыкова Ю.В.* О включении занятий робототехникой в дошкольное обучение // Письма в Эмиссия.Оффлайн (The Emissia.Offline Letters): электронный научный журнал. 2021. № 9 (сентябрь). ART 2984. URL: <http://emissia.org/offline/2021/2984.htm>
6. *Эльконин Д.Б., Давыдов В.В.* Некоторые психологические проблемы построения учебных программ // Психологическая наука и образование. 1996. № 1. С. 42–45.
7. *Эльконин Д.Б.* К проблеме периодизации психического развития в детском возрасте // Вопросы психологии. 1971. № 4. С. 6–20.
8. *Юревич Е.И.* Основы робототехники. СПб.: БХВ-Петербург, 2005. 412 с.

Особенности применения в начальной школе интерактивных технологий и цифровых образовательных ресурсов

Баранова Г.А.

*кандидат педагогических наук, доцент
ГОУ ДПО ТО «ИПК и ППРО ТО», Тула, Россия
g.a.baranova1456597@mail.ru*

Эффективность образования всегда зависела от уровня подготовки педагога. Сегодня он по-прежнему остается основным звеном процесса обучения, однако интеграция информационных технологий и образования способствует формированию новой роли учителя. Преподаватель в высокотехнической среде является не только источником информации и академических фактов – он помогает учащимся понять сам процесс обучения.

Применение интерактивных технологий и цифровых образовательных ресурсов на уроках в начальной школе позволит учителю: модернизировать учебный процесс, повысить его эффективность, осуществить переход от объяснительно-иллюстративного способа обучения к деятельностному, при котором младший школьник становится активным субъектом учебной деятельности; реализовать дифференцированный подход к учащимся с разным уровнем готовности к обучению.

Вариантов применения интерактивных технологий в образовательном процессе начальной школы достаточно много. Это и уроки с мультимедийной поддержкой (в классе имеется один компьютер с медиапроектором, которым пользуется учитель в качестве «электронной доски»), уроки с компьютерной поддержкой (в классе имеется несколько компьютеров, за которыми работают учащиеся группами или по очереди), уроки с использованием интерактивной доски.

Наиболее распространенным в опыте работы учителей начальных классов является применение мультимедийных технологий. Мультимедиапрограммы представляют информацию в различных формах и тем самым повышают эффективность процесса обучения. С методических позиций мультимедиа имеют следующие демонстрационные преимущества: представляют в трехмерном пространстве информацию, которая может быть дозирована в соответствии с особенностями процесса обучения; можно использовать различные видеофрагменты, картинки, схемы, диаграммы, показывать опыты, которые по требованиям охраны труда нельзя проводить в школе.

Мультимедиаресурсы за счет увеличения доли информации, представленной в визуальной форме, открывают перед учителем новые возможности подачи учебного материала (цветные динамические иллюстрации, звуковое сопровождение, фрагменты «живых» уроков и пр.).

Электронные способы получения, хранения и переработки информации позволяют вводить новые виды педагогической и учебной деятельности (создание учебных сайтов, составление словарей, справочников и т.п.).

Мультимедийная презентация наиболее оптимально и эффективно соответствует триединой дидактической цели урока:

- образовательный аспект – восприятие учащимися учебного материала, осмысление связей и отношений между объектами изучения;
- развивающий аспект – развитие у учащихся познавательного интереса, умения обобщать, анализировать, сравнивать, активизация их творческой деятельности;
- воспитательный аспект – формирование научного мировоззрения, умения четко организовывать самостоятельную и групповую работу, воспитание чувства товарищества, способности к взаимопомощи.

При использовании на уроке мультимедиа ресурсов учитель получает возможность гибко менять формы учебного взаимодействия с учащимися (смена фронтальных, групповых и индивидуальных форм, варьирование доли самостоятельности обучаемых, индивидуализация обучения на основе учета познавательного стиля школьника, представление учащемуся возможности работать в индивидуальном темпе и т.п.), а также применять новые формы учебного взаимодействия учащихся между собой.

На уроках с компьютерной поддержкой (в классе имеется несколько компьютеров, за которыми работают учащиеся группами или по очереди) применяются информационно-обучающие программы, позволяющие моделировать и наглядно демонстрировать содержание изучаемых тем, полностью реализовывать принцип адаптивности к индивидуальным возможностям ребенка, соответствовать индивидуальному темпу учебно-познавательной деятельности. Обучение носит диалоговый характер, при котором учитель в любой момент может внести в него необходимые корректировки. Использование интерактивных технологий позволяет наиболее эффективно выстраивать уроки в режиме проблемного диалога. Необходимо заметить, что при этом нужно уметь сочетать контроль учителя с самоконтролем и взаимоконтролем.

Использование интерактивных технологий и цифровых образовательных ресурсов в учебном процессе начальной школы позволяет не только модернизировать его, повысить эффективность, мотивировать учащихся, но и дифференцировать процесс с учетом индивидуальных особенностей каждого ученика. Учитель имеет возможность гибко управлять обучением и разнообразить способы предъявления учебной информации.

Литература

1. *Бороненко Т.А., Кайсина А.В., Федотова В.С.* Развитие цифровой грамотности школьников в условиях создания цифровой образовательной среды // Перспективы науки и образования. 2019. No 2 (38). С. 167–193.

2. *Морозов А.В., Самборская Л.Н.* Профессионализм учителя как важнейший ресурс и детерминанта качества педагогической деятельности в условиях цифровой образовательной среды // Казанский педагогический журнал. 2018. No 6 (131). С. 43–48.

Опыт организации дистанционного обучения учащихся младших классов студентами практикантами в период COVID-19

Будникова С.П.

проректор по ВРиСП, доцент кафедры психологии и педагогики ФГБОУ ВО ТГПУ им. Л.Н. Толстого

Согласно представлениям, сформированным в отечественной психологической науке ведущей деятельностью младшего школьника и пространством, где происходит развитие основных психологических качеств и появление новообразований, является учебная деятельность. Ребенок с 7 до 11 лет должен преодолеть путь от объекта обучающего и воспитывающего воздействия, до человека способного осознавать цели и смыслы этого воздействия, активно участвующего в построении собственной траектории социального и интеллектуального развития. Таким образом в младшем школьном возрасте закладывается фундамент будущего успешного учения. Формирование умения учиться, порождается потребностью самому определять и творить свою жизнь. Становление ребенка в качестве субъекта учебной деятельности, требует систематического проявления таких качеств как ответственность, познавательная инициативность, дисциплина, рефлексия, требует интеллектуального, нравственного и социального развития. Для этого ребенок должен находиться в некомфортном поле противоречия между тем что он уже достиг и тем, к чему должен стремиться. Его развитие обеспечивается в зоне ближайшего развития, ему должно быть тесно в зоне актуального развития, он должен переходить границы своих нынешних возможностей, постоянно стремиться к новым горизонтам, которые открывает для него педагог. Качеством, обеспечивающим стремление и необходимое движение за границы зоны актуального развития, является становящаяся субъектность ребенка, его осознание себя как инициатора своих образовательных целей и действий. Деятельность учителя направляет развитие учебной деятельности и субъектности школьника. Педагогу необходимо подвести ученика к осознанию смысла учения, научить определять свои перспективы, ставить цели, осуществлять рефлекссию. При этом можно обнаружить особое значение в становление и учебной деятельности, и субъектности, и рефлексии коллективного субъекта – классного коллектива (1, 3).

В период пандемии COVID-19 младшие школьники оказались в ситуации дистанционно организованного обучения. В силу того, что мы знаем об особенностях становления учебной деятельности и субъектности, это обстоятельство не могло не повлиять на его ход и характер их учебы. В этой связи для нас определенный интерес представляет опыт работы студентов ТГПУ им Л.Н. Толстого в период учебной педагогической практики 2020 и 2021 годов. В силу принятых правительством РФ и Тульской области мер в период пандемии COVID-19 образование школьников было организовано в дистанционном формате с применением цифровых технологий. Деятельность была реализована в сложных условиях и значительно отличалась от традиционной педагогической практики. Общая рабочая нагрузка в школах в среднем оказалась выше. Студентам порой приходилось совмещать преподавание несколько предметов и другие виды работ.

Анализируя самоощущение студентов, их рефлексии собственного педагогического опыта, важно было понять, какое воздействие он оказал на отношение к будущей профессии, смыслы, цели и саму деятельность. В число практикантов вошли 22 студента 4 курса, будущие учителя начальных классов и 23 учителя начальной школы. Большинство студентов не имели опыта систематической работы в образовательных организациях. Учебные занятия были организованы с использованием дистанционных технологий Google meet, Skype, Zoom. По окончании работы мы попросили студентов-практикантов и школьных педагогов проанализировать результаты деятельности, характер взаимодействия с участниками образовательного процесса, эффективность работы.

Большинство студентов 76 % отметили, что деятельность оказалась сложной нежели, они ожидали. При этом важно отметить, что никто из них не разочаровался в профессии. Студенты отметили целый ряд сложностей, которые, по их мнению, влиял на качество образовательных результатов. Они медленнее запоминали своих учеников, так как видели их только по экрану монитора, также указали, что почти не могли организовать постоянный контроль за деятельностью своих учеников во время дистанционных уроков, так как размеры и характер изображения не давал полной информации о характере и содержании деятельности подопечных. Практиканты полагают, что внимание школьников рассеивалось больше на домашнюю обстановку, дети отвлекались на другие изображения на экране. Трудности вызывали коллективные виды учебной работы, которые не реально было качественно организовать. Ученики не всегда вовремя предоставляли отчет о выполненной работе и требовались дополнительные усилия для сбора домашних заданий на проверку учителю. Некоторые дети стали хитрить и уходить от контроля со стороны практиканта, что делалось, по мнению студентов детьми

намерено, отключая связь, особенно в сложных ситуациях. Дополнительным неоднозначно оцениваемым фактором стало участие членов семьи в процессе проведения занятий. Воспитательную работу, организовать было также затруднительно, исключением был просмотр видеоматериалов, однако студенты высказали сомнение в просмотре их всеми учащимися класса.

Большинство педагогов 65 % отметили, что считают дистанционную работу с детьми менее эффективной в силу невозможности организовать традиционный непосредственный контакт, коллективную работу класса, качественный контроль и самостоятельную деятельность учащихся. Большинство 78 % считают, что в дальнейшем такая организация учёбы может негативно сказаться на формировании учебной деятельности школьников и классного коллектива. Дети, по их мнению, оказываются не вовлечены в реальное взаимодействие с учителем, не получают непосредственного примера организации учебных действий и необходимого опыта взаимодействия с одноклассниками. Помимо того, у педагогов вызывает тревогу возможный ущерб здоровью детей, не физиологичность организуемой деятельности.

При этом студенты-практиканты и учителя отметили и положительные стороны такого опыта: практически всем участникам образовательного процесса пришлось в короткие сроки овладеть цифровыми технологиями, многие родители близко познакомились с процессом учения, организуемым учителем, пришлось практически полностью менять методику преподавания, искать новые формы и пересмотреть отношение к непосредственному общению и контакту в учебном процессе, теперь они воспринимают эти, казавшиеся сами собой разумеющиеся, обыденные вещи, настоящей ценностью.

Литература

1. Давыдов В.В., Слободчиков В.И., Цукерман Г.А. Младший школьник как субъект учебной деятельности // Вопросы психологии, 2002. № 3–4. 14–19 с.
2. Психическое развитие младшего школьника / Под ред. В.В. Давыдова. – М.: Педагогика, 1990 – С 12–27.
3. Цукерман Г.А., Суховерша Ю.И. Как младшие школьники становятся субъектами учебной деятельности? (три года лонгитюдного исследования) // Психологическая наука и образование. 2000. Том 5. № 1.

Система совместных действий учителя и учеников при решении учебной задачи в начальной школе

Васильев В.Г.

*Профессор КГУ, руководитель кафедры «Педагогика развития»,
МБОУ Прогимназия № 131, Красноярск, Россия
Vgvasil2@yandex.ru*

Мишухина Н.С.

*Студентка «Института педагогики, психологии и социологии»
ФГАОУ ВО СФУ, Красноярск, Россия
neonila.m2000@gmail.com*

Доклад посвящен проблеме разработки структуры обучающих действий педагога при проектировании и организации учебной деятельности в начальной школе. Вот как об этой проблеме говорит Ю.В. Громько: «Создавать пространство мышления для учащегося, строить ориентиры движения в этом специфическом пространстве педагог должен в развернутых формах обучающей деятельности. К сожалению, до настоящего времени структура обучающей деятельности педагога в системе развивающего образования, в отличие от учебной деятельности учащегося, не разработана. Но именно обучающая деятельность педагога во многом определяет организацию учебной деятельности учащегося и учебной группы детей» [1, с. 15]. Постановка и решение этой проблемы начинается, естественно, в работах Д.Б. Эльконина и В.В. Давыдова. Уже там решение учебной задачи с помощью учебных действий предполагает совместное активное включение и ученика, и учителя. Но основополагающими работами по решению этой проблемы являются работы Б.Д. Эльконина. Вот его основные идеи: «Полагаю, что единицей развития является Посредническое Действие (ПД) – совокупное действие взрослого и ребенка, в котором взрослый инициирует построение ребенком опор и образа поля своей активности, т.е. инициирует ее опосредствование, придавая активности форму совместного Действия, в которой связаны мотивы, возможные результаты и способы их достижения» [2, с. 29]; В данной работе сообщается об описании системы посреднических действий, названной нами **технологическим циклом решения учебной задачи**.

В нашем понимании технологический цикл строится на определенном предметном содержании. Он всегда связан с построением (воспроизводством) определенного предметного понятия. От возникновения его как необходимого средства решения новой задачи до оформления в знаковую форму предметного содержания и испытания как средства решения частных и практических задач. Технологический цикл это дидактический метод постановки и решения учебных задач в учебной

деятельности, он представляет собой **виток спирали учебной деятельности**, состоит из шести блоков совокупных действий и двух пронизывающих все блоки сквозных линий: линии коммуникации – системы коммуникативных действий и линии действий контроля и оценки. Блок № 1 логически и содержательно связан с блоком № 6 предыдущего цикла (предыдущей учебной задачи).

Блок № 1 «Актуализация средств для постановки и поиска решения учебной задачи».

Блок № 2 «Принятие и самостоятельная (или с помощью учителя) постановка учебной задачи».

Блок № 3 «Самостоятельная постановка задачи на преобразование условий с целью обнаружения «всеобщего отношения изучаемого объекта».

Блок № 4. «Моделирование».

Блок № 5. «Моделирование. Преобразование модели для изучения ее свойств в «чистом виде».

Блок № 6. «Моделирование. Построение системы частных задач».

Линия «Оценки и контроля».

Линия «Коммуникации».

В логике технологического цикла разработана учебная задача и проведены контрольные испытания по теме «Площадь прямоугольника». Основное теоретическое содержание темы задается следующим утверждением.

Если длина D прямоугольника измерена меркой f , $D = Nf$, а ширина $Ш$ измерена меркой e , $Ш = Me$, то площадь прямоугольника $S = Ls$, где число L есть произведение чисел N и M , $L = N * M$, а мерка s равна площади прямоугольника со сторонами f и e .

Методика была апробирована в четвертых классах Прогимназии № 131 в апреле 2022 года, результаты были проверены диагностическим инструментарием, разработанным В.Г. Васильевым и М.Н. Гришаковой. Для проведения диагностики мы использовали материалы М.Н. Гришаковой, опубликованные в ВКР 2020г. «ДИАГНОСТИКА ПОТРЕБНОСТИ В ТЕОРЕТИЧЕСКИХ ЗНАНИЯХ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ». Диагностика была адаптирована, выделены 3 уровня успешности при решении учебной задачи:

1 уровень – самостоятельное решение задачи;

2 уровень – групповое решение задачи с помощью сверстников;

3 уровень – решение задачи с помощью взрослого.

Получены следующие результаты по 4 «А», «Б» классам.

Диагностика		
Всего	человек	%
	38	100
1 уровень	20	52

Всего	Диагностика	
	человек	%
2 уровень	14	37
3 уровень	4	11

Литература

1. *Громыко Ю.В.* Давыдов – основатель деятельностной практики образования // Психологическая наука и образование. 2020. Том 25. № 5. С. 5–18.
2. *Эльконин Б.Д.* Современность теории и практики Учебной Деятельности: ключевые вопросы и перспективы // Психологическая наука и образование. 2020. Том 25. № 4. С. 28–39. DOI: <https://doi.org/10.17759/pse.2020250403>

Особенности Я-концепции в возрасте от 10–11 лет до 11–14 лет

Владимирова Ю.Н.

*педагог-психолог ГБОУ «ШКОЛА» № 1234, Москва, Россия
магистрант факультета «Психология Образования»
ГБОУ ВПО МГППУ, Москва, Россия
juli675@mail.ru*

В психологической литературе описаны существенные особенности Я-концепции подростков и характерные для них поведенческие проявления. Установлено, что у подростков наблюдается значительный интерес к общению со сверстниками (Л.С.Выготский; Д.Б.Эльконин, Т.А.Драгунова, 1967; Д.И.Фельдштейн, 1978; И.С.Кон, 1989). Впервые именно в подростковом возрасте возникает устойчивый интерес к собственной внутренней жизни, интенсивно развиваются способности самопознания и делаются определенные попытки в плане самовоспитания и сознательного строительства собственной личности (Л.И.Божович, 1972; А.Н.Леонтьев, 1975; Э.Эриксон; И.С.Кон, 1984; А.М.Прихожан, 1987; И.В.Дубровина, 1987).

Психологическим аспектам становления личности подростка посвящено множество работ. В этом возрасте окончательно формируется интеллектуальный аппарат, что делает возможным осмысленное конструирование своего собственного мировоззрения, индивидуальной системы ценностей и Я-концепции.

В психологической литературе принято считать, что образ Я в подростковом возрасте нестабилен, менее позитивен по сравнению с младшим школьным возрастом, пик этих изменений приходится примерно на 12–13 лет (Кон И.С., 1984). Именно в этот период начинается интеграция и осмысление всей информации, относящейся к Я.

Актуальность темы исследования определяется значением Я-концепции, как личностного образования, которое структурируется в подростковом возрасте и оказывает влияние на психическое развитие подростка, его поступки, взаимоотношения со взрослыми и сверстниками. В психологии общепризнано, что Я-концепция представляет собой очень сложное психическое образование, которое имеет уровневое строение. Возрастные изменения компонентов Я-концепции: когнитивный, эмоционально-ценностный, поведенческий в их взаимосвязи – практически не изучены. Содержательные характеристики компонентов Я-концепции в подростковом возрасте нуждаются в дальнейшем исследовании и анализе.

Цель исследования – выявление переходов в развитии Я-концепции в подростковом возрасте.

Общая гипотеза исследования: Все компоненты Я-концепции (когнитивный, эмоционально-ценностный, поведенческий) на протяжении подросткового возраста претерпевают изменения, но это происходит неравномерно и неодновременно у подростков 10–14 лет.

Частные гипотезы исследования:

1. На протяжении подросткового возраста (10–14 лет) меняются самооценки по разным параметрам всех трех компонентов Я-концепции
2. Первый переход в развитии Я-концепции происходит в младшем подростковом возрасте (10–12 лет) и характеризуется восприимчивостью к меняющейся социальной ситуации развития, появлением новых требований и ожиданий по отношению к самим себе, к внешней организации школьной жизни, открытостью к взаимодействию с окружающими, интересом к результатам психологического обследования. Ожидаемые изменения могут происходить в эмоционально-ценностном и когнитивном компонентах.
3. Второй переход в развитии Я-концепции (12–14 лет) характеризуется расширением представлений подростков о себе, защите своего внутреннего мира, большей чувствительностью к критике (мнимая открытость и ранимое, защитное описание себя). Изменения можно ожидать во всех компонентах Я-концепции.
4. Наряду с высоким отношением к саморазвитию подросток в возрастном интервале 10–14 лет испытывает трудности в реализации в поведении готовности к саморазвитию.

Методы и методики исследования:

1. Включенное наблюдение в качестве школьного психолога.
2. Констатирующий эксперимент на основе метода срезов с использованием следующих методик:
 - самописание по методике «Кто Я? – 20 суждений» (М. Кун, Т. Мак-Партланд);
 - «Шкала Я-концепции для детей» (Е. Пирс, Д. Харрис в адаптации А.М.Прихожан);

- «Оцени себя» (Р.Корси);
- «Готовность к саморазвитию» (А.М.Прихожан).

В исследовании приняло участие 160 подростков (10–14 лет), учащиеся 4–8 классов. Среди них: 32 чел. (10 лет); 32 чел. (11 лет); 32 чел. (12 лет); 32 чел. (13 лет); 32 чел. (14 лет).

Анализ результатов.

1. Анализ пяти возрастных групп подростков 10–14 лет по всем 25 параметрам трех компонентов Я-концепции (когнитивного, эмоционально-ценностного, поведенческого) позволил выявить неравномерность развития Я-концепции у подростков.
2. Были выявлены высокий, средний и низкий уровни развития компонентов Я-концепции во всех возрастных группах.

По когнитивному компоненту высокий уровень характеризует подростков как способных к рефлексии и умозаключениям, обращенным на себя. Подростки способны к описанию своего «Я» с помощью разных характеристик. На среднем уровне – подросток активно размышляет, но неоднозначен в описании самого себя; не каждый подросток на этом уровне способен много и разнообразно описывать себя; для низкого уровня характерна неготовность к самопознанию, неспособность разнообразно описывать себя, что может указывать на несформированность представлений о себе.

По эмоционально-ценностному компоненту были рассмотрены две составляющие: парциальная и общая самооценка. **По парциальной самооценке** выявлены три уровня. Для группы подростков высокого уровня характерна высокая удовлетворенность собой, что позволяет подросткам экспериментировать над собственным образом, помогает им осуществлять пробы в познании себя. У подростков среднего уровня наиболее выражен параметр оценки поведения в соответствии с требованиями сверстника. Эту группу подростков можно характеризовать по-разному: возможно они способны критически оценивать себя; возможно, они еще не имеют четкого представления о самоотношении; возможно они занимают нейтральную позицию по отношению к оценкам собственных успехов и промахов в общении, в учебе, а также к оценкам ситуаций в школе и собственной внешности. Группе подростков с низким уровнем характерны трудности в общении со сверстниками, неудовлетворенность внешностью, тревожность. Наиболее выражен в этой группе параметр самоотношения. Высокий уровень **по общей самооценке** можно характеризовать либо как защитно-высокий, либо как показатель неспособности реалистично оценивать свои успехи. По среднему уровню – самооценка успешности личности может быть интерпретирована либо как реалистичная, либо как нейтральная, либо как отличаются критичностью. Возможно, что подростки, относящиеся к низкому уровню относятся к «группе риска».

По поведенческому компоненту высокий уровень характеризует подростков, которые находятся как в состоянии активного размышления, так и неоднозначности в поиске описания самого себя. Средний уровень характеризуется готовностью к переработке мнений о себе, способностью осуществлять пробы над собой в поиске таких своих поступков, которые приведут к желаемому успеху. Они подвергают сомнению свою реальную жизненную ситуацию, стремясь ее переосмыслить. Низкий уровень характеризуется неготовностью к саморазвитию и неуверенностью в себе. Возможно, такие подростки относятся к «группе риска».

3. Характеристика выборки по представленности в каждом возрасте компонентов Я-концепции показала следующее:

По когнитивному компоненту выявлено, что в 10–14 лет высокий уровень мало выражен, что свидетельствует о низкой готовности к самопрезентации. Только 48 % подростков демонстрируют способность описывать себя положительно и давать себе позитивные и личные самоописания, 47 % всей выборки, испытывают трудности в самопрезентации. Следовательно, большинству 10–14-летних свойственен средний (48 %) и низкие (47 %) уровни.

Отличительным является то, что подростки в 10 лет не готовы много и разнообразно описывать себя, но это могут делать подростки в 11–14 лет. Анализ самоописаний показал, что в каждой возрастной группе есть подростки всех трех уровней развития когнитивного компонента Я-концепции.

По эмоционально-ценностному компоненту выявлено, что большинству подростков 10–14 лет (51 %) свойственен высокий адаптивный уровень развития Я-концепции. По данному компоненту выявлены различия по следующим параметрам: самоотношение, тревожность, удовлетворенность жизнью и внешностью, социальная желательность. По параметрам данного компонента подростки 11 лет отличаются от подростков других возрастов. Им свойственна низкая тревожность, удовлетворенность внешностью и жизненной ситуацией, высокое самоотношение.

По поведенческому компоненту почти вся выборка поделилась на две группы с высоким и средним уровнями готовности к развитию поведенческого компонента Я-концепции. Выявлены различия по следующим параметрам: отношение к саморазвитию, самописание, самописание позитивного и негативного характера. По данному компоненту можно выделить подростков 10–11 лет, им не свойственно с интерном относиться к поступкам, действиям и переживаниям, которые характеризуют человека, который готов к саморазвитию.

4. Выявлены значимые различия между возрастными группами по параметрам: самоотношение, тревожность, удовлетворенность жизнью и

внешностью, социальная желательность, отношение к саморазвитию, самописание, самописание позитивного и негативного характера, которые относятся к разным компонентам Я-концепции.

5. Выявлены индивидуальные и возрастные различия по всем 25 параметрам развития трех компонентов Я-концепции.

Выводы

Позволяет ли данное исследование ответить на вопрос о переходах в развитии Я-концепции в подростковом возрасте? Согласно нашей гипотезе все компоненты Я-концепции (когнитивный, эмоционально-ценностный, поведенческий) на протяжении подросткового возраста претерпевают изменения, но эти изменения происходят неравномерно и неодновременно у подростков 10–14 лет. Полученные данные в целом подтверждают эту гипотезу. Выявлены уровни развития основных компонентов Я-концепции – когнитивного, эмоционально-ценностного и поведенческого. На каждом из этих уровней находятся дети от 10 до 14 лет. Это свидетельствует о вариативности развития Я-концепции, что затрудняет выделение четких переходов внутри подросткового возраста.

Могут ли уровни развития компонентов Я-концепции свидетельствовать о переходах? Скорее всего, эти уровни свидетельствуют об изменениях в Я-концепции, но переходы практически не заметны из-за вариативности данных.

Возможно о переходах свидетельствует выраженность характеристик компонентов (пики и падения) Я-концепции в некоторых возрастах? Полученные данные свидетельствуют об неопределенности, неотчетливости, изменении представления о себе, позволяющей характеризовать этот возраст – как время поиска своего Я, конструирования своего образа.

Может быть переходы трудно выделить из-за вариативности показателей внутри компонентов Я-концепции? Это предположение оправдывает себя, если учесть, что подростки одновременно хотят быть искренними (и сообщают об этом) и в тоже время искажают информацию о себе, которую они сообщают в самопрезентации.

А если учитывать, что «Я – концепция» – предпосылка и следствие социального взаимодействия – определяется социальным опытом, которая складывается в общении и деятельности. Таким образом, и разнообразие вариантов социального общения может обуславливать и вариативность Я-концепции в подростковом возрасте.

Непосредственно и противоречия представлений о себе и об окружающих в подростковом возрасте, затрудняют выявление переходов в развитии Я-концепции и позволяют еще раз подтвердить вариативность, неравномерность, неоднозначность развития личности в подростковом возрасте и усилить внимание к переходным характеристикам данного возраста, что требует продолжения исследования и/или интерпретации данных.

Литература

1. *Кон И.С.* В поисках себя. Личность и ее самосознание. М.: «Политиздат», 1984.

Проектирование и реализация педагогических инноваций в образовательной организации

Давлятина Л.Г.

студент факультета «Педагогика и психологии»

УлГПУ им. Ульянова, г. Ульяновск, Россия

liana0.79@mail.ru

Педагогическая профессия отличается от других (врача, строителя, инженера и т.д.) не столько объемом необходимых знаний и компетентностей, сколько полнотой человеческих проявлений, персональных особенностей. В качестве примера можно привести такую идею Н.А. Бердяева, настоящего мыслителя (по мнению С.Л. Франка): любой человек остается заложником своей профессии, общества, социальных норм, если он не научится раскрываться в своем призвании, не научится быть свободным, не будет стремиться к самоопределению изнутри. Именно в педагогической профессии, если природная и духовная сущность слиты воедино, а самопроявление основано на этике профессиональной и общей культуры, можно достичь воспитательных и образовательных результатов в развитии духовных сил воспитанника [1].

Синонимами понятия «инновация» являются слова «новшество», «открытие», «изобретение». И хотя они отличаются по смыслу, в любом случае, все эти понятия связаны с результатом – творческой деятельности, креативностью. Вместе с тем, по мнению специалистов, если креативность подразумевает выдвижение новых идей, то отличительным признаком инновации является воплощение её на практике [3].

По мнению Э.В. Хуторского, инновации – это панацея, благодаря которой улучшится организация образовательной деятельности, повысится результативность педагогической работы. Педагог, работая или в школе, или в детском саду старается показать, что он в какой-то степени новатор и использует новые методы, приемы, технологии в обучении [4].

Для качественного осуществления процесса инновации большое значение играет готовность самих педагогов для инновационной деятельности. Для этого нужна государственная и общественная поддержка научных проектов и программ, связанных с проектированием инновационного и развивающегося образования в России.

На сегодняшний день педагоги активно обучаются на семинарах, проходят педагогическую учебу в рамках работы стажировочных, экспериментальных площадок, школ-лабораторий. Занимаясь инновационной

деятельностью, развивая инновационную активность, создавая что-то значительное, новое, достойное внимания, педагог развивается как творческая личность.

Инновационной можно считать всякую деятельность, приводящую к ее существенным изменениям по сравнению с существующей традицией. Инновационная деятельность – это деятельность, направленная на решение комплексной проблемы, вызванной несоответствием традиционных норм новым социальным ожиданием. С целью понимания инновационной деятельности необходимо знать, что деятельность становится инновационной, когда инновационный опыт осуществления этой деятельности становится доступным другим людям.

В настоящее время сущность и цель нового образования – это действительное развитие общих, изначально полученных природой способностей человека, освоение им универсальных способов деятельности и мышления, позволяющих ему быть и отстаивать собственную человечность; быть «не только материалом и ресурсом социального производства, но, прежде всего – подлинным субъектом культуры и исторического действия» (Слободчиков В.И.).

Проектирование системы развивающего и развивающегося образования возможно, если одновременно осуществляются: психологическое исследование возрастно-нормативных моделей развития личности, педагогическое конструирование образовательных программ и технологий реализации этих моделей, организация всех участников образовательного процесса, проектирование условий достижения новых целей образования и средств решения задач развития.

Таким образом, рассмотрев понятие «инновации» в образовании, размышляя над миссией педагога в инновационных образовательных процессах, можно сделать следующие выводы:

- Невоплощённая на практике инновация не может считаться инновацией.
- Социально-признанная инновация должна формироваться на базе определённых традиций.
- Педагогическая идея, метод, средство, технология, система есть педагогическое новшество, процесс введения этого новшества есть нововведение или «инновация».
- Инновация должна способствовать качественному улучшению инновационного процесса.
- «Инновационное образование» создаёт условия для полноценного развития всех своих участников (как обучающихся, так и обучающихся).

Литература

1. Бердяев Н.А. О человеке, его свободе и духовности: Избранные труды / Ред.–сост. Л.И. Новикова и И.Н. Сиземская. М.: Московский психолого–социальный институт: Флинта, 1999. С. 26–29.

2. *Загвязинский В.И., Амонашвили Ш.А., Закирова А.Ф.* Идеал, гармония, реальность в системе гуманистического воспитания // Педагогика. 2002. № 9.
3. Инновационные процессы в образовании: Учебно-методическое пособие для магистров, бакалавров, студентов очного и заочного отделений, слушателей программ дополнительного образования педагогического университета // Стенякова Н.Е. -Хуторской А.В. Педагогическая инноватика: методология, теория, практика: Научное издание. – М.: Изд-во УНЦ ДО, 2005. – 222 с.

Цифровая образовательная среда как предпосылка развития субъекта учебной деятельности

Ермина Л.И.

*к.п.н., доцент, доцент кафедры
«Педагогика и социальная работа»
ФГБОУ ВО УлГПУ, Ульяновск, Россия
lariv73@mail.ru*

Одним из приоритетных направлений в сфере образования в Российской Федерации является создание в образовательных организациях для реализации образовательных программ цифровой образовательной среды. Согласно федеральному государственному образовательному стандарту начального общего образования (№ 286 от 31.05.2021), в настоящее время имеет важное значение формирование у обучающихся культуры пользования информационно-коммуникационными технологиями. В данных условиях цифровая образовательная среда рассматривается как предпосылка (потенциал) развития субъекта учебной деятельности, поскольку младший школьник «погружается» в сам процесс электронного обучения и дистанционных образовательных технологий. В цифровой образовательной среде младший школьник получает не только знания, но и опыт социального взаимодействия. Цифровая образовательная среда является пространством для разнообразной деятельности учащихся, в том числе и учебной.

Предпосылка характеризуется как совокупность внешних и внутренних воздействий, влияющих на развитие субъекта учебной деятельности в рамках цифровой образовательной среды. Говоря об образовательной среде В.В. Рубцов отмечает, что это сложившаяся полиструктурная система прямых и косвенных воспитательно-образовательных воздействий, реализующих явно или неявно представленные педагогические установки учителей, характеризующие цели, задачи, методы, средства и формы образовательного процесса в данной школе (Рубцов, 2007). Современная цифровая образовательная среда включает в себя совокупность программных и технических средств, образовательный контент, обучение с помощью электронных и информационно-коммуникационных технологий.

Участники образовательного процесса активно используют большое количество образовательных платформ (Российская электронная школа, Мобильное электронное образование, Московская электронная школа, Образовариум и т.п.) и коммуникационных площадок (Платформа новой школы, гугл класс, зум, скайп и пр.). Субъекты учебной деятельности пользуются виртуальными учебными ресурсами (электронные учебники и задачки, образовательные интерактивные веб-сайты, мультимедийные программы, электронные библиотеки, онлайн-конструкторы уроков, игровые программы и т.п.), привлекают социальные сети в образовательный процесс (Контакт, Тик Ток, Инстаграм и т.п.). Учителя начальных классов в период дистанционного обучения проводят онлайн-занятия, используя сервисы для совместной работы. В настоящее время активно внедряется видеоплатформа для Smart TV «Мое просвещение» с образовательным и воспитательным контентом для школьников. У младших школьников есть доступ к базам данных электронных образовательных ресурсов федерального, регионального и местного (школьного) значения.

В образовательном процессе важной составляющей выступает психолого-педагогическое сопровождение младших школьников в условиях современной цифровой образовательной среды. Со стороны участников образовательного процесса (администрации школы, педагогов и родителей) разработка методического сопровождения учебной деятельности в режимах онлайн и офлайн, обучение применять электронные образовательные ресурсы, подбор онлайн-мероприятий (онлайн-квестов, конкурсов, олимпиад и пр.), владение дистанционными образовательными технологиями, грамотное использование методов и средств электронного обучения, оказание психологической поддержки, мониторинг здоровья детей и психологического микроклимата класса и пр.

Инициировать развитие субъекта учебной деятельности возможно, учитывая потенциал урочной и внеурочной деятельности через учебные предметы, учебные курсы, дополнительные развивающие общеобразовательные программы (например, «Робототехника»), через использование средств повышение познавательной активности младших школьников, таких как геймификация и пр. Цифровая образовательная среда должна мотивировать ребенка к активной деятельности и обретению собственного опыта.

Педагогический процесс в начальной школе направлен на формирование цифровой грамотности обучающегося и готовности ребенка к использованию информационно-коммуникационных технологий в учебном процессе. Цифровая грамотность как система знаний, умений, навыков и установок по использованию цифровых технологий включает в себя информационную, компьютерную, коммуникативную и медиа грамотность. Младших школьников не только теоретически знает

способы деятельности в цифровой образовательной среде (планирование поиска информации, ее извлечение, обработка, систематизация, интерпретация и представление информации в различных вариантах), но и владеет данными способами на практике, при соблюдении этических норм и правил общения в среде.

Взаимодействие участников образовательного процесса в информационно-образовательной среде осуществляется за счет использования Интернета. Процессы информатизации в учебной деятельности имеют определенную степень опасности для развития обучающихся. Безопасность в сети Интернет необходима, поскольку младший школьник является не только участником среды и субъектом защиты, но и активным преобразователем информационной среды. Безопасность цифровой образовательной среды для обучающегося состоит из безопасности его информации, защиты от негативной информации и удовлетворения его информационных потребностей. Важно сформировать у ребенка понимание пользы и вреда информации, критического отношения к информационным сообщениям и новостям в сети Интернет. Профилактическая и просветительская работа включает в себя не только систему мероприятий и методические рекомендации для участников образовательного процесса, направленных на повышение цифровой грамотности, но и информацию о рекомендуемых к использованию в учебном процессе безопасных сайтов, памятки для обучающихся, педагогов и родителей.

Таким образом, создавая цифровую образовательную среду, следует учитывать не только ее содержательное и технологическое наполнение, но и обеспечение безопасности электронных образовательных ресурсов, методическое и психолого-педагогическое сопровождение процесса обучения. Со стороны педагогического руководства важны поддержка положительных установок обучающихся, своевременная помощь участникам образовательного процесса, содействие в процессе электронного обучения, что в свою очередь, способствует продуктивной образовательной деятельности, обеспечивает благоприятную информационную образовательную среду, направленную на развитие субъекта учебной деятельности, на сохранение физического, психического здоровья и социального комфорта младших школьников. Обеспечивая насыщенность и разнообразие цифровой образовательной среды, важно ориентироваться на возможности и индивидуальные особенности каждого субъекта учебной деятельности. Развивающий потенциал цифровой образовательной среды том, что при грамотной и целенаправленной организации она способна обеспечить комплекс возможностей для развития и саморазвития всех субъектов учебной деятельности.

Литература

1. Образовательная среда школы как фактор психического развития учащихся / под ред. В.В. Рубцова, Н.И. Поливановой. М., 2007.

Особенности субъектности обучающихся четвертых классов в условиях цифровизации образования

Ермолаева М.В.

*доктор психологических наук, профессор,
профессор кафедры ЮНЕСКО
«Культурно-историческая психология детства»,
ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия
mar-erm@mail.ru*

Лубовский Д.В.

*кандидат психологических наук, доцент,
профессор кафедры ЮНЕСКО
«Культурно-историческая психология детства»,
ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия
lubovsky@yandex.ru*

Проблемы цифровизации образования стали в последние годы объектом многочисленных исследований в науках об образовании. Среди широкого спектра проблем одной из наиболее существенных является развитие субъектности младших школьников в условиях цифровизации образования. Трудность в исследовании данной проблемы заключается в том, что имеется множество трактовок субъектности, в которых данный теоретический конструкт понимается весьма разнообразно.

Вместе с тем некоторые аспекты в понимании субъекта учебной деятельности разделяют почти все авторы. Во-первых, к ним относится представление о рефлексивности как индивидуальной способности «...к самоизменению, к установлению границ «Я-самости»» [1, с. 17], благодаря которой школьник может определить границы своей компетентности и, при условии сформированности мотивации учения, поставить себе учебную задачу и решить ее. Во-вторых, понятие субъектности подразумевает свободную волю личности. Так, Н.Н. Толстых [6], М.В. Ермолаева, Д.В. Лубовский и Л.В. Силаева [2], анализируя теоретическое наследие Л.И. Божович, подчеркивают комплементарность ее взглядов и субъектного подхода именно в представлениях о свободе воли, о самоопределении как развитии субъектности. При этом, как отмечают многие авторы, Л.И. Божович, не пользуясь термином «субъектность», подразумевала под личностью субъектное начало в человеке.

На основе культурно-исторического подхода в психологии личности, предложенного Л.И. Божович, было сформулировано представление о субъектности школьника как субъектной позиции [3] или, что то же самое, развитой внутренней позиции обучающегося [5]. Теоретическая модель внутренней позиции (далее – ВП), включающая в себя три аспекта (мотивационный, эмоционально-смысловой, рефлексивный)

была дополнена четвертым (ассертивностью) [5]; данный вариант модели был положен в основу разработанного нами опросника ВП школьника. Утверждения составлены так, что опросник применим для школьников, обучающихся как в 3–4 классах, так и в основной и старшей школе. С помощью такой методики можно проводить сравнительные исследования ВП для выявления динамики ее развития на протяжении обучения в школе. Сформированная ВП выступает для школьников внутренней основой развития в обучении. Проблема исследования заключается в том, как меняется ВП школьников на протяжении обучения от начальной до старшей школы. Данные об изменении ВП дают возможность выявить те ее аспекты, формированию которых необходимо уделить особое внимание в начальной школе для обеспечения устойчивого развития школьников в обучении от начальной до старшей школы.

Эмпирическая валидизация опросника ВП, проведенная с помощью опросника «Субъектная позиция» Ю.В. Зарецкого, В.К. Зарецкого и И.Ю. Кулагиной подтвердила валидность методики. Были выявлены значимые положительные корреляции показателей по всем четырем параметрам ВП и субъектной позиции по данным одноименного опросника, а также значимые отрицательные корреляции четырех аспектов ВП и показателя негативной позиции по опроснику Ю.В. Зарецкого, В.К. Зарецкого и И.Ю. Кулагиной [5].

Цель настоящего исследования – исследование ВП обучающихся четвертых классов в сравнении с ВП обучающихся старших классов. Задачи исследования: 1) эмпирическая валидизация опросника ВП обучающегося на выборке четвероклассников; 2) выявление тех аспектов ВП, показатели которых снижаются на протяжении обучения в основной школе.

Гипотезой исследования стало предположение о том, что некоторые аспекты ВП обучающегося не имеют существенных изменений за время обучения в школе, в то время как показатели по другим аспектам ВП снижаются.

В исследовании, проведенном совместно с магистранткой факультета «Психология образования» МГППУ Е.В. Юрчак, приняли участие 82 четвероклассника (40 мальчиков и 42 девочки в возрасте 10–11 лет), обучающихся в одной из московских школ. В качестве критерия эмпирической валидности использован опросник учебной мотивации А.Д. Андреевой и А.М. Прихожан. Первая часть исследования была проведена с 84 десятиклассниками, обучающимися в другой школе [5]. Ни в одной из школ, где проводилось исследование, не реализуются программы развивающего обучения.

Результаты эмпирической валидизации опросника ВП представлены в таблице 1.

Таблица 1 Связь параметров внутренней позиции обучающихся четвертых классов и параметров учебной мотивации

Шкалы опросника учебной мотивации А.Д. Андреевой и А.М. Прихожан	Аспекты внутренней позиции обучающегося			
	Мотивационный	Рефлексивный	Эмоционально-смысловой	Ассертивность
Мотивация достижения	0,403**	0,253*	0,316**	0,318**
Познавательная активность	0,440**	0,309**	0,362**	0,436**
Тревога	-0,185	-0,099	-0,077	-0,147
Гнев	-0,407**	-0,194	-0,367**	-0,294**
(МД+ПА)-(Т+Г)	0,477**	0,265*	0,365**	0,383**

Примечания. 1. (МД+ПА)-(Т+Г) – разность между суммой баллов по шкалам мотивации достижения и познавательной активности и суммой баллов по шкалам тревоги и гнева.

2. ** – значимость на уровне $p < 0,01$; * – значимость на уровне $0,01 \leq p \leq 0,05$.

Данные показали, что наш опросник валиден для исследования ВП обучающихся 4-х классов; по всем параметрам выявлены значимые корреляции почти со всеми показателями опросника учебной мотивации, кроме тревоги. Последнее вполне закономерно, поскольку тревога по отношению к учению характерна для многих школьников независимо от сформированности у них ВП обучающегося.

В первой части исследования [5], проведенном с 84 десятиклассниками одной из московских школ, были получены средние показатели по выборке старшекласников, которые сравнивались с данными четверокласников. Результаты сравнения приведены в таблице 2.

Таблица 2 Сравнение параметров внутренней позиции обучающихся четвертых и десятых классов

Аспекты внутренней позиции обучающегося	Четверокласники	Десятиклассники	U Манна-Уитни	Асимп. знач. (двухсторонняя)
	Среднее	Среднее		
Мотивационный	1,67±1,98	1,21±2,48	3029,000	0,401
Рефлексивный	1,99±1,64	1,38±2,06	2624,000	0,019
Эмоционально-смысловой	2,20±1,82	1,67±2,08	2660,000	0,026
Ассертивность	1,49±1,83	1,45±2,17	3251,000	0,822

Сравнение показателей ВП подтвердило гипотезу нашего исследования. Показатели мотивационного аспекта ВП и ассертивности четверокласников и десятиклассников не имеют значимых различий, в то время как показатели рефлексивного и эмоционально-смыслового аспектов ВП десятиклассников значимо ниже.

Анализ данных нашего исследования позволяет утверждать, что для устойчивого развития субъектности обучающихся на протяжении всего периода школьного обучения, в начальной школе приоритетом психолого-педагогической поддержки должно стать развитие рефлексивного аспекта ВП за счет тех средств, которые характерны для системы развивающего обучения. Помимо средств, которые учитель использует для того, чтобы школьники могли обнаружить границу между своим незнанием и знанием, а также проследить свой путь от первого ко второму, в развивающем обучении широко применяется возможность выбора (вида помощи, способа работы, сложности заданий, средств моделирования, плана подготовки к контрольным работам и др.), что не только способствует развитию рефлексии, но и насыщает учение смыслом.

В условиях цифровизации обучения организация учебного сотрудничества требует особого внимания; необходима достаточно высокая квалификация учителей в области цифровых технологий, поскольку «...сотрудничество рассматривается как важнейшее условие становления субъектной позиции ученика в учебной деятельности и тем самым развития его субъектности» [4, с. 6]. Только в условиях, когда различные формы учебного сотрудничества в полной мере используются и в смешанном, и в дистанционном обучении, правомерно говорить о реализации в образовательной системе модели, основанной на развивающихся формах детско-взрослых сообществ и видов деятельности, которую В.В. Рубцов называет «школой Л.С. Выготского» [7].

Ограничения нашего исследования связаны с очень немногочисленными выборками, с тем, что выборки четвероклассников и десятиклассников учатся в разных школах и, следовательно, находятся в различных образовательных ситуациях. Перспективами исследований по данной проблеме являются валидизация опросника на более многочисленных выборках при помощи нескольких методик, обследования многочисленных групп школьников, обучающихся в основной школе. Более высокая достоверность данных может быть обеспечена благодаря проведению лонгитюдного исследования динамики развития ВП школьников. Однако наше исследование позволило выявить тот аспект ВП обучающегося, развитие которого в наибольшей степени нуждается в психолого-педагогической поддержке при обучении детей в начальной школе, что создает перспективы устойчивого развития субъектности обучающихся на протяжении всего школьного обучения.

Литература

1. Давыдов В.В., Слободчиков В.И., Цукерман Г.А. Младший школьник как субъект учебной деятельности // Вопросы психологии. 1992. № 3–4. С. 11–19.
2. Ермолаева М.В., Лубовский Д.В., Силаева Л.В. Проблема личностного самоопределения в трудах Л.И. Божович и ее развитие с позиций

- субъектного подхода [Электронный ресурс] // Психолого-педагогические исследования. 2018. Том 10. № 3. С. 148–159. DOI:10.17759/psyedu.2018100313
3. *Зарецкий Ю.В., Зарецкий В.К., Кулагина И.Ю.* Методика исследования субъектной позиции учащихся разных возрастов // Психологическая наука и образование. 2014. Том 19. № 1. С. 99–110.
 4. *Зарецкий В.К., Зарецкий Ю.В., Островерх О.С., Тихомирова А.В., Федоренко Е.Ю.* Сравнительный анализ концептуальных оснований современных образовательных систем и образовательных практик (на примере сравнения системы развивающего обучения и рефлексивно-деятельностного подхода) [Электронный ресурс] // Психолого-педагогические исследования. 2020. Том 12. № 4. С. 3–18. DOI:10.17759/psyedu.2020120401
 5. *Лубовский Д.В.* Опросник внутренней позиции обучающихся: особенности субъектности старшеклассников // Актуальные проблемы психологического знания. 2021. № 3(56). С. 161–168. DOI 10.51944/2073–8544_2021_3_161.
 6. *Толстых Н.Н.* Теория Л.И. Божович: личность, психика, индивидуальность // Культурно-историческая психология. 2019. Том 15. № 2. С. 85–90. DOI:10.17759/chp.2019150210
 7. *Rubtsov V.V.* Two Approaches to the Problem of Development in the Context of Social Interactions: L.S. Vygotsky vs J. Piaget. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-Historical Psychology*, 2020. Vol. 16, no. 3, pp. 5–14. DOI: <https://doi.org/10.17759/chp.2020160302>

Информационный консюмеризм: к истокам клипового мышления

Ефремова О.И.

*доцент кафедры психолого-педагогического
образования и медиакоммуникации
ТИ имени А.П. Чехова (филиал) ФГБОУ ВО
«РГЭУ(РИНХ)», Таганрог, Россия
efrem.olg@yandex.ru*

Феномен «клипового мышления» как когнитивного стиля, характерного для многих представителей подрастающего поколения, отличаются такие особенности, как фрагментарность, поверхностность, оперативность переработки информации, алогичность, арефлексивность, нелинейность, образность, потребительское отношение субъекта к информации [5]. Ориентация на потребление готовых информационных продуктов, которую можно обозначить как информационный консюмеризм, выступает одним из проявлений цифровой зависимости, «киборгизации» психики [4, с. 82]. А.Н. Леонтьев еще в 1974 году писал об опасности формирования «потребительской психологии» в условиях

НТР, приводящей к «бюрократизации» ролевых функций человека [7, с. 240–241].

Истоки информационного консюмеризма обнаруживаются в дошкольном детстве. Игры современных дошкольников обеднены в сюжетном плане, моделируют преимущественно не мир реальных предметов и социальных отношений, а виртуальный мир телевизионных героев, который им лучше знаком [8]. Ушли в прошлое игрушки, которые дети изготавливали своими руками. Современная игровая индустрия насыщена игрушками, не оставляющими пространства для проявления фантазии и творчества ребенка-дошкольника. Предметные действия, сформированные в раннем детстве, не реализуются в полной мере при контакте дошкольника с игровым материалом, весьма завершенным по оформлению и провоцирующим скорее созерцание, чем развертывание игровых действий. Данный фактор приобретает особое значение в связи с тем, что родители крайне мало участвуют в организации детских игр, то есть не передают опыт развития игровых действий ребенку. У современных детей очень мало прототипических игрушек, акцентирующих только существенные детали предметов, недостаточно многофункциональных игрушек-заместителей, зато появились многочисленные игрушки-гаджеты. Гаджеты моделируют не только предметы и их детали, но и процесс взаимодействия с родителями, призванными передавать социальный опыт при организации детских игр. Так, игрушки-гаджеты, содержащие готовый (и примитивный) информационный продукт, вступают с ребенком в диалог, предлагают пояснения, дают ребенку задания, руководят игрой, реализуя квазифункции живого эмоционального и обучающего взаимодействия со взрослыми. Сюжетно-ролевая игра все больше уступает функцию ведущей деятельности компьютерным играм (шутеры, трансформеры) с примитивным набором требуемых от игрока действий.

Тенденция потребления готовых информационных продуктов усиливается в младшем школьном возрасте, что в крайнем варианте проявляется в выполнении родителями домашних заданий, использовании «решебников» (изданий для переписывания домашних заданий), плагиата из Интернета. Искажается процесс формирования деятельности, в котором, как писал В.В. Давыдов, «субъект путем присвоения воспроизводит в себе общественно-исторические формы деятельности» [3, с. 8]. Младший школьник в цифровой среде зачастую усваивает только набор действий, связанных с использованием готовой информации без понимания путей ее получения.

Частично ориентацию на получение готовых информационных продуктов отражает критикуемый В.В. Давыдовым [2] и часто реализуемый в учебной работе с цифровой средой (виртуальные экскурсии, иллюстрации) дидактический принцип наглядности, ориентирующий

на восприятие и сравнение без анализа путей получения созерцаемого продукта. Наглядность в отрыве от понимания предшествующей истории образа формирует неадекватные представления ребенка (например, представление на основе известной картинки о том, что основу питания ежа составляют грибы и яблоки). Развертывание системы предметных действий, ведущих к получению созерцаемого продукта, моделирование и воссоздание свойств изучаемых объектов противодействуют ориентации на получение готового информационного продукта. Использование детьми учебной информации Интернет-сайтов чаще всего предполагает ее созерцание и воспроизведение, а не анализ.

«Клиповое мышление», в соотношении с этапами становления высших психических функций по Л.С. Выготскому [1, с. 145], можно рассматривать как высшую психическую функцию, представляющую этап соединения внешне опосредствованного когнитивного процесса и частичного, ограниченного замещения внешних средств (готовый текст, образ, видеоклип) внутренне опосредствованными действиями по извлечению и переработке информации. А.Н. Леонтьев [6, с. 449] выделял как один из путей развития мнемотехнических средств линию развития письменности как полного замещения процесса запоминания. По аналогии можно выделить линию развития мышления как усиления внешних средств представления переработанной информации. «Клиповое мышление» является мышлением внешне опосредствованным, почти полностью замещающим внутренние интеллектуальные действия; отсюда – арефлексивность, алогичность. Оперативность как преимущество клипового мышления в значительной мере обусловлена игнорированием анализа путей получения информационного продукта, на основе которого оно строится. Преодоление «клиповости» в восприятии информации обучающимися как путь развития субъектности предполагает освоение в работе с продуктами цифровой среды действия моделирования и воссоздание системы предметных действий, ведущих к получению информационного продукта.

Литература

1. *Выготский Л.С.* Собрание сочинений: В 6-ти т. Т. 3. Проблемы развития психики. М., 1983.
2. *Давыдов В.В.* Анализ дидактических принципов традиционной школы и возможные принципы обучения ближайшего будущего // Психологические особенности выпускников средней школы и учащихся профессионально-технических училищ. М., 1974. С.3–14.
3. *Давыдов В.В.* Проблемы развивающего обучения: Опыт теоретического и экспериментального психологического исследования. – М., 1986.
4. *Емелин В.А., Рассказова Е.И., Тхостов А.Ш.* Психологические последствия развития информационных технологий // Национальный психологический журнал. 2012. № 1(7). С. 81–87.

5. *Ефремова О.И.* К проблеме определения психологического статуса понятия «клиповое мышление» // Современное состояние медиаобразования в России в контексте мировых тенденций: материалы III международной научной конференции. Таганрог; Екатеринбург, 2021. С. 351–355.
6. *Леонтьев А.Н.* Проблемы развития психики. 4-е изд. М., 1981.
7. *Леонтьев А.Н.* Избранные психологические произведения: в 2-х т. Т. II. М., 1983.
8. *Смирнова Е.О., Гударёва О.В.* Состояние игровой деятельности современных дошкольников // Психологическая наука и образование. 2005. № 2. С. 76–86.

Наследие В.В.Давыдова в соотношении с научными школами МГУ

Ждан А.Н.

*МГУ имени М.В. Ломоносова, Москва, Россия
Zhdan@lilst.ru*

В.В.Давыдов принадлежит к следующему поколению классиков советской психологии. Выпускник, а в последующем аспирант и сотрудник факультете психологии Московского университета, он получил психологическое образование у основателей научных школ МГУ. Его учителями были П.Я.Гальперин (Давыдов был первым аспирантом Гальперина, под его руководством написал и успешно защитил кандидатскую диссертацию «Образование начального понятия о количестве у детей (К вопросу о психологических механизмах понятий, возникающих при формировании умственных действий)»), Е.Н.Соколов, Б.М.Теплов, А.Н.Леонтьев, А.В.Запорожец, Б.В.Зейгарник, А.Р.Лурия, Д.Б.Эльконин. Совместно с Элькониным Давыдов разрабатывал проблемы обучения и развития мышления младших школьников. Обыгрывая тот факт, что Василий Васильевич родился 31 августа 1930 г., В.П.Зинченко, его близкий друг и соратник, шутил: «Родился и сразу пошел в школу!».

Сердцевину творчества Давыдова составляет понятие и проблема учебной деятельности, на фундаменте которой им были разработаны основы теории развивающего обучения. Принимая учение Л.С.Выготского о роли обучения в психическом развитии: обучение опережает и ведет за собой развитие, Давыдов уточнял: не всякое обучение имеет подлинно развивающее значение. Развивающее обучение отличается организацией усвоения знаний в форме учебной деятельности, которая прямо направлена на развитие.

Введение понятия учебной деятельности стало важным шагом в теоретических взглядах Давыдова, последовательного сторонника психологической теории деятельности в варианте А.Н.Леонтьева. Была

разработана структура учебной деятельности. Учебная деятельность состоит из учебных действий, которые в свою очередь членятся на различные операции. Содержание всех этих компонентов не было дано в готовом виде, но добывалось коллективно сотрудниками в ежедневной работе под руководством Давыдова, но не вслепую, а были продуктом научного поиска и находились в самом процессе исследований как в лабораторных условиях, так и в реальном процессе обучения в различных школах нашей страны с участием учителей. Давыдов доказывал несостоятельность сложившейся в школьном обучении практики, при которой обучение в начальных классах начинается с формирования эмпирических представлений с постепенным переходом к теоретическим формам усваиваемого знания в старших классах. Он считал, что при построении учебных курсов (математики и грамматики) с самого начала обучение должно строиться как деятельность теоретического типа, направленная на теоретические знания. Соответственно также должны писаться и учебники для средних школ. Такая организация учебной работы становится основой развития личности детей.

Разработка проблемы учебной деятельности потребовала решения ряда вопросов из области психологии мышления. Давыдов опирался на опыт изучения речевого мышления и мышления в понятиях в культурно-исторической концепции Выготского, а также на теорию мышления С.Л.Рубинштейна. По Рубинштейну, психические процессы анализа, синтеза, абстрагирования и обобщения выступают как деятельности мыслящего субъекта, посредством которых человек решает мыслительные задачи. Они раскрываются в их психологическом, а не логическом или физиологическом качестве. Давыдов подчеркивал теоретическую значимость выделенных Рубинштейном исторически сложившихся в философско-психологических исследованиях двух путей обобщения. Один путь ведет к элементарному эмпирическому обобщению – он восходит к Дж.Локку. Второй путь приводит к научному теоретическому обобщению. Двум типам обобщения соответствуют два типа мышления – эмпирическое, называемое также рассудочным и теоретическое, называемое также разумным мышлением. Различая их, Рубинштейн все же рассматривал их как два аспекта единого мышления.

Критическое отношение вызвало у Давыдова объяснение Рубинштейном тех средств, с помощью которых направляется анализ, которые позволяют поворачивать предмет, вычерпывать в нем все новые, скрытые качества. Как считает Давыдов, Рубинштейн описывает результат мышления, но он не отвечает на вопрос о средствах аналитической деятельности. Это стало толчком для собственных исследований Давыдова.

Сердцевиной теории мышления Давыдова является его учение о видах обобщения. Он выделяет эмпирическое обобщение и соответствующий

ему эмпирический тип мышления и теоретическое обобщение и соответствующее ему теоретическое мышление. Трактовка видов мышления сочеталась у Давыдова с применением генетико-моделирующего метода и в соотношении с проблемами обучения. Василий Васильевич разрабатывал способы теоретического обобщения. Он доказывал, что в отличие от принятого в традиционном обучении движения от частного, единичного ко всеобщему, в отличие от принятого в традиционном обучении движения от частного, единичного ко всеобщему, усвоение учебного материала должно осуществляться в процессе перехода от всеобщего к единичному. Именно такая организация процесса усвоения содержательного обобщения направлена на выяснение происхождения содержания понятий, а не на усвоение готовых дефиниций понятий. Активность учащихся выражалась в осуществлении ими специфических предметных действий с фиксацией в моделях найденного отношения как всеобщего основания частных проявлений системы. Теория учебной деятельности была положена в основу новых построений учебных предметов.

Литература

1. *Выготский Л.С.* Мышление и речь. Любое издание.
2. *Давыдов В.В.* Теория развивающего обучения. – М. 1996.
3. *Зинченко В.П.* Василий Васильевич Давыдов: личность и деятельность // Стиль мышления: проблема исторического единства научного знания. К 80-летию Вл. Петр. Зинченко: колл. Монография / под общ. ред. Т.Г.Щедриной. – М.: Российская Политическая Энциклопедия. 2011. – С. 437–464.
4. *Рубинштейн С.Л.* Основы общей психологии. 1946 или любое другое. Раздел «Мышление».
5. *Рубинштейн С.Л.* О мышлении и путях его исследования. 1958.

Проектирование цифровой образовательной среды класса (из опыта работы)

Козелкова А.И.

*учитель начальных классов,
руководитель Школы будущего первоклассника,
организатор Малых интеллектуальных игр «IQ-158»
ГБОУ Школа № 1589, г. Москва, Россия
kozolkowa2009@yandex.ru*

Создание развивающей образовательной среды в классе, школе, в образовательном пространстве каждого ребенка в целом – одна из основных задач моей педагогической деятельности. Решение этой задачи всегда является долгим, взвешенным процессом, который соответствует возрастным, физическим, психологическим и учебным особенностям моих учеников.

Однако в постоянно меняющемся мире каждый день возникают новые образовательные потребности как у государства, общества, так и у конкретных учеников и их родителей. Одной из таких важных тенденций стала необходимость цифровизации образовательного процесса. И здесь возникает вопрос грамотного подхода в реализации цифрового образования учащихся с учетом их возрастных особенностей, сохранением здоровьесберегающих аспектов и эффективным использованием современных компьютерных технологий. При этом важно, чтобы ученики по-прежнему оставались субъектом образовательной деятельности, в независимости от того, в какой степени они владеют компьютерной грамотностью.

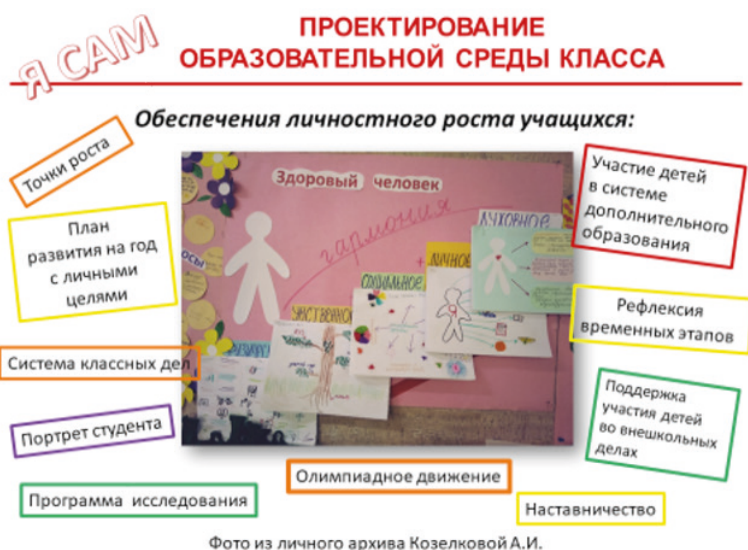


Фото из личного архива Козелковой А.И.

Рис. 1. Ключевые позиции личностного роста учащихся начальных классов в рамках проектирования образовательной среды класса

Для того, чтобы успешно реализовать учебную деятельность в начальной школе с использованием цифровой среды, сначала необходимо проанализировать уже существующие и используемые возможности цифровой среды, затем определить дефициты и составить план по их устранению.

В этой статье я рассмотрю первые два шага: анализ уже действующей среды и определение дефицитов.

Шаг 1. Анализ использования средств цифровой среды в учебной деятельности учеников начальных классов.

Учащиеся моего класса на разных этапах учебной деятельности пользуются различными компьютерными и электронными технологиями:

1. Поиск и анализ информации из различных источников при подготовке к предметным занятиям и ведении исследовательской деятельности в период работы над определенной исследовательской темой (то есть на уроке и внеурочной деятельности; при ведении исследования по шести ежегодным трансдисциплинарным темам)
2. Использование фото и видео аппаратуры при создании видеofilмов, отчетов по экскурсиям, проведении анкетирования и записи интервью при исследовательской деятельности.
3. Выполнение цифрового домашнего задания в системе Московской электронной школы (выполнение тестов с автоматической проверкой ответов)
4. Использование возможностей МЭШ для отслеживания своей успеваемости в рамках учебной деятельности.
5. Проведение уроков на различных платформах в период массовых ограничений.
6. Использование различных платформ (<https://uchi.ru/>, <https://education.yandex.ru>) для проведения обучающих и тренировочных занятий, а так же для проведения диагностики знаний по различным предметам (математика, русский язык, литературное чтение, окружающий мир, функциональная грамотность...)
7. Оценка своих достижений на сайте МЦКО (https://mcko.ru/diagnostic_requests/new) в электронном виде.

Шаг 2. Определение дефицитов.

Несмотря на то, что компьютер и компьютерные технологии прочно и серьезно вошли в учебную деятельность педагогов и учеников, остается множество вопросов, которые требуют скорейшего разрешения:

1. Как эффективно включать различные цифровые технологии в учебную деятельность для достижения максимальных результатов?
2. Как оптимизировать процесс использования компьютерных технологий, чтобы сохранить здоровье учащихся (зрение, осанка, психофизиологические показатели)?
3. Каким образом использовать цифровые технологии, чтобы ученики имели возможность продуктивно работать в группах по интересам (сложности/объему задания)?
4. Могут ли цифровые технологии стать эффективным связующим звеном между всеми участниками образовательного процесса: учениками, педагогами, родителями?
5. Как обеспечить безопасность учащихся при работе в цифровых средах?
6. Какой должна стать цифровая образовательная среда, чтобы сохранить индивидуальность и неповторимость личности ученика?

7. Как и чему должен учиться сам педагог, чтобы суметь выстроить эффективный учебный процесс с использованием цифровых технологий?

На эти и еще многие другие вопросы должны найти ответы всё педагогическое сообщество и каждый педагог в отдельности.

Литература

1. Ясвин В.А. «Школьная среда как предмет измерения. Экспертиза, проектирование, управление», Издательство «Народное образование», 2019.

Цифровизация в образовании: идеи научной школы В.В. Давыдова

Конокотин А.В.

преподаватель кафедры ЮНЕСКО

«Культурно-историческая психология детства»

ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия

konokotinav@mgppu.ru

В.В. Давыдов, выдающийся педагог и один из наиболее передовых реформаторов образования XX века, в своих работах заложил основы современного понимания процессов учения (учебной деятельности) и обучения (педагогической деятельности). Отмечая наиболее проблемные компоненты образовательной системы, которые в своей совокупности характеризовали ее как систему *«трансляции»* готовых и, преимущественно, *«статичных»*¹ (не развивающихся) знаний, В.В. Давыдов указывал, что принципиальному пересмотру и преобразованию подлежит сам методологический подход к процессу обучения. В основу данного подхода должна быть положена квазиисследовательская деятельность самих учащихся [2]. Специфической особенностью такой деятельности является то, что учащиеся выступают не в пассивной роли, перенимая от взрослого готовые образцы действий и продукты познавательной деятельности человека, а выполняют поиск и опробывание новых способов действия с объектом, присваивая сам способ создания продуктов духовной культуры человечества, т.е. теоретические знания.

¹ Согласно идеям В.В. Давыдова, в рамках традиционной системы обучения ребенок усваивает эмпирические знания, основанные на сравнении предметов или представлений о них в процессе отражения их внешних свойств [1, стр. 103]. Отсюда и «статичный» характер таких знаний, полученных в ходе простого наблюдения. Динамическая сторона процесса познания, выражающаяся в анализе внутренних свойств системы и преобразовании предметов для выделения существенных связей и отношений не учитывается в традиционной педагогике.

Впоследствии эти идеи были развиты последователями научной школы В.В. Давыдова: В.В. Агеевым, Ю.В. Громыко, Р.Я. Гузманом, В.В. Рубцовым, Г.А. Цукерман и др. Им удалось экспериментально обосновать положение об учебной деятельности как коллективно-распределенной между ее участниками. Так, например, В.В. Рубцов отмечает, что помимо «традиционных» учебных действий, описанных в работах В.В. Давыдова, следует специально выделять систему совместных учебных действий, связанных с координацией, планированием и организацией взаимодействий учащихся и взрослого, учащихся между собой, преобразованием заданных взрослым способов действия и моделированием новых образцов организации совместной деятельности для достижения общего результата на основе выстраивающихся между субъектами взаимодействия процессов коммуникации и взаимопонимания [9]. Проведенные в этом направлении исследования (см., например, [3], [4], [5]) показали, что в основе процесса развития лежит специальная организация учебных взаимодействий детей и взрослого, детей между собой, в ходе которых учащиеся, сталкиваясь с изначально заданными индивидуальными ограничениями, осуществляют постепенную переориентацию с предметного содержания решаемой задачи на поиск способа организации взаимодействия и совместного действия. Возникающие и качественно изменяющиеся в этих условиях процессы коммуникации и рефлексии позволяют учащимся сформировать специфический тип «учебной общности», характеризующийся «направленностью (ориентацией) субъектов совместной деятельности на выявление существенных отношений, закономерностей функционирования изучаемого объекта/ явления (т.е. на решение учебной задачи) через анализ самих способов взаимодействия друг с другом, раскрытие взаимосвязи индивидуальных действий и проектирование траектории решения некоторого класса задач посредством строящегося совместного действия» [6].

В свете этих положений возникает возможность по-новому рассмотреть и проблему внедрения цифровых технологий (ЦТ) в систему образования. Так, опираясь на полученные экспериментальные данные, нами была разработана цифровая диагностическая методика «Весы» ЦДМ «Весы»). Основой для разработки ЦДМ «Весы» послужила одноименная исследовательская методика В.В. Рубцова и Л. Мартин [8]. При этом было произведено существенное сокращение предлагавшимся учащимся задач. Вместо 31 задачи, разделенных на 5 последовательных этапов, учащиеся решали 5 задач: 1 тренировочная и 4 диагностических. При этом сохранялся базовый принцип построения деятельности – распределение действий так, что один учащийся мог передвигать груз на своей половине «весов», а его напарник мог лишь изменять его вес. Такая особенность организации совместной деятельности позволяла поддерживать процессы рефлексии, коммуникации, обмена действиями

и взаимопонимания между учащимися, а экспериментатору, в свою очередь, оценивать динамику и качественное своеобразие разворачивающихся взаимодействий. Кроме того, по сравнению с исследовательским вариантом методики, в ЦДМ «Весы» было введено дополнительное условие, когда учащиеся выбирали, кто будет делать «первый ход». Это позволило с самого начала инициировать коммуникативные процессы между учащимися и «оценивать, насколько учащиеся принимают или не принимают коммуникативный смысл предлагаемых задач» [7].

В ходе проведенного исследования было установлено, что данная методика позволяет выявлять как качественные особенности формирующегося между участниками совместного действия, так и эффективность разворачивающихся между участниками способов взаимодействий, демонстрируемых при решении диагностических задач [7]. Кроме того, нам удалось показать, что цифровая среда или компьютерная технология является не «самоцелью», а специфическим средством, расширяющим возможности учителя в плане организации системы учебной деятельности. основополагающим критерием при разработке ЦТ для обучения является именно принципы образования и функционирования детско-взрослых учебных общностей, включение в которые создает предпосылки для формирования подлинной субъектности учащихся, т.е. активной самостоятельной деятельности, опосредованной их отношениями со взрослым и сверстниками.

Литература

1. *Зимняя И.А.* Педагогическая психология. Ростов-на-Дону: Феникс, 1997. 480 с.
2. *Давыдов В.В.* Виды обобщения в обучении: Логико-психологические проблемы построения учебных предметов. М.: Педагогическое общество России, 2000. 480 с.
3. *Гузман Р.Я.* Роль совместной деятельности в решении учебных задач [Электронный ресурс] // Вопросы психологии. 1980. №3. С. 133–136. Режим доступа: WWW. URL: <http://www.voppsy.ru/issues/1980/803/803133.htm>.
4. *Агеев В.В.* Психологические условия организации совместных учебных действий у школьников: автореф. дис. ...канд. психол. наук: 19.00.07 / В.В. Агеев. – М., 1986. – 19 с.
5. *Конокотин А.В.* Включение детей с особыми образовательными потребностями и нормативно развивающихся детей в совместное решение учебных задач (на примере решения задач на понимание мультипликативных отношений) // Культурно-историческая психология. 2019. Том 15. № 4. С. 79–88. doi:10.17759/chp.2019150408.
6. *Рубцов В.В., Исаев Е.И., Конокотин А.В.* Учебная деятельность как зона ближайшего развития рефлексивных и коммуникативных способностей детей 6–10 лет // Культурно-историческая психология. 2022. Том 18. № 1. С. 28–40. doi:10.17759/chp.2022180103.
7. *Конокотин А.В.* Применение компьютерных средств в оценке развития учебных взаимодействий младших школьников // Психологическая

- наука и образование. 2021. Том 26. № 4. С. 5–19. doi:10.17759/pse.2021260401.
8. *Martin L.* Children's problem-solving as inter-individual outcome. Ph.D, Diss., University of California, San Diego, 1983. P. 164.
 9. *Рубцов В.В.* Коммуникативно-ориентированные образовательные среды. Психология проектирования [Электронный ресурс] / Под редакцией В.В. Рубцова. – М.: Психологический ин-т РАО, 1996. – 158 с. – Режим доступа: WWW. URL: <http://psychlib.ru/inc/absid.php?absid=97215>.

Особенности коммуникативно-рефлексивных процессов в условиях совместного решения подростками экспериментально-исследовательской задачи с использованием видеосюжетов их взаимодействия

Константинова О.Б.

магистрант Кафедры ЮНЕСКО

«Культурно-историческая психология детства»

ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия

olgabor511@mail.ru

Актуальность исследования обусловлена необходимостью преодоления сложившегося противоречия между повсеместной практикой спонтанного использования видеосъемки подростками в живом и виртуальном общении и отсутствием методов применения видеосъемки для организации эффективного взаимодействия подростков в учебном процессе.

Многолетние исследования В.В. Давыдова и последователей его научной школы [1,2,3,4,6,7,8], развивающие и реализующие идеи Выготского о знаковом опосредствовании развития высших психических функций, определяют методологическую основу для поиска способов преодоления обозначенного противоречия.

Мы исходим из того, что видеосъемка, как особое знаковое средство, позволяющее не только фиксировать процесс взаимодействия, но и возвращаться к его анализу (динамическая рефлексия), создает предпосылки не только овладения своим поведением, но и качественного совершенствования самих смыслов взаимодействия.

Объектом нашего исследования являются способы взаимодействия подростков в процессе совместного решения экспериментально-исследовательских задач в условиях применения видеофрагментов совместно-распределенной деятельности. Предметом исследования – особенности коммуникации и рефлексии в условиях применения видеофрагментов совместно-распределенной деятельности.

Предварительная гипотеза исследования предполагала, что просмотр подростками видеофрагментов своих взаимодействий в условиях совместного поиска решения экспериментально-исследовательской задачи способствует развитию коммуникативно-рефлексивных процессов. Съемка проводилась в фоновом режиме двумя камерами на штативах: первая работала постоянно, а на вторую записывали только процессы взаимодействия в группе, которые потом просматривали. После просмотра ребята заполняли рефлексивные дневники, где фиксировали изменения в понимании предметного содержания задачи и изменения во взаимопонимании.

В качестве параметров оценки коммуникативно-рефлексивных процессов применялись: поисковая активность, осознание своих ограничений, появление общего языка (Мы- Оно), совместные действия при моделировании из пластилина, уровень обобщения в созданной модели, осознание вариативности возможностей, выявление лично значимого смысла, перенос опыта решения экспериментально-исследовательской задачи на жизненные ситуации и изменения в поведении.

Качественный анализ первой серии исследований выполненный в рамках методики «Точка зрения» в группах по 2–3 человека с использованием просмотра видеофрагментов (9 чел) и без них (7 чел), позволил сделать предварительные выводы.

1. Использование просмотра фонового видеофрагмента взаимодействия в процессе совместного решения исследовательской задачи не оказывает существенного влияния на изменение способов коммуникации и перестройку способов деятельности с учетом своего вклада в общее решение без помощи взрослого.
2. Для оказания влияния на процессы коммуникации и рефлексии видеофрагмент должен стать средством самостоятельной фиксации выявленных смыслов с целью преобразования «своей» или «чужой» деятельности в соответствии с выявленными с помощью видео ограничениями.
3. Необходимо провести дополнительные исследования для выявления:
 - специальных условий организации взаимодействия подростков, создающих потребность в использовании ими видеосюжета как средства преобразования совместной деятельности;
 - уровня актуального развития коммуникативно-рефлексивных процессов необходимого, чтобы включение видеофрагментов для организации взаимодействия подростков в процессе решения исследовательских задач помогало в развитии коммуникации и рефлексии в зоне ближайшего развития.

Принципиальный вывод, проведенного нами исследования, заключается в том, что просмотр подростками видеофрагментов своих взаимодействий при совместном поиске решения экспериментально-исследовательских задач не оказывает существенного влияния на процессы

коммуникации и рефлексии и не является основанием для преобразования способов взаимодействия, обеспечивающих совместный поиск решения задачи без помощи взрослого.

Полученные результаты, позволили сформулировать гипотезу, согласно которой можно предполагать, что видеофрагмент оказывает влияние на процессы коммуникации и рефлексии в том случае, если представленное в нем содержание рассматривается участниками как средство организации взаимодействий и самого совместного способа поиска решения экспериментально-исследовательской задачи. Сам фрагмент выступает в данном случае как динамический знак возможностей для построения действия.

Литература

1. *Громыко Ю.В., Рубцов В.В.* Цифровая платформа Школы Будущего: Цифро-когнитивный подход в отличие от цифро-алгоритмического упрощения образования // Проектирование будущего. Проблемы цифровой реальности: труды 4-й Международной конференции (4–5 февраля 2021 г., Москва). – М.: ИПМ им. М.В.Келдыша, 2021. – С. 238–259. – <https://keldysh.ru/future/2021/21.pdf> <https://doi.org/10.20948/future-2021-21>
2. *Громыко Ю.В., Рубцов В.В., Марголис А.А.* Школа как экосистема развивающихся детско-взрослых сообществ: деятельностный подход к проектированию школы будущего // Культурно-историческая психология. 2020. Т.16, № 1.
3. *Давыдов В.В.* Теория развивающего обучения. М., 1996. 544 с.
4. *Давыдов В.В., Рубцов В.В., Крицкий А.Г.* Психологические основы организации учебной деятельности, опосредствованной использованием компьютерных систем // Психологическая наука и образование. 1996. Т.1, № 2.
5. *Нечаев Н.Н.* «Двойственность» совместной деятельности как основа становления психологических новообразований: пути развития деятельностного подхода ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6965-2312>, e-mail: nnechaev@gmail.com
6. *Рубцов В.В., Марголис А.А.* Компьютер как средство моделирования предметных учебных сред // Информатика и народное образование. 1987, № 5, С. 8–13.
7. *Рубцов В.В.* Основы социально-генетической психологии: Избранные психологические труды. – М.: Издательство «Институт практической психологии», Воронеж: НПО «МОДЭК», 1996. – 384 с.
8. Совместная учебная деятельность и развитие детей / Коллективная монография. Под редакцией В.В. Рубцова, И.М. Улановской – М.: ФГБОУ ВО МГППУ, 2021. – 352 с.

Формирование учебной деятельности слабовидящих учащихся в цифровой среде

Крылова М.А.

*доцент кафедры педагогики и психологии
начального образования, педагог-психолог
ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет»,
ГКОУ «Тверская школа № 3»
Krylova.MA@tversu.ru*

Процесс формирования учебной деятельности обучающихся с сенсорными нарушениями исследован очень слабо. Учебники и немногочисленные статьи ориентируют читателя в основном на необходимость своевременного принятия мер для компенсации дефекта, отсутствие которых приводит к отставанию в становлении всех видов деятельности, в том числе и учебной. Мониторинг сформированности универсальных учебных действий и учебной деятельности учащихся начальной школы, проводимый нами в качестве педагога-психолога в течение 6-ти лет в ГКОУ «Тверская школа № 3», показывает, что результат очень зависит от деятельности учителя: от правильности выбора им форм работы на уроке, оптимальности подбора и способа постановки дидактически задач, организации коммуникации и доступности предложенных ресурсов под познавательные и личностные возможности обучающихся.

В связи с этим погружение учеников в цифровую образовательную среду (как совокупность программных и технических средств, образовательного контента, применяемого для реализации образовательных программ) последние пять лет рассматривается чуть ли как не единственная альтернатива, способная сформировать ученика как субъекта учебной деятельности. В самом деле, цифровая образовательная среда имеет другой тип управления и самоуправления учебной деятельностью, отмечают современные исследователи. Например, Игнатьева Е.Ю. [1] указывает, что в цифровой среде ученик сам проявляет себя и принимает решения, в цифровой среде нет обычной мотивационной поддержки со стороны учителя, нет линейного алгоритма учебно-познавательной деятельности, на первый план выходят метапроцедуры деятельности (понимание, анализ, проектирование, коммуникация, синтез, рефлексия). Цифровая образовательная среда обеспечивает персонализирующее образование. Лях Ю.А. [2] подчеркивает, что персонализированное обучение означает, что учащиеся сами берут на себя ответственность за него, совместно создавая свои задачи, проекты и оценки.

Все это звучит очень оптимистически и создает иллюзию волшебной таблетки. В итоге у многих учителей, родителей и самих учеников возникает впечатление, что цифровая образовательная среда гарантиру-

ет, что обучаемый автоматически становится субъектом своей деятельности, и как бонус – умным, успешным, богатым и пр.

Это заблуждение. Для организации работы в цифровой образовательной среде учеников младшего школьного возраста, в том числе и с сенсорными нарушениями, нужна систематическая, продуманная, гибкая работа учителя, который сможет использовать потенциал цифровой образовательной среды. Мотивация младших школьников очень неустойчива, поддерживается быстрым и систематическим успехом, яркими эмоциями, ярким визуальным и аудиорядом (во многом такая мотивация искусственно поддерживается и задерживается давлением современной медиаиндустрии на все стороны жизни, как взрослых, так и детей). Но с раннего возраста современные дети, включая слепых и слабовидящих, используют планшеты и телефоны преимущественно в качестве развлечения. Не удивительно, что традиционные формы преподавания в школе вызывают у них скуку и неприятие. Вместе с тем, учебная деятельность – это всегда трудно. Поэтому даже если учебный процесс перенести в цифровую реальность, насытив продуктами медиаиндустрии: игры, видео, цифровая интерактивность, – истинная учебная мотивация автоматически формироваться не будет, как не будет и происходить автоматическое становление учебной деятельности. Однако цифровая образовательная среда содержит огромный потенциал для появления надситуационной активности, выходящей за рамки предлагаемого задания.

Адаптированные образовательные программы для учеников с нарушением зрения в начальной школе традиционно не предполагают выход в цифровую образовательную среду. В нашем опыте имеется вариант использования цифровой образовательной среды слабовидящих, не связанный со школьной программой: обучение методу слепой печати. Пятеро учеников начальной школы (2–4 классы) предложили научить их быстро печатать на клавиатуре вслепую. Около недели было проведено совместное тестирование разных тренажеров слепой печати. От известного тренажера «Соло на клавиатуре» Шахиджаняна В.В. пришлось отказаться по причине не адаптированности для младших школьников текстов-введения и текстов-подкрепления, а также наказаний за ошибки (требуется переделывать упражнение). Интернет-тренажер на ресурсе <https://www.typingstudy.com/> был выбран как наиболее привлекательный: имеется озвучивание (важно для слабовидящих), игры с бонусами, баллами, динамика скорости.

В ходе месяца использования тренажера печати 3 раза в неделю во время работы группы продленного дня было выявлено, что сами по себе задания тренажера не побуждают учеников проявить познавательную активность и тем более надситуационную активность. Их деятельность по нажатию на клавиши не является учебной. И только после систематической работы по активному включению учеников в обсуждение вы-

полненного задания, у них начинают появляться собственные попытки выйти за пределы ситуации. Освоение уроков и заданий данного цифрового ресурса выявило несколько аспектов, которые позволили создать проблемные учебные ситуации, разрешение которых активизировало надситуационную активность обучающихся:

1. данный ресурс не содержит уроков для освоения месторасположения букв на русской клавиатуре такого же формата и качества как для английской раскладки. Данное обстоятельство вызвало несколько предложений: «Давайте вы будете говорить инструкцию так же, только для русской клавиатуры», «Давайте мы сами сделаем такой же урок и будем учителями друг друга». Также появились вопросы познавательного характера: «Интересно, а почему такая последовательность изучения букв после А и О?» «Как заставить себя нажать нужным пальцем?»;
2. тренировочные задания содержат стандартные усложнения, без учета индивидуальных трудностей и успехов, что побудило учеников пытаться самим придумывать свои задания для себя и друг для друга;
3. включенные игры на отработку скорости и ориентировки в расположении букв на клавиатуре (например, «Прогулка») ограничены временем и при ошибке снимают жизнь из пяти возможных. Это условие стимулировало групповой поиск наиболее верной тактики («Смотрите, что я придумал – мизинцы это Ф и Ж, а указательные – А и О»), «Давайте придумаем пальчиковую гимнастику, как мы у дефктолога играем, и сначала потренируем крайние пальцы...»).

Вместе с тем, активность учеников угасала при освоении данного цифрового ресурса без участия взрослого. Именно он указывал на противоречия, побуждал рефлексивную оценку действий, без которых развитие познавательного поиска было бы невозможно. Как видно из представленных примеров цифровая образовательная среда, так же, как и традиционная, требуют обязательного присутствия учителя, как человека, который сможет оказать помощь в проверке высказанных гипотез.

Литература

1. *Игнатьева Е.Ю.* Педагогическое управление в цифровой образовательной среде // Образовательные технологии. 2020. № 2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/pedagogicheskoe-upravlenie-v-tsifrovoy-obrazovatelnoy-srede> (дата обращения: 02.08.2022).
2. *Лях Ю.А.* Модель организации персонализированного обучения школьников // Ярославский педагогический вестник. 2019. № 3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/model-organizatsii-personalizirovannogo-obucheniya-shkolnikov> (дата обращения: 03.08.2022).

Психолого-педагогические условия эффективного применения цифровых технологий для трансформации общего образования

Лазарев В. С.

*доктор психологических наук,
БУ СурГПУ, Сургут, Россия*

Быстро меняющийся и усложняющийся мир предъявляет новые требования к школьному образованию и все более очевидным становится, что будущая школа должна качественно отличаться от сегодняшней. За последние три десятилетия общее образование неоднократно подвергалось реформированию, но это не приводило к желаемым результатам. Сегодня надежды на качественные изменения в российской школе связываются с т.н. «цифровой трансформацией», энтузиасты которой обещают осуществить революцию в общем образовании.

Приверженцы цифровой трансформации утверждают, что новые цифровые технологии позволят решить ключевые задачи образования, не решаемые или плохо решаемые современной российской школой.

Главная особенность организации обучения в цифровой школе – ее персонализированность («один ученик – один компьютер»). Планирование, ход учебного процесса и оценка его результативности предполагается строить вокруг персональных планов освоения учебного материала и личностного развития каждого обучающегося. В цифровой школе изменятся роли участников образовательного процесса по сравнению с традиционной образовательной моделью. Обучаемый должен будет взять на себя ряд задач по управлению собственной учебной работой в совокупности с ответственностью за ее результаты. Педагог будет выполнять не только роль учителя-предметника, а и роль педагога-наставника (воспитателя или тьютора), который помогает обучаемым организовывать свою работу.

Идеи цифровой трансформации общего образования, лежащие в основе описанной выше модели цифровой школы, и практика их применения подвергаются резкой и во многом справедливой критике.

Оппоненты указывают на слабую научную обоснованность предлагаемых идей трансформации школы, и необходимость их тщательной экспериментальной проверки. Ссылаясь на результаты исследований, они констатируют, что применение цифровых технологий не приводит к улучшению результатов образования, создает угрозы для здоровья и психического развития учащихся. Исследователи также обращают внимание на то, что у детей цифрового поколения мысли фрагментарны, а суждения поверхностны, дети хуже могут формулировать собственные мысли. Если школьник не имеет развитой практи-

ки живого общения, формирования и формулирования мысли в речи, у него полноценное мышление не формируется. Оппоненты цифровизации обучения также отмечают, что здесь вообще не идет речь о воспитании, тогда как вместе с обучением они должны составлять две стороны одной «медали» – образования.

Наличие негативных моментов в применении цифровых технологий в общем образовании не означает, что от них нужно отказаться. Использование этих технологий потенциально содержит значительные возможности для построения школы, качественно отличающейся от существующей. Но вопрос в том, как использовать эти возможности.

Я полагаю, что использование потенциала цифровых технологий даст наибольший полезный эффект для качественного изменения результатов общего образования не при решении задач освоения предметных знаний, а при решении задач развития учащихся как субъектов разных видов деятельности. То есть, если эти технологии станут компонентом цифровой развивающей образовательной системы, построенной в логике обоснованной психолого-педагогической теории. Не проработанность психолого-педагогических оснований модели цифровой трансформации образования составляет ее основную слабость и приводит к ошибочным решениям.

Приверженцы цифровой трансформации образования, обсуждая требования к образовательным результатам, указывают, что помимо базовой грамотности (умения читать, писать и считать) и предметных знаний от каждого образованного человека сейчас требуется умение сотрудничать, способность к творчеству и решению нестандартных задач, настойчивость, любопытство, инициативность и проч. Эти требования часто называют образовательными результатами XXI в. Но одно дело декларировать ориентацию на формирование творческой личности (это делают и традиционные системы образования) и другое создавать полноценные условия для психического развития учащихся в каждый возрастной период.

В.В. Давыдовым было выдвинуто важнейшее положение, согласно которому развивающей может быть только такая образовательная система, которая прямо базируется на закономерностях психического развития ребенка. Это теоретическое положение имеет под собой широкую экспериментальную базу. То или иное понимание закономерностей психического развития, понимание условий, которые должны создаваться в процессе образования, чтобы достигались эффекты развития, должно лежать в основе проектирования образовательных систем независимо, будут в них использоваться цифровые технологии или не будут.

Выдвижение принципа индивидуализации образования в качестве основополагающего принципа построения цифровой образовательной системы школы является не обоснованным и ошибочным. Главные

принципы развивающего образования – это принципы совместной деятельности и развития через освоение деятельности.

В научной школе Эльконина-Давыдова в результате многолетних теоретических и экспериментальных исследований выявлены условия, создание которых в учебной деятельности необходимо для полноценного психического развития детей *начального* школьного возраста. Назову только важнейшие из них.

1. Дети должны учиться не рядом, а вместе. Исходная форма учебных действий состоит в совместном выполнении группой школьников под руководством учителя распределенных между ними учебных действий.
2. Для организации полноценного совместного учебного действия очень важны такие формы учебной работы как взаимная проверка заданий, взаимные задания групп, учебный конфликт, а также обсуждение участниками способов своего действия.
3. Важнейшее значение для развития мышления учащихся имеет организация групповых и общеклассных дискуссий.
4. Ключ к развитию психики младших школьников в усвоении детьми системы теоретических понятий. Но усвоение теоретических знаний само по себе лишь расширяет сознание и мышление школьника, но не развивает их. Их развитие происходит в процессе формирования и развития самой учебной деятельности, когда при усвоении теоретических знаний возникают и оформляются учебные и мыслительные действия.
5. Поскольку развитие происходит при освоении учащимися познавательных действий процессуальный контроль должен преобладать над результативным.

Названных условий психического развития учащихся в учебной деятельности достаточно, чтобы понять, что индивидуализация образования в начальной школе будет ограничивать возможности полноценного развития учащихся и, что цифровые технологии не должны определять то, как надо учить детей, а должны стать составляющей общей педагогической технологии.

В школе средней и старшей ступеней также должна создаваться развивающая среда, но она будет иной, чем в начальной школе. Проектируя эту среду, мы прежде всего должны определить центральную линию развития в соответствующем возрасте. В этом вопросе я разделяю позицию В.В. Давыдова, согласно которой в подростковом возрасте ведущей является общественно значимая деятельность (трудовая, учебная, общественно организационная, спортивная, художественная), а центральным новообразованием развития в этом возрасте является практическое сознание. С этой позиции развитие практического сознания и соответственно продуктивного практического мышления долж-

но *стать центральной линией развития в подростковом и юношеском* возрастах, поскольку основная задача школы – сформировать у учащихся способность быть субъектом собственной жизнедеятельности.

Но способность быть субъектом деятельности формируется только в самой деятельности, а не в общении с компьютером (хотя это не исключает использование цифровых технологий при осуществлении деятельности). В подростковой и старшей школе, продолжая развивать познавательные способности учащихся, нужно учить их способам продуктивной деятельности и развивать продуктивное практическое мышление.

Ответ на вопрос: как может быть организована учебная деятельность в такой школе, – дает концепция школы как экосистемы развивающихся детско-взрослых сообществ, разработанная Ю.В. Громыко, А.А. Марголисом и В.В. Рубцовым. Она предполагает создание коммуникативно-деятельностной знаковой среды, основанной на разнообразии детско-взрослых сообществ и видов деятельности. В такой среде взросление детей обусловлено их включением в различные сообщества и широкими возможностями ценностного самоопределения за счет освоения различных социальных практик, способствующих выработке личных когнитивных стратегий. Соответствующие способы деятельности должны быть переведены в содержание образования за счет постановки исследовательских и проектных учебных задач в игровых и учебных формах деятельности.

Я полагаю, что существующие психолого-педагогические модели и технологии развивающего образования, при их интеграции с идеями цифровой трансформации образования могут создать научно-методическую базу построения школы будущего. Одна из важнейших задач, которую нужно будет решать при этом, и пока не решаемая – создание развивающейся цифровой платформы развивающего образования.

Назначение и место задачи комплектования в развитии действия соизмерения

Лобанова А.Д.
научный сотрудник,
ФГБНУ ИПИ РАО, Москва, Россия
andelobanova@yandex.ru

«Это практическое действие также имеет свой теоретический аналог в особой форме сравнения, которая показывалась детям и имела большое значение при последующем переходе к числу». [7, стр. 144].

В работе В.В. Давыдова [3] был представлен развернутый логико-предметный анализ действия счёта, а также описаны две его формы, одну из которых мы можем охарактеризовать, как «эмпирическую»

(счёт «эмпирических отдельностей» [2]), а другую, собственно «теоретическую», – как опосредованную соотношением и соизмерением величин, стоящих «за» числами, – на материале исследований с учащимися начальной школы и дошкольниками. Сам вопрос «сколько», согласно В.В. Давыдову, обязательно подразумевает сопоставление некоторых величин: хватает ли столовых приборов для гостей, хватит ли парт для учеников, сколько потребуется разных ингредиентов по рецепту и пр. Здесь общий контекст введения понятия числа задан именно соизмерением разнокачественных величин, то есть величин, каждая из которых имеет свою собственную меру, но при этом значение величины определяется их соотношением. Все такие ситуации основаны на взаимосвязанном изменении величин, входящих в отношение. Интрига использования таких задач на ранних этапах введения понятия числа состоит в необходимости ориентироваться именно на отношение разнокачественных величин (то есть величин, имеющих разную меру), стоящее «за кадром», в то время как изменения абсолютных значений выступают гораздо более явно и провоцируют характерные ошибки. Понятийное опосредствование здесь состоит в необходимости координации и контроля целенаправленного преобразования одной величины в соответствии с изменениями другой. Средством координации изменения величин в задаче комплектования, которую предлагает В.В. Давыдов, является комплект-образец. Отмеривание величин с помощью комплекта позволяет учащимся преодолевать уже усвоенные стереотипы работы с числами «в отрыве» от величин, стоящих за ними, что было показано в том числе и нашими исследованиями [18].

Введение задачи о комплектовании как первого шага в построении школьной арифметики [7] и особая роль в формировании понятия числа, которую отводил комплектованию В.В. Давыдов, подробно описывая эту задачу отдельно от других, не случайно, как и то, что соответствующие задачи идут в проведенном им логико-предметном анализе первыми, наряду с более традиционными задачами на отмеривание, измерение, уравнивание и сравнение объектов по разным параметрам. Ситуация, в которую попадает здесь учащийся, совершенно особая, так как требует одновременного учёта изменения двух величин, то есть, логической мультипликации, в терминах Ж. Пиаже [12].

Традиция исследования приобретения детьми понятий сложного мультипликативного строения имеет огромную историю. Начиная с Ж. Пиаже и его последователей [10, 11, ...] исследователи огромное внимание уделяли психологическим механизмам, стоящим за координацией двух независимо изменяющихся величин, связанных пропорцией (как прямой, так и обратной). В первую очередь эта проблема занимала психологов в сфере математического образования: были предложены такие термины, как «ratio-as-measure» [13] и «composed unit»

[9, 15, 14 и многие другие], которые по сути означают некий «комплект», состоящий из мерки одной и мерки второй величины. Для сохранения «отношения» величин такой комплект следует повторять, пока не будет достигнуто требуемое значение одной из величин. Такую работу исследователи называют важной первой ступенью к освоению системы мультипликативных понятий.

Тем не менее, ни одно из этих исследований не выходит из известного порочного круга: для освоения отношения двух величин необходимо сначала освоить выделение «простых» величин, но при этом оперирование отношением величин качественно отличается от оперирования одной величиной – любая попытка вывести первое из второго наталкивается на известные препятствия (на это указывают исследования о «whole number bias» или «whole number dominance» [8, 16], а также критику «one-measure approach» [17]). Исследования Е.В. Высоцкой [1], сделанные в рамках теории учебной деятельности, разомкнули этот порочный круг введением понятия о «третьей величине», как стоящей за любой задачей о соизмерении разнокачественных величин. Появление «третьей величины» и специальная работа с ней, опосредованная применением «сложной мерки», задаёт как общий вид особого модельного плана действия, так и возможности дальнейшего развития понятия. Экспериментальные учебные модули, построенные на основе проведённого Е.В. Высоцкой логико-предметного анализа строения мультипликативных понятий на материале плавучести, равновесия, концентрации, показали перспективность такого подхода. Важную роль для формулирования этого «ответа» на вопрос о происхождении логической мультипликации у детей сыграли исследования совместности в учебной деятельности [5, 6] – координация «частичных» действия между учащимися в особом знаково-символическом плане в контексте содержательного распределения функций участников в управлении «третьей» величиной (каждый отвечает за свою величину, входящую в отношение) была положена в основу построения всего моделирования. Качество приобретаемых понятий уже как индивидуальных умственных действий принципиально зависело от того, насколько содержательно была принята и освоена эта координация между учащимися: «думать мультипликативно» во многих аспектах и означает «думать за себя и за другого». Разработка цифровых модельных сред поддержки совместно-распределённого действия позволила сформулировать ряд принципиальных требований к таким средам, а также наметить возможное место и роль компьютера в обучении.

Наше исследование ставит своей целью показать место задачи о комплектовании в пропедевтике целой системы понятий, связанных с логической мультипликацией, а также показать возможное развитие понятийного действия ребёнка, складывающееся в этой задаче, как развитие

особых знаково-модельных средств. На роль «краеугольного камня» этой понятийной линии будет понятие о «третьей величине». В задаче комплектования этот особый вид «непризнанных» величин представлен критерием сопоставления «отдельностей», входящих в комплект: «...это будет величина особого рода, не тождественная с теми хорошо известными физическими величинами, которые таковыми обычно и называют». [7, с.146]

Действие, чье развитие в освоении ребенком понятия числа следует проследить (и организовать) – это соизмерение, ориентировочная часть которого должна быть представлена специально развернутой в модельном плане координацией отмеривания, уравнивания и отсчитывания разнокачественных величин при целенаправленном изменении или сохранении значения «третьей величины». Ситуация комплектования позволяет учащимся впервые поставить соответствующую учебную задачу на опробование заданных знаковых средств (комплекта-образца) в их ориентировочном назначении. Дальнейшее развитие и усложнение условий применения комплекта позволяет ему стать мерой для выделения и сравнения «третьей» величины именно как «настоящей» [4, стр. 106].

Рассмотрение незаслуженно забытой задачи о комплектовании как первой на пути к «третьей величине» позволяет нам начать серьезную проработку соответствующей гипотезы о содержании действий учащихся в самом начале их обучения математике. В этом контексте все известные действия, которые следует положить в начало освоения математики: отмеривание, соизмерение, сравнение, счёт, и пр. задаются как осмысленные, целенаправленные, опосредствованные. Проводимое нами на данный момент эмпирическое исследование касается диагностики состояния понятийного опосредствования решения учащимися начальной школы (1–4 классов) задач на комплектование и на прямую пропорцию, а также пилотное экспериментальное обучение учащихся соизмерению на материале задач на комплектование. Организованная нами в пилотном варианте разработки поддержка детского практического действия, опосредствованного специальными модельными средствами, уже указывает нам на перспективы возможной цифровизации методики обучения решению задачи на комплектование при перенесении наших результатов в реальную школьную практику.

Литература

1. *Высоцкая Е.В.* Психологические особенности введения школьников в содержание научных понятий при использовании предметно-ориентированных компьютерных сред (на материале естествознания) // Диссертация на соискание уч. ст. кандидата психол. наук. – М., 199.
2. *Гальперин П.Я., Георгиев Л.С.* К вопросу о формировании начальных математических понятий. Сообщение I. Психологический анализ современной методики обучения начальным математическим понятиям // Доклады АПН РСФСР, 1960, № 1

3. *Давыдов В.В.* «Анализ строения счёта как предпосылка построения программы по арифметике» Вопросы психологии учебной деятельности младших школьников.–М.: АПН РСФСР. 1962
4. *Каган В.Ф.* Очерки по геометрии. – Москва: Издательство Московского университета, 1963
5. *Рубцов В.В., Исаев Е.И., Конокотин А.В.* Учебная деятельность как зона ближайшего развития рефлексивных и коммуникативных способностей детей 6–10 лет // Культурно-историческая психология. 2022. Том 18. № 1. С. 28–40. doi:10.17759/chp.2022180103
6. Совместная учебная деятельность и развитие детей / Коллективная монография. Под редакцией В.В. Рубцова, И.М. Улановской – М.: ФГБОУ ВО МГППУ, 2021.
7. *Эльконин Д.Б., Давыдов В.В.* (ред.) Возрастные возможности усвоения знаний. М.: Просвещение, 1966
8. *Behr, M. J., Wachsmuth, I., Post, T. R., & Lesh, R.* (1984). Order and equivalence: A clinical teaching experiment. *Journal of Research in Mathematics Education*, 15(5)
9. *Brousseau, G., Brousseau, N., & Warfield, V.* (2013). Teaching fractions through situations: A fundamental experiment (Vol. 54). Springer Science & Business Media. Dordrecht
10. *Chi, M.T.H., & Siegler, R.* (1978). Children’s thinking: What develops?
11. *Dole, S., Clarke, D., Wright, T., & Hilton, G.* (2012). Students’ proportional reasoning in mathematics and science. In Proceedings of the 36th Conference of the International Group for the Psychology of Mathematics Education (pp. 195–202).
12. *Inhelder, B., & Piaget, J.* (1958). The growth of logical thinking from childhood to adolescence: An essay on the construction of formal operational structures (Vol. 22). Psychology Press.
13. *Lamon, S. J.* (2012). Teaching fractions and ratios for understanding: Essential content knowledge and instructional strategies for teachers. NY: Routledge.
14. *Lesh, R., Post, T. R., & Behr, M.* (1988). Proportional reasoning. In M. Behr, & J. Hiebert (Eds.), *Number concepts and operations in the middle grades* (Vol. 2), pp. 93–118. National Council of Teachers of Mathematics, Lawrence Erlbaum Associates.
15. *Lobato, J., & Ellis, A.* (2010). *Developing Essential Understanding of Ratios, Proportions, and Proportional Reasoning for Teaching Mathematics: Grades 6–8*. Reston: National Council of Teachers of Mathematics.
16. *Ni, Y., & Zhou, Y.D.* Teaching and learning fraction and rational numbers: The origins and implications of whole number bias. *Educational Psychologist*, 2005, 40(1), 27–52.
17. *Simon, M. A., & Placa, N.* Reasoning about intensive quantities in whole-number multiplication? A possible basis for ratio understanding. *For the Learning of Mathematics*, 2012, 32(2), 35–41.
18. *Vysotskaya, E., Lobanova, A., Rekhman, I., Yanishevskaya, M.* The challenge of proportion: does it require rethinking of the measurement paradigm? // *Educational Studies in Mathematics*, 2021, 106(3), стр. 429–446.

Развитие субъекта учебной деятельности через внедрение цифровой среды

Земскова С.В.

*студент факультета «Педагогика и психология»
УлГПУ им. И.Н.Ульянова, Ульяновск, Россия*

Приоритетом современного образования, гарантирующим его высокое качество, становится обучение, ориентированное на саморазвитие и самореализацию личности.

Под «Цифровой образовательной средой» понимается единая информационная система, объединяющая всех участников образовательного процесса – учеников, учителей, родителей и администрацию школы.

Система включает в себя:

1. Информационные образовательные ресурсы.
2. Технологические средства: компьютеры, средства связи (смартфоны, планшеты), иное информационно-коммуникационное оборудование.
3. Систему педагогических технологий.
Организационные принципы построения ЦОС:
 1. Единство – согласованное использование в единой образовательной и технологической логике различных цифровых технологий, решающих в разных частях ЦОС разные специализированные задачи.
 2. Открытость – свобода расширения ЦОС новыми технологиями, в том числе подключая внешние системы и включая взаимный обмен данными на основе опубликованных протоколов.
 3. Доступность – неограниченная функциональность как коммерческих, так и некоммерческих элементов ЦОС в соответствии с лицензионными условиями каждого из них для конкретного пользователя, как правило посредством интернета, независимо от способа подключения.
 4. Конкурентность – свобода полной или частичной замены ЦОС конкурирующими технологиями.
 5. Ответственность – право, обязанность и возможность каждого субъекта по собственному разумению решать задачи информатизации в зоне своей ответственности, в том числе участвовать в согласовании задач по обмену данными со смежными информационными системами.
 6. Достаточность – соответствие состава информационной системы целям, полномочиям и возможностям субъекта, для которого она создавалась, без избыточных функций и структур данных, требующих неоправданных издержек на сопровождение.
 7. Полезность – формирование новых возможностей и/или снижение трудозатрат пользователя за счет введения ЦОС.

В ЦОС целесообразно рассматривать два взаимосвязанных и взаимозависимых слоя педагогического управления – управление самой средой и управление учебно-познавательной деятельностью учащихся в ней.

Конечно, управление образовательной средой (специально конструируемой под целевые ориентиры образования на определённом этапе общественного развития) было всегда, но это управление часто было неосмысленным, интуитивным. В традиционной образовательной среде значительную роль играет её физический компонент, во многом определяя другие её составляющие. Для процесса обучения в ней характерно большое количество аудиторной работы, при которой постоянное непосредственное присутствие преподавателя позволяет максимально упростить управление как практическую деятельность. Есть шанс вмешаться педагогу и тут же изменить ход учебно-познавательной деятельности учащихся. Традиционная образовательная среда в условиях массового обучения обладает существенной ограниченностью ресурсов и коммуникаций и, как следствие, количеством субъектов. Увеличение количества субъектов резко снижает результативность и эффективность учебно-познавательной деятельности в образовательной среде.

В управлении ЦОС принципиальное значение имеют специальные процедуры проектирования, средообразования, усиление её мотивационной возможности, диагностики, коррекции. Длительное время учащийся находится в ЦОС самостоятельно, вынужден самостоятельно принимать решения, выбирать направления развития в ней. Управление цифровой образовательной средой направлено на решение двух противодействующих задач: с одной стороны, создание условий влияния среды на образующуюся в ней личность, идентификации личности в ней, то есть проектирование и организация целостной среды (контента, технологий, ресурсов, коммуникаций), а с другой стороны, обеспечение широкого спектра возможности индивидуального проявления личности в ней. И здесь необходима мотивационная поддержка среды в индивидуализации образовательного маршрута и проявлении индивидуальности (индивидуальность понимается как совокупность проявления индивида, личности и субъекта деятельности по Б.Г. Ананьеву). Расширение мотивационных возможностей среды сейчас связывают с игрофикацией, созданием ситуаций выбора, использованием виртуальной, дополненной и смешанной реальностей, искусственного интеллекта.

В ЦОС одновременно её субъекты могут быть включены в учебно-познавательную деятельность в условиях различных дидактических систем. Другая важнейшая особенность ЦОС – пронизывающие её интенсивные информационно-обменные процессы в противоположность традиционной образовательной среде с её преимущественно односторонними информационными процессами (от педагога к учащимся). Именно этот момент обеспечивает возможность участия всех субъектов

образовательного процесса в формировании контента, выборе методов, технологий и средств обучения.

В массовой педагогической практике проблема персонификации образования решается достаточно сложно. ЦОС в состоянии обеспечить условия персонификации.

Для индивидуализированного образовательного процесса характерны персональный темп обучения и диагностики; целесообразный выбор форм коллективной и индивидуальной работы учащихся; вариативность коммуникаций в образовательной среде и ресурсов по уровням и способам его освоения учащимися в соответствии с индивидуальными образовательными маршрутами, реализующими учебную программу, включающую инвариантные и вариативные блоки. Управление связано с сопровождением индивидуализации обучения комплексным мониторингом образовательных результатов каждого ученика; проектированием и адаптивной коррекцией дидактических задач.

Отсюда можно сделать вывод, цифровая электронная среда позволяет развить познавательные навыки учащихся, уметь им самостоятельно конструировать новые знания, ориентироваться в информационном пространстве. Применение новейших цифровых технологий – это хорошо, но важно научиться грамотно применять их уместно, с пользой для всех субъектов учебной деятельности.

Литература

1. Цифровая образовательная среда: новые компетенции педагога.: Сб. материалов участников конф. [Электронный ресурс]. – Электрон. текстовые дан. (1 файл pdf: 133 с.). – СПб.: Из-во «Международные образовательные проекты», 2019. – Систем. требования: Adobe Reader XI; экран 10” 2. Формирование инновационной образовательной среды как условие развития субъектов образовательного процесса : сборник материалов XXIII межрегиональной студенческой научно-практической конференции и XVIII международных педагогических чтений (Архангельск, 25–26 февраля 2016 года): [16+] / М-во образования и науки Арханг. обл., Гос. бюджет. проф. образоват. учреждение Арханг. обл. «Арханг. пед. колледж»; [под ред. Ю.А. Спехиной]. – Архангельск : КИРА, 2016. – 363 с.: табл., рис. – ISBN 978–5–98450–440–9.
2. *Богдановская И.М., Зайченко Т.П., Проект Ю.Л.* «Информационные технологии в педагогике и психологии: Учебник для вузов. Стандарт третьего поколения. –СПб.: Питер, 2015. –304с.
3. *Иванова Е.О.* «Теория обучения в информационном обществе/ Е.О. Иванова, И.М. Осмоловская. –М.: Просвещение, 2011. –190с.
4. *Стариченко Б.Е.* «Профессиональный стандарт и ИКТ-компетенции педагога»// Педагогическое Образование В России, 2015, No 7, С. 6–15.
5. http://iacis.ru/pressroom/news/sovetskoy_mpa_sng/informatsiya_o_deyatelnosti_mezhparlamentnskoy_assamblei_gosudarstv_uchastnikov_sng_v_2013_godu/

6. Российская образовательная онлайн-платформа «Учи.ру» <https://uchi.ru/>
7. Образовательная платформа «Российская электронная школа» <https://resh.edu.ru/>

Инициация субъектности в условиях дистантного образования

Медведев А.М.

*ведущий научный сотрудник
лаборатории проектирования деятельностного
содержания образования
НИИ УГО ГАОУ ВО МГПУ (Москва, Россия)
al.medvedeff2009@yandex.ru
Памяти А.Г. Крицкого*

Задача доклада – рассмотреть условия, привносимые в педагогическую задачу инициации субъектности дистантными формами образования, опосредствованными компьютерными коммуникациями. Дистантное образование – реальность, актуализация которой произошла в короткие сроки, революционно. Как любое революционное изменение, «переход на дистант» имеет как позитивные, так и разрушительные последствия.

В самом общем понимании, субъектность это способность самостоятельно ориентироваться, ставить задачи, принимать решения, действовать, оценивать результаты действия и брать на себя ответственность за их соответствие замыслу, за их личные и социальные последствия. Можно полагать, что субъектность как обобщенный результат учебной деятельности это главное достижение развивающего обучения в школьном и в вузовском образовании [1]. Субъектность предполагает не столько проявления активности, сколько произвольность и осознанность, самоподчинение и автономность при решении задач. Поэтому действия, подчиненные внешней, гетерономной регуляции, сознание, подчиненное чужой воле не могут быть отнесены к проявлениям субъектности, какой бы активностью и «энергичностью» они ни сопровождалась.

Проблема состоит в том, что технологии компьютерного обучения разрабатывались по преимуществу в традиции бихевиоризма [2], где понимание субъектности в значительной мере редуцировано, или в традиции генетической эпистемологии Ж. Пиаже, например, С. Пейпертом с его концепцией «микромра», где предполагалось, что ученик может «научить» компьютер выполнять определенные действия. Дистанция и коммуникация не были предметом для этих подходов [3].

Работы по психолого-педагогическому обоснованию организации учебной деятельности, построенной «по Давыдову», и при этом

опосредствованной компьютерной коммуникацией, проводились в лаборатории В.В. Рубцова [4, 5] еще в 1980–1990-е годы. Приоритет в *практической реализации* идеи постановки учебной задачи (в понимании, заданном теорией В.В. Давыдова) в условиях сетевой коммуникации принадлежит А.Г. Крицкому [6]. В его разработке были представлены совместно-распределенные (общая идея В.В. Рубцова) функции учеников, решающих общую задачу (из школьной физики, раздела «Кинематика»), и функции учителя, имеющего возможность варьировать условия задачи и границы их доступности для участников взаимодействия. Если говорить сегодняшними терминами, методика А.Г. Крицкого обеспечивала актуализацию как предметной, так и коммуникативной компетентности.

При относительной простоте компьютерной коммуникации, предложенной А.Г. Крицким, она может служить моделью. В ней четко артикулированы и взаимосвязаны операционально-техническая и смысловая стороны действия. Напомню, что согласно Д.Б. Эльконину, «... человеческое действие двулико. Оно содержит в себе смысл человеческий и операциональную сторону. ... Внутри единицы человеческого поведения (а единицей человеческого поведения является целенаправленное сознательное действие) находятся эти две стороны. И их нужно видеть как две стороны, а не как различные и никак не связанные между собой сферы мира» (цит. по Эльконин Б.Д. [7, с. 35]).

Перефразируя Д.Б. Эльконина (Д.Б. Эльконин говорил, что отношение «ребенок – общественный предмет» это всегда, в конечном счете, отношение «ребенок – общественный взрослый и предмет между ними»), – человек как субъект «это всегда два человека и предмет между ними». Это условие должно соблюдаться для инициации субъектности независимо от формы действия – дистантная она или нет. Действие предметного преобразования в конечном счете выполняется для Другого или для Себя-как-Другого (для изменения своего психологического состояния – от удовлетворения витальной потребности до обретения новой компетентности).

И в традиционной системе непосредственного (в смысле – не опосредствованного компьютерной средой и ее программным обеспечением) обучения ученик, в конечном счете, имеет дело не с материалом задачи, а с замыслом того, кто этот материал оформил и ему «подложил». В ситуации компьютерного опосредствования этот эффект усиливается: не только замысел, но и компьютерные средства оперирования с материалом, его визуальное отображение, квантификация и регламенты общения кем-то – разработчиками обеспечения – построены. Ситуация дистантного компьютерного взаимодействия «иронична»: открывая возможности расширения хронотопа взаимодействия, она упаковывает в строгие формальные рамки как предметные преобразования, так и способы интеракции.

Быстрая, практически мгновенная публикация, – предъявление процесса и результата работы всем участникам учебной кооперации, – диалогичность, возможности управления коммуникацией (модерация), несомненно, могут способствовать актуализации субъектности. Но при этом быстрая обратная связь усложняет селекцию и анализ содержания, реальные действия подменяются описаниями-сообщениями о них, а сосредоточение внимания на визуальных образах достигается дополнительными средствами аттракции. Поскольку современные электронные средства коммуникации, информационные и социальные сети вошли в обыденную жизнь и стали интервентными, выполняя волю и намерения создающих их субъектов, образовательный контент вынужден конкурировать с ними, иногда приобретая формы, не соотносимые с миссией образования. Симуляторы и искусственная образовательная среда исключают или искажают эффекты реального «сопротивления материала», которые всегда были важны для экспериментирования и преобразований, происходящих в чувственно-предметной форме.

Традиционное представление о субъекте как одном из полюсов «субъект – объект» отношения, где под субъектом привычно подразумевался человек-индивид, а под объектом, – столь же привычно, – вещь («кусочек материи»), которая «между» участниками диалога утрачивает свою очевидность.

Литература

1. *Жуланова И.В.* Субъектно ориентированное образование в вузе: теоретико-методологическое обоснование и метод проектирования. Волгоград, 2014.
2. *Скиннер Б.Ф.* Наука об учении и искусство обучения. М, 1968.
3. *Пейперт С.* Переворот в сознании: дети, компьютеры и плодотворные идеи. М, 1989.
4. *Рубцов В.В.* Логико-психологические основы использования компьютерных учебных средств в процессе обучения // Основы социально-генетической психологии. Москва-Воронеж, 1996.
5. *Давыдов В.В., Рубцов В.В., Крицкий А.Г.* Психологические основы организации учебной деятельности опосредствованной использованием компьютерных систем // Психологическая наука и образование. 1996. № 2.
6. *Крицкий А.Г.* Методика групповой организации учебной деятельности с использованием компьютера // Вопросы психологии. 1989. № 1.
7. *Эльконин Б.Д.* Действие как единица развития // Вопросы психологии, 2004, № 1.

Оксюморонные смыслы в нонсенсах как форма развития субъекта деятельности в мультимедийном контексте

Мусийчук М.В.

*профессор кафедры Психологии
ФГБОУ ВО МГТУ, Магнитогорск, Россия
mv-mus@mail.ru*

Чеширский Кот: Серьёзное отношение к чему бы то ни было в этом мире является роковой ошибкой.

Алиса: А жизнь – это серьёзно?

Чеширский Кот: О да, жизнь – это серьёзно! Но не очень...

Кэрролл Л. Приключения Алисы в Стране Чудес.

- А что это за звуки, вон там? – спросила Алиса.
- А это чудеса, – равнодушно пояснил Чеширский Кот.
- И... И что же они там делают? – поинтересовалась девочка.
- Как и положено, – Кот зевнул. – Случаются.

Кэрролл Л. Приключения Алисы в Стране Чудес.

Актуальность поставленной проблемы определяется тем, что на современном этапе развития общества, наблюдается значительное изменение в содержательном плане обучения, что соответственно вызывает изменения в развитии психики ребенка, в соответствии с новыми задачами, какие ставятся обществом перед подрастающим поколением. Методологическим основанием характеризующим влияние информационных технологий на когнитивные практики информационного общества целесообразно принять концепцию мозаичной культуры А. Моля (1973) изложенную в работе «Социодинамика культуры» [1]. Демина М.Н. в работе «Изменения в когнитивных практиках индивидов под влиянием новых информационных технологий» совершенно справедливо отмечает, что «... в условиях интенсивного информационного потока настороженность вызывают негативные тенденции, так называемые “риски информационного общества”, связанные с поверхностным (мозаичным) восприятием окружающего мира, замещением духовной культуры узкопрофессиональными знаниями, деформацией досуга, ориентацией на развлекательность, вытеснением реального живого общения, изменением характера человеческого мышления от творческого к инструментальному и формализованному» [2]. В современных психолого-педагогических исследованиях актуализируются различные проблемы, связанные с цифровизацией общества и образования. Так, Е.В. Мошняга, исследует человека трансформирующегося, анализируя особенности педагогического дискурса в цифровом мультикультурном классе [3]. Воздействие информационных технологий на когнитивные практики на основе «мозаичной культуры» на основе анализа функций

и характеристик информационных технологий исследуют С.П. Безолюк, О.А. Елдинов, Е.А. Мацюк [4].

Предварительный анализ показал, что прообразом мозаичной культуры, мозаичного мышления могут быть признаны произведения детской литературы, написанные в форме нонсенов (лимериков), содержащих оксюмороны. Оксюморон (др.-греч. ὀξύμωρον, ὀξύς «острый» + μωρός «глупый») – остроумно-глупое, риторическая фигура, означающая содержащее намеренное противоречие, абсурд (лат. absurdus). Рассмотрим оксюморон, как прием остроумия «абсурд» в форме нонсенса. Нонсенс (англ. nonsense от лат. non – нет и sensus – смысл) – высказывание, лишённое смысла, бессмыслица. «Поэтому нонсенс – это вид парадокса, он одновременно свободен и связан. Он приглашает читателя, с одной стороны, пользоваться законами языка, а с другой – их игнорировать. Величие нонсенса, как литературного жанра, состоит в том, что читатель «разрывается» между двумя противоположными полюсами парадокса и должен сам «связать» их вместе» [5]. Комментируя введенное Л. Кэрролом понятие «словобумажник» («portmanteau-word»), Ж.-Ж. Леклерк называет его «лингвистическим уколом» [6], поскольку оно заставляет нас переходить от визуальной к лингвистической форме воображения. «Понимаешь, – объясняет Шалтай-Болтай Алисе, – это слово, как бумажник. Раскройшь, а там два отделения» [7]. Анализируя философию нонсенса И.Л. Галинская отмечает: «В английской литературе, кстати сказать, большим мастером по части «слов-бумажников» был Джеймс Джойс. Подобных слов теперь немало во всех современных словарях, а сам этот термин часто употребляется, когда говорят о словах, в которых «упаковано» не одно значение» [8]. Таким образом подчеркнем, что в современной философии термин «нонсенс» употребляется в значении «отсутствие раз и навсегда заданного смысла, порождая возможности семантического движения как создания смысла. В этом плане представляется весьма перспективным подход, получивший название «смыслодидактика» [9]. «Получающие распространение «задачи на смысл», задачи реального типа, содержащие, казалось бы, незначительные факты, отбрасываемые в академических задачах, а на самом деле заключающие в себе важные смыслы, – все это примеры проявления логики учебного процесса, бесконечно многообразной и вариативной» [10].

Переходя к выводам отметим, что формирование субъекта деятельности младших школьников целесообразно формировать в мультимедийном пространстве с опорой на форму нонсенса (лимерика), как эффективное средство порождения новых субъективных смыслов.

Литература

1. *Моль Абраам*. Социодинамика культуры: Пер. с фр. / Предисл. Б.В. Бирюкова. Изд. 3-е. М.: Издательство ЛКИ, 2008. 416 с.

2. *Демина М.Н.* Изменения в когнитивных практиках индивидов под влиянием новых информационных технологий // Социологические исследования. 2010. № 6(314). С. 87–92. EDN MNKOBV. С. 92.
3. *Мошняга Е.В.* Человек трансформирующийся): вызовы педагогического дискурса в цифровом мультикультурном классе // Человек: Образ и сущность. Гуманитарные аспекты. 2022. № 2 (50). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/chelovek-transformiruyuschisya-vyzovy-pedagogicheskogo-diskursa-v-tsifrovom-multikulturnom-klasse> (дата обращения: 16.06.2022).
4. *Безолок С.П., Елдинов О.А., Мацюк Е.А.* Инфографика как технология самоактуализации субъектного опыта обучающихся // Мир науки. Педагогика и психология. 2022. Т. 10. № 3. URL: <https://mir-nauki.com/PDF/32PDMN322.pdf>.
5. *Галинская И.Л. Ж.-Ж.* Леклерк. Философия нонсенса. Интуиция в викторианской литературе Нонсенса // Человек: Образ и сущность. Гуманитарные аспекты. 2014. С. 170.
6. *Lecierc J.-J.* Philosophy of nonsense. Intuitions of Victorian nonsense literature. – L., N.Y.: Routledge, 1994. – IX, p. 23.
7. *Кэрролл Л.* Приключения Алисы в Стране Чудес. Сквозь зеркало и что там увидела Алиса, или Алиса в Зазеркалье. М., 1990. С. 178.
8. *Галинская И.Л. Ж.-Ж.* Леклерк. Философия нонсенса. Интуиция в викторианской литературе Нонсенса // Человек: Образ и сущность. Гуманитарные аспекты. 2014. С. 172.
9. *Абакумова И.В.* Смыслодидактика. Учебник для магистрантов психологии и педагогики. – М.: КРЕДО, 2008.
10. *Абакумова И.В., Кукуляр А.М., Фоменко В.Т.* Смыслодидактика как системное воплощение общей теории смысла в практике учебного процесса / И.В. Абакумова, // Российский психологический журнал. 2014. Т. 11, № 3. С. 30.

Взаимодействие обучающихся: перспективы использования цифровой среды

Овечкина Е.А.

*Аспирант Международной кафедры ЮНЕСКО,
ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия
ekatlina@gmail.com*

Романова Е.В.

*Координатор психолого-педагогического сопровождения
службы сопровождения образовательного процесса,
ОЧУ МГ Сколково, Москва, Россия*

Внимание к проблемам взаимодействия и сотрудничества в учебной деятельности обусловлено и требованиями ФГОС (коммуникативные универсальные учебные действия), и результатами современных исследований, и запросом современного общества к развитию soft-skills. При

этом взаимодействие в различных областях, включая образовательную, все в большей мере осуществляется с помощью цифровых средств. В этой связи не вызывает сомнений тот факт, что всестороннее изучение взаимодействия младших школьников должно охватывать и их взаимодействие в цифровой среде.

Вопросам организации деятельности обучающегося в цифровой образовательной среде занимается цифровая дидактика. Однако, отмечает Д. Махотин, понимание цифровой среды и ее соотношения с образовательной средой не является однозначным. Цифровая среда, как более общее понятие, определяет создание цифровых условий для решения образовательных задач. «Цифровая образовательная среда» в данном случае представляет собой лишь набор цифровых технологий и ресурсов, которые могут быть реализованы в образовательной среде. С другой стороны, процессы цифровизации настолько неотделимы от современного мира, что «цифровая образовательная среда» может рассматриваться как сущностная черта современной образовательной среды, в противопоставлении «аналоговой» образовательной среде.

Одно из наиболее распространенных представлений о цифровой образовательной среде определяется проектом в области образования «Современная цифровая образовательная среда в Российской Федерации», утверждённым Правительством Российской Федерации 25 октября 2016 года. Цифровая образовательная среда образовательной организации представляет собой систему результативного и комфортного предоставления цифровых инструментов и информационно-коммуникационных услуг участникам образовательного процесса, управляемую и динамично развивающуюся. Цифровая образовательная среда в таком контексте определяет стиль, ритм, возможности и барьеры в обучении.

Проблема перестройки взаимодействия и сотрудничества обучающихся и учителя в цифровой образовательной среде представляет собой актуальное направление исследований. Анализируя вопросы организации учебного сотрудничества в цифровой образовательной среде И. Тихоновецкая отмечает, что применение новых форм сотрудничества позволяет обучающимся работать более продуктивно, концентрироваться, решать более сложные учебные и творческие задачи [2].

Сотрудничество как тип взаимодействия в наибольшей степени способствует продуктивности учебной деятельности. Сотрудничество младших школьников способствует становлению субъекта саморазвития, развитию мышления, в том числе творческого и критического мышления, активизирует коммуникативные умения учащихся, способствует усвоению нового материала и решению сложных мыслительных задач. В совместной обучении с необходимостью присутствует коммуникативный момент. Коммуникация и кооперация совместно с мышлением, деятельностью и самосознанием рассматриваются в качестве одного из

слов учебной деятельности [1]. Коммуникативные навыки включают в себя умение слушать, высказывать свою точку зрения, приходиться к компромиссному решению, аргументировать и отстаивать свою позицию.

На наш взгляд, взаимодействие младших школьников в цифровой среде может принимать следующие формы: 1) использование дистанционного формата взаимодействия; 2) использование цифрового средства как носителя информации; 3) использование цифрового средства для презентации окончательного или промежуточного результата. При использовании дистанционного формата взаимодействия цифровая среда выступает средством связи. Использование цифрового средства как носителя информации предполагает получение данных и сведений для их последующего использования. Использование цифрового средства для презентации окончательного или промежуточного результата позволяет поделиться собственными идеями, точками зрения, продуктами работы.

Каждая из указанных форм взаимодействия младших школьников в цифровой среде требует предварительной сформированности коммуникативных действий. С целью оценки их уровня нами было проведено описываемое ниже исследование.

В исследовании, проведенном в начале учебного года, участвовали 49 обучающихся вторых классов московской школы. Учащиеся выполняли методику «Узор под диктовку» [3], в которой требовались умения выделить и отобразить в речи существенные ориентиры действия, передать (сообщить) их партнеру, планирующая и регулирующая функции речи. Г.А. Цукерман выделяет в качестве показателей уровня выполнения задания низкий, средний и высокий уровни [3]. Критериями оценки выполнения методики «Узор под диктовку»: продуктивность совместной деятельности (сходство узоров с образцами); способность строить понятные для партнера высказывания (указание ориентиров действия по построению узора); умение задавать вопросы; способы взаимного контроля по ходу выполнения деятельности и взаимопомощи; эмоциональное отношение к совместной деятельности.

По результатам проведенной диагностики второклассников высокий уровень продуктивности показали 53,1 % обучающихся, средний уровень – 30,6 %, низкий уровень – 16,3 % обучающихся. Это свидетельствует о том, что около половины обучающихся обладают высоким уровнем умения выделять и отображать в речи существенные ориентиры действия и способны сообщать их другому.

Однако не все критерии, оцениваемые посредством методики, оказались сформированы в равной степени (рис. 1).

В соответствии с полученными результатами, учащиеся в большей степени способны сообщать информацию (высокий уровень у 49 % детей), несколько хуже они справляются с задачей запроса информации

(высокий уровень у 45 % детей), и наибольшую сложность для них представляет взаимный контроль (высокий уровень у 33 % детей).

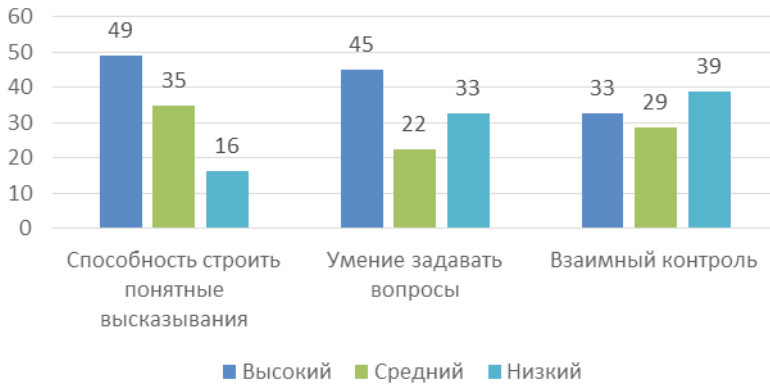


Рис. 1. Критерии выполнения методики «Узор под диктовку», % детей.

Что касается эмоционального отношения к совместной деятельности 63 % учащихся демонстрируют положительное отношение, 14 % – нейтральное, 22 % (11 детей) – негативное, включая тех детей, чье эмоциональное состояние изменилось в процессе выполнения задания (6 детей).

В связи с вышеизложенным, можно сделать следующие выводы:

1. Эффективное взаимодействие в цифровой образовательной среде возможно при условии успешного формирования коммуникативных навыков в реальном взаимодействии: способности строить понятные высказывания; умение задавать вопросы; способность осуществления взаимного контроля.
2. Способность строить понятные высказывания, т.е. передавать имеющиеся данные и сведения, при взаимодействии в цифровой образовательной среде может выступать в качестве базисного навыка, так как она достаточно хорошо развита у большинства детей.
3. Для более продуктивного обучения в цифровой образовательной среде обучающимся важно овладеть умением задавать уточняющие и наводящие вопросы и осуществлением взаимного контроля.
4. Каждая из форм взаимодействия в цифровой среде (дистанционный формат, использование цифрового средства как носителя информации, использование цифрового средства для презентации результата) может требовать от обучающихся специфических коммуникативных навыков, и учителю необходимо формировать данные навыки.

В целом, проблема сотрудничества в цифровой среде является еще недостаточно изученной областью и требует дальнейших исследований.

Литература

1. Давыдов В.В. Младший школьник как субъект учебной деятельности / В.В. Давыдов, В.И. Слободчиков, Г.А. Цукерман // Вопросы психологии / Ред. А.А. Смирнов. – 1992. – № 3–4 май-август 1992. – С. 14–19.
2. Тихоновецкая И.П. Организация учебного сотрудничества в цифровой образовательной среде // Вестник ПГГПУ. Серия № 1. Психологические и педагогические науки. 2021. № 2.
3. Цукерман Г.А., Венгер А.Л. Психологическое обследование младших школьников. Практическое пособие. М.: Владос, 2001. – 160 с: ил. – (Б-ка школьного психолога).

Общее психическое развитие младших школьников и его диагностика с диалектических позиций

Овчинникова Т.Н.

Психолог, МСГИ (Москва, Россия)

tatjana.nik.ov@mail.ru

Проблема *развития психики* человека, его личностных и интеллектуальных возможностей и их диагностика является одной из наиболее остро стоящих проблем в психологии.

При изучении личностной обусловленности мышления младших школьников нами было выявлено, что основным показателем уровня *общего психического развития* у детей этого возраста является **понимание** ими *условности речи*. Чем лучше ребенок понимает **переносный смысл**, тем выше уровень его *общего психического развития* [9].

При тестировании *понимания* детьми *условности, переносного смысла* нами велось выявление *трех* уровней развития этого показателя, – при работе с *метафорами, с пословицами и с баснями*, – что позволяло более достоверно судить о степени его развития у учащихся.

Констатация этого факта и его последующее широкое применение на практике при диагностике детей младшего школьного возраста при индивидуальном и фронтальном обследовании ставит вопрос о его обусловленности. Размышлениям на эту тему и посвящена настоящая работа.

Сопоставление полученного результата с известным фактом обусловленности *низкого* уровня развития ребенка **конкретностью** его мышления, позволяет нам выдвинуть предположение о том, что в их основе лежит единое по *смыслу*, но различное по *характеру взаимодействия* разных сфер сознания субъекта.

Рассмотрим указанные показатели в контексте **диалектического** понимания процесса развития, которое, по отзывам философов-диалектиков (Э.В. Ильенкова, А.С. Арсеньева, В.С. Библера, Ф.Т. Михайлова), было характерно для подхода Л.С. Выготского. Рассмотрение

в контексте этого подхода человека, как *саморазвивающейся открытой системы*, в единстве его взаимоотношений с окружающей средой, позволяет охарактеризовать особенности развития его психики, понять истоки и природу описанных особенностей.

Поскольку человек живет *в двойственном*, по своей природе, мире (М.М. Бахтин, В.С. Библер, Ю.М. Лотман и др.), то любую выполняемую им деятельность следует рассматривать как имеющую *двойственную* природу. Это означает, что субъективный мир человека и существующая вокруг него реальность, находясь в постоянном *взаимодействии*, порождают *двойко детерминированную* активность субъекта. Поэтому, практически, любую активность можно рассматривать, или, как деятельность, имеющую *двойственный* характер побудительности, или же как две совершенно разные по своему характеру сферы сознания (деятельности), – *операционально-техническую* и *смысловую*, – находящиеся в постоянном взаимодействии.

Двойственный характер побудительности, соответствуя *двойственности* выполняемой человеком деятельности, проявляется в одновременной ориентации человека на *внешний* и на *внутренний* мир, в умении согласовать характер их побудительности между собой. И, если один мотив, направленный на решение *внешней* задачи, чаще всего характеризует сознательно поставленную конкретную *цель (то, что делается)*, то другой мотив, отражая глубинную *смысловую* ориентацию личности (*то, ради чего что-то* делается), не всегда осознается. Тогда любую активность субъекта можно рассматривать как *равнодействующую* двух факторов, – т. е., двух *сфер сознания*, – в результате *взаимодействия* которых порождается «я» субъекта, развивается его психика.

Поэтому о полноценном *творческом развитии* субъекта можно говорить только тогда, когда задействованы примерно в равной степени обе составляющие, т. е., когда субъект способен одновременно изменять *себя* и *внешний* мир. В этом случае «... сама жизнь, сам *образ жизни* человека оказывается предметом его собственной деятельности, воли, сознания, внимания. Это – способность выйти за свои собственные пределы в своей деятельности»[4, с.49]. Именно в этой роли *преодоления «оков» привычного и уже известного* мы видим развитие такой способности субъекта, как *понимание условности речи*, в отличие от *конкретности мышления*, препятствующей развитию этой возможности.

Сосредоточим внимание на основных особенностях *взаимодействия смысловой* и *операционально-технической* сфер сознания и деятельности.

Диалогическое общение, согласно концепции В.С. Библиера, предполагает расщепление логического движения на две антиномические ветви: на рассудочную логику и логику *интуиции*, что, на наш взгляд, можно рассматривать как *диалог сознания* и латентного *бессознательного* (терминология заимствована у З. Фрейда).

Таким образом, *процесс* развития психики человека мы можем охарактеризовать как постоянное **взаимодействие** смысловой и *операционально-технической* сторон осуществляемой деятельности (сознания), где одна из них является *стимулом* развития второй. Однако, такой процесс оказывается возможным лишь в случае, если *смысловая* сфера сознания субъекта оказывается достаточно развитой, что позволяет ему ориентироваться на запросы собственного «я» в процессе *диалога*. В противном же случае, при доминировании *операционально-технической* стороны сознания над *смысловой*, имеет место *функционирование*, подчиняющееся конкретной ситуации, практически, без обращения субъекта к себе, к своему «я». Ситуация же преодоления *внутренними субъективными* факторами *внешних ситуативных* факторов или условий, – но не наоборот! – может считаться *развивающей* личностью.

Изначальное развитие указанной *двойственности* (начиная с 3-х лет) в процессе их параллельного становления, обеспечивая их постоянное *взаимодействие*, ведет к **гармоничному развитию** личности, определяемому нами как *равномерное* развитие выделенных сфер сознания.

Этот процесс хорошо смоделирован в школе **развивающего обучения** (В.В. Давыдов), в школе **Диалога культур** (В.С. Библер) и в школе «Золотой ключик» (Г.Г. и Е.Е. Кравцовы), где дети имеют возможность реализовывать свои личностные и интеллектуальные качества, постоянно перенося акцент с одного плана деятельности на другой, что соответствует *взаимодействию* двух выделенных сфер сознания.

Эти две мотивационные составляющие, одна из которых направлена на достижение *рациональной* и конкретной *цели*, а другая, направленная на актуализацию *развивающихся* и определенных лишь *интуитивно*, в общих чертах, потребностей субъекта, представляют собой единое *целое*. В реальной жизни человека они тесно переплетены друг с другом, а *взаимодействие* их между собой следует рассматривать как проблему соотношения разных «деятельностей» сознания», т.е. как одну из основных проблем психологии, по определению Л.С. Выготского [6].

Можно предположить, что понимание **условности речи**, ее **символических** форм является одновременно *условием* и *следствием взаимодействия* обеих сфер сознания, обеспечивающих определенный уровень *общего психического развития* детей.

Подтверждение высказанной мысли мы можем найти в работах А.Ф. Лосева. Так, согласно его определению, «термин «символ» этимологически связан с греч. глаголом < . >. – *соединяю, сталкиваю, сравниваю*. Уже эта этимология указывает на соединение двух планов действительности, на то, что *символ* представляет собой арену встречи известных конструкций сознания с тем или иным возможным предметом этого сознания.» [7, с. 10].

Диалогическая природа сознания человека, на наш взгляд, может быть рассмотрена в качестве объяснительного принципа для описания

условий, обеспечивающих и стимулирующих указанную «встречу» (и соединение) при определенном характере *взаимоотношений* указанных сфер сознания.

Если **конкретность** мышления, можно определить как *однозначную* и *постоянную* связь выделенных сфер сознания, то *понимание условности, переносного смысла*, можно, на наш взгляд, охарактеризовать как *разнообразные* и *различные* по своему характеру *взаимоотношения* между ними. Однако, немаловажным условием для формирования этих особенностей мышления, видимо, является *степень зрелости* каждой из сфер сознания. Но это требует дополнительного исследования проблемы.

Теоретическое обоснование проблемы можно сформулировать, опираясь на положения концепции А.Ф. Лосева о развитии символа в сознании человека [7, 8].

«Как идеальная конструкция вещи *символ* в скрытой форме содержит в себе все идеальные проявления вещи и создает перспективу для ее бесконечного развертывания в мысли, перехода от обобщенно-смысловой характеристики предмета к его отдельным предметным единичностям. *Символ* является, т. о., не просто знаком тех или иных предметов, но он заключает в себе *обобщенный принцип дальнейшего развертывания свернутого в нем смыслового содержания*.» [8, с. 10 *курсив наш*].

Из сказанного становится понятной обнаруженная нами *взаимосвязь* между пониманием детьми *условности речи* и уровнем их *общего психического развития*, заключающаяся, видимо, в реализации «*обобщенного принципа дальнейшего развертывания свернутого в нем смыслового содержания*».

Именно на этом *принципе*, как нам кажется, строятся различные *развивающие* технологии обучения, предоставляющие возможности *одновременной активации смысловой и операционально-технической* сторон деятельности, что соответствует процессу *взаимодействия* соответствующих сфер сознания.

В отличие от них методы *пассивного усвоения* традиционного обучения предполагают лишь «доведение до сведения» определенных знаний, что позволяет «усвоить» их лишь в качестве некоторой *информации*, практически, безотносительно к имеющемуся опыту.

Итак, *понимание условности, переносного смысла*, согласно полученным данным [8], служит показателем уровня умственного развития детей, выявляя то, насколько глубоко тот или иной ребенок *вникает в суть, в смысл* сказанного, прочитанного, – с одной стороны, как бы *порождая* механизм этого развития, – с другой.

Как показали проведенные исследования, процесс освоения детьми *условности речи* в соответствующем возрасте, способствует расширению возможностей их сознания. Поэтому при развитии у детей понимания *условности речи* чрезвычайно важен используемый *метод*

развития. Дети должны не просто заучить содержание метафорических выражений, – для них важен сам *процесс* их освоения, когда **выбор** осуществляется *по желанию* из большого числа фраз, так как именно в нем развивается *потребность* детей **в анализе и осмыслении** речи.

Оптимальной формой решения такой задачи может являться попытка поиска детьми сходных **по смыслу** выражений (*метафор, пословиц*), самостоятельный подбор их к басням, но ни в коем случае не заучивание готовых «верных решений». На наш взгляд, наиболее благоприятным возрастом для этого является *старший дошкольный и младший школьный* возраст, когда развитие обеих сфер сознания уже, как правило, достигает должного уровня.

С этой целью нами был разработан метод коррекционной работы с метафорами, пословицами и баснями, когда ребенку предлагается отыскивать две сходные *по смыслу метафоры (пословицы)* из трех предъявленных, или же подбирать сходные **по смыслу пословицы к басне** [9, 10]. Такой подход позволяет, прежде всего, определить, понятен ли ребенку **смысл** басни, а также активировать **смысловую** сферу ребенка в процессе ее работы, что позволяет судить о степени развития сфер сознания в их взаимодействии.

Важность предложенного метода заключается, также в том, что выявить понимание смысла предложенного материала иным путем, практически невозможно.

Литература

1. *Арсеньев А.С.* «Философские основания понимания личности», М. 2001, 592 с.
2. *Бахтин М.М.* «Эстетика словесного творчества». М 1986, 445 с.
3. *Библер В.С.* «Самостоянье человека», Кемерово, 1993, 93 с.
4. Давыдов В.В. Виды обобщения в обучении. М, Педагогическое общество России, 2000, 479 с.
5. *Выготский Л.С.* Проблема доминантных реакций // «Проблемы современной психологии», Л., 1926, с. 100–123.
6. Кравцов Г.Г., Кравцова Е.Е. и др. Семейно-общественный детский центр «Золотой ключик». Программа. М., 1996, 96 с.
7. *Лосев А.Ф.* «Знак. Символ. Миф», М. 1982.
8. *Лосев А.Ф.* «Символ» // «Философская энциклопедия», М. 1970, Т. 5, С. 10–11.
9. *Овчинникова Т.Н.* Личность и мышление ребенка: диагностика и коррекция, М, 2004.
10. *Овчинникова Т.Н.* «О смысле слова. Осмысли слово», М., Билингва, 2019, 128 с.
11. *Овчинникова Т.Н.* «Развивающийся человек в меняющемся мире» // ж. «Психотерапия». 2013, № 4, С. 63–70.

Учебно-профессиональная общность как продукт совместно-разделенной деятельности

Петухова И.А.

*Профессор, профессор кафедры общей психологии
ФГБОУ ВО РГГУ, Институт психологии
им. Л.С.Выготского, Москва, РФ
iapt@mail.ru*

Размышляя над вопросом о построении развивающего обучения [1], которое «идет впереди развития и ведет его за собой» [1], я вижу много содержательных пересечений в практике работы школьного учителя младших (и не только младших, конечно) классов с практикой работы преподавателя младших (и не только младших) курсов высшей школы. *Суть проблемы:* человек со студенческим билетом в кармане может не быть студентом. В студенческом билете зафиксирована лишь его социальная позиция, но с психологической точки зрения студентом может быть назван активный субъект совместно-распределенной учебно-профессиональной деятельности. Единство деятельности определяется ее предметным содержанием – мотивом [3]. Продуктивность коллективно-разделенной между «психологическим ребенком» (студентом) и «психологическим взрослым» (преподавателем) учебно-профессиональной деятельности определяется общим для со-участников этой деятельности мотивом.

Важно: смыслообразующим мотивом деятельности преподавателя не является передача студенту определенного объема профессиональных знаний, умений и навыков. Знания должны быть распределены и интериоризованы активным субъектом учебно-профессиональной деятельности самостоятельно. Только при этом условии студент может выстраивать индивидуальную систему профессиональных знаний, которые он не демонстрирует и не сдает на соответствующем экзамене, но которые становятся надежным фундаментом его будущей профессиональной деятельности. В противном случае они так и останутся знаниями самого преподавателя, экстериоризированными в виде красивых хорошо структурированных слайдов его лекционных презентаций. Мотивом деятельности преподавателя *нельзя назвать* сообщение студентам некой профессионально-важной информации, поскольку гораздо быстрее, комфортнее и количественно больше информации можно получить с помощью современного интернета. Цифровизация образовательного процесса ярко проявляет здесь свои положительные и негативные стороны. Последние обнаруживаются в том случае, когда средства деятельности подменяют собою содержание, сам предмет деятельности. Иерархически главным, смыслообразующим мотивом деятельности преподавателя является *трансляция профессиональной культуры*.

Но только в том случае, когда этот мотив *встречается* с тем, «ради чего» пришел в аудиторию студент, рождается искомая совместно-разделенная деятельность, качественное единство которой задает общий для всех со-участников данной деятельности мотив. Разумеется, мотив погружения в пространство психологической культуры и присвоения определенной – шаг за шагом – ее части не появляется у студента автоматически с обретением студенческого билета. Формирование этого мотива – одна из важнейших задач преподавателя в процессе взаимодействия со студентом, который постепенно обретает новую личностную позицию субъекта учебно-профессиональной деятельности.

Подчеркнем: Преподаватель активно воздействует на своих студентов на уровне «интеллект-интеллект», результатом чего является формирование соответствующих когнитивных компетенций будущих субъектов профессиональной деятельности. Не менее важным является субъект-субъектное взаимодействие со-участников учебно-профессиональной деятельности на более глубоком и деликатном уровне «личность-личность». При этом интересы, оценки, предпочтения, жизненная позиция, ценностные ориентации преподавателя интериоризуются его студентами вместе с презентуемым предметным содержанием. В этом мы видим особую ответственность преподавателя перед своими студентами.

Главное: только при условии «встречи» основного смыслообразующего мотива преподавателя с основным смыслообразующим мотивом студента – соответственно, экстерииоризация и интериоризация, трансляция и присвоение профессиональной психологической культуры – постепенно происходит преобразование студенческой группы с присвоенным ей определенным номером в уникальную «*учебно-профессиональную общность*». Это введенное нами понятие содержательно согласуется с положениями яркого представителя давыдовской школы культурно-деятельностного подхода в психологии В.В. Рубцова об образовательной среде как некой общности, которая характеризуется взаимодействием ребенка со взрослыми и с другими детьми, процессами взаимопонимания, коммуникации и рефлексии, а также историко-культурным компонентом [5].

Преподаватель, например, общей психологии имеет в своем распоряжении такие традиционные, зафиксированные в его учебной нагрузке и отраженные в расписании формы работы, как лекции и семинары. Во многом «благодаря» «ковидным» ограничениям и онлайн режиму проведения занятий в последнее время в лекционной работе широко используются презентации. Тщательно структурированные слайды отражают «смысловые вехи» (по Н.И. Жинкину) в изложении *знаний преподавателя*. Они *могут стать опорой для студента* в его самостоятельной работе над соответствующей темой, ориентиром в про-

цессе построения индивидуальной смысловой системы психологических знаний, как средств и способов его будущей профессиональной деятельности. Семинары строятся на принципах субъект-субъектного общения, когда студент имеет возможность задать возникшие у него вопросы, обсудить не вполне понятные ему тексты, что-то уточнить для дальнейшего самостоятельного продвижения в освоении учебного материала, предложить собственную трактовку изученных им текстов или результатов исследований и т.д. Новой формой учебной работы стали для меня «Учебно-творческие мастерские», которые строятся на двух основных принципах. Первый принцип состоит в том, что темы Мастерских строго соотносятся с программой и соответствующими темами фундаментальной общепрофессиональной четырех семестровой учебной дисциплины «Общая психология». В программу целостного курса общей психологии (В.В.Петухов) входят три раздела: «Введение в общую психологию», «Человек как субъект деятельности», «Человек как субъект познания». В своей работе я реализую эту уникальную концепцию, наполняя ее новым содержанием и используя разнообразные формы совместно-разделенной деятельности. Вторым принципом является то, что темы Мастерских выходят за рамки планов семинарских занятий с их строгими контрольными вопросами, касающимися качества сформированных у студента когнитивных компетенций. Они имеют более широкие возможности, поскольку направлены на формирование профессиональных личностных компетенций будущего психолога, на развитие адекватной мотивации студента как активного субъекта учебно-профессиональной деятельности. В течение последних лет мною разработаны и апробированы различные формы проведения Мастерских, однако их описание выходит за рамки объема тезисов [см. 4 и др.].

Литература

1. *Выготский Л.С.* Психология развития человека. М.: Изд-во Эксмо, 2006. – 1136 с.
2. *Давыдов В.В.* Теория развивающего обучения. М.: ИНТОР, 1996. – 544 с.
3. *Леонтьев А.Н.* Деятельность. Сознание. Личность. М.: Политиздат, 1977. – 304 с.
4. *Петухова И.А.* Роль учебно-творческих мастерских в процессе формирования профессиональных компетенций студентов-психологов // Педагог XXI [Текст]: Сборник научных статей по итогам I Международного конкурса педагогических идей и разработок. – Волгоград: НИЦ «Абсолют», 2022. – 72 с. С. 58–62
5. Совместная учебная деятельность и развитие детей / Коллективная монография. Под редакцией В.В. Рубцова, И.М., И.М. Улановской – М.: ФГБОУ ВО МГППУ, 2021. – 352 с.

О переносе структуры учебной деятельности на «социальную» деятельность

Поляков С.Д.

*доктор педагогических наук,
профессор кафедры психологии
ФГБОУ ВО УлГПУ
sdpolyakov@mail.ru*

Как известно исследования развивающего образования преимущественно реализуются в пространстве учебного процесса. В то время как в практике школьного образования существует относительно самостоятельный второй педагогический процесс – процесс воспитания.

Данные тезисы – предъявление модели развивающего воспитания, корреспондирующей с концепцией развивающего обучения Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова.

В качестве предмета воспитания в данной публикации понимается «социальная» деятельность как деятельность, в которой происходит становление человека как субъекта взаимодействия с другими людьми. (Название деятельности мы заключили в кавычки, чтобы отличать наш термин от понятия социальная деятельность в философско-социологическом смысле).

Конкретная деятельность, по А.Н. Леонтьеву, имеет в качестве своего основания соответствующий специфический мотив. Для учебной деятельности (в трактовке Д.Б. Эльконина-В.В. Давыдова) таким мотивом считается учебно-познавательный мотив, как *интерес учащегося к способам построения своего учения*.

В качестве специфического мотива «социальной» деятельности будем рассматривать *интерес к способам построения конструктивного взаимодействия с людьми*.

Структура учебной деятельности В.В. Давыдову: учебно-познавательный мотив (интерес к способам учебной работы) – учебная задача (проблемно-ориентированное учебное задание, анализ которого ведёт к формулировке цели учебных действий) – действие по вычленению общего способа действия – фиксация общего способа действия в модели – выработка и фиксация в модели способа применения этой модели – её применение в конкретных ситуациях – рефлексия свершаемых действий.

По аналогии с этим структуру «социальной» деятельности можно описать следующим образом: социально-операциональный мотив (*интерес к способам построения конструктивного взаимодействия*) – целеполагание (постановки цели в форме разрешения проблемно-ориентированной задачи, связанной с построением конструктивного взаимодействия) – ориентировочные действия (действия выявления и проектирования признаков успешности разворачивающегося взаимодействия) –

связанные с ориентировочными действиями, действия моделирования (выявления общих существенных признаков взаимодействия и их отношений друг с другом) – действия конкретизации этой модели (в социальных пробах) – рефлексивные и самооценочные действия (в том числе оценивание личностной значимости процесса и результата взаимодействия).

Механизм формирования индивидуальной «социальной» деятельности – переход соответствующе мотивированной совместной деятельности в индивидуальную, как порождение системы индивидуальных действий через присвоение соответствующих элементов совместной деятельности.

Задача воспитания как формирования «социальной» деятельности сводится, таким образом, к построению совместного целеполагания педагога и школьников, совместного ориентировочного действия, совместного моделирования, действий конкретизации-реализации созданной модели взаимодействия, рефлексии-оценивания и обеспечение психолого-педагогических предпосылок, запускающих процесс перевода интерпсихического (совместных действий) во внутренний план (в способность к индивидуальным действиям).

Данная теоретическая модель стала основанием для построения экспериментальной работы в 11 подростковых классах. Экспериментальная работа состояла из последовательно реализуемых в каждом классе двух вариантов «коллективных дел» (термин из педагогического дискурса). Первого – без специальных требований к организации дела (кроме требования наличия взаимодействия школьников в процессе совместного дела) и второго – организация которого проводилась в соответствии с вышеприведённой структурой «социальной» деятельности.

Изучалась возможность формирования «социальной» деятельности в условиях проведения различных по тематике «коллективных дел». (В эльконинско-давыдовском развивающем обучении этому соответствует формирование учебной деятельности в различных учебных предметах).

Соответственно независимой переменной в экспериментальной работе являлся способ организации коллективного дела, зависимой – сформированность «социальной» деятельности.

Результат экспериментирования – в 10 экспериментальных классах из 11 выросло число школьников, выделявших как значимые для себя не только факт своей активности в совместном деле, но так же интерес к обсуждению законов общения – взаимодействия и применения этих законов в процессе дела.

Диагностические данные сформированности «социальной» деятельности интерпретировались в уровневых терминах.

– Школьник относился к нулевому уровню проявления «социальной» деятельности, если он показывал «невидение» в проведённом коллективном деле ситуаций обучения общению

- Школьник относился к первому уровню если он отмечал как существовавшие факты обучения общению одноклассников в процессе коллективного дела, но свою активность при реализации соответствующих составляющих дела оценивал как невключённость .
- Школьник относился ко второму уровню, если он отмечал как существовавшие факты обучения общению одноклассников в процессе коллективного дела, и свою активность при реализации соответствующих составляющих дела оценивал как достаточно высокую.
- Школьник относился к третьему уровню, если он отмечал как существовавшие факты обучения общению одноклассников в процессе коллективного дела, свою активность при реализации соответствующих составляющих дела оценивал как достаточно высокую и выделял, как значимые понравившиеся, именно эти составляющие дела.

Количество школьников, проявивших характеристики соответствующие третьему уровню сформированности, суммарно по всем классам, выросло с 20 %, в «первом деле», до 51 %, во втором, экспериментальном. Число школьников на нулевом и первом уровнях (суммарно) уменьшилось с 28 до 13 %.

Таким образом, приведённые результаты экспериментирования позволяют утверждать перенос модели учебной деятельности (по В.В. Давыдову) на «социальную» деятельность как деятельность, в которой происходит становление человека как субъекта взаимодействия с другими людьми – возможен.

Литература

1. *Аверьянов П.Г., Петренко Е.Л., Поляков С.Д., Шустова И.Ю.* Правила общения. Рассказ о педагогическом эксперименте. – М.: Чистые пруды, 2010.
2. *Давыдов В.В.* Теория развивающегося обучения – М.: ИНТОР, 1996.

Этапы формирования совместной предметной деятельности

Родин Ю.И.

*доктор психологических наук, профессор
ФГБОУ ВО МПГУ, Москва, Россия
Rodin_Yurii@mail.ru*

Проблемы развивающего образования, учебной деятельности, идеального, сознания и мышления В.В. Давыдов рассматривал в неразрывном единстве. Деятельность он понимал как процесс и результат общественно-исторического развития человека; происхождение ее идеальных форм – как наследование подрастающими поколениями способностей исторического человека производить орудия, вещи, осуществлять

материальное и духовное общение; разделял позицию Л.С. Выготского о необходимости раскрытия превращения совместной деятельности в индивидуальную и тесно связанные с ней процессы интеро-и-экстериоризации; поддерживал Д.Б. Эльконина в его понимании совместного предметного действия как единицы деятельности; разделял позицию Э.В. Ильенкова о социальном характере индивидуального сознания как процессе воспроизведения человеком идеального образа своей целенаправленной деятельности, в которой в идеальном плане представлены позиции других людей; мышление – как особый способ деятельности направленный на поиск необходимых условий действий путем фактического или представляемого изменения исходных ситуаций, как правило, путем моделирования и связанное с ним понятие – в виде специфической формы, средства действия мыслительного акта по обнаружению еще скрытых качеств объекта, определяющих его структуру [1, 2, 9].

В логике этой парадигмы В.В. Давыдов считал, что учебная деятельность всегда предметна, имеет совместный характер независимо от выполнения ее коллективным или индивидуальным субъектом, предполагает обращение обучаемого к другому человеку, находящемуся на более высоком уровне культурно-исторического развития, за посреднической помощью, контролем своих действий, их оценки. *Проблема заключается в том, что это обращение возможно при наличии у обучаемого способности к рефлексии, направленной на самого себя, свои действия, использование возможности использования другого человека, находящегося на более высоком уровне культурного развития.* При несформированности этой способности у ребенка отсутствует важная сторона обучения – *учение*. Активность в практическом плане со стороны обучаемого присутствует, но она не преобразуется в активность для решения задачи в теоретическом плане. В результате «... не идеальный образ оказывается деятельной функцией индивида, а наоборот, индивид – функцией образа, навязанного ему другим человеком, господствующим над его сознанием и волей как извне заданная формальная схема...» [4, с. 225].

Дело в том, что индивидуальное сознание и связанная с ним способность мыслить идеальными образами ребенку с рождения не даны. Последняя формируется поэтапно с расчленения слитых ощущений с последующим дроблением чувственного опыта младенца, наблюдаемого до появления элементов мысли, далее к приобретению способности мыслить абстрактами или символами, подкрепляемой употреблением словесных знаков для удержания в сознании отделяемых из потока действительности отдельных ее составляющих, и, наконец, возникновение внечувственного мышления, характеризующегося способностью ребенка оперировать «чистыми» знаками [6].

Появление учебной деятельности тесно связано с развитием мышления ребенка и развитием совместной предметной деятельности с взрос-

лым. В нем можно выделить три основных этапа. *1 этап – забота о новорожденном в окультуренной и окультуривающей среде.* Его отличают следующие особенности: 1) взрослый относится к новорожденному как к объекту деятельности; 2) он удовлетворяет естественные нужды малыша (осуществляет санитарно-гигиенические процедуры, кормит, следит за режимом сна и бодрствования и т.п.); 3) опираясь на врожденные рефлексы, стимулирует активность ребенка. *2 этап – формирование совокупной деятельности.* Она творяко опосредствована взрослым (медиатором, посредником), знаком (семиотическим артефактом), орудием (техническим артефактом). Ее отличает: 1) отношение взрослого к ребенку как к субъекту совместной деятельности с которым можно и нужно общаться, можно и нужно действовать совместно; 2) стимулирование активности ребенка в прямом смысле слова руками малыша; 3) опосредованное взаимодействие взрослого и ребенка по двум взаимно чередующимся схемам «ребенок–предмет–взрослый» и «ребенок–взрослый–предмет». *3 этап – совместная предметная деятельность.* Она, по выражению В.П. Зинченко и Б.Г. Мещерякова, «лепит» форму и содержание социальных и предметных действий индивида, становится базой для последующего развития и формирования многообразных форм предметной деятельности, социальных действий и общения [3]. Ее отличительными признаками являются: 1) вычленение ребенком предмета мыслительной деятельности с присутствием в нем идеального образа исторического человека; 2) диалектическая разделенность совместной деятельности в плане целей, мотивов взрослого и ребенка; 3) возникновение у ребенка субъектности, проявляемое в пробном действии [5, 8]; 4) наличие в предметной деятельности меж-событийного пространственно-временного зазора длящегося опыта.

Поясним сказанное. Беспредметное (не-бытийное) мышление невозможно. Сначала должен появиться предмет размышления». Он возникает, когда текущая активность оказывается почему-либо нежелательной. Ребенок как субъект совместной предметной деятельности объективизирует внимание не на решении практической задачи, связанной с реализацией наличных установок, а на задаче познавательного порядка с тем, чтобы активно определить новую, соответствующую его намерениям установку и принять ее к реализации. Ее специфической особенностью является то, что «... она является продуктом активной деятельности субъекта...» [7, с. 242]. Это создает условие для развития у ребенка специфической человеческой способности – мышления идеальными образами.

Описанный выше алгоритм формирования совместной предметной деятельности и коррекции нарушений психического развития эксплицитно применяется в дефектологии. Его осмысление является зоной ближайшего развития не только специальной (коррекционной) психологии и педагогики, но и теории развивающего образования.

Литература

1. Давыдов В.В. Определение мышления. Определение мышления // Культурно-историческая психология. 2006. Том 2. № 2.
2. Давыдов В.В. Последние выступления: сб. Рига, 1998.
3. Зинченко В.П., Мецгеряков Б.Г. Совокупная деятельность как генетически исходная единица психического развития // Психологическая наука и образование, 2000. № 2.
4. Ильенков Э.В. Философия и культура. М., 2010.
5. Рубцов В.В. Культурно-историческая теория: проблемы, которые поставил Л.С. Выготский // Культурно-историческая психология. 2016. Т. 12. № 3.
6. Сеченов И.М. Элементы мысли. СПб.: Питер, 2001.
7. Узнадзе Д.Н. Философия. Психология. Педагогика: наука о психической жизни. М., 2014.
8. Эльконин Д.Д. *Опосредствование и развитие* // Материалы международного симпозиума «Научная школа Л.С. Выготского: традиции и инновации». М., 2016.
9. Эльконин Д.Б. Заметки о развитии предметных действий в раннем детстве // Психическое развитие в детских возрастах: избранные психологические труды. М.; Воронеж, 1997.

Развитие субъекта учебной деятельности с помощью работы учеников в малых группах

Семенова Е.В.

*учитель начальных классов
ГБОУ школа № 507, Санкт-Петербург, Россия*

В настоящее время все большее внимание уделяется развитию учеников как субъектов учебной деятельности. Субъект учебной деятельности – учащийся, усваивающий получаемые им знания, овладевающий умениями и навыками и соотносящий их с содержанием собственного опыта, накопленного в процессе жизни и обучения, обладающий способностью регулировать свою познавательную деятельность, на основе рефлексии результатов и процесса этой деятельности [1].

Одним из способов формирования субъекта учебной деятельности в начальных классах является организация работы учеников в малых группах.

По мнению Д.Б. Эльконина и В.В. Давыдова, организация работы в малых группах является особой педагогической задачей учителя. Данный метод работы широко используется в средней и старшей школе, когда ученики в процессе совместной деятельности решают различные познавательные задачи и развивают навыки сотрудничества и группового принятия решений.

Не менее интересен метод работы в малых группах и в начальной школе. Этот метод способствует решению самими учениками ряда

задач, с которыми они прежде не сталкивались. Кроме того, помогает провести уроки в более интересной и запоминающейся форме. В этом возрасте начинается становление коллективного субъекта учебной деятельности (В.В. Давыдов): дети учатся помогать друг другу, развивают навыки общения, учатся совместно решать поставленные в ходе урока задачи и т.д.

Работа в малых группах помогает не только в освоении учащимися общих принципов решения задач определенного класса, но и формирует умение взаимодействовать, работать в команде, формировать точку зрения учащихся и отстаивать ее, самостоятельность. Другими словами, развивает личную, коммуникативную компетенции учеников и умения, связанные с учебной деятельностью.

Применение групповой работы в классе решает несколько задач: во-первых, происходит освоение предметного материала урока; во-вторых, формируются и отрабатываются навыки работы в группе [2].

В своей практике мы используем работу в малых группах на всех уроках, включая математику, русский язык и т.д. Наш опыт такой работы, применяемый с учениками, начиная со второго класса показывает, что ученики проявляют не только познавательную активность в процессе групповой работы, но и развивают умение слушать другого, высказывать свою точку зрения, приобретают навыки совместной работы и совместного принятия решений, совместно оценивать хода работы группы. Варианты формирования групп зависят от целей и задач урока.

Результаты наших наблюдений показали, что групповая работа ученикам более интересна, чем традиционная форма работы, они с интересом включаются в нее, решают задачи, продуктивность их деятельности также более высокая.

Работа в группах имеет свою особенность и методику проведения. Она является одной из сложных форм работы в классе, требует подготовленности и мастерства учителя. В начальной школе эта форма работы создает предпосылки для овладения коллективно-распределительной деятельности, умения анализировать свою работу и работу группы.

Одновременно с этим с помощью такой формы происходит активное формирование субъекта учебной деятельности, формируются личностные, коммуникативные и пр. компетенции.

Литература

1. *Божович Л.И.* Психолого-педагогические проблемы развития школьника как субъекта учения. М., 2000. 492 с.
2. *Карпова Е.В., Шевко О.Н.* Организация работы учащихся в малых группах в системе развивающего обучения Д.Б. Эльконина-В. Давыдова // Ярославский педагогический вестник. 2005. № 3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/organizatsiya-raboty-uchaschihsya-v-malyh-gruppah-v-sisteme-razvivayushchego-obucheniya-d-b-elkonina-v-v-davydova> (дата обращения: 01.08.2022).

Обучение письму: введение первоклассников в учебную деятельность

Сиднева А.Н.

*старший научный сотрудник факультет психологии
МГУ им. М.В. Ломоносова Москва, Россия*

Высоцкая Е.В.

*ведущий научный сотрудник
Психологический институт РАО, Москва, Россия*

Лобанова А.Д.

*научный сотрудник
Психологический институт РАО, Москва, Россия*

Ни для кого не секрет, что обучение написанию письменных букв и слов в первом классе часто наталкивается на значительные трудности. Массовые методики в основном начинают обучение с заучивания и тренировки в написании отдельных “типовых элементов букв” – “палочек и крючочков”, овалов, полуовалов и др. (так, например, составлены прописи [1, 3, 5, 6]). Соединением этих элементов дети и должны получать различные буквы. При обучении написанию “буквы целиком” по образцу задачу точного его повторения упрощают, помещая в прописи контуры букв, обозначенные густо поставленными точками, которые ученики должны обводить много раз, прежде чем писать эти буквы самостоятельно.

Подробный анализ и критика традиционного обучения письму с позиций общепсихологического деятельностного подхода (П.Я. Гальперин, Н.С. Пантина [2, 7]) остаются актуальными даже по прошествии более чем 60 лет.

Во-первых, в обучении письму до сих пор фактически господствует метод “проб и ошибок” – действие ученика должно постепенно приближаться от неправильного к правильному выполнению через предварительное «копирование» образца в воздухе, обведение точек или пунктира, проставленных для облегчения написания буквы, а затем многократное повторение ее на пустой строке. Обоснованное П.Я.Гальпериным и Н.С.Пантиной существенное психологическое различие между обведением уже проведенного взрослым контура (полного или обозначенного проставленными точками) и самостоятельным написанием буквы на новом месте позволило этим авторам создать методику, более эффективно выполняющую задачу обучения письму. В ее основе лежало представление о третьем типе ориентировочной основы действия: у детей сначала формировали общий метод анализа любого контура (прослеживание направления линии в готовом образце и поиск “опорных” точек – точек, в которых линия меняет свое направление), что позволяло ребенку

самостоятельно перенести эти точки в новое место и правильно воспроизвести контур каждой буквы, пользуясь ими, как общими ориентирами движения руки.

Во-вторых, учебная работа ребенка по написанию (воспроизведению по прописям) буквы как осмысленного знака и его работа по копированию элементов, самих по себе ничего не означающих, и затем формальное их соединение в заданной букве – это две совершенно разные работы. В методике Н.С. Пантиной [7] работа детей начиналась с построения целостного образа (прослеживания контура), ориентирующего написание любой конкретной буквы, без выделения в нем каких-то типовых элементов, одинаковых у разных букв. Это позволяло детям при копировании новой буквы сразу же ориентироваться на “букву целиком”, усматривая “целое прежде частей”, а не собирать контур из бессмысленных “кусочков”.

С нашей точки зрения, важным продолжением начатой работы по преобразованию содержания обучения письму стало бы введение учащихся в такую деятельность, в которой ребенок в первую очередь обнаруживал функциональное “назначение” письменного шрифта, определяющее и объясняющее ему написание каждой буквы, с которой он знакомится.

Проведенные нами исследования возможностей проведения формирующего эксперимента с использованием методики Н.С. Пантиной [9] показали, однако, что при последовательном воспроизведении ее в реальном обучении известные проблемы, связанные как раз с освоением детьми целевых и смысловых компонентов ориентировки формируемых действий, остаются нерешенными [8].

С целью преодоления этого противоречия мы поставили задачу вписывания обучения письму в рамке третьего типа ориентировки [2, 7] в общий контекст представления о содержании учебной деятельности младшего школьника [4, 10, 11]. Обучение письму, тем самым, должно стать материалом для постановки учебной задачи, предметом которой выступают условия происхождения понятийного (теоретического) мышления в рамках усваиваемого содержания, а не “отработкой навыка”, как это получается при следовании традиционным программам начальной школы.

Подход к решению этой исследовательской задачи посредством учебной реконструкции происхождения ряда особенностей облика букв, используемых для скорописи, привел нас к необходимости рассмотрения особенностей рукописных букв, слов и предложений в связи с их основной функцией – передачей сообщения от писателя к читателю посредством быстрого плавного письма “от руки”.

Рукописные сообщения отличаются от печатного текста в первую очередь слитностью написания отдельных слов (соответственно, непрерывностью плавных линий движения руки), откуда следуют и

отличия начертания необходимых для этого букв. Необходимость письма “от руки” и связанное с ней “превращение” печатных букв в письменные с сохранением узнаваемости контура при чтении, тем самым, определяет общий вид учебно-исследовательской задачи, которая и возникает на материале начального обучения “чистописанию”.

Ключевые составляющие учебной ситуации, как закономерно развивающейся, могут быть представлены следующим образом:

- уяснение “работы” точек и прописных букв в начале предложения, а также пробелов между словами и “соединений” в словах при связанном письме;
- превращение “книжных” печатных букв в “плавные” рукописные строчки: исследование двух функций соединений (связывание букв и создание единого контура рукописной буквы для выполнения ритмичным “росчерком” [10]) и особенности начертания используемых для этого соединительных элементов в разных случаях;
- анализ “образцовых” контуров рукописных букв (прописи) с выделением “опорных” точек и переносом их на разлинованный тетрадный лист.

Предлагаемый подход к организации учебной деятельности первоклассников “в сокращенном «квази-исследовательском» виде воспроизводящей ситуации и предметно-материальные условия происхождения изучаемых понятий” [4, стр. 451] позволит, на наш взгляд, более последовательно реализовать потенциал теории учебной деятельности в создании эффективных методик обучения младших школьников.

Литература

1. *Агаркова Н.Г., Агарков Ю.А.* Азбука. Тетрадь по письму № 1. – М.: Академкнига, 2019
2. *Гальперин П.Я., Пантина Н.С.* Зависимость двигательного навыка от типа ориентировки в задании // Доклады АПН РСФСР № 2. 1957. С. 43–46.
3. *Горецкий В.Г., Федосова Н.А.* Прописи. 1 класс. Часть 1. УМК Школа России. – М.: Просвещение, 2022.
4. *Давыдов В.В.* Виды обобщения в обучении. – М.: Педагогическое общество России, 2001.
5. *Илюхина В.А., Восторгова Е.В.* Тетрадь по письму для 1 класса к букварю В.В.Репкина, Е.В.Восторговой и В.А.Левина. Часть 1. – М.: Бино, 2019.
6. *Климанова Л.Ф., Абрамов А.В.* Пиши красиво. Рабочая тетрадь. 1 класс. УМК Перспектива. – М.: Просвещение, 2019.
7. *Пантина Н.С.* Зависимость формирования действия от типа ориентировки в задании. – Дисс. ... канд. психол. наук. – М., 1958.
8. *Подольский А.И.* Становление познавательного действия: научная абстракция и реальность. – М.: Изд-во МГУ, 1987.
9. *Сиднева А.Н.* Формирование двигательного навыка письма по третьему типу ориентировки (модификация методики Н.С. Пантинной) // Культурно-историческая психология, 2014. Т. 10. № 2. С. 58–68.

10. Шулешко Е. Е., Поливанова М.А. Учебная деятельность и каллиграфия // Психологические проблемы учебной деятельности школьников. под ред. В.В. Давыдова – М. : Сов. Россия, 1977. С. 69–75.
11. Эльконин Д.Б., Давыдов В.В. (ред.) Возрастные возможности усвоения знаний. – М.: Просвещение, 1966.

Образовательная робототехника и цифровая среда: опыт начальной школы

Старостина Е.В.

*учитель, МБОУ «Губернаторский инженерный лицей № 102»,
Ульяновск, Россия*

Захарова И.В.

*доцент кафедры педагогики и социальной работы,
ФГБОУ ВО «УлГПУ им. И.Н.Ульянова», Ульяновск, Россия*

В Стратегии развития отрасли информационных технологий до 2025 года (утв. распоряжением Правительства РФ от 1.11.2013 № 2036-р) указывалась необходимость внесения изменений в основные образовательные программы школ в целях повышения общего уровня компьютерной грамотности школьников. ФГОС начального общего образования требуют освоения основ конструкторской и проектно-исследовательской деятельности, этому способствует сеть детских технопарков «Кванториум». В Ульяновской области одним из его направлений является «Промышленная робототехника» (Промробокванториум). Опыт МБОУ «Губернаторский инженерный лицей № 102» подтверждает эффективность для начальной школы сочетания внеурочной деятельности детей по этому направлению и учебного процесса.

Развитие субъекта учебной деятельности не может ограничиваться уроком, образовательная робототехника является технологией, которая обучает основам конструирования, программирования и управления моделями и способствует развитию коммуникативных способностей учащихся, навыков их взаимодействия, самостоятельности при принятии решений, раскрывает их творческий потенциал. Робот-андроид может выступать не только средством учебного моделирования, но и решения задач социально-коммуникативного, познавательного, речевого, физического и художественно-эстетического направлений [3, с. 141]. Образовательная робототехника в начальной школе вписывается и в учебную, и во внеурочную деятельность как средство развития мышления учащихся, их наблюдательности, моторики, общего интеллектуального развития. Внедрение элементов робототехники в начальной школе возможно не только в курсы математики и информатики, есть потенци-

ал их применения на уроках технологии, литературного чтения, в курсе «Окружающий мир».

Промробокванториум на базе МБОУ «Губернаторский инженерный лицей № 102» объединяет 32 группы (256 чел. из 789 учащихся начальных классов). На занятиях в курсе робототехники используются конструкторы «LEGO Education WeDo 2.0» с прикладными программами, программирование в которых доступно учащимся начальной школы.

МБОУ «Губернаторский инженерный лицей № 102» г. Ульяновска реализует образовательные программы углублённого уровня технического и естественно-научного профилей. Лицей имеет 2 компьютерных класса, 48 компьютеров, 500 планшетов (обеспеченность – 0,65 на 1 ученика), кабинет компьютерного дизайна, 4 лаборатории коллективного пользования, кабинет робототехники, кинозал, планетарий.

Занятия по робототехнике ведут как педагоги лицея, так и сотрудники авиастроительного предприятия АО «Авиастар-СП», непосредственно работающие с промышленными роботами. Для организационно-методической поддержки учебно-воспитательного процесса Лицеём № 102 заключены договоры по реализации сетевых образовательных программ с использованием центров «Точка роста», детских технопарков «Кванториум», с общероссийской сетью цифрового образования детей «IT-куб» и его Центрами в Ульяновской области.

В образовательном процессе Промробокванториума лицея № 102 применяется системно-деятельностный подход. Он предполагает, что учащиеся учатся самостоятельно ставить учебные цели, продумывать пути их достижения, самостоятельно работать с новой информацией. В робототехнике не существует готовых алгоритмов, поэтому перед учителем стоит задача научить детей размышлять, сопоставлять, искать оптимальные технические решения.

Дополнительная образовательная программа «Робототехника» для учащихся 8–12 лет знакомит с работой автоматизированных технических устройств, даёт возможность разработки собственного устройства с составлением компьютерной программы для него. Программа включает три модуля по уровням компетенций школьников:

1. стартовый (знакомство с видами конструкций и моторизированных механизмов, с языками программирования, конструкторами Lego Duplo, Lego MindStorms EV3, Arduino, VEX, MAKEBLOCK, Технолаб);
2. базовый (выполнение кейсовых задач, составление программ для движения и выполнения действий роботом, презентация полученных продуктов);
3. продвинутый (изучение языков программирования C++, C#, Processing, Arduino IDE, Python, работа с конструкторами Wex, Трик, Тетрикс, Эвольвектор ОТР 2000, Амперка, СТЕМ-лаборатория).

Занятия «Промробокванториума» включают такие формы образовательной деятельности как сюжетно-ролевые и дидактические игры, проектирование, экспериментирование, виртуальное путешествие.

Специалисты указывают, что особенностью образовательной робототехники являются высокие требования к квалификации педагогов и сложность трансляции методик, что обусловлено большим числом междисциплинарных связей (электроника, программирование, механика, математика) [1, с.93]. В Ульяновской области данная проблема решается благодаря сетевому взаимодействию организаций (школ, вузов, оргнаизаций дополнительного образования, производственных предприятий). Заметим, что дидактические основы сетевого взаимодействия в образовании начались с уровня основного общего образования, в начале 2000-х гг. термин «сетевое обучение» появился в связи с введением в педагогическую практику понятия «профильная муниципальная сеть» (структура профильного обучения в школах определенного региона) [2, с. 21]. То есть развитие инженерно-технического творчества учащихся в рамках «Промробокванториумов» продолжает традиции отечественного образования.

Освоение цифрового пространства учащимися начальной школы, как и образовательная робототехника, является инновационным направлением педагогической науки и практики. Однако его развитие основано на продуктивном опыте организаций дополнительного образования нашей страны и методической компетентности педагогических кадров.

Литература

1. *Гагарина Д.А., Гагарин А.С.* Образовательная робототехника: анализ вызовов рынка // Образовательна политика. 2021. № 4 (28). С. 90–103. DOI: 10.22394/2078–838X-2022–1–90–102.
2. *Никулин А.Н., Захарова И.В.* Сетевые технологии в профессиональном образовании и повышении квалификации инженеров // Вестник университета. 2021. № 5. С. 19–27. DOI: 10.26425/1816–4277–2021–5–19–27.
3. *Чернобровкин В.А., Кувшинова И.А., Тупикина Д.В., Бачурин И.В.* Воспитательно-образовательные возможности образовательной робототехники с использованием андроидного робототехнического устройства в сфере дошкольного образования // Перспективы науки и образования. 2020. № 1 (43). С. 134–149. DOI: 10.32744/pse.2020.1.10.

Развивающее образование: истoki, исследования, дискуссии

Степанова М.А.

доцент факультета психологии
МГУ имени М.В. Ломоносова
marina.stepanova@list.ru

Одним из принципиальных вопросов психологии, по убеждению Л.С. Выготского, является вопрос о соотношении обучения и психического развития. Неслучайно он возвращался к нему на протяжении всей жизни в связи с обсуждением самых разных проблем общей и педагогической психологии. Итогом критического рассмотрения существующих в психологии в первой четверти XX века подходов явилось формулирование Л.С.Выготским принципиально иного понимания данного вопроса.

Согласно выдвигаемой Л.С.Выготским гипотезе, между обучением и развитием существует единство, но не тождество. Хотя обучение непосредственно связано с детским развитием, тем не менее они никогда не идут равномерно и параллельно друг другу: обучение представляет собой «внутренне необходимый и всеобщий момент в процессе развития у ребенка не природных, но исторических особенностей человека» (Выготский, 1991, с.388).

Л.С.Выготский не только предложил новый взгляд на проблему обучения и психического развития, но и подчеркнул его качественное своеобразие. С традиционной точки зрения, усвоение нового слова или овладение новой операцией знаменует окончание процессов его развития. С новой точки зрения, наоборот, только с этого момента и начинается развитие. Однако не всякое обучение пробуждает к жизни процессы развития; обучение только тогда становится подлинным, когда забегает вперед развития, иначе говоря, находится в зоне ближайшего, а не актуального развития ребенка. Введение Л.С.Выготским понятия зоны ближайшего развития оказалось революционным для психологии в целом и для решения вопроса о соотношении обучения и развития.

Идеи Л.С.Выготского об определяющей роли обучения в развитии выступили научным основанием для теоретических и экспериментальных исследований Д.Б.Эльконина, Л.В.Занкова, П.Я.Гальперина, В.В.Давыдова. По нашему предположению, есть все основания говорить о единой, базирующейся на идеях Л.С.Выготского *системе развивающего образования*, которая получила свое конкретное воплощение в различных теоретических подходах (системах). В данном сообщении речь пойдет о подходе П.Я.Гальперина и теории развивающего образования Д.Б.Эльконина и В.В.Давыдова.

Разработанное П.Я.Гальпериним положение о типах учения оказалось в зоне ближайшего развития концепции Л.С.Выготского и потому

не столько подтвердило верность его положений о сложных взаимоотношениях между обучением и развитием, сколько способствовало решению проблемы на конкретно-психологическом уровне.

П.Я.Гальперин обратил внимание на то, что традиционное обучение предполагает контроль главным образом по конечному результату, к которому ученик приходит ошущью. Поэтому актуальным, по мнению П.Я.Гальперина, явилось выяснение «условий, при наличии которых ученик будет действовать так, «как надо», и неизбежно придет к заранее намеченным результатам» (Гальперин, 1985, с; 3–4). Иначе говоря, требовалось определить «условия, которые обеспечивали бы, – именно обеспечивали бы! – формирование новых знаний и умений с заданными показателями» (там же). Такая система получила название *планомерно-поэтапное формирование умственных действий и понятий* и включала в себя четыре большие группы условий.

Однако хорошо известно, что далеко не всякое обучение отвечает этим требованиям. Поэтому П.Я.Гальперин выделил три типа учения, каждый из которых отличается «своей ориентировкой в предмете, своим ходом процесса учения, качеством его результатов и отношением детей к процессу и предмету учения» (Гальперин, 1985, с. 30). П.Я.Гальперин ставит вопрос о связи типов учения с общим умственным развитием. При обучении по I типу между обучением и умственным развитием нет положительной связи, и умственное развитие не только не зависит от обучения, но, наоборот, обуславливает его возможности. При обучении по II типу также не обнаруживается влияния обучения на умственное развитие. И лишь в III типе учения налицо эффект общего развития, который проявляется не только в распространении усвоенных приемов на разделы того же предмета, но и в разных формах интеллектуальной деятельности. Объяснение этому П.Я.Гальперин видит в следующем: «... такое обучение вооружает ребенка четкими средствами различения и оценки внутреннего строения и свойств объектов и порождает сильнейший и все возрастающий интерес к их изучению» (Гальперин, 1985; с.40).

Сразу же необходимо сказать о том, что III тип учения – та синяя птица теории и практики, идти за которой придется довольно долго. Современное школьное обучение в лучшем случае отвечает требованиям II типа учения, которое, согласно П.Я.Гальперину, не обладает развивающим эффектом.

При разработке теории развивающего обучения В.В.Давыдов детально анализирует оригинальную гипотезу Л.С.Выготского об источниках и психологических закономерностях развития ребенка: обучение выступает источником развития, а создание зон ближайшего развития – основной закономерностью. При этом он обращает внимание на то, что в работах Л.С.Выготского «к сожалению, нет развернутого описания конкретно-предметных проявлений так понимаемого развивающего

обучения» (Давыдов, 1996, с. 373), хотя «эта гипотеза по уровню своей перспективной научно-практической значимости стоит, на наш взгляд, гораздо выше всех теорий, относящихся к вопросу об отношении обучения и развития» (Давыдов, 1996, с. 374).

Гипотеза Л.С.Выготского стала объектом проверки с конца 50-х годов в научно-исследовательском коллективе под руководством Д.Б.Эльконина, что привело к оформлению целостной системы развивающего обучения изначально в области младшей школы. «Такая теория, – считает В.В.Давыдов, – в настоящее время в основном создана» (Давыдов, 1996, с. 382). «Согласно этой теории, *содержанием* развивающего начального обучения являются *теоретические знания...*, *методом* – *организация совместной учебной деятельности младших школьников* (и прежде всего организация решения ими учебных задач), *продуктом развития* – *главные психологические новообразования*, присущие младшему школьному возрасту» (Давыдов, 1996, с. 384).

В.В.Давыдов оптимистически подчеркивает, что психолого-педагогическая теория развивающего обучения получила надлежащее учебно-методическое обеспечение и превратилась в особую *систему*. Более того, возникло соответствующее педагогическое движение. Однако это не помешало В.В.Давыдову реалистически смотреть на сложившуюся ситуацию и заметить, что рассмотрение проблем развивающего обучения проводится в основном с психологической точки зрения.

Вопрос соотношения с подходом П.Я.Гальперина сразу встал перед В.В.Давыдовым как учеником П.Я.Гальперина: по его мнению, III тип учения «по своим основным чертам близок к тому, что мы называем учебной деятельностью» (Давыдов, 1996, с. 263).

Сегодня подавляющее большинство детей учится по традиционной программе, иначе говоря, в условиях неразвивающего обучения. Имеет ли место возрастное развитие? Как можно ответить на этот вопрос, обращаясь к исследованиям П.Я.Гальперина, с одной стороны, и Д.Б.Эльконина и В.В.Давыдова – с другой?

Это – дискуссионный вопрос, однако, позволим предположить, что с опорой на теорию П.Я.Гальперина уже сегодня можно сформулировать гипотетический ответ, проведя сравнительный анализ соответствия реального школьного обучения особенностям III типа учения.

Литература

1. *Выготский Л.С.* Педагогическая психология. М.: Педагогика, 1991.
2. *Гальперин П.Я.* Методы обучения и умственное развитие. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1985.
3. *Давыдов В.В.* Теория развивающего обучения. М.: ИНТОР, 1996.

Особенности восприятия детьми с задержкой психического развития художественных текстов при диалогическом чтении с использованием дистанционных технологий

Сыроваткина-Сидорина К.Б.
научный сотрудник
ФГБНУ «ИКП РАО», Москва, Россия

Диалогическое чтение – это интерактивный вид чтения вслух, который подразумевает в процессе чтения отступление от текста и социальное взаимодействие между взрослым и ребенком, которое крайне важно для развития ребенка [5]. Практика диалогического чтения предполагает, что человек, читающий книгу, отступает от текста: он дает детям подсказки, задает вопросы, проводит параллели между сюжетом книги и жизнью детей, хвалит за правильные ответы и исправляет ошибки [7]. Особенно это актуально для детей с ЗПР, характеризующихся сложностью установления ассоциативных связей, замедленным темпом приема и переработки зрительно воспринимаемой информации, недостаточным уровнем развития речи, слухового восприятия, саморегуляции познавательной деятельности и поведения [1, 6]. Диалогическое чтение может использоваться при работе с детьми всех возрастов, включая детей с задержкой психического развития (ЗПР).

В раннем и дошкольном возрасте у ребенка должна сформироваться способность превращать содержание текста в свой личный, эмоциональный, смысловой опыт [3], и взрослый с помощью диалога может стать помощником в развитии этой способности. Для детей с ограниченными возможностями здоровья данный шаг особенно важен, поскольку именно в совместном чтении формируется фундамент будущей читательской деятельности, а, следовательно, и деятельности учебной.

Использование дистанционных технологий в процессе обучения, в том числе и в условиях инклюзии, заставляет задуматься, как это отражается на понимании учебного материала ребенком с ЗПР и какими способами ему можно помочь. Одним из инструментов может стать диалогическое чтение, способствующее всестороннему развитию ребенка.

Цель проведенного исследования состояла в изучении особенностей восприятия на слух детьми с ЗПР художественного текста с использованием диалогического чтения очно и онлайн.

В исследовании приняли участие ученики первых классов московских школ: дети с ЗПР, обучающиеся по АООП НОО ЗПР, вариант 7.1 (51 ребенок) и дети с нормативным развитием (60 детей). В процессе эксперимента детей внутри групп разделили на 4 подгруппы (см. таблицу).

Таблица

**Распределение обучающихся
по подгруппам в процессе исследования**

Подгруппы Форма организации	Дети с ЗПР	Дети с нормативным развитием
диалогическое чтение в очном формате (ЭГ)	13	15
диалогическое чтение в дистанционном формате (ЭГ)	12	14
чтение в очном формате (без использования диалогического чтения) (КГ)	12	15
чтение в дистанционном формате (без использования диалогического чтения) (КГ)	14	16

Методы и методики исследования. Для достижения поставленной цели использовались: опросник, диалогическое чтение художественно-го произведения В. Осеевой «Волшебное слово». Чтение проводилось очно и с использованием онлайн средства видеосвязи – Zoom. В процессе чтения было задано 6 вопросов на понимание эксплицитной информации и 8 вопросов на понимание имплицитной информации. Предлагалось следующее задание после прочтения: выполнить пересказ текста; дать определение словам, которые встречались в тексте (6 слов); соотнести картинки и слова, которые встречались в тексте (6 картинок и 6 слов). В контрольной группе (КГ) все вопросы задавались после завершения прочтения и выполнения всех заданий.

Исследование проводилось в индивидуальном формате, для фиксации данных во время чтения использовался диктофон. После завершения исследования на каждого ребенка заполнялся индивидуальный протокол, в котором фиксировались следующие показатели:

- инициативность при прослушивании сказки; ответы на вопросы; понимание эксплицитной информации; понимание имплицитной информации; пересказ; активное владение лексикой;
- узнавание слов.

Результаты исследования. Анализ полученных данных продемонстрировал, что диалогическое чтение благотворно влияет на понимание получаемой в процессе чтения информации, особенно это заметно в группе детей с ЗПР. Такой формат добавляет инициативности со стороны детей во время прослушивания (69 % – очно, 50 % – дистанционно в противовес 25 % и 14 % – в группах без использования диалогического чтения). Улучшается качество понимания фактической и смысловой информации (77 % и 53 % – очно, 75 % и 41 % – дистанционно в противовес 41 % и 25 %, 45 % и 29 % – без использования диалогического чтения). Дети активно используют помощь взрослого, когда при неправильном ответе взрослый резюмирует прочитанное, удерживая внимание на содержании и наталкивая на верную мысль (61 % – очно,

83 % – дистанционно, 91 % и 100 % – в группах без использования диалогического чтения). Это позволяет детям чувствовать себя успешными и мотивирует быть включенными в процесс чтения. В группе детей с ЗПР при диалогическом чтении и без использования данного инструмента у детей возникли трудности с пересказом (без помощи взрослого справились только 39 % – в очной подгруппе, 17 % – в дистанционном формате). При выполнении задания дать определения словам, которые встретились в тексте, также возникли трудности: 41 % детей с ЗПР в очном формате и 53 % – в дистанционном формате – показали низкий уровень активного владения лексикой по прочитанному тексту. Данные по контрольной группе (без использования диалогического чтения) следующие: низкий уровень по данному параметру продемонстрировали 83 % детей в очном формате и 93 % – в дистанционном формате. Это связано с характерными особенностями развития чтения у детей с ЗПР. Однако по сравнению с контрольными группами все же прослеживается положительная динамика при выполнении заданий.

Количественные и качественные данные по результатам исследования диалогического чтения в очном и в дистанционном формате очень близки. Это указывает на то, что форма занятий онлайн по качеству усваиваемой информации сопоставима с очной. В контрольной группе без использования диалогического чтения наблюдается противоположная тенденция, как в очном, так и в дистанционном формате: снижение почти всех показателей, меньшая включенность и инициативность ребенка с ЗПР, односложные ответы, необходимость помощи со стороны взрослого при пересказе текста. Наблюдаются трудности в определении слов и в соотношении слов с картинкой.

При анализе данных группы нормотипичных школьников можно констатировать, что диалогическое чтение благотворно влияет на понимание эксплицитной информации, получаемой в процессе совместного чтения (100 % – очный формат, 85 % – дистанционный формат), но по сравнению с контрольной группой положительная динамика в понимании незначительная (73 % – очно, 69 % – дистанционно, без использования диалогического чтения). Этот инструмент больше способствует пониманию имплицитной информации (85 % – очный формат, 71 % – дистанционный формат). Фактическую информацию дети с нормативным развитием хорошо усваивают из текста. По сравнению с контрольными группами все же видна положительная динамика, т.е. диалогическое чтение улучшает умение оперировать информацией (53 % – очный формат, 50 % – дистанционный формат без использования диалогического чтения).

Заключение. В результате исследования было установлено, что диалогическое чтение благотворно влияет на работу с имплицитной и эксплицитной информацией детей с ЗПР и с нормативным развитием. Дети во взаимодействии глубже воспринимают информацию и им

проще актуализировать полученные знания, выполняя задания. Результаты дистанционного онлайн исследования имеют схожие показатели, что и при проведении исследования в очном формате, что может указывать на взаимозаменяемость занятий по чтению (например, в коррекционных занятиях с психологом, дефектологом или учителем). Таким образом, можно говорить, что понимание текста и усвоение новой информации не зависят от формата чтения. Однако, следует отметить, что при дистанционном формате работы дети с ЗПР испытывали больше трудностей, обусловленных особенностями саморегуляции познавательной деятельности и поведения [1]. Этот факт свидетельствует о большей необходимости поддержания на всем протяжении онлайн-взаимодействия педагога с ребенком с ЗПР эмоционального контакта, опоры на личный опыт ребенка и поощрения инициативы.

В исследовании показано, что без использования диалогического чтения дети обеих групп столкнулись со сложностями в построении пересказа, они чаще прибегали к помощи взрослого, им труднее было отвечать на вопросы.

Результаты исследования могут быть использованы при разработке дистанционных уроков, занятий по чтению с детьми с ЗПР. В дальнейшем в исследовании предполагается увеличение выборки внутри групп, а также использование офлайн-записи диалогического чтения с паузами для анализа восприятия слуховой информации без личного контакта со взрослым.

Исследование выполнено в рамках Государственного задания Министерства просвещения РФ ФГБНУ «ИКП РАО» № 073–00028–22–00.

Литература

1. Бабкина Н.В. Особенности познавательной деятельности и ее саморегуляции у старших дошкольников с задержкой психического развития // Дефектология. – 2002. – № 5. – С. 40–45.
2. Бабкина Н.В., Коробейников И.А. Типологическая дифференциация задержки психического развития как инструмент современной образовательной практики [Электронный ресурс] // Клиническая и специальная психология. – 2019. – Т. 8. – № 3. – С. 125–142.
3. Гончарова Е.Л. Слепеглохой ребенок и книга: обучение чтению и читательское развитие. М.: Национальное образование, 2018. – 239 с.
4. Домбровская И.С. Диалогическое чтение как фактор личностного развития / И.С. Домбровская // Культурно-историческая психология: от научной революции к преобразованию социальных практик: Материалы XVII Международных чтений памяти Л.С. Выготского. Москва, 14–19 ноября 2016 г. / Под ред. Г.Г. Кравцова: В 2 т. Т. 2. М.: Левъ, 2016. – С. 88–94.
5. Максимова А.А. Изучение родительско-детского общения в процессе совместного чтения в работе Бет Энн Бешорнер [Электронный ресурс] // Современная зарубежная психология. 2015. Том 4. № 4. С. 16–21. doi: 10.17759/jmfp.2015040403

6. *Шевченко С.Г.* Подготовка к школе детей с задержкой психического развития. Книга 1 / Под общей ред. С.Г. Шевченко. – М.: Школьная Пресса, 2003. – 96 с.
7. *Beschorner B.A.* Parent education for dialogic reading during shared storybook reading: Multiple case study of online and face-to-face delivery models / Iowa State University. Ames, 2013. 176 p.

Цифровая диагностика развития субъекта учебной деятельности в условиях развивающей образовательной среды¹

Улановская И.М.

*кандидат психологических наук, ведущий научный сотрудник,
ФГБНУ «Психологический институт РАО», г. Москва, Россия*

iulanovskaya@mail.ru

Реализация программы развивающего обучения в начальной школе [2] сопровождается содержательной диагностикой, встроенной в учебный процесс, и итоговой или рубежной диагностикой. Такая диагностика необходима, так как развитие идей научной школы Д.Б.Эльконина-В.В.Давыдова [1, 7] и внедрение образовательных практик, основанных на этих идеях, невозможно без обратной связи, позволяющей провести рефлексию и оценку эффективности внедряемых технологий по критериям, связанным с фундаментальными характеристиками возрастного развития [4, 5]. Коллективом специалистов Психологического института РАО был разработан пакет диагностических методик для оценки метапредметных результатов начального образования [3]. Этот пакет позволяет комплексно оценить основные метапредметные компетенции выпускников начальной школы, такие как когнитивные и регулятивные универсальные учебные действия (способность к анализу, планированию и рефлексии), умение учиться (поисковую и рефлексивную составляющую), овладение навыками смыслового чтения художественных и информационных текстов (воссоздающее понимание – выделение информационно-инструктивных составляющих, рефлексивное и творческое понимание и способность составить текст в соответствии с поставленной задачей), умение содержательно взаимодействовать в группе для решения общей задачи. Таким образом, метапредметные результаты характеризуют такие новообразования выпускника начальной школы, которые «произрастают» в образовательной среде школы, характеризуют качественные изменения способностей ребенка и обеспечивают возможность

¹ Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ в рамках научного проекта № 19–29–14171.

усвоения новых знаний и видов деятельности в основной школе. Разработанный инструментарий прошел апробацию в 43 школах (более 2000 учащихся) и доказал свою валидность и статистическую надежность. Однако, для широкого использования и сохранения объективности и точности диагностики возникла потребность в разработке цифровой версии пакета.

На первом этапе была создана цифровая версия диагностических методик, нацеленных на оценку умения учиться, когнитивных компетенций, освоения базовых научных понятий и навыков смыслового чтения текстов. Создание цифровой версии диагностической методики не является ее прямым переложением на экран компьютера. Это отдельная задача, требующая переработки всего сценария диагностики, и, следовательно, новой апробации и статистической верификации. Эта задача была нами решена [6]. Иное дело – диагностика социальных компетенций. Принципиальная сложность диагностики социальных взаимодействий состоит в том, что в них не может быть общего для всех «стандарта» поведения, т.е. единственно правильной модели реализации индивидуальных коммуникативных действий, гарантирующей эффективность взаимодействия. В социальных взаимодействиях главное – это координация действий участников, порождение «общего языка», средством координации выступают непосредственное общение и разного рода схемы и модели, а критерием эффективности такой координации является сам результат совместной работы.

На втором этапе разработки цифровой версии пакета диагностических методов оценки метапредметных результатов начального образования коллективом авторов (Е.В. Высоцкая, А.З. Зак, А. Лобанова, В.В. Рубцов, И.М. Улановская, М.А. Янишевская) был разработан сценарий цифровой диагностической процедуры, нацеленной на оценку качества и способов взаимодействия детей – участников группового решения задач. В качестве материала была составлена серия задач, требующих нахождения траектории перемещения в Лабиринте. При этом как на индивидуальные действия каждого из участников, так и на общую задачу накладывается ряд ограничений. Некоторые ограничения представлены участникам в инструкции, а другие они должны обнаружить в процессе проб, и далее учитывать, строя траекторию прохождения Лабиринта. Так, каждая клетка Лабиринта обозначена своими буквой и цифрой, часть из которых повторяется, а другая – не повторяется. Одному участнику доступны только цифры, а другому – только буквы. В качестве скрытого условия может, например, выступать ограничение на использование одной и той же буквы (или цифры) более двух раз подряд. Или может быть указано число ходов, за которое группа должна пройти Лабиринт, и это условие, естественно, влияет на то, какая траектория перемещения окажется правильной, а какая – ошибочной.

В каждой отдельной задаче эти условия могут меняться. Также ограничивается и число проб, на которых участники могут проверить свои предположения и договориться о способе решения. Это важное ограничение побуждает участников использовать знаковые средства и фиксировать свои предположения в виде последовательности схем, которые дорабатываются и исправляются по мере их опробования в конкретном Лабиринте. Ограничения, накладываемые на индивидуальные действия каждого из участников, а также ограничения на допустимое общее число ходов в Лабиринте, побуждают детей к взаимодействию на каждом шаге решения, а также к построению общей модели решения, позволяющей планировать индивидуальные действия участников в соответствии с теми условиями и ограничениями, которые накладывает конкретная задача. Таким образом, в компьютерной методике «Лабиринт» создаются условия, в которых «правильность» индивидуальных действий может быть обеспечена только поиском и обнаружением общего способа решения соответствующего класса задач и построением адекватной модели, в которой условия конкретной задачи «синхронизируются» с условиями и ограничениями возможных индивидуальных действий каждого из участников.

Методика Лабиринт позволяет участникам как коммуницировать непосредственно, так и взаимодействовать дистанционно. Процедура позволяет фиксировать содержание коммуникации, предметные пробы, знаковые средства и построенные схемы решения и оценить результат групповой работы. Таким образом, по результатам прохождения Лабиринтов можно выявить динамику построения содержательных взаимодействий в процессе решения общей учебной задачи.

В настоящее время цифровая диагностическая методика Лабиринт проходит этап первичной апробации.

Литература

1. Давыдов В.В. Виды обобщения в обучении (логико-психологические проблемы построения предметов). М.: Педагогика, 1972.
2. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения. – М., 1996
3. Оценка метапредметных компетенций выпускников начальной школы / под ред. И.М.Улановской. М.: ПИРАО, МГППУ, 2015.
4. Рубцов В.В. Социально-генетическая психология. Москва, МГППУ, 2008.
5. Совместная учебная деятельность и развитие детей / Коллективная монография. Под редакцией В.В. Рубцова, И.М. Улановской – М.: ФГБОУ ВО МГППУ, 2021.
6. Улановская И.М. Компьютерный пакет методик оценки метапредметных результатов начальной школы // Психологическая наука и образование www.psyedu.ru. 2014. Т. 6. № 2. С. 306–319.
7. Эльконин Д.Б. Психология обучения младшего школьника. М., 1974.

Цифровая лаборатория как средство провокации и организации поисковой активности

Чудинова Е.В.

*вед.науч.сотр.лаборатории психологии младшего школьника
ФБГНУ «ПИ РАО», Москва, Россия
Chudinova_e@mail.ru*

Разрабатывая и апробируя цифровые ресурсы для младших школьников и младших подростков, мы обнаружили один любопытный феномен, который дает возможность взглянуть свежим взглядом на проблему учебной самостоятельности. Несколько слов о цифровой лаборатории «Колобок» – достаточно простом ресурсе, который создавался для цели организации самостоятельного исследования учениками проблемы энергетических затрат живого организма в рамках учебного курса «Введение в биологию». На скриншоте представлен общий вид рабочего стола (рис. 1).

Вверху задание, требующее выявления причин, приводящих к «похуданию» и последующему исчезновению Колобка. Внизу кнопки, позволяющие менять некоторые предзаданные параметры: цвет, шерстистость, исходную массу тела («жирность»), форму глаз, степень активности и температуру окружающей среды. При нажатии пусковой кнопки можно наблюдать, как подсакаживающийся Колобок постепенно уменьшается в размерах и исчезает. Время его существования видно по часам, которые начинают отсчет в момент запуска и останавливаются в момент исчезновения Колобка. Важно, что в задании нет никаких указаний на способ действия, который позволяет ответить на поставленный вопрос.

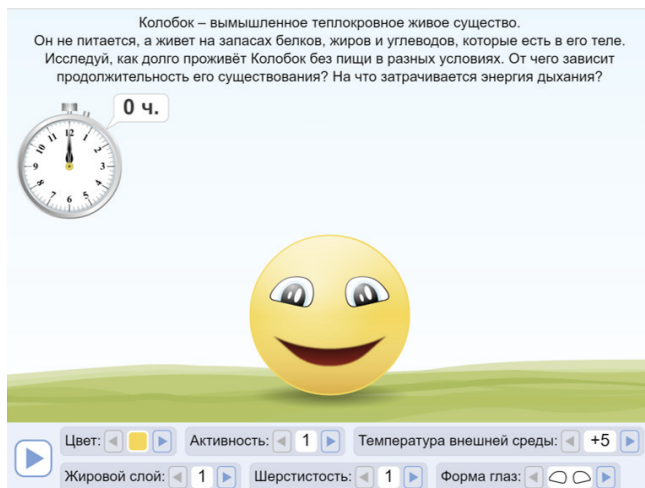


Рис. 1. Общий вид рабочего стола лаборатории «Колобок».

Рабочее поле «сильнее» задачи, оно подчиняет себе человека: первое, что делает пользователь, – пробует хаотично нажимать на разные кнопки. Обнаружение своих возможностей возвращает к задаче и приводит к постановке собственных целей. Цели постепенно меняются: от квазипрактических (убить быстрее/сохранить жизнь как можно дольше) к исследовательским: что влияет, а что нет. В какой-то момент большинство пользователей открывает необходимость изменения одного параметра при контроле остальных, то есть способ простейшего экспериментирования, который является базовым способом действия для естественных наук и лежит в основе научного мышления Нового времени. Что определяет переход к от хаотического перебора к систематическому исследованию? Обнаружение неконтролируемости, а точнее, непредсказуемости, практического результата при условии одновременного изменения параметров. Однако этот переход может произойти незаметно для самого ученика.

Открытие простейшего экспериментирования – главная учебная задача курса «Окружающий мир» (1–4) в системе Эльконина-Давыдова (1). Постановка этой задачи и ее решение в классе требуют немалых усилий учителя и не всегда осуществляются достаточно эффективно. Здесь же переход к новому способу действий происходит быстро, достаточно легко и без всякой помощи учителя. Более того, часть учеников фиксирует переход к этому способу действий именно как открытие, которое они сделали самостоятельно. Это заставляет задуматься и поставить вопросы, на которые не всегда сразу можно найти ответы.

1. Может ли подобное самостоятельное открытие способа действий на фоне неорганизованных хаотичных проб считаться постановкой и решением учебной задачи, ведь здесь скрыт сам развернутый процесс оценки своих ресурсов, поиск не выглядит как преодоление, поворот и пр.?
2. Какое место в постановке и решении учебной задачи занимает учитель? Какие его действия действительно необходимы, а какие могут быть безболезненно или даже с большей эффективностью переданы цифровому ресурсу?
3. Что означают слова «открытие нового способа действий» как результат решения учебной задачи? Может ли быть открытие без осознания и осознание без открытия? Является ли критерием учебной инициативы самостоятельный переход от хаотичных проб к обнаружению возможного способа (сравнить с классическим экспериментом Л.В.Берцфаи (2))? И т.д. И т.п.

Мой предварительный ответ таков: провокация самостоятельных инициативных детских действий возможна, а зачастую и более эффективна без участия учителя. Постановка исходной квазипрактической (квазисследовательской) задачи, требующей открытия способа, может быть осуществлена с помощью цифрового ресурса более чисто и

строго благодаря тому, что цифровой ресурс – квинтэссенция опыта разработчика-сценариста. Диапазон детской самостоятельности и, соответственно, результат работы каждого, может быть задан разный. Например, работая с данным ресурсом, некоторые дети (их немного) делают еще одно самостоятельное открытие, осмыслить которое им помогает учитель: они обнаруживают, что цифровой ресурс – модель, которая не всегда точно отражает реальность. Но, в любом случае, для детских действий и мыслей разной глубины, учитель – человек, придающий действиям и мыслям смысл, обнаруживающий их значение в контексте общего движения. Учитель акцентирует незаметные для самого ученика переходы, превращая их тем самым в открытия. Вводя знаки переходов (символы, модели), учитель делает открытия осознаваемыми, и дает ученикам шанс возврата к способу в следующей подобной ситуации. Поэтому инициативные и самостоятельные действия учеников в цифровой лаборатории требуют обсуждения в классе и фиксации результатов в знаковой форме. Это должно происходить за пределами цифрового ресурса.

Литература

1. Чудинова Е.В., Букварева Е.Н. Окружающий мир (1–4). Учебник для 2 класса. М., 2019.
2. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения. М., 1996.

Формы субъектности соучастников Учебной Деятельности (УД)

Эльконин Б.Д.

*доктор психологических наук,
ПИ РАО, Москва, Россия*

Основа построения полной формы УД – Учебная Задача. Учебная Задача выстраивается как соотнесенность *двух* «акцентов» совместного действия ученика и педагога: поиск и обнаружение средств построения *общего* способа действия, каковой есть *акт* (усилие) *преодоления непосредственно-результативного* типа действования [4], [10]. В УД ориентировка – способ *рассмотрения* ситуации – строится **и** как потенция обобщения, **и** как *отрицание-преодоление* стихийности прямого достижения. В порождении понятия орудие (например, мерка) должно быть понято и выстроено как *психологическое орудие* (Л.С.Выготский [1]), а не только лишь как наиболее эффективный и рациональный (т.е. общий) способ обращения с некоей предметностью. *Построение психологического орудия, понятое как преодоление стихийно сложившегося опыта – Исток Субъектности участников совокупного действия.*

Учебная задача – общий способ ориентировки действия – развертывается¹ как построение модели, соотносящей образ действия с образом его объекта (по П.Я.Гальперину – с образом поля действия [3]). Само моделирование в фазах возраста развертывается как *переход* от опробования отображения последовательности орудийных действий (например, отображения числа в числовой прямой) к опробованию-испытанию границ «пригодности» самой схемы (например, при введении многоразрядного числа или дроби) и ее реконструкции – преобразованию модели.

Полагаю, что испытание границ адекватности модели, поля ее возможностей и ее реконструкция – своеобразная *игра с самим обобщением* – забота второй фазы младшего школьного возраста и подростковой школы развивающего обучения [6]. Именно здесь, *в инициации подобного рода опробования-испытания вы-ступает, является в полноте Субъектность ученика и педагога*. Здесь выступает *интрига* самого моделирования, моделирование становится *интересным* и, тем самым, не редуцируется до правилосообразности. Место реконструкции модели – переходы тем учебного предмета [5].

В экспериментах, проведенных А.А.Егоровой [8] с учениками школы № 91 г. Москвы был обнаружен интересный феномен. Испытуемым была дана последовательность из нескольких заданий. Каждое последующее задание было сложнее предыдущего, но содержало его элементы. Начиная с 5-го класса у некоторых, а в 9-м – 10-м классах у большинства испытуемых наблюдалась интересная динамика переходов в решении серии заданий. Затрудняясь с решением, испытуемые *самостоятельно*, без указаний экспериментатора *возвращались* к предыдущему заданию и после этого правильно выполняли последующее. Их движение в серии заданий было не линейным, а *возвратно-поступательным*. Полагаю, что именно в *самостоятельном* возвращении («повторении») и *возвратно-поступательном* движении явственно выражен *феномен перехода от обучения к учению* – именно здесь и так *выступает субъективация* Учебной Деятельности. Выступает как *возвращение* к собственному опыту и его *реконструкция*.

В возвращении и реконструкции собственного опыта извне данная задача превращается в *собственную*. Задача о-сваивает-ся как «форма культурного поведения» (Л.С.Выготский, А.Р.Лурия [2]). Полагаю, что такова предельная забота образования.

Важные свидетельства *мотивации* самостоятельности и инициативы, т.е. субъектной формы обучения-учения, были получены при реализации проекта «Черновик» в начальных классах гимназии «Универс» г. Красноярск [9].

¹ Важно подчеркнуть, что УД в ее полноте есть именно развертывание учебной задачи, а не линейная последовательность отдельных действий – постановки учебной задачи, моделирования, контроля, оценки.

В третьем классе перед ноябрьскими каникулами детям сказали, что после каникул будет проведена контрольная работа и те, кто напишет ее на «пять» будут иметь право следующую, новую тему¹ изучать самостоятельно, без учителя. По свидетельствам (а, отчасти, и жалобам) родителей дети на каникулах очень усердно готовились. Из всего класса лишь двое детей написали контрольную на «четыре», а остальные на «пять».

Детям было важно *испытать* свои возможности самостоятельного учения. Осмысленное испытание возможностей своего мышления – ключевой аспект эволюции субъектности в РО.

Пожалуй, самый трудный как практический, так и теоретический вопрос – это вопрос о субъектности *педагога* Развивающего Обучения (РО). Что есть *для него* интрига УД? Что есть содержание *его* поиска и проб? Как эту интригу и, соответственно, **собственный интерес и собственную задачу** педагога «настроить» и явить? Таковы вопросы о *способах обучения* педагогов РО. Понятно лишь, что это обучение должно строиться как опробование *сложной режиссуры* занятия с детьми и подростками, а не лишь как следование извне данной правилосообразности.

Литература

1. *Выготский Л.С.* История развития высших психических функций // Выготский Л.С. психология развития человека. М.: Смысл, 2006. С. 664–219.
2. *Выготский Л.С., Лурия А.Р.* Этюды по истории поведения. М.: Педагогика-Пресс, 1993. 224 с.
3. *Гальперин П.Я.* Введение в психологию. М.: Университет, 1999. 332 с.
4. *Давыдов В.В.* Теория развивающего обучения. М.: ИНТОР, 1996. 542 с.
5. *Цукерман Г.А., Венгер А.Л.* развитие учебной самостоятельности. М.: ОИРО, 2010. 432 с.
6. *Чудинова Е.В.* Учебная проба как проект и реальность в учебной деятельности подростков // Культурно-историческая психология. 2017. Т.13. № 2. С. 24–30.
7. *Эльконин Б.Д.* Современность теории и практики Учебной Деятельности: ключевые вопросы и перспективы // Психологическая наука и образование. 2020. Т. 25. № 4. С. 28–39.
8. *Эльконин Б.Д.* Опосредствование. Действие. Развитие. Ижевск.: ERGO, 2010. С. 233–252.
9. *Эльконин Б.Д., Островерх О.С., Свиридова О.И.* Пространство учебной деятельности младшего школьника: цели и результаты // Эльконин Б.Д., Архипов Б.А., Островерх О.С., Свиридова О.И. Современность и возраст. М.: А вторский Клуб, 2015. С. 29–42.
10. *Эльконин Д.Б.* Избранные психологические труды. М.: Педагогика, 1989. 560 с.

¹ Учебника математики В.В. Давыдова, Г.Г. Микулиной, С.Ф. Горбова.

Особенности развивающего обучения в школе и гимназии

Юров И.А.

*кандидат психологических наук
ФГБОУ ВО «СГУ», Сочи, Россия*

Согласно В.В. Давыдову, сущность учебной деятельности заключается в решении особых учебных задач, отличие которых от других решаемых человеком задач определяется тем, что их цель и результаты состоят в изменении самого субъекта, в овладении им обобщенными способами действия, а также в расширении психологизации учебного процесса. Показателем этих процессов является анализ сформированности учебной деятельности младших школьников общеобразовательной школы и гимназии, который позволяет судить об эффективности образовательного процесса при разных условиях обучения. Содержание понятия учебной деятельности зависит от исходных теорий обучения – основных понятий педагогической и возрастной психологии. Л.С. Выготский утверждал, что только обучение, которое ведет за собой развитие, является истинно обучением. Именно в этом контексте проблема развивающего обучения разрабатывалась В.В. Давыдовым, В.В. Рубцовым, Г.А. Цукерман, Д.Б. Элькониним и др. Учебная деятельность становится для младшего школьника ведущим видом деятельности, определяющим его психическое развитие. От результативности учебной деятельности зависит развитие личности младшего школьника.

Противоречие между психолого-педагогическими условиями обучения в школе и гимназии составило проблему данного исследования. Гипотезой исследования послужило предположение, что существуют различия в сформированности учебной деятельности младших школьников общеобразовательной школы и гимназии. Цель работы: провести сравнительный анализ сформированности учебной деятельности младших школьников разных форм обучения. Объект исследования: учебная деятельность младших школьников. Предмет исследования: уровни сформированности компонентов учебной деятельности младших школьников общеобразовательной школы и гимназии.

Основными методами исследования были следующие: наблюдение, опрос, анализ результатов деятельности, консультирование, тест «Оценка уровня сформированности учебной деятельности» (Г.В. Репкина, Е.В. Заика), методы математико статистического анализа (критерий Стьюдента).

Исследование проводилось на базе школы-гимназии № 1 и общеобразовательной школы № 25 г. Сочи. Выборка составила: 26 учеников 4 «А» класса школы-гимназии и 33 ученика 4 «А» класса средней школы

№ 25. Все учащиеся поступили в школу по месту жительства и предварительный отбор в виде опросов и тестирования не проводился.

Уровни сформированности компонентов учебной деятельности оценивались по следующей методике. Уровень 1 – компонент практически полностью отсутствует, не проявляется при решении учебных задач. Уровень 2 – компонент проявляется в элементарной форме, т.е. речь идет о начальных этапах его формирования. Уровень 3 – начальный этап формирования компонентов учебной деятельности. Уровень 4 – решение учебных задач свидетельствует о хорошем уровне сформированности компонента. Уровень 5 – достаточно полная сформированность компонента. Уровень 6 – самый высокий – полная сформированность компонента учебной деятельности.

Для наглядности анализа целесообразно объединить показатели попарно (1–2), (3–4), (5–6). Установлено, что на низком уровне учебно-познавательного интереса показатели у школьников и гимназистов равны, на среднем у школьников превышают показатель гимназистов, а на высшем уровне показатели гимназистов намного выше, чем у школьников (52 % против 21 %).

Целеполагание у школьников на низком и среднем уровнях выше, а на высоком уровне ниже, чем у гимназистов (15 % – школа и 39 % – гимназия).

Выполнение учебных действий на низком уровне у школьников выше, а выполнение этих действий у них на среднем и высоком уровнях ниже, чем у гимназистов (30 % и 18 % против 51 % и 27 %). Выполнение действий контроля на низком и среднем уровнях у школьников выше, а на высоком уровне ниже, чем у гимназистов (19 % против 29 %).

Выполнение действий оценки на низком и среднем уровнях у школьников выше, а на высоком уровне ниже, чем у гимназистов (16 % против 29 %).

Таким образом, установлен факт существенного различия уровней сформированности учебной деятельности, целеполагания, учебных действий, действий контроля и оценки у младших школьников разных форм образовательных учреждений. В подтверждение данного положения приведем показатели успеваемости учащихся сравниваемых образовательных учреждений по итоговым показателям четырех четвертей.

Первая четверть: школьники – $M=3,73$; гимназисты – $M=4,15$; $t=2,56$ ($p=0,01$). Вторая четверть: школьники – $M=3,82$; гимназисты – $M=4,18$; $t=2,58$ ($p=0,01$). Третья четверть: школьники – $M=3,91$; гимназисты – $M=4,25$; $t=2,52$ ($p=0,01$). Четвертая четверть: школьники – $M=4,12$; гимназисты – $M=4,34$; $t=2,47$ ($p=0,01$).

Полученные данные можно объяснить следующим образом. В общеобразовательной школе в меньшей степени, чем в гимназии система обучения направлена на организацию личностно ориентированного обу-

чения, которое учитывает своеобразие индивидуального опыта ребенка, предполагает создание таких учебных программ, которые предоставляют ребенку свободу выбора учебного содержания, поощряет индивидуальную избирательность по отношению к методам обучения, признает существование индивидуально-специфических способов усвоения материала. А в гимназии на уроках регулярно используются эвристические и проблемные задания, нестандартные ситуации, кейс-методы. Одновременно учащиеся выполняют задания по шаблону и инструкции (Г.А. Цукерман, 1998).

Решение учебной задачи характеризует целостный акт учебной деятельности, определяет ее «строительную единицу» (В.В. Рубцов, 1996). Особым видом учебного действия является действие контроля, предметом которого выступает не сам по себе результат деятельности, а способ его получения. С контролем тесно связано действие оценки. Ее функция состоит в фиксации соответствия фактического результата учебной деятельности ее конечной цели (В.В. Давыдов, 1996).

В рамках развивающего обучения особое внимание уделяется созданию на уроках атмосферы доверительного общения, вариативности – гибкости в использовании форм и методов обучения в зависимости от сложившейся на уроке ситуации. Разновидностью этой модели является обучение, основанное на личностно гуманном подходе к школьникам. В качестве ее отличительной особенности выступает подчеркнутое внимание к индивидуальности каждого ребенка и направленность на сотрудничество с детьми. Ключевой здесь элемент – «целостный личностный рост». Именно в этом направлении работает школьная психологическая служба в гимназии (один психолог специализируется именно на работе с младшими учащимися). Школьная психологическая служба регулярно (не реже одного раза в месяц) проводит классные занятия с четвероклассниками. Ежедневно проводятся занятия по развитию внимания, памяти, мышления, воображения. Психолог проводит групповые и индивидуальные беседы и консультации с гимназистами. В гимназии работает психологический кружок для гимназистов 1–4-х классов. Психолог регулярно встречается с родителями гимназистов, выступает на родительских собраниях, ведет индивидуальное консультирование, в которых принимает участие кандидат психологических наук. Кроме того, в гимназии проводятся дополнительные занятия по иностранному языку. В общеобразовательной школе тоже есть психолог, но один на всю школу и специально охватить своей работой четвероклассников у него нет возможности.

Таким образом установлена актуальность диагностики сформированности учебной деятельности учащихся начальной школы при любых формах, методах и условиях обучения.

В результате исследования выявлено, что у гимназистов более высокие уровни сформированности таких компонентов учебной деятельности, как учебно-познавательный интерес, целеполагание, учебные действия, действия оценки.

Успеваемость в гимназии по изучаемым предметам выше, чем в общеобразовательной школе. Формы и методы обучения, программа развивающего обучения и углубленное изучение языков, эффективная работа школьной психологической службы существенно влияют на формирование компонентов учебной деятельности.

Изучение качественных характеристик сформированности компонентов учебной деятельности позволяет использовать их как непосредственную основу для обобщенной оценки уровня сформированности учебной деятельности класса и каждого ученика. Данная процедура позволяет оценить учебный и личностный рост каждого ученика и построить дальнейшую коррекционно развивающую работу учителя и школьной психологической службы, которая выполняет развивающую роль при условии и учете уровня сформированности учебной деятельности учащихся и специфических индивидуально-возрастных особенностей учащихся.

Литература

1. *Выготский Л.С.* Детская психология. Собр. соч. В 6 т. Т. 4. М.: Педагогика, 1984.
2. *Давыдов В.В.* Теория развивающего обучения. М.: ИНТОР, 1996.
3. *Репкина Г.В., Заика Е.В.* Оценка уровня сформированности учебной деятельности. Томск: ТГУ, 1993.
4. *Рубцов В.В.* Основы социально-генетической психологии: Избранные психологические труды. – М.: Издательство «Институт практической психологии», Воронеж: НПО «МОДЭК», 1996.
5. *Цукерман Г.А.* Что развивает и чего не развивает учебная деятельность младших школьников // Вопросы психологии. 1998. № 5.
6. *Эльконин Д.Б.* Психическое развитие в детском возрасте: Избранные психологические труды / Под ред. Д.И. Фельдштейна. М. – Воронеж: НПО «МОДЭК», 1997.

ФОРМИРОВАНИЕ СУБЪЕКТНОСТИ ПОДРОСТКА В УЧЕБНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ И ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ: ВОЗМОЖНОСТИ И ОГРАНИЧЕНИЯ ЦИФРОВОЙ СРЕДЫ

Формирование субъектности подростка с ограниченными возможностями здоровья в условиях цифровой среды

Алигаева Н.Н.

*аспирант Института Психологии
ФГБОУ ВО КГУ им. К.Э. Циолковского, Калуга, Россия*

Для подростков с ограниченными возможностями здоровья участие в образовательном процессе является одним из значимых факторов, способствующих формированию субъектности, установлению новых социальных связей и развитию коммуникативных способностей, повышению социального статуса и «жизненной компетенции», позволяющей благополучно разрешать повседневные задачи [3].

Применение современных технологий в обучении способствует всеобщности и доступности образования, в том числе для лиц с ограниченными возможностями здоровья, обеспечивая различные задачи образовательного процесса: компенсаторные, дидактические, коммуникативные, коррекционные путем расширения дидактических возможностей (повышения наглядности, использования элементов интерактивности) и внедрения специальных технических ресурсов (планшетов, специальной клавиатуры, устройств для чтения, электронных книг, носителей информации с возможностью применения и восприятия шрифта Брайля и т.д.). При организации деятельности учеников с ограниченными возможностями здоровья в условиях цифровой среды необходимо учитывать не только особенности поведения, характерные для различных нозологий, но и особенности подросткового периода [4].

Как известно, именно подростковый возраст, трудный и нестабильный, оказывает значимое влияние на формирование личности. Коммуникативная деятельность выступает ведущим видом деятельности в данном возрасте. Общаясь со своими сверстниками в «чатах» и «форумах», подросток с ограниченными возможностями здоровья получает всесторонние знания о жизни, понимание и поддержку [1].

Преимуществом дистанционного формата является возможность обучаться в удобном для себя месте, по индивидуальному расписанию,

имея постоянный контакт с педагогом. Реализация учебно-исследовательской и проектной деятельности с использованием специальных технических средств способствует переходу теоретических знаний в практические навыки. Современные технологии позволяют подростку с ограниченными возможностями здоровья поддерживать общение со своими сверстниками и участвовать в совместных проектах, не выходя из дома, что открывает новые возможности для лиц, имеющих нарушения опорно-двигательного аппарата. Данные подростки приобретают самостоятельность в обозначении собственной позиции, своего отношения к совместной деятельности, приобретают способность к самостоятельному целеполаганию.

Доступность образовательного процесса для лиц с ограниченными возможностями здоровья также способствует формированию навыков активной жизненной позиции, в том числе и потребность самостоятельного принятия решений в различных жизненных ситуациях, готовность нести личную ответственность за принятие решений. Однако одной из значимых задач во взаимодействии ученик-учитель является формирование подростка как субъекта деятельности, способного противостоять отрицательному воздействию окружающих и стрессовым состояниям. Задача формирования ученика с ограниченными возможностями здоровья как субъекта разных видов деятельности тесно связана с формированием субъектности самого подростка, т.е. развитием его самосознания и способности деятельного отношения к миру и к себе в нем.

Значимость также приобретает для подростка взаимодействие со школьной психологической службой. Одной из приоритетных задач школьных психологов в условиях цифровизации является оказание помощи в формировании субъектности подростка, активно применяющего информационно-коммуникативные технологии и дистанционный формат обучения. Выделяют два направления работы с данными подростками: развивающее (освоение навыков эффективного общения, формирование навыков эмоциональной и поведенческой саморегуляции, повышение уверенности в себе, развитие потребности в самовоспитании) и психокоррекционное (работу, направленную на проблему личностного развития у конкретных школьников, усвоение адекватных форм и методов учебной деятельности и общения, эффективного использования индивидуальных особенностей) [2].

Таким образом, цифровая образовательная среда позволяет лицам с ограниченными возможностями здоровья принимать активное участие в образовательном процессе с применением специальных технических средств и приспособлений, что способствует поддержанию взаимодействия с педагогом, вовлечению в учебно-исследовательскую и проектную деятельность, установлению тесных отношений со сверстниками, развитию коммуникативных навыков, самостоятельности, ответственности, открытости.

Литература

1. Кузьмина А.Б. Формирование коммуникативных умений виртуального общения подростков с ограниченными возможностями здоровья // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2021. Т.10. № 4 (37). С. 150–154.
2. Куликова Т.И. Психолого-педагогические стратегии развития субъектности современного подростка: дис...кандидата псих. наук. Тула, 2004. 198 с.
3. Ликсина Е.В. Система дистанционного обучения лиц с ограниченными возможностями здоровья как часть цифровой образовательной среды // Человек, общество, образование: состояние, проблемы и пути их решения. Прага, 2018. С. 54–56.
4. Осинина Т.Н., Давыдова О.В. Цифровая образовательная среда современной школы для детей с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью // Вестник государственного гуманитарно-технологического университета. 2018. № 4. С. 24–28.

Пребывание в цифровой среде: нужда – потребность – эмоция – задача¹

Валуев О.С.

*преподаватель-исследователь в области психологических наук,
младший научный сотрудник Школы Антропологии Будущего
РАНХиГС, Москва, Россия
o.valuev@yandex.ru*

Информационное пространство виртуального мира продолжает оставаться зависимым от развития его технической основы и программного обеспечения, а также технологической оснащенности самих пользователей, представляя собой необходимое единство перечисленных компонентов. Речь идет о комплексе технических средств и возможностях их овладения, не сводящихся к когнитивным. Пребывание в виртуальном мире имеет в основе человека-оператора, работающего с технической системой для решения собственных задач, не только как задач вынужденного пользователя. Обращаясь к различению видов задач по В. В. Давыдову, необходимо подчеркнуть, что трудовые и учебные задачи принципиально различаются [4]. Наличие гаджета в кармане не означает превращения в человека-оператора, если вы не используете его в трудовой деятельности. Но сам факт почти повсеместного распространения компьютерной техники, дополнения телефонической связи многофункциональными возможностями и сервисами карманных устройств, уже создает узлы персональных возможностей объединения обучения, познания и труда.

¹ Статья подготовлена в рамках выполнения исследовательской работы государственного задания РАНХиГС.

Важным является пребывание человека в виртуальной реальности не как в цифровой системе (как ее пользователь и элемент), а как в цифровой среде (как ее конструктор и обитатель), имеющей собственные горизонты и ориентиры. Цифровая жизнь – это ресурсы жизни, отданные на отношения и общение, познание и взаимодействие, учебы и труд, происходящие в цифровой среде. И поэтому возникают многочисленные риски цифровой жизни, наиболее явно возникающие в образовательном контексте [7]. Современное образование постепенно выходит за пределы системного подхода, что исторически закономерно и соответствует реалиям жизни. Все более явно прослеживается средовое понимание образования, особенно когда рассматриваются вопросы пересечения и наложения друг на друга образовательной и цифровой сред. Здесь появляется значение направленности личности, ее интенциональности, вариативно расходящейся к аватарному или космочеловеческому «мирам»: движение к первому из них выступает психологической опасностью экзистенциального эскапизма [5], в то время как направленность ко второму – экзистенциальной дерзостью [1]. Сложность мироустройства требует сложности личности. В образовании при различении цели и средств, как и в реальной жизни, крайне опасна их подмена, которая автоматически трансформирует цифровую среду в мир масок, аватарный мир, лишаящий личность живых отношений и форм жизненного мира. В данном смысле интересным является идея Василия Васильевича о первичности эмоции перед задачей [4], что позволяет обратиться к идеям Э. Фромма о потребностно-эмоциональных изменениях при развитии отчуждения, непродуктивных ориентаций личности и некрофилии [6], с которыми связан экзистенциальный эскапизм в его цифровых формах.

В. В. Давыдов предлагал ввести в полидисциплинарную структуру деятельности нужду как глубинную основу потребности, процесс превращения первой во вторую требует особого исследования, завещанного будущим поколениям исследователей. Василий Васильевич показывал, что обычные наблюдения и имеющиеся в культуре свидетельства говорят о том, что помимо органических (например, нуждах тела в органических веществах и химических элементах), существуют и духовные нужды, «нужды гуманитарного характера», которые трансформируются в духовные, эстетические и другие потребности [4, с. 9]. Поиск существа нужды и связанных с ней потребностей, лежащих в основе деятельности в виртуальной реальности, представляют ключевой интерес в развитии цифровой экономики, управления и инновационно-технологического развития общества. В этом поиске интересными в исследовательском отношении, с позиции В. В. Давыдова, выступают эмоции, благодаря которым ставится жизненная задача, решение которой должно вести к преобразованию действительности [4].

В классификации П. Я. Гальперина это аффективные (включающие человека в контекст задачи для ее решения), а не интеллектуальные (не требующие такого включения) задачи [2]. Следовательно, эмоция является живым «навигатором» изменения действительности в деятельности, удовлетворяющей потребности и нужды.

Исследование нужд, составляющих основу единства труда, познания и обучения в цифровой среде позволяет подготовить психолого-педагогический переход от цифровой социализации современного человека к его цифровому воспитанию, переход, который может стать масштабной позитивной инновацией в активно развивающейся цифровой педагогике и социокультурных системах общественного развития. Задача школы состоит в формировании мировоззрения, а не картины мира как определенной онтологии [3]. Отдельные учебные предметы, имеющие собственные онтологии, конечно оказывают свое влияние на возникновение индивидуальной картины мира отдельного ученика, которые затем будут дополнены и достроены в зависимости от выбора им дальнейшего направления жизни (в профессии, образовании, семье, досуге и т.д.). Сохранение целостности и обретение себя как личности происходит в развитии мировоззрения, которое осуществляется в эпоху перемен и в цифровой среде. Поэтому естественным ответом мировой педагогики на развитие современных инновационных цифровых технологий является разработка методик организации в них целостного педагогического процесса, эффективного применения компьютерных средств обучения и воспитания для решения педагогических задач. Речь идет об адаптации имеющихся и активно порождаемых цивилизацией информационно-цифровых технологий к психолого-педагогической практике. Попытки рассматривать обратную адаптацию лишены онтологической целесообразности.

Развитие индивидуального сознания и конструирование образа желаемого будущего невозможно вне рассмотрения человека как целостного – мысле-чувство-действующего – существа. Цифровые среды должны развивать сознание.

Литература

1. *Валуев О.С.* Цифровой человек в аватарном мире: экзистенциальный эскапизм vs. экзистенциальная дерзость // Всерос. науч. конф. «Культурные индустрии в институтах общества потребления» / Отв. ред. С.А. Маленко, А.Г. Некита. Великий Новгород, 2020. С. 307–319.
2. *Гальперин П.Я.* Лекции по психологии. М., 2007.
3. *Гессен С.И.* Педагогические сочинения / Сост. е. Г. Осовский, М.В. Богуславский, О.Е. Осовский. Саранск, 2001.
4. *Давыдов В.В.* Последние выступления / Сост. Л.В. Берцфаи, Б.А. Зельцерман. М., 1998.
5. *Литинская Д.Г.* Экзистенциальный эскапизм: новая проблема общества открытой информации. М., 2013.

6. Фромм Э. Человек для себя / пер. с англ. А. Александровой. М., 2016.
7. Шулугина Г. А., Дерюга В. Е. Фундаментальные риски цифровизации образования // Социальная педагогика в России. 2020. № 6. С. 3–11.

Davydov's seminal research: School – learning for self-direction: how not to miss an option for the future generations

Veggetti M.S.

*Fixed term Professor, Sapienza University of Rome,
Magister Progr. Pedagogy and Education
serena.veggetti@gmail.com*

The text intends to analyse the genesis of the higher forms of human thinking moving from the anthropogenesis delineated by Vygotskij, Leont'ev A.N. and Davydov V.V. A meaningful topic underpins all conceptions: the components of Intellect and emotions in human experience and knowledge.

The question of grasping the essence of the dialectical thinking was the main aim of Davydov's research. Starting from his PHd Thesis with Gal'perin he moves from an analysis of the theoretical thinking, a new form, or aspect, of cognitive process, generated on the basis of an effective learning-activity. He worked for several decades on the definition and analysis of such a process in close cooperation with the Russian epistemologist and logician E. Ilyenkov (5).

As the followers of Davydov know, according to his conception, thinking may assume two different forms: an empirical, tied with everyday activity, as usually defined in psychology, and a theoretical one. He clearly defined the relationships between empirical thinking, having priority in the daily knowledge of most people, and theoretical thinking.

The latter consists in the ability to get the model, to use a Davydov's expression, which also contains the generative strategy of the known object. More precisely, theoretical way of thinking represents the idealized form of that substantial trait of man's practical activity, which consists in understanding the genetic process from which this activity results. (3)

The model, according to the definition of Davydov, and of same Leont'ev A. N. (6) does not represent a simple substitute for an object, but is "a form of scientific abstraction capable of synthesizing through symbols and signs the essential relations of the object in its production process" (2, p.322).

In dialectical terms is the content of theoretical thinking objective, mediated reality in its concrete form. The term "concrete" referring to reality must, however, be better specified, to avoid possible misunderstandings.

The attitude to grasp the object in the totality of its possible interactions is what, in dialectical logic, is defined as concrete. As stressed by Ilyenkov (5)

is the dialectical logic based on the strategy of the attaining the concrete, the essence of the higher form of thinking, consisting not in making abstraction from the reality, but in capturing, getting the essential features of any object or event.

Theoretical thinking is able to grasp the general forms of concrete reality in their laws, or defining principles. Or, in other words, to grasp the essence of every considered object, disregarding the irrelevant properties through abstraction, which is also a property of the ability to concretely reproduce the object through the concept (particularly evident in the theoretical sciences and mathematics according to Davydov).

It is distinctly related to the so-called empirical thinking, devoid of logical inferentials and more connected with everyday experience.

Some main processes characterizing theoretical thinking are: meaningful analysis, planning and reflection. The process of reflection in a particular way, implies a reasoned awareness of the project to be implemented for the solution of problems and an analysis of the content and data possession necessary to it. It can remind us to Vygotskij who was also very concerned about self-consciousness.¹ (14)

Important taking into account that this form of thinking is not connected with educational and/or instructional processes, especially if traditional schools are considered. According to Davydov, the powerful form of theoretical thinking is generated by research processes (3, 4). He wrote that the lack of research in life is a source and symptom of disease.

The present contribution wants to focus upon the further development of the dialectical thinking on the basis of the research, which became the main project of the Davydov's scientific activity.

The last project by Davydov consisted, in effect, in a seminal design of a longitudinal 10 years research all along the primary and basic instruction in Russia.

It was the reason giving opportunity to Rubtsov, as he attests in a seminal interview to Kudrjavzev (11), of starting a pluriennial cooperation with Davydov in his position of physicist. So, according to him and to his close coworkers Zuckerman G.A., Venger L.A. (18), to name but some, research – activity should be introduced in basic school and instruction.

To conclude, the representatives of the historical cultural psychology share the aim of introducing us to the science of becoming a person, through the Other, through the Collective.

Moreover, as Vygotskij wrote and repeated, (16) our behavior is not generated only by the present but makes reference to the history. Even our language in its components preserves forms of the historical practical experience of ancient generations and Vygotskij quotes different examples in *Thinking*

¹ His words “It proves to be a very complex structure of behavior, in particular the doubling of behavior...” writes making reference to W. James.

and Speech. This statement has to be taken not only in a theoretical meaning but as well in recalling the drama of concrete experience, or, to use the Russian term for the every-day life of the human subject, *perezhivanie*, which refers to the subject of whatever social activity.

This topic recalls another seminal theme of the historical cultural approach, how to get intellectual and emotional experience merging together for a better understanding of human higher levels of knowing.

As a document of this practical meaning both, Vygotskij in all his writings as first in *The Psychology of Art* (15) and Davydov, (4) attributed to the Art a seminal value, since the latter cannot be transmitted but subjectively created.

The upper quoted longitudinal research, devised by Davydov and supported by international research fund, gave evidence of the meaning, research process has, to generate and improve the early development toward autonomous becoming a subject of instruction if practiced in a collective work in public school. Not by chance it was Rubtzov (9) who discovered one of the process responsible of the free becoming an autonomous learning subject in instruction. Same Rubtzov started an experimental programme for a new historical cultural school, supported by the Russian Ministry of Instruction. His words: "I designed a new modern school, according to all the trappings of socio-genetic psychology, just as Davydov designed theory and practice of teaching activity. I now know precisely how to found a school of being co-participants (*sovместnost'*), taking into account on the one hand the organizational needs of the shared activity (*sovместnaja dejatel'nost'*) of the adult, and of the children, of the children themselves and on the other, of course, the age of the child. Now I know how to teach children to learn." (11, p.42)

The interuniversity cooperations created the double degree programmes, realized in last years among today's younger generations predisposing this way major historical cultural education which will increase the types and number of communities not indifferent to other cultures, as well expressed Rubtzov. (11)

Thus, we could well state that Sapienza, our university, went from Montessori to Vygotskij-Rubtzov! A very important result indeed, for the young people named, in our Western countries, Millennials. Though this definition seems problematic and needing a more precise age-reference." (1, p.5)

On the basis of the exposed content some indications seem suitable, in order to improve the understanding of the Davydov's conception of developmental learning. Which means to improve the level of the whole personality.

As first, as advertised by Rubtzov (10, coauth.), to practice developmental learning in concrete trainings, caring for the endowment of concrete resources at the following levels:

- a. providing schools with concrete tools (books, video, personnel)
- b. providing teachers with an optimal professional updating
- c. in no case identify developmental learning with school profit

Data exposed in the report by Zuckerman and Venger (18) pertaining to the decennial longitudinal research on a design by Davydov are clear enough. A seminal communicative preparation of parents, families, teachers and educators to correctly evaluate some critical concepts of the historical cultural psychology. (18)

A calling to re-analyse some aspects of the historical cultural psychology in order to better consider the two meaningful ways of human adaptation to reality: emotions and intellect and refer them to the art experience. (19) This has to be considered as an opportunity not to miss out, for making younger generation attaining the vitality of life, by means of substantial unity of the self, with Others, in education. (12)

References

1. *Benvenuto G., Veggetti M.S., Eds.* Psychopedagogical Research in a Doubledegree Programme. Rome, 2020, pp.1344.
2. *Davydov V.V.* Vidy obobsheniya v obuchenii (Aspects of generalizations in the instruction), Moscow-Voronezh, 1972, 2000².
3. *Davydov V.V.* (1986) Problemy razvivajushego obuchenija), 2 voll, Moskva, Engl. transl. "Problems of developmental learning", Soviet education, Part I: 30/8 (1988) 15–97; Part II: 30/9.1988. 3–83; Part III: 30/10 (1988) 3–77.
4. *Davydov V.V.* Teorija razvivajšhego obučeniya (Theory of developmental learning), Moskva, 1996.
5. *Ilyenkov E.V.* Shkola dolzhna učit' myslit' (School has to teach thinking), Moscow-Voronezh, 1964, 2002².
6. *Leont'ev A.N.* Dejatel'nost. Soznanie. Ličnost. (Activity. Consciousness. Personality). Moskva, 1975.
7. *Rubzov V.V.* *Learning in children; organization and development of cooperative actions.* New York, 1991.
8. *Rubzov V.V. coauth. Margolis A.A., Guruzhapov V.A.* Historical-cultural School *Психологическая наука и образование (Psychological science and Instruction)* 1996 № 4.
9. *Rubzov V.V.* Social'no-genetičeskaja psihologija rasvivajušhego obrazovaniya: Dejatel'nostnyj podhod [Socio-genetical Psychology of incremental Instruction: the method of activity]. Moskva. 2008. Part III, I, pp. 210–231.
10. *Rubzov V.V., Guruzhapov V.A.* Designing the Master Research Program Taking into Account the Results of Approbation and Implementation of the Professional Standard of the Teacher. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie [Psychological Science and Education]*, 2016, Vol. 21, no. 2, pp. 12–21. doi:10.17759/pse.2016210203. (In Russ., abstr. in Engl.)
11. *Rubzov V.V.,* Interview by Kudrjavzev. *Kul'turno-Istoričeskaya Psihologija/ Cultural Historical Psychology* 2018, vol.14, N.4. pp.106–121. An Italian version in: *Benvenuto G., Veggetti M.S., Eds.,* pp.1344.
12. *Veggetti M.S.* Educazione e rivoluzione. Antropogenesi, crescita e sviluppo maggiorante /Education and revolution. Anthropogenesis, growing & developmental learning. 2021. In preparation.

13. *Veggetti M.S.*, La comunicazione in psicologia dell'educazione e pedagogia (Communication in education and psychology). Rome, 2018.
14. *Vygotskij L.S.* Soznanie kak problema psihologii povedenija (Consciousness as a Problem of the Psychology of Behavior), «Psihologija i Marksizm», (Psychology and Marxism). Moskva- Leningrad, 1924/1925. The collected works of L.S.Vygotskij, Plenum Press,N.York-London,Vol 3, p.39 (English Edition).
15. *Vygotskij L.S.* Psychology of art. Presented as a PhD thesis in 1925, published only in 1965, with a second edition in 1968.
16. *Vygotskij L.S.* (1934), *Myšlenie i rec* (Thought and Language). Moskva-Leningrad, 1956², 1982³.
18. *Zuckerman G.A., Venger A.L.* Development of Educational Independence (Развитие учебной самостоятельности) Moscow, 2010. Pp.432.
19. *Rubtzova O.V., Daniels H.* The concept of Drama in Vygotsky's Theory. Application in Research, Kultural Historical Psychology. 2016.Vol. 12, n. 3. p. 189–207.

Цифра и медиадеятельность как орудие интеграции подростка в человеческое сообщество

Волошко Т.Н.

*Выпускница магистратуры кафедры ЮНЕСКО
«Культурно-историческая психология детства»
ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия*

Современные подростки находятся в состоянии постоянного передвижения в смешанной реальности. Границы миров – реального и виртуального – практически стерты. В смешанной реальности порождение собственно реальной сферы жизни может мотивироваться возможностью ее медийного представления. Способы и вариации представлений в виртуальном мире охватывают аудиторию, в десятки, сотни, тысячи раз превосходящую возможную в реальном мире.

При помощи цифры подростки сообщают о чувствах, проблемах и переживаниях. В фокусе их внимания несправедливость, с которой они сталкиваются в школе, дома и во дворе, несоответствие навязанному образцу/этalonу, страх за себя и близких, неразделённая любовь, идеи и проекты, которые «обязательно перевернут мир».

Не всегда способы подростковых сообщений понятны взрослым, в виду различия культурных кодов. С другой стороны, именно в этих способах ключ к понимаю подростков. Так, выложенные в сеть детали чего-либо (части тела, аксессуары, «тату», браслеты, глаз с черными стрелками, правая нога в Adidas, стакан с трубочкой, затылок с прямыми или вьющимися волосами и т.д.) – знаки и язык общения. Всё, что хотел сообщить подросток, без подписи понятно его сверстнику. Отсутствие каких-либо публикаций или комментариев к чужим публикациям

больше суток – тоже сообщение. В одной реальности подросток натурально кричит, в другой – пишет капслоком. Если подросток ставит точку в сообщении, сообщает, что раздражен, задет, зол, что разговор окончен. Черный квадрат вместо аватарки – «меня для вас нет».

Цифра и медиадеятельность становятся не просто средством, не просто инструментом, а орудием, при помощи которого подросток интегрируется в детско-взрослое сообщество и ищет решение своих проблем. Однако наряду с возможностью быть услышанным, понятным и признанным, существует риск столкновения с критикой, отторжением и даже хейтом, что ведёт за собой фрустрацию потребности во взрослении и ее удовлетворения в фиктивных и негативных формах.

С одной стороны, медиадеятельность можно и нужно рассматривать как современную форму творчества, объективированную в аудиовизуальной и прочей продукции на основе новых информационных технологий, которая ориентирована на сетевые сообщества, поскольку она связана с трансляцией общезначимых смыслов, среди которых один из ключевых – смысл самоизменения. Создание и редактирование роликов, подкастов, комиксов, специфического текстового контента и др., чем активно в массе занимаются уже подростки – типичные продукты медиадеятельности. Гораздо более проблематичной является жесткая увязка медиадеятельности с трендами информатизации, дигитализации, представления мира в формате цифровой реальности. Как было сказано выше, медиадеятельность всегда возникает и разворачивается в единой – смешанной реальности, где граница между виртуальным и реальным порой подвижна и размыта.

Медиадеятельность при помощи цифры сигнализирует о психологических проблемах, возникающих в частности в подростковом возрасте. Фрагмент из рассказа девочки Кати: «Её родители ругаются буквально каждый божий день, так что сегодня она накидывает на плечи отцовский китель и сбегает из окна первого этажа затемно. У неё в душе всё переворачивается от непонятной взволнованной радости, когда ей навстречу попадают бродячие псы и податые полуночники. Она пробирается через рощицу, и голые острые ветки сосен царапают ей лодыжки и щёки. Всё саднит». Отрывок комментария Кати в чате класса: «Надоела несправедливость! Этот фильм придумала я, сценарий и диалоги написала я, сняла я, а восхваляют ЕЁ только за то, что она сыграла в нём эпизодическую роль...».

Сами по себе технические средства, включая сверхтехнологические не способны обеспечить взаимопереходов через эту границу, в режиме которых живет мир 21 века. Также не всякое движение в смешанной реальности – творчество. Творчеством оно становится в качестве медиадеятельности, где происходит развитие и раскрытие того потенциала, которое не может пройти в обычных видах подростковой деятельности,

творчеством она становится в том случае, если возникает авторская позиция подростка.

Медиадеятельность относится к построению подростками новых форм жизни в смешанной реальности в виде медиапродуктов, через которые подростки осмысливают реальный мир, человеческие отношения и себя в нем. Эта сторона по-прежнему остается в значительной степени скрытой. В своем стихийном виде медиадеятельность, в лучшем случае, поддается контент-анализу. Только спроектировав, сконструировав медиадеятельность вместе с подростками, в том числе, образовательными средствами, взрослые смогут раскрыть ее исторически и психологически закономерный характер, найти в ней новые источники развития человеческого потенциала и межпоколенного общения, а также отчетливее очертить социокультурный и психологический профиль нового типа подростничества. Такая работа предполагает реинтеграцию деятельностного подхода с его культурно-исторической основой.

Литература

1. *Выготский Л.С.* Воображение и творчество в детском возрасте. М., 2020.
2. *Выготский Л.С.* Психология искусства. М., 1987.
3. *Давыдов В.В.* Теория развивающего обучения. М.: ИНТОР, 1996.
4. *Давыдов В.В.* Проблемы развивающего обучения. М., 1986.
5. *Кудрявцев В.Т., Михайлов Ф.Т.* Обращение как культурно-психологический феномен. М., Культурно-историческая психология, 2021.
6. *Кудрявцев В.Т.* Личностный рост – проблема гуманитарного знания. Педагогический журнал Башкортостана, 2009.
7. *Леонтьев А.Н.* Деятельность. Сознания. Личность. М., 1975.

Возможность использования цифровых средств для постановки и решения учебной задачи

Высоцкая Е.В.

*ведущий научный сотрудник,
ФГБНУ ПИ РАО, Москва, Россия*

Хребтова С.Б.

*доцент,
ФГБОУ ВО МПГУ, Москва, Россия*

Поддержка формирования теоретического мышления ученика средствами учебных предметов является актуальной для разработки цифровых средств обучения. Частью этой большой проблемы является использование уже имеющихся информационно-цифровых ресурсов для организации учебной дискуссии, как поддержка возможности ученика оставаться в удаленном режиме в рамках привычного ему учебного

сообщества и учебно-предметной среды школьного предмета, являющихся в развивающем обучении значимым культурным источником собственного обучения и развития.

Задача переноса образовательной среды пропедевтического курса химии [2,3] в цифровой формат, на наш взгляд, предполагает, прежде всего, проектирование средств онлайн-организации совместного действия. Для предмета «химия» это действие должно быть разработано относительно использования учебного текста как средства постановки учебной задачи, проведения ученического эксперимента, в котором эта задача продолжает разворачиваться, и, главное, использования знаково-символических средств модельной работы, – позволяющих ученикам осмыслить личное и общеклассное продвижение в предмете и увидеть следующий его шаг [1–3].

Приведем пример дистанционной дискуссии в 7 классе общеобразовательной московской школы, где ученики обсуждали результаты серии химических экспериментов, выполненных собственноручно – «кто кого» вытеснит из соответствующей соли, «медь серебро или серебро медь» и подобного на других примерах. Реализованное в модельных схемах планирование, а также способность ученика на этом этапе обучения выстроить в общем обсуждении версии, как параллельные или взаимоисключающие, служит хорошим индикатором овладения им средств присвоения теоретического знания:

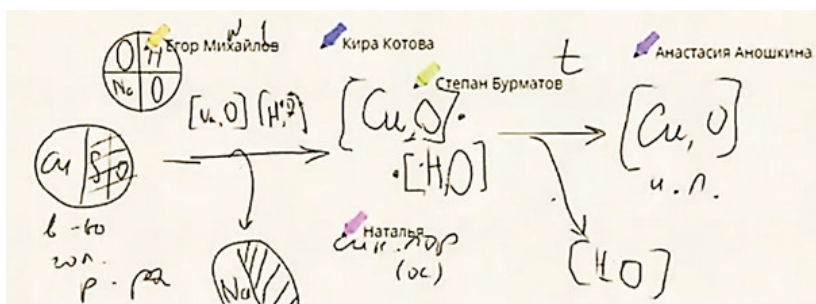


Это рассуждение, продолженное экспериментальной проверкой, позволило ученикам построить свой «вытеснительный» ряд металлов – цинк (*пока ничем не вытеснен*), железо, свинец, медь, серебро (*вытесняется всеми предыдущими металлами*) – и даже получить своими руками «собственно металлы» из их солей, где они были «до того» совершенно неузнаваемы. «Синяя соль меди» не похожа ни на медь, ни на обыкновенную соль, и противоречие «наглядного и понятийного» ярко проявляет себя на пути формирования понятий и об элементах, и о классах их соединений.

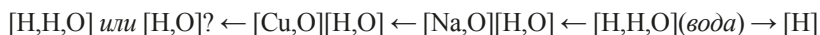
Следующая учебная задача (и новый предмет онлайн-дискуссии) выстраивается вокруг того факта, что натрий – из той самой «общеизвестной кухонной соли» – получить не удастся. Видимо, его место как раз с той стороны ряда, где располагаются «плохо вытесняемые» металлы. Впрочем, «начитанные ученики» считают выделение натрия вообще мало перспективным: если бы мы и смогли в наших растворах получить натрий, мы бы об этом сразу узнали. Действительно, хорошо известно, куда ведет встреча натрия с водой, и видеофрагмент, который показывает учитель, демонстрирует и появление водорода, и исчезновение натрия. Однако «элементная» модельная схема открывает нам

«невидимое» в этом опыте: здесь не может получиться только водород, здесь должно получиться еще одно вещество, содержащее как минимум элементы натрия и кислород. Наверное, оно должно называться «оксидом натрия»: $[Na,O]? + [H] \leftarrow Na + [H,O]$.

Почему мы его не видим? Если оно «не улетело» вместе с водородом, а осталось в воде, то, вероятно, оно бесцветно. Вернемся к видео. Да, конечно, тот, кто проводил этот опыт, знал, что там не «пустая вода». Он недаром что-то добавил, и превратил тем самым некоторое бесцветное вещество (не сомневаясь, что оно там есть) в некоторое «малиновое» вещество действием... и мы пока не знаем, что он такое таинственное знал про эту цветную индикацию, это нам вопрос на будущее, а пока только скажем, что мы оказались правы: там, в воде, что-то есть. «Его» испытывают дальше, и выясняется, что оно работает как «помощник» получения известного нам «гидро-оксида» меди $[Cu,O,H]$, того вещества, что разлагается на оксид $[Cu,O]$ и воду $[H,O]$. Но это требует исправления предыдущих схем! Неизвестное вещество не могло быть оксидом натрия $[Na,O]$, из него не получался бы гидроксид меди, формулу которого, тем самым, придется записать, как $[Cu,O][H,O]$. Действием натрия на воду должен был получиться, вместе с водородом, гидроксид натрия $[Na,O][H,O]$ – и ученик, выполнив учебное действие контроля как необходимое, выносит обоснованное и существенное преобразование знаковой модели на общее обсуждение:



Тогда получается, что водород – из «самой первой» воды, той, в которую попал натрий – прошел двумя путями, и часть его оказалась в элементарном водороде, а вторая часть в итоге попала в ту воду, что образовалась при разложении гидроксида меди:



Так вот почему формула воды «аш-два-о»! Да, H_2O , не H_3O , например, какой-либо третий путь путешествия водорода тут не обнаруживается. Решение учебной задачи построения вытеснительного ряда металлов, – которая, в свою очередь, возникла перед учениками как результат

обсуждения невероятного «превращения железа в медь», – вывело их, как и задумано разработчиком, к новой задаче происхождения чисел в химических формулах, к проблеме постоянства или же переменности состава вещества.

Таким образом, современные технические возможности вполне обеспечивают удаленное детско-взрослое взаимодействие, реализующее совместную постановку учебной задачи и выстраивание средств ее решения. Предметные понятия могут и должны работать как средства мышления ученика непосредственно на уроке, в обычном ли его понимании или же при удаленной организации учебного процесса. Способность ученика присваивать модельные функции объекта и обращаться к нему, как средству решения задач, формируемая только в деятельностно-ориентированной образовательной среде развивающего обучения Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова [4, 5], требует поддержки и цифровыми ресурсами.

Литература

1. *Высоцкая Е.В., Малин А.Г., Рехтман И.В., Хребтова С.Б.* Формирование базовых химических понятий в системе развивающего обучения Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова. Научная школа В.В. Давыдова: традиции и инновации. сборник тезисов участников международной научно-практической конференции. 21–24 сентября 2020.
2. *Высоцкая Е.В., Рехтман И.В.* Деятельностный подход к построению учебных предметов. Химия как учебный предмет. М.: Авторский клуб, 2015.
3. *Высоцкая Е.В., Рехтман И.В., Хребтова С.Б.* Лаборатория загадок. М.: Авторский клуб, 2016.
4. *Давыдов В.В.* Виды обобщения в обучении. М.: Педагогическое общество России, 2000.
5. Коммуникативно-ориентированные образовательные среды. Психология проектирования / Под ред. В.В. Рубцова. – М.: АСТ: КДУ, 1996.

Кризисы профессионально личностного роста педагога

Гильмеева Р.Х.

*ведущий научный сотрудник, доктор педагогических наук, профессор,
ФГБНУ «Институт педагогики, психологии и социальных проблем»,
г. Казань, Россия
rimma.prof@mail.ru*

В последнее время ведущие вузы педагогического профиля ставят амбициозные цели по подготовке кадров для образования.

В связи с этим возникает необходимость разобраться в ряде вопросов, связанных с указанным выше целеполаганием. В частности, как

сочетать стремление педагогических вузов к повышению своих мест в значимых рейтингах с повышением качества подготовки будущих педагогов к работе в совершенно новых условиях и вызовах российского образования: как связать амбициозные цели вуза с ежедневной работой по развитию личности студента. Формат развивающегося сетевого взаимодействия обуславливает необходимость овладения педагогом комплекса компетенций по работе в цифровой среде и с цифровыми продуктами, включая навыки по созданию и сбору данных, их обработке и анализу, а также по автоматизации процессов с помощью компьютерных технологий [4]. Несомненно, цифровые, коллективные и компетенции педагога будущего с высокой степенью эффективности будут способствовать индивидуальному развитию обучающихся, что поможет им на практике обеспечить: реализацию принципов – вариативности и индивидуализации образовательного процесса; практико-ориентированную деятельность, направленную на научно-исследовательский поиск и проектное решение нестандартных задач обучающимися [2].

Учитывая, что чаще всего проблема индивидуальной траектории развития и реализация карьерных устремлений педагога воспринимаются не только как жизненно и профессионально-значимая, но и социально востребованная необходимость, важно формировать готовность и способность к самореализации, используя свои психологические личностные ресурсы [3]. Профессиональная успешность педагога при этом является одной из самых значимых социокультурных установок личности и наиболее высоким критерием оценки профессиональной деятельности, универсальным мотивом самоидентификации [5].

При разработке учебных образовательных программ, стратегий развития образовательных организаций высшего образования педагогического профиля необходимо обратить внимание на барьеры и риски, ограничивающие возможности самореализации педагога: это период сложной адаптации молодых педагогов, низкая самооценка; недостаточное владение навыками коммуникативного взаимодействия с детьми и родителями и коллегами; у более опытных – эмоциональное выгорание; стереотипы [1]. Преодоление этих проявлений будет способствовать мобильности педагога, созданию комфортной творческой среды для деятельности субъектов обучения.

Литература

1. *Гильмеева Р.Х., Камалева А.Р., Кац А.С., Левина Е.Ю., Мухаметзянова Л.Ю., Трегубова Т.М., Шибанкова Л.А.* под научной редакцией Е.Ю. Левиной, Л.Ю. Мухаметзяновой. Потенциал когнитивной педагогики в эпоху цифровизации: сборник научных трудов; *Давыдов В.В.* Проблемы развивающего обучения. – М.: Педагогика, 1986.
2. *Левина, Е. Ю., Гильмеева Р.Х., Шибанкова Л.А.* Когнитивный капитал образовательных организаций: гуманитарная ориентация

на развитие высшего образования / Педагогика. *Любягина О.А., Гильмеева Р.Х.* Формирование мотивационной готовности старшеклассников к профессиональному самоопределению в условиях профильного обучения: учебно-методическое пособие – Казань: Отечество, 2021. – 120 с. – 7,5 п.л.

3. *Рубцов В.В., Марголис А.А., Гуружанов В.А.* О деятельностином содержании психолого-педагогической подготовки современного учителя для новой школы [Электронный ресурс] // Культурно-историческая психология. 2010. Том 6. № 4. С. 62–68. URL: <https://psyjournals.ru/kip/2010/n4/32897.shtml> (дата обращения: 30.07.2022).

Субъектность курсантов образовательных организаций МВД России в научно-исследовательской деятельности

Гордеева Е.Н.

*кандидат педагогических наук
МОФ МосУ МВД России, Руза, Россия
ekategor@yandex.ru*

Подготовка высокопрофессиональных сотрудников для органов внутренних дел (далее – ОВД) предполагает формирование у них системного и критического мышления, научного мировоззрения, что непосредственно отражено в требованиях к компетенциям специалистов, освоивших программы по специальностям 40.05.01 Правовое обеспечение национальной безопасности и 40.05.02 Правоохранительная деятельность.

Основными задачами педагогических субъектов в системе МВД с точки зрения личностно-развивающего подхода в образовании является изучение индивидуальных особенностей обучающихся, их научных интересов, создание условий и личностно-развивающих ситуаций в научно-исследовательской деятельности, способствующих смыслообразованию, содержащих потенциал реализации научных интересов, развивающих субъектность; педагогическая поддержка, осуществляемая в период научного руководства подготовки материалов исследовательского характера – статей, публикаций, курсовых и выпускных квалификационных работ, овладения курсантами навыками ведения научной дискуссии во время публичного выступления и защиты своих исследований, в том числе во время открытой защиты курсовых и дипломных работ и т.д.

С точки зрения педагогики, субъектность понимается как способность человека быть «стратегом своей деятельности» – обладать целеполаганием, осознанием мотивов, самостоятельностью выстраивать свою деятельность и на основе рефлексии сравнивать ее результаты

с запланированным результатом. В личностно-развивающем образовании субъектность трактуется как одна из основных личностных функций, на развитие которой направлен круг образовательных задач, связанных с ее формированием и развитием. Задачи педагогических субъектов состоят в приращении личностного опыта обучающегося, в т.ч. в научно-исследовательской деятельности – опыта выбора научной области исследования, обоснования смысла научной деятельности, принятия ответственности за научный результат, волевого усилия саморегуляции, творческой самореализации, проявления субъектности. В научно-исследовательской и учебной деятельности субъектность проявляется как избирательность по отношению к отдельным темам и разделам изучаемой науки, самостоятельность при выборе стратегии действий и принятии решений, рефлексия и креативность.

С целью изучения уровня субъектности в марте 2022 года нами было проведено исследование среди курсантов 4–5 курса Московского областного филиала Московского университета МВД России имени В.Я. Кикотя, обучающихся по специальностям 40.05.01 Правовое обеспечение национальной безопасности и 40.05.02 Правоохранительная деятельность, в котором принимало участие 94 курсанта (32 курсанта 5 курса и 62–4 курса обучения), 65 юношей и 29 девушек, в возрасте 20–22 лет. В качестве диагностики была использована методика оценки стадии субъектности студентов ОСС-С2.4 (Панов, Капцов, Колесникова). Результаты обработки результатов показали, что ни один курсант не соответствует стадии «наблюдатель» (восприятие действия-образца), к стадии «подмастерье» (репродуктивное воспроизводство действий за другими) отнесли себя 4 опрошиваемых, стадии развития субъектности «ученик» (репродуктивное воспроизводство действий за другими при внешнем контроле) соответствуют 11 курсантов, к стадии развития субъектности «мастер» (самостоятельное выполнение действия) относится большая часть курсантов – 56 (59,5 %) респондентов, 17 опрошенных относятся к стадии развития «эксперт», на стадии развития «творец» находятся 6 курсантов. Таким образом, у курсантов более всего сформированы стадии субъектности «мастер» и «эксперт», с развитием самостоятельной деятельности при внутреннем контроле и желании саморазвития, самосовершенствования и самореализации.

Одновременно проведенное анкетирование среди курсантов в определенной степени подтверждает результаты тестирования – на вопрос, работали ли Вы над курсовыми работами самостоятельно, утвердительно ответили 60 курсантов (63,8 %), при написании выпускной квалификационной работы планировали работать самостоятельно и под руководством научного руководителя 66 человек (70,2 %), 28 опрошенных (22,8 %) планируют обратиться за написанием работы к знакомым либо приобрести готовую в сети Интернет.

Литература

1. *Гордеева Е.Н.* О педагогической поддержке личности сотрудников органов внутренних дел в ситуациях развития их эстетической культуры // *Общественная безопасность, законность и правопорядок в III тысячелетии.* 2020. № 6–3. С. 106–112. EDN TSEYLC.
2. *Давыдов В.В.* Теория развивающего обучения. М.: ОПЦ «ИНТОР», 1996.
3. *Капцов А.В., Колесникова Е.И.* Модифицированная методика диагностики стадий становления субъектности студентов // *Вестник Самарской гуманитарной академии. Серия: Психология.* 2018. № 2 (24). С. 107–117. EDN XQUXWW.
4. *Сериков В.В.* Личностно-развивающая функция непрерывного образования // *Непрерывное образование: XXI век.* 2013. № 1 (1). С. 29–39. EDN RXQHXH.
5. *Ходякова Н.В., Митин А.И., Ульянина О.А.* Психологические аспекты проектирования обучения сотрудников правоохранительных органов с учетом их субъектной позиции // *Психология и право.* 2021. Т. 11. № 1. С. 195–209. DOI 10.17759/psylaw.2021110115. EDN FCMNII.

Дигитализация образовательной среды как фактор формирования субъектности подростка

Звонарева Н.А.

*кандидат психологических наук, доцент,
ГАОУ ВО МГПУ, г. Москва, Россия
ZvonarevaNA@mgpu.ru*

Многочисленные психолого-педагогические исследования, проводимые на сегодняшний день различными коллективами ученых сопряжены с выявлением последствий глобальной цифровизации, в которые активно включилась отечественная школа, и прежде всего таких, как «трансформация образовательной среды и социальной ситуации развития обучающихся». [5, с. 422] Современное поколение подростков выросли, активно используя компьютерные возможности, соответственно от школы, они ожидают поиска новых технологий, которые соотносятся с их запросами уверенных пользователей, а с другой стороны, позволяют решать те проблемы, которые неминуемо возникают в ходе дигитализации образовательной среды школы.

Особое внимание уделяется выделению педагогического потенциала и рисков цифровизации образовательного процесса. Наряду с такими положительными моментами, вызванными цифровой трансформацией образовательной среды как развитие дистанционного образования на основе информационно-коммуникационных технологий, появлению и совершенствованию отечественных образовательных платформ, рас-

ширению моделей получения образования, экспоненциальному росту объема новых знаний, можно отметить и негативные тенденции: трансформацию мотивационно- ценностной сферы обучающихся, их недостаточную функциональную грамотность, серьезные коммуникативные проблемы. В связи с вышесказанным приходится констатировать, что активно протекающие процессы диверсификации образования заставляют вновь обратиться к наследию В.В. Давыдова и к его идеям системы развивающего обучения. Закономерно возникает вопрос: как в подобных условиях организовывать образовательный и воспитательный процесс таким образом, чтобы возможности, раскрывающиеся за счет цифровизации образовательной системы, становились фактором формирования субъектности подростка? Здесь, важно обратить внимание на то, что обучение и развитие – не тождественные процессы. В.В. Давыдов справедливо утверждал: «не всякое обучение имеет подлинно развивающее значение» [3, с. 198]. Оно становится таковым в том случае, если усиленное усвоение знаний и умений воспитывает креативного, критически мыслящего, интеллектуально развитого, функционально грамотного человека, влияет на развитие его личности в целом.

В.В. Давыдовым было сформулировано важное положение о том, что усвоение теоретических знаний происходит при решении учебных задач, которое осуществляется посредством учебных действий. Суть его теории учебной деятельности можно отразить в следующих тезисах: «Во-первых, усвоение школьниками теоретических знаний и соответствующих им умений происходит при решении учебных задач. Во-вторых, главным в школьном обучении должен стать метод введения детей в ситуацию учебных задач и организации учебных действий. В-третьих, первоначально учитель должен организовывать коллективную учебную деятельность (обучающие дискуссии), а затем создавать условия для постепенного ее превращения в индивидуальную» [1, с. 249].

На занятиях со студентами городского педагогического университета Москвы, обучающихся по образовательной программе педагогического образования профиль обществознание и право, были рассмотрены условия, позволяющие реализовывать данные положения в современной ситуации преподавания таких дисциплин как обществознание и право в школе. Сформированные три фокус группы анализировали возможности цифровой трансформации и их приложение в рамках современной образовательной практики с учетом ранее рассмотренных положений теории развивающего обучения В.В. Давыдова. Итоги работы команд были представлены и обсуждены. Основные систематизированные выводы выглядят следующим образом:

- многочисленные реформы в сфере образования сопряжены с внедрением значительного количества педагогических инноваций в образовательную школьную систему, что позволяет использовать новые

цифровые инструменты в ходе подготовки обучающихся основной и старшей школы;

- наибольший педагогический потенциал в ходе формирования субъектности подростков имеют групповые дискуссии, дебаты, работа по принципу «круглого стола», по ряду вопросов целесообразно проводить мини-конференции. На проблему организации дискуссий в учебной деятельности в ходе решения учебной задачи особенно указывал В.В. Давыдов. [1, с.249] Коллективное обсуждение и принятие решений предоставляет отличную возможность сформулировать свои аргументы, услышать иную точку зрения, оценить положительные и отрицательные стороны предлагаемых решений.
- значительным потенциалом в формировании субъектности обучающихся обладает проектная деятельность учеников. Современные образовательные платформы дают возможность формирования команд, планирования этапов работы над проектом, создания собраний проектных групп для решения важных вопросов, а также координации совместных усилий. Все это помогает формированию коммуникативных навыков и способствует коллаборации подростков. При этом у учителя остаётся возможность модерирования деятельности проектной команды на любых этапах взаимодействия.
- благодаря цифровой трансформации образования появилась возможность достижения образовательных результатов за счет персонализации образовательного процесса. В современных образовательных учебных заведениях подростки могут использовать различные цифровые инструменты как самостоятельно, так и под руководством преподавателя.
- важным условием формирования субъектности обучающихся является развитие критического мышления. Критически осмысливая различные проблемы, большие объемы статистических данных, информации, полученной из разных источников (учебная, научная, научно-популярная литература, подкасты, сайты, источники СМИ), субъект мышления выявляет различные стороны проблемы, подтверждая, обогащая, конкретизируя, меняя представление о явлениях и процессах, которые находятся в сфере учебных и иных интересов. Этому выводу мы находим прямое подтверждение у В.В. Давыдова: «...я утверждаю, что деятельность- преобразование, учебная деятельность – преобразование учебного материала, что есть решение учебной задачи... решить учебную задачу – это преобразовывать, действовать с учебным материалом в неопределенной ситуации». [2, с. 62].
- приобретение интеллектуального опыта, как следствие, в образовательном процессе должно осуществляться за счет включения различных приемов критического мышления в контекст правовой и обществоведческой подготовки. Для этого преподаватель должен

осуществлять подготовку учебных задач с учетом возрастных и познавательных возможностей обучающихся, а также с учетом характера и специфики изучаемого материала.

- организация работы с разного рода информацией позволит подросткам освоить приемы работы с существующими поисковыми системами, электронными базами данных, библиотечными, специализированными ресурсами. Полученные материалы могут привести к организации интересной продуктивной работы с обучающимися основной и старшей школы как на уроке при организации групповых форм работы, так и в ходе осуществления индивидуального или группового проекта. В данном разрезе очень важным является последовательность работы. Обучающиеся сначала собирают информацию из разных источников, обобщают, обсуждают её и лишь затем переходят к конкретному выделению проблемы, решаемой в ходе проекта, выделяют возможный превосходящийся продукт проекта.
- предполагаемыми результатами в работе с различными информационными конструктами могут быть написание самостоятельной рецензии на статью или исследовательская работа, написание эссе, аналитической заметки., можно давать задания составить перечень существующих источников или заняться продуктивным поиском материала по определенной тематике.

Обобщая представленные выводы, обращаясь к положениям В.В. Давыдова следует отметить, что в длительном и сложном процессе становления субъектности обучающихся основной и старшей школы важно уделить должное внимание овладению современными образовательными технологиями, позволяющими рассматривать образовательный процесс «... через призму деятельности ученика и получаемого им результата в процессе этой деятельности». [4, с. 16] Использовать возрастающие возможности дигитализации образовательного пространства школы организуя деятельность учеников на уроке таким образом, чтобы реализовывать основные принципы развивающего обучения. Помнить о важности единства обучения и воспитания. Осознавать, что в полноценной учебной деятельности школьник овладевает основами теоретического, рефлектирующего сознания и мышления, приобретает способность к коммуникации, работе в команде.

Литература

1. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения – Москва: Интор, 1996. – 544 с.
2. Давыдов В.В. Последние выступления : [сб.] / [сост. Л.В. Берфай, Б.А. Зельцерман]. – [Рига: Пед. центр «Эксперимент»], 1998. – 88 с., С. 73.
3. Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения: Опыт теоретического и экспериментального психологического исследования. – М., 1986.

4. *Сорокин А.А., Половникова А.В.* Формирование функциональной грамотности при изучении истории и обществознания // Преподавание истории и обществознания в школе. 2019. № 8. С. 12–20.
5. *Томюк О.Н., Дьячкова М.А., Кириллова М.Б., Дудчик А.Ю.* Цифровизация образовательной среды как фактор личностного и профессионального самоопределения обучающихся // Перспективы науки и образования. 2019. № 6(42). С. 422–434.

Проектная деятельность как метод формирования субъектности в подростковом возрасте

Кутеева Е.Н.

педагог-психолог

ГБОУ школа 507, Санкт-Петербург, Россия

Подростковый возраст является важным этапом формирования личности, мировоззрения, миропонимания, формируется активность и своя точка зрения и т.д. Другими словами подростковый возраст является одним из этапов формирования субъектности – способа человека интерпретировать действительность (К.А. Абульханова-Славская). По мнению ряда исследователей, субъектность представляет собой целостную характеристику активности человека, которая проявляется в деятельности и поведении человека [1].

Интересным с точки зрения изучения подростковой субъектности является мнение Е.А. Водковой о том, что субъектности представляет собой отношение человека к себе и деятелю. По мнению исследователя, субъектности как отношение включает в себя характер эмоционального отклика на себя и на другого человека. Уровень развития субъектности определяется степенью осознания человеком происходящих с ним изменений. Она связана с активностью и инициативностью человека.

Говоря о проектной деятельности, выполняемой подростками, важно отметить их заинтересованность в предмете изучения: подросткам, как минимум, нравится то, что они начинают изучать, как максимум, они занимаются выбранной тематикой длительное время и уже достигли определенных результатов в изучении данного предмета. Кроме того, проектная деятельность активизирует познавательную активность подростков, развивая их способности не только работы с книгой и проведения исследовательской части проекта, но увеличивает их общий кругозор, самостоятельность, вдумчивость, рефлексивность и т.д.

Решая проектные задачи, подростки учатся отстаивать свое мнение, слышать окружающих, развивают навыки самопрезентации, развивают исследовательские навыки, логическое мышление и пр.

Процесс работы подростка над проектом требует от него не только самостоятельной работы, но и отношения к деятельности. Также необходимым становится умение интерпретировать полученные результаты

и связывать их с действительностью, следовательно, он становится способным интерпретировать окружающую действительность, планировать и видеть перспективу полученных им результатов. Активность и инициативность подростка является необходимым условием выполнения проекта и проявлением его субъектности.

Подводя итог вышесказанному, можно отметить, что проектная деятельность стимулирует развитие субъектности подростков, способствует не только развитию многих умений и навыков, но и формирует активную жизненную позицию подростков.

Литература

1. Стахнева Л.А. Понимание субъекта и субъектности в современной психологии // Ученые записки ОГУ. Серия: Гуманитарные и социальные науки. 2010. № 1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ponimanie-subekta-i-subektnosti-v-sovremennoy-psihologii> (дата обращения: 11.08.2022).

Возможные риски для формирования субъектности подростка в ходе проектно-исследовательской деятельности в цифровой образовательной среде

Романовская Г.В.

педагог-психолог,

*ФЭК РГЭУ (РИНХ) г. Ростов-на-Дону, Россия
galina.rom73@gmail.com*

Ключевым критерием изменений подростка в ходе проектной деятельности для нас является формирование субъектной позиции. Субъектность – это способность человека быть стратегом своей деятельности, ставить и корректировать цели, осознавать мотивы, самостоятельно выстраивать действия и оценивать их в соответствии задуманному, выстраивать планы жизни [1].

В проектно-исследовательской ситуации развития подросток способен осуществить переход от учебных действий как способов теоретического познания к практическому их опробованию через учебное исследование и проектные формы его организации. В настоящее время осуществление эмпирических исследований возможно в том числе на базе цифровых лабораторий.

Преобладание визуального типа подачи информации в цифровой среде (пиктограммы, схемы, диаграммы, графики, и пр.) несёт определенный риск. В процессе дешифровки такой информации визуально представленные компоненты доминируют над содержательной составляющей. Это по сути является ограничением для формирования субъектности, так как приводит к «контентной слепоте» пользователя –

к затруднениям, а подчас и невозможности осознания подростком целевых, структурно-содержательных, морально-ценностных аспектов информации при ее восприятии и использовании.

В профессиональном образовании и обучении существует риск «оцифровки» учебно-производственного процесса, когда на основе использования комплекса тренажёров, симуляторов и иных метацифровых технологий (программно-аппаратных комплексов) процесс формирования профессиональных компетенций переводится из реального профессионального контекста в виртуальный [2].

В совместных проектах и совместном исследовании подросток способен превратить выработанные способы познания в формирование у себя деятельностных способностей. Происходит выделение собственной позиции, своего отношения к совместной деятельности. Подростки приобретают способности самостоятельного целеполагания – целеполагания в учебной и вне учебной деятельности, целеполагания относительно своего ближайшего будущего. В условиях социального позиционирования учебное целеполагание приобретает глубоко личностный смысл.

Что касается субъектности в общности в ходе проектной деятельности, то подросток воспринимает взрослого как потенциального участника (консультанта, соавтора) совместно-организуемой деятельности (учебного проектирования, учебного исследования). В современных условиях на данном этапе возникает риск избыточного «цифрового оптимизма» – преувеличенная оценка возможностей цифровой образовательной среды, цифровых ресурсов и средств обучения, в сочетании с недооценкой значимости человеческого фактора в образовательном процессе [2].

Оборотной стороной «технократического оптимизма» всегда является «гуманитарный пессимизм», когда человек рассматривается в качестве наименее эффективного компонента систем типа «человек – машина». В результате уже на этапе проектирования таких систем наблюдается тенденция вытеснения из них человека (в случае образовательных систем – педагога, а также возможностей для живого общения между обучающимися) [3].

В подростково-взрослой общности, основанной на проектной и исследовательской деятельности, реализуется потребность обучающегося в понимании, идентификация по образцам (личностным примерам), процесс самоопределения. Даже возможности индивидуализации обучения, которые несёт с собой оцифровка традиционного образовательного содержания, нередко сказываются отрицательно на процессе развития: обучающийся замыкается в своей персональной компьютеризированной учебной среде, в ущерб командным формам работы.

Но планирование учебного исследования или проекта, прогнозирование его результатов и средств достижения, выбор участников исследования и разработка способов взаимодействия, а также возможность

открытой экспертизы результатов работы группы – это ситуации, через которые подростку могут быть явлены новые социокультурные позиции: «эксперта», «профессионала». Освоение экспертной позиции (культурных способов оценивания других проектов) помогает подростку определить свое место в социокультурном пространстве, способствует построению индивидуальной жизненной траектории развития, позволяет подростку самоопределяться по отношению к внешним явлениям и условиям.

В проектно-исследовательской ситуации подросток овладевает способами и средствами проектирования и исследования, рефлексивизирует основания и средства этих деятельностей. С психологической точки зрения индивидуальный образовательный проект (предметный или тематический) и все этапы его составления и коррекции выполняют принципиально важную функцию – помогают ученику соединить различные проявления своего «учебного я» в единый, целостный, образовательный «образ я». Проектирование ситуаций выхода подростков в разные социокультурные позиции становится психологическим механизмом становления целостности подросткового самосознания.

Литература

1. Реут М.Н. Развитие личности учащегося посредством проектной деятельности / М.Н. Реут. – Текст : непосредственный // Молодой ученый. – 2016. – № 17 (121). – С. 161–163. – URL: <https://moluch.ru/archive/121/33539/> (дата обращения: 27.07.2022).
2. Дидактическая концепция цифрового профессионального образования и обучения / П.Н. Биленко, В.И. Блинов, М.В. Дулинов, Е.Ю. Есенина, А.М. Кондаков, И.С. Сергеев; под науч. ред. В.И. Блинова – 2020. .
3. Доклад Global Education Futures / Под ред. П. Лукши, П. Рабиновича, А. Асмолова. – М., 2018.

Особенности профадаптации студентов колледжей в условиях цифровизации образовательной среды

Савина Н.В.

*соискатель кафедры «Педагогика профессионального
и дополнительного образования»
Сургутский государственный университет, Сургут, Россия
savinanv70@mail.ru*

В процессе организации педагогического сопровождения профессионального становления молодежи из числа коренных малочисленных народов Севера (КМНС) нами были определены последовательно

реализуемые стадии профессионального становления личности: пропедевтической оптики, профильной оптики, профессиональной подготовки, проадаптация, первичной профессионализации в системе школа-колледж, соотносенные с этапами жизненного пути молодежи из числа коренных малочисленных народов Севера. Рассмотрим особенности стадии проадаптации студентов в самом начале их обучения в колледже [2].

Д.Н. Дубровин определяет социально-психологическую адаптацию как взаимодействие личности и социальной среды, приводящей к правильным соотношениям целей и ценностей личности и группы, отмечая, что адаптация происходит тогда, когда социальная среда способствует реализации потребностей и стремлений личности, служит раскрытию и развитию ее индивидуальности. Опираясь на концепцию Д.Н. Дубровина [1], можно определить следующие компоненты адаптированности: адаптация, самоприятие, принятие других, эмоциональная комфортность, интернальность, стремление к доминированию.

Переходный период в личностном становлении, относящийся к трансформации вчерашнего школьника в студента, характеризуется высокой степенью стрессогенности. То, каким образом будет протекать процесс социально-психологической адаптации, во многом зависит как от изначальных характерологических особенностей личности, так и от адаптационных условий, созданных в колледже.

Данные психологических исследований показывают, что у первокурсников – представителей КМНС – наблюдаются общий упадок сил, снижение внимания и потеря интереса к учению. К началу обучения в колледже, после выпускных и вступительных экзаменов, многие студенты имеют сниженную работоспособность, быструю утомляемость, повышенный уровень тревожности. В привычных условиях человек, управляемый подсознательными установками, осуществляет решение типовых, повторяющихся задач. Когда же первокурсник попадает в новые условия, и все задачи для него нетипичны, т.е. у него нет стандартных способов их решения, ему необходимо выработать новый алгоритм поведения, новые способы решения жизненных задач, причем сделать это в короткий временной промежуток.

Социально-психологическая составляющая процесса адаптации отражает изменение социальной роли обучаемого, круга и содержания его общения, корректировку потребностей и системы ценностей, необходимость более гибкой регуляции своего поведения, возникновение потребности в самоутверждении в складывающемся коллективе академической группы, усвоение норм и традиций, сложившихся в колледже, а также отвечающих характеру избранной профессии. Психологическая составляющая отражает перестройку мышления и речи студента применительно к условиям профессионального обучения, резкое возрастание

роли функций внимания, памяти, зрительного восприятия, увеличение эмоционального напряжения, испытание и тренировку воли, реализацию задатков и способностей. Организационная составляющая способствует развитию студентов к новым психофизиологическим нагрузкам, ритму жизни, методам и формам работы, приобщение к напряженному учебному труду, противоречие для части студентов между личными интересами и необходимостью, связанное с недостаточной четкостью их социальной установки на овладение профессией.

Успешность протекания процесса адаптации студента зависит от внешних и внутренних причин. Внешними будут являться социум и значимые микрогруппы, а внутренними – личностные характерологические и типологические черты индивида.

Начальный этап обучения в колледже связан с коренной ломкой сложившихся представлений, стереотипов, традиций и привычек студентов – представителей коренных малочисленных народов Севера, с необходимостью менять и перестраивать свое поведение и деятельность.

Адаптационный период данной категории студентов дополняется специфическими трудностями. Объясняется это рядом причин: во-первых, до поступления в колледж студенты из числа малых этносов, как правило, обучаются в национальных или сельских школах и поэтому уровень полученного ими образования существенно отличается от уровня образования в крупных поселениях; во-вторых, переезд в новый город является кардинальной сменой социокультурной среды и социального окружения (отрыв от семьи, семейных традиций), с присущими им иными культурными и материальными ценностями, нормами поведения. Более того, у коренных народов существуют принципиальные психофизиологические особенности развития.

Психофизиология адаптивных механизмов коренных народов Севера характеризуется таким типом мобилизации внутренних приспособительных резервов, который отличается экономным и медленным использованием ресурсов организма за единицу времени. На стрессовую ситуацию представитель КМНС реагирует постепенным нарастанием мобилизации ресурсов центральной нервной системы, эндокринной системы, обменных процессов, систем кровообращения и дыхания, иммунной защиты, выделительных и барьерных функций. Но активация всех психических, пластических, регуляторных, энергетических ресурсов при этом не достигает максимально возможных величин. Регуляторные системы жизнеобеспечения организма ставят ограничения на использование всех ресурсов организма в короткие промежутки времени. Организм сохраняет постоянный резерв адаптивных ресурсов, который уже в процессе использования начинает пополняться. Траты и восстановление приспособительных ресурсов идут одновременно.

Коренные народы хорошо приспосабливаются к длительному действию стрессорирующих факторов не очень высокой интенсивности.

Между тем, попадая в новые сложные социокультурные условия, кардинально отличающиеся от привычного уклада жизни, студент – представитель КМНС – начинает испытывать серьёзные адаптивные трудности. Первые месяцы адаптации проходят с существенными осложнениями со стороны функционирования основных гомеостатических систем, снижением работоспособности и отличаются в этот период негативным состоянием психики (высокий уровень тревожности, заторможенность нервных процессов, агрессивность, депрессия). Серьезный стресс так же может привести и к формированию патологических состояний психики.

Одним из важнейших элементов эволюционно отобранных механизмов приспособления коренных жителей к действию экстремальных климато-географических условий Севера оказалось формирование феногенотипически закрепленной асимметричности функционирования полушарий головного мозга. Современные научные данные однозначно говорят о ведущем значении функции правого полушария мозга в регуляции адаптационного процесса к изменяющимся условиям природной и социальной среды.

Психология значительного числа правополушарных коренных жителей отличается высокой эмоциональной устойчивостью, уравновешенностью, невысокой скоростью реакции на воздействие внешних раздражителей. Такие люди избегают высокого темпа жизни и ускорения темпа многих физических и психических функций. Они терпеливы и никуда не спешат. Эмоционально-образное мышление коренных жителей Севера обеспечивает естественную непосредственность восприятия мира таким, каков он есть и является сильнейшим адаптивным защитным механизмом.

Особенно важной особенностью аборигенного населения также является традиционный режим и рацион питания. У народов Севера сложился специфический вариант «полярного метаболизма». Этот тип обмена веществ характеризуется усилением энергетической роли липидов и белков при снижении роли поступающих из внешней среды углеводов. Результаты многочисленных исследований свидетельствуют о том, что коренные жители, потерявшие свою привязанность к традиционной пище, более подвержены дезадаптивным и патологическим расстройствам органов пищеварения, дыхания, мочевыделительной системы, ЛОР-органов, иммунной и эндокринной систем. У городских коренных жителей влияние измененных рационов питания отражается также на состоянии сердечно-сосудистой, нервной систем и органов дыхания.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что интенсивный ритм образовательного процесса и жизни в городе, в целом, особенно в зимнее время, становится причиной ускоренного истощения внутренних резервов организма, снижения темпов восстановительных процессов,

а также формирования состояния тяжелого физического и психического переутомления коренных народов. Ни какие авралы, ни рекорды, ни напряженные социально-экономические ритмы достижения материального успеха в реалиях современного капитализма не совместимы со экономизирующими возможностями мобилизации психических и физических ресурсов организма коренных жителей Севера. Поэтому их организм подсознательно протестует и не соглашается с навязываемым «спринтерским» ритмом жизни, что является серьезной причиной, тормозящей адаптационные процессы.

Исходя из вышеперечисленного, становится понятным, почему коренные народы Севера, несмотря на многочисленные запреты со стороны «высокоцивилизованных» европейцев, не желают принимать европейские рационы питания, тяготеют работой в организованных коллективах современных предприятий и учреждений, с трудом соглашаются с оседлым образом жизни, до сих пор сохраняют ритуалы и институты шаманства, определяющие основные принципы жизнеобеспечения.

Таким образом, на этапах вхождения и адаптации в новое образовательное и социокультурное пространство, особенно важным для студентов – представителей коренных малочисленных народов – становится способность не потерять свою этническую идентичность. Радикальные перестройки привычного образа жизни, изменение социальной роли – это сильнейший стресс для студента – представителя КМНС. В этой связи, задача социально-педагогического и психологического сопровождения заключается *не в том, чтобы навязать принципиально новые механизмы социализации, а в эффективной адаптации традиционных, привычных для коренных народов способов обучения и жизнедеятельности к жизни в колледже.*

Решением данной задачи должна стать конкретная система мероприятий, направленная на:

- мониторинг и диагностику психологических и физиологических проблем студентов – представителей КМНС – на протяжении всего периода обучения в колледже;
- корректировку негативных психологических состояний студентов;
- профилактику деструктивных форм поведения;
- помощь в личностном самоопределении;
- помощь в выработке конструктивных моделей и инструментов взаимодействия с социумом.
- развитие социально-коммуникативной компетентности;
- наблюдение врачей разного профиля.

Важным моментом проадаптации студентов на первом курсе является трудность вступления в виртуальную среду колледжа. Так студентов обучали работать с каталогами, представленными на сайте колледжа (<https://ipcollege.ru/studentu>):

- «Каталог информационной системы «Единое окно доступа к образовательным ресурсам».
- Каталог Российского общеобразовательного портала.
- Каталог «Образовательные ресурсы сети Интернет для общего образования».
- Каталог «Школьный Яндекс».
- Каталог детских ресурсов «Интернет для детей».
- Федеральный центр информационно-образовательных ресурсов.
- Единая Коллекция цифровых образовательных ресурсов».

Ко всем специальностям, получаемых студентами экспериментальной группы в колледже в процессе проведенного педагогического эксперимента, были подготовлены такие методические пособия и указания, с которыми можно повторно поработать самостоятельно (см. таблицу 1).

Таблица 1

Методические пособия и рекомендации

Специальность	Методические пособия и рекомендации
23.02.07 «Техническое обслуживание и ремонт двигателей, систем и агрегатов автомобилей»	Инженерная графика тесты Методическое пособие по самостоятельной работе Методичка ВКР Методичка по практическим и лабораторным работам АМ и ТО ОБУЧАЮЩИЙ МОДУЛЬ «ТОПЛИВНАЯ АППАРАТУРА» СТРОПАЛЬЩИК тесты УМК по материаловедению Методические указания КУРСОВОЕ ПРОЕКТИРОВАНИЕ
09.02.07 «Информационные системы и программирование»	Задания на скорость и качество выполнения машинописных работ Методические рекомендации по обучению слепому методу печати Методическое пособие по курсу Word – 2007 Методическое пособие по самостоятельной работе Памятка правила оформления Компьютерные презентации Презентация критерии оценки Технология создания презентации в MS PowerPoint 2007 Основные правила создания презентации Подготовка презентации краткое руководство
44.02.01 «Дошкольное образование»	Компьютерные презентации Метод рекомендации по написанию ВКР Методические рекомендации к написанию отчета по практике Методические рекоменд к написанию конспекта

Специальность	Методические пособия и рекомендации
44.02.01 «Дошкольное образование»	Методическое пособие по самостоятельной работе ПРИЛОЖЕНИЕ к методическим рекомендациям. Дневник практики Технология создания презентации в MS PowerPoint 2007
43.02.14 «Гостиничное дело»	Задания на скорость и качество выполнения машинописных работ Методические рекомендации по обучению слепому методу печати Методическое пособие по самостоятельной работе

Вывод. В качестве обеспечения внешних причин успешности протекания процесса адаптации студента колледжа можно использовать преимущества электронных образовательных ресурсов, которые можно использовать в удобном для каждого студентов из числа КМНС темпе и повторяемости. Это позволяет максимально избегать истощения внутренних резервов организма таких студентов, снижения темпов их восстановительных процессов, и соответственно, повышать уровень их познавательной активности.

Литература

1. *Дубровин Д.Н.* Психологическая адаптация как фактор личностного самоопределения: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Дмитрий Николаевич Дубровин. – М., 2006. – 23 с.
2. *Савина Н.В.* Концептуальная основа педагогического сопровождения профессионального становления молодежи из числа коренных малочисленных народов Севера / Н.В. Савина, С.В. Косенок // Педагогический журнал. – 2021. – Т.11. – № 5А. – С.327–242.

Составляющие самоорганизации деятельности подростка в условиях цифровой среды

Сысоева О.В.

*к.психол.н., доцент кафедры педагогики и психологии, доцент
ФГБОУ ВО ДВГМУ, г.Хабаровск, Россия*

Бовырина А.В.

*учитель технологии
ГБОУ СШ № 589 Колпинского р-на, г. Санкт-Петербург, Россия
Olga-mail2005@mail.ru*

Основными новообразованиями в подростковом возрасте являются: сознательная регуляция своих действий, умение учитывать интересы других людей и ориентироваться на них в своем поведении. Новообразования не возникают сами по себе, а являются итогом собственного опыта ребенка, полученного в результате активного включения

в выполнение самых разных форм общественной деятельности. (Малова Е.С., Семенова А.В., 2021.) На современном этапе развития общества школьное обучение приобретает необратимые изменения, а именно: расширяется вовлечение учащегося в цифровую реальность в виде дневника.ru, общение с учителями и одноклассниками в чате посредством социальных сетей, родительского контроля в виде онлайн-отчетов о передвижении ребенка вне дома, о рационе питания в школьной столовой и т.д. Возникает закономерный вопрос: как подросток сможет научиться сознательной регуляции своих действий, находясь под неусыпным контролем цифровых систем?

С целью изучения составляющих процесса самоорганизации деятельности современных подростков, было проведено исследование, в котором приняло участие 68 учащихся школы № 589 Колпинского р-на, г.Санкт-Петербурга. Среди респондентов 38 девочек и 30 мальчиков – учащиеся с 6 по 8 классы. Ученикам была предложена онлайн-версия опросника самоорганизации деятельности (ОСД), созданная при переводе и расширенной адаптации англоязычного опросника структуры времени (Time Structure Questionnaire, **TSQ**). Предназначенная для диагностики сформированности навыков тактического планирования и стратегического целеполагания, особенностей структурирования деятельности, самоорганизации. (Мадрикова Е.Ю., 2010.)

В ходе проведенного исследования были обнаружены средние показатели по всем шкалам опросника в общей выборке. А именно: плановость, целеустремленность, фиксация, самоорганизация и ориентация на настоящее. Только по показателю Настойчивости 22 % продемонстрировали низкие результаты и 19 % высокие. Причем при анализе по классам, в 8-м классе этот показатель равномерно распределяется по выборке: 18 % – низкий, 43 % – средний и 39 % – высокий. В остальных возрастных группах закономерно преобладают средние показатели. В этой же возрастной категории подростков – 14–15 лет 62 % продемонстрировали высокие данные по шкале «ориентация на настоящее». В остальных возрастных группах с 12 до 13 лет преобладают средние показатели. Из чего можно сделать вывод, что только к 14–15 годам современный подросток научается прикладывать собственные волевые усилия для завершения начатого дела и упорядочения собственной активности, что в свою очередь приводит к умению ориентироваться на настоящее. Кроме того, 14–15 лет это самый пик кризиса подростничества. В этом возрасте обычно резко снижается школьная успеваемость, т.к. подросток полностью ориентирован на постижение своих личностных качеств и развитие навыков межличностного общения. Несмотря на тот факт, что респонденты 8-го класса 3 года школьного обучения были достаточно плотно вовлечены в цифровую среду (период пандемии), основные психических новообразования у них такие

сформировались. Из чего можно предположить, что изменения социальной ситуации развития в пик подросткового кризиса не оказывает столь существенного влияния на развитие личностных новообразований, как в период предкризиса. Однако, данная гипотеза нуждается в дальнейшем исследовании.

Литература

1. *Мадрикова Е.Ю.* Разработка опросника самоорганизации деятельности (ОСД) // Психологическая диагностика, 2010. № 2.
2. *Малова Е.С., Семенова А.В.* К вопросу о психических новообразованиях подросткового возраста // Педагогика: история, перспективы. 2021. Том.4 № 4. С.62–69.

Развитие рефлексивности младших подростков как фактор становления субъектности в условиях исследовательской деятельности

Тибеева Л.Ф.

*аспирант Института психологии
и образования К(П)ФУ, Казань, Россия
light7110@mail.ru*

В современном высокотехнологичном мире наиболее адаптивной и в тоже время созидающей является личность, обладающая субъектностью. Субъектность – это “сложный интегрированный феномен”, включающий не только активность и способность к развитию, но и многоуровневость, рефлексивность, мотивированность, связанность с инициативой и ответственностью” [5]. По мнению Обухова А.С., субъектность, как “системное качество” выражается способностью индивида “превращать собственную жизнедеятельность в предмет практического преобразования, ...управлять своими действиями в деятельности” [7, с. 183]. Эта способность невозможна без осуществления выхода “за рамки ситуации и самого себя”, то есть рефлексии.

Рефлексия в разной степени сопровождает любую деятельность (учебную, игровую, трудовую). В.В. Давыдов указывал, что рефлексия выступает как “необходимое условие освоения сложных историко-общественных форм теоретической деятельности” [2]. Поэтому говорят об “интеллектуальной рефлексии” и “личностной рефлексии”. Хотя и в том, и в другом случае рефлексивный акт – это мысль, независимо от того, на что она направлена – на другую мысль или эмоцию, чувство, состояние, действие, отношение и пр. Так, Зинченко В.П. писал: “Момент облечения переживания в словесную форму и есть первый логический акт ума” [3]. Давыдов В.В., внедряя с Д.Б. Элькониним и сотрудниками идею развивающего обучения в школьное образование, считал важным

формирование теоретического мышления у младших школьников с тем, чтобы воспитывать “рефлексирующих граждан, способных осознавать общественные истоки своего взгляда на окружающий мир, основания своих взаимоотношений с окружающими людьми и возможные способы их изменения” [цит. по Гуружапов В.], [1]. Практика развивающего обучения в системе начального общего образования и сейчас имеет достаточно последователей, так как идеи осмысленного учения всегда актуальны. Нам представляется, что в любой образовательной программе следует развивать рефлексивные умения, так как они являются метапредметными, а, значит, универсальными. Диагностика данных компетенций является важным этапом в процессе их формирования и развития, особенно в отношении младшего школьного и подросткового возраста в связи с сензитивностью данного возрастного периода.

Изучение способностей к рефлексии современных младших школьников было проведено на примере учебной деятельности. Использовалась методика “Каузальная атрибуция успеха/неуспеха”, предложенная авторами концепции формирования универсальных учебных действий (Асмолов А.Г. и др.). Выпускники начального уровня образования (обучающиеся средней общеобразовательной школы г. Новый Уренгой Ямало-Ненецкого АО) оценивали, насколько их учебные успехи и неудачи связаны с тремя группами причин – собственными усилиями, объективной сложностью заданий и способностями или везением.

Анализ количественных данных (2020–2021 гг) показал, что из 90 человек от 47 % до 72 % связывают свою учебную деятельность с собственными усилиями, что соответствует высокому уровню рефлексии. Средний уровень рефлексии выявлен в среднем у 35 %, хотя в зависимости от класса значения варьируются в пределах 22 % -53 %. Это школьники с атрибуцией “Способности” и “Объективная сложность задачи”. Количество обучающихся с низким уровнем, то есть тех, кто считает, что причинами успеха или неуспеха являются особенности отношения учителя к ученику или случайное стечение обстоятельств, составляет 5–11 %. Для сравнения полученных результатов подобное исследование было проведено среди пятиклассников того же образовательного учреждения (всего 66 человек). Данные свидетельствуют о том, что только 58 % школьников 11–12 лет показали высокий уровень рефлексии при самооценке собственной учебной деятельности, 30 % – средний уровень и 12 % – низкий. Было замечено, что из 8 человек с атрибуцией “Везение” 37 % в течении обучения в начальной школе имели постоянные коммуникативные трудности, испытывали затруднения в анализе причин проступков, прогнозировании последствий своих действий, самоконтроле и саморегуляции.

Лефевр В. называл рефлексия “особым исследовательским отношением” [6, с.17]. По его определению, это способность встать в позицию

«наблюдателя», «исследователя» или «контролера» не только по отношению к своему телу, своим действиям, своим мыслям”, но и “по отношению к другому «персонажу», его действиям и мыслям”. По мнению ряда учёных (Савенков А.И., Леонтович А.В.), такая позиция наиболее явно прослеживается и успешно развивается в процессе исследовательской деятельности. Именно благодаря исследовательской позиции создаются условия для “вопросания”, проявления интереса к какому-либо объекту, что является внутренним “двигателем” исследования. Ведь интерес, по мнению К.Изарда, “единственная эмоция, которая обеспечивает работоспособность человека и насущно необходима для творчества” [4, с. 103]. Кроме того, в современном цифровом мире существует возможность активного погружения в разные информационные среды, например, в рамках сетевых сообществ, что создаёт дополнительные возможности как для насыщения новыми идеями, так и для мобильной самопрезентации своих духовных либо материальных продуктов исследовательской деятельности.

В связи с тем, что рефлексивный этап присутствует на всех этапах любого учебного исследования, культурно освоенная исследовательская деятельность обучающихся представляется универсальным средством, способствующим развитию различных видов рефлексии, которая значимо коррелирует с познавательной и созидательной активностью; обретению самостоятельности и ответственности, а также самоорганизации и самоконтроля, что особенно важно в состоянии неопределённости, свойственной современным реалиям. Эти характеристики личности и будут составлять психологический “портрет” субъекта собственной осмысленной жизни.

Литература

1. *Гуружанов В.А.* О родовом субъекте и рефлексии больших и маленьких людей. К 80-летию В.В.Давыдова. URL: <http://childpsy.ru/lib/articles/id/23582.php?ysclid=l6g6k93240605098967>
2. *Давыдов В.В.* Теория развивающего обучения. М.:ИНТОР. – 1996, 544 с.
3. *Зинченко В.П.* Опыт думания о думании. К восьмидесятилетию В.В. Давыдова (1930–1998) // Вопросы философии. – N11. – С.75–91, 2010.
4. *Изард Кэррол.Э.* Психология эмоций. СПб.:Питер. – 2009, 464 с.
5. *Леонова Е.В.* Становление субъектности в нормативных возрастных и образовательных кризисах : автореферат дис. ... доктора психологических наук : 19.00.07 / Леонова Елена Васильевна; [Место защиты: Ин-т изучения детства, семьи и воспитания РАО]. – Москва.- 2016, 46 с.
6. *Лефевр В.А.* Рефлексия. – М.. «Когито-Центр». – 2003, 496 с.
7. *Обухов А.С., Киселев Б.А.* Развитие субъектной позиции учащихся в условиях учебно-исследовательской деятельности // Преподаватель XXI век. 2010. N2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/razvitiie>

subektnoy-pozitsii-uchaschihsya-v-usloviyah-uchebno-issledovatel'skoy-deyatelnosti (дата обращения: 05.08.2022).

Проектная деятельность, как средство развития субъектности обучающихся

Трошкова Е.А.

*Педагог дополнительного образования
ГБОУ СО ЦППМСП «Ресурс», г. Екатеринбург, Россия
ewgeniysolar@yandex.ru*

В настоящее время востребовано такое образование, позволяющее обучающемуся стать субъектом и обладать культурой, собственным развитием и собственной жизнью. В широком понимании образование является процессом целенаправленного развития, результат которого – обретение культурно значимых качеств и способностей. О развитии личности и развивающем образовании писали Л.С. Выготский, В.В. Давыдов, Л.В. Занков, Г.Д. Кириллова, О.Н. Крылова, А.Н. Леонтьев, Д.Б. Эльконин, И.С. Якиманская и др. Субъектная позиция обучающихся рассматривали Г.И. Щукина и Д.Б. Эльконин.

По определению В.И. Слободчикова, субъектная позиция – это устойчивая система отношений человека к миру, другим людям и самому себе, позволяющая ему сознательно, ответственно и свободно строить свою жизнь в мире людей, а также совершать жизненные выборы и поступки [4].

Субъектная позиция раскрывается через следующие способности человека: внутренняя открытость миру ценностей и смыслов, инициативность в претворении собственных ценностей, осознанность в целеполагании, компетентность в реализации целей, ответственность за собственные действия и их последствия, критичность в оценке себя, своих действий, условий и результатов, готовность к преодолению трудностей, признание и учет субъектности других людей [3]. Очень важно понимать, что и формирование субъектности, и ее проявление в поведении и действиях человека происходят только в процессе активной деятельности самого человека. Деятельность и субъектность взаимосвязаны.

Одним из средств развития субъектности может стать совместная проектная деятельность. Этот вид деятельности ставит обучающегося в активную позицию по отношению к познанию. Она всегда межпредметна, а значит, позволяет решить сложную проблему конвергентности разных областей познания достаточно естественным путём.

Организация данного вида деятельности на занятиях проходит в три этапа.

Рассмотрим на примере Яндекс – презентаций. Целью первого, подготовительного, этапа является формирование мотивации и теоре-

тических знаний, необходимых для совместного создания проекта с использованием платформы Яндекс. Первоначальная работа ведется педагогом индивидуально с каждым обучающимся. Просмотр уже существующих проектов в виде презентаций. Знакомство со структурой презентации, с основными функциональными возможностями данного ресурса, метода сбора информации для проектной работы и тд. Второй этап направлен на формирование у обучающихся практического опыта применения облачных технологий на примере Яндекс презентаций. Происходит организация направленного поиска информации в сети Internet на указанных сетевых ресурсах, по опорным вопросам и ключевым словам. Также на данном этапе формируется умение добавлять материал в презентацию, редактировать его, работать с изображениями. Ребенок работает совместно с педагогом. Результатом второго этапа является 2–3 слайда для совместной презентации или индивидуального проекта ребенка. На третьем этапе происходит совместное взаимодействие педагога и всех участников проекта. Ни все обучающиеся имеют возможно самостоятельно работать над тем или иным проектом, поэтому совместная работа с педагогом или родителями для некоторых обучающихся является постоянной.

Преимущество использования в образовательном процессе проектной деятельности определяется тем, что она дает реальную возможность организации взаимодействия (сотрудничества) обучающихся между собой; учит способу проектирования через специально разработанные задания; дает возможность посмотреть на «перенос» известных предметных способов действий в реальную жизненную ситуацию; положительно влияет на повышение познавательного интереса и формирование познавательной активности[2].

Следовательно, в процессе работы над проектом развиваются качества, характеризующие обучающихся, как субъекта деятельности[1]: свобода выбора, инициативность, избирательная направленность, интерес, ценностное отношение, самостоятельность, автономность, творчество.

Таким образом проектная работа позволяет получить личный опыт, овладеть новыми видами деятельности. Также способствует накоплению коммуникативного, организационного и иных навыков, способствующих развитию субъектных позиций обучающихся.

Литература

1. *Давыдов В.В.* Младший школьник как субъект учебной деятельности [Текст] / В.В. Давыдов, В.И. Слободчиков, Г.А. Цукерман // Вопросы психологии. – М., 1992. – № 3–4. – С. 14–19.
2. *Обухов А.С.* Возрастной аспект развития исследовательской деятельности: от спонтанного поведения к становлению субъектности [Текст] / А.С. Обухова // Исследовательская деятельность учащихся: от детского сада до вуза: научно-методический сборник в двух томах

- под общ. ред. – М.: Общероссийское общественное Движение творческих педагогов «Исследователь»; МПГУ, 2010. – С. 42–48.
3. *Склярлова Т.В., Битянова М.Р., Беглова Т.В.* Личностное развитие учащихся как предмет педагогического проектирования // Воспитание в социокультурной реальности малого города: векторы развития и ресурсы: Сборник научных статей / Под общ.ред. А.Е. Баранова. Тверь: ООО «ГК Стимул», 2015. С. 151–153.
 4. *Слободчиков В.И., Исаев Е.И.* Основы психологической антропологии. Психология человека: Введение в психологию субъективности. – М.; Издательство ПСТГУ, 2014 г. Стр. 361.

Формирование субъектности ребенка старшего подросткового возраста в инженерных соревнованиях, проектной деятельности и других образовательных практиках в кружках

Андрюшков А.А.

кандидат политических наук

директор центра Национальной технологической олимпиады НИУ ВШЭ,

научный руководитель Инфраструктурного центра

Кружкового движения НТИ

Москва, Россия

andryushkov@kruzok.org

Федосеев А.И.

президент Ассоциации участников технологических кружков

Москва, Россия

fedoseev@kruzok.org

Тема развития субъектности у подростков является предметом серьезного внимания и магистральной линией исследований Кружкового движения НТИ¹ на протяжении нескольких лет. Кружковое движение организует проектные школы, олимпиады и фестивали – мероприятия, позволяющие участникам занять новые, не совсем привычные им позиции – встать на место технологических и социальных предпринимателей и энтузиастов своего дела. Здесь поощряется самостоятельность и исследовательские инициативы школьников, практикуются новые методы работы, формирующие у подростков ответственное отношение к миру.

С 2021 года группой экспертов из Кружкового движения и Высшей школы экономики ведется исследовательская работа по теме проактивного агентного поведения. В данном исследовании поднимается целый ряд вопросов. Как развитие подростковой субъектности будет отражаться на воплощении деятельной и осознанной свободы подростка?

¹ Подробнее о Кружковом движении НТИ – <https://team.kruzok.org>

Как субъектность подростков соотносится с понятием дееспособности при несовершеннолетии актора? Какую роль в этом процессе играет школа? Как быть с феноменом длинного детства? Какие изменения системы образования нужны для развития субъектности? Почему ранняя субъектная позиция подростка – это до сих пор не норма, нужно ли менять такое положение дел?

Проекты по развитию субъектности реализуются командой Кружкового движения с 2014 года в различных форматах. Во-первых, это работа фонда «Полдень» с детьми-подростками из детских домов. Во-вторых, это работа с будущими технологическими лидерами страны. Оба формата предполагают работу со старшими подростками: детьми 14–17 лет, учащимися 8–11 классов российских школ. Опираясь на отечественную традицию мыследеятельностной педагогики¹ и общую установку на практико-ориентированное образование, для нас принципиально важно ответить на вопрос, при каких обстоятельствах ребята этого возраста начинают соприкасаться с реальным миром как *субъекты деятельности*.

Современное российское образование связано со школой запоминания. Школьники изучают большие массивы информации по каждому предмету, и знание, усваивается ими посредством запоминания или в форме простых алгоритмов и инструментов для решения конкретных задач. Такое образование не позволяет понять, как реально устроена практика инженера, ученого-исследователя или социального предпринимателя. Кружковое движение, в свою очередь, старается работать с теми, для кого вопрос профориентации и социализации – живой и важный, а не простая формальность.

У воспитанников детских домов нет опоры на семью, поэтому бессмысленно ожидать, что их социализация может проходить где-либо кроме детского дома. Воспитатель должен создавать специальные комплексные условия, чтобы социализация осуществлялась в детском доме и при этом проходила осознанно, с возможностью показать подросткам, как устроен реальный мир. Социализация воспитанников детского дома должна давать им траекторию жизни и работы в реальном мире, после выпуска из детского дома. Однако в действительности практика воспитания часто строится на адаптации к искусственной социальной среде самого детского дома, возможности выйти за ее границы почти нет. Получается абсолютно безопасное, защищенное от внешней среды пространство. И даже активное участие детских организаций, школ, волонтеров и спонсоров в жизни детского дома только усугубляет ситуацию, потому что, переступая границы детского дома, внешние акторы начинают прежде всего усиливать комфортность социальной среды, а не обучать воспитанников реальному действию за ее границами.

¹ Громько Ю.В. Мыследеятельностная педагогика. – Минск: Технопринт, 2000.

То же самое происходит и в школьной среде в контексте взаимодействия с инженерами и учеными, которые только лишь вовлечены в систему демонстрации своих знаний через запоминание. Даже решение сложных, интересных и творческих задач без представления о том, как устроена реальная практика, не дает возможности перейти подросткам в поле реальной деятельности. Вопрос перехода в поле реальной деятельности активно изучается в отечественной педагогике уже более 40 лет. Этот вопрос включает в себя определение того, какая деятельность осуществляется подростками: что они реально делают на уроках, что они реально делают, когда уроки закончились, что они делают, когда выходят из школы. Или же, что подростки реально делают, когда выбирают вуз. Реальное действие подростка должно быть таким, чтобы его собственный способ деятельности был, с одной стороны, культурным – подросток не должен демонстрировать деградацию культуры по сравнению с предыдущими достижениями человечества. С другой стороны, способ действия подростка должен давать ему возможность самоопределяться, целеполагаться, вкладывать душу в то, что он делает. Сохранение двух этих принципов – это серьезная проблема, решение которой пытаются найти исследователи и практики деятельностной педагогики.

Кружковое движение приняло вызов, согласно которому в инженерных вузах нужны те молодые люди, которые не только хотят изучать инженерное дело, но знают, зачем они поступили в этот вуз и имеют цели, не ограниченные переездом в Москву или высоким заработком, – это те, кто действительно хотят заниматься инженерным делом. Для того, чтобы подростки осознанно выбирали траекторию своего профессионального развития, необходимо создавать новые форматы, в которых школьники приобретут опыт реальной деятельности. И здесь возникает интересный феномен. В ситуации, когда ребенку озвучивают понятные правила действий в учебной ситуации (если он решает задачи, то получает за это пятерку, а не решает – получает двойку), ему понятна система правил игры, он себя чувствует достаточно комфортно. *Когда начинается погружение подростка в реальную ситуацию, в реальный мир, где готовых правил нет, они пишутся и меняются по ходу дела, подросток вынужден удерживать свою позиционность, свои основания действия.* В такой ситуации не будет учителя, который подскажет, каким инструментом или средством лучше воспользоваться. Таким образом, для того, чтобы подросток смог, находясь в реальном поле, в реальных пробах социальной, инженерной, исследовательской деятельности, анализировать ситуацию и осуществлять деятельность, у него должна сформироваться культура субъектности.

Ключевой вопрос – где и за счет каких средств субъектная позиция формируется в реальном мире? Существует распространенное предположение, что для этого необходимо лишь «бросить» человека

в реальную жизнь, и у него все сложится само собой. Но на самом деле вопрос, в какой момент человек субъектен в своей деятельности, а в какой – не субъектен, не имеет однозначного ответа даже для взрослого человека. В течение всей жизни, до самой смерти у человека может возникать вопрос о его субъектности. Мы исходим из того, что субъектность как способность осознанно удерживать свою позицию в деятельности, способность анализировать и выбирать те пространства реального социального мира, в которых необходимо действовать здесь и теперь, – это способность, которая должна быть выращена у подростка старшего возраста. В 17 лет человек уже должен иметь средства и способы занятия такой позиции в реальной, социальной, культурной и социокультурной деятельности.

В рамках Кружкового движения создаются специальные ситуации и пространства для формирования у подростков этой способности. Для этого разрабатываются и применяются новые форматы обучения, один из них – проектные школы¹. Проектные школы – это временные автономные зоны проектного действия детско-взрослой образовательной общности. Можно привести пример ситуации на одной из таких школ – невероятно важный, потрясающий и одновременно совершенно типичный для этого способа работы, – когда после недель работы над проектом, направленном на развитие конкретной территории, в ходе организованной рефлексии один участник сформулировал: «Мне сейчас 16 лет, и я только на этой школе впервые почувствовал смысл своей жизни». В такие моменты у подростков и рождается понимание, что они на самом деле хотят делать, у них собирается собственный образ движения и дела.

Возраст старшего подростка достаточно чувствительный для внешнего воздействия. Несмотря на то, что подростки постоянно пытаются отделить себя от влияния взрослых, они одновременно пытаются присвоить тот образ социального поведения, социального «Я», который считают успешным. Например, когда значимый взрослый говорит подростку: «Если ты будешь таким-то, у тебя все в жизни получится. Если ты будешь другим, то будет похуже. А если будешь вот таким, то ты проиграл», – подростку предлагается понятный способ социального бытия. Однако, в отличие от взрослого человека, у подростка еще нет достаточного опыта и здравого смысла, чтобы критически отнестись к подобным предложениям. Поэтому другая важная сторона субъектности заключается в способности определять, обладает ли данный образ социального бытия и социального «Я», присваиваемый подростком,

¹ Подробнее о проектных школах и хакатонах, объединенных под названием «Практики будущего» можно познакомиться на сайте проекта – <https://practicingfutures.org>

максимальной субъектностью. Подросток должен иметь средства различать, «лже-субъектность» и подлинную субъектность, уметь рефлексировать и критически относиться к тем форматам социальной «упаковки», в которые его включают те или иные формы общности.

Все это открывает совершенно новые пространства для образовательных форматов, меняет базовые отношения в системе образования между учителем и учеником и по-новому позиционирует фигуру взрослого. Кто такой взрослый в контексте образования? Учитель влияет на формирование субъектности подростка, но такая деятельность обычно мало им рефлексивируется и прорабатывается. До сих пор педагогическое сообщество с трудом принимает идею о том, что подростки старшего возраста многое видят и замечают. Например, они видят, любит ли учитель свою работу или нет; они хорошо понимают, сколько в работе учителя осмысленного и не осмысленного. Очень легко и быстро школьники понимают, когда учитель лжет, а в какой момент на самом деле совершает подвиг. Другими словами, для подростков важен не сам чистый процесс обучения, а в том числе и его социальная оболочка – на нее школьники обращают внимание, следят за ней и в ней воспитываются. На практике мы зачастую видим неумение учителя выстраивать эту социальную оболочку, формировать связь большую, чем «учитель-ученик», – связь значимого взрослого и ученика – юной души, которая хочет многому научиться. Поэтому новые образовательные форматы должны опираться на специально созданные детско-взрослые отношения и общности.

Мероприятия Кружкового движения в значительной степени меняют традиционный уклад образовательных активностей. Новый подход нашел отражение в Манифесте Кружкового движения¹. В соответствии этими принципами организованы ключевые образовательные активности Кружкового движения, среди которых наиболее масштабным проектом является Национальная технологическая олимпиада (НТО)², которая проводится с 2015 года и ежегодно объединяет более 100 тысяч школьников по всей стране.

НТО – это не просто соревнования с особым регламентом. Это огромная смысловая история и опыт общения участников с миром профессионалов и реальных дел. Это среда доверия и отношения всех участников олимпиады к соревнованию как к общему делу. Опыт Кружкового движения по проведению НТО показывает, что инженерные соревнования – это хороший инструмент для формирования субъектности подростков.

¹ Формирование кружков и сообществ технологических энтузиастов – М.: Ассоциация участников технологических кружков, 2020. – 33 с.

² Подробнее о Национальной технологической олимпиаде можно узнать на сайте проекта – <https://ntcontest.ru>

Можно выделить несколько факторов подобных соревнований, которые способствуют формированию субъектности участников. Первый фактор – это готовность организаторов отвечать на самые разнообразные, часто назойливые вопросы на протяжении всей олимпиады: с первого дня регистрации в сентябре до июля, когда абитуриенты приносят результаты олимпиады в приемные комиссии вузов. Организатор таких соревнований должен понимать, что смысл не в проведении самих соревнований, а в том, что подросток хочет использовать эти результаты при поступлении в вуз, для определения своей будущей профессии. Именно поэтому у школьников возникнет желание на следующий год лучше подготовиться к соревнованиям, записываться на площадки подготовки, искать сильных партнеров по команде. У школьников также может возникнуть обида из-за проигрыша, которую организаторам нельзя просто проигнорировать. Любые коммуникации, даже не имеющие на первый взгляд отношения к предмету соревнований, оказываются очень важны.

Второй фактор связан с тем, что в организации проведения НТО участвует сотни и тысячи взрослых людей. Проектный офис олимпиады и ядро Кружкового движения не смогут проконтролировать все коммуникации и возможные отношения между участниками. Огромное значение имеет постоянная работа с методистами, организаторами отдельных профилей олимпиады, трансляция вовлечение существующего подхода работы с подростками, повышение ценности коммуникации, работы с понимаем участников, с их самоопределением. Каждый организатор олимпиады должен нести эту ценность участникам в личных коммуникациях с ними.

Третьим фактором является принципиальная для НТО командная работа внутри инженерных команд и сама необходимость создавать командные форматы обучения. Под командой здесь понимаются устойчивые связи между участниками при решении конкретных задач. Команда подростков, участвующих в олимпиаде, чаще всего складывается не на самих соревнованиях, когда непосредственно нужно решить задачу, а до олимпиады, когда подростки готовятся вместе, вместе придумывают, как в течение всего года правильно распределить силы и функции в команде. Такое командное взаимодействие провоцирует появление ситуаций, в которых школьники на собственном опыте узнают чувство товарищества. Например, когда один из участников заболел и не может вовремя сделать свою часть задачи. Именно такие социальные ситуации образуют командный формат, и для организаторов олимпиады принципиально важно, чтобы он был не фиктивным. Разработчики задач наполняют олимпиаду такими вызовами, чтобы командный формат было невозможно симитировать. Это огромная работа на методическом уровне: сделать так, чтобы командный формат предполагал

внутреннюю коммуникацию, управление командой своим ходом движения в олимпиаде при решении реальной комплексной задачи.

Четвертый фактор формирования субъектности в НТО – это специальные форматы работы, которые были настойчиво введены в организацию каждого из финальных состязаний. Ежедневно после работы в рамках финала организуется рефлексия, в ходе которой участники должны отрефлексировать свою деятельность на олимпиаде. Это необходимо, потому что без рефлексии невозможно формирование субъектности. Можно наблюдать, как огромное количество соревнований школьников проходят впустую. Регулярные соревнования для школьника – это поток, в котором постоянно что-то случается, возникают внутренние ощущения и эмоции. Тогда как рефлексия – это возможность сделать остановку деятельности¹, во время которой можно разобраться, чего участник смог добиться, а что не смог, осознать причину своих ошибок и основания достигнутых побед. Таким образом, именно во время рефлексии участники начинают присваивать полученный опыт олимпиады. Последующий анализ этого опыта позволяет сделать вывод для движения вперед, сформировать умение действовать в подобных ситуациях. Регламенты проведения рефлексии, типичные вопросы и советы для вожатых-модераторов являются стандартом работы на мероприятиях Кружкового движения.

Объединение представленных регламентов и подходов подходов можно назвать *антропологической программой* мероприятий Кружкового движения. Важно понимать, что подобную антропологическую программу нельзя свести к воспитательной. Антропологическая программа предполагает непосредственное отношение организаторов к процессу, в который школьники вовлечены. Это может быть погружение в проектную деятельность или в инженерные соревнования. Антропологическая программа позволяет выйти из основного производственного процесса, возвратиться к самому себе, осмыслить все, что с тобой случилось и сделать попытку пересобрать свою личность. В этом и проявляется антропологичность – момент становления человеком. Как ни странно, в процессе решения задачи участник является функцией этой задачи. Но в момент принятия им решения, браться за задачу или нет, в попытке ответить на вопрос: «А зачем сейчас решать эту задачу?», – именно тогда он является человеком как субъектом.

В Кружковом движении мы практикуем *событийную педагогику* – педагогику, основанную на отдельных мероприятиях с определенным дизайном и смыслами – событиях в подлинном смысле этого слова, событиях, развивающих субъектность. Национальная технологическая

¹ Алексеев Н.Г. Рефлексия // *Seminarium Hortus Humanitatis*. Альманах № 10. – Рига, 2007.

олимпиада представляет собой более сложный проект – это годовой или даже многолетний цикл, формирующий субъектность. Еще более сложную форму работы представляют особые среды или полигоны Кружкового движения – полигоны практик будущего¹, – в которых апробируются и осваиваются участниками новые практики жизни, учебы и работы.

Но даже во всех перечисленных внеучебных форматах необходимо опираться на работу школы. Если в школе хорошо сформированы командные формы взаимодействия и работы, это отражается на результатах участников на проектных школах и в инженерных олимпиадах. Более системная работа с субъектностью подростков связана с проработкой тематики новой школы. Рано или поздно новая школа, школа субъектности и субъектного действия будет создана. В отечественной системе образования этот вопрос кардинально важен, поскольку это вопрос про появление и развитие целого поколения, которое сможет осуществить новый шаг в развитии нашей страны.

Изучение взаимосвязи между эмпатией и результатом исследовательской деятельности магистрантов

Чжан Сюань
аспирант

*Научный руководитель: Щеглова Инна Владимировна
СПбПУ Петра Великого, Санкт-Петербург, Россия
fangxiatui@gmail.com*

Данное научное исследование проведено в рамках грантовой программы поддержки лучших проектов иностранных аспирантур «BIG PhD» в Санкт-Петербургском политехническом университете Петра Великого

В основу работы положена гипотеза о том, что формирование эмпатии к научной деятельности расценивается как стимулирующий фактор развития и совершенствования исследовательской компетенции. Предлагается содержательная часть эмпатийной подготовки магистрантов-лингвистов в контексте формирования исследовательской компетенции посредством осознания и принятия требуемых умений.

Определяем термин *эмпатия* как перевод немецкого слова *einfihlung* – «проникновение», «вчувствование». Напомним, что Теодор Липпс рассматривал эмпатию в качестве особого психического акта, при котором человек, воспринимая предмет, проецирует на него

¹ Федосеев А.И., Андриюшков А.А., Молодых Ю.О., Рачинская М.С., Коноваленко А.В. Кружки 2.0: Научно-технические кружки в экосистеме практик будущего. Инструкция по сборке. М.: ООО «Ваш формат», 2018.

свое эмоциональное состояние [4]. Липпе в своих исследованиях говорил об эмпатии как о восприятии произведений изобразительного искусства. В исследованиях Вильгельма Дильтея способность к эмпатии рассматривается как условие понимания культурно-исторической, человеческой реальности [1].

Исследовательская деятельность будет успешной, если в качестве эмпатийной подготовки предложить модель структуры исследовательских умений. Подтверждение данного положения аргументированно доказывается в нашей предыдущей публикации, посвященной проблемам, которые испытывают иностранные студенты в процессе овладения научным стилем речи [3]. В частности, были установлены следующие трудности, с которыми сталкивается обозначенный контингент учащихся: отсутствие мотивации к изучению научного стиля речи, незнание его грамматических конструкций; отсутствие умений информационной переработки текстов [3, с. 184–186].

С.Б. Забелина, иллюстрируя структуру исследовательских умений, выделяет ряд компонентов (методологический, когнитивный, операционный, коммуникативный, рефлексивный) и репрезентирует показатели каждого из них [2, с. 19–20]. В качестве примера приведем описание рефлексивного компонента: осмысливать цели, задачи и результат исследования; осуществлять самоанализ, самокоррекцию, выстраивать планы дальнейших исследований [2, с. 20].

Предлагаем взглянуть на проблему определения компонентного состава исследовательской компетенции под другим углом зрения. Принимая во внимание тот факт, что исследовательская компетенция является интегративным феноменом, рассмотрим компонентный состав на базе других смежных с ней компетенций, без становления которых, по нашему мнению, нелогично ставить вопрос о формировании исследовательской компетенции. Согласно нашей точке зрения, структуру исследовательских умений магистрантов-лингвистов целесообразно представить путем обозначения и иллюстрации компетенций-компонентов:

- *обусловленная исследовательской деятельностью деонтологическая компетенция* (знать положения научной этики и строго следовать им в процессе исследовательской деятельности);
- *компетенция личностного самосовершенствования* (уметь понимать и критически оценивать собственную личность; составлять алгоритм саморазвития на основе анализа типажа «ученый» в диахронии и синхронии; контролировать и оптимизировать процесс самосовершенствования; стремиться примкнуть к научной элите, занять позиции научного лидера);
- *когнитивная компетенция* (демонстрировать знания фактического материала, способности находить и извлекать информацию, способности обобщать и формулировать суждение; выделять существен-

- ные и несущественные связи и отношения, устанавливать закономерности и причинно-следственные связи, объяснять их, сопоставлять, сравнивать, находить противоречия и ставить проблему, формулировать выводы; обнаруживать способности к интеграции и интерпретации; демонстрировать способности к рефлексии и оценке);
- *информационная компетенция* (уметь работать с различными источниками информации; самостоятельно искать, извлекать, систематизировать, анализировать и отбирать необходимую для решения поставленных задач информацию; ориентироваться в информационных потоках, уметь выделять в них главное и необходимое; применять для решения задач информационные и телекоммуникационные технологии; систематически повышать цифровую грамотность);
 - *коммуникативная компетенция* (уметь средствами родного и английского языков моделировать коммуникативное поведение с учетом участников коммуникативного процесса, каналов связи);
 - *креативная компетенция* (демонстрировать гибкость мышления; обладать способностью генерировать новые способы решения проблемы и умением взглянуть на нее под другим углом зрения; вывести деятельность на творческий уровень);
 - *мотивационно-волевая компетенция* (испытывать потребность в исследовательской деятельности, интерес к ней; культивировать мотив достижения вместо мотива избегания неудач);
 - *предпринимательская компетенция* (видеть возможность коммерциализации результатов исследовательского труда; инициировать новые проекты; уметь ситуационно планировать ресурсы).

Резюмируем. Презентация и подробный разбор структуры исследовательских умений в группе магистрантов-лингвистов, нацеленные на проникновение в научную деятельность и приобщение к ней, представляют собой важный адаптационный шаг к исследовательской деятельности – эмпатийную подготовку к ней.

Перспективы работы видим в дальнейшем изучении вопросов эмпатии и рефлексии магистрантов при вовлеченности в исследовательскую деятельность, поскольку вопросы взаимосвязи переживания и поведения остаются малоизученными.

Литература

1. Дильтей В. Описательная психология / В. Дильтей. – СПб.: Алетейя, 1996. – 160 с.
2. Забелина С.Б. Формирование инновационной практико-ориентированной образовательной среды для развития исследовательских умений магистрантов / С.Б. Забелина // Проблемы теории и практики инновационного развития и интеграции современной науки и образования: материалы II Международной междисциплинарной конференции. – М.: Издательство Московского государственного областного университета, 2021. – С. 18–22.

3. *Лян Цзяхуэй*. Трудности обучения научному стилю речи студентов-иностранцев: характеристики, типы, тенденции (на материале опроса преподавателей русского языка как иностранного) / Лян Цзяхуэй, Чжан Сюань, И.В. Щеглова // Педагогика. Вопросы теории и практики. – 2022. – № 2 (7). – С. 183–189.
4. *Lipps T.* Psychologische Studien / T. Lipps. – München: Dürr 1905. – 306 p.

Взаимосвязь представлений о будущем в юношеском возрасте и образовательных результатов

Шилова Н.П.

*кандидат психологических наук, заместитель начальника Управления
Федеральной службы по надзору в сфере образования и науки
Рособрнадзор, Управления организации и проведения государственной
итоговой аттестации, Москва, Россия
npshilova@outlook.com*

Результат, полученный на едином государственном экзамене (ЕГЭ), является основным показателем успешности школьного обучения на сегодняшний день в Российской Федерации. Юноше или девушке при подготовке и сдаче ЕГЭ, необходимого для дальнейшего получения высшего образования, кроме постановки жизненных целей и формирования жизненной траектории, которые задает социальный контекст ситуации, важно сформировать собственное представление о «структуре личного психологического будущего» – когда и что необходимо сделать, какие шаги ведут к цели, какие ресурсы необходимы. В случае если подросток реализует в себе формирование «психологических систем», позволяющих «заменить значимого взрослого», его внутренняя потребность сдать ЕГЭ на высокий балл становится личной целью. Мы предположили, что успеваемость юношей и девушек, продемонстрированная ими на ЕГЭ, зависит от того, каким они представляют собственное будущее.

Целью нашего исследования было провести анализ связанности представлений о своем будущем юношей и девушек с баллами, которые они получили на ЕГЭ. Исследование было проведено нами в два этапа. На первом – в 2018 г. при помощи методики И.С. Кона «Я через пять лет» (Кон, 1984) выявлялись содержательные элементы прогнозирования будущего участников исследования. Для этого участники должны были описать себя такими, какими они видят себя через пять лет. Ограничений по объему текста и времени выполнения задания не давалось. Выборку исследования составили 1538 юношей и девушек от 14 до 28 лет. При формировании выборки мы рассылали по электронной почте в образовательные организации России приглашение на участие в исследовании и просили привлечь как можно большее количество участников. Исследование проводилось в любом удобном для респондента

месте на персональном компьютере, где участник исследования заходил на специальный ресурс по электронной ссылке. В начале исследования респондент должен был сообщить о согласии на участие в исследовании, по окончании – о согласии на использование его персональных данных. Полученные на первом этапе тексты исследовались при помощи статистического программного пакета R. Всего в 1538 сочинениях содержалось 15988 слов. Нами были изучены взаимосвязи среди наиболее популярных слов, используемых в сочинениях. Значимость различий оценивалась при помощи коэффициента хи-квадрат, который проверяет значимость расхождения эмпирических (наблюдаемых) и теоретических (ожидаемых) частот, т.к. этот критерий позволяет анализировать категориальные данные. Мы получили информацию о том, какие слова юноши и девушки чаще всего используют при описании своего будущего, и как эти слова связаны между собой.

На втором этапе исследования в 2021 г. мы провели дополнительный опрос тех же юношей и девушек, которые участвовали в первом этапе. По адресу электронной почты, который участники указали на первом этапе исследования, была направлена ссылка на страницу, содержащую набор вопросов: анкетные данные, результаты сдачи ЕГЭ, оценки собственных достижений, указанных в письмах себе на первом этапе исследования, и причин отсутствия этих достижений. Также участникам были направлены тексты, которые они писали о себе в будущем на первом этапе исследования. Повторно участие приняли 10 % респондентов первого этапа, что явилось хорошим результатом с учетом прошедшего периода времени и в итоге составило 150 человек в возрасте от 16 до 28 лет. Значимость взаимосвязей оценивалась при помощи точного критерия Фишера (уровень значимости 0,05).

По итогам исследования сделаны следующие выводы:

Смысловая связь, создаваемая указанием на «знаю» и «сделаю» в представлении о своем будущем, позволяет достичь значимых образовательных результатов. Более чем в 70 % случаев слово «работа» является центральным содержанием будущих жизненных историй юношей и девушек, участвующих в исследовании. При этом в сочинениях юношей и девушек, которые сдали ЕГЭ по предмету по выбору на «отлично», слово «работа» встречается только в 15 % сочинений. Также значимые отличия есть в использовании слова «хочу» – юноши и девушки, которые сдали ЕГЭ по выбору на отличную оценку, используют его значительно реже. Но «знаю» и «сделаю» используются юношами и девушками, которые сдали ЕГЭ по предмету по выбору на «отлично», значительно чаще, чем остальными участниками исследования. Таким образом, современным представителям юношеского возраста для успешной сдачи экзаменов необходимо представлять собственную жизнь в режиме понимания собственных знаний и того, что они могут сделать сами.

В ответах на вопрос, о том, почему что-то еще не произошло или не происходит из того, что участники исследования ожидали, были выявлены значимые взаимосвязи между позицией респондентов – «у меня будет всё так, как я предполагал, но позже, чем через пять лет» и средними баллами, полученными по обязательным предметам ЕГЭ. Такой позиции придерживаются юноши и девушки, сдавшие ЕГЭ по математике на оценку «удовлетворительно» (на 60–27 баллов), $f = 0,0037$ и, сдавшие ЕГЭ по русскому языку на оценку «хорошо» (на 80–61 баллов), $f = 0,0387$.

Оценки за ЕГЭ по предметам по выбору взаимосвязаны с оцениванием достижения своих планов. Юноши и девушки, которые сдали предмет по выбору на «отлично», оценивают достижение собственных планов ниже, чем те, кто сдал экзамен по выбору на меньший балл. Представители юношества, сдавшие предмет по выбору на низкие оценки, отмечают, что пришли к своим целям значительно быстрее, чем в срок, указанный ими ранее в сочинении. Такая заниженная оценка своих возможностей объясняется отсутствием четких критериев желаемого будущего, что позволяет занижать требования к себе для достижения заявленных целей.

Литература

1. *Кон И.С.* В поисках себя: Личность и ее самосознание. Москва: Политиздат. 1984. 367 с.
2. *Шилова Н.П., Бруданов П.П.* Изменение представлений об образе будущего в юношеском возрасте. Психолог, 2020, № 4, 45–59. DOI: 10.25136/2409–8701.2020.4.32736 URL: https://nbpublish.com/library_read_article.php?id=32736
3. *Шилова Н.П.* Представление о будущих видах деятельности у современных юношей и девушек. Психология и Психотехника, 2021, № 4, 143–154. DOI: 10.7256/2454–0722.2021.4.34855 URL: https://nbpublish.com/library_read_article.php?id=34855
4. *Шилова Н.П.* Взаимосвязь представлений о будущем и образовательных результатов в юношеском возрасте Российский психологический журнал, 2022, Т. 19, № 1, 76–88. doi: 10.21702/trj.2022.1.6

ИГРЫ В ЦИФРОВОЙ СРЕДЕ, ФОРМИРУЮЩИЕ ГРУППОВУЮ И ИНДИВИДУАЛЬНУЮ СУБЪЕКТНОСТЬ УЧАЩИХСЯ ПРИ РЕШЕНИИ УЧЕБНЫХ И ПРОЕКТНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ ЗАДАЧ

Игры в цифровой среде, формирующие групповую и индивидуальную субъектность учащихся при решении учебных и проектно-исследовательских задач

Бахтияров О.Г.

Обучение умению принимать решения и действовать в условиях высокой неопределенности становится одной из задач современного образования. При этом зачастую речь идет о групповых решениях и согласованных действиях при отсутствии четко выраженной управленческой иерархии и ограничении процедур согласования. Группы, способные действовать вне процедур согласования будем называть когерентными группами. Отработка формирования когерентных групп и их подготовка к реальной деятельности в неопределенной среде вначале ведется на учебных моделях, позволяющих оперативно сформировать необходимые навыки. В качестве таких моделей наиболее эффективны игры в цифровой среде, позволяющие не только обрести нужный навык, но и оценить его уровень. Как правило эти игры формируют генерализованный навык, который должен быть перенесен на условия реальной деятельности в ограниченный период времени, иначе он станет специализированным. Поэтому игровое обучение должно тесно соприкасаться по времени либо с реальными задачами, либо с действиями, моделирующими реальность уже не в цифровой, а деятельностной среде.

В докладе рассматриваются возможности игрового обучения на примере расширенной синхронной групповой игры в «крестики-нолики», разработанной Алексеем Урусовым, содержащую в себе аспекты целостности группы и неустранимой неопределенности. Игра ведется в фрактальной матрице, состоящей из 9 исходных матриц 1-го порядка, упорядоченных в матрицу 2-го порядка. Играют две группы. Каждая игровая группа состоит из 3-х человек, между которыми отсутствует коммуникация, но результаты их действий взаимозависимы. Кроме того, ходы осуществляются обеими группами синхронно, что

исключает возможность алгоритмизации. Таким образом моделируется неопределенность и взаимозависимость членов группы. Критерием формирования групповой когерентности является регулярная победа группы при отсутствии коммуникации между ее членами. Возникшая когерентность переносится на выполнение других учебных задач и в этом случае она развивается дальше и способствует формированию у ее членов ситуативной чувствительности (термин введен Ю.В. Громько), позволяющей ориентироваться в неопределенных условиях. Основой такой ориентации становится восприятие не отдельных составляющих окружающей среды, а среды как единого целого. Ситуация воспринимается не как набор взаимосвязанных фигур, т.е не как структура, а как перцептивный фон, с которым и ведется взаимодействие.

Игры, подобные рассмотренной, позволяют выработать навык и оценить степень его развития, однако ближайшей задачей становится разработка знаковой среды, позволяющей описать и передать особенности его развития и функционирования. Главная задача такой знаковой среды – преодоление ограничений, проистекающих из линейно-дискретной структуры существующих естественных и искусственных языков. В докладе рассматриваются возможные направления такой разработки.

Менторинг в цифровом формате: поддержка студентов в Казанском федеральном университете

Альмира М.Г.

*Россия, Казань, Казанский федеральный университет
Russia, Kazan, Kazan federal university
E-mail: alm.garifullina2012@yandex.ru*

Наши прежние исследования [1–5] доказывают, что взаимодействия, происходящие в пространственной среде: переход из академического формата в цифровой, как фактор, влияющий на развитие «самости» будущего педагога, на развитие его управленческих качеств, с применением научных основ менторинга, сказываются на становлении личности студента. В данном исследовании мы решили рассмотреть различные факторы влияющие на управленческий потенциал педагога и будущего руководителя дошкольной образовательной организацией.

Этих факторы представлены следующим образом: факторы IQ (intelligence quotient – англ. «уровень интеллекта»), EQ (**emotional quotient** – англ. «**эмоциональный фактор**»), SQ (spirituelle quotient – англ. «духовный фактор»), влияющие на становление личности руководителя дошкольной образовательной организации как ментора. Цель статьи заключается в определении понятий об IQ, EQ и SQ – как самостоятельных единицах в научных основах менторинга.

В процессе изучения научных основ менторинга для системы дошкольного образования, в Казанском Федеральном Университете были проведены ряд исследований, где применялись методы критического мышления и экспертного мнения (экспертами стали руководители дошкольных образовательных организаций, а также методисты, которые входят в резервную группу будущих руководителей (всего 156 человек).

Для высокоэффективного лидерства очень важно учитывать факторы, которыми руководствуется менти-педагог. Существует несколько факторов, влияющих на взаимодействие в педагогическом коллективе разных людей: IQ – коэффициент интеллекта, EQ – **эмоциональный** коэффициент и SQ – духовный коэффициент.

Менторинг – способ эффективного взаимодействия с людьми, естественный, альтернативный стиль демонстрации образа мыслей и жизни. Менторинг призван укреплять взаимоотношения. Открыто демонстрировать уважение к достоинствам и видению менти-педагогов. Учитывать в практике не только уровень интеллекта собеседника, но и его эмоциональный и духовный фон, которые зачастую являются наиболее значимыми в профессиональной деятельности педагогов. Именно эмоциональная и социальная составляющие позволяют лучше адаптироваться к окружающим условиям, а также проявлять «гибкие» («soft» skills) навыки взаимодействия. Данная способность относиться к окружающей действительности, исходя из парадигмы доверия, а не страха, и поэтому менторинг, безусловно, находится во взаимозависимом секторе кривой «когнитивности», а значит, презентует высокие результаты.

Из вышеизложенного следует, что для повышения эмоционального и духовного коэффициентов необходимо выбрать тактическое поведение, при этом нет необходимости сверяться с академическим списком «правильных» видов поведения. В нашем исследовании респондентам предлагалось подумать над тем, что бы сказали о них люди (выразить в трех словах)? Какие чувства они вызывают в процессе общения с домашними / с коллегами, на работе/соседями/друзьями / с руководством / с подчиненными (описать чувства)?

В результате внедрения научных основ менторинга, в практику дошкольной образовательной организации, можно достичь эффективного управления педагогическим составом. В процессе менторских взаимоотношений раскрываются новые возможности для повышения качества образования, определяются воздействия на деятельность и поведение менти-педагогов с применением не только интеллектуальной деятельности, но и эмоционального и духовного факторов. Высокий уровень лояльности ментора позволит создать благоприятную атмосферу в коллективе образовательной системы, инвестиция времени на менти-педагогов позволит развить умение к обратной связи.

Огромное значение оказывает и интеллектуальный, и эмоциональный, и духовный коэффициенты. Именно они являются предопределяющими факторами в процессе руководства дошкольной образовательной организацией.

Таким образом успешность менторинга будет зависеть от соблюдения вышеизложенных аспектов и позволит обеспечить эффективное управление дошкольной образовательной организацией.

Литература

1. *Гарифуллина А.М.* Реализация научных основ менторинга в американской системе дошкольного образования // Вестник Северо-Кавказского Федерального университета 2020. № 1. С. 179–185.
2. *Гарифуллина А.М., Башинова С.Н.* Менторинг в системе дошкольного образования Российской Федерации // Казанский педагогический журнал. 2019. № 6. С. 104–107. [F_Kazanskij_pedagogicheskij_6_2019_1_.pdf](#) (дата обращения: 14.02.2021).
3. *Гарифуллина А.М.* Менторинг – тайм-менеджмент для дошкольной организации в условиях цифровизации образования Российской Федерации // Вестник Северо-Кавказского федерального университета. 2021. № 1. С. 171–176.
4. *Гарифуллина А.М.* Фокус роста в менторинге: профессиональные компетенции руководителя дошкольной образовательной организации / А.М.Гарифуллина // Новосибирск: Профессиональное образование в современном мире, 2021;11(3):126–134. <https://doi.org/10.20913/2224-1841-2021-3-12>
5. *Гарифуллина А.М.* Менторинг – инструмент для системы высшего педагогического образования Российской Федерации / А.М.Гарифуллина // Проблемы современного педагогического образования: сборник научных трудов. – № 71(1). Вып.71. Ч.1. – Ялта: «РИО Гуманитарно-педагогическая академия», 2021 г. – С 100–103.

Исследовательские игры старших школьников в цифровых средах: игровое сообщество как субъект исследовательской деятельности

Громько Н.В.

*доктор философских наук,
руководитель направления «Эпистемические технологии»
АНО ИОИ «Управление человеческими ресурсами»
им. Е.Л.Шифферса, Москва, Россия
gromyko_nina@mail.ru*

Пуденко С.П.

*ведущий специалист
АНО ИОИ «Управление человеческими ресурсами»
им. Е.Л.Шифферса, Москва, Россия
presnja@yahoo.com*

Семин И.И.

*ведущий специалист
АНО ИОИ «Управление человеческими ресурсами»
им. Е.Л.Шифферса, Москва, Россия
isemin@mail.ru*

Усольцев С.П.

*ведущий специалист
АНО ИОИ «Управление человеческими ресурсами»
им. Е.Л.Шифферса, Москва, Россия
usoltsev_sp@mail.ru*

В настоящее время большинство компьютерных игр служат для школьников не средством познания мира, а средством развлечения. Они отупляют детей, делают их сознание клиповым, лишают возможности мыслить, отбивают интерес к учебе. Компьютерные игры противостоят работе с теоретическим знанием, они разрушают теоретическое мышление.

Задача заключается в том, чтобы создавать такие компьютерные игры, которые не уничтожали бы теоретическое мышление, а, наоборот, развивали бы его; не уводили бы школьников от реальности в мир грез и стрелялок, а учили бы постижению реальности, ее исследованию; не просто позволяли бы «натаскать» на решение задач из учебника, но выводили бы учащихся в ту область передового знания, где действительно осуществляются прорывные научные открытия.

Как это делать? Сегодня многие образовательные компьютерные игры создаются с целью усиления наглядности учебного материала. Но это – ошибочный ход. Его опасность состоит в следующем: стремление сделать наглядными для учащихся идеальные объекты убивает у них воображение, необходимое для работы с идеализациями, лежащими во основе теоретических понятий. К сожалению, сегодня культура идеализационно-понятийной работы потеряна даже в ВУЗах, не говоря уже о школе, «заточенной» под

ЕГЭ. Но принцип наглядности, «призванный» облегчить работу с идеальным через работу в цифровой среде, окончательно эту культуру разрушает.

А возможны ли такие образовательные игры, которые не просто загоняли бы учащихся в шаблоны предзаданной наглядности, лишая их возможности создавать собственные образы, но давали бы им свободу мышления? Игры, которые не просто развлекали бы детей, лишая их элементарной возможности концентрировать свое внимание, но вызывали бы интерес к теоретическому знанию и внимание к движению в слое идеального, к развитию мысли как таковой? Не просто позволяли бы освоить и «затвердить» отдельные учебные алгоритмы, но позволяли бы увидеть то, что никто еще не видел, то, что доступно только некоторым выдающимся ученым?

Одним из примеров компьютерной игры такого типа, игры, обучающей построению идеализации – идеализации кривизны пространства и через это освоению понятия неевклидова пространства, является образовательная игра «Исследуй пространство вокруг черной дыры». Демо-версия этой игры разработана научным коллективом Института опережающих исследований им. Е.Л. Шифферса (Н.В. Громько, С.П. Пуденко, И.И. Семин, С.П. Усольцев, И.С. Чаусов). Игра была апробирована в 2010 году в ходе организационно-деятельностной игры с московскими школьниками.

Сюжет игры строится вокруг проблемы исследования свойств пространства, искривленного черной дырой. В игре учащимся предлагается за ограниченный период времени исследовать область трехмерного пространства вокруг черной дыры. Учащимся необходимо найти закономерности возможных искривлений и в соответствии с полученным знанием принять эффективные игровые решения. Для этого игроки осуществляют эксперимент, запуская зонды и наблюдая их полет, строят модель искривленного пространства на основе результатов эксперимента, проверяют и уточняют ее, проводя повторные эксперименты, строят траекторию полета корабля-разведчика и осуществляют его запуск, определяющий игровой результат.

Игра построена так, что игровая исследовательская задача становится учебной задачей по В.В. Давыдову, где участники игровой команды для того, чтобы провести исследование, определить кривизну пространства вокруг черной дыры и построить наилучшую траекторию полета корабля, должны организовать работу двух позиций, которые они занимают, – командира корабля-разведчика и аналитика базовой станции. То есть решить не просто задачу на исследование, но и выработать способ взаимодействия друг с другом, который приведет к ее решению. Если способ не будет выработан, то исследование пространства не получится. Разные команды соревнуются в том, чей способ взаимодействия и чья стратегия исследования окажутся эффективнее.

Игра может быть использована во внеурочной деятельности при обучении школьников деятельности исследования, а также при более углубленном изучении курсов математики, физики, астрономии.

Игры как средство формирования индивидуальной субъективности студентов

Дадонова А.В.

преподаватель физики,

ГБПОУ МГОК, г. Москва, Россия

alladadonova@yandex.ru

В современных условиях подготовка специалистов с высоким уровнем профессиональной компетентности, способных к непрерывному самосовершенствованию, постоянному пополнению и расширению спектра своих знаний и умений, т.е. способных учиться всю жизнь, является одной из центральных задач учебных заведений. Поэтому сегодня важно выявить содержательные и процессуальные аспекты образовательного процесса, которые могут способствовать решению поставленных задач.

Игра – это универсальная форма деятельности, внутри которой происходят основные прогрессивные изменения. Игра как особый вид социальной деятельности, «форма деятельности в условных единицах» направлена на воссоздание и усвоение общественного опыта, формирует индивидуальное сознание человека.

В дидактической системе образования к основным критериям субъектности студента относят следующие факторы:

- осознание себя субъектом, самостоятельно решающим задачи собственного образования с использованием методов и средств, предоставляемых компьютерной средой;
- осознание значимости своего интеллектуального труда для других людей;
- способность находить, преобразовывать и использовать информацию для достижения собственных целей;
- потребность в рефлексии как условии осознанного регулирования своего поведения

Рассматривая стадии личностно-профессионального развития студентов в вузе, необходимо иметь в виду их диалектическую и опосредованную взаимосвязь с этапами преподавательской деятельности. Последние представляют собой четырехкомпонентную последовательную структуру, включающую: мотивационно-установочный этап, этап формирования первичных навыков и умений, этап формирования профессиональной компетентности и преобразовательно-практический этап.

Рассмотрим примеры использования различных видов игр на каждом из приведённых этапов.

Стадии адаптации соответствует мотивационно-установочный этап деятельности преподавателей. На данном этапе лучше всего использовать игры, цель которых направлена на создание благоприятных усло-

вий для установления межличностных отношений, на изучение индивидуальных особенностей студентов.

На этапе работы преподавателей по формированию первичных навыков и умений профессиональной деятельности соответствует стадии становления студента как субъекта учения задача используемых игр заключается в создании условий в учебно-воспитательном процессе, которые учитывали бы индивидуальные особенности развивающейся личности каждого обучающегося, способствовали бы выработке у них убеждения в своей пригодности к избранной специальности. На данном этапе хорошо подойдут ролевые и дидактические игры.

Ход личностно-профессионального развития студентов на стадии самореализации задает следующий этап педагогической деятельности – этап формирования первоначальных навыков профессиональной компетентности специалиста. В этом случае лучше выбрать игры, которые направлены на создание условий, при которых каждый обучающийся имел бы возможность постоянно повышать свой культурный уровень, развивать свои нравственные и волевые качества, проявлять и расширять свои интересы, способности и, тем самым, активизировать свою учебно-познавательную деятельность, работать организованно, собранно и целеустремленно, подчинять близкие цели дальним.

Завершающий этап деятельности преподавателей – преобразовательно-практический – направлен на подготовку студентов к предстоящей самостоятельной профессиональной деятельности. В этом случае используемые дидактические игры должны быть приближены к реальной профессиональной деятельности. Новообразования, формируемые на данном этапе, профессионализируются. Осуществляется ориентация студентов на самостоятельное выполнение профессиональных функций. Реализуются возможности модели выпускника. Основная задача преподавателей на преобразовательно-практическом этапе состоит в том, чтобы предварительно адаптировать студентов к предстоящей профессиональной деятельности, создать условия для субъектного «самочувствия» обучающегося как специалиста, способного полноценно выполнять свои функциональные обязанности, ориентировать их на непрерывное самообразование.

Так создаются возможности для личностной ориентации образовательного процесса, когда субъектное преобразование студентов на новом этапе педагогической деятельности осуществляется преемственно, в диалектической связи с предыдущим и одновременно в соответствии с очередными целями и задачами.

Литература

1. Белошицкий А.В., Бережная Ф. Становление субъектности студентов в образовательном процессе вуза [Электронный ресурс]: электрон. данные. – Москва: Научная цифровая библиотека PORTALUS.

- RU, 06 ноября 2007. – Режим доступа: https://portalus.ru/modules/shkola/rus_readme.php?subaction=showfull&id=1194352532&archive=1194448667&start_from=&ucat=& (свободный доступ). – Дата доступа: 15.06.2022.
2. *Калистратович Д.П., Лебедева М.П.* Игры как средство обучения и воспитания студентов // Вестник Северного (Арктического) федерального университета. Серия: Гуманитарные и социальные науки. 2015. № 1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/igry-kak-sredstvo-obucheniya-i-vospitaniya-studentov> (дата обращения: 15.05.2022).
 3. *Валерьевна М.Е.* Становление субъектности студента в образовательном процессе // Высшее образование в России. 2013. № 1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/stanovlenie-subektnosti-studenta-v-obrazovatelnom-protssesse-vuza> (дата обращения: 08.06.2022).
 4. Социальная философия: учеб. пособие для вузов / под ред. В.Н. Лавриненко. М., 1995.

ИГРА в социокультурном развитии дошкольника

Ольга Д.К.

педагог – психолог

МБДОУ д/с «Ивушка» корпус № 2

*г. Лосино-Петровский Московской области
okotova245@gmail.com*

«...дайте же детям играть, пока игра их радует, влечет к себе и вместе с тем приносит им громадную пользу!»

Е.А. Покровский

В обществе возрастают требования к адаптивным возможностям личности, обусловленные социальными процессами. Поэтому на современном этапе развития российского общества вопрос полноценного воспитания подрастающего поколения не теряет своей актуальности, а напротив, стоит как никогда остро.

Особое внимание требуют дошкольники, так как именно в этом возрасте происходит первичная ориентация всей будущей жизни, закладываются духовно-нравственные основы личности, формируется первый неопенимый опыт взаимодействия с социумом. Именно этот возраст является сензитивным для формирования и развития большинства жизненно важных психических образований, которые детерминируют успех или неуспех личности в дальнейшем.

В дошкольном возрасте перестраивается вся мотивационно-потребностная сфера человека, именно в этот период качественно меняется и проявление потребности в признании. Нереализованность на данном этапе может повлиять на формирование неадекватной Я-концепции,

как следствие – асоциальной поведенческой направленности. Ошибки и просчёты в воспитании, допущенные в этом возрасте, могут нанести непоправимый вред личности ребёнка. В то же время правильное и всестороннее воспитание служит фундаментом успешной и насыщенной жизни в социуме, гарантирует социальную активность в будущем каждого ребёнка, а значит, и развитие общества в целом.

Поэтому важнейшим аспектом развития личности ребёнка на ранних этапах онтогенеза является его социализация, обусловленная прежде всего общением со взрослыми и другими детьми. Ведь вхождение ребёнка в современный мир невозможно вне освоения первоначальных представлений социального характера, без включения в систему социальных отношений, т.е. вне социализации.

Дошкольный возраст является периодом, в течение которого происходит дальнейшее интенсивное формирование и развитие психики (закономерное изменение психических процессов во времени, выраженное в их количественных, качественных и структурных преобразованиях), возникновения различных качественных образований как в развитии психофизиологических функций, так и в личностной сфере. Происходит колоссальное обогащение и упорядочение чувственного опыта ребенка, овладение специфически человеческими формами восприятия и мышления, бурное развитие воображения, формирование зачатков произвольного внимания и смысловой памяти. В этот период вырабатываются навыки и привычки правильного поведения, складывается характер. Это период приобретения первоначальных знаний об окружающем мире, формирования определенного отношения к труду, к людям, период приобщения ребенка к познанию окружающей жизни, начала его социализации.

Социализация – процесс и результат усвоения и активного воспроизводства социального опыта в общении и деятельности. Социализация личности идёт на протяжении всей жизни человека, но основы её успешной реализации заложены в детстве. Дошкольное детство – период активного овладения механизмами социализации, усвоения норм социального поведения. Социализируясь, ребёнок осваивает окружающий мир и определяет в нём своё место.

Социализация осуществляется в условиях стихийного воздействия различных жизненных факторов и в условиях воспитания, являющегося ведущим и определяющим её началом. Семья и детский сад – это центральные и первичные институты социализации ребёнка.

Главной целью социализации является становление основ ценностного отношения к элементам социальной культуры: толерантного – к людям разных национальностей, возрастным ценностям, бережного и уважительного отношения к собственным этническим ценностям и достояниям истории, гуманного – к людям, природе, окружающему миру.

Кроме того, важный момент социализации – умение ребенка строить сотрудничество со сверстниками и взрослыми, умение в новой нестандартной ситуации не бояться ее, а находить решение, ориентироваться на те социальные знания, которые дети получают в процессе воспитания в детском саду. В этом ребенку поможет игра.

Игра является одним из основных видов деятельности в ходе развития человека. Деятельность – активное взаимодействие живого существа с окружающей действительностью, в ходе которой оно выступает как субъект, целенаправленно воздействующий на объект и удовлетворяет, таким образом, свои потребности.

Цель игры – познание ребенком окружающего мира путем активно-соучастия в труде и повседневной жизни людей.

Следовательно, игра как вид деятельности направлена на познание ребенком окружающего мира путем активного соучастия в труде и повседневной жизни людей. В этом заключается цель игры, хотя, конечно, ни сам ребенок, ни взрослые ее намеренно не ставят. Эта цель сливается с мотивом игры, так как единственным побуждением, направляющим активность ребенка на занятие игрой, является неукротимое и горячее стремление его к познанию и деятельному участию в жизни и труде взрослых, с их практическими действиями, заботами и взаимоотношениями.

Средствами игры являются, во-первых, знания о людях, их действиях, взаимоотношениях, переживаниях, выраженные в образах, речи, переживаниях и действиях ребенка.

Во-вторых, способы действия с определенными предметами (с рулевым колесом, весами, градусником) в определенных жизненных обстоятельствах.

И, в-третьих, те нравственные оценки и чувства, которые выступают в суждениях о хорошем и плохом поступке, о полезных и вредных действиях людей.

Результатом игры являются более глубокие представления детей о жизни и деятельности взрослых людей, об их обязанностях, переживаниях, мыслях и отношениях. В игре развиваются наблюдательность и память, внимание и мышление, творческое воображение и воля. Важнейшим результатом игры является глубокая эмоциональная удовлетворенность детей самим процессом игры, в наибольшей мере отвечающей их потребностям и возможностям действительного познания окружающего мира и активного общения с людьми.

В связи с этим очень важно не упустить из виду те верные и давно внедренные практикой дошкольного образования «инструменты прикосновения к личности ребенка» (А.С. Макаренко), способы освоения им социокультурного опыта предшествующих поколений, которые давно вошли в список эффективных средств образования, стали весомыми

союзниками детского сада и воспитателя в формировании личности ребенка. К числу таких средств принадлежит игра.

Игра в данном случае может выступать как форма социализации ребенка, так как игры детей – самая свободная, естественная форма проявления их деятельности, в которой осознается, изучается окружающий мир.

Несмотря на изменения в мире, обществе и семье, дошкольники остаются детьми, они любят играть. Дети играют, потому что развиваются, и развиваются, потому что играют. Не зря дошкольный возраст называют возрастом игры, поскольку именно игра – ведущая деятельность данного периода детства, первая ступень деятельности ребенка-дошкольника.

Игра – многогранное понятие. Она означает занятие, отдых, развлечение, соревнование, упражнение, тренинг, включает в себя многие стороны других видов деятельности, в процессе которых осуществляется воспитание и самовоспитание, развитие и саморазвитие. Вместе с тем, игра является самостоятельным видом развивающей деятельности детей разных возрастов, принципом и способом их жизнедеятельности, методом познания ребенка и методом организации его жизни и неигровой деятельности.

Игра социальна по своей природе. Социализирующие возможности игры обусловлены:

- во-первых, освоением ролевых, а через них и социальных функций – организатора, лидера, инициатора, стратега, исполнителя;
- во-вторых, познанием ребенком социально-одобряемых норм и правил бытия;
- в-третьих, постижением ценностно-смысловых жизненных ориентиров;
- в-четвертых, усвоением социального опыта, культуры прошлого, настоящего и будущего.

Игра является важнейшей областью общения детей, в ней решаются вопросы межличностных отношений, совместимости, партнерства, дружбы, товарищества, поиск ребенком себя в коллективах сверстников и в целом в обществе.

Факт повышения роли игры как ведущего вида деятельности дошкольника и отведение ей преобладающей роли, несомненно, положительны. Значение игры трудно переоценить.

Выдающийся советский педагог Антон Семенович Макаренко так обозначил значение детских игр: «Игра имеет большое значение в жизни ребенка, имеет тоже значение, какое у взрослого имеет деятельность, работа, служба. Каков ребенок в игре, таким во многом он будет в работе. Поэтому воспитание будущего деятеля происходит, прежде всего, в игре».

Философ Йохан Хейзинг писал: «В игре ребенок – творец и субъект собственной деятельности. Именно в игре формируются ум и чувства, способность к творчеству в предметной сфере и общении. Игра является

универсальным средством формирования взаимоотношений взрослых с ребенком и детей между собой».

Нельзя не согласиться с высказыванием польского педагога, писателя, общественного деятеля Яна Корчака, который говорил: «Игра – это возможность отыскать себя в обществе, себя в человечестве, себя во Вселенной».

В младшем дошкольном возрасте основное содержание игры составляет воспроизведение предметных действий людей, которые направлены на партнера или на развитие сюжета.

Важнейшее условие успешного руководства играми – умение завоевать доверие детей, устанавливать с ними контакт. Это достигается только в том случае, если педагог относится к игре с искренним интересом, понимает замыслы детей, их переживания. В игре раскрываются особенности каждого ребенка, его интересы, хорошие и дурные черты характера. Наблюдения за детьми в процессе этого вида деятельности дают педагогу богатый материал для изучения своих воспитанников, помогают найти правильный подход к каждому ребенку.

Особое значение в развитии детей от 2 до 7 лет имеют творческие, или ролевые, игры.

Ролевые игры детей характеризуются следующими особенностями:

1. Игра представляет собой форму активного отражения ребенком окружающей его жизни людей. В конце первого и на втором году жизни в периоды бодрствования ребенок совершает особенно много манипулятивных действий. Воспроизводя своими движениями действия взрослого с предметом, ребенок баюкает куклу, кормит ее с ложечки, вытирает посуду, ставит мишке градусник. Так, в игре ребенок отражает жизнь взрослых. Таким образом, происходит научение (процесс и результат приобретения индивидуального опыта, независимо от мотивации и способа этого приобретения – целенаправленного или стихийного) деятельности взрослых.
2. Отличительной особенностью игры является и сам способ, которым ребенок пользуется в этой деятельности. Игра осуществляется комплексными действиями, а не отдельными движениями (как, например, в труде, письме, рисовании). В эти действия включается речь: старшие дети называют замысел игры, ее сюжет, действующих лиц, задают характерные для каждого из них вопросы, высказывают критические суждения и оценки поведения других персонажей. Воспроизводя в своих действиях и речи богатую, привлекательную и интересную жизнь взрослых людей, ребенок эмоционально отзывается на нее. «Доктор» тревожится за здоровье «больного», «летчик» смело сажает «самолет» на «льдину», а «артисты» по-настоящему волнуются перед выходом «на сцену».

3. Игра, как и всякая другая человеческая деятельность, имеет общественный характер, поэтому она меняется с изменением исторических условий жизни людей.
4. Игра является формой творческого отражения ребенком действительности. Играя, дети не стремятся к точному и бездумному копированию действительности, но вносят в свои игры много собственных выдумок, фантазии, комбинирования.
5. Игра есть оперирование знаниями, средство их уточнения и обогащения, путь упражнения, а значит, и развития познавательных и нравственных способностей ребенка. Для того чтобы ребенок начал играть «в магазин», «библиотеку» или «железную дорогу», необходимо, чтобы он уже кое-что знал о том, как работают продавцы и что делают покупатели, что делают люди на вокзале, кто и как там работает. Поэтому игре предшествуют обычно наблюдения детей за жизнью и трудом взрослых. В своих действиях дети воссоздают виденное ими целостное явление общественной жизни.
6. В развернутой форме игра представляет собой коллективную деятельность. Все участники игры находятся в отношениях сотрудничества. Развернутая игра старших детей объединяет всех ее участников единым замыслом. В игре создаются исключительно благоприятные условия для развития у ребенка коллективистических отношений, чувства гуманизма.

Как сказано выше, социальное развитие детей дошкольного возраста – важное направление в отечественном образовании. В педагогической деятельности ДОУ оно осваивается с учётом социальных доминант:

- у ребёнка формируется уверенность в своих возможностях (он нужен окружающим, его любят);
- развивается чувство собственного достоинства и свободы (он выбирает друзей, деятельность, у него есть личные вещи);
- воспитывается позитивное восприятие и отношение к окружающим (терпимость, уважение к сверстникам, интерес к ценностям сотрудничества, ответственность за данное слово, за своё дело, за другого человека);
- у воспитанников ДОУ развивается понимание окружающих (их эмоционального состояния, потребность в сопереживании).

Учёные установили, что самой эффективной деятельностью для вхождения в мир других людей является игра. Игра ребёнка – основное средство становления его как автономной независимой личности, свободно и самостоятельно выстраивающей свои отношения с равными – сверстниками. Игра обеспечивает ребёнку самореализацию и эмоциональный комфорт. Стержневыми направлениями развития ребёнка в игре являются развитие воображения, образного мышления (как одного из основных средств познания) и произвольной регуляции деятельности.

В игре происходит освоение детьми новых социальных ролей, самореализация, приобретение нового социального опыта. Она, как никакой другой метод и форма воспитания, подчёркивает роль социальных взаимодействий в развитии детей. Кроме того, игра как средство познания социального мира одновременно является средством его моделирования. В игре и ребёнок, и взрослый конструируют самих себя, учатся быть лучше. Условно такие игры называются «взрослыми играми для детей» или социально ориентирующими играми.

В детских дошкольных учреждениях ведущая деятельность дошкольников – игра из хаотичной и поверхностной под воздействием специалистов переходит в планомерную и углубленную. Это приводит к адаптации ребёнка к собственным внутренним изменениям, связанным с взрослением, к изменившимся требованиям, предъявляемым к нему в семье и другими взрослыми, к требованиям и нормам детского коллектива.

Игра, являясь ведущей деятельностью в дошкольном возрасте, выступает основным средством, обеспечивающим гармоничное развитие растущей личности; облегчающим освоение знаний об окружающем мире и способах его познания, правовых нормах, нормах общения, принятых ценностях.

Таким образом, специфические особенности игры состоят в том, что ее целью является сама игра как деятельность в социокультурном развитии, а не те практические результаты, которые достигаются с ее помощью. Игра способствует развитию личности ребенка в целом. Так, через игру дошкольник знакомится социумом, а именно с манерой поведения и взаимоотношениями взрослых.

Противоречия подросткового возраста и возможности игровых методов их преодоления

Кризулина А.А.

*доктор психологических наук, профессор кафедры ПО
и МПТ ФГБОУ ВО КГУ, Курск, Россия
anitim@list.ru*

Общению, как ведущему виду деятельности в подростковом возрасте (У-IX классы), В.В. Давыдов придавал большое значение, как для коллективного решения учебных задач подростками, так и для освоения ими внеучебных видов деятельности. В перечень внеучебных видов деятельности, которые могут быть внеклассными и даже внешкольными, игра не входила [3]. Ученики и последователи В.В. Давыдова в своем проекте школы будущего представили типодейятельностную матрицу в виде перечня разных видов деятельности, включающего и игру [2].

Из большого разнообразия игровых видов деятельности в качестве предмета обсуждения выбраны сюжетно-ролевые игры, моделирующие экстремальные условия взаимодействия. *Двупозиционность* сюжетно-ролевых игр была выявлена Л.С. Выготским и описана в статье Е.Е. Кравцовой [4]. Применение этих игр в обучении бакалавров позволило выявить и обосновать их *полифункциональность*: выполняют следующие функции – мотивационную, обучающую, развивающую, диагностическую и психотерапевтическую. Показано также, что бакалавры овладевают двумя универсальными компетенциями: УК-1 – системное и критическое мышление и УК-3 – командная работа и лидерство. Определены их маркеры [5].

Цель данной работы – определить возможности сюжетно-ролевых игр для преодоления противоречий подросткового возраста. Противоречивым является само определение данного периода в жизни человека: уже не ребенок – еще не взрослый. Анализ психологических источников, из которых только часть (из-за лимита слов) включена в список литературы, показал следующее. Противоречия по-разному представлены в трудах психологов. Так ученица В.В. Давыдова Г.С. Абрамова не употребляет слово «противоречие», но сами противоречия в неявном виде в ее тексте присутствуют [1]. В монографии В.Ф. Моргуна и К.В. Седых противоречия в неявном виде содержатся в перечне типичных реакций подростка [6]. Используя научно-популярный стиль изложения, А.В. Толстых определил основное противоречие подростка: его «...не устраивает более мир тех отношений, которыми он связан со своим непосредственным окружением» [7, с. 106]. Это противоречие осознают и сами подростки, выражая его своими словами: «Ведь столько проблем со сверстниками, учителями, родителями и даже с самим собой».

Обобщение разных подходов позволило определить основные источники подростковых противоречий. *Первым источником* является половое созревание, которое порождает внутреннюю бурлящую энергию подростка. Он еще не умеет распоряжаться ею разумно и это приводит к утомлению или нервному истощению некоторых подростков. Неадекватное применение энергетических ресурсов другими подростками порождает девиантное или делинкветное поведение [7].

Вторым источником противоречий служит важнейшее новообразование подросткового возраста – чувство взрослости: желание быть и казаться взрослым. Острая потребность найти свое место в мире взрослых толкает подростков на преждевременное (по мнению взрослых) освоение взрослых ролей, в том числе и семейных. Физиологически подросток готов к этому, а социально еще не способен отвечать за ошибки и последствия своих поступков. Взрослые не могут отказать от прежнего восприятия подростка, как ребенка, и воспринимать его в качестве взрослого. Хотя известны исторические факты о том, что старообрядцы женили юношей и выдавали замуж девушек в возрасте 14–15 лет.

Третий источник коренится в неокрепшем самосознании подростка: неустойчивая самооценка, зачатки морального самосознания, ярко выраженный и раздражающий взрослых эгоцентризм в виде повышенного внимания к своей собственной персоне. Формирующиеся ценности подростка вступают в явное противоречие с ценностями, которые ему предлагают взрослые. Определив основные источники подростковых противоречий, перейдем к анализу игровых занятий.

Они проводились на базе одной из организаций ДПО г. Курска. В группу записались 52 учащихся 9 классов разных школ города Курска, 32 мальчика и 20 девочек. После ознакомления участников с правилами поведения на занятиях проводился анонимный письменный опрос для выяснения их ожиданий в отношении предстоящей работы. Конкретные вопросы не формулировались и объем ответа не ограничивался. Пестрый и обширный массив высказанных ожиданий был упорядочен в две группы, условно соответствующие потребности в общении и потребности в самопознании. Обозначались Эти потребности в ожиданиях подростков обозначались разными словами, но были созвучны по содержанию. Исключение составили три ожидания, авторы которых испытали затруднения с ответом.

Начнем с *потребности в общении*. Подростки пожелали научиться общаться с людьми разного характера, с незнакомыми людьми, не вызывая конфликтов, вызывая симпатию к себе, умея убеждать в своей точке зрения и влиять на людей, не наживать врагов, кратко и четко выражать свои мысли, легко вступать в дружеские контакты, находить общий язык с людьми, понимать людей, говорить четко и недвусмысленно, уметь отстоять свое мнение, уметь разговорить самого неразговорчивого и вовремя остановить болтуна, легко и правильно формулировать свои мысли, научиться умению слушать, заинтересовать человека в сотрудничестве, поддерживать разговор, грамотно и последовательно излагать свои мысли, вести беседу, выслушивать и понимать собеседника, оставить у собеседника приятное впечатление о себе, уметь завоевывать внимание и симпатии людей, научиться умению «читать человека как книгу», познать других людей.

Потребность в самопознании с ориентацией на самоизменение представлена в ожиданиях реже, но выражена более эмоционально. Встречались ожидания, в которых говорилось только об этой потребности. О ее наличии у подростков служат следующие высказывания: «приобрести характер», «раскрыть в себе новые источники энергии, которые помогут мне в развитии»; «успокоить душу для того, чтобы стабильно и прогрессивно самоусовершенствоваться умственно и физически»; «побольше узнать о себе»; «быть психологически устойчивым»; «надеюсь стать более общительной и разносторонне образованной»; «лучше познать себя»; «перешагнуть барьер: закомплексованность в разговоре с незнакомым человеком». «не бояться никаких проблем...».

На занятиях в качестве средств для разминки использовалось множество психотехнических игр и упражнений: «Презентация» (групповой и индивидуальный варианты), игра в ассоциации, «Конкурсанты», игра для диагностики и развития социальной рефлексии, «Упаковка чемодана», конкурс ораторов, разговор по кругу, «Крокодил» (2 варианта), «Сборка квадрата» (2 варианта), групповое рисование. Использовались известные в среде психологов-практиков сюжетно-ролевые игры: «Выжить в пустыне», «Катастрофа на Луне», «Кораблекрушение в Тихом океане». Все три игры отвечают критериям, предложенным известными психологами: наличие воображаемой ситуации (критерий Л.С. Выготского) и ролей (критерий Д.Б. Эльконина).

После окончания игр его участники в свободной форме в анонимных письменных ответах выразили свои впечатления о результатах участия в играх. Практически в каждом ответе содержалась информация о том, что научились общаться. В некоторых ответах давалась расшифровка, чему конкретно научились. При этом упоминались речевые и неречевые средства общения, умение вступать в контакт с незнакомыми людьми, умение говорить, с умом выражать свои мысли, отстаивать и доказывать свою точку зрения, слушать, вдумываясь в позицию собеседника. Значительное количество ответов (22 из 52) содержали упоминание о взаимопонимании, как важном приобретении не только в нынешней ситуации, но и в будущем. Названные приобретения касаются *коммуникативной стороны общения* (коммуникация в узком смысле слова). Цель и результат этой стороны общения – *взаимопонимание*.

Еще больше участников (29 из 52) отметили такое важное приобретение, как познание себя и своих партнеров по команде. Отмечалось, что даже в одноклассниках обнаружили нечто новое для себя, о чем раньше и не догадывались. Интересными явились конкретные ответы, в которых авторы отмечали, что узнали о себе и партнерах не только позитивную информацию, но и некоторые качества, недостатки, которые потребуют специального внимания и необходимой работы в будущем. То есть, направленность на изменение своей персоны, высказанная в ожиданиях, подтвердилась по завершении игр. Данные ответы касаются *перцептивной стороны общения*, в процессе которой осуществляется *взаимопознание*.

Во всех ответах содержалась информация о том, что приятно провели время, получили удовольствие от всех игр и упражнений, улучшили свое настроение. Это дает основание считать, что в играх проявилась их двупозиционность, выявленная еще в исследованиях Л.С. Выготского. Находясь внутри игры, они действовали как пассажиры потерпевшего крушение самолета, планетолета или корабля. Находясь вовне игры, с присущей подросткам искренностью испытывали реальные позитивные переживания.

К результатам самонаблюдения подростков следует добавить особенности их поведения, замеченные тренером. В заключительных играх на взаимодействие подростки (за малым исключением) вели себя очень активно, иногда чрезмерно активно, отстаивая свою точку зрения при выработке групповой последовательности спасенных предметов. Эта деталь их поведения была зафиксирована только в одном из письменных ответов: «мы слишком громко спорили, что чуть не привело к драке». В двух других ответах использованы такие формулировки: «игра проходила динамично»; «в последней игре процесс общения ускорился». Данные высказывания условно можно отнести к *интерактивной стороне общения*, цель и результат которой – эффективное *взаимодействие*. В самой игре эта сторона общения была представлена как развернутый во времени процесс поиска общего для группы решения.

Суммируя результаты анализа ожиданий подростков и результаты по окончании игры, полученных методом самонаблюдения, с результатами наблюдения организатора игр, выскажем с определенной долей осторожности следующие соображения:

1. Показано, что сюжетно-ролевые игры обеспечили их участникам овладение широким спектром коммуникативных навыков: навыками самопознания, взаимопознания, достижения взаимопонимания, взаимодействия. Совокупность названных навыков целесообразно назвать коммуникативным ресурсом подростков.
2. В будущем данный ресурс может стать надежным средством для преодоления подростками ситуаций, возникающих из-за их противостояния миру взрослых. Осуществление прогноза более вероятно для подростков с ориентацией на изменение и самосовершенствование. Чтобы данные предположения превратились в обоснованные утверждения, потребуются дополнительные исследования.

Литература

1. *Абрамова Г.С.* Возрастная психология. – М.: Академия, 1997.
2. *Громыко Ю.В., Рубцов В.В., Марголис А.А.* Школа как экосистема развивающихся детско-взрослых сообществ: деятельностный подход к проектированию школы будущего // Культурно-историческая психология. 2020. Том 16. № 1. С. 57–67. doi: 10.17759/chp.2020160106.
3. *Давыдов В.В., Репкин В.В.* Организация развивающего обучения в V–IX классах средней школы. Рекомендации для учителей, руководителей школ и органов управления образованием // Психологическая наука и образование. 1997. Том 2. № 1. С. 15–34.
4. *Кравцова Е.Е.* Неклассическая психология Л.С. Выготского // Национальный психологический журнал. 2012. № 1 (7). С.61–66.
5. *Криулина А.А.* Образовательный ресурс групповых ролевых игр, моделирующих взаимодействие в экстремальных условиях // «Педагогическое образование: новые вызовы и цели. УИ Межд. Форум по пед. образованию: сб. науч. трудов. Ч. II. – Казань, изд-во Казанского ун-та, 2021. С. 154–161.

6. Моргунов В.Ф., Седых К.В. Делинквентный подросток. – Полтава, 1995.
7. Толстых А.В. Возрасты жизни. – М.: Молодая гвардия, 1988.

Создание обучающимися социальных проектов в цифровой среде

Мальшакова И.Л.

к.э.н., доцент кафедры методики преподавания истории, обществознания и права Института гуманитарных наук

ГАОУ ВО МГПУ, Москва, Россия

irina-malshakova@yandex.ru

Социальное проектирование является одним из перспективных инструментов деятельности современного педагога. Создание обучающимися социально значимого продукта, который принесет пользу, будет интересен как сверстникам, так и людям старшего поколения, позволяет подростку увидеть свой вклад в развитие своего учебного заведения, родного города, своей страны, что, безусловно, делает его активным участником общественной жизни, позволяет сформировать гражданскую позицию и, соответственно, делает его субъектом, «саморазвивающимся и уникальным носителем активности, осуществляющим изменения в других людях и самом себе» [1]. Проектирование само по себе связано с такими значимыми для становления личности действиями как целеполагание, планирование деятельности, распределение обязанностей в проектной группе (в условиях группового проектирования), исполнение своих обязанностей для достижения результата, оценка полученных результатов и получение обратной связи от целевой аудитории о социальной и практической значимости проектного продукта. Создание социальных проектов в цифровой среде, например, в социальных сетях и мессенджерах, обеспечивает их широкое распространение, возможности отклика многочисленных пользователей и тем самым позволяет получить подростку слова признания или пожелания о дальнейшем развитии его проекта. В этой связи стоит отметить потенциал в формировании субъектности молодого человека путем создания проектов в цифровой среде. Но, в то же время, есть риск получения некорректных замечаний, неадекватной реакции, поэтому для соблюдения психологического комфорта и безопасности несовершеннолетних обучающихся скорее всего следует размещать социальные проекты среди закрытых групп пользователей.

На площадках Московского городского педагогического университета успешно создаются социальные проекты для цифрового пространства. Студенты педагогического направления занимаются созданием

подобных проектов, преследуя цель – создать социально значимый продукт и получить опыт проектирования, чтобы в дальнейшем иметь возможность транслировать его в своей педагогической деятельности, формировать субъектность обучающихся посредством социального проектирования. При этом приоритет отдается групповому проектированию, так как именно в нем в большей степени реализуются педагогические условия формирования субъектности подростка: полисубъектное взаимодействие, создание диалогической среды, опора на субъектный опыт учащихся и кумулятивный эффект от наращивания совместно с группой своего собственного субъектного опыта.

Стоит остановиться на примерах социальных проектов, которые были внедрены и существуют в цифровой среде в настоящее время. Так, создание проекта «Интерактивная карта музеев Москвы» позволило, во-первых, культурно и эстетически обогатить создателей проекта, так как необходимо было посетить значительное количество музеев столичного мегаполиса, зафиксировать свое отношение к экспозициям, выставкам (интерактивная карта предусматривала описания и комментарии в отношении объектов культуры), во-вторых, обеспечило возможность взаимодействия молодых людей, обмен мнениями о посещенных местах, нахождение именно того совместного мнения или плеяды мнений, которые были размещены в интернет-страничке при создании проектного продукта. Основная цель создания проекта – вовлечение молодежи в культурное пространство нашей страны. Для размещения проекта был выбран мессенджер Telegram, в котором были предусмотрены возможности обратной связи от пользователей – комментарии, обмен мнениями, лайки, дизлайки и т.п. Замечательно, что проекты, размещенные в цифровом пространстве не являются застывшим продуктом. После их внедрения, проектная группа, как правило, расширяет, дополняет информацией свой проектный продукт. Так, в частности данный первоначальный вариант проекта был расширен викторинами и квизами по музеям Москвы. Привожу слова оценки собственной деятельности участников проектной группы. На вопрос «Что нам дал этот проект?» обучающиеся ответили «расширение кругозора», «развитие soft skills», «гордость за нашу страну», «признание пользователей». Не вызывает сомнения тот факт, что при создании подобных социокультурных проектов субъектность подростка формируется, так как проходят основные этапы формирования субъектности [1]:

- 1) проявление себя как субъекта предстоящего действия;
- 2) проявление себя как субъекта целеполагания;
- 3) проявление себя как субъекта слагающих совершаемого «здесь и теперь» действия;
- 4) проявление себя как субъекта окончания действия;
- 5) проявление себя как субъекта состоявшегося действия.

Другими примерами проектов в социальных сетях и мессенджерах, реализуемыми обучающимися, являются такие проекты как страничка в Telegram «Помни подвиг!» о событиях Великой Отечественной войны, информационный блог «Кинопоезд» с рассказом о том, какие общественные фильмы стоит обязательно посмотреть с дальнейшим обсуждением формате «Открытый кинозал», запись аудиокниг для младших школьников с размещением на страничках школьных сайтов, разнообразные волонтерские проекты. Это далеко не исчерпывающий перечень социальных проектов, которые могут выполнить школьники в цифровой среде. В начале проектной деятельности стоит исходить из интересов проектной группы, возможности его осуществления и актуальности проекта [2].

Цифровое пространство позволяет расширить целевую аудиторию социального проектирования, привлечь равнодушных и заинтересованных пользователей проекта, показать молодому человеку значимость результатов его труда и мотивировать его на дальнейшую творческую и социально значимую деятельность, формировать его субъектность. Это безусловный плюс цифрового формата. Минусы, заключающиеся в необходимости контролировать соблюдение цифровой безопасности, необходимо минимизировать. Для этого социальное проектирование в цифровой среде должно контролироваться педагогом, который является и наставником, и творческим руководителем проектной группы.

Литература

1. *Каленов А.А.* Особенности субъектности старшеклассников: теоретический аспект // Образование: прошлое, настоящее и будущее: материалы II Междунар. науч. конф. – Краснодар: Новация, 2017. – С. 3–6.
2. *Мальшакова И.Л.* Проектная и исследовательская деятельность в школьном историческом образовании // Актуальные вопросы гуманитарных наук: теория, методика, практика. К 25-летию Московского городского педагогического университета: Сборник научных статей. Выпуск VII / Под ред. А.А. Сорокина. – М.: Книгодел, 2020. – С. 306–310.

Управление знаниями с использование технологий «data mining» в информационном обществе

Мамедова И.О.

Педагог кафедры « Педагогика начального образования»

АГПУ, г. Баку, Азербайджан

Elchin_mamedzade@hotmail.com

Актуальность темы ресурсом, обеспечивающим конкурентное преимущество, появляются инициативы по управлению знаниями. Мно-

гие организации собирают и хранят большие объемы данных, в то же время они используют информационные технологии в управлении знаниями, чтобы генерировать, интегрировать и распространять знания. Управление знаниями – это процесс использования информации. Интеллектуальный анализ данных – это процесс, в котором используется ряд инструментов для получения полезных знаний из больших баз данных. Интеллектуальный анализ данных является неотъемлемой частью управления знаниями.

Интеллектуальный анализ данных может быть полезен для управления знаниями двумя основными способами: для обмена общими знаниями в контексте бизнес-аналитики между данными и использования интеллектуального анализа данных в качестве инструмента для расширения человеческих знаний. Таким образом, инструменты интеллектуального анализа данных могут помочь обнаружить скрытые знания в очень большом объеме данных. В научной статье мы рассмотрели процесс управления знаниями путем манипулирования данными с помощью технологии Data Mining. Существует три типа исследовательских активов: научные продукты, интеллектуальный капитал и исследовательские программы. Интеллектуальный анализ данных облегчает извлечение знаний и участвует в формировании стратегий организаций, ориентированных на знания, в качестве руководящего менеджера.

Классификация является одним из наиболее распространенных аспектов производства данных. Этот метод представляет собой интеграцию интеллектуального анализа данных и управления знаниями и развивает системную платформу анализа данных для принятия более эффективных решений. Используя комбинацию методов интеллектуального анализа данных: байесовского сетевого классификатора (BN) и теории грубых множеств (RST), можно эффективно внедрить управление знаниями в свой бизнес, что приведет к высокоэффективному управлению знаниями.

Сегодня интеллектуальный анализ данных стал очень важным для бизнеса. Его можно рассматривать как хранилище данных, которое собирает данные в крупномасштабных базах данных в различных областях. Анализ такого большого количества данных, эффективное использование информации, полученной в результате этого анализа, повышает знания и навыки людей. В результате всех этих потребностей появилось новое поколение технологий автоматического и интеллектуального анализа. Эти технологии должны быть способны автоматически преобразовывать информацию в полезную информацию. Таким образом, принимая во внимание все вышеперечисленное, была внедрена технология Data Mining, которая становится все более важной областью исследований. В научной статье рассматривается текущее состояние технологии интеллектуального анализа данных, а также проделанная

работа и реализованные программы по технологии интеллектуального анализа данных в Азербайджане.

Интеллектуальный анализ данных – это поиск и анализ значимых и полезных связей и правил с помощью компьютерных программ. Data Mining – это метод цифрового анализа, который анализирует отношения внутри большого объема данных, а помогает найти связь между ними.

Используя методы интеллектуального анализа данных, можно определить тенденции и модели поведения, необходимые в системах поддержки, чтобы помочь предприятиям принимать более эффективные решения. Самая важная функция, которую Data Mining предоставляет предприятиям, – это выявление схожих тенденций и правил поведения между группами данных. Этот процесс также автоматизирован. Эта функция широко используется в маркетинговой деятельности, особенно на целевых рынках. Еще одна особенность – ранее неизвестные данные заключается в обнаружении данных, расположенных внутри резервуаров, но не видимых на первом этапе. Целью здесь является получение ранее незамеченных наборов данных.

В сегодняшних экономических условиях и быстро меняющейся среде риск принятия неверного решения, основанного на опыте работы, очень высок. Единственный способ снизить риск – настроить системы поддержки принятия решений на основе актуальной информации. Технология интеллектуального анализа данных – один из инструментов, который действительно может создать систему поддержки принятия решений. На данный момент использование информационных технологий неизбежно.

Литература

1. *B. Apostolos* (2010). “Business Process Management: A Data Cube To Analyze Business Process Simulation Data For Decision Making”.
2. *C. Clifton* (2010). “Encyclopædia Britannica: Definition of Data Mining”.
3. *C. Fuchs* (2008). “Internet and Society: Social Theory in the Information Age”.
4. *E. Frank, M. Hall* (2011). “Data Mining: Practical Machine Learning Tools and Techniques”.

Дейтеро-обучение: о возможности развития и тренировки когнитивных навыков без режима многократного повторения

Муслимов Р.Р.

*Ассоциация психологов Узбекистана
г. Ташкент, Узбекистан*

Дейтеро-обучение – термин, который предложил антрополог Грегори Бейтсон для выделения второго уровня обучения, т.е. обучение тому, как обучаться (первый уровень – это различные специализированные навыки).

Многие стандартные форматы обучения основаны на неявном допущении о важности и необходимости многократного повторения в обучении.

Мы исходим из предпосылки о том, что многократное повторение позволяет уточнять, «огранять», калибровать осваиваемый навык. Но не иницировать базовый когнитивный опыт понимания смыслового «зерна» целевого действия (навыка). Акт понимания одномоментен и целостен и производится в самом начале освоения навыка, предшествует дальнейшей фазе тренировки. Многократное повторение последовательно во времени, дискретно.

Многократное повторение в Дейтеро-подходе полезно, но на более поздних фазах (когда уже сформировались петли обратной связи со средой, ситуаций применения навыка).

Когнитивный акт в одномоментном понимании основан на:

- снятии психологического запрета на возможность;
- ментальную тишину и бесстрашие;
- воздержании от представления образа идеального конечного результата («Щит Персея»);
- эффекте отстранения;
- преодолении формы для достижения смыслового «зерна», («апофатический монтаж»);
- антиципации новых форм проявления действия из «пустоты», ментальной тишины (есть процессуальность, но нет промежуточных вех и результатов);
- использовании «ошибок» (при взаимодействии со средой неточности становятся интересны, а не страшны, ибо это способ понять «диапазон» целевого действия при различных значениях экстремума);
- привнесении своих акцентов («преломление» через себя, личностная стилизация с последующей импровизацией);
- понимании контекстов проявления навыка.

О темной стороне компьютерных игр и виртуальных миров

Пахомов Ю.В.
Москва, Россия
komr2009@yandex.ru

Компьютерные игры и виртуальные миры представляют сегодня область, развитие которой происходит стремительно и во многом стихийно. Между тем, эта сфера таит в себе не только фантастические возможности, но и фатальные угрозы.

Возрастающая мощь компьютерных игр и виртуальных миров

1. Рост аудитории, вовлеченной в виртуальные формы досуга
2. Увеличение времени, проводимого пользователями в виртуальной/игровой реальности, вплоть до случаев патологической зависимости.
3. Беспрецедентный уровень эмоциональной и телесной вовлеченности геймера в виртуальные миры; проживание виртуальных событий как реально происходящих; субъективная локализация Я геймера в теле игрового персонажа.
4. Быстрое совершенствование технических возможностей, обеспечивающих «захват сознания» посетителя искусственных миров:
 - a. За счет повышения качества предъявляемого аудиовизуального материала.
 - b. За счет VR/AR – технологий в компьютерных играх, усиливающих «эффект присутствия» в игровых мирах.
 - c. За счет подключения устройств симуляции тактильных ощущений.
 - d. За счет разработок биодатчиков с организма пользователя.
 - e. За счет накопления данных и формирования цифрового профиля конкретного пользователя.
 - f. За счет формирования геймерских субкультур, продлевающих игровые миры за пределы собственно игр.

Возможность радикальных трансформаций сознания

А.Н. Леонтьев выделяет базовые образующие человеческого сознания: культурные значения, личностные смыслы и чувственную ткань. В прежние исторические периоды все три составляющие оставались относительно стабильными в пределах больших культурно-исторических хронотопов. Это обуславливалось общей организацией физической среды обитания человека, сходством господствующих в обществе ценностных и мировоззренческих основ, общностью форм социализации, соответственно – относительным сходством субъективного опыта и жизненных миров разных людей.

Направления эволюции компьютерных игры и виртуальных миров указывают на потенциальную возможность радикальных (случайных или целенаправленных) изменений сознания по всем трем составляющим:

1. **Культурные значения** представлены в сознании в виде житейских и научных понятий, так или иначе задающих интуиции и представления о мире, в котором живет человек. Важнейшие формы упаковки таких интуиций и представлений – пространство, время, человеческое тело, а также навыки и способности, которыми в принципе может обладать человек. В компьютерных играх становится возможным изменение «базиса» значений.
 - a. Изменение фундаментальных свойств пространства и времени. Например, управляемое геймером ускорение и замедление времени или его обращение вспять (игры TimeShift, Singularity, Prince of Persia: The Sands of Time, Quantum Break)
 - b. Изменение формы и свойств человеческого тела. Например, обладание геймером двумя игровыми телами, управляемыми обеими руками (Brothers: A Tale of Two Sons).
 - c. Наделение сверхспособностями (летать, мгновенно перемещаться в пространстве, читать мысли, становиться невидимым и др.)
2. **Личностные смыслы** могут радикально изменяться, например, в результате пребывания в мирах, где игрок действует от лица «нечеловеческих» персонажей (вирусов, божеств и др., преследующих «нечеловеческие» цели (например, уничтожение жизни на земле в Plague Inc).
3. **Чувственная ткань** может быть трансформирована в результате расширения и изменения диапазонов восприятия, «перекоммутация» модальностей, восприятия из точки «вне тела» и т.п. Например, описаны случаи успешной игры слепых и слабовидящих в обычные шутеры и файтинги за счет ориентировки на акустические признаки (2). Принципиальная возможность формирования новых типов и модальностей восприятия продемонстрирована в психофизических исследованиях (1, 3, 8, 9).

Заключение

По мере развития индустрии цифровых развлечений и распространения форм виртуального досуга требуется мониторинг и контроль возможных «виртуальных» трансформаций сознания, как стихийных, так и в целенаправленно организованных в рамках «гибридных войн» и «постчеловеческих проектов».

Литература

1. Барин К.В., Горбачева Т.П., Садов В.А., Цзен Н.В. Явление компенсаторного различия / Вопросы психологии 1983. – № 4
2. Ленкевич А.С. На пути к медиаэстезису: производство присутствия в компьютерных играх <https://cyberleninka.ru/article/n/na-puti-k-mediaestezisu-proizvodstvo-prisutstviya-v-kompyuternyh-igrakh/viewer>

3. *Лили Дж.* Центр циклона (автобиография внутреннего пространства). София, 1993
4. *Очеретяный К.А.* Делегированная перцепция: технические модификации чувственного переживания <https://cyberleninka.ru/article/n/delegirovannaya-pertseptsiya-tehnicheskie-modifikatsii-chuvstvennogo-perezhivaniya/viewer>
5. *Очеретяный К.А., Колесникова Д.А.* Эпистемологические функции компьютерных игр <https://cyberleninka.ru/article/n/epistemologicheskie-funktsii-kompyuternyh-igr/viewer>
6. *Пахомов Ю.В.* Проект «Метавселенная»: в предчувствии космической катастрофы <https://zen.yandex.ru/media/id/5a24636b8309054400c198d8/proekt-metavselennai-a-v-predchuvstvii-kosmicheskoi-katastrofy-61cbe91550aedd1d7d589a42>
7. *Пахомов Ю.В.* Трансгуманизм 2.0 <https://zen.yandex.ru/media/id/5a24636b8309054400c198d8/transgumanizm-20-61d33c5582149e77315d925e>
8. *Перепелкина О.С., Арина Г.А., Николаева В.В.* Телесные иллюзии: феноменология, механизмы, экспериментальные модели https://revolution.allbest.ru/psychology/00959856_0.html
9. *Сакс Оливер.* Человек, который принял жену за шляпу. АСТ, 2020.

Модель предпрофильного обучения младших школьников в условиях цифровой среды

Рыжова О.С.

*доцент кафедры образования и педагогических наук
ФГАОУ ВО «ЮФУ», Ростов-на-Дону, Россия
osryzhova@sfedu.ru*

Блажко Н.С.

*магистр кафедры образования и педагогических наук
ФГАОУ ВО «ЮФУ», Ростов-на-Дону, Россия
nblazhko@sfedu.ru*

Профессиональное самоопределение – это не просто выбор профессии, а своеобразный творческий процесс развития личности, начинающийся с раннего возраста, сопровождение которого осуществляют воспитатели дошкольных образовательных учреждений, педагоги школ и учреждений дополнительного образования. Жизненное, профессиональное самоопределение выпускников общеобразовательных учреждений, выбор профиля образования в старшей школе – новое явление в организации воспитательно-образовательного процесса в общеобразовательной школе, который требует моделирования.

Вопросы организации, определения содержания методического и дидактического обеспечения предпрофильной подготовки рассмотрены в работах И.В. Гладкой, Н.В. Немовой, Т.Г. Новиковой, А.А. Пинского, М.А. Пинской, Н.Ф.Родичев, И.С. Сергеева, А.П. Тряпицыной, И.Д. Чель, С.Н. Чистяковой и др. [1].

Анализ психолого-педагогической литературы по вопросам организации предпрофильной подготовки (А.Ж. Жафяров, П.С. Лернер, С.А. Писарева, Н.С. Пряжников, Н.Ф. Родичев, С.Н. Чистякова, и др. [1.]) позволяет сделать вывод о необходимости переноса предпрофильной подготовки с 9 класса на более ранние возрастные этапы.

На этапе предпрофильной подготовки профессиональная ориентация является профильной ориентацией и направлена на оказание учащимся психолого-педагогической поддержки в выборе профиля или направления обучения.

На основе проведенного анализа научно-теоретической литературы можно сделать вывод, что предпрофильная подготовка учащихся должна проводиться в течение всего периода обучения в основной школе и быть направленной на первоначальное определение школьниками своих интересов, понимание собственных мотивов выбора траектории образования, а затем и будущей профессии.

Предпрофильная подготовка на уровне начального общего образования на основе личностно-ориентированного подхода осуществляется

посредством создания индивидуальной траектории развития ребенка. Ранняя профилизация способствует формированию субъектности подростка, проявлению его индивидуальных способностей и склонностей

Моделирование предпрофильного обучения школьников в системе довузовской подготовки направлено на:

- совершенствование отбора содержания, организационных форм, методов, средств обучения, соответствующих задачам общего образования, развитие личности выпускника основной школы;
- овладение теоретико – методологическими основами для сбора, обработки содержания предпрофильного обучения школьников в системе довузовской подготовки, обработки научно-содержательной информации проектирования целостной системы содержания образования, разработки учебных планов и программ в условиях цифровой среды, с использованием современных информационных технологий;
- развитие личностных, профессиональных качеств школьников, направленных на их профессиональное самоопределение.
- Функции предпрофильного обучения школьников в системе довузовской подготовки говорят о способности этого обучения, которые реализуют следующие положения:
 - формирования личностно-ориентированного выпускника школы;
 - адаптации будущих студентов к обучению в вузе; мотивации к получению высшего образования и активизации самостоятельной учебно-познавательной деятельности каждого ученика; оценки процесса и результатов своего обучения.

Таким образом, предпрофильное обучение и воспитание в начальной школе выполняет подготовительную функцию, и является подсистемой профильного обучения. Для того, чтобы ребенок осознанно сделал выбор во взрослой жизни, его надо познакомить с максимальным количеством профессий, начиная с ближнего окружения, с профессиями людей хорошо знакомых, чей труд дети наблюдают изо дня в день.

Безусловно, ключевым моментом мы считаем соединение усилий учеников, педагогов, психологов, родителей в решении данной проблемы. Так же в школе должна быть система психолого-профоректорного сопровождения учащихся с первого по одиннадцатый класс – до момента выбора профильного обучения и в момент самого профильного обучения до выпуска из школы.

На основе наших исследований, нами была обоснована модель предпрофильного обучения школьников в системе довузовской подготовки

Модель предпрофильного образования выглядит следующим образом:

- 1–4 классы – ранняя предпрофильная подготовка – мягкая профилизация средствами дополнительного образования. Основной профиль и элективные курсы направлены на формирование представлений

о мире профессий, о понимании роли труда в жизни современного человека через участие в различных видах деятельности;

- 5–7 классы – предпрофильное образование – пропедевтическое образование – расширенное и углубленное обучение по предметам профильных циклов – развитие интереса и способностей, связанных с выбором будущей профессии;
- 8–9 классы – профильное образование – модульная система знакомства с профессиями – проектные деятельности по профессиям, продолжение изучения курсов – формирование профессиональной мотивации, готовности к самоанализу собственных способностей, интересов и склонностей;
- 10–11 классы – профильное образование – система профильной подготовки подготовка к экзаменам в ВУЗы – Школа – территория дружбы и выбора. формирование ценностно-смысловой стороны самоопределения, определение профессиональных планов и намерений учащихся через углубленное изучение соответствующих школьных предметов.

Ранняя профилизация осуществляется посредством проектно-исследовательской деятельности с использованием цифровой среды. На решение данных задач направлены современные образовательные технологии, онлайн-экскурсии, онлайн-лекции, участие в университетских проектных сменах, интенсивах, использование таких информационных технологий, как «REFERENT» [2], современных мультимедиакомплексов [3] и др.

Литература

1. *Чистякова С.Н., Лернер П.С., Родичев Н.Ф., Кузина О.В., Крапивянская С.О.* Профильное обучение и новые условия подготовки // Школьные технологии. 2002. № 1. С. 101–108.
2. *Алексеев Н.Д.* Психологическое обеспечение допрофильной подготовки и профильного обучения в учреждении общего среднего образования на основе информационной технологии «REFERENT»
3. *Арбузова Е.Н.* Применение мультимедиакомплекса при профильном обучении биологии / Е.Н. Арбузова, А.С. Воловоденко // Биология в школе. – 2010. – № 10. – С. 16–21.

Коммуникативные игры в цифровой среде и их влияние на сплоченность детского коллектива

Селукова Н.С.

Старший преподаватель кафедры

«Дошкольного и Начального образования»

ФГБОУ ВО «ГППИ им. В.Г. Короленко», Глазов, Россия

madam.selukova@yandex.ru

Формирование навыков общения, установление положительных взаимоотношений в образовательной среде и сплоченности в классе – важные и необходимые задачи современного образования. Использование коммуникативных игр в цифровом образовательном пространстве дает её участникам возможность общения на удаленном расстоянии друг от друга и благоприятно отражается на их эмоциональном состоянии, способствует сплочению группы, раскрепощению застенчивых детей.

Актуальность данной проблемы прослеживается в работах отечественных ученых, таких как: Н.П. Аникеева, Л.П. Буева, К.Д. Давыдов, А.В. Петровский и зарубежных исследователей К. Фопеля, Дж. Морено, Г. Хайман.

В рамках нашего педагогического исследования о формировании профессионального общения, навыков педагогической коммуникации и сплоченности класса с учащимися проводились коммуникативные игры.

Коммуникативная игра – «вид учебных заданий, основное назначение которых состоит в организации общения в процессе решения поставленной коммуникативной задачи или проблемы, заключающейся в обмене информацией в ходе совместной деятельности» [1].

Н.В.Краснощекова трактует понятие коммуникативные игры как – «игры, направленные на развитие навыков общения, формирование позитивного и доброжелательного отношения к сверстникам, это желание и умение вступать в контакт с окружающими людьми» [2].

Весомое значение для благоприятного самочувствия учащихся имеет психологическая атмосфера в классе, включающая в себя: устойчивый эмоциональный и познавательный настрой группы, внутригрупповое взаимодействие и межличностные отношения.

«Психологическая атмосфера складывается из трех составляющих: эмоционального фона, способности к сотрудничеству, эффективности взаимодействия» [3].

Так психологическая атмосфера в классе непосредственно зависит от уровня его сплоченности.

Сплоченность – «это характеристика группы, ее единство, степень приверженности к ней членов группы» [3]. **Сплочение** – «это процесс, который может происходить стихийно, во время какой-либо совместной

деятельности, или же целенаправленно, под влиянием педагога» (Ловягина Е.Н.).

На констатирующем этапе эксперимента был выявлен низкий уровень сплоченности группы, коммуникативные барьеры по ряду причин у 24 % респондентов. Совместная систематическая работа с педагогами, психологом, проведение бесед, психологических тренингов, коммуникативных игр показали положительные результаты. По завершению формирующего этапа педагогического исследования экспериментальная группа показала высокий уровень сплоченности коллектива и осталась таковой на протяжении всего процесса обучения в школе.

В своем исследовании мы опирались на следующие методологические подходы: системный, деятельностный, личностно-ориентированный.

По результатам педагогического эксперимента среди коммуникативных игр на раскрепощение каждой личности и сплочение группы можно выделить наиболее эффективные: «Имя и движение», «Знакомство», «Снежный ком», «Мы с тобой похожи», «Зеркало», «Ты мне нравишься» с целью формирования благоприятных отношений между участниками, выражению своих положительных эмоций, сплоченности в группе, классе.

На основании положительных результатов педагогического исследования можно сделать вывод, что коммуникативные игры способствуют развитию у учащихся умения считаться с интересами друг друга, повышают самооценку и содействуют сплоченности детского товарищества.

Литература

1. Новый словарь методических терминов и понятий. – М.: Издательство ИКАР. Э.Г. Азимов, А.Н. Щукин. 2009.
2. *Краснощекова Н.В.* Коммуникативные игры для детей школьного возраста / Н.В. Краснощекова. Изд. 4-е. – Ростов н/Д.: Феникс, 2014. – 251 с.
3. *Бойко В.В., Ковалев А.Г., Панферов В.Н.* Социально-психологический климат коллектива и личность. - М.: Мысль, 2008.

Проблема шаблонных решений

Сергеев С.Ю.

Методолог

АНО Институт опережающих исследований

«Управление человеческими ресурсами» им. Е.Л. Шифферса

Москва, Россия

Тренинги часто транслируют стандартизированные алгоритмические решения (СМАРТ и т.п.), которые позволяют быстро выучить алгоритм и применить его на практике.

Проблема в том, что алгоритмы не всегда подходят к ситуации заказчика, недостаточно гибкие, и не позволяют разработать новое нестандартное решение.

Метафора: представим, что человек обучается алгоритмам движения по лесу, когда у него завязаны глаза. Надо выставить руки вперед и, когда пальцы наткнутся на ствол, развернуться на 90 % налево и сделать два шага, после чего развернуться на 90 % направо и идти вперед до нового ствола. Теперь представим, как человек с таким алгоритмом будет двигаться в буреломе или в болоте. Придется выучить очень много алгоритмов...

Наш подход

В основе тренинга «ОРУ» лежит технология развития интеллектуальных способностей, которая строится на рефлексии способов действия участников и конструировании оптимального способа под специфику ситуации.

Понимание управленческой ситуации – ключевой эффект тренинга. Понимание ситуации сначала отрабатывается на игровой модели и далее на реальной жизненной ситуации участников.

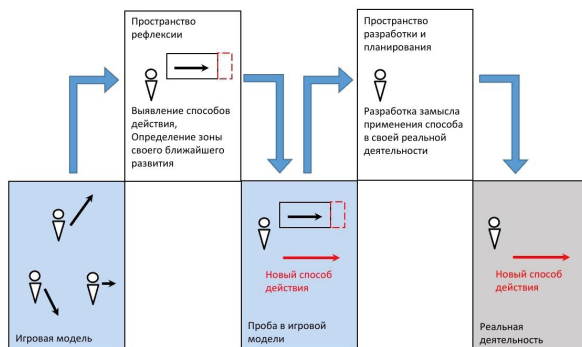
Метафора: снять повязку с глаз, чтобы человек сам мог видеть деревья, овраги, бурелом и мог сам обходить эти препятствия или перелезать их наиболее удобным для себя образом – то есть создавать алгоритмы по мере их необходимости, владея способом движения по лесу.

В пространстве игровой модели участники действуют так, как умеют.

При последующей рефлексии выявляются способы участников, проводится их обсуждение и определение зоны ближайшего развития для каждого участника.

Далее есть возможность попробовать новый способ в игровой модели.

После этого проводится такт разработки и планирования реализации нового способа в своей реальной деятельности.



Участники тренинга обучаются:

- «видеть» реальную систему деятельности (а не формальную)
- осознанно ее корректировать,
- осуществлять руководство людьми,
- организовывать команду,
- выходить в управление процессами развития организации.

Тренинг, о котором идет речь, строится на модели деятельности в области электроэнергетики. Моделируется работа нескольких энерго-компаний, которые проектируют изолированные энергосистемы, а дальше ими управляют.

Модель может быть взята из любой сферы, важно, чтобы она достаточно глубоко отражала систему деятельности. За счет использования модели также происходит обучение, связанное с проф.сферой, из которой взята модель.

Команды играют за энергетические компании. При этом основной акцент в тренинге ставится на оргуправленческие действия игроков. Именно эти действия становятся предметом рефлексии после каждого игрового такта.

На каждом следующем этапе рефлектируются и обсуждаются разные аспекты орг.управления – от более простого к более сложному.

Метавселенные в компьютерных играх как площадка коммуникации

Скаржинская Е.Н.

и.о. зав. кафедрой киберспорта

Университет Синергия, Москва, Россия

«Мир недалекого будущего,

расколотый на сотни мелких государств,

соседствует с миром виртуальным,

объединенным в компьютерную Метавселенную»

(Нил Стивенсон, 1992)

Лавинообразный рост индустрии создания и распространения видеоигр вызывает дискуссии у педагогов, родителей и общественных деятелей о месте и роли компьютерных игр в обществе вообще, и в образовании, в частности. Чаще всего исследователи говорят о цифровой геймификации в обобщенной форме, подразумевая некие сродненные качества у компьютерных игр и, как следствие логических силлогизмов, наделяют все видеоигры определенными развивающими свойствами.

Многолетнее включенное педагогическое наблюдение позволяет утверждать следующее: – видеоигры (тождественное понятие компьютерные игры) следует разделять на спортизированные и не спортизированные

ванные; – наибольшее влияние на общество оказывают киберспортивные игры, потому что в киберспорте по объективным причинам формируются социальные лидеры, задающие паттерны поведения для многочисленного комьюнити; – специфика вовлечения в цифровую игровую деятельность (часто стихийная, но может быть организована одним из ведущих способом – проектирования, конструирования, программирования, управления) обусловлена маркетинговой стратегией продвижения компании разработчика и/или издателя (правообладателя) конкретной видеоигры; – современные цифровые технологии позволяют создавать цифровые аватары человека и включать элементы двигательной деятельности в процесс игры, что значительно расширяет количество вовлекаемых игроков и существенно меняет их функционал; – в последние годы усилился тренд на создание метавселенных на основе видеоигр, становясь основными площадками коммуникации детей. Процессы разработки, создания и администрирования детских метавселенных требуют тщательного научного изучения.

Исследование, опубликованное 3 сентября 2022 года, аналитическим центром «НАФИ» и Организацией развития видеоигровой индустрии показало, что видеоиграми в России активно интересуются почти 88 млн человек, то есть более 60 % населения страны.

При имеющемся колоссальном социальном интересе можно констатировать то, что в отечественном нормативно-правовом поле нет легализованного термина и производных понятийных блоков «видеоигра», «компьютерная игра» и т.п. В настоящее время игровые IT-компании руководствуются в своей деятельности «логикой дела», а не научно-методическими разработками ученых. К потребителям попадает игровой контент без экспертизы и ограничений. На практике рекомендуемый возрастной рейтинг не соблюдается. Например, в школах часто проводятся турниры по шутерам, у которых возрастное ограничение 18+.

Ввиду слабой проработанности (как методологической, так и правовой) предметное поле видеоигр в настоящее время изучается, в контексте феномена метавселенных, разрозненными группами исследователей. Есть ученые, которые дают определение метавселенным исключительно через технологии виртуальной реальности и блокчейна (1 и др.), другие же подчеркивают их всеобъемлющий характер (3, 7 и др.). Ретроспективный анализ трансформации способа коммуникации на основе компьютерных игр позволяет вынести на обсуждение следующие положения:

- игровые платформы на основе оцифрованных настольных интеллектуальных игр (3 и др.) являются эффективными площадками не только для образования и соревнований, но и для коммуникации в цифровой среде;
- большинство компьютерных игр позволяют коммуницировать внутри игрового пространства, но тип и способ коммуникации часто задается правилами конкретной игры;

- спортизированные компьютерные игры (киберспортивные) лимитируют свободу выбора способа коммуникации, ограничивая ее не только правилами игры, но и спецификациями (положениями и регламентами) того или иного соревнования (8 и др.);
- видеоигры в формате «игры-песочницы» (5, 6 и др.), предоставляя выбор деятельности, являются прообразами метавселенных в самом широком понимании этой дефиниции и позволяют игрокам создавать свои собственные и играть в созданные другими игры, охватывающие широкий спектр жанров (например, Minecraft, Valheim, Terraria, Starbound, Astroneer, Trove, Roblox и др.);
- применение технологий виртуальной реальности в видеоиграх, позволяет расширить инструменты коммуникации и, возможно, в большей степени влияет на психоэмоциональное состояние игрока (например, Rec Room, Valheim, Neos VR, Soundscape VR и др.)
- фиджитализация видеоигр создает предпосылки к созданию метавселенных с присутствием двигательно активного компонента человеческой деятельности, требуя новых педагогических технологий в плане функциональной и цифровой подготовки.

Метавселенные на основе компьютерных являются трендом коммуникации и, при должной разработанности, могут быть эффективным педагогическим инструментом. В международном спортивном движении активно развиваются проекты на основе коммуникации в метавселенных компьютерных игр (например, Олимпийская виртуальная серия и Игры будущего). В педагогическом сообществе следует обратить внимание на опыт тренерской деятельности (4 и др.) и разрабатывать профессиональные стандарты педагога-аналитика, специализирующегося на игровых метавселенных, как основных площадках коммуникации подрастающего поколения.

Литература

1. *Алаудинов Б.Р., Магомедов И.А.* Что такое метавселенная и NFT // Тенденции развития науки и образования. 2022. № 86–1. С. 17–19.
2. *Владарский И.В.* Метавселенная и образование. Взгляд в будущее // Вестник Луганского государственного университета имени Владимира Даля. 2022. № 3 (57). С. 273–277.
3. *Джафаров Д.Ф., Новоселов М.А.* Интерактивная интеллектуально-спортивная среда // Физическая культура: воспитание, образование, тренировка. 2016. № 3. С. 64–66.
4. *Ермаков А.В.* Цифровая трансформация физкультурно-спортивного образования (на примере профессий «Аналитик данных в ФКиС» и «Тренер-аналитик») // В сборнике: Цифровая трансформация отрасли «физическая культура и спорт»: теория, практика, подготовка кадров. Материалы Межрегионального круглого стола. Под редакцией М.А. Новоселова. Москва, 2021. С. 21–26.

5. *Кравченко И.В.* Использование игр-«песочниц» в современном образовательном процессе // Психология и педагогика в Крыму: пути развития. 2020. № 3. С. 43–51.
6. *Лопатников Д.А.* Формирование компетенций цифровой экономики посредством компьютерной игры «Minecraft» // В сборнике: Цифровая трансформация отрасли «физическая культура и спорт»: теория, практика, подготовка кадров. Материалы Межрегионального круглого стола. Под редакцией М.А. Новоселова. Москва, 2021. С. 58–62.
7. *Малашенко Г.Т., Шестаков Д.Ю.* Национальная экономическая безопасность в эпоху метавселенных // Вестник Московского университета МВД России. 2022. № 3. С. 339–343.
8. *Новоселов М.А., Залилов М.А.* Скаржинский Н.С., Киберспортивная игра Counter-Strike: Global Offensive как предмет научного исследования // Физическая культура: воспитание, образование, тренировка. 2019. № 5. С. 46.

Методические принципы разработки эмерджентного интеллекта для поддержки процессов познавательного-созидательного обучения и развития творческих способностей обучаемых

Скобелев П.О.

*доктор технических наук,
СамГТУ, Самара, Россия*

Грымко Ю.В.

*доктор психологических наук,
ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия*

«Я услышал и забыл.

Я увидел и запомнил.

Я сделал и понял».

(Китайская мудрость)

Игры в цифровой среде, формирующие групповую и индивидуальную субъектность учащихся при решении учебных и проектно-исследовательских задач, на наш взгляд, должны давать возможность учиться моделям целостной целенаправленной исследовательской и созидательной деятельности, в ее формах индивидуальной и коллективной работы, с элементами конкуренции и кооперации. В частности, позволять выявлять проблемы и формировать цели и задачи, формулировать постановки задач деятельности и рассуждений, планировать свою работу и согласовывать свои решения с товарищами, находить или добывать нужные знания, орудия или инструменты, применять готовые и разрабатывать новые методы решения поставленных задач, коммуницировать в команде, применять полученные знания и умения на практике и адекватно оценивать получаемые результаты.

В этих целях для развития индивидуального подхода к каждому учаемому предлагается создание интеллектуальной среды «Эмерджентного (роевого) интеллекта (ЭИ)» [1], где процесс обучения коллективно и под ситуацию (динамически) формируется в недетерминированном взаимодействии ученика с программными агентами, отвечающими за каждый доступный объект или процесс, понятие или отношение предметной области, орудие и инструмент и т.д. Такая среда, постепенно приоткрывающая учаемому свои «тайны», должна предлагать возможности по конструированию проблемных ситуаций и их разрешению путем пошагового моделирования действий и рассуждений учаемого, тем самым заменяя более дорогостоящую и трудно воспроизводимую реальную среду и отсутствие партнеров по обучению, моделируя одновременно и эксперта предметной области, и методиста-наставника – и при этом формируя цифрового двойника учаемого, агент которого должен также индивидуально развиваться вместе с каждым учеником. Другими словами, в предлагаемой среде должны быть созданы условия для формирования «зеркальной» по отношению к ученику саморазвивающейся модели учаемого за счет отслеживания и анализа на каждом шаге не только действий, но и рассуждений учаемого, включая такие высокоуровневые механизмы, как абстрагирование и идеализация явлений, их категоризация и связывание, дедукция и индукция, ассоциация, расчеты и т.д. Наблюдая «с той стороны экрана» за действиями учаемого, эмерджентный интеллект среды должен в параллель с учеником ставить и решать задачи, со-моделируя шаги ученика и взаимодействуя с ним как партнер по решению задачи, а при необходимости задавать вопросы и направлять ученика, т.е. вести себя, как опытный педагог, индивидуально работающий с учеником. Иначе, по мнению Г.С. Ландсберга, вся физика (обучение которой рассматривается в предлагаемом подходе как первый шаг для будущей комплексной разработки) превращается в набор «недоговорок и условностей», где, упустив одно важное звено рассуждений, становится все труднее понимать и усваивать предлагаемые знания для решения все более сложных задач. Развитие же творческих способностей учаемых при этом напрямую связано с их интуицией как способностью выдвигать и проверять гипотезы, выбирая варианты в пространстве решений, для приобретения и использования новых знаний и создания новых орудий и инструментов.

В качестве основных компонент ЭИ среды такого обучения выделяются:

1. **Открытая сетевая платформа и экосистема сервисов ЭИ**, которые обеспечивают работу и взаимодействие автономных цифровых двойников – программных агентов исследовательской среды, самого учаемого или их команды, а также экспертов и преподавателей.

2. **Исследовательская среда** включает миры действий (например, путники на дороге в поисках клада) и миры рассуждений (геометрии и алгебры, кинематики и т.д.), где обучаемый может по шагам моделировать свои действия и получать ответные действия среды на основе действия законов мира, а также моделировать по шагам свои рассуждения и получать в ответ рассуждения на уровне эксперта предметной области для совместного решения задач в диалоге.
3. **Агент обучаемого** – компьютерная модель обучаемого со знаниями и возможностями, нарастающими в ходе успешного обучения ученика, где ученик также приобретает оснащение в виде орудий и инструментов. Агент обучаемого развивается и сам автоматически выполняет ряд действий обучаемого при решении задач после того, как тот овладел соответствующая знаниями и умениями, если обучаемый поможет ему обучиться. Забота о «меньшем брате» по образу «томагочи» также должна симулировать обучаемого закрепить свои знания о предмете.
4. **Решение задачи через стимулирование проверки гипотез, визуализацию и контроль и воздействие на мышление обучаемого.** Получив задачу, где есть «Дано» и «Найти», ученик должен путем абстрагирования и идеализации формализовать задачу и найти способ ее решения, построив и промоделировав на экране всю цепочку рассуждений или действий, приводящую к требуемому результату. Творческие задачи в ходе своего решения требуют и приобретения новых знаний и создания инструментов. Усвоенные знания, как было показано выше, сами начинают «работать» в модели ученика, т.е. применяться в последующих цепочках рассуждений, позволяя автоматически выполнять целые блоки ранее пройденных рассуждений. В ходе рассуждений контролируются как промежуточные шаги, так и результаты, но процесс не является детерминированным, а диктуется по ситуации тем, что именно становится найденным и куда можно двигаться, с возможностью заблудиться и не получить ответа, даже действуя совершенно правильно на каждом шаге, но выбирая не те направления действий или рассуждений. Но такой разложенный на самоорганизующиеся кванты процесс мышления позволяет интеллектуальной системе «идти» вместе с обучаемым и индивидуально контролировать или направлять обучаемого через подсказки, что на практике требует огромного времени и не всегда может делать даже опытный преподаватель.
5. **Агент преподавателя** – это компьютерная модель преподавателя, который выбирает учебные воздействия в зависимости от результатов обучения, например, может пойти от общего к частному или наоборот, предлагать лекции или задания, задавать вопросы и выдавать подсказки и т.д.

6. **База знаний на основе учебников** – представляет, только на первый взгляд, обычную гипертекстовую форму учебника с видео и звуком, текстом, анимацией и т.д. Но суть в том, что под этим обычным материалом, который компьютер не понимает, лежат онтологии предметных областей, которые дают формализованную модель знаний предметной области, используемые далее программными агентами понятия и отношений. Например, агент треугольника потребует указать мышью в сцене те три точки, на которые предлагается наложить понятие треугольника, и только тогда «откроет» свои возможности расчетов, с учетом свойств этого треугольника, и т.д. При этом агент понятия может быть создан и запрограммирован один (одна программа) на все понятия, но его экземпляры клонируются под каждое такое понятие (точка, треугольник, сторона треугольника и т.д.) и тем самым настраиваются на них. В результате эти знания из базы знаний используются агентами понятий и отношений, которые ведут мониторинг состояния сцены мира и ждут «своего часа», чтобы предложить свои услуги обучаемому, «спрыгнуть» в мир и «развернуться» там, а также предложить набор формул или правил для решения задачи учеником, чтобы реализовать элементарный «мыслительный акт» и сделать шаг в решении задачи. Таким образом, мультиагентный «движок» виртуального мира всегда один и универсальный, но его наполнение будет разным для разных миров, что со временем позволит самим преподавателям создавать коллекции собственных «живых миров» точно также, как ныне создаются новые «мертвые учебники и пособия», где ученик сам по себе должен сам «моделировать (прокручивать)» в голове все свои рассуждения без какой либо экспертной поддержки.
 7. **Магазин орудий и инструментов** – компьютерные модели орудий и инструментов, которые разрешено использовать в той или иной сцене мира действий под заданную ситуацию точно также, как выбирать разрешенные знания из учебника для миров рассуждений.
 8. **Коллекция сцен и проблемных ситуаций**, представляющих маршруты обучения нарастающей сложности – это комбинации объектов с их состояниями, а также известные данные для начала решения задачи. Общий принцип здесь в том, чтобы представить для обучаемого цепочку изобретений и открытий, которую надо пройти в ходе обучения, на «своей шкуре» пройдя все то, что случилось в предметной области (эпистемиологический генезис знаний) для каждого индивида, чтобы «филогенез повторил онтогенез».
- Важнейшим новым элементом такого подхода является разработка и создание сценариев метаигр.
1. В коллективной работе «Логико-психологические основы использования компьютерных учебных средств в процессе обучения» Рубцов,

Давыдов и др. 1989 был дан анализ тенденций развития компьютерного обучения существенно отличающегося от практики формирования учебной деятельности у младших школьников и развития исследовательской деятельности в средней школе. Переноса данный подход на анализ современных тенденций цифровизации образования можно совершенно определенно утверждать, вслед за авторами статьи, что цифровизация образования основывается на бихевиористической теории обучения (возможно, за исключением подхода Roy Pea and other (вычислительное мышление, computational thinking), хотя целый ряд автором с другой стороны утверждает, что процессы вычисления являются вторичными характеристиками в процессах мышления и ни в коей мере не характеризуют важнейшие особенности процессов мышления – Роджер Пенроуз). Бихевиористическая теория обучения абсолютизировала момент упражнения в целостном процессе усвоения человеком знаний и «...умений. Упражнение можно в той или иной степени соотнести с такими учебными действиями, как решение конкретно-практических вопросов и результативный контроль, но оно мало связано с другими важными учебными действиями, в частности с действием моделирования.» Именно моделирование процессов деятельности и действия, а также связанная с этим процессом смысловая схематизация, прорисовка смысла как результата понятого, является основной метаигровых процессов в цифровой среде.

2. Метаигровые среды позволяют реализовать игровое действие, которое из игрового сюжета переносится в ситуацию реальной жизни/деятельности. Ситуация реальной жизни развертывается в игровое действие. Одновременно метаигра строится как преобразование внутри самой игры игрового сюжета с его усложнением и развитием, перестройкой игровых правил и игрового «движка».
3. Метаигра – это всегда игра с реальной конкретной ситуацией деятельности в определённой области практики. В ее основе прямая связь некоторой условной игры с конкретной ситуацией деятельности, прямое разыгрывание разных вариантов действия в конкретной ситуации, особенно в ситуации тупиков и неопределенности.
4. Для создания подобных игр сюжетом становятся ситуации практической деятельности, конфликты, ограничения ресурсов и взаимодействий в этой ситуации, представленные с максимальной конкретностью в виде цифровых двойников. Подобный просмотр и проработка игровых кейсов возможны лишь в том случае, когда они максимально подробно отражаются в виде цифровых двойников в виртуальной реальности на основе систем мультиагентского управления и эмерджентного интеллекта. В этом случае программные агенты, замещающие субъектов ситуации её элементы взаимодействуют друг с другом, имитируя живую коммуникацию участников.

А реальный человек может анализировать результат этих взаимодействий и вносить коррективы в способы действия, сразу получая обратную реакцию.

5. С антропологической точки зрения, метаигры – это интеллектуальные состязания, предполагающие мобилизацию мышления, воли, понимания и рефлексии. При создании метаигр наряду с анализом ситуации и проектированием решения осуществляется проектирование игровых сообществ, в которых определяются ранги продвижения в игровой реальности.
6. Важнейшим условием разработки подобных метаигр является метапредметный подход и технологии знаниевой инженерии, опыт интеллектуальных игр в области киберспорта и опыт создания мультиагентских систем управления и систем эмерджентного искусственного интеллекта.

Предлагаемые принципы намечают пути применения искусственного интеллекта в образовании, отвечая вызову указанной выше известной китайской народной мудрости, являющейся квинтэссенцией метода «Обучаться делая» (“Learning by Doing”). В развиваемом подходе этот принцип дополняется специальной «умной» учебно-исследовательской средой распределенного ролевого интеллекта для обучения с наставником через преподавание и разъяснение (Learning by Being Told), а также обучением своего подрастающего двойника (Learning by Tutoring).

Комбинация этих методов при поддержке систем эмерджентного искусственного интеллекта может позволить существенно повысить качество и эффективность обучения за счет погружения в индивидуальные карты знаний и акты мышления обучаемых при решении учебных исследовательских и созидательных задач, а также способствовать развитию творческого начала в обучаемом.

Этот подход призван противостоять жестко детерминированному алгоритмическому подходу, выхоливающего смысл знаний и суть процесса обучения как акта постижения нового – и тут нельзя не вспомнить высказывание Гете, по мнению которого «научное познание всегда начинается с удивления».

Литература

1. Формирование стратегии развития Комитета по искусственному интеллекту в Научно-образовательном центре «Инженерия будущего» / И.И. Баринов, Н.М. Боргест, С.Ю. Боровик, О.Н. Граничин, С.П. Грачев, Ю.В. Громыко, Р.И. Доронин, С.Н. Зинченко, А.Б. Иванов, В.М. Кизеев, Р.И. Кутлахметов, В.Б. Ларюхин, С.П. Левашкин, А.Н. Мочалкин, М.Г. Пантелеев, С.Б. Попов, Е.М. Севастьянов, П.О. Скобелев, А.Г. Чернявский, В.В. Шишкин, С.И. Шляев // *Онтология проектирования*. – 2021. – Т. 11, № 3(41). – С. 260–293. – DOI: 10.18287/2223-9537-2021-11-3-260-293.

Использование компьютерных развивающих игр в работе с детьми с ОВЗ

Филиппова О.А.

воспитатель

*«Цивильская ОШИ для обучающихся с ОВЗ № 1»
Минобразования Чувашии, г.Цивильск, Россия
olg82982008@yandex.ru*

Степанова Н.Е.

воспитатель

*«Цивильская ОШИ для обучающихся с ОВЗ № 1»
Минобразования Чувашии, г.Цивильск, Россия
stepanova.nata260179@yandex.ru*

Образование детей с ограниченными возможностями здоровья предусматривает создание для них специальной коррекционно-развивающей среды, обеспечивающей адекватные условия и равные с обычными детьми возможности для получения образования в пределах специальных образовательных стандартов. Поскольку у детей с ОВЗ внимание, как правило, непроизвольное, имеются трудности концентрации, переключения, то применение интерактивных игр становится особенно целесообразным, так как позволяет представлять информацию, задания в привлекательной форме. В процессе компьютерных игр дети получают определенный объем знаний, учатся применять его в различных ситуациях. Однако игры могут носить не только образовательный, но и коррекционно-развивающий характер. Этим объясняется активное использование компьютера при обучении детей с особыми потребностями, в частности с ограниченными возможностями здоровья.

Из опыта работы можно утверждать, что проведение занятий с помощью компьютера повышает осознанность усвоения знаний детьми, мотивацию, улучшает самооценку каждого ребенка через систему объективной оценки (например, сказочным героем), помогает заметить ошибки и исправить их в занимательной форме. После проведения занятий дети обсуждают игру, героев, значит, увеличивает речевую активность, повышают мотивацию к межличностному общению. Но главное достоинство компьютерных игр заключается в их соответствии ведущей деятельности – игре. Ребенок не занимается, не выполняет упражнения, он – играет со сказочными героями, спасает планету, помогает найти спрятанный волшебный предмет.

Мы работаем с детьми с ОВЗ уже более 15 лет. В настоящее время работаем в группе детей с ТМНР, численность в котором составляет 5 человек. Занятия на компьютере начинаем с первого класса. В дальнейшем по мере усвоения детьми навыков работы на компьютере

занятия проводим индивидуально или в группах по 2–3 ребенка. Каждое занятие, независимо от этапа и периода работы, мы делим на три этапа.

I этап – подготовительный (10–15 минут). Проводим в малых подгруппах, в которых дети обучаются управлять компьютерной мышкой, знакомятся с левой кнопкой, координируют движение руки и глаз. Кроме того, в это же время формируется и укрепляется интерес к занятиям на компьютере. Включаем гимнастику для глаз, пальчиковую гимнастику для подготовки зрительного, моторного аппарата к работе.

II этап – основной (10–15 минут). Включаем овладение способом управления программой для достижения результата и самостоятельную игру ребенка за компьютером.

III этап – заключительный (4–5 минут). После работы на компьютере обязательно выполняем зрительную гимнастику, направленную на улучшение циркуляции крови в органе зрения, укрепление глазодвигательных мышц, на улучшение процесса аккомодации. Затем обсуждаем результаты игры, объясняем ошибки.

При подборе игр для детей с ОВЗ необходимо уделять внимание тому, насколько методически грамотно составлены задания, на графику, четкость, правильность инструкций, на продолжительность каждого занятия. Важно, чтобы игры не были перегружены второстепенными элементами, лишними словесными инструкциями, так как это отвлекает внимание детей, приводит к быстрому утомлению. Сюжет игры не должен быть агрессивным, чтобы не повышать тревожность и психическое беспокойство детей. Важно, чтобы задания были понятны ребенку без разъяснений со стороны взрослого, инструкция давалась перед выполнением, время выполнения не ограничивалось, это дает возможность детям без спешки обдумать пути и способы решения. Графика игр должна быть в спокойных тонах, без преобладания ярких, возбуждающих цветов, а музыкальное оформление игр не должно мешать выполнению заданий. Возможность установления уровня сложности для каждого ребенка – бесспорный плюс компьютерной игры.

В ходе занятий по ознакомлению с природой мы предлагаем детям игру «Приключения животных». «Приключения животных» – обучающая программа в виде забавной и веселой игры позволит детям лучше познакомиться с миром живой природы. Эта игра представит на экране монитора, животных с разных уголков земного шара, которых дети не видели даже в зоопарке. Дети узнают много нового не только о том, как выглядят эти животные, но и как они живут, узнают про их жизнь в дикой природе, их повадки и привычки.

Занятия по обучению грамоте нацелены закреплять и совершенствовать умение делить слова на слоги и производить звуковой анализ слов – это становится основой для ознакомления детей с буквами и обучения чтению. Всему этому может помочь игра «Веселая Азбука». «Веселая

Азбука» – это первое знакомство со звуками и буквами, она объяснит и поможет закрепить, что такое слоги, и как из них составлять слова. Игра содержит упражнения, с помощью которых дети без труда смогут научиться читать.

Занятия по развитию элементарных математических представлений направлены, прежде всего, на развитие познавательных и творческих способностей детей: умение обобщать, сравнивать, выявлять и устанавливать закономерности, связи и отношения, решать проблемы, выдвигать их, предвидеть результат и ход решения творческой задачи. Первое знакомство с миром математики стал приятным и интересным с помощью игры «Планета чисел». Эта игра учит распознавать цвета и фигуры, сопоставлять размеры, высоту, расстояние, выполнять простые логические задачи, поможет формированию навыков счета в пределах десяти, знакомит с порядковыми числительными, с понятиями «первый», «последний», «сложение» и «вычитание». Игры: «Сравни и заполни», «Игра с одним обручем», «Заполни пустые клетки» познакомят детей с классификацией фигур по 2 и 3 свойствам (цвету, форме, величине), помогут закрепить отношения «больше», «меньше», «равно», находить отличительные признаки.

В процессе образовательной деятельности с применением компьютера дети с ОВЗ учатся преодолевать трудности, контролировать свою деятельность, оценивать результаты; дети учатся целеполаганию, планированию и контролю через сочетание различных приемов. Решая заданную в игре проблемную ситуацию, ребенок стремится к достижению положительных результатов, подчиняя свои действия поставленной цели.

Литература

1. *Мохаммад Н.В.* доклад «ИКТ в образовательном процессе» (<http://pages.marsu.ru/iac/school/sc11/ikt.html>)
2. *Пузанов Б.П.* Обучение детей с нарушениями интеллектуального развития. М., 2009.
3. *Моторин В.* «Воспитательные возможности компьютерных игр». Дошкольное воспитание, 2000 г., № 11.

Электронная геймификация в обучении современных детей и её возможности

Харланова Ю.В.

*К.пед.н., доцент кафедры психологии и педагогически
ФГБОУ ВО ТГПУ им. Л.Н. Толстого, Тула, Россия
psytu@yandex.ru*

В современном обществе одним из важнейших факторов успеха человека является способность постоянно повышать свой уровень знаний

в процессе обучения. Однако не любое обучение можно считать продуктивным. Многое зависит от выбранной системы обучения, мотивации интереса обучаемых, полученных ими знаний по окончании обучения.

В настоящее время в современной школе многое меняется. Процесс обучения должен быть направлен на развитие индивидуальных способностей каждого учащегося. Для этого существуют активные формы обучения. Одной из таких форм являются игровые технологии.

Опыт показывает, что работа в системе электронного обучения в школе не только актуальна в настоящее время, но и крайне необходима, поскольку электронное обучение по своей сути направлено на организацию продуктивной самостоятельной, учебно-познавательной деятельности учащегося.

В процессе электронного обучения учащиеся самостоятельно учатся приобретать и применять знания, находить и уметь работать с различными источниками информации [1]. Вместе с тем, освоение необходимого материала в условиях электронного обучения требует от детей серьёзной самодисциплины и самоорганизации.

Надо отметить, что сегодня, на первый план выходит такая игровая технология в образовании как геймификация.

Геймификация представляет собой инструмент для более простой передачи и усвоения образовательного контента за счет повышения мотивации обучающихся. Для того чтобы понять в чем секрет образовательной геймификации, и как эффективно использовать игровую электронную технологию, стоит задуматься о том, что движет «игроками», а именно: внутренняя мотивация, командная работа, постановка цели, личный прогресс.

Внутренняя мотивация представляет собой осознанную потребность достижения более высоких целей. Такой вид мотивации намного сильнее мотивации внешней, которая направлена лишь на внешнее вознаграждение. Поэтому даже самый прилежный учащийся не будет работать на занятиях с максимальной отдачей в отсутствие поставленных перед собой личных целей. Только при наличии внутреннего стимула он сможет реализовать свою потребность достижения значимых для себя результатов, что повысит мотивацию по отношению к дальнейшим успехам в обучении.

Практика показывает, что совместная групповая работа на занятиях с другими обучающимися также способствует эмоциональной вовлеченности детей в процесс обучения, созданию ощущения сопричастности, вклада в общее дело. Соревновательный игровой момент среди участников групп, стратификация их по уровням достижения результатов, отслеживание успехов друг друга благоприятно скажется на общей игровой динамике, повлечет за собой желание скорее «обыграть» своего конкурента.

Следует заметить, что, как для игроков, так и для обучающихся, безупречное прохождение этапа порой не является чем-то существенно важным. Желание опередить участника в большинстве случаев доминирует и влечет к многочисленным ошибкам и «неудачам». В неудачах в игре нет ничего страшного, с каждой неудачей игрок перебирает все новые варианты успешного достижения цели. Благодаря мобильности и гибкости электронная система позволяет выстроить учебный процесс по образцу многопользовательской игры, где учащиеся «учатся на своих ошибках», тем самым не концентрируясь только на своих успехах или неудачах, а на оценивании и поощрении количества попыток.

В педагогическом процессе игра выступает как метод обучения и воспитания, передачи накопленного опыта. Игровая деятельность используется на разных этапах урока для объяснения, проверки и закрепления знаний, в виде целого урока или его части. Она может быть использована по-разному. Во-первых, как самостоятельная технология для получения знаний по предмету. Во-вторых, как элементы более обширной другой технологии. В-третьих, как элемент внеклассной и внеурочной деятельности.

Надо отметить, что общая результативность игрового обучения в электронном формате связана с пониманием его социокультурного назначения в плане обеспечения условий для саморазвития и самореализации личности, обобщения приобретенных нравственных ценностей. Коммуникативная функция игровых методов проявляется в чувстве причастности к чему-то общему при выработке решения игровой задачи онлайн-группой. Находясь на расстоянии от коллектива, школьники переосмысливают мнение о себе и своих товарищах, приобретают навыки компромисса, взаимопомощи, взаимопонимания и толерантного отношения друг к другу.

Учитель, используя электронный формат обучения, должен опираться в своей работе в большей степени на родителей обучающихся. При этом он может сталкиваться с разной эффективностью деятельности, психолого-педагогической осведомленностью, характерами, ответственностью родителей. На основе оценки семейной системы в целом, ее гибкости, устойчивости, характера внутрисемейных связей учитель может включить родителей в игровое пространство с целью обеспечения координации и поддержки усилий детей со стороны взрослых [2].

Развивающее назначение игровых методов в обучающем интернет-пространстве рассматривается с точки зрения возможности расширить кругозор, улучшить ассоциативное восприятие. Эмоциональная насыщенность процесса передачи знаний усиливает мотивационную составляющую восприятия. Конструирование педагогом учебных ситуаций с необычным подходом является дополнительным стимулом для развития исследовательской активности и высоких предметных, метапредметных и личных достижений.

Стоит подчеркнуть, что коррекционная функция игровых методов ориентирована на педагогическое наблюдение для объективной характеристики психолого-педагогического портрета обучающегося. В ходе виртуальных уроков уравниваются волевые усилия, снижается расход нервной энергии. Эффект развлекательной функции обусловлен комфортной непринужденной атмосферой во время игры, послеигровыми впечатлениями и положительными эмоциями.

Таким образом, в практике электронного обучения возможности игровых методов как способов педагогического воздействия и взаимодействия с обучающимися могут быть применены для раскрытия интеллектуальных и творческих возможностей личности школьника. При адаптации существующих образовательных программ к электронной форме обучения каждый педагог должен разрабатывать собственную уникальную базу дидактических и программно-методических средств. Набор игровых приемов должен быть разнообразным, динамичным, дидактически оправданным, раскрывать содержательно темы уроков с применением компьютеров в соответствии с поставленными учебно-воспитательными задачами.

Литература

1. *Вайндорф-Сысоева М.Е., Шитова В.А., Грязнова Т.С.* Методика дистанционного обучения: учебное пособие для вузов. М.: Юрайт, 2017. 195 с.
2. *Патрушева И.В.* Психология и педагогика игры: учебное пособие для вузов. М.: Юрайт, 2019. 130 с.

РАЗВИТИЕ ПРЕДМЕТНОГО МЫШЛЕНИЯ УЧАЩИХСЯ В ПРОЦЕССЕ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ, ВКЛЮЧАЮЩЕЙ ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИЛИ ПРИМЕНЕНИЕ ЦИФРОВЫХ СРЕД

Развитие мышления в рамках учебной деятельности у детей с нарушением интеллекта с использованием цифровых сред

Алпатова О.Б.

*кандидат педагогических наук, доцент
доцент кафедры специального дефектологического образования
НОЧУ Московский институт психоанализа, Москва, Россия
alpatovs@list.ru*

Одним из условий реализации основной образовательной программы в соответствии с требованиями федеральных государственных образовательных стандартов (ФГОС) общего образования является наличие информационной образовательной среды (ИОС) образовательного учреждения.

Под информационно-образовательной средой понимают системно организованную совокупность информационного, технического, учебно-методического обеспечения, неразрывно связанную с человеком, как субъектом образовательного процесса. Компьютеры, интерактивные доски, коммуникационные каналы, системное и прикладное программное обеспечение, информационные и коммуникационные технологии являются технологической основой ИОС. Информационно-образовательная среда включает в себя несколько сфер обеспечения: информационное; техническое; учебно-методическое [1, с. 87].

Без электронных (ЭОР) и цифровых образовательных ресурсов (ЦОР) сегодня невозможно представить информационно-образовательную среду современного образования. С помощью мультимедийного интерактивного продукта (ЦОР) ученики получают возможность управлять процессом обучения, а не выступать в качестве пассивных слушателей или зрителей. Ещё одним положительным моментом цифровых образовательных сред является возможность применения дифференцированного подхода к обучению школьников в зависимости от уровня готовности. С помощью мультимедиа преподаватель с лёгкостью реализует учебную деятельность с учётом возможного индивидуального

темпа исполнения задания с применением способа подачи информации, оптимального для ребенка с нарушением интеллекта.

Электронные и цифровые образовательные ресурсы широко используются в организации дистанционного обучения, что позволяет повышать мобильность обучаемых с нарушением интеллекта и расширять их мотивацию и возможности. Цифровые образовательные среды являются эффективными дидактическими средствами, способными помогать формированию индивидуальной образовательной траектории учеников [3, с. 37].

Дети с нарушением интеллекта также могут обучаться с применением цифровых сред, основываясь на специальных аппаратных и программных разработках. В современных реалиях образовательно-воспитательный процесс младших школьников с ограниченными возможностями усиливается использованием следующих электронных технологий: интерактивные игры по развитию речи; цифровые игры для выработки навыков устного счёта; игры на закрепление навыков правописания простых слов; игры по расширению словарного запаса детей, имеющих особые образовательные потребности.

Коррекционные мероприятия с детьми, страдающими от логопедических проблем, производятся при помощи: сурдологического тренажёра «Дэльфа-130» (2014); «Видимой речи» (2011); «Развития речи. Учимся говорить правильно» (2018); «Гарфила – малышам. Развиваем речь», (2018); АРМ «ЛОГОПЕД» (2012) и т.д. О.И. Кукушкиной, Е.Л. Гончаровой, Т.К. Королевской и другими специалистами-дефектологами для младших школьников разработано множество программ, позволяющих ознакомиться с внешним миром [2, с. 485]. Среди них: «Мир за твоим окном»; «Лента времени»; серии «Я открываю мир» и т.д.

Интерактивное взаимодействие в цифровой среде позволяет детям с нарушением интеллекта постоянно расширять круг общения, овладевать новыми знаниями в удобной форме, принимать участие в управлении миром близкого окружения. Такие современные технологии, применяемые в рамках учебного процесса, способны: развивать умение мыслить; формировать способности к поисковой деятельности; воспитывать уверенность в собственных силах.

Основной формой учебной деятельности выступают интерактивные уроки, наполненные различными формами обучения. Цифровые среды принадлежат к специальным средствам обучения, позволяющим корректировать проблемы в развитии детей с нарушениями интеллекта. Им под силу решить целый ряд задач: компенсаторных; дидактических; коммуникативных; коррекционных.

Результатом применения цифровых сред в образовательном процессе детей с недостатком интеллекта должны стать: более быстрое усвоение учебной программы по срокам; коррекция нарушений школьников;

улучшение мотивации обучаться за счёт специфического вида деятельности; формирование информационных культурных привычек испытуемых; развитие компьютерной грамотности; усвоение определённых универсальных учебных действий; вариативность индивидуального выбора темпов усвоения учебного материала.

Применение в ходе учебного процесса специализированного образования с возможностью использования цифровых сред призвано развивать мышление и восприятие воспитанниками с нарушением интеллекта. Достигается эта задача путём повышения уровня наглядности в процессе использования интерактивных элементов и расширения круга дидактических возможностей. Это позволяет ученикам с нарушением интеллекта выступать не в роли пассивных «потребителей» знаний, а активно участвовать в образовательном процессе, параллельно участвуя в межличностном взаимодействии [4, с. 125]. Таким образом, удастся отвлечь внимание школьников от их физических недостатков, выводя на передний план отношение к личным качествам детей, их способностям и стремлению получать новые знания.

Современная цифровая среда должна активно использоваться в ходе обучения детей со слабым интеллектом. На сегодняшний день это довольно перспективное направление в развитии образования, помогающее эффективно организовывать образовательный процесс, развитие и воспитание школьников с ограниченными возможностями здоровья.

Литература

1. Алпатова О.Б., Никитина Е.О. Теория обучение и педагогические технологии. М., 2018. С.144.
2. Кукушкина О.И., Гончарова Е.Л. Компьютерные развивающие и обучающие игры для детей с ОВЗ: миссия и особенности// В сборнике: Игровая культура современного детства. Материалы I Международной научно-практической конференции. Московский городской педагогический университет. 2017. С. 485–489.
3. Никитина Е.О., Алпатова О.Б. Значение электронных информационных ресурсов в образовательной деятельности высшей школы// Проблемы современного образования. 2017. № 5. С. 196–205.
4. Никольская И.А. Информационно-коммуникационные технологии в специальном образовании. Учебник для студентов высших учебных заведений, обучающихся по направлению подготовки 44.03.03 «Специальное (дефектологическое) образование» (квалификация (степень) «бакалавр») / Москва, 2020. Сер. Высшее образование: Бакалавриат (2-е издание, переработанное). С. 232.

Развитие предметного мышления в семиотической образовательной экосистеме

Блинов Г.Н.

эксперт, Москва, Россия
blinovgn@gmail.com

Криштофик И.С.

кандидат педагогических наук, ведущий научный сотрудник
ГАОУ МГПУ, Москва, Россия
krishtofikis@mgpu.ru

1. Сущностной характеристикой новой образовательной реальности является усложнение и развитие уже существующих практик развития образовательной деятельности (ОД). Конкретным проявлением такого рода усложнения и развития является развитие предметного мышления на основе использования современных цифровых сервисов и сетей.
2. Процесс изменения содержания ОД должен быть непрерывным. Для этого необходимо использовать два типа рефлексивных сканов – для событий Прошлого и горизонтов Будущего: «Как случилось то, что произошло?», «Что случится, если все произойдет?». Одним из возможных вариантов нормирования, построенного на такой технике рефлексивного сканирования, а также на основе семиотических разработок Г.П. Щедровицкого [1], является «дельта-протокол» – конфигуратор, задающий становящуюся множественность предметной организации ОД. Схема множественности форм предметной организации ОД приведена на рисунке 1.



Рис. 1. Схема множественности форм предметной организации ОД

Феномен становящейся множественности форм предметной организации ОД возникает за счет удержания заданной в данной схеме предельной вопросительности относительно смысловой действительности Прошлого – науки, инженерии, герменевтики, истории, искусства ... и возможных иных смысловых действительностей Будущего. Базовой единицей содержания ОД, построенного на удержании такого рода вопросительности, является *сверхзадача* – особая организованность

предметного мышления, не требующая, не допускающая и в настоящее время не имеющая однозначных правильных решений.

3. Дельта-грамотность является определяющим новообразованием для ОД Будущего. Дельта-грамотность представляет собой своеобразный «общий знак» для всех возможных типов образовательных результатов, получаемых на множественности форм предметной организации ОД (Рисунок 1). Дельта-грамотность представляет собой становящиеся на возвратно-поступательной основе функции предметного мышления:
 - пространственная смысловая схематизация и визуализация;
 - осуществление понимающего взаимодействия в цифровых сетевых образовательных общностях и сообществах практик;
 - выполнение инициативных ответственных действий нестандартным образом.
4. Развитие предметного мышления в контексте становления дельта-грамотности осуществляется за счет семиотической образовательной экосистемы. Семиотическая образовательная экосистема – это локальные цифровые сетевые кооперации вокруг определенного События, как узла общей сети. Тематика и форма События определяется образовательной общностью, ориентированной на содержательную интригу возникающей совместной деятельности. Узел локальной сетевой кооперации, фактически представляет собой событие, а общая сеть – это основанная на «дружественном интерфейсе» сеть локальных цифровых сетевых коопераций (сеть сетей). Семиотическая образовательная экосистема выполняет следующие функции:
 - конфигуратор возвратно-поступательных маршрутов ее участников, цифровой рефлексивный след которых задает динамичную картину контекстов, в которых образуются нетривиальные смыслы в отношении Прошлого, Настоящего и Будущего в их взаимной обусловленности и связности;
 - коммуникативная самоорганизация ее участников, результатом которой является самовозрастание смысла в новых контекстах;
 - открытая площадка по актуализации и решению сверхзадач в усложняющемся мире.
5. Становление семиотической образовательной экосистемы, обеспечивающей развитие предметного мышления, возможно на основе формирования открытой сети федеральных инновационных площадок, способствующей переходу от традиционного учрежденческого к пространственно-культурному укладу образования (ПКО). Данный переход основан на конвергенции традиционных и средовых форматов обучения, что предполагает институционально обустроенное и технологически

обеспеченное в интересах учащихся разного возраста продуктивное использование образовательных активов культурного пространства. Объектами изменений при этом должны стать:

- технологии пространственно-культурного обучения. Стратегический ориентир – технологическая связность или взаимная дополняемость разнообразных предметных форм образовательной деятельности, осваиваемых в том числе за счет современных цифровых сервисов на нелинейной возвратно-поступательной основе;
- инфраструктура образовательных локаций. Стратегический ориентир – инфраструктурная сбалансированность учрежденческих и средовых форматов обучения;
- результативность эстафетно-продуктивного типа. Стратегический ориентир – паритетность оценивания или взаимное признание различных процедур счетности результатов обучения»; вдохновляющее оценивание по принципу «усиление сильного».

Литература

1. Щедровицкий Г.П. Знак и деятельность. В 3 кн. Кн.1. Структура знака: смыслы, значения, знания: 14 лекций 1971 г.

Предметная избирательность как предиктор способностей младших школьников

Богомолова Е.А.

*доцент кафедры психологии развития и образования
Калужский государственный университет
им. К.Э.Циолковского, Калуга, Россия
BogomolovaEA@tksu.ru*

Возрастно-психологическое изучение различий по способностям, исследование процесса их формирования всегда составляло особый круг вопросов, имеющих самостоятельное теоретическое значение и интересующих практику. В отечественной психологии проблема способностей традиционно изучалась в связи с проблематикой деятельности – способности рассматривались как «деятельностные» образования, как условие успешной деятельности. Обсуждались вопросы индивидуально-природных предпосылок способностей, качественного своеобразия способностей и их динамической природы, неразрывной связи возрастного и индивидуального в развивающихся способностях (С.Л.Рубинштейн, Б.Г.Ананьев, Б.М.Теплов, А.Г.Ковалев, В.А.Крутецкий, В.Н.Мясищев, К.К.Платонов, Н.С.Лейтес Э.А.Голубева).

Остается недостаточно изученным ряд теоретически и практически значимых вопросов, а именно: как содержательно проявляются способности на начальных этапах своего становления? насколько устойчивы во времени эти проявления? какие факторы определяют структуру и ди-

намику способностей на последовательных образовательно-возрастных этапах? каков «удельный вес» каждого из компонентов способностей, их вклад в динамику способностей? Следует добавить, что в сложившихся подходах к анализу предметных способностей школьников не учитывается того, что ученик как субъект познания активно и сознательно избирателен, а различия в темпе усвоения содержания отдельных предметных областей могут определяться, в том числе, избирательным отношением к тому или иному предметному содержанию, его признакам и связям, специфическим способам его логической обработки.

Постановка данных вопросов актуализирует проблему выявления психологических предикторов способностей. В качестве такой предсказательной характеристики предметных способностей учащихся может выступать предметная избирательность.

Феномен предметной избирательности получил первичное осмысление в психологии мышления в связи с разработкой положения о предметности мышления как единстве его формы и содержания и его активной избирательности (Л.С.Выготский, С.Л.Рубинштейн, К.М.Гуревич, Е.И.Горбачева). Предметность мышления обеспечивается активно-избирательным выделением значимого для субъекта предметного содержания и его включением в соответствующие предметной логике обработки мыслительные формы [К.М.Гуревич, Е.И.Горбачева, 1992]. В предложенной Е.И.Горбачевой концепции предметной избирательности мышления и его предметной ориентации избирательность к признакам и связям качественно-специфичного содержания рассматривается как сущностная характеристика мышления. Единство предметной избирательности и актуализации мыслительных действий названо автором предметной ориентацией мышления [Е.И.Горбачева, 2001]. Предметная избирательность, определяя различия в характере умственных предпочтений субъектов, в выборе значимого, притягательного для них предметного материала и успешности его логической обработки, задает генезис предметной ориентации мышления, становится источником ее зарождения и в процессе ее развития воплощается в характере и направленности предметной ориентации.

Горбачевой Е.И. показано, что на начальных этапах своего становления предметная ориентация проявляется как избирательное выделение в полисодержательном культурно-образовательном контексте познания предметно-специфичных признаков и связей, притягательных для субъекта и близких его природно-генетической базе. Именно в той предметной области, где обнаруживается эта природно-генетическая тяга субъекта, где проявляется его предметная избирательность, там проявляются склонности и развиваются способности. Автор делает вывод об особой роли предметной избирательности в порождении способностей.

Анализ проблемы способностей, познавательных интересов и склон-

ностей показывает, что в характеристике познавательных интересов и склонностей содержится указание на направленный, избирательный характер познавательной активности субъекта. Избирательность в отношении специфических признаков и связей предметного содержания создает тот фон, на котором начинается формироваться познавательный интерес к содержанию определенной предметной области, далее порождающий склонность как направленность на соответствующую деятельность. В свою очередь, склонность, входя в структуру соответствующей способности, придает положительную эмоциональную окраску деятельности, обуславливает ее полноценный характер.

Есть основания для утверждения, что предметная избирательность обнаруживается уже при первых встречах субъекта со значимым для него предметным содержанием и по мере освоения этого содержания проявляется в виде определенных компетентностей, таких, как высокий уровень готовности к работе с материалом определенной предметной специфики, ненасыщаемая познавательная потребность, предпочитаемые стратегии решения задач, прогрессивная динамика овладения предметно-специфичными умственными действиями. Предметная избирательность в таком понимании выступает как показатель зарождающихся предметных способностей, их предсказательная дифференциально-психологическая характеристика.

В диссертационном исследовании Е.А.Богомоловой предметная избирательность изучалась в ее связи с показателями умственного развития учащихся младших классов. В умственной деятельности младших школьников предметная избирательность проявлялась как дифференциально-психологическая характеристика, задающая различия между учащимися в выделении в многозначном содержательном контексте качественно-своеобразных признаков и связей предметного содержания, в готовности включать это содержание в логическую обработку посредством релевантных структур умственных действий, чувствительности к способам его логического преобразования. Показана решающая роль предметной избирательности в динамике умственного развития младших школьников: предметная избирательность детерминирует прогрессивный характер овладения предметно-специфичными умственными действиями [Богомолова Е.А., 2002].

Правомерно предположить, что такие характеристики предметной избирательности, как ее сила (интенсивность), качественное своеобразие могут оказаться весьма информативными как в плане предсказания содержательных характеристик предметных способностей, качественного своеобразия их структуры, так и в плане понимания динамики их возрастного развития.

Высказанные предположения требуют эмпирической проверки в рамках специально организованных исследований. Самостоятельной задачей такого рода исследования должно стать определение информа-

тивности предметной избирательности в качестве предиктора развития предметных способностей школьников.

Литература

1. *Богомолова Е.А.* Индивидуальные варианты умственного развития младших школьников. Дисс. ... канд. психол. наук. Калуга, 2002.
2. *Горбачева Е.И.* Предметная ориентация мышления: сущность, механизмы, условия развития. Калуга: КГПУ им. К.Э.Циолковского, 2001.
3. *Гуревич К.М., Горбачева Е.И.* Умственное развитие школьников: критерии и нормативы. М.: Знание, 1992.

Дошкольное образование как шаг к развивающему обучению

Васильев В.Г.

*профессор, руководитель кафедры «Педагогика развития»
МБОУ Прогимназия № 131, г. Красноярск, Россия
vgvasil2@yandex.ru*

Павленко Е.В.

*воспитатель, профессор, руководитель кафедры
«Педагогика развития» МБОУ Прогимназия № 131
г. Красноярск, Россия
pavlenka1971@mail.ru*

Третьяк М.В.

*психолог, МБОУ Прогимназия № 131
г. Красноярск, Россия
marytreytak_1994@mail.ru*

В настоящее время подлинным фундаментом изменений современного образования становится детский сад. Не случайно все чаще, вместо дошкольного воспитания мы слышим дошкольное образование. Об этом в своих выступлениях говорил В.В. Давыдов, подчеркивая самоценность дошкольного возраста [3, с. 42–48].

Теоретические исследования В.В. Давыдова и В.Т. Кудрявцева показывают, что ключевым новообразованием предшкольного периода является развитое продуктивное воображение, достаточное для того, чтобы в дальнейшем перейти в теоретическое мышление, «постигать универсальные принципы развития вещей и событий, ...» [4,], в чем, с психологической точки зрения обеспечивается преемственность между дошкольным и школьным возрастом [6].

Задачей нашего исследования является разработка технологии развития продуктивного воображения, понимание того, как это подходит в разных возрастах дошкольного детства в условиях деятельностного подхода.

В основе разработок лежит понимание «клеточки» деятельности, введенной В.В. Давыдовым, где виды обращения, как способы понимания и рефлексии, приводят в конечном итоге к возникновению идеального, к способности смотреть на себя глазами другого человека [3, с. 5–19]. Важно в обращении выделить два аспекта – обращение к другим за помощью, за усилением своей позиции и своих возможностей и обращение к другим своей позицией как проявление субъектности и инициативности. Приведем несколько цитат из статей Э.В. Ильенкова, который писал о том, что «представленность позиций возможностей других людей в отдельных индивидах осуществима только благодаря воображению. Именно благодаря воображению существует возможность смотреть на себя глазами других людей». И уточняя, «идеальное позволяет человеку осуществить сверхтаинственный акт, когда он смотрит на себя глазами всех других людей, не вступая поочередно в позицию каждого. Это действительно таинственность; это связано с функционированием воображения» [3, с. 16]. Здесь важно понять, как продуктивное воображение возникает в детском коллективе.

Начиная со среднего возраста (4–5 лет) некоторые дети проявляют инициативу продемонстрировать свое умение и поделиться им с другими, чтобы они делали «как я». Выступление одного сильно начинает выращивать внутреннюю позицию, – «я тоже умею» – у остальных детей. Мы считаем, что это способ появления идеального и воображения в форме отношений между детьми как первого шага развития воображения в процессе интериоризации. «Функции сперва складываются в коллективе в виде отношений детей, затем становятся психическими функциями личности», – Л.С. Выготский [2]. Такая форма деятельности носит у нас название «творческие мастерские». Когда один ребенок, с помощью ведущего взрослого, пытается научить группу детей тому, что он умеет делать сам. Заканчивается деятельность тем, что дети не только осваивают то или иное умение, но и начинают предлагать другие способы этого умения (появляется инициатива преобразования исходной деятельности).

В старшем дошкольном возрасте мы преобразовываем форму проведения «творческих мастерских», связанную с поддержкой индивидуальных выступлений. В своем выступлении ребенок должен «увязывать» два образа: образ результата и образ действия. Имея какие-либо представления об изучаемом предмете или его отдельных свойствах, ребенок достраивает возможный конечный результат (опираясь на представления о нем и предыдущий успешный опыт деятельности) и, ориентируясь на него, приступает к действию по достижению этого «образа результата». Процесс формирования у ребенка образа действия и его самостоятельного выполнения описан Д.Б. Элькониним [6, с. 49–50, 123–140]. Вначале взрослый может продемонстрировать де-

тям определённый тип действия, а дальше ребенок прослеживает это действие, опробует его, перенимает цели и смыслы, при необходимости обращается к взрослому за помощью, поддержкой и оценкой. В результате ребенок выступает в мастерской, где самостоятельно осуществляет предметное действие, опираясь на собственный образ. Э.В. Ильенков понимал это как процесс акта познания, где воображение выполняет связующую функцию абстракций с чувственным материалом [5].

Практика формирования продуктивного воображения в «творческих мастерских» у детей подготовительной группы состоит в следующем. В детскую среду «помещается» «вещь искусства» – определенный культурный феномен (по Л.С. Выготскому). Это может быть сказка, музыкальное или художественное произведение, инженерная конструкция. И с ним предлагается осуществить некоторую деятельность по его восприятию и преобразованию, заканчивая коллективным созданием нового творческого продукта. Это способ порождения особой системы отношений как между детьми, так и отношение детей к исходному феномену. Создание сценария новой сказки, новой конструкции или нового отношения и трактовки музыкального произведения и есть практика развития воображения. Реализация замысла осуществляется разработкой ряда проектов, их у нас уже шесть, такие как «Сказка», «Музыка», «Конструкция». Проекты имеют свою определенную структуру в этапах, которые идут в определенной последовательности. В каждом из которых кратко описана организация деятельности детей и тот объем работы, который осуществляется на этом этапе. Этапы условно названы: «Обращение»; «Преобразование»; «Опорная запись»; «Индивидуальные действия»; «Общая сборка»; «Коллективное обсуждение».

Эффективность организуемых деятельностей по развитию продуктивного воображения определяется готовностью к учебной деятельности. Критерием готовности к смене ведущей деятельности является интериоризация игры – умение ребенка играть «в уме», во внутреннем плане, т.е. способность ребенка в игровой деятельности выполнять разные роли одновременно, как бы играть сам с собой. Для чего в подготовительной группе проводится диагностика данной особенности [1, с. 50–59].

Литература

1. *Васильев В.Г.* Развитие воображения в дошкольном возрасте часть 2. В.Г. Васильев, Павленко Е.В., Третьяк М.В., Федченко Д.А.// Science XXI century – 2021: Proceedings of articles the VII International scientific conference. Czech Republic, Karlovy Vary – Russia, Moscow, June 29–30, 2021 [Electronic resource] / Ed. prof. O.V. Dybina.– Electron. txt. d. (1 file 1.8 MB). Czech Republic, Karlovy Vary: Skleněný Můstek – Russia, Kirov: MCNIP, 2021. – 1 elektr. opt. drive (CD-ROM). – ISBN 978–80–7534–250–8 + ISBN 978–5–00090–164–9. – Title from disc label.

2. *Выготский Л.С.* Сб. соч. Т. 3. М., 1982–1984 с. 145–146.
3. *Давыдов В.В.* Последние выступления. Педагогический центр «Эксперимент», Рига. 1998. – 88 с.
4. *Давыдов В.В., Кудрявцев В.Т.* Развивающее образование: теоретические основания преемственности дошкольной и начальной школьной ступени // Вопросы психологии. 1997. № 1.
5. *Ильенков Э.В.* О «специфике» искусства // Вопросы эстетики. – М., 1960. Вып. 4.
6. *Эльконин Д.Б.* Психология игры. — М.: Владос, 1999 г.

К вопросу о постановке и решении учащимися учебно-предметной задачи в цифровой модельной среде¹

Высоцкая Е.В.

*кандидат психологических наук, ведущий научный сотрудник,
ФГБНУ «Психологический институт РАО», г. Москва, Россия*

Лобанова А.Д.

*научный сотрудник,
ФГБНУ «Психологический институт РАО», г. Москва, Россия*

Янишевская М.А.

*кандидат психологических наук, ведущий научный сотрудник,
ФГБНУ «Психологический институт РАО», г. Москва, Россия*

Анализ эффективности использования цифровых средств в обучении заставляет уделять особое внимание психолого-дидактическим основам их разработки и внедрения. Следует отметить, что при огромном разнообразии цифровых продуктов в основу их создания закладываются принципы, характерные для традиционной дидактики. Ведущим в цифровизации обучения, как правило, выступает «принцип наглядности», воплощенный и в большинстве создаваемых для массового обучения дидактических материалов. Подчеркивая господство «наглядности» в традиционной дидактике, как источник типовых дефицитов мышления учащихся массовой школы, В.В. Давыдов [3] противопоставил этому принципу «принцип предметности». Последовательная реализация этого принципа выводит на первый план действия с учебным материалом, которые моделируют и воссоздают именно «внутренние», существенные свойства объекта усвоения, которые становятся содержанием понятия и обеспечивают ориентировку на них в решении практических задач. Следование инновационному принципу предметности в цифровизации обучения заставляет разработчиков компьютерных симуляций

¹ Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ в рамках научного проекта № 19–29–14171.

создавать уникальные динамические модельные среды, составляющие которых соответствуют не столько внешнему виду и «натуральному» поведению изучаемых объектов, сколько знаково-символическим функциям специальных модельных средств, опосредствующих формирование понятийного (теоретического) мышления, специфического для осваиваемой учащимися области знания [4, 5].

Задача о равновесии равноплечего рычага сама по себе служит одной из традиционных «модельных» задач, на которых исследуются психолого-дидактические условия формирования понятий сложного (мультипликативного) строения [6].

Как правило, возможность прогнозировать результат уравнивания обычно связывается с пониманием возможности компенсировать уменьшение веса увеличением расстояния [6–8]. Для формирования понятийного способа рассуждения, соответственно, критичен переход от разностного сравнения («сдвигаем на столько, на сколько больше будет грузиков») к пропорциональному («во столько же раз дальше, во сколько меньше»). С этим обычно связывается «готовность» к освоению школьной физики, где такие понятия будут востребованы. Для ее оценки чаще всего используются задачи, где придется оценить уже имеющееся расположение грузов. Среди таких задач обнаруживаются как те, что решаются относительно успешно, так и те, которые стабильно дают высокий процент ошибок. Внимательное рассмотрение неверных решений обнаруживает характерные «обходные пути», которые позволяют легко применить простые «правила» («чем дальше груз, тем он тяжелее», и т.п.), которые дают закономерный сбой при решении задач с «противоречивыми» вариантами распределения нескольких рассредоточенных грузов (один груз ближе, но тяжелее, другой дальше, но легче) [7, 8, и др.].

Наши исследования условий эффективности формирования понятий сложного строения в компьютерной учебной среде [4, 5] позволили определить ряд принципиальных требований к разработке содержания проектируемой учебной деятельности и средств ее цифровой поддержки. Развернутая поддержка действий, моделирующих понятийную связь параметров динамических объектов компьютерной среды должна быть противопоставлена здесь традиционному пути формирования понятия путём «проб и ошибок» на наглядном и доступном материале, который часто ассоциируется с распространенными подходами к цифровизации обучения. «Понятийность» действий в такой среде задается последовательным опробованием особых модельных объектов как носителей обобщенной ориентировки оперирования независимыми изменениями двух разнокачественных величин, позволяющей решать задачи любой сложности «с первого раза правильно» [1, 2].

Одной из целей нашего исследования в этом направлении была оценка готовности детей к принятию «задачи на равновесие» в циф-

ровой среде как учебной. Разработка учебной ситуации опиралась на представление модельных средств в общем виде, предполагающем дальнейшую конкретизацию и представление их в материальной (материализованной) форме, поддерживающей развернутое опробование (модель предусматривала работу с особой величиной «нагрузки», определяющей вклад в равновесие величины каждого груза в зависимости от местоположения). Задачи диагностической серии выбирались так, чтобы их решение оказывалось практически невозможным «в обход» использования освоенных модельных средств. Полученные результаты показали, что успешность решения нашими испытуемыми (учащимися 3–6 классов) задач итоговой диагностики статистически значимо коррелировала с инициативным преобразованием модели «нагрузки», как результатом принятия и решения учебной задачи, при оценке заданных конфигураций грузов. Выбранный подход демонстрирует тем самым определенную перспективу поддержки учебно-предметного действия ученика в специально разработанной цифровой модельной среде.

Литература

1. *Высоцкая Е.В., Лобанова А.Д., Янишевская М.А.* Особенности освоения моделирования в квазиучебной ситуации поиска решения задачи // Психологическая наука и образование. 2022. Том 27. № 1. С. 27–36. doi:10.17759/pse.2022270103
2. *Гальперин П.Я.* Психология мышления и учение о поэтапном формировании умственных действий. Москва-Воронеж, 1998
3. *Давыдов В.В.* Виды обобщения в обучении, М., 1972
4. *Коммуникативно-ориентированные образовательные среды. Психология проектирования* / под ред. В.В. Рубцова. М.: Психологический ин-т РАО, 1996.
5. *Совместная учебная деятельность и развитие детей* / Коллективная монография. Под редакцией В.В. Рубцова, И.М. Улановской – М.: ФГБОУ ВО МГППУ, 2021.
6. *Inhelder, Bärbel, and Jean Piaget.* The growth of logical thinking from childhood to adolescence: An essay on the construction of formal operational structures. Vol. 22. Psychology Press, 1958
7. *Siegler, Robert.* Children’s thinking: what develops? Psychology Press, 2013.
8. *Filion, V. M., & Sirois, S.,* Children’s (Mis) understanding of the Balance Beam, 2021 (Online Edition). *Frontiers in psychology*, 12.

Реализация модели учебной деятельности В.В. Давыдова в высшей школе с использованием цифровой среды

Гильяно А.С.

*доцент кафедры педагогики и психологии профессионального образования
ФГБОУ ВО РГАУ-МСХА им. К.А. Тимирязева
als129@mail.ru*

Проблема формального присвоения учащимися предметного содержания, постановке и осмыслению которой психология во многом обязана представителям теории гештальта [1], относится к числу сквозных для практики образования. В отечественной науке наиболее продуктивная попытка продвинуться в решении этой проблемы была предпринята на пути разработки теории учебной деятельности и соответствующей модели организации учебного процесса через постановку так называемой учебной задачи, ставящей учащегося перед необходимостью содержательного (т.е. не формально-эмпирического) обобщения предметного материала [3].

Указанная модель убедительно показала свою адекватность в рамках начальной школы. Однако удачные попытки ее спецификации применительно к основной школе [2] наводят на мысль, что данный подход в целом может оказаться продуктивным в самых разных образовательных контекстах. Все это дает основания опробовать ключевые положения деятельностной модели в рамках проектирования образовательного процесса в высшей школе, где проблема формализма в освоении предметного материала стоит не менее остро, чем на предыдущих образовательных ступенях. Последнее особенно заметно в сфере гуманитарных дисциплин (таких, как история, обществоведение, психология и др.), где и подача учебного материала, и проверка его усвоения традиционно опирается на знаниевые, вопрос-ответные формы коммуникации. Т.е. там, где проблемно-задачный подход к организации образовательного процесса еще не нашел полноценного применения, и где содержание дисциплины не включает необходимым образом систему задач (как, например, в физике, математике, химии), стимулирующих содержательное освоение материала и позволяющих оценивать меру этого освоения.

Если в данном дискурсе ограничиться психологией, то можно отметить, что реализации деятельностного подхода в преподавании психологических дисциплин на уровне ВУЗов сегодня способствуют два фактора. Во-первых, развитие и широкое внедрение в практику метода кейсов, который при определенном домысливании может обеспечить проблематизацию вузовского учебного содержания, аналогичную постановке учебной задачи (по В.В. Давыдову). Во-вторых, цифровизация

образовательной среды, открывающая возможности живой презентации психологических кейсов, которые не могут быть адекватно представлены в письменной форме.

Рассмотрим это на примере раздела «Психология влияния».

Центральным для психологии влияния является понятие «манипуляция», которое определяется как «вид психологического воздействия, искусное исполнение которого ведёт к скрытому возбуждению у другого человека намерений, не совпадающих с его актуально существующими желаниями» [4, с. 59]. В развитой форме манипуляция представляет собой целый ансамбль актов, осуществляющий ту или иную манипулятивную стратегию, эффективность которой обеспечивается интуитивным или осознанным использованием системы базовых механизмов функционирования человеческой личности. Представление об этой системе и тех возможностях, которые она открывает для манипуляций человеком и составляет главное содержание обсуждаемого понятия, что делает его освоение достаточно трудным для студентов.

Мой опыт преподавания говорит о том, что для освоения понятия «психологического влияния» как действенного средства понимания и интерпретации коммуникативных ситуаций, полезна организация работы с образцовыми кейсами, когда от студентов требуется ответить на вопрос – какова была цель действий манипулятора, из каких частей состоит действие и почему оно оказалось эффективным. При такой постановке вопроса студент оказывается перед необходимостью реконструировать собственно манипулятивное действие, опираясь на анализ и интерпретацию феноменологической стороны поведения манипулятора. Т.е. от него требуется раскрыть структуру действия как решения психологически осмысленной системы подзадач и как последовательность эмпирически наблюдаемых элементарных единиц поведения, каждая из которых в отдельности вроде и не имеет манипулятивной направленности, но в совокупности с другими осуществляет скрытое от объекта влияние.

Здесь уместно отметить, что именно кейсы, связанные с манипуляциями, полны фактурой, представление которой возможно только с помощью мультимедийной техники. В качестве примера можно привести используемый на моих занятиях фрагмент фильма «Покровские ворота»: «Это мой крест и мне его нести!», в котором манипулятивное действие Маргариты Павловны разворачивается в целую театральную постановку, экспрессивность которой во многом обеспечивает быстрая смена мизансцен, яркая жестикация, точный выбор интонаций.

При очном проведении занятий мультимедийные технологии позволяют использовать видеoinформацию в аудитории. Если занятия проводятся дистанционно, возможности Teams, Zoom и других образовательных платформ позволяют при постановке учебной задачи использовать

групповую работу. Студенты, удаляясь в комнаты для обсуждения кейса могут многократно просмотреть видеоматериалы, обсудить и выработать общее решение, сформулировать вопросы, возникшие при изучении материала. Кроме того, в цифровой среде удобно выкладывать задания для самостоятельной работы и для контроля знаний не только в виде традиционных контрольных работ, но и в виде специально отобранных видеоматериалов.

В заключение важно отметить, что предпринятые попытки внедрить деятельностную модель в рамках проектирования образовательного процесса по дисциплине «Психология влияния» получили положительный результат. Это дает нам основания продолжить работу в этом направлении и распространить данную модель на другие курсы гуманитарной направленности.

Литература

1. *Вертгеймер М.* Продуктивное мышление: Пер. с англ. / Общ. ред. С.Ф. Горбова и В.П. Зинченко. Вступ. ст. В.П. Зинченко. М.: Прогресс, 1987. 336 с.: ил. 213.
2. *Воронцов А.Б., Восторгова Е.В., Высоцкая Е.В.* Концепция развивающего обучения в основной школе. Учебные программы. Система Эльконина-Давыдова. М.: ВИТА-ПРЕСС, 2009
3. *Давыдов В.В.* Теория развивающего обучения. М.: ИНТОР, 1996. 544 с.
4. *Доценко Е.Л.* Психология манипуляции: феномены, механизмы и защита. М.: ЧеРо, Издательство МГУ, 1997, 344 с.

Предметно-содержательная концепция мышления: теоретические основания и практические приложения в образовании

Горбачева Е.И.

*профессор, зав. кафедрой психологии развития и образования
ФГБОУ ВО КГУ им. К.Э. Циолковского, Калуга, Россия*

Методологическое положение о предметности мышления, разработанное Л.С. Выготским, С.Л. Рубинштейном, А.Н. Леонтьевым, В.В. Давыдовым, и являющиеся, в сущности, аксиомой психологии, вместе с тем заключает в себе проблему, требующую исследования и доказательства. С одной стороны, эта проблема выступает как воздействие предмета мысли на ход и конечную продуктивность мышления, возникновение и развитие его форм. Это проблема качественной специфики предмета мысли в единстве его формы и содержания. С другой стороны, это проблема условий актуализации предмета мысли в индивидуальном мышлении.

Качественная специфика предмета мысли находит свое выражение в характеристике конкретных видов мышления. В *логико-психологическом* плане в каждом из видов мышления воспроизводится единство предметно-специфичного материала и релевантных ему структур логического оперирования. Так, особенности математического мышления, сформулированные еще Р. Декартом («освободите вопрос от излишних представлений и сведите его к простейшим элементам»), находит выражение в специфическом характере *математической абстракции*. В ее основе лежит не просто уподобление характеристик одного объекта характеристикам другого, а уподобление знаковой модели A^1 модели A^2 и установление тождества между моделями. Осуществляет ли субъект классификацию – в ее основе лежит представление об общности знаковых моделей рассматриваемых объектов, отношений и их структур. Осуществляет ли он анализ или устанавливает тождество, он всегда ориентируется на знаковую модель, которая выступает и как отправной момент, и как результат мыслительного преобразования мыслимого объекта (Фридман, 1983).

Своей предметной спецификой отличается и литературно-художественное мышление. М.М. Бахтин, комментируя стихотворение А.С. Пушкина «Воспоминание»: «Когда для смертного умолкнет шумный день, //И на немые стогны града// Полупрозрачная наляжет ночи тень...», подчеркивает, что содержанием данного объекта являются не слова, не морфемы, не предложения, не семантические ряды и даже не психические переживания и зрительные образы, которые могут возникнуть в связи с прочитанным. «Поэт в нашем примере имеет дело с городом, воспоминанием, раскаянием, с прошлым и будущим – как с этико-эстетическими ценностями, – компонентами эстетического объекта данного произведения являются, таким образом, «стогны града», «ночи тень», «свиток воспоминаний» и пр. Причем, художник (и созерцатель) имеет дело именно с «градом»: оттенок, выражаемый церковнославянского формою слова, отнесен к этико-эстетической ценности города, придавая ей большую значительность становится характеристикой конкретной ценности и как таковой входит в эстетический объект...» (Бахтин, 1986, с. 70–71). Абстракция в данном случае носит изолирующий характер, абстрагированию подлежат только те признаки материала, которые передают их этико-эстетическую ценность для субъекта.

Характер мыслительного действия, операции их составляющие, связи и отношения, включаемые в логическую переработку, могут претерпевать значительные изменения в ходе исторического развития предметного знания. В.В. Давыдов в своей работе, обращенной к логико-психологическому изучению содержательных обобщений, правомерно указывал на необходимость включения в анализ конкретных видов мышления компонент **историчности** (Давыдов, 1972).

Ориентация мышления на усвоение понятия в логике конкретного предметного содержания может исходить и от самого индивида, его потребностей, познавательных установок, умственных предпочтений, сложившихся в прошлом опыте структур переработки материала с определенной предметной спецификой, того, что, по словам Д. Дьюи, составляет « апперцепционную массу мышления» (Дьюи, 1997, с. 71), Поэтому при психологическом изучении мышления нельзя не учитывать *индивидуально-психологический* компонент специфики предмета мысли.

В обосновании предмета мысли как единства формы и содержания, в раскрытии качественной специфики мышления и его видов системообразующим конструктом может служить разрабатываемое автором понятие «предметная ориентация мышления».

Сущность предметной ориентации раскрывается как взаимосвязь ее характеристик – избирательности к признакам и связям качественно-специфичного материала и мыслительного преобразования данного материала с учетом предметной логики его анализа и структурирования. Проявление этой взаимосвязи осуществляется при рассмотрении двух типов предметной ориентации мышления – пассивной и активной. Пассивная предметная ориентация имеет место в том случае, когда индивид направлен на признаки содержания и форму их связывания, но еще не умеет осуществлять преобразование содержания в соответствии с его предметной логикой. Активная предметная ориентация мышления характеризуется тем, что индивид не только обращен к соответствующему предметному содержанию, но и способен воспроизводить и развивать его в адекватных формах мыслительных действий.

Выделены следующие функциональные характеристики активной предметной ориентации. *Информационная* функция указывает на то, что предметная ориентация мышления обуславливает актуализацию не любого, а предметно-релевантного содержания понятий, их признаков и связей, а также соотносящихся с ними структур мыслительных действий. Так, осмысление литературно-художественного содержания требует задействования образно-метафорических форм представления понятийного знания, их реализация затрагивает семантическое пространство коннотативных значений понятий, при этом оказываются задействованы обширные участки вербальных сетей. А вот при мыслительной обработке естественнонаучного (биологического) материала особую роль приобретают абстракция отождествления и классификация; при этом оказываются задействованы структуры сенсорно-чувственного опыта и их систематизации.

Стимулирующая функция проявляется в настроенности структур опыта субъекта на выделение, исследование, переработку того материала, которое переживается субъектом как родственное. Он имеет притягательную силу для субъекта, становится неотъемлемой составляющей его умственной жизни.

Идентифицирующая функция заключается в выборе «ориентирующих» знаков («опорных элементов»), в соответствии с которыми в опыте субъекта происходит направленная активизация семантических связей и «признаков-критериев» – указателей конкретного предметного содержания.

Редуцирующая функция предполагает, что предметная ориентация очерчивает область тех связей и отношений, в рамках которой будет осуществляться переработка материала. Редукции, в данном случае, проявляется в заключении многозначного предметного контекста в рамки тех мыслительных действий, которые освоены индивидом и применяются в сфере хорошо знакомого и родственного ему содержания.

Аmplицирующая функция связана с тем, что субъект для освоения предметного материала использует образцы, логические конструкции, применяемые в других сферах знания. Обогащение предметного состава признаков и связей в исследуемом индивидом содержании обеспечивается интеграцией мыслительных форм обработки данного содержания с мыслительными формами, релевантными материалу другой предметной спецификой.

Предметная ориентация мышления раскрывается в процессах функционирования понятийного знания в конкретной области содержания, осуществляемых соответствующими психологическими механизмами. Это *механизм избирательной семантической активности*, задающий предметно-специфичный характер семантических связей между понятиями. Это *механизм избирательной мнемической активности*, опосредствующий включение предметно-направленных признаков и связей между понятиями в качестве основы для запечатления, хранения, узнавания и воспроизведения материала. Это *механизм избирательной процессуальной активности*, обеспечивающий направленное применение адекватных предметному содержанию форм мыслительных действий. Нами установлено, что ведущая роль здесь принадлежит механизму избирательности процессуальной активности: развитие мыслительных действий в сфере конкретного предметного содержания обуславливает проработанность и активированность соответствующих семантических связей в понятийном знании, продуктивность применения предметно-специфичных схем смысловой обработки в сохранении и последующем воспроизведении материала (Горбачева, 2022).

Изучение предметной ориентации мышления самым непосредственным образом связано с *практикой индивидуализации обучения* и созданием образовательных структур, стимулирующих раскрытие интеллектуального потенциала. Проектирование образовательных областей должно осуществляться с учетом того, что в них индивиды приобщаются к предметным областям современной им культуры, овладевают способами их воспроизводства в мышлении и приобретают способность

в дальнейшем творчески развивать эти области (Библер,1991; Давыдов,2006).Попытаемся определить некоторые положения, которые могут быть положены в основу проектирования индивидуально-направленных обучающих воздействий, способствующих развитию предметной ориентации мышления.

1. **Обогащение образовательной среды.** Можно следующим образом охарактеризовать образовательную ситуацию, нацеленную на стимулирование у школьников проявлений присущей им предметной избирательности и ее воплощение в качественно-специфичных видах мышления. Эта ситуация включает в себя такие компоненты: а) внешнее стимулирование – развертывание предметных содержаний в адекватных им формах представлений и структурирования; б) внимание к проявлению в процессах усвоения индивидуально-природных предпосылок избирательности мышления школьников; в) учебные задания «открытого» типа с поливалентным содержанием, предоставляющие возможности для учащихся самостоятельного выбора предмета мысли.
2. **Специализация средств и способов мышления.** В образовательном процессе должны быть созданы условия для активного усвоения качественно-специфичных мыслительных форм и их направленной актуализации в решении учебных задач. Одним из ключевых положений разработанной В.В. Давыдовым концепции развивающего обучения является то, что в предметное содержание учебной дисциплины должны включаться не готовые дефиниции понятий и их иллюстрации, а задачи, требующие исследования *условий происхождения понятий* (Давыдов,1986). Постановка такого рода учебных задач ориентирует учащихся на овладение составом мыслительной деятельности, стоящей за понятием и его образующими формами мысли.
3. **Амплификация применения качественно-специфичных мыслительных действий.** Узкоспециализированное обучение не обеспечивает возможности для совершенствования у учащихся форм мыслительных действий. Необходимо *расширение диапазона* их применения (например, в решении задач интегративного характера), так будет обеспечена «прочность» структуры мыслительного действия, а, значит, увеличится количество «степеней свободы» в его актуализации.
4. **Конгруэнтность обучающих воздействий.** Осуществляемое в ходе учебно-познавательной практики совершенствование структур учебного опыта и его ориентации на решение задач определенного предметного содержания должно опираться на индивидуально-психологические механизмы приобретения и использования знания. Так, материал легче и успешнее запомнится и дольше сохранится в памяти, если будет представлен в структуре, соответствующей схемам обработки содержания, предпочитаемым учеником и отвечающих его индивидуальному складу мышления.

Развитие предметной ориентации мышления обучающихся, прежде всего, находится под влиянием содержательных обучающих воздействий на последовательных образовательно-возрастных ступенях и наличием в социуме соответствующих институтов, которые определяют и «плотность» соответствующего предметного знания, и возможность трансляции персонатифицированных образцов предметно-специфичного мышления. При этом весьма существенна та роль, которую выполняет субъект, осознающий свою предметную избирательность, переживающий эту избирательность как значимый аспект своей идентичности и всей своей деятельностью превращающий предметную ориентацию мышления в общую направленность личности.

Литература

1. *Бахтин М.М.* Литературно-критические статьи. М.: Художественная литература, 1986.
2. *Библер В.С.* От наукоучения – к логике культуры. М.: Политиздат, 1991.
3. *Горбачева Е.И.* Предметная ориентация мышления: сущность, механизмы, условия развития. Калуга: Изд-во КГПУ, 2001.
4. *Давыдов В.В.* Виды обобщения в обучении (логико-психологические проблемы построения учебных предметов). М.: Педагогика, 1972.
5. *Давыдов В.В.* Проблемы развивающего обучения: опыт теоретического и экспериментального психологического исследования. М.: Педагогика, 1986.
6. *Давыдов В.В.* Определение мышления // Культурно-историческая психология. 2006. Том 2. № 2. С. 3–16.
7. *Дьюи Д.* Психология и педагогика мышления. Пер. с англ. М.: Совершенство, 1997.
8. *Фридман Л.М.* Психолого-педагогические основы обучения математике в школе: Учителю математики о педагогической психологии. М.: Просвещение, 1983.

Виртуальные физические лаборатории как способ развития предметного мышления

Дадонова А.В.

учитель физики

ГБПОУ МГОК, Россия, г. Москва

lady.dadonova@yandex.ru

Современная система образования направлена на то, чтобы обучающиеся смогли применять свои знания в практической деятельности, именно поэтому крайне важно в рамках учебной деятельности показывать взаимосвязь теоретических данных с практической стороной реальной жизни. В рамках уроков физики одной из возможностей реализации данной системы является использование экспериментальных

задач, которые представляют собой задачи, постановка и решение которых связаны с экспериментом: с различными измерениями, воспроизведением физических явлений, наблюдениями за физическими процессами, сборкой электрических цепей и т.п.

В данный момент существует множество виртуальных лабораторий физики в том числе:

- виртуальные лаборатории по разделам физики (механика, молекулярная физика и термодинамика, оптика, электродинамика) в каталоге библиотеки московской электронной школы;
- виртуальные лабораторные работы по физике <https://mediadidaktika.ru/>;
- виртуальные лаборатории компании <https://vr-labs.ru/>;
- виртуальные лабораторные работы по физике <https://phet.colorado.edu/>;
- наглядная физика <http://www.virtulab.net/>;
- и др.

Все приведенные лаборатории позволяют подготовить ряд экспериментальных заданий к любому уроку физики. В свою очередь школьнику, который получает данное задание необходимо разбить его на определенные шаги, чтобы достичь поставленной цели, что позволяет развивать предметное мышление.

Предметное мышление подразумевает принятие информации последовательно, когда сложная операция разбивается на цепочку более простых. Виртуальные лабораторные работы позволяют воспроизводить действия на несколько шагов вперед, а потом проверять результат, при этом школьникам лучше выдавать не полную цепочку решений, а именно цель работы и результат к которому они должны прийти. Приведу примеры таких заданий:

1. В виртуальной лаборатории по механике необходимо определить массу шарика физического маятника, как не используя весы и динамометр это сделать?
2. В виртуальной лаборатории по молекулярной физике разработчики предложили модель калориметра. Однако в карточке его описания не указали, какой материал был заложен в модель. Известно, что масса калориметра, которую можно измерить на весах, точно соответствует значению, заложенному в расчет его плотности. Предложите вариант лабораторной работы по определению материала модели калориметра.
3. В виртуальной лаборатории по оптике необходимо изучить явление дисперсии. Найдите наибольшее число способов наблюдения данного явления.

Кроме того, работа с данными лабораториями не должна быть однообразной, чтобы обучающимся стала свойственна отличная координация движений с физическим оборудованием. При этом школьник обучается основам работы с физическим оборудованием и информационными

системами (как выставить характеристики приборов, как правильно их использовать, какие ограничения присутствуют и т.п.)

Разбирая экспериментальные задачи, ученики убеждаются на конкретных примерах, что их школьные знания вполне применимы к решению практических вопросов, что с помощью этих знаний можно предвидеть физическое явление, его закономерности. В-третьих, разбор таких задач воспитывает у учеников критический подход к результатам измерений. На практике они убеждаются, что результаты измерений всегда приближены, что на их точность влияют различные причины, и потому, производя эксперимент, необходимо учитывать все побочные влияния.

Литература

1. Библиотека МЭШ: сайт. – URL: <https://uchebnik.mos.ru/> (дата обращения: 13.06.2022)
2. Виртуальные лабораторные работы по физике: сайт. – URL: <https://mediadidaktika.ru/> (дата обращения: 15.06.2022)
3. Виртуальные лаборатории компании: сайт. – URL: <https://vr-labs.ru> (дата обращения: 15.06.2022);
4. Виртуальные лабораторные работы по физике: сайт. – URL: <https://phet.colorado.edu/> (дата обращения: 20.05.2022);
5. Наглядная физика: сайт. – URL: <http://www.virtulab.net/> (дата обращения: 15.05.2022).

Развитие предметного мышления младших школьников в процессе усвоения научных понятий

Исаев Е.И.

*доктор психологических наук, профессор
кафедры педагогической психологии
ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия
isaev@mgppu.ru*

В.В. Давыдов оставил неоценимое наследие в науке и образовании. Его талант был многогранен: ему принадлежит философско-методологическое различение и описание эмпирического и теоретического типов мышления, он разработал теорию учебной деятельности и был соавтором системы развивающего обучения Д.Б. Эльконина-В.В. Давыдова. Можно утверждать, что в трудах В.В. Давыдова впервые в отечественной педагогике получила психолого-педагогическое обоснование целостная ступень образования – начального общего образования. Благодаря В.В. Давыдову и руководимому им научному коллективу в качестве образовательных результатов начального образования были определены теоретическое мышление и умение учиться.

Когда речь заходит о перспективах развития системы развивающего обучения Д.Б. Эльконина-В.В. Давыдова, то в первую очередь указывают

на необходимость исследования закономерностей развития учебной деятельности на основной и старшей ступенях образования. В.В. Давыдов хорошо понимал необходимость решения этой задачи и в этом направлении многое делалось еще при его жизни. Осознавал он так же и другие задачи, которые нужно решать для развития теории учебной деятельности. Эти задачи основательно прописаны в его завершающем труде «Теория развивающего обучения» [2].

В современных условиях актуальной задачей психолого-педагогической науки выступает задача обоснования развивающего образования – образования, сопрягающего процессы обучения и воспитания и ориентированного на развитие личности обучающегося. В настоящее время в нашей стране воспитанию подрастающих поколений начинает уделяться все большее внимание. В 2020 году был принят Федеральный закон «О внесении изменений в Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» по вопросам воспитания обучающихся», утвердивший необходимость возвращения в школу процесса воспитания. В Законе определены сущность и цели воспитания школьников как деятельности, направленной на развитие личности, на создание условий для самоопределения и социализации обучающихся. Процесс воспитания школьников выстраивается в общем образовании как отдельный и самостоятельный процесс.

Вместе с тем, базовым образовательным процессом во всем интервале общего образования остается процесс обучения. Актуальная задача психолого-педагогической науки – реализовать на практике известный принцип единства обучения и воспитания (воспитывающего обучения). Его реализация позволит говорить о выстраивании практики подлинно развивающего образования. Необходим поиск воспитательного потенциала процесса обучения, позволяющего решать задачи развития не только познавательных и деятельностных способностей обучающихся, но и их коммуникативных способностей, потребностей и способностей к взаимодействию, сотрудничеству, взаимопомощи и поддержке.

В.В. Давыдов хорошо понимал важность решения задачи воспитывающего обучения, увязывая ее с формированием нравственного человека в образовании, с воспитанием творческой личности школьника. Он выделил три главных принципа поиска решения этой проблемы: *историзм* в организации содержания образования, *диалог* как метод обучения и воспитания, принцип *политехнизма* – соединение обучения с производительным трудом [4]. Мы полагаем, что в современных условиях развития образования необходим дальнейший поиск принципов, условий и средств развития творческой личности школьников.

Нами обосновывается модель организации образовательного процесса и педагогической деятельности, сопрягающая цели обучения и воспитания – развивающего образования. Модель разработана в ходе

выполнения научного проекта на тему: «Формирование психологической компоненты методической подготовки будущего учителя, необходимой для анализа причин ошибок учащихся в целях развития их предметного понятийного мышления в процессе решения учебных задач». Исходной задачей выполнения проекта выступило обоснование психолого-педагогических условий развития предметного понятийного мышления младших школьников в процессе решения учебных задач в единстве с развитием их деятельностных и коммуникативных способностей. Психологической основой исследования выступили идеи и положения Л.С. Выготского о развитии научных понятий в школьном обучении и о зоне ближайшего развития как пространстве умственного и личностного развития ребенка, изложенные в работах последнего периода его научного творчества: «Мышление и речь». «Проблема обучения и умственного развития в школьном возрасте» и др.

Л.С. Выготский утверждает необходимость развития научных понятий на основе имеющихся у ребенка исходных представлений, развития (расширения и обогащения) *значения* житейского понятия до статуса научного. Свой подход к проблеме Л.С. Выготский излагает в полемике со взглядами Ж. Пиаже, утверждавшего существование непроходимой границы между житейскими (спонтанными) и научными понятиями. В соответствии с этой позицией, в процессе обучения происходит постепенное вытеснение своеобразных свойств и качеств детской мысли более могущественной и более сильной мыслью взрослых людей. Согласно Ж. Пиаже, новое в развитии возникает извне. «Особенности самого ребенка, – отмечает Л.С. Выготский, – не играют конструктивной, прогрессивной, формообразующей роли в истории его умственного развития. Не из них возникают высшие формы мысли. *Они, эти высшие формы, просто становятся на место прежних*» [1, с. 198. Выделено нами. – *Е.И.*].

Развитие научных понятий, согласно Л.С. Выготскому, будет непременно опираться на определенный уровень созревания спонтанных понятий. С другой стороны, возникновение научных понятий не может не влиять на уровень прежде сложившихся спонтанных понятий. Это происходит потому, что «те и другие понятия не инкапсулированы в сознании у ребенка, не отделены непроницаемой перегородкой, не текут по двум изолированным каналам, но находятся в процессе постоянного, непрерывного взаимодействия, которое неизбежно должно привести к тому, что высшие по степени обобщения научные понятия должны вызывать изменения структур спонтанных понятий» [там же, с. 199].

Понятие зоны ближайшего развития обосновывается Л.С. Выготским как форма и метод развития у ребенка «исторических особенностей человека» в образовательном процессе. Для Л.С. Выготского понятие зоны ближайшего развития фиксирует закон детского развития, его

развития в образовании – ребенок развивается в сообществе с взрослым и сверстниками. Работа взрослого (педагога) в зоне ближайшего развития – это организация совместной деятельности, сопряжение своей деятельности с деятельностью ребенка.

Существующие модели организации образовательного процесса в своей основе строятся, как это не покажется парадоксальным, на идеях Ж. Пиаже. В практике школьного обучения имеющийся у детей субъективный опыт, сложившиеся в самостоятельной активности исходные представления не становятся основой для усвоения предметных научных понятий. Обучение в школе начинается как бы с «чистого листа». Это обстоятельство достаточно четко отражается в педагогическом лексиконе: научные понятия школьников *формируются*, строятся учителем в опоре на содержание осваиваемого понятия, а не *развиваются* на основе имеющихся у детей представлений и сложившегося опыта. Доминирование в школьном обучении процесса формирования при усвоении научных предметных понятий в ущерб их развитию в опоре на исходные представления обучающихся в диалоге и обсуждении их ограничений ведет к блокированию творческой активности детей и формальному усвоению научных понятий. При таком обучении основные усилия педагога сосредоточены на содержании самого понятия, на методике работы с ним, безотносительно к возможностям учащихся к его усвоению.

Развитие научных понятий на основе исходных представлений в процессе обучения предполагает принципиально иную модель образовательного процесса и педагогической деятельности. Составляющими такой модели, как показали наши исследования, выступают: *представления учителя, квазиисследование, полилог, развивающее оценивание, формирование универсальных учебных действий как условие развития исходных представлений* [3].

Представления учителя о роли исходных представлений детей в усвоении научных понятий имеют важное значение в организации процесса обучения. Игнорирование исходных представлений обучающихся, рассмотрение их исключительно с точки зрения дефицитов детского мышления гарантированно приводит к недооценке интеллектуального потенциала обучающихся. Напротив, учитель, понимающий ценность исходных представлений обучающихся и потенциал их развития в направлении научных понятий, как раз и реализует идеологию развивающего образования. Такой учитель способен обнаружить особенности предметного мышления ребенка и сделать исходные представления обучающихся предметом специально организованной и индивидуализированной работы по их развитию.

Квазиисследование предполагает организацию исследовательской деятельности обучающихся, направленной на выявление ограничений

исходных представлений в рамках специально организованных лабораторных и экспериментальных ситуаций в сотрудничестве с учителем. Взаимодействие в квазиисследовательской деятельности не с изучаемым объектом, а с позицией другого обучающегося (партнера по взаимодействию) или необходимость координации своего индивидуального действия в рамках совместно-распределенной деятельности с ним предполагает аргументацию своего способа действия и своего представления об объекте, лежащем в основании такого действия. Такая учебная коммуникация, встроенная в совместное учебное действие, становится эффективным средством развития как индивидуальных действий, так исходных представлений, лежащих в их основании.

Полилог. Целью организации учебной дискуссии в классе (полилога) является экстериоризация исходных представлений обучающихся об изучаемом объекте. Задачей учителя в рамках этого этапа работы является организация сопоставления различных исходных представлений и помощь в выявлении различий между ними. Организация такого полилога направлена на необходимость для участвующих в нем обучающихся в аргументации своей точки зрения и формулировании логически корректных рассуждений.

Развивающее оценивание как составляющее методики актуализирует положение о важности развертывания рефлексивных действий обучающихся, об их направленности на способы своих действий, их основания и последствия. Особое значение развивающее оценивание имеет в работе с ошибками учащихся. Совместный анализ ошибок и стоящих за ними представлений позволяет учителю увидеть своеобразие предметного мышления ребенка, понять его и проложить курс от него к научному знанию. Для обучающегося такое оценивание является подлинно развивающим – развивающим его коммуникативные и рефлексивные способности.

Формирование универсальных учебных действий как условие развития исходных представлений. При модели обучения, направленной на развитие исходных представлений обучающихся, роль и место универсальных учебных действий имеет принципиальное значение. Выдвижение и проверка исходной гипотезы, соотнесение прогноза и реальных данных, осознание оснований своего способа действия, умение работать в команде и аргументировать свою точку зрения в рамках диалога – все эти и многочисленные другие универсальные учебные действия выступают необходимым условием его движения от исходных представлений в направлении полноценных научных понятий. Универсальные учебные действия являются при этом, с одной стороны, необходимым условием концептуального развития обучающегося, без которых формирование полноценных знаний, применимых в реальных контекстах, оказывается невозможным, а с другой стороны, они явля-

ются результатом организации учебной деятельности, направленной на концептуальное развитие обучающихся.

Литература

1. *Выготский Л.С.* Собрание сочинений: В 6-ти т. Т. 2. Проблемы общей психологии. М.: Педагогика, 1982. 504 с.
2. *Давыдов В.В.* Теория развивающего обучения. М.: ПЕЛЕНГ, 1996. 544 с.
3. *Исаев Е.И., Марголис А.А., Сафронова М.А.* Методика развития исходных математических и естественнонаучных представлений обучающихся до научных понятий в начальной школе // Психологическая наука и образование. 2021. Том 26. № 6. С. 25–45
4. Философско-психологические проблемы развития образования / Под ред. В.В. Давыдова. М.: Педагогика, 1981. – 170 с.

**Возможности содержания
школьного курса географии для развития
критического мышления обучающихся**

Кумарбекулы С.

*докторант 2 курса по ОП География
ВКУ имени С. Аманжолова, Усть-Каменогорск, Казахстан
sanat_kv@mail.ru*

Абдиманов Б.Ш.

*д.г.н., профессор
КазНПУ имени Абая, Алматы, Казахстан*

Современное образование, методика обучения, как и вся дидактика, переживает сложный период. Изменились цели общего среднего образования, разрабатываются новые учебные планы, новые подходы к отражению содержания посредством не отдельных обособленных дисциплин, а через интегрированные образовательные область. Академик Александр Львович Минц говорил: «Напичканный знаниями, но не умеющий их использовать ученик напоминает фаршированную рыбу, которая не может плавать» [1]. Создаются новые концепции образования, стандарты, в которых описано не только содержание, но и требования к результатам обучения, основанные направления деятельности. Известно, что качество знаний определяется тем, что умеет с ними делать учащийся.

А когда мы говорим о качестве образования, то зачастую подразумеваем под этим надежность сформированных характеристик, адекватность полученного образования современным социально-экономическим условиям, учет изменений этих условий, которые могут произойти в будущем.

Деятельностный подход исходит из положения о том, что психологические способности человека есть результат преобразования внешней предметной деятельности во внутреннюю психическую деятельность путем последовательных преобразований. Личностное, социальное, познавательное развитие учащихся определяется характером организации их учебной деятельности.

Педагог-учёный В.А. Сухомлинский писал: «Страшная опасность – безделье за партой, безделье шесть часов ежедневно, безделье месяцы и годы. Это развращает морально, калечит человека и ни школьная бригада, ни школьный участок, ни мастерская – ничто не может возместить того, что упущено в самой главной сфере – мысли, т.е. на уроке» [2]. Мы, учителя, должны на каждом уроке организовывать деятельность ученика, чтобы он мыслил, анализировал, сам добывал знания, развивался и проявлял себя с творческой стороны, а для этого нужно создать условия для его развития. Современный урок – это урок, на котором максимум учащихся и минимум учителя. Урок, на котором больше работают дети, а педагог только направляет их работу, урок, на котором нет стереотипов. Жан Жак Руссо когда-то отметил: «Ребёнок должен делать то, что он хочет, но хотеть он должен того, чего хочет учитель. Поэтому педагогу так необходимо умело направлять ребёнка, чтобы он думал, что самостоятельно пришёл до определённой основы, вывел формулу, сформулировал тему урока» [3].

Всем этим определениям соответствует технология критического мышления. Критическое мышление – это способность анализировать информацию с позиции логики и личности – психологического подхода, чтобы применять на практике [4]. Это способность ставить новые вопросы, вырабатывать разнообразные аргументы, принимать независимые продуманные решения. Эта технология заинтересовала меня тем, что она простыми и понятными методами позволяет сделать обучение интересным и осмысленным. К тому же в своей педагогической практике пришлось столкнуться с тем, что многие дети не хотят учиться. Возможно, это связано с тем, что объём учебного материала превышает возможности восприятия ребёнка, с тем, что у него развивается страх, который препятствует проявлению творчества. Эти проблемы можно решить с помощью технологии развития критического мышления. Она обеспечивает внутреннюю мотивацию познавательной деятельности учащихся, психологический комфорт на уроке. Считаю, что технология критического мышления позволяет активизировать интеллектуальную и эмоциональную деятельность ребёнка.

Критическое мышление способствует творческому развитию учащихся в процессе обучения. При этом все истины обучения постигаются учащимися в результате эмоционально-духовного определения своего места среди объектов, вовлеченных в учение.

Развитие критического мышления – не простая задача. Нет окончательно заданных путей, которые ведут к критическому мышлению. И поэтому, имея опыт, я определила набор учебных условий, который способствует становлению критического мышления в обучении географии. Необходимо:

1. Предоставить время и возможность для приобретения опыта критического мышления.
2. Давать возможность учащимся размышлять, самостоятельно сопоставляя новое с ранее изученным.
3. Принимать различные идеи и мнения.
4. Способствовать активности учащихся в учебном процессе.
5. Ценить проявление критического мышления
6. Предоставлять учащимся возможность быть самостоятельными.
7. Рефлексивный анализ и оценка деятельности школьников и учителя.

Основная идея моей педагогической деятельности связан с деятельностью как средством становления и развития субъектности ребенка. В результате использования современных форм, приемов и методов работы на моих уроках рождается не робот, обученный и запрограммированный на четкое выполнение определенных видов действий, деятельностей, а Человек, способный выбирать, оценивать, программировать и конструировать те виды деятельности, которые адекватны его природе, удовлетворяют его потребности в саморазвитии, самореализации. Таким образом, в качестве общей цели видится Человек, способный превращать собственную жизненную деятельность в предмет практического преобразования, относиться к самому себе, оценивать себя, выбирать способы своей деятельности, контролировать ее ход и результаты.

Бразильский педагог Пауло Фрейре придерживается мнения, что надо заменить традиционное “накопительное” образование – при котором головы учеников служат своеобразными “счетами”, на которые учителя кладут знания, – на образование “проблемно-постановочное”, когда ученики занимаются реальными, взятыми из жизни проблемами. Учение, считает он, пойдет гораздо успешнее, если ученики будут формулировать проблемы – в том числе экономические, общественные и политические – на основе собственного жизненного опыта и затем решать их, используя при этом все возможности, которые предоставляет ему школа [5].

Поэтому на уроках географии я пытаюсь научить детей проявлять оригинальность, выдвигать новые идеи, рассуждать, быть открытыми для дискуссий, быть объективными и с уважением относиться к мнению других. «Велика и поразительна область географии... где найдутся предметы, сильнее говорящие юному воображению? Какая другая наука может быть прекраснее для детей?» – писал Н.В. Гоголь. Уникальность географии заключается в том, что она одновременно исследует

проблемы окружающей среды и общества, которое развивается в ней. Какую бы профессию в дальнейшем не выбрал нынешний школьник, он так или иначе, должен владеть основами экономического, критического мышления. Таким образом, значение географии становится наиболее важным для современного периода развития общества. География, как учебный предмет, ее интеграционный потенциал с другими дисциплинами, имеет богатые возможности для мотивации познавательной деятельности учащихся.

Применение на уроках географии (начиная с шестого класса) основ исследовательского обучения позволяет развивать у учащихся следующие умения и навыки: наблюдать (измерять, фиксировать) знакомые и незнакомые явления природы, «считывать» географическую информацию, сравнивать собственные наблюдения с другими источниками информации, пользоваться измерительными приборами, находить необходимую информацию в различных источниках, описывать и составлять карты, объяснять, систематизировать, классифицировать, формировать предложения к более эффективному решению задач, прогнозировать, уметь формулировать гипотезу и т.д. [6]. На уроках, таким образом, формируются ключевые компетенции, интегрируется потенциал личностной, социальной и профессиональной успешности обучающихся. При проектировании уроков для формирования и развития у учащихся навыков исследовательской работы использую ряд методик с учетом возрастных и психологических особенностей школьников.

Специфика географии как предмета заключается в том, что она содержит большой объем материала. И естественно, что весь его не изложишь в одной или двух книгах. Какой бы полной ни была энциклопедия, она не может вместить в себя все знания по географии. При этом объеме информации продолжает увеличиваться с каждым годом. Для того чтобы подготовить наиболее полный, интересный и современный урок географии, учителю необходимо переработать большое количество различных источников, начиная от энциклопедии и заканчивая газетами и журналами. Применение компьютера и интернета позволяет уменьшить количество используемой для подготовки литературы и сократить время поиска нужной информации. Чем чаще используешь компьютер в учебном процессе, тем глубже осознаешь практически безграничный диапазон его применения. Уроки с использованием ИКТ организую на основе работы со специализированными обучающими программными средствами. При изучении нового материала использую демонстративную программу, которая в доступной, яркой, наглядной форме представляет учащимся теоретический материал. Образованные программы имеют в своём составе видео фрагменты, которые позволяют продемонстрировать на уроке видеосюжет, представляющий изучаемое явление с комментарием диктора. Для подготовки тематических презентаций

по географии использую программу POWERPOINT. Компьютерную презентацию можно использовать в течение всего урока, а также на отдельных этапах учебной деятельности. Несомненно, что работа с компьютером вызывает у детей повышенный интерес и усиливает мотивацию обучения. Использование компьютерных технологий создает возможности доступа к большим массам современной, свежей информации. А сочетание цвета, мультипликации, музыки, звуковой речи, динамических моделей и т.д. расширяет возможности представления учебной информации. Применение компьютера в обучении позволяет управлять познавательной деятельностью школьников. Несмотря на то, что процесс компьютеризации обучения географии начался не так давно, разработана целая серия мультимедийных учебников к школьным курсам географии. Мультимедиа курс по-новому представляет содержание учебника, который позволяет осуществлять и самостоятельный поиск учебного материала, и обобщение и систематизацию новых знаний. Видео и фотоматериалы развивают образное мышление, формируют географические представления. Элементы анимации («живые» схемы) позволяют смоделировать на экране географические процессы и явления в динамике. Уроки географии в наибольшей степени, чем другие предметы, способствуют формированию и развитию у учащихся критического мышления.

Урок географии, организованный с использованием технологии критического мышления, обладает рядом преимуществ по сравнению с традиционным уроком, т.к. позволяет решать следующие задачи:

- образовательной мотивации: повышения интереса к процессу обучения и активного восприятия учебного материала;
- информационной компетентности: развития способности к самостоятельной аналитической и оценочной работе с информацией любой сложности;
- социальной компетентности: формирования коммуникативных навыков и ответственности за знание.

Для развития критического мышления необходимо создание и применение специальных методических инструментов. Структура технологии РКМ, разработанная американскими педагогами Куртис Мередит, Чарльз Темпл и Джинни Стилл, стройна и логична, так как ее этапы соответствуют закономерным этапам когнитивной деятельности личности.

При традиционной системе обучения целью выступало формирование у детей азов грамотности, когда учитель показывает и объясняет, а ученик – запоминает и повторяет; а общение на уроке, как правило, было фронтальное. При использовании технологии развития критического мышления учащиеся являются субъектами при определении целей учебной работы, критериев оценки ее результатов; у детей есть возможность исправления, редактирования работ. Такие уроки дают

учащимся возможность проявить себя, показать свое видение предложенных тем и проблем, дают большую свободу творческого поиска.

Технология критического мышления формирует навыки работы с информацией по географии через чтение и письмо, она представляет собой совокупность разнообразных приёмов, направленных на то, чтобы сначала заинтересовать ученика (пробудить в нём исследовательскую, творческую активность), затем – предоставить ему условия для осмысления материала и, наконец, помочь ему обобщить приобретённые знания. В основе технологии развития критического мышления лежит базовая модель, состоящая из трех фаз:

- Базовая модель технологии вписывается в урок и состоит из трех фаз.
- Первая фаза (вызов) ориентирована на актуализацию имеющихся знаний, формирование личностного интереса к получению новой информации и ценностного отношения к предмету.
- Вторая фаза (осмысление) – активное получение информации, сопоставление нового с уже известным, систематизация, отслеживание собственного понимания.
- Третья фаза (рефлексия) направлена на суммирование и систематизацию новой информации, выработку собственного отношения к изучаемому материалу и формулирование вопросов для дальнейшего продвижения в информационном поле. Базовая модель («Вызов – Осмысление – Рефлексия») задает не только определенную логику построения урока, но и последовательность, и способы сочетания конкретных методических приемов. Остановимся более подробно на тех приемах и стратегиях технологии развития критического мышления, которые мы применяем на уроках географии, развивая критическое мышление и формируя культуру работы с текстом. Их можно разделить в соответствии с направлениями работы.

Таким образом, обзор опыта учителей географии по развитию критического мышления позволяет констатировать постепенное усиление внимания педагогов-географов к описываемой проблеме. Однако многими российскими авторами подчеркивается тот факт, что отсутствует единая научная точка зрения на понятие «критическое мышление», нет эффективной технологии развития и диагностики определения уровня критичности мышления.

Литература

1. Кабулова Р.К. Развитие критического мышления у учащихся на уроках географии / Р.К. Кабулова. – Текст : непосредственный // Молодой ученый. – 2016. – № 26.1 (130.1). – С. 19–22. – URL: <https://moluch.ru/archive/130/36369/> (дата обращения: 17.01.2022).
2. Денисенкова М.В. Технология развития критического мышления в процессе формирования интеллектуальных умений студентов [Текст]//Образование и общество- Орел, 2010. -JV» б. 36–41.

3. *Құмарбекұлы С., Абдимананов Б.Ш., Усенов Н.Е., Женисқбаева Н.Ж.* Сущность системно-деятельностного подхода и критического мышления в образовательном процессе // Вестник КазНПУ им. Абая сер. Педагогика и психология № 4(49), 2021 г. – с 260–269.
4. *Арзунова М.В.* Личностно ориентированные подходы на примере технологии «Чтение и письмо для развития критического мышления» // География в школе. 2009. № 5. С. 42–43.
5. *Северина Ю.В.* Опыт разработки учебного пособия // География в школе. 2011. № 10. С. 50–54.
6. *Вилейто Т.В.* Проблемные и творческие задания как способ формирования опыта творческой деятельности учащихся на современном уроке // География в школе. 2009. № 1. С. 43–45.

Предметность и метапредметность в акте мышления

Медведев А.М.

*ведущий научный сотрудник
лаборатории проектирования деятельностного
содержания образования
НИИ УГО ГАОУ ВО МГПУ, Москва, Россия
al.medvedeff2009@yandex.ru*

Распространенность концепта «метапредметность» не отменяет вопросов о его содержании и о его отношении к тому, что именуется «предметностью». Это «мета» – оно «за» предметностью и объясняет существование этой предметности? Или это знание о том, в какие связи-отношения с более широкой реальностью включена исходная предметность? Или под «мета» понимается не-предметное мышление, не имеющее четкой фиксации на предмете – скользящее, гибкое, креативное?

Если сегодня декларируется ориентация образования на деятельностный подход, а теория В.В. Давыдова признается деятельностной теорией мышления, то ожидаемые результаты образования следует сначала рассмотреть в контексте этой теории, не выходя без необходимости за ее границы. Выход за границы и введение нового понятийного аппарата могут быть обоснованы дефицитами уже имеющейся теории, но для этого дефициты должны быть явлены и предъявлены. Тогда можно к предметности мышления добавлять недостающую для его полноценного понимания метапредметность. А к устоявшему пониманию учебных действий в контексте постановки и решения учебной задачи – универсальные учебные действия и soft skills. Основанием таких дополнений и перехода к новым моделям и к новому языку оперирования новыми понятиями – может быть принцип дополнительности, реализуемый посредством актов «рефлексии – трансцендирования»: рефлексии

исчерпанности ресурсов теории для объяснения новой реальности и трансцендирования к иным теоретическим основаниям.

Образцом «рефлексии – трансцендирования» может служить доклад В.В. Давыдова о мыслительном акте, опубликованный в 1960-м году [1]. Отдавая должное представлениям С.Л. Рубинштейна, изложенным в работе 1958 года [2], В.В. Давыдов отмечает, что в границах представлений об эксплицитных и имплицитных свойствах объекта и о его включении в новые связи и отношения для «вычерпывания» новых свойств решить проблему продуктивности мышления не удастся. Необходимо понять, каким средствами производится «включение» в отношения, «поворачивание» различными сторонами и «вычерпывание» нового содержания. Согласно В.В. Давыдову, «вычерпывание» новых свойств объекта через включение его в новые связи есть, одновременно, процесс изменения формы представления объекта посредством моделирования, посредством придания образу объекта понятийной формы. Понятие, в отличие от перцептивного образа, это образ «внутренних» связей и отношений, обеспечивающих «изнутри» существование реально наблюдаемого объекта, его устойчивость и динамику. Эти внутренние механизмы на объекте «не написаны», их приходится «писать» создавая идеальную предметность. Предметность мышления удваивается на то, **что** мыслится и то, **чем** (посредством чего) мыслится, мышление протекает одновременно «в вещах и в понятиях». Об этом писал В.С. Библер: «Отделение “сути вещей” (их потенциалов) от их бытия означает построение в уме “идеализованного предмета” как средства понять предмет реальный, существующий вне моего сознания и деятельности... Видеть одновременно два предмета – внутри меня и вовне – невозможно, я перестаю видеть и начинаю понимать» [3, с. 368].

Видение-разглядывание содержания самого понятия, «преобразование модели отношения для изучения его свойств “в чистом виде”» [4, с. 160] можно сравнить с изучением «прибора видения» и «правил его использования и настройки» для изучения предмета мышления. Фокус понимания перемещается на работу с идеальной предметностью. Э.В. Ильенков писал: «Человек не может передать другому человеку идеальное как таковое, как чистую форму деятельности. Можно хоть сто лет наблюдать за действиями живописца или инженера, стараясь перенять способ их действий, но таким путем можно копировать только внешние приемы их работы и ни в коем случае не сам идеальный образ, не самую деятельную способность» [5, с. 183]. О том же – о невозможности освоения культурных способов действия через наблюдение, прочтение, запоминание и воспроизведение – говорит Б.Д. Эльконин: «Даже очень вдумчивое прочтение анализа Л.С. Выготским Бунинского “Легкого дыхания” и произведений М.М. Бахтина лишь только станет нацеленным на само сочинительство, будет не способствовать,

а скорее препятствовать порождению новелл и романов. То же, но с еще большей убедительностью, можно сказать о добротных искусствоведческих описаниях живописных произведений. *Анализ готовой формы не опосредствует ее Порождение* (курсив по цитируемому изданию. – А.М.). Он и не претендует на это, имеет иное задание – задание выявить феномены (в слабом случае – признаки) “живости” формы» [6, с. 71–72]. Для актуализации порождающей способности нужен выход в метапредметность, содержащую средства построения идеи, замысла, мысленного эксперимента и работы с ними. Предметность и метапредметность (в этом понимании) находятся в реципрокном отношении, которое В.С. Библером определено как «видеть – понимать».

Модельное описание имеет свою собственную семантику и свой собственный синтаксис, которые предпосланы субъекту мышления предшествующей наукой и культурой в целом. Работа с этой семантикой – предмет философии и методологии, и то, что для них предмет, является метапредметом для конкретной позитивной науки. Необходимость взаимосвязи предметного и метапредметного полюсов для понимания исходной абстракции, конституирующей область науки, культуры выражена В.В. Давыдовым в идее логико-предметного анализа, положенного в основание проектирования учебной деятельности. Логико-предметный анализ это работа не с предметом как таковым, а с логикой действий по его пониманию и проектированию учебных задач, с психологией понимания.

Это о метапредметности в границах Давыдовского понимания мышления – теоретического, содержательно-рефлексивного, гипотетико-дедуктивного. Если «мета» – это переход к иному мышлению с иной логикой и иными средствами, то следует принять, что, гипотетико-дедуктивное мышление, ориентированное на монистическую логику, на поиск генетически исходного отношения изучаемой предметности, – не единственная и не самая распространенная форма мышления. Сегодня образцы мышления, предписываемые образованию в качестве ориентиров, соотносятся в большей мере с плюралистическими концепциями. Ориентация на креативность предполагает ассоциативно-конвергентную логику, в сравнении с которой мышление «по Давыдову» можно определить как «дивергентное». Если под «мета» понимается работа за границами деятельностной теории мышления, то это просто другое мышление и другая предметность, к теории В.В. Давыдова ничего не добавляющая и уж, тем более, ее не развивающая.

Литература

1. *Давыдов В.В.* Анализ структуры мыслительного акта // Доклады Академии педагогических наук РСФСР. М, 1960.
2. *Рубинштейн С.Л.* О мышлении и путях его исследования. М, 1958.
3. *Библер В.С.* Мышление как творчество. М, 1975.

4. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения. М, 1996.
5. Ильенков Э.В. Диалектическая логика: Очерки истории и теории. М, 1984.
6. Эльконин Б.Д. Посредническое действие и его описание: ключевой вопрос // Практики развития: современный конфликт индивидуального и массового образования: материалы XXIII научно-практической конференции. Красноярск, 2016.

«Двойственность» совместной деятельности как принцип исследования коммуникативного процесса

Нечаев Н.Н.

*академик Российской академии образования,
доктор психологических наук, профессор,
профессор Международной кафедры ЮНЕСКО
«Культурно- исторической психологии детства»,
ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия
nnechaev@gmail.com*

1. Происходившее на протяжении XX века постепенное смещение интересов профессиональных лингвистов от изучения средств речевой деятельности к раскрытию содержательных связей концептуального ядра всего комплекса наук о языке с контекстом исследований социально-психологических характеристик коммуникации, обусловлено активным поиском «общего смыслового начала», определяющего деятельность участников коммуникации. В настоящее время для лингвистики на фоне ее тысячелетней истории становится характерным «антропологический поворот», связанный с отказом от замкнутости исследований в рамках анализа языковых структур разного уровня и выходом на первый план исследований коммуникации как специфической деятельности человека, становление и развитие которой неотделимо от практики общения. «Считать, например, что мы изучаем природу языка, занимаясь, например, фонемами на базе их дифференцирующей силы при полной элиминации сознания, – пишет Н.Г. Комлев, – это все равно, что анализировать химический состав чернил, которыми записаны нотные знаки, и думать, что мы изучаем музыку» [4, с. 30].
2. Однако в большинстве работ исследование речи ограничено рамками конкретных или типовых коммуникативных ситуаций. В этом случае за скобками остается то, что порождает смысловые интенции участников коммуникации и, соответственно, определяет их «общее смысловое начало» – объективная действительность разнообразных форм и видов социальных процессов, очевидно, задающая более

широкий контекст, в котором разворачивается деятельность человека, ориентированная на практическое преобразование условий этой действительности, включая и деятельность самого человека.

3. С этой точки зрения, актуальным представляется высказывание А.А. Леонтьева, который понимал интенциональность не просто как «обмен смыслами», порождаемыми и существующими лишь внутри процесса коммуникации; для А.А. Леонтьева смысл – это «аналог предметного значения в конкретной деятельности» [5, с. 159]. Перифразируя А.А. Леонтьева, можно было бы сказать, что смысл – это «предметное значение», возникшее благодаря практическому преобразованию условий объективной действительности, которое обретает форму коммуникативного значения, определяемого всей системой психологических диспозиций совместной деятельности; в ее рамках осуществляются и развиваются и практические действия ее участников, и их отношения с другими людьми, формируется и развивается их сознание.

Как отмечал В.А. Волошинов, ближайший сотрудник М.М. Бахтина, по некоторым данным, в силу обстоятельств, подписывавший своим именем работы самого М.М. Бахтина: «...говорящая личность, взятая, так сказать, изнутри, оказывается всецело продуктом социальных взаимоотношений» [1, с. 98].

4. К сожалению, в отечественной психологии возобладала другая тенденция, когда, отдавая должное значимости категорий деятельности и общения, исследователи лишь соплавали эти категории, что не позволяет увидеть объективную диалектику их взаимосвязи, доходящей в определенных условиях до их непосредственного тождества. Как отмечал А.Н. Леонтьев, «... в труде, как мы видели, люди необходимо вступают в отношения друг к другу, в общении друг с другом. Первоначально собственно трудовые их действия и их общение представляют собой единый процесс. Трудовые движения человека, воздействуя на природу, воздействуют также и на других участников производства. Значит, действия человека приобретают при этих условиях двойную функцию: функцию непосредственно производственную и функцию воздействия на других людей, функцию общения.

В дальнейшем обе эти функции разделяются между собой. Для этого достаточно, чтобы опыт людей подсказал им, что в тех условиях, когда трудовое движение не приводит по тем или другим причинам к своему практическому результату, оно все же способно воздействовать на других участников производства, например, способно привлечь их к совместному выполнению данного действия. Таким образом возникают движения, сохраняющие форму соответствующих рабочих движений, но лишенные практического контакта с предметом и, следовательно, лишенные также того усилия, которое

превращает их в подлинно рабочие движения. Эти движения вместе с сопровождающими их звуками голоса отделяются от задачи воздействия на предмет, отделяются от трудового действия и сохраняют за собой только функцию воздействия на людей, функцию речевого общения. Они, иначе говоря, превращаются в жест. Жест и есть не что иное, как движение, отделенное от своего результата, т.е. не приложенное к тому предмету, на который оно направлено». [6, с. 279–280].

5. Таким образом, реальное орудийное действие человека может не только «нести» сильную коммуникативную нагрузку, но непосредственно восприниматься другими как коммуникативное действие, цель которого организация и координация действий участников совместной деятельности. Поэтому раскрытие объективной диалектики развития «орудийного» действия и коммуникативного акта в системе совместной деятельности представляет перспективную психологическую проблему, решение которой позволит говорить о новых возможностях раскрытия механизмов развития способов совместной деятельности, становящихся конкретными психологическими новообразованиями каждого ее участника.
6. В этой связи уместно вновь обратиться к истокам идущей от Л.С. Выготского культурно-исторической традиции психологического изучения коммуникации как процесса, включенного в систему различных форм совместной деятельности. Как показано в цикле наших исследований [8], [9], [10], в отечественной психологической науке проблема взаимоотношения между орудийно оснащенной деятельностью и коммуникацией восходит к проблеме соотношения орудия и знака, которая почти сто лет назад была поставлена Л.С. Выготским [2, т. 6, с. 5–90].

Позиция самого Л.С. Выготского заключалась в том, что «...орудие служит проводником воздействий человека на объект его деятельности, оно направлено вовне, оно должно вызвать те или иные изменения в объекте, оно есть средство внешней деятельности человека, направленной на покорение природы. Знак ничего не изменяет в объекте психологической операции, он есть средство психологического воздействия на поведение – чужое или свое, средство внутренней деятельности, направленной на овладение самим человеком; знак направлен внутрь. Обе деятельности столь различны, что и природа применяемых средств не может быть одной и той же в обоих случаях. [2, т. 3, с. 90]. Отсюда закономерное использование Л.С. Выготским соответствующей терминологии: при характеристике психологической операции применения знака он использует термин «опосредованность», а не «опосредствованность», подчеркивая, тем самым, идею «посредника», а не «средства» как орудия действия.

А.Н. Леонтьев же, развивая идею орудийности как важнейшего концепта в понимании роли предметно-практической деятельности в конституировании сознания общественного индивида полагал, однако, что «...сама идея **опосредствованности** (подчеркнуто мной – Н.Н.) высших психических функций возникла из анализа и по аналогии со строением опосредствованного труда. Орудие, трансформируемое в знак, сохраняет целенаправленность процесса» [7, с. 250].

Сам Л.С. Выготский не разделял подобного «орудийного» взгляда на знаки и их использование в качестве средства развития высших психических функций. «Совершенно незакономерно, – отмечал Л.С. Выготский, – психологизируются явления, имеющие свою психологическую сторону, но по существу не принадлежащие всецело к психологии, такие, как техника. В основе подобного отождествления лежит игнорирование существа одной и другой формы деятельности и различия их исторической роли, и природы» [2, т. 3, с. 88].

7. Определенный шаг в преодолении этого противопоставления был реализован П.Я. Гальпериным в его теории поэтапного формирования умственных действий и понятий. Так, фиксируя роль этапа «громкой социализованной речи» как необходимого условия «переноса» предметного содержания материального действия во «внутренний план сознания», обеспечивающего не только переход «от действия к мысли», но и сам процесс становления «внутреннего плана» сознания, П.Я. Гальперин, по сути, показал, как реально организуемая в эксперименте коммуникация между участниками процесса формирования нового умственного действия не только определяет свойства вновь возникающих психологических новообразований, но выступает его ведущим механизмом [3].
8. Однако сама организация подобной «речевой отработки» формируемого действия в контексте теории П.Я. Гальперина не рассматривалась им в качестве коммуникативного компонента: формирование умственного действия в «громкой социализованной речи» должно лишь соответствовать требованиям однозначного выражения предметного содержания с позиций научной речи, что де факто сводило роль коммуникации в системе совместной деятельности до «посредника» в общении, «технического» средства удержания предметного содержания, выявленного на этапе материального (материализованного) действия в умственном плане. Тем самым, собственно психологические возможности коммуникативного компонента совместной деятельности в порождения нового содержания сознания практически не изучались.
9. Очевидно, что суть «совместности» определяется, прежде всего, не числом участников, а «двойственным характером» самой деятельности. В процессе ее осуществления субъектами преобразуются

определенные способы действий, необходимые для реализации практических целей, связанных с изменением объективных условий деятельности. Но одновременно преобразуются и те отношения, которые связывают участников деятельности благодаря коммуникации, определяющей как степень общности понимания ими предметного содержания их практической деятельности, так и специфику его осознания, закономерно возникающего в процессе взаимодействия, которое может носить как характер содействия, так и противодействия; коммуникация опосредует это взаимодействие и представляет результаты этого осознания в системе отношений ее участников, но сама зависит от особенностей их мотивов и целей, в ряде случаев противоречащих друг другу по своей направленности, но определяющих данный акт совместной деятельности в виде «кванта» той социальной системы, в которую участники совместной деятельности объективно включены и в которой они занимают разные, зачастую, противоположные позиции.

10. Несомненно, что общая задача, в решение которой они включены, требует их взаимодействия, опирающегося на коммуникативный процесс, и это в определенной мере обеспечивает «единство» предметного и коммуникативного аспектов ее решения. Отметим, однако, что рассматривая совместную деятельность в более широком контексте социальных взаимодействий, подчеркнем, что в рамках конкретной формы совместной деятельности подобное единство носит временный и противоречивый характер, что связано с неравномерностью изменений как в системе отношений, так и в способах орудийных действий ее участников. Разрешение возникающих противоречий, собственно, и обеспечивает развитие совместной деятельности в ходе предметно-коммуникативного взаимодействия, не всегда однозначное по своим психологическим последствиям для каждого из ее со-участников.
11. В совместной деятельности всегда имеет место не только преобразование условий объективной действительности, их то или иное «опредмечивание», но и изменение самих субъектов совместной деятельности; для них такое преобразование субъективно выступает как смена образа и характера их деятельности, а объективно – как их собственное развитие. В совместной деятельности всегда присутствует противоречивое «единство» двух рассмотренных ее аспектов: в зависимости от цели исследования на первом плане может оказаться либо преобразование объективных условий деятельности, совершающееся в виде определенных, практически ориентированных орудийных действий, либо сам характер взаимодействия ее участников посредством коммуникации, которая может выступать как форма общения.

12. Поэтому необходимо конкретно – в зависимости от задач и целей исследования – учитывать специфику и «орудийного» действия, и коммуникативного акта как взаимообуславливающих моментов (аспектов) совместной деятельности, их объективно существующего, но противоречивого единства в различных сферах социальной жизни и практики, где каждый результат совместной деятельности и объективно, и субъективно выступает как форма и содержание существования другого.

Литература

1. *Волошинов В.Н. (М.М. Бахтин)*. Марксизм и философия языка. М.: «Лабиринт», 1993 г. – 189 с.
2. *Выготский Л.С.* Собр. соч.: в 6 тт. /– М.: Изд-во Педагогика, 1982–1984 г.
3. *Гальперин П.Я.* К учению об интериоризации // Вопросы психологии, 1966, № 6. – С. 25–31.
4. *Комлев Н.Г.* Слово в речи. Денотативные аспекты. М.: Едиториал УРСС, 2003. – 216 с.
5. *Леонтьев А.А.* Язык и речевая деятельность в общей и педагогической психологии // Избранные психологические труды / – Воронеж: изд-во НПО «МОДЭК», 2003. – 536 с.
6. *Леонтьев А.Н.* Проблемы развития психики / – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1965. – 571 с.
7. *Леонтьев А.Н.* Проблемы психологии деятельности // А.Н. Леонтьев Философия психологии. / – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1994. – С. 247–259.
8. *Нечаев Н.Н.* О возможности реинтеграции культурно-исторической психологии Л.С. Выготского и теории деятельности А.Н. Леонтьева // Вопросы психологии. 2018, № 2. – С. 3–18.
9. *Нечаев Н.Н.* О новом подходе к языку и речевой деятельности в условиях цифровизации коммуникативных возможностей человека // Вопросы психологии. 2019, № 6. – С. 19–35.
10. *Нечаев Н.Н.* «Двойственность» совместной деятельности как основа становления психологических новообразований: пути развития деятельностного подхода // Культурно-историческая психология. 2020. Том 16. № 3. С. 27–37.

Способы реализации практико-ориентированного обучения в курсе предмета ОБЖ при дистанционной форме обучения

Никulyшина Т.И.

преподаватель-организатор ОБЖ,

МБОУ СОШ № 94 имени генерала Лизюкова А.И., Воронеж, Россия

TIN.75@yandex.ru

Никyлина Е.С.

студентка факультета ПММ,

ФГБОУ ВО «ВГУ», Воронеж, Россия

Матцева А.С.

студентка факультета физической культуры

и безопасности жизнедеятельности,

ФГБОУ ВО «ВГПУ», Воронеж, Россия

С 1991 года в нашей стране по инициативе Министерства образования и науки Российской Федерации, а также Госкомитета по делам гражданской обороны в обязательную образовательную программу включен предмет «Основы безопасности жизнедеятельности». Данный предмет вмещает в себя, в соответствии с Федеральным базисным учебным планом для образовательных организаций, область научных знаний, охватывающих не только теорию, но и практику. Сочетание этих двух компонентов позволяет обучающимся развить умения и навыки, необходимые для обеспечения личной безопасности и сохранения жизни и здоровья даже в экстремальных ситуациях. Использование практико-ориентированных форм организации учебных занятий непосредственно с применением тренажеров, макетов и манекенов, обеспечивающих отработку целесообразных практических навыков, необходимых для решения ситуационных задач, отражающих повседневную деятельность, значительно затрудняется с переходом в дистанционную форму обучения. Ведь материально-техническое оснащение кабинета ОБЖ становится при этом недоступно. За два года смешанно-дистанционной работы, когда возможности проведения очных занятий или использования школьного оборудования не было, мы с коллегами использовали ряд наработок, которые помогают нам и могут помочь другим преподавателям организовать отработку практических навыков и сдачу зачётов или нормативов на уроках ОБЖ в рамках дистанционного обучения.

Первым инструментом, который мы рекомендуем использовать для проведения практических занятий являются платформы с возможностью организации видеоконференций (например, Zoom). Собрание в режиме реального времени позволит вам провести урок по отработке практических навыков и принять зачёты, для сдачи которых нужно

лишь непосредственное присутствие ученика (например, строевая подготовка). Или же нормативы, для которых можно использовать подручные материалы и средства, имеющиеся у обучающихся дома (к примеру, в разделе «Оказание первой помощи» – наложение повязок на рану; в разделе «Автономное существование» – вязание узлов, сигналы бедствия, изготовление простейшего компаса; в разделе «Действия в ЧС» – изготовление и надевание ватно-марлевой повязки).

Если необходима только проверка умений и навыков обучающихся, без проведения консультаций или практических занятий, то для принятия вышеперечисленных нормативов можно использовать фото или видео материалы, отправленные преподавателю на почту, в беседу, группу или чат, но это, как правило, значительно затрудняет их оценивание и увеличивает на это время. Данный способ мы рекомендуем использовать только в случаях, если у обучающихся нет возможности сдать зачет в формате онлайн.

Интересным подходом к проведению практических занятий по предмету ОБЖ является использование интерактивной инфографики, что, как правило, вызывает большой интерес у школьников. Но сделать такой тренажер (игру, урок) достаточно сложно, поэтому мы с коллегами в работе стараемся использовать уже созданные упражнения. Такие задания представляют собой мини-игры, позволяющие обучающимся запомнить порядок и правильность выполнения некоторых действий и отработать их.

Например, тренажер-симулятор «Спаси человека за 2 минуты» от РИА Новости, в котором пользователям предлагается ряд анимированных заданий с выбором ответа и интерактивных заданий по теме «Первая помощь при клинической смерти». Вопросы данного тренажера, собранные в форме визуальной новеллы, помогают пользователям запомнить и частично отработать алгоритм оказания первой помощи в такой ситуации.

Другим симулятором, который мы использовали в работе, является игра «Сборка АК». В ней обучающимся предлагалось осуществить разборку, а затем сборку виртуального оружия, с помощью компьютерной мышки или сенсорной панели ввода.

Выполняя данные упражнения, школьники получили не только новые знания по предмету, но и удовольствие от его изучения, что значительно повысило уровень заинтересованности предметом.

Преподавателям, которые хотят создать подобные тренажеры, мы предлагаем попробовать реализовать задуманное на платформе Canva или в других аналогичных сервисах.

Нормативы, которые невозможно или опасно принимать без макетов, манекенов и тренажеров (например, наложение жгута, надевание общевоинского защитного комплекта (ОЗК) или противогаза), мы

рекомендуем несколько упростить и перевести из ряда традиционных практических действий в определенный теоретический алгоритм, представленный в виде заданий на порядок действий или на последовательное исключение. По-нашему мнению, наиболее удобным конструктором для создания таких упражнений является сервис Online Test Pad. Широкий выбор форм для составления тестов, регулируемая система оценивания, интуитивно понятный интерфейс, возможность использования тестов, созданных другими преподавателями – всё это делает Online Test Pad незаменимым инструментом педагога в дистанционной работе.

Все вышеперечисленные интернет ресурсы и способы их использования могут помочь преподавателям не нарушать принцип практико-ориентированности предмета даже во время дистанционной работы. Но не стоит забывать о базовых принципах основных направлений реализации Концепции преподавания учебного предмета «Основы безопасности жизнедеятельности» в образовательных организациях Российской Федерации, реализующих основные общеобразовательные программы: «Использование электронной образовательной среды на учебных занятиях должно быть разумным; цифровые образовательные ресурсы являются дополнительным инструментом достижения цели учебного занятия, их использование не является самоцелью; компьютер и дистанционные образовательные технологии не способны полностью заменить педагога и практические действия обучающихся» [1].

Литература

1. Концепция преподавания учебного предмета «ОБЖ» [Электронный ресурс]. URL: <https://docs.edu.gov.ru/document/bac5f1cd420a477b847e931322e90762>

Компьютерные игры, VR, новая социальная реальность и проблема воспитания

Пахомов Ю.В.

Москва, Россия

komr2009@yandex.ru

Воспитание и условия его возможности

На протяжении последних как минимум 50 лет вопросы воспитания не стояли в центре педагогических дискуссий: психолого-педагогическое сообщество предпочитало концентрироваться на обучении. Воспитание – достаточно трудная тема для педагогических институций. В условиях социокультурной однородности общества, когда предельные ценности и ориентиры людей более-менее едины, – школа, гимназия, университет, равно как и семья, не могут претендовать на какую-то

выделенную роль в воспитании. Подрастающее поколение воспитывает все общество в целом и весь ансамбль его институтов. Средневековое христианское общество воспитывает христиан, исламское – мусульман, Германия 30-х-40-х – нацистов.

В условиях, когда общество разнородно, целенаправленное воспитание возможно лишь очень локально: детей на годы помещают в искусственно изолированную от мира среду. В других же случаях воздействии на базовые ценности и структуры личности и их кардинальное изменение возможны, однако в цивилизованном обществе никакая педагогическая институция не возьмет на себя ответственность за целенаправленное и систематическое применение таких воздействий. Как правило, подобные воздействия производит сама жизнь. Они связаны либо со смертельной опасностью, либо с разрушением чего-то крайне ценного, либо с принятием радикальных решений, имеющих необратимые последствия. Профессиональным педагогам и психологам остается лишь педагогически обыгрывать такие жизненные ситуации и пытаться управлять их последствиями, что происходит, например, в экзистенциальной психотерапии.

Сегодня индустрия компьютерных игр и разворачивающиеся проекты VR-метавселенных впервые предоставляют человеку возможность «безопасного» экзистенциального испытания. С одной стороны, по уровню воспринимаемой реалистичности то, что предьявляется в VR, почти неотличимо от происходящего «на самом деле». Субъективные переживания разрушений, катастроф, смертельного риска могут быть очень глубокими и интенсивными. Объективно же VR-симуляции абсолютно безопасны, если не считать риска для психики. Таким образом, технический прогресс создал инструменты, потенциально пригодные для воспитания в современных условиях. И очень своевременно, поскольку проблематика воспитания становится особенно актуальной для России после 24 февраля 2022 года. Почему?

Современная ситуация как мировоззренческий поворот

События на Украине и шлейф потянувшихся за ними последствий положили начало сдвигу в господствующем понимании социальной реальности. Публичные мыслители начинают транслировать идеи, которые в прежние 10-летия не были распространенными и отсутствовали в горизонте массового сознания. Расширяется мировоззренческая система координат, в которой формируется жизненный мир человека и относительно которой каждому предстоит определить свои приоритеты, убеждения, основания поступков. Переоценка ценностей, распад прежних картин мира, мировоззренческие трансформации могут происходить либо стихийно, через психологические травмы, острые конфликты и прочие издержки, либо более мягко, при соответствующем психолого-педагогическом сопровождении.

Что именно начинает меняться в картине мира?

1. К привычным жизнеопределяющим категориям, таким как «семья», «страна», «город», «круг общения», «профессия», добавляется глобальный исторический контекст, предстающий как многовековая история противостояний и конфликтов. Без привлечения этого контекста невозможно выдерживающее критику понимание и объяснение событий, задевающих сегодня практически каждого.
2. Через неологизм «гибридная» расширяется объем понятия «война», которое охватывает теперь не только вооруженные столкновения, но экономические санкции, нанесение ущерба посредством кибератак, информационно-психологическое влияние на население, привнесение в сознание инокультурных образцов, ценностей и идеологий.
3. Война и мир меняются местами как основной и факультативный режимы существования человечества.
4. Растет разнообразие участников исторической драмы, субъектов масштабных социальных действий: к государствам и их представителям добавляются вне- и надгосударственные образования: транснациональные корпорации, террористические организации, аристократические роды и семьи, распорядители мировых финансов, сообщества «хактивистов» и др.
5. Проблематизируется идея универсальных «общечеловеческих ценностей».
6. От культуры как арсенала средств понимание сдвигается к культуре как сфере конфликтов, противоречий и нестыковок.

Актуальные задачи педагогики воспитания

1. «Расширенная социализация»: поддержка ориентировки и самоопределения в глобальной исторической перспективе, в мировой экономической и политической ситуации.
2. Поддержка понимания и реалистичного отношения к инокультурным системам жизненных ориентиров.

Литература

1. *Караяни А.Г., Караяни Ю.М.* Информационно-психологическое воздействие в контексте парадигмы стратегических коммуникаций <https://psy.su/feed/9993/>
2. *Кургинян С.* Что значит поцелуй Зеленского и Дуды, или В чем предназначение России. https://www.youtube.com/watch?v=rVxbO7qakC0&ab_channel=%D0%A1%D1%83%D1%82%D1%8C%D0%B2%D1%80%D0%B5%D0%BC%D0%B5%D0%BD%D0%B8
3. *Пахомов Ю.В.* Холдинг «Росэлектроника» корпорации «Ростех» разработал тренажер смешанной реальности нового поколения. <https://zen.yandex.ru/media/sferalive/holding-roselektronika-korporacii-rosteh-razrabotal-trenajer-smeshannoi-realnosti-novogo-pokoleniia-62384-5ffb83412536600a0c0>

4. Решетников М.М. Психологические аспекты информационных войн <https://psy.su/feed/6796/>
5. Субботский Е. Будущее как расширение личной вселенной <https://psy.su/feed/10111/>

Развитие критического мышления студентов в условиях цифровизации образования

Скуднова Т.Д.

*Доктор философских наук, профессор кафедры психологии
ФГБОУ ВО РГЭУ (РИНХ), Ростов-на-Дону, Россия*

Еще в начале 90-х годов XX столетия в нашей стране усилился интерес к проблемам философии и методологии образования. Анализируя современное кризисное состояние отечественного высшего образования, В.В. Давыдов и В.П. Зинченко выделили в нем две стороны: образование не всегда поднимается даже до уровня технократического мышления, обладающего определенными позитивными чертами; образование утрачивает культурный, нравственный, личностный, предметно-содержательный и предметно-деятельностный контекст и смысл [3].

Важным компонентом осуществляемой в настоящее время модернизации высшего профессионального образования является цифровая трансформация. Особенностью цифровизации образования является реализация парадигмы персонализации обучения в условиях развивающейся электронной информационно-образовательной среды. Цифровая трансформация образования включает в себя ускоренное внедрение цифровых технологий, создание современной инновационной образовательной среды, развитие новых практико-ориентированных, гибких образовательных программ в вузах.

Как подчеркивают современные ученые, развитие критического мышления студентов как представителей нового витка эволюционного развития человеческого вида – цифрового поколения «Homosapiensdigital» – детерминировано цифровизацией образования [1]. Разрабатываемые в настоящее время научные подходы к персонализации обучения студентов содержат различные модели индивидуальных образовательных траекторий, обеспечивающие формирование образовательных программ с персональным набором модулей и дисциплин на основе индивидуальных предпочтений или образовательных возможностей обучающихся.

В мире цифровых технологий в результате увеличения объема учебной и научной информации изменяется также характер отношений преподаватель-студент, что, в свою очередь, обуславливает и изменения в организации мышления субъектов образования, меняя операции мышления, особенно классификации и категоризации [4;6]. В настоящее

время разрабатываются методологические основы информатизации образования, проводятся исследования, связанные с цифровизацией образования и развитием медиаграмотности и медиакультуры. Доказано, что понятие медиакультуры связано непосредственно с развитием критического мышления обучаемых [6].

Существует множество определений критического мышления. Американской философской ассоциацией (АРА) критическое мышление определяется как целеустремленное, саморегулирующееся суждение, которое завершается интерпретацией, анализом, оценкой и интерактивностью, объяснением концептуальных, методологических или контекстных соображений, на которых основано это суждение. Первоначально рассматриваемое как особый вид умственной деятельности, позволяющий человеку вынести здравое суждение о предложенной ему точке зрения или модели поведения, это понятие трансформировалось в последовательность умственных действий, направленных на проверку высказываний или систем высказываний, имеющих следующие уровни: эмпирический уровень – критическая проверка фактов; теоретический уровень – критическая проверка теорий; метатеоретический уровень – критическая проверка норм и ценностей» [2, с.30]. Основопологающей характеристикой критического мышления является наличие рефлексивных навыков, требующих от субъекта образования понимания того, для какой из функций сознания мышление используется: для ценностной ориентации, познания или поиска средств достижения цели.

Таким образом, развитие критического мышления – это, в первую очередь, использование когнитивных техник или стратегий, которые увеличивают вероятность получения желаемого конечного результата, связанное не только с познавательной (когнитивной), но и с мотивационной сферой личности, с самосознанием. К числу таких стратегий мы относим внедрение в воспитательно-образовательный процесс высшей школы в условиях цифровой среды антропотехнологий саморазвития, включающих в себя решение задач развития критического мышления на основе рефлексивных навыков, целеполагания и смысловторчества [3]. Эта концептуальная идея связана с осмыслением подлинного содержания понятия «субъект образования». В психологической антропологии (психологии человека) в основу построения теории становления и развития человека как субъекта собственной жизни положены две предельные категории, введенные психологом В.И. Слободчиковым: субъективная реальность и событийная общность [5]. Автор подчеркивает, что подлинной ситуацией развития, где впервые зарождаются специфически человеческие способности, «функциональные органы» его субъективности, позволяющие человеку самому построить эмоционально-ценностное отношение к жизнедеятельности и окружающему миру, является его со-бытие с другими, что в цифровом образовании

определяет развитие критического мышления как формы индивидуальной субъектности.

Литература

1. *Алехин А.Н., Грекова А.А.* Особенности формирования мышления в условиях цифровой среды. Клиническая и специальная психология 2019. Том 8. № 1. С. 162–176.
2. *Брюшинкин В.Н.* Критическое мышление и аргументация // Критическое мышление, логика, аргументация/Под ред. В.Н. Брюшинкина, В.И. Маркина. Калининград: Изд-во Калинингр. гос. ун-та, 2003. С. 29–34.
3. *Давыдов В.В., Зинченко В.П.* Культура, образование, мышление // Перспективы: вопросы образования. 1992. № 1–2. С. 7.
4. *Скуднова Т.Д.* Социально-философские основания трансформации педагогического образования. / Т.Д. Скуднова – М. Социально-гуманитарные знания, 2009. – 292 с.
5. *Слободчиков В.И., Исаев Е.И.* Основы психологической антропологии. Психология человека– М. 2000. – 384 с
6. *Федоров А.В.* Развитие критического мышления в медиаобразовании: основные понятия // Инновации в образовании. 2007. № 4. С. 30–47.

Развитие научного мышления в процессе обучения биологии

Сухорукова Л.Н.

*Доктор педагогических наук, профессор ФГБОУ ВО ЯГПУ
им. К.Д. Ушинского, Ярославль, Россия*

Ткач М.Г.

*Учитель биологии МБОУ «Красноткацкая СОШ»
Ярославль, Россия*

По данным международного рейтингового исследования TIMSS младшие школьники Россия входят в десятку стран с наивысшими результатами по естествознанию. Но эти же дети через 4 года по результатам исследования PISA набирают более низкие баллы, чем можно было ожидать с учетом их достижений в TIMSS (находятся по естественнонаучным предметам в третьем – четвертом десятках среди участников других стран) [4]. Данные 2021 года свидетельствуют, что сдвиг пока не наблюдается. Это дает основание предположить, что именно в основной школе происходит некий переломный момент, который приводит к снижению качества естественно-научного образования. Вместе с тем национальный проект «Образование» одной из основных целей ставит вхождение России в 2024 году в десятку лучших стран мира по рейтингу естественно-научной грамотности.

Существуют разные мнения о причинах такого положения: наши дети недостаточно мотивированы на изучение естественно-научных предметов, время изучения которых постоянно сокращается, а роль различных форм итогового контроля (ВПР, ОГЭ) возрастает; недостаточная объективность экспертизы учебников, которая не поддерживает инновационные подходы к отбору учебного содержания и, ориентируясь на удобство проведения ВПР, исключает его вариативную структуру. Наше исследование показало, что причина кроется в недостаточной ориентированности предметного содержания на развитие научно-теоретического мышления обучающихся [5].

Анализ УМК по курсам биологии 5–9 классов свидетельствует, что теоретическая составляющая предметного содержания вытесняется эмпирией, а полицентризм (равнозначность изучения всех живых систем) – организмоцентризм (рассмотрением только одной живой системы – организма растений, животных, человека). На таком содержании формируется узкий спектр познавательных-логических учебных действий (описывать, сравнивать по заданным критериям, классифицировать, устанавливать взаимосвязь строения и функций). Это противоречит культурно-исторической концепции Л.С. Выготского, в которой впервые в мировой психологии, обосновано положение об обучении как всеобщем и исторически необходимом моменте развития [1]. Известно, что экспериментальное воплощение положения Л.С. Выготского нашло в исследовании коллектива под руководством Д.Б. Эльконина и В.В. Давыдова [2; 7]. Согласно В.В. Давыдову, уже у дошкольника сложились процессы памяти и мышления, необходимые для усвоения эмпирических понятий. В школьном возрасте роль эмпирических знаний в развитии умственных способностей детей незначительна. Поэтому уже у младших школьников (а тем более в среднем звене) содержание учебной деятельности важно направить на освоение содержательных понятий, ориентированных на развитие теоретического мышления [3; 6]. Иначе говоря, ядром содержания обучения должна быть система теоретических понятий. В.В. Давыдова подчеркивает, что формирование теоретического мышления достигается через особое построение содержания учебного предмета, а затем – через адекватные ему формы и методы организации учебной деятельности [6]. При этом теоретическое понятие может быть полноценно усвоено при условии включения обучающегося в сам акт построения понятия, при внимании к его генезису, на основе восхождения «от абстрактного к конкретному» [3]. В процессе движения от абстрактного к конкретному, понятие становится деятельностной единицей содержания, поскольку в содержание обучения включены мыслительные действия обучающегося.

Наш опыт позволяет утверждать, что содержание основного общего биологического образования будет направлено на развитие научно-тео-

ретического мышления, если оно строится на основе принципа системности (ведущего принципа биологического познания), направленного на развитие теоретических понятий о системной организации живой природы [5]. Абстрактные понятия: «система», «структура», «живые системы»; «свойства живых систем» важно вводить на ранних этапах обучения биологии и от курса к курсу наполнять их конкретным содержанием. Уже клетку важно рассматривать как самостоятельный организм и как компонент более сложной системы – тканей растений и животных. В свою очередь, ткани – следует изучать как компоненты органов, а органы – как взаимосвязанные части системы органов и организма в целом. Перед изучением разнообразия растительного и животного мира необходимо дать первое представление о надорганизменных системах (популяции, виде), а также природном сообществе и экосистеме. Ознакомление со всеми живыми системами, а не только с организмом – центральная идея принципа системности – полицентризм – равнозначность и важность изучения всех живых систем. Выстраивая предметное содержание в иерархии живых, систем от клетки к биосфере, мы формируем системность знаний, так как нельзя понять организацию сложной системы, не понимая структуру и свойства составляющих её элементов (более простых систем).

Важно заметить, что реализация принципа системности приводит к экологизации содержания, что в свою очередь усиливает теоретическую составляющую предметного содержания. В результате появляется возможность раскрывать роль крупных таксономических групп в конкретных экологических системах, то есть говорить не о значении мхов или голосеменных в природе, (как это наиболее общепринято), а о их роли в болотной экосистеме и экосистеме тайги; не ограничиваться рассмотрением внешнего и внутреннего строения моллюсков, а раскрыть их функцию в водных экосистемах как животных-фильтраторов. Это очень важно для выполнения заданий международного сопоставительного исследования. Кроме того, понятия о системной организации имеют интегрированный характер, востребованы содержанием всех естественно-научных предметов. Не случайно, содержательная область в программе PISA, отвечающая предмету биологии, носит название «Живые системы», а соответствующая физике и химии – «Физические системы».

Таким образом, для формирования научного мышления средствами предмета биологии важно, прежде всего, усилить теоретическую, составляющую учебного содержания на основе развития понятий о системной организации живой природы. Однако в современных условиях содержание основного общего биологического образования перестраивается под линейную структуру (идет «обратная модернизация»), что окончательно вытесняет теоретическую составляющую предметного содержания.

Литература

1. *Выготский Л.С.* Собрание сочинений: В 6 т. Т.4. М.: Педагогика, 1984. 432 с.
2. *Давыдов В.В.* Проблемы развивающего обучения: опыт теоретического и экспериментального психологического исследования. М.: 1986. 240 с.
3. *Давыдов В.В.* Теория развивающего обучения. М.: ИНТОР, 1996. 544 с.
4. *Пентин А.Ю., Ковалева Г.С., Давыдова Е.И.* Состояние естественнонаучного образования в российской школе по результатам международных исследований TIMSS и PISA // Вопросы образования. 2018. № 1.
5. *Сухорукова Л.Н.* Культурно-исторические основания содержания общего биологического образования. Монография. Ярославль, 2020. 175 с.
6. Философско-психологические проблемы развития образования / Под ред. В.В. Давыдова. М.: Интор, 1994. 128 с.
7. *Эльконин Д.Б.* Избранные психологические труды. М.: Педагогика, 1989. 560 с.

Дополненная реальность в обучении: наглядное и понятийное в демонстрации моделей молекул

Хребтова С.Б.

доцент, ФГБОУ ВО МПГУ, Москва, Россия

Высоцкая Е.В.

*ведущий научный сотрудник
ФГБНУ ПИ РАО, Москва, Россия*

Миняйлов В.В.

*старший научный сотрудник, Химический факультет
МГУ имени М.В. Ломоносова, Москва, Россия*

«...Технология формирования содержательных обобщений совсем иная, чем та, которая свойственна обобщениям эмпирического характера. Основой этого процесса служат не наблюдение и сравнение внешних свойств предметов (традиционная наглядность), а преобразующее предметное действие и анализ, устанавливающие существенные связи целостного объекта, его генетически исходную (всеобщую) форму», указывал В.В. Давыдов, рассматривая традиционную роль наглядности в обучении [2, с. 450].

Нарастающие мощности создания технических средств обучения, возможности выхода в виртуальную и дополненную реальность, привносимые в методики преподавания школьных предметов, в большинстве своем опираются именно на реализацию принципа наглядности, тем самым продолжая традицию «эмпирического» обобщения в формировании понятийного мышления. В глазах учителей наглядность по-прежнему

му надежно противостоит «чисто словесному обучению, проводимому в форме отвлеченных рассуждений, смысл которых непонятен учащимся», а цифровые разработки так и ведутся в уверенности, что «правильное применение наглядности связано с руководящим словом учителя» [2, с. 46]. «Школьная химия» в целом, наряду с другими предметами, фактически игнорируя теорию содержательного обобщения и образования понятий, продолжает придавать наглядности особое значение.

Мы поставили задачу оценить влияние использования наглядных цифровых моделей на формирование ключевого химического понятия валентности элементов. В исследовании принимали участие ученики 8–10 классов (г. Москва), находящиеся на том этапе обучения, который предполагает «достройку» этого понятия, в целом им уже знакомого.

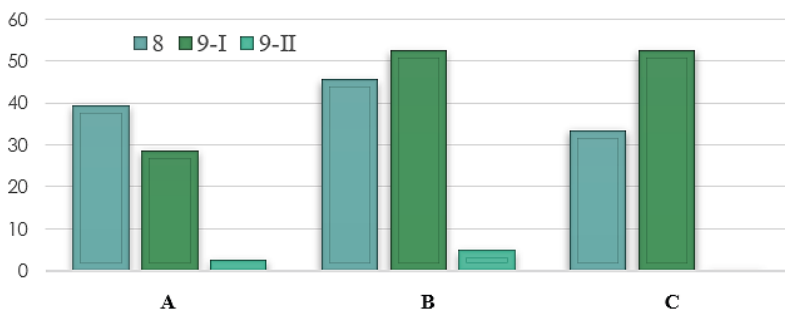
Ученикам предлагался несложный тест с множественным выбором ответов, требующий обращения к трехмерным моделям молекул. Модели были изготовлены и опубликованы на платформе 3D-web интерактивной визуализации (P3d.in), поддерживающей создание дополненной реальности и позволяющей разместить виртуальный объект на экране, на столе или ладони и «рассмотреть» его со всех сторон [3]. Модели были доступны ученикам и на общей электронной доске, и на собственном телефоне.



Участвовали: 33 ученика 8 класса, прошедшие пропедевтический курс химии [1], разработанный с позиции деятельностного подхода, в 7 классе; 63 ученика 9 класса: группа 9-I включала 21 ученика из числа предполагающих изучать химию и в старших классах (10 учеников, которые изучали тот же курс химии с 7 класса, и 11 учеников, присоединившихся к ним позднее), и группа 9-II, в которую вошли 42 ученика, в принципе собиравшихся прекратить изучение химии по окончании основной

школы. Результаты тестирования представлены на диаграмме: в группах 8 и 9-I от четверти до половины учеников верно определили и/или использовали понятие «валентность»; в группе 9-II ненулевые результаты теста показали лишь два ученика.

Адекватные ответы по критериям А-В-С
(% учеников), 8-9 классы



А – понимание валентности как числа связей, образованных данным атомом, а не как числа связанных с ним атомов; *В* – адекватное использование понятия «валентность» для решения задач; *С* – различение «одинаковые-разные» молекулы.

Мы предложили ответить на те же вопросы 38 ученикам 10 класса, продолжающих изучение химии уже по своему выбору (группа 10-I – 12 человек, которые в 7–9 классах обучались химии по курсу [1]; группа 10-II – 26 человек, пришедших в класс после базового обучения по массовым программам). В группе 10-I ошибки в отношении понятия «валентность» допустили два ученика, и, соответственно, в группе 10-II только два ученика ошибок не сделали. Многие учащиеся группы 10-II привнесли в ответы еще и ошибки, связанные с понятиями «изомерия» и «гомология», с которыми они уже ознакомились в старшей школе. Такие результаты свидетельствуют, на наш взгляд, о возможном влиянии на решение задач с использованием виртуальных моделей качества предыдущего обучения. Однако здесь можно усмотреть и влияние того обстоятельства, что химию, как «свой предмет», принимают чаще других именно учащиеся, умеющие опираться на существенные, а не «внешние», «наглядные» отношения объектов.

Применение моделей молекул в удобном «цифровом» варианте тем самым обнаружило критичность ситуации расхождения наглядного и понятийного в отношении понятия «валентность». Демонстрация виртуальных моделей привела к неверным ответам на несложные вопросы, требующие использования известного понятия, у 94 учеников

из 134 (70 %). Статистика просмотров показала, что «слабые» ученики, которых традиционно считают главными адресатами использования наглядности в обучении, открыв две-три модели, далее выбирали неверные ответы, уже не обращаясь к красочной визуализации. «Сильные ученики»-восьмиклассники так пояснили причину массового «провала»: валентность атома, конечно, определяется числом его связей, «но модели же ясно показывали, что здесь надо было считать число соседних атомов». Некоторые ученики признались, что приняли за «подсказку» число ярких бликов на виртуальных шарах, продемонстрировав, тем самым, явный результат «ориентации на случайные наглядные признаки объектов» [2, с. 197].

Наше пилотное исследование показывает, что эффекты применения новой «цифровой» наглядности в формировании понятий могут противоречить желаемым и в общем случае требуют тщательного изучения.

Литература

1. *Высоцкая Е.В., Рехтман И.В.* Деятельностный подход к построению учебных предметов. Химия как учебный предмет. М.: Авторский клуб, 2015
2. *Давыдов В.В.* Виды обобщения в обучении. М.: Педагогическое общество России, 2000
3. *Миняйлов В.В.* Коллекция интерактивных 3D молекул.
4. URL: <https://p3d.in/u/crystal3d/lk6P9> (дата обращения 11.08.2022)

Формирование компьютерной грамотности младших школьников при освоении универсальных учебных действий

Цибизова А.В.

учитель, МБОУ СШ № 8, Ульяновск, Россия

Захарова И.В.

ФГБОУ ВО УлГПУ имени И.Н.Ульянова, Ульяновск, Россия

Выпускник начальной школы должен уметь использовать информационные и коммуникационные технологии (ИКТ) для поиска информации, ее организации, обработки, оценки. Значимой проблемой мы считаем то, что, приходя в школу, ребенок воспринимает компьютер и связанные с ним технологии не как предмет изучения, а как средство развлечения. В этой связи от педагогов требуются усилия, чтобы сформировать отношение к ИКТ как значимой научной области.

Цель исследования – проанализировать возможности развития предметного мышления учащихся начальной школы при формировании ИКТ-компетенций.

В ситуации пандемии школы вынужденно массово переходили в формат дистанционного образования, что имело негативные послед-

ствия для качества обучения. Это обусловлено необходимостью самоконтроля, самоорганизации учащихся, к чему объективно не готовы многие школьники. Не достаточная сформированность предметного мышления также препятствует электронным формам обучения. Как мы отмечали ранее, в нашей стране вузы стали основной площадкой освоения и разработки электронных образовательных технологий, поэтому высшая школа будет сохранять лидерство на рынках данных услуг [2, с. 29]. Тем не менее, и в начальной школе применяются элементы электронных образовательных технологий и цифровые ресурсы.

Изучение информатики начинается в средней школе, когда школьник имеет пользовательские навыки обращения с компьютером. Есть необходимость начинать преподавание данного предмета в начальной школе, когда формируется предметное мышление, и при освоении УУД формируется компьютерная грамотность детей.

Новые ФГОС начального образования и основного общего образования (Приказы Министерства просвещения РФ от 31.05.2021 г. № 286 и № 287) предусматривают формирование у учащихся познавательных, коммуникативных и регулятивных универсальных учебных действий (УУД). В частности, младшие школьники должны овладеть УУД использования знаково-символических средств: моделирование, кодирование и декодирование информации, логические операции, приёмы решения задач. В числе результатов учебного предмета «Математика» стандарт указывает развитие логического и алгоритмического мышления: умения распознавать верные (истинные) и неверные (ложные) утверждения в простейших случаях в учебных и практических ситуациях, приводить пример и контрпример, строить простейшие алгоритмы и использовать изученные алгоритмы (вычислений, измерений) в учебных ситуациях. Изучение информатики стандартом не предусматривается, но специалистами обоснована значимость формирования алгоритмического мышления обучающегося начальной школы [1, с. 49], чему способствуют различные учебные предметы.

О готовности учащихся к этому свидетельствуют результаты исследования в МБОУ СОШ № 8 г.Ульяновска. В начальных классах применяются такие виды деятельности со средствами ИКТ как компьютерные игры, обучающие интерактивные игры, компьютерные тесты и слайд-тестирование, электронные учебники, учебные пособия и дидактические материалы. Начиная со второго класса, школьники участвуют в конференциях, дистанционных конкурсах, создают собственные проекты. В результате, переходя в среднее звено, ученик уже обладает основными ИКТ-компетентностями.

Используется метод учебного проектирования: учащиеся самостоятельно или с помощью взрослых осуществляют поиск и отбор информации в Web-среде, по результатам выполнения проектов готовят элек-

тронные презентации. Практика показала, что особую трудность для младших школьников представляет отбор содержания для презентации и размещение его на слайдах. В большинстве случаев ученик пытается включить в презентацию весь текст, подобранный им для сообщения. Необходимо развивать умения анализировать текст, делить его на смысловые части, отбирать значимые тезисы (утверждения) из текста каждой части для представления на слайде.

Дидактические компьютерные игры способствуют развитию предметного мышления учащихся, формируют навыки школьника через имитацию практических ситуаций. Дидактические игры с применением мультимедийных технологий и технологии виртуальной реальности формируют навыки работы с компьютером, повышают уровень компьютерной грамотности. Педагогами МБОУ СОШ № 8 используются платформы для создания и реализации учебных Web-квестов Learningapps, Jimdo Glogster. Образовательные квесты направлены на развитие внимания, мышления, что способствует непосредственному развитию логики у детей [3, с. 60]. Подобную работу можно проводить в рамках различных дисциплин начальной школы.

Исследование развития предметного мышления учащихся при формировании компьютерной грамотности происходило в рамках освоения УУД курса «Технология» в 2021 г. Методом тестирования оценены следующие компоненты компьютерной грамотности учащихся 3 класса:

- а) знание основных терминов, характеризующих информационные технологии и функционирование цифрового образовательного пространства;
- б) представление о том, что такое персональный компьютер, операционная система Windows и приложения Microsoft Office (Word, Excel, PowerPoint);
- в) понимание возможностей компьютера и того, что компьютер не заменяет человека, а лишь является инструментом для работы;
- г) технологические принципы работы интернета и необходимых для его функционирования устройств.

Результаты тестирования (n=20): высокий уровень компьютерной грамотности имели 25 % учащихся, средний – 45 %, низкий – 30 %. Диагностика подтвердила, что гаджеты и ПК, имеющиеся у учащихся дома, используются в большей степени для развлечения. Ученики не владеют в полной мере знаниями о компьютере и программах, которые можно использовать для обучения и развития компьютерной грамотности. В течение триместра ученики знакомились с терминологией и принципами работы ИКТ, в рамках внеурочной деятельности было проведено несколько занятий с играми, составленными в среде VisualBasic «Давай поиграем». Контрольное тестирование по итогам работы показало рост компьютерной грамотности учащихся.

Исследование показало, что развитию предметного мышления школьников способствует формирование их ИКТ-компетенций. Однако для этого не достаточно только применять ИКТ в учебной и внеурочной деятельности младших школьников. Требуется и совершенствование ИКТ-компетентности педагогов, и целенаправленная работа с родителями учащихся.

Литература

1. *Босова Л.Л., Шилтова О.И.* Подготовка учителя начальных классов к формированию алгоритмического мышления обучающихся // Преподаватель XXI век. 2020. № 4–1. С. 49–59. DOI: 10.31862/2073–9613–2020–4–49–59.
2. *Захарова И.В.* Тенденции развития рынков электронного обучения в Российской Федерации / Электронное обучение в непрерывном образовании 2018. V Международная научно-практ. конф. – Ульяновск: УлГТУ, 2018. 716 с. С. 24–32.
3. *Сурикова С.В., Однолюдова Д.В.* Использование веб-квестов при обучении младших школьников // Герценовские чтения. Начальное образование. 2019. Т.10 № 1. С. 59–66.

Развитие предметного мышления студентов – будущих учителей в условиях вузовского дистанционного обучения

Шайденко Н.А.

*Зав.центром стратегического планирования развития образования, экспертизы и научного консультирования
ГБОУ ДПО ТО «ИПКиПП РО ТО», Тула, Россия
nashaidenko@gmail.com*

Для повышения эффективности дистанционного обучения в вузе необходимо развитие в нем цифровой среды, существенно влияющей на восприятие окружающей действительности и, тем самым на совершенствование профессиональной подготовки студентов [3]. Для этого необходима реализация системы психолого-педагогических и организационных условий.

Важным организационно-педагогическим условием развития предметного мышления студентов выступает вариативность. Под вариативностью мы понимаем возможность изменения характеризующих подходов, содержания, технологий при неизменности единой концепции преподавания. Противоположным качеством выступает безальтернативность.

Вариативность возможна на всех этапах образовательного процесса и во всех его структурных компонентах. Так структурирование содержания педагогических дисциплин с учетом вариативности позволяет будущим учителям воспринимать педагогику как многослойную науку

и, осуществив личностное осмысление различных концепций, систем и технологий, выбрать для использования те из них, которые отвечают их личностным убеждениям и профессиональной позиции.

В этой связи особое значение приобретает ДО, содержащее богатые возможности для демонстрации многоаспектности и многообразия педагогической теории. ДО позволяет вырабатывать у будущих педагогов особое отношение к педагогическому знанию. Повышенный интерес, возможности для размышления, сравнения, выбора, возникающие в цифровой среде, формируют восприятие педагогической науки как динамически развивающейся, незавершенной, позитивной.

Вариативность для представления содержания чаще всего осуществляется за счет разноуровневой передачи предметного содержания электронного курса. Именно вариативность содержания дает широкие возможности для дифференцированного подхода в разных его видах и формах: с учетом уровня общей и профессиональной подготовки, по интересам, по будущим профессиональным планам и т.д. Учет потребностей, интересов, способностей будущих педагогов в обучающем курсе делает обучение индивидуализированным.

Дифференцированный подход и индивидуализация обучения при ДО осуществляются не только за счет вариативности содержания образования, но и в связи с возможностью студентов выбирать методы обучения, максимально отвечающие их интересам, возможностям, потребностям. Так при изучении курса педагогики по технологиям ДО будущим учителям предлагаются: электронные лекции, беседы, упражнения, сетевые дискуссии и т.п. При этом основу образовательной деятельности студентов в цифровой среде вуза должен занимать интенсивный процесс самостоятельного познания. При ДО значительно расширяется число видов самостоятельной работы, как индивидуальной либо парной, так и групповой.

Широкие перспективы компьютерного конструирования и моделирования, возможности интерактивного взаимодействия и др. значительно расширяют спектр видов самостоятельных работ и способов получения консультирования: электронная почта, мессенджеры, социальные сети, чат-конференции, видеоконференции и т.д. Последнее доказывает, что образовательные функции вузовского преподавателя не уменьшаются по сравнению с традиционными формами обучения, а видоизменяются, в основном, средства его взаимодействия со студентами [1].

Широчайшие возможности получают в электронном курсе педагогики творческие задания, способствующие развитию различных мыслительных операций: анализа, синтеза, сопоставления, обобщения и т.д. Осуществляя поиск в сети интернет нужной информации, её выбор, переработку, студент многосторонне развивается.

Формированию педагогического мышления способствует интеграция учебного материала из ряда учебных дисциплин, что обуславливает

модульную междисциплинарную основу содержания учебных курсов в ДО. Именно интеграцию содержания образования мы считаем системообразующей характеристикой профессионально-педагогического мышления и условием реализации ДО в высшей педагогической школе.

Уровни интеграции различаются в разных аспектах подготовки будущего учителя: мотивационно-ценностном, когнитивном, операционально-деятельностном.

Вслед за В.А.Сластениным мы считаем одной из основных функций интеграции усиление осознанности восприятия студентами информации, повышение её эмоционально-ценностного воздействия на будущих учителей, развитие их ценностных конвергентных педагогических позиций [2].

Электронный курс педагогики, в котором используется система межпредметных знаний, за счет разноплановой и многоуровневой информации позволяет выявить и объяснить педагогические закономерности, охарактеризовать проявляющиеся тенденции, даёт возможность студентам понять сущность различных педагогических явлений и т.д.

На основе междисциплинарности учебного материала курса педагогики возможно осуществление его модульной структуризации.

При создании электронного курса на междисциплинарной основе важно исходить из того, что:

- в интеграции главным является внутреннее единство передаваемого знания;
- педагогические теории и явления зависят от политико-экономической и социокультурной ситуации, имеют социально-исторический характер;
- междисциплинарный подход дает возможность выделять этический, гуманитарный смысл педагогического знания;
- за счет особой диалогичности ДО более выпукло выступает проблемный характер педагогической информации.

Сказанное подтверждает развивающий характер ДО. Важно отметить, что эффективность ДО значительно повышается, если учитывать образовательные запросы, потребности и мотивы студенчества и педагогов.

Охарактеризованные условия осуществления ДО в вузе способствуют формированию у будущих учителей научных представлений о разнообразии и изменчивости педагогических процессов и явлений.

Литература

1. *Марголис А.А.* Модернизация педагогического образования в Российской Федерации. – Учебное пособие. М: МГППУ, 2019. – 382 с.
2. *Сластенин В.А., Асадуллин Р.М.* Формирование личности учителя как субъекта педагогической деятельности // Сибирский педагогический журнал. 2005. № 5. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-lichnosti-uchitelya-kak-subekta-pedagogicheskoy-deyatelnosti> (дата обращения: 20.05.2022).

3. *Шайденко Н.А.* Теоретические основы ИТ технологий / Н.А. Шайденко // Гуманитарный вектор образования в эпоху цифровизации: Материалы международной научно-практической конференции, Казань, 22 сентября 2021 года / Под редакцией Р.Х. Гильмеевой, Л.А. Шибанковой. – Казань: Институт педагогики, психологии и социальных проблем, 2021. – С. 322–324.

Давыдовские чтения:
Сборник тезисов участников II международной
научно-практической конференции
(12–13 сентября 2022 г.)

Подписано в печать: 30.09.2022.
Формат: 60*90/16. Бумага офсетная.
Гарнитура Times. Печать цифровая.
Усл. печ. п. 17,8. Усл.-изд. л. 34,4.
Печать по требованию.