

Педагогика: история, перспективы

Научный рецензируемый журнал Том 4 № 5 2021

Электронный адрес журнала: <http://dpo-journal.ru>

Главной целью научного журнала является освещение результатов научно-исследовательской деятельности российских и зарубежных ученых по вопросам образования, обучения и воспитания, привлечение внимания к наиболее актуальным проблемам и перспективным направлениям развития науки в данных направлениях, развитие международного межкультурного сотрудничества, а также предоставление ученым возможности публиковать результаты собственных исследований и обмениваться мнениями между исследователями различных регионов, формируя открытую научную полемику, что способствует налаживанию научных связей и помогает развитию единого информационного пространства научной коммуникации в сфере образования.

Журнал публикует оригинальные статьи, содержащие анализ актуальных для современной науки проблем и результаты исследований специалистов. Журнал рассчитан на научных работников, докторантов, аспирантов, соискателей ученых степеней, магистрантов, преподавателей высшей школы Российской Федерации, стран СНГ и дальнего зарубежья и призван содействовать интеграции российских молодых ученых-исследователей в европейское научное пространство.

Редакция журнала имеет институт рецензирования для экспертной оценки присылаемых рукописей статей, деятельность которого определяется «Положением о рецензировании», утвержденным Редколлегией журнала.

Журнал принимает к публикации статьи по следующим направлениям:

Педагогические науки:

- *Общие вопросы педагогики, истории педагогики и образования*
- *Теория и методика обучения и воспитания (по областям)*
- *Теория и методика физического воспитания, спортивной тренировки, оздоровительной и адаптивной физической культуры*
- *Теория, методика и организация социально-культурной деятельности*
- *Теория и методика профессионального образования*
- *Теория и практика управления образованием*

Психологические науки:

- *Социальная психология, социология и психология личности*
- *Педагогическая и возрастная психология*

Филологические науки

- *-Русская литература и литературы народов Российской Федерации*
- *-Фольклористика*
- *-Русский язык. Языки народов России*
- *-Языки народов зарубежных стран*
- *-Медиакоммуникации*

Главный редактор

Литвинов К.А. – кандидат педагогических наук, директор Негосударственного образовательного частного учреждения дополнительного профессионального образования «Краснодарский многопрофильный институт дополнительного образования»; «Южно-Российский Государственный Политехнический университет (нпи) имени М.И. Платова» (Новочеркасск).

Научный редактор

Игнатович В.К. – доцент, кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и психологии, Кубанский государственный университет (КубГУ).

Ответственный редактор за выпуск

Приступа Елена Николаевна, доктор педагогических наук, профессор. Зав. кафедрой педагогики и психологии семейного образования. Институт педагогики и психологии, Московский педагогический государственный университет (МПГУ)

Редактор англоязычных текстов

Мотрий Н. – преподаватель английского языка ГБПОУ КК КАСТ

Ответственный секретарь журнала

Игнатович С.С., кандидат педагогических наук, доцент, кафедра педагогики и психологии, Кубанский государственный университет (КубГУ)

Адрес редакции журнала

Педагогика: история, перспективы / Pedagogy: history, prospects.

350080, Россия, Краснодарский край, г. Краснодар, ул. Трамвайная, 2/6, офис №3

Тел/факс: 8 861 203 51 61

7 905 471 31 94 (по вопросам публикации и сотрудничества)

e-mail: dpo18@yandex.ru (по вопросам публикации и сотрудничества)

Редакционный Совет**Главный редактор**

Литвинов Кирилл Александрович, кандидат педагогических наук, директор Краснодарского многопрофильного института дополнительного образования (КМИДО);

М.И. Платова» (Новочеркасск).

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-8804-1525>

г. Краснодар, Россия

Научный редактор

Игнатович Владлен Константинович, доцент, кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и психологии, Кубанский государственный университет (КубГУ)

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-1625-772X>

Researcher ID (Web of Science): AAD-6776-2019

г. Краснодар, Россия

Бедерханова Вера Петровна, профессор, доктор педагогических наук, профессор кафедры социальной работы, психологии и педагогики высшего образования, Кубанский государственный университет (КубГУ) Член–корреспондент Академии Акмеологических наук
г. Краснодар, Россия

Бессонова Ольга Леонидовна, доктор филологических наук, профессор, зав. кафедрой английской филологии, Донецкий национальный университет; г. Донецк, Украина; профессор кафедры англистики и американистики Университета Св. Кирилла и Мефодия в Трнаве
ORCIDiD: <http://orcid.org/0000-0002-5171-9790>

Трнава, Словакия

Блейх Надежда Оскаровна, заслуженный деятель науки и образования, доктор исторических наук, кандидат педагогических наук, профессор кафедры социальной работы ФГБОУ ВО «Северо–Осетинский государственный университет имени К.Л.Хетагурова», Академик Российской Академии Естествознания

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-6715-9185>

г. Владикавказ, Республика Северная Осетия–Алания

Бугаев Николай Иннокентьевич, кандидат филологических наук, Институт развития образования и повышения квалификации им. С.Н.Донского–II; Информационно–образовательный центр “Круг (“Эргиир”))»

г. Якутск, Россия

Будаева Татьяна Чагдуровна, кандидат педагогических наук, первый секретарь Российского центра науки и культуры, Посольства России в Монголии, заместитель руководителя Представительства Россотрудничества в Монголии

г. Уланбатор, Монголии

Быкасова Лариса Владимировна, доцент, доктор педагогических наук, профессор кафедры общей педагогики, Ростовский государственный экономический университет (РИНХ), Таганрогский институт имени А.П. Чехова (филиал)

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-4866-1222>

г. Таганрог. Россия

Варечкова Любиза, доктор философии, Институт менеджмента Университета Св. Кирилла и Мефодия

ScopusAuthorID: 57214638078

г.Трнава, Словакия

Гелясина Елена Владимировна, кандидат педагогических наук, заведующая кафедрой педагогики, частных методик и менеджмента образования государственного учреждения дополнительного образования взрослых «Витебский областной институт развития образования»

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-0954-7761>

г. Витебск, Республика Беларусь

Гребенникова Вероника Михайловна, доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой педагогики и психологии, декан, факультет педагогики, психологии и коммуникативистики, Кубанский государственный университет

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0003-0705-7985>

ScopusID: 56530681200

Краснодар. Россия

Елагина Вера Сергеевна, профессор, доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики и психологии Южно-уральский государственный гуманитарно-педагогический университет

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-2469-9285>

г. Челябинск, Россия

Игнатович Светлана Сергеевна, кандидат педагогических наук, доцент, кафедра педагогики и психологии, Кубанский государственный университет (КубГУ)

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-0479-6117>

г. Краснодар, Россия

Кудрявцев Владимир Товиевич, доктор психологических наук, профессор, кафедра ЮНЕСКО «Культурно-историческая психология детства» МГПУ

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-9283-6272>

г. Москва, Россия

Левицкий Андрей Эдуардович, доктор филологических наук, зам. декана по науке факультета иностранных языков и регионоведения МГУ имени М.В. Ломоносова, профессор кафедры лингвистики, перевода и межкультурной коммуникации

г. Москва, Россия

Мамбеталина Алия Сактагановна, кандидат психологических наук, доцент, Евразийский национальный университет (ЕНУ) им. Л. Гумилёва

ORCIDID: <https://orcid.org/0000-0003-4158-8368>, ScopusAuthorID: 55704832000

г. Нур-Султан, Казахстан

Никитин Григорий Михайлович, доцент, кандидат философских наук, доцент кафедры философии, Кубанский государственный аграрный университет имени И.Т. Трубилина"

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-2748-1425>

Краснодар, Россия

Патюкова Регина Валерьевна, доктор филологических наук, профессор кафедры рекламы и связей с общественностью, Кубанский государственный университет, член-корреспондент Академии педагогических и социальных наук.

г. Краснодар, Россия

ORCIDID: <http://orcid.org/0000-0001-5702-1150>

Scopus Author ID: 57189048277

Researcher ID (Web of Science): j-8436-2016

г. Krasnodar, Russia

Петровский Вадим Артурович, профессор, доктор психологических наук, ректор Института консультативной психологии, профессор департамента психологии факультета социальных наук НИУ «Высшая школа экономики», ординарный профессор НИУ ВШЭ, Член-корреспондент Российской академии образования

г. Москва, Россия

Пименова Марина Владимировна, доктор филологических наук, профессор, ректор ЧОУ ВО Институт иностранных языков,

ORCIDID: <https://orcid.org/0000-0001-5918-974X>,

ScopusAuthorID:46861241300

Санкт-Петербург, Россия

Позднякова Оксана Константиновна, профессор, член-корреспондент Российской академии образования, доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики и психологии, Самарский государственный социально-педагогический университет
Самара. Россия

Поорова Эдита, доктор (теория обучения английского языка и педагогика высшего учебного заведения), зам. декана факультета социальных наук по международным связям Университета Св. Кирилла и Мефодия в г. Трнаве

ORCIDID: <https://orcid.org/0000-0001-9877-1118>

г. Трнава Словакия

Приступа Елена Николаевна, доктор педагогических наук, профессор. Зав. кафедры педагогики и психологии семейного образования. Институт педагогики и психологии, Московский педагогический государственный университет (МПГУ)

ORCIDiD: <https://orcid.org/0000-0002-2654-5768>

ScopusAuthorID:57093990600

г. Москва, Россия

Сухомлинова Марина Валерьяновна, профессор, кандидат педагогических наук, доктор социологических наук, Международный языковой бизнес-сервис ESZETT, член Российского профессорского собрания, член Общества социологов России

г. Аннандейл, шт. Вирджиния, США

ORCIDID: <https://orcid.org/0000-0001-6214-1587>

Слободчиков Илья Михайлович, профессор, доктор психологических наук, член – корр. РАЕН, зав. лабораторией инновационной деятельности ФГБНУ "Институт изучения детства, семьи, и воспитания Российской Академии Образования", декан факультета психологии Московской Международной Академии

г.Москва, Россия

Уразалиева Гульшат Кулумжановна, кандидат философских наук, доцент, Российский государственный гуманитарный университет (РГГУ)

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-7976-7527>

ScopusAuthorID: 6505920534

г. Москва, Россия

Файн Татьяна Анатольевна, кандидат педагогических наук, доцент, заведующая отделом педагогического менеджмента, Областное государственное автономное образовательное учреждение дополнительного профессионального образования «Институт развития образования Еврейской автономной области» (ОГАОУ ДПО «ИРО ЕАО»), Заслуженный работник образования ЕАО. Почётный работник общего образования РФ, член-корреспондент Международной Академии педагогического образования (МАНПО); действительный член Российской академии социальных наук (РАСН); руководитель общественной организации «Педагогическая Ассоциация Еврейской автономной области», заместитель председателя Общественной палаты ЕАО

ORCIDID: <https://orcid.org/0000-0002-1549-3931>

г. Биробиджан, Еврейская автономная область, Россия

Федотенко Инна Леонидовна, профессор, доктор педагогических наук, профессор кафедры психологии и педагогики, Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого, Член Учредительного Совета Ассоциации Профессоров Славянских стран (АПСС София, Болгария), Член-корреспондент Международной академии педагогического образования (МАНПО) Почетный работник высшего профессионального образования

ORCIDID :<https://orcid.org/0000-0003-1160-6334>

Scopus Author ID: 8450839800

г. Тула, Россия

Щербина Анна Ивановна, кандидат педагогических наук, кафедра педагогики и психологии семейного образования. Института педагогики и психологии, Московский педагогический государственный университет (МПГУ)

ORCIDID:<https://orcid.org/0000-0002-7667-973X>

г. Москва, Россия

Якушкина Марина Сергеевна, доктор педагогических наук, заведующая лабораторией теории формирования образовательного пространства Содружества Независимых Государств, Санкт-Петербургский филиал Федерального государственного бюджетного научного учреждения «Институт управления образованием Российской академии образования»

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-8759-9807>

ScopusAuthorID: 57200566200

г. Санкт-Петербурге, Россия

Editorial Council

Chief Editor

Kirill A. Litvinov, Candidate of Pedagogical Sciences, Director of the Krasnodar Multi-disciplinary Institute of Continuing Education; South Russian State Polytechnic University (NPI) named after M. I. Platov. (Novocherkassk)

ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0001-8804-1525>

Krasnodar, Russia

Scientific Editor

Vladlen K. Ignatovich, Associate Professor, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Department of Pedagogy and Psychology, Kuban State University,

ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0002-1625-772X>

Researcher ID (Web of Science): AAD-6776-2019

Krasnodar, Russia

Vera P. Bederkhanova, Professor, doctor of pedagogical Sciences, Professor of the Department of social work, psychology and pedagogy of higher education, Kuban state University (KubSU). Corresponding member of the Academy of Acmeological Sciences
Krasnodar, Russia

Olga L. Byessonova, Doctor of Philology, Professor, Head of English Philology Department, Donetsk National University, Donetsk, Ukraine; Professor of the British and American Studies Department, University of Ss. Cyril and Methodius in Trnava,

ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0002-5171-9790>

Trnava, Slovakia

Nadezhda O. Blaikh, Candidate of Pedagogical Sciences, Doctor of Historical Sciences, Professor of the Department of Social Work North Ossetian state University named after K.L. Khetagurov, Honored worker of Science and Education, Academician of the Russian Academy of Natural Sciences, Vladikavkaz

ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0002-6715-9185>

Vladikavkaz, Republic of North Ossetia–Alania, Russia

Nikolay I. Bugaev, Candidate of Philological Sciences, Institute for the Development of Education and Further Training S.N. Donskoy–II; Information and educational center “Circle (“Ergiyir”)”.

Yakutsk, Russia

Tatyana Budaeva, Candidate of Pedagogical Sciences, First Secretary of the Russian Embassy in Mongolia, Deputy head of the representative office of Rossotrudnichestvo in Mongolia, Deputy Director of the Russian center for science and culture in Moscow
Ulaanbaatar, Mongolia

Larisa V. Bykasova, Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor, General Pedagogic Department, Rostov State Economic University (RINE), Chekhov Taganrog Institute (branch)

ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0003-4866-1222>

Taganrog, Russia

Lubica Vareckova, Doctor of Philosophy, Institute of Management, Saint Cyril and Methodius University in Trnava,

Scopus Author ID: 57214638078

Trnava, Slovakia

Elena V. Gelyasina, PhD in Pedagogy, Associate Professor. Head of the Department of Pedagogy, Private Methods and Education Management

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-0954-7761>

Vitebsk, Belarus

Veronika M. Grebennikova, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Head of Department of Pedagogy and Psychology, Dean, Faculty of Pedagogy, Psychology and Communication Studies, Kuban State University

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0003-0705-7985>

ScopusID:56530681200

Krasnodar. Russia

Vera S. Elagina, Professor, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Department of Pedagogy and Psychology, South Ural State University of Humanities and Pedagogy

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-2469-9285>

Chelyabinsk, Russia

Svetlana S. Ignatovich, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Department of Pedagogy and Psychology, Kuban State University,

ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0003-0479-6117>

Krasnodar, Russia

Vladimir T. Kudryavtsev, Doctor of Psychology, Professor, UNESCO Chair "Cultural and Historical Psychology of Childhood" of the Moscow State Pedagogical University

ORCIDID: <http://orcid.org/0000-0002-9283-6272>

Moscow, Russia

Andrei E. Levitsky, Doctor of philological Sciences, Professor, Deputy Dean of the faculty of foreign languages for scientific work, Professor, Department of linguistics, translation and intercultural communication of the faculty of foreign languages and regional studies Moscow state University named after M. V. Lomonosov

Moscow, Russia

Aliya S. Mambetalina, Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor of the Social Studies Department of ENU. L. Gumilyov,

ORCIDID:<http://orcid.org/0000-0003-4158-8368>

Scopus Author ID: 55704832000

Nur-Sultan, Kazakhstan

Grigory M. Nikitin, Associate Professor, Candidate of Philosophy, Associate Professor of the Department of Philosophy of the Kuban State Agrarian University named after I. T. Trubilin

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-2748-1425>

Krasnodar, Russia

Regina V. Patyukova, Doctor of Philology, Professor of Advertising and Public Relations, Kuban State University, Corresponding Member of the Academy of Ped. and Social Sciences.

ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0001-5702-1150>

Scopus Author ID: 57189048277

Researcher ID (Web of Science): j-8436-2016

г. Krasnodar, Russia

Vadim A. Petrovskii, Doctor of Psychology, Professor, Rector of the Institute of Consultative Psychology, Professor of the Department of Psychology of the Faculty of Social Sciences of Higher School of Economics, ordinary Professor of HSE, corresponding Member of the Russian Academy of Education.

Moscow, Russia

Marina V. Pimenova, Doctor of Philology, Professor, Rector of the Institute of Foreign languages,

ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0001-5918-974X>

Scopus Author ID: 46861241300

Saint Petersburg,

Oksana K. Pozdnyakova, Corresponding Member of the Russian Academy of Education, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Department of Pedagogy and Psychology, Samara State Social Pedagogical University

Samara. Russia

Elena N. Pristupa, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Head of the Department of Pedagogy and Psychology of Family Education. Institute of Pedagogy and Psychology, Moscow State Pedagogical University

Scopus Author ID: 57093990600

ORCIDiD: <https://orcid.org/0000-0002-2654-5768>

Moscow, Russia

Marina V. Sukhomlinova, Professor, Candidate of Pedagogical Sciences, Doctor of Sociological Sciences.

International Language Business Service "ESZETT".

The Member of the Professor's Assembly and the Member of the Sociologists' Society in Russia.

ORCIDiD: <https://orcid.org/0000-0001-6214-1587>

Annandale, Virginia, USA

Ilya M. Slobodchikov, Professor, Doctor of Psychology, Corresponding Member of the Russian Academy of Natural Sciences, Head. laboratory of Innovative Activity of the Institute for the Study of Childhood, Family, and Education of the Russian Academy of Education, Dean of the Faculty of Psychology of the Moscow International Academy

Moscow, Russia

Gukshat K. Urazalieva, Candidate of Philosophy, Associate Professor, Russian state University for the Humanities

ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0001-7976-7527>

Scopus Author ID: 6505920534

Moscow, Russia

Tatyana A. Fayn, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Head of the Department of Pedagogical Management, Regional state Autonomous educational institution of additional professional education, Honored worker of education of the Jewish Autonomous region. Honorary worker of General education of the Russian Federation. Corresponding member of Non-Commercial Partnership "International Teacher's Training Academy of Science"; full member of the Russian Academy of social Sciences. Head of the public organization "Pedagogical Association of the Jewish Autonomous region" Deputy Chairman of the Public Chamber of the EAD.

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-1549-3931>

Birobidzhan, Jewish Autonomous region, Russia

Inna L. Fedotenko, Professor, Doctor of Science in Pedagogy, Professor of the Chair of Psychology and Pedagogy, Tula State Lev Tolstoy Pedagogical University, Member of the Founding Council of the Association of the Professors from Slavonic Countries (APSC, Sofia, Bulgaria). Corresponding member of Non-Commercial Partnership "International Teacher's Training Academy of Science" (MANPO)

Honorary Worker of Higher Professional Education,

ORCID ID : <https://orcid.org/0000-0003-1160-6334>

Scopus Author ID: 8450839800

Tula, Russia

Anna I. Scherbina, Candidate of Pedagogical Sciences, Department of Pedagogy and Psychology of Family Education. Institute of Pedagogy and Psychology, Moscow State Pedagogical University

ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0002-7667-973X>

Moscow, Russia

Marina S. Yakushkina, Doctor of Pedagogics, the Head of the Laboratory, The Branch of The Federal State Budget Scientific Institution «Institute of Education Management of the Russian Academy of Education», in St. Petersburg,

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-8759-9807>

Scopus Author ID: 57200566200

St. Petersburg, Russia

,

СОДЕРЖАНИЕ

CONTENTS

<i>Теория и методика обучения и воспитания</i>		<i>Method Softtraining and Education</i>	
Елагина В.С. Челябинск, Россия		V.S. Elagina Chelyabinsk, Russia	
Технология проектного обучения как средство оценки образовательных результатов обучающихся	12	Project training technology as a means of assessment educational results of students	
Мамбеталина А.С. Курмангалиева Ж.К. Мухамбеткалиева К. С. г. Нур-Султан, Казахстан	21	A.S. Mambetalina, Zh.K. Kurmangaliyeva, K.S. Mukhambetkalieva Nur-Sultan, Kazakhstan	
Мультидисциплинарный подход в процессе выявления детской одаренности		Multidisciplinary approach in the process of children's giftedness	
<i>Семья и школа</i>		<i>Family and School</i>	
Гребенникова В.М., Игнатович В.К. Игнатович С.С., Курочкина В.Е. г. Краснодар, Россия	36	V.M. Grebennikova, V.K. Ignatovich, S. S. Ignatovich, V.E. Kurochkina Krasnodar, Russia	
Совместная досуговая деятельность детей и родителей как форма образовательного стартапа семьи		Joint leisure activities of children and parents as a form of a family's educational startup	
Полякова Л.В. г. Москва, Россия	53	L.V. Polyakova Moscow, Russia	
Тьюторское сопровождение семей с детьми и подростками		Tutor support for families with children and adolescents	
Приступа Е.Н. г. Москва, Россия	69	E.N. Pristupa Moscow, Russia	
Коммуникативные и психолого-педагогические компетенции специалистов по работе с семьей		Communicative and psychological-pedagogical competencies of specialists in working with the family	
<i>Теория и практика управления образованием</i>		<i>Theory and practice of education management</i>	
Имакаев В.Р. г. Пермь, Россия	78	V.R. Imakaev Perm, Russia	
Образовательная парадигма: два масштаба рассмотрения		Educational paradigm: two scales of consideration	
<i>Психологические науки</i>		<i>Psychological Sciences</i>	
Эммануэль Д.С. г. Москва, Россия	91	D.S. Emmanuel Moscow, Russia	
Особенности эмоционально-волевой сферы дошкольников		Peculiarities of the emotional-volitional sphere of preschool children	
<i>Русский язык. Языки народов России</i>		<i>Russian language. Languages of the peoples of Russia</i>	
Никитина Е.А., Никитин Г.М. г. Краснодар, Россия	102	E.A. Nikitina, G.M. Nikitin Krasnodar, Russia	
Интернет-среда и применение информационных технологий на уроках русского языка и литературы.		Internet environment and application of information technology at the lessons of the Russian language and literature	
<i>Информация для авторов</i>		<i>Information for Authors</i>	
	111		

**Научная статья**

УДК: 378.147

DOI: 10.17748/2686-9969-2021-4-5-12-20

**ТЕХНОЛОГИЯ ПРОЕКТНОГО ОБУЧЕНИЯ КАК СРЕДСТВО ОЦЕНКИ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕЗУЛЬТАТОВ ОБУЧАЮЩИХСЯ****Елагина Вера Сергеевна**Южно-Уральский государственный
гуманитарно-педагогический университет
Челябинск, РоссияORCIDID: <https://orcid.org/0000-0003-2469-9285>

V_275@mail.ru

Аннотация. Технологический подход, как методология современного практико-ориентированного образования, не только способствует инновационному преобразованию образовательного процесса, но и становится важным показателем качества подготовки будущих педагогов. В процессе исследования были выявлены особенности проектной технологии, определены и охарактеризованы этапы проектной деятельности. В соответствии с перечисленными этапами работы над проектом определены группы исследовательских и практических умений, разработаны критерии, показатели и уровни их сформированности, а также диагностический инструментарий, позволяющий адекватно оценить сформированные навыки и умения студентов. Анализ проектных работ студентов, наблюдение за ходом их выполнения, собеседование со студентами в процессе выполнения исследовательской проектной работы, обсуждение затруднений, вызванных как объективными, так и субъективными причинами, а также содержание выбранных нами критериев и показателей, описанных в статье, позволили выделить уровни сформированности у студентов навыков проектной деятельности: репродуктивный, репродуктивно-алгоритмический, эвристический и творческий исследовательский. Практическая значимость технологии проектного обучения заключается в том, что она способствует формированию и развитию профессионально-педагогических умений и навыков, так как представляет совокупность исследовательских, эвристических, проблемных методов, ориентированных на развитие критического творческого мышления, воображения, интуиции, креативности студентов, а также является инструментом их оценки.

Ключевые слова: технология проектного обучения, критерии, показатели, уровни сформированности проектных умений и навыков, педагогическая подготовка студентов, оценивание

Для цитирования: Елагина В.С. Технология проектного обучения как средство оценки образовательных результатов обучающихся // Педагогика: история, перспективы. 2021. Том. 4. № 5. С 12-20
DOI: 10.17748/2686-9969-2021-4-5-12-20

Original article

PROJECT TRAINING TECHNOLOGY AS A MEANS OF ASSESSMENT EDUCATIONAL RESULTS OF STUDENTS

Elagina Vera Sergeevna

South Ural State Humanitarian Pedagogical University

Chelyabinsk, Russia

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-2469-9285>

V_275@mail.ru

Abstract. The technological approach, as a methodology of modern practice-oriented education, not only contributes to the innovative transformation of the educational process, but also becomes an important indicator of the quality of training of future teachers. In the course of the research, the features of the design technology were identified, the stages of design activities were identified and characterized. In accordance with the listed stages of work on the project, groups of research and practical skills have been identified, criteria, indicators and levels of their formation have been developed, as well as diagnostic tools that allow to adequately assess the formed skills and abilities of students. Analysis of students' project work, monitoring the progress of their implementation, interviewing students in the process of performing research project work, discussing difficulties caused by both objective and subjective reasons, as well as the content of the criteria and indicators we have chosen, described in the article, made it possible to identify the levels of formation students have project skills: reproductive, reproductive-algorithmic, heuristic and creative research levels. The practical significance of the project-based learning technology lies in the fact that it contributes to the formation and development of professional and pedagogical skills and abilities, as it represents a set of research, heuristic, problematic methods focused on the development of critical creative thinking, imagination, intuition, creativity of students, and is also a tool for their assessment.

Key words: technology of project training, criteria, indicators, levels of formation of project skills, pedagogical training of students, assessment.

For citation: Elagina V.S. Project training technology as a means of assessment educational results of students // *Pedagogy: history, prospects*. 2021. Vol. 4. No. 5 PP. 12-20 (In Russ.)
DOI: 10.17748/2686-9969-2021-4-5-12-20

Введение. Современная отечественная система высшего образования ориентирована на активизацию самостоятельной познавательной деятельности студентов, развитие положительной мотивации к овладению будущей педагогической деятельностью, осознанное усвоение системы научных знаний и умений, педагогических компетенций,

творческих способностей. Достижение этой цели возможно при использовании инновационных образовательных технологий, способствующие активизации и интенсификации познавательной деятельности обучающихся.

Технологический подход, как методология современного практико-ориентированного образования, не только способствует инновационному преобразованию образовательного процесса, но и становится важным показателем качества подготовки будущих педагогов.

Необходимость поиска новых технологий и методов подготовки студентов, организации взаимодействия между преподавателем и студентами, обусловила выбор технологии проектного обучения, как технологии развития метапредметных, универсальных компетенций, способствующих развитию навыков и умений научно-исследовательской деятельности при создании проектов разной направленности.

Обзор литературы. Анализируя научные труды зарубежных (В.Х. Килпатрик, Д.Дьюи, Э. Торндайк, К. Фрей и др.) и отечественных (Г.К. Селевко, В.А. Беспалько, Н.Г. Чернилова, Е.С. Полат, М.Ю. Бухаркина, М.В. Моисеева, А.Е. Петров и др.) ученых, мы отметили, что технология проектного обучения способствует организации коллективной деятельности обучающихся; позволяет им проявить инициативу, самостоятельно и активно приобретать теоретические знания, необходимые для решения познавательных, практических и др. проблем; формирует исследовательские умения и навыки; развивает системное, критическое мышление, творческие способности обучающихся; формирует умения прогнозировать результаты и возможные последствия принятия альтернативных решений. Проектная деятельность приучает студентов самостоятельно мыслить, оценивать свою деятельность и ее результаты, рефлексировать, что необходимо для осознания личностью возможностей самореализации.

По мнению Е.В. Левицкой, «высокомотивированная самостоятельная поисково-познавательная деятельность обучающихся, возможна в процессе создания проекта, выполняемого под руководством преподавателя» [1, с. 284].

Технологию проектного обучения мы рассматриваем как значимую составляющую продуктивного образования, которая включает совокупность приемов, позволяющих стимулировать интерес обучаемых к проблемам обучения и воспитания учащихся, развивать мотивацию к совершенствованию образовательного процесса в школе, его оптимизации и повышению качества [2].

Использование технологии проектного обучения в образовательном процессе вуза стирает границы между репродуктивным, часто абстрактным характером обучения, и реальной деятельностью студента, между академическими знаниями и прагматическими умениями будущего педагога. Проектное обучение развивает творческие и коммуникативные способности, студентов, их интеллектуальные умения, которые в процессе работы над проектом приобретают обобщенный характер и могут широко использоваться студентами при изучении различных предметных областей знаний [3].

Следует отметить, что в проектной деятельности обучающиеся овладевают не только индивидуальными способами усвоения знаний, выбирают собственный темп выполнения проектной работы, но и активно включаются в совместную деятельность, направленную на выполнение междисциплинарных или коллективных проектов [4].

Технология проектного обучения имеет ряд особенностей, а именно: технология направлена на познавательные интересы и мотивы деятельности обучающихся; она способствует развитию личностных качеств и творческих способностей студентов; процесс профессиональной подготовки строится не в логике предметного обучения, а в ло-

гике деятельности, имеющей личностный смысл для будущего педагога, что повышает мотивацию к овладению будущей специальностью, приводит к пониманию необходимости формирования профессионально важных личностных качеств и нравственных ценностей; индивидуальный характер проектной деятельности позволяет создать собственную траекторию развития; технология способствует осознанному приобретению базовых знаний, применению их в профессиональной деятельности при решении проблем разного уровня сложности.

Результатом проектной деятельности студентов являются учебные, творческие, исследовательские, междисциплинарные проекты, выполнение которых осуществляется поэтапно.

Первый этап – подготовительный, включающий поиск проблемы, выбор и обоснование темы проекта, определение цели и задач, выдвижение гипотезы и прогнозирование результатов, разработку модели или алгоритма разрешения проблемы, выбор способа работы над проектом и оформления его результатов, определение критериев оценки качества проекта. Деятельность преподавателя на данном этапе сводится к предложению студентам возможных тем и проблем для исследования. Он активно поддерживает инициативу студентов в самостоятельном выборе проблемного поля для своего исследования и проектной деятельности. При необходимости организуется совместное обсуждение разработки методологического аппарата проектной работы, алгоритма действий. На данном этапе формируются команды, если разработка данного проекта предполагает групповую форму деятельности.

Второй этап – организационно-деятельностный, направлен на сбор и анализ необходимой информации, выполнение действий, предусмотренных алгоритмом, использование разнообразных методов и форм организации проектной деятельности, а также форм и методов самоконтроля и самооценки результатов работы над проектом, их коррекцию. На этом этапе преподаватель имеет возможность принять участие в организации проектной деятельности конкретного студента или команды, оказать помощь в распределении ролей, скоординировать работу в команде, подготовить вопросы и задания для поисковой работы для тех студентов, которые затрудняются самостоятельно спланировать и организовать свою работу над темой проекта. Стимулирует их к активной самостоятельной деятельности.

Третий этап – оценочно-рефлексивный, включает подведение итогов, оформление результатов проектной деятельности, формулировку выводов, подготовку презентации проекта, рефлексия, которая позволяет осознать личностные достижения, оценить эффективность командной работы, качество сотрудничества в группе и вклад ответственности каждого за общий успех, определить затруднения и способы их преодоления. На данном этапе деятельность преподавателя сводится к консультациям и экспертизе подготовленного для презентации проекта, организации заключительного обсуждения представленного проекта. Студенты представляют разработанный проект, осуществляют индивидуальную (или групповую) рефлексию процесса разработки и подготовки проекта, себя в этом процессе с учетом оценки преподавателя и других студентов.

В соответствии с перечисленными этапами работы над проектом определяются группы исследовательских и практических умений, разрабатываются критерии, показатели и уровни их сформированности, а также диагностический инструмент, позволяющий адекватно оценить сформированные навыки и умения студентов.

Оценивание является важным звеном любой деятельности. Оно выступает инструментом, позволяющим определять качество процесса становления личности буду-

щего учителя, прогнозировать развитие его будущей преподавательской деятельности [5]. Оценивание способствует своевременной коррекции деятельности студентов, определяет уровень их подготовленности.

Процесс *оценивания* выполняет ряд функций:

- 1) обучающая, предполагает фиксацию объема и качества сформированных знаний, необходимых для проектной деятельности;
- 2) воспитательная, способствует формированию навыков добросовестного отношения к выполнению проектной деятельности;
- 3) ориентирующая, позволяет обучающимся осознать актуальность проблемного поля проекта, понять наличие или недостаток необходимых для проекта знаний и умений;
- 4) стимулирующая позволяет посредством переживания успеха или неуспеха сформировать мотивацию, направленность обучающихся;
- 5) диагностическая направлена на систематическое отслеживание качества знаний студентов, выявление причин отклонения от заданных целей и своевременная корректировка проектной деятельности;
- 6) организация обратной связи для осуществления проверки эффективности проектной деятельности, что, в свою очередь, способствует управлению и контролю качества работы студентов над проектом, своевременно вносить коррективы работу;
- 7) формирование у студентов адекватной самооценки как личностного образования.

В качестве основных *критериев оценки проектной деятельности* были выбраны следующие:

1. *Способность к исследовательской деятельности, методологические умения и навыки.* Показатели данного критерия: умение найти востребованную для современного этапа развития системы образования проблему, обосновать ее актуальность и необходимость решения, сформулировать цели и определить задачи проекта, предположить ход решения проблемы, разработать модель, алгоритм (план) решения проблемы.
2. *Познавательные способности.* Показатели данного критерия: умение найти актуальную, полную для исследования проблемы информацию, логично и грамотно раскрыть содержание работы, рационально использовать методы и формы проектной деятельности, а также методы и формы самоконтроля и самооценки результатов собственной деятельности.
3. *Организационные и регулятивные способности.* Показатели данного критерия: умение самостоятельно планировать, организовать и управлять деятельностью, вовремя вносить коррективы, рационально распределять время и объем работы, делать аргументированные обобщения и выводы.
4. *Коммуникативные способности.* Показатели данного критерия: умение работать в команде, распределять обязанности в группе, ясно и точно излагать свои мысли и суждения, задавать вопросы и аргументированно отвечать на них, уважать мнение товарищей, принимать альтернативные точки зрения.
5. *Личностные результаты.* Показатели данного критерия: мотивация к работе над проектом, сформированность личностных качеств (целеустремленности, самостоятельности, ответственности, настойчивости и др.), сформированность интеллектуальных умений (умение устанавливать причинно-следственные связи, проводить сравнение, анализ, систематизацию и обобщение знаний, сделать аргументированный вывод) и навыков

самообразования, уровень развития педагогического мышления, научный кругозор, уверенность в себе, удовлетворенность работой и собственными достижениями.

Анализ проектных работ студентов, наблюдение за ходом их выполнения, собеседование со студентами в процессе выполнения исследовательской проектной работы, обсуждения затруднений, вызванных как объективными, так и субъективными причинами, а также содержание выбранных нами критериев и показателей, описанных выше, позволили нам выделить уровни сформированности у студентов навыков проектной деятельности: репродуктивный, репродуктивно-алгоритмический, эвристический и творческий исследовательский. Ниже приводится примерное содержательное описание каждого из четырех уровней

1. *Репродуктивный уровень.* Активность и самостоятельность в определении проблемы, ориентация в ее актуальности выражены слабо. Сформулировать цель, определить задачи проекта, составить план работы над проектом, предположить ход решения проблемы, найти нужную информацию студент может только с опорой на помощь преподавателя. Работа над проектом требует систематического контроля и управления деятельностью студента. Студент демонстрирует способность приобретать базовые знания, использовать знакомые методы и формы работы над проектом, но затрудняется делать какие-либо обобщения и выводы. Слабо развиты умения работать в команде, испытывает затруднения в установлении межличностных отношений, затрудняется поддержать дискуссию, аргументировать свою точку зрения. Недостаточно широк научный кругозор, не уверен в своих познавательных возможностях.

2. *Репродуктивно-алгоритмический уровень.* Студент определяет возможную проблему, четко осознает смысл проектной деятельности, выполняет последовательность действий по описанию методологического аппарата исследовательской деятельности, самостоятельно определяет содержание и порядок выполнения работы над проектом, владеет основными методами проектной деятельности. Руководство деятельностью студента осуществляется лишь по основным направлениям работы, формы руководства и управления носят общий характер, ограничиваясь рекомендациями к использованию литературных источников по вопросам по теме проекта. Работа в команде ограничивается выполнением задания, содержание которого составлено в форме алгоритма, на вопросы отвечает аргументировано, четко излагает свои мысли и делает обоснованные выводы. У студента сформирована мотивация к самостоятельной работе над проектом, она настойчив в достижении цели, владеет некоторыми интеллектуальными умениями.

3. *Эвристический уровень.* Студент проявляется активность и интерес к проектной деятельности, стремится самостоятельно выявить проблему, сформулировать тему исследования, его цель и задачи, разработать план работы над проектом. Работая с психолого-педагогической, методической, учебной литературой, старается осмысленно использовать знания для аргументированного изложения проблемы, высказывает свое мнение, делает аргументированные выводы. Умеет управлять процессом разработки проекта, вносить своевременные коррективы, устранять возникшие затруднения. Владеет интеллектуальными и коммуникативными умениями, что позволяет успешно работать в команде, вести дискуссию, задавать вопросы. У студента имеются навыки самоконтроля, он целеустремлен и настойчив в достижении цели.

4. *Творческий исследовательский уровень.* Студент проявляет полную самостоятельность в выявлении актуальной проблемы и темы проекта, формулирует цели и задачи, разрабатывает модель или алгоритм решения проблемы, логично и гра-

мотно раскрывает содержание работы. Работая над проектом, использует свой творческий потенциал, предлагая оригинальные способы решения проблемных вопросов исследуемой темы. Имеет хорошо развитые навыки самоуправления и организации исследовательской деятельности, умеет рационально распределить объем работы и время ее выполнения, владеет интеллектуальными навыками, свободно использует возможности своего мышления: анализирует, устанавливает причинно-следственные связи, систематизирует и обобщает материал исследования, делает обоснованные выводы, своевременно вносит коррективы в исследование. Выступает лидером в командной работе, ясно и точно излагает свои мысли, поддерживает дискуссию. Студент владеет такими личностными качествами, как целеустремленность, настойчивость, эрудированность, ответственность, уверенность.

Такое интегральное описание основных показателей позволяет составить достаточно полное и объективное представление об уровне сформированности исследовательских умений и навыков проектной деятельности, личностных качествах студента.

Особого внимания заслуживает оценка самого проекта, достижение его цели, выполнение, оформление и презентация. Определяя инструментарий и критерии оценивания результатов проектирования и представления их на заключительном этапе исследовательской деятельности, мы опирались на показатели, разработанные П.С. Лернером [6], которые в нашей работе были несколько модифицированы.

В качестве *ключевых показателей (критериев) оценки проектной работы* мы предлагаем следующие показатели:

- обоснованность актуальности выбранной для проекта темы, её практической значимости для педагогической деятельности; содержательная формулировка цели проектной деятельности;
- планомерность и логика поэтапного выполнения исследовательской деятельности;
- понятийно-терминологическое поле, научность и доступность интерпретации основных понятий исследования;
- обоснованность предлагаемых подходов и способов решений проблем, рассматриваемых в проектном исследовании;
- наличие обоснованного вывода;
- цитируемость, полнота и степень соответствия библиографии теме исследования;
- оригинальность замысла, качество оформления проекта и презентации;
- готовность студента к дискуссии.

Выводы. В заключение отметим, что проектная деятельность студентов способствует развитию учебной и профессиональной мотивации, формированию теоретических и практико-ориентированных знаний и навыков. Основная идея использования проектной технологии состоит в том, чтобы активизировать познавательную деятельность студентов, предоставить им возможность самостоятельно приобретать и использовать теоретические знания при решении реально существующих в школьном образовании проблем, развивать свою методологическую культуру.

Технология проектного обучения позволяет формировать и развивать комплекс профессионально-педагогических умений и навыков, так как сама по себе технология представляет совокупность исследовательских, эвристических, проблемных методов, ориентированных на развитие критического творческого мышления, воображения, интуиции, креативности студентов.

Технология проектного обучения требует и от педагога, и от студента серьезной подготовки, координации и согласованности совместной творческой деятельности, сотрудничества и коллективной ответственности.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Левицкая, Е.В. Критерии и показатели проектной деятельности учащихся / Е.В. Левицкая // Молодой ученый. 2018. № 49 (235). С. 284-286. URL: <https://moluch.ru/archive/235/54664/> (дата обращения: 13.10.2021).
2. Елагина В.С. Технология проектного обучения как средство формирования самостоятельности студентов / Материалы международной научно-практической конференции «Методология и технологии высшего образования в информационном обществе» 6 сентября 2011 г. / под ред. М.Н. Берулавы. Сочи: изд-во Международного инновационного университета, 2011. С. 249-253.
3. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: учеб. пособие для студ. педагогических вузов и системы повышения квалификации педагогических кадров / Е.С. Полат, М.Ю. Бухаркина, М.В. Моисеева, А.Е. Петров; под ред. Е.С. Полат. М.: Издательский центр «Академия», 2005. 272 с.
4. Елагина В.С., Мацына А.И., Лялин А.Я., Лялина Л.Ю. Организация учебно- и научно-исследовательской деятельности курсантов военного вуза // Современные проблемы науки и образования. 2015. № 3. URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=19522> (дата обращения: 25.10.2021).
5. Матяш Н.В., Володина Ю.А. Методика оценки проектной компетентности. URL: <http://www.psy.su/psyche/projects/287/> (дата обращения: 19.10.2021)
6. Лернер П.С. Проектный метод в технологической подготовке школьников. URL: http://www.bim-bad.ru/biblioteka/article_full.php?aid=1184 (дата обращения: 20.10.2021)

REFERENCES

1. Levitskaya, E.V. Kriteriipokazateliproektnoydeyatelnostiuchaschihsya. E.V. Levitskaya. Molodoyuchenyiy. 2018. # 49 (235). P. 284-286. URL: <https://moluch.ru/archive/235/54664/> (data obrascheniya: 13.10.2021). (In Russ.)
2. Elagina V.S. Tehnologiya proektnogo obucheniya kak sredstvo formirovaniya samostoyatel'nosti studentov. Materialy mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii «Metodologiya i tehnologi vyisshego obrazovaniya v informatsionnom obschestve» 6 sentyabrya 2011 g., pod red. M.N. Berulavyi. Sochi: izd-vo Mezhdunarodnogoinnovatsionnogo universiteta, 2011. P. 249-253. (In Russ.)
3. Novyye pedagogicheskie i informatsionnyie tehnologii v sisteme obrazovaniya: ucheb. Posobie dlya stud. Pedagogicheskikh vuzov i sistemyi povyisheniya kvalifikatsii pedagogicheskikh kadrov /E.S. Polat, M.Yu. Buharkina, M.V. Moiseeva, A.E. Pet rov; pod red. E.S. Polat. M.: Izdatelskiytsentr «Akademiya», 2005. 272 p. (In Russ.)
4. Elagina V.S., Matsyina A.I., LyalinA.Ya., LyalinaL.Yu. Organizatsiya uchebno-i-nauchno-issledovatel'skoy deyatel'nosti kursantov voennogo vuza. Sovremennyye problemy nauki i obrazovaniya. 2015. № 3. URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=19522> (dataobrascheniya: 25.10.2021). (In Russ.)
5. Matyash N.V., Volodina Yu.A. Metodika otsenki proektnoy kompetentnosti. URL: <http://www.psy.su/psyche/projects/287/> (data obrascheniya: 19.10.2021) (In Russ.)

6. Lerner P.S. Proektnyy metod v tehnologicheskoy podgotovke shkolnikov. URL: http://www.bim-bad.ru/biblioteka/article_full.php?aid=1184 (data obrascheniya: 20.10.2021) (In Russ.)

Информация об авторе: Елагина Вера Сергеевна, профессор, действительный член Российской академии естествознания, доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики и психологии, Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Челябинск, Россия.

ORCID ID <https://orcid.org/0000-0003-2469-9285>

V_275@MAIL.RU

Автор прочитал и одобрил окончательный вариант рукописи

Information about the author: Elagina Vera Sergeevna, Professor of the Department of Pedagogy and Psychology of South Ural State Humanitarian Pedagogical University, dr. ped. sciences, professor, full member of the Russian Academy of Natural Sciences. Chelyabinsk, Russia

ORCID ID <https://orcid.org/0000-0003-2469-9285>

V_275@mail.ru

The author has read and approved the final manuscript

Статья поступила в редакцию / Received: 02.10.2021

Одобрена после рецензирования и доработки / Revised: 23.10.2021

Принята к публикации / Accepted for publication: 27.10.2021

Автор заявляет об отсутствии конфликта интересов./The author declares no conflicts of interests

© Елагина Вера Сергеевна 2021

© «Педагогика: история, перспективы» 2021

**Научная статья**

УДК 37.04

DOI: 10.17748/2686-9969-2021-4-5-21-35

**МУЛЬТИДИСЦИПЛИНАРНЫЙ ПОДХОД
В ПРОЦЕССЕ ВЫЯВЛЕНИЯ ДЕТСКОЙ ОДАРЕННОСТИ****Алия Сактагановна Мамбеталина**

Евразийский национальный университет им. Л. Н. Гумилева

г. Нур-Султан, Казахстан

<https://orcid.org/0000-0003-4158-8368>

mambetalina@mail.ru

Жанаргул Курманбаевна Курмангалиева

Евразийский национальный университет им. Л. Н. Гумилева

г. Нур-Султан, Казахстан

<https://orcid.org/0000-0001-6323-2130>

shade82@mail.ru

Мұхамбетқалиева Карима Сабыркызы

Евразийский национальный университет им. Л. Н. Гумилева

г. Нур-Султан, Казахстан

<https://orcid.org/0000-0003-4158-8368>

99karima@mail.ru

Аннотация. В данной статье описывается мультидисциплинарный подход в исследовании одаренности в школьном возрасте. Описаны параметры генетического исследования личности, такие как потенциал развития общей, вербальной, эпизодической, рабочей, пространственной, долговременной и кратковременной памяти, обучаемость, скорость обработки информации, агрессивность, мотивация, стрессоустойчивость и представлены разделы метода экспертных оценок по определению одаренных детей, использованного нами в исследовании. В методике «Оценка одаренности экспертом» представлены следующие виды одаренности: академическая, интеллектуальная, творческая и социальная. Расписаны параметры, включенные в экспертную оценку одаренности. Представленная методика предназначена для обучающихся 3, 7, 10 классов и соответственно вопросы распределены с учетом возрастных особенностей. Экспертами в методике выступают школьные учителя-предметники и психолог.

Ключевые слова: одаренность, ген, генетический паспорт, метод «Оценка одаренности экспертом»

Для цитирования: Мамбеталина А.С., Курмангалиева Ж.К., Мұхамбетқалиева К.С. Мультидисциплинарный подход в процессе выявления детской одаренности // Педагогика: история, перспективы. 2021. Том. 4. № 5. С 21-35
DOI: 10.17748/2686-9969-2021-4-5-21-35

Original article

MULTIDISCIPLINARY APPROACH IN THE PROCESS OF CHILDREN'S GIFTEDNESS

Aliya S. Mambetalina

Eurasian National University. L. N. Gumilyova
Nur-Sultan, Kazakhstan
<https://orcid.org/0000-0003-4158-8368>
mambetalina@mail.ru

Kurmangaliyeva Zhanargul Kurmanbaevna

L. N. Gumilyov Eurasian National
University, Nursultan, Kazakhstan
<https://orcid.org/0000-0001-6323-2130>
shade82@mail.ru

Mukhambetkalieva Karima Sabyrkyzy

Eurasian National University. L. N. Gumilyova
Nur-Sultan, Kazakhstan
<https://orcid.org/0000-0003-4158-8368>
99karima@mail.ru

Abstract. This article describes a multidisciplinary approach to the study of giftedness at school age. The parameters of the genetic study of personality are described, such as the potential for the development of general, verbal, episodic, working, spatial, long-term and short-term memory, learning ability, information processing speed, aggressiveness, motivation, stress resistance. and the sections of the method of expert assessments for the determination of gifted children, which we used in the study, are presented. In the methodology "Assessment of giftedness by an expert" presents the following types of giftedness: academic, intellectual, creative and social. The parameters included in the expert assessment of giftedness are described. The presented methodology is for students in grades 3,7,10 and, accordingly, are distributed taking into account age functions. The methodology experts are school subject teachers and a psychologist.

Key words: giftedness, gene, genetic passport, method of expert, Assessments

For citation: Mambetalina A.S., Kurmangaliyeva Zh.K., Mukhambetkalieva K.S. Multidisciplinary approach in the process of children's giftedness. *Pedagogy: history, prospects*. 2021. Vol. 4. No. 5. PP. 21-35 (In Russ.)
DOI: 10.17748/2686-9969-2021-4-5-21-35

Введение

Современное общество, порождающее социальные, техногенные и экономические трансформации, предъявляет возрастающие требования к психологическим ресурсам и потенциалу человека.

Сегодня, в свете нового послания главы государства, где он отметил, что недопустимо утверждение специалистов о том, что государственная поддержка только одаренных школьников может усилить социальную дистанцию между детьми, мы видим, что необходимо исследовать потенциал каждого ребенка и как отметил Президент важно обратить самое серьезное внимание на спортивный, творческий потенциал подрастающего поколения[1].

Современная социальная ситуация ставит вопросы, требующие психологического осмысления одаренности и потенциала творчества человека, благодаря которым порождаются знания и инициативы, запускающие инновационные и созидательные процессы в обществе.

В последние годы проблема одаренности приобретает новые грани, что связано с социальным заказом, направленным на создание условий для формирования и развитие одаренности.

Таким образом, возникла необходимость разработки и адаптации психологического инструментария, позволяющего выявить школьную одаренность.

Общество нуждается в духовно и интеллектуально развитых, творчески одаренных людях, способных быстро реагировать на постоянно меняющиеся условия, пластично изменять навыки своего мышления, видеть и решать проблемы, встающие перед обществом. В связи с этим особенно остро стоит проблема обучения и развития детей, чья любознательность и потребность в познании выходит за пределы возможностей традиционной системы обучения в школе. Отличаясь от своих сверстников в силу опережения в интеллектуальном развитии, а также особого психологического склада, такие ученики не находят удовлетворения своим познавательным потребностям и возможностям в рамках традиционной системы обучения.

Одаренные дети вызывают интерес ученых и общества в целом. Ежедневно публикуются новости о том, что тот или иной выпускник школы был приглашен одновременно в несколько вузов мира, школьники Казахстана приняли активное участие в международной олимпиаде по математике, химии или физике и завоевали огромное количество медалей. В данной статье мы хотели бы поделиться опытом мультидисциплинарного подхода в процессе исследования одаренности в школьном возрасте.

Среди современных концепций одаренности самой популярной является концепция, разработанная одним из известных специалистов в области обучения одаренных детей – Дж. Рензулли. Согласно его теории, одаренность есть сочетание трех характеристик: интеллектуальных способностей (превышающих средний уровень), креативности и настойчивости (мотивации, ориентированной на определенную задачу). Специфические особенности одаренных детей в специальной литературе описаны довольно подробно (К. Абромс, Ю.З. Гильбух, А. Карне, Н.С. Лейтес, Ф. Монкс, А.М. Матюшкин, А. Савенков, К. Тэккс, Л. Холлингворт, В.С. Юркевич и другие). Одним из важных отличий одаренных детей считают несбалансированность развития: опережение сверстников в интеллектуально-творческом плане часто может сочетаться со средним уровнем психосоциального или физического развития.

Из всего спектра проблем обучения одаренных детей можно выделить две стратегические линии. Первая – не важно, будет ли одаренный ребенок опережать сверстников в подростковом и юношеском возрастах и станет ли затем выдающимся специа-

листом. Профессиональный долг педагога – учить ребенка в соответствии с тем темпом, который ему доступен. И вторая линия – необходимо искать педагогические возможности для поддержания уровня и темпа развития. Развитие одаренности школьников возможно при реализации следующих условий:

- своевременная диагностика возможностей,
- адекватное содержание обучения;
- внедрение лично-ориентированной и развивающей технологией;
- психологическое и педагогическое сопровождение учащегося;
- побудительно-интенсифицирующая деятельность учителя.

Проблема исследования.

Любая психологическая концепция или даже конкретное исследование, какими бы рациональными и объективно подтверждаемыми они ни казались (в том числе и самому автору), всегда покоятся на некотором аксиоматическом представлении о сущности человека, о том, «кто мы, откуда и куда идем». Это основание не выводится рационально-логическим путем из каких-либо объективных данных – напротив, предшествуя их анализу, оно свободно и ответственно полагается автором.

В своем фундаментальном труде начала прошлого века «Проблема психической причинности» [20] В.В. Зеньковский сформулировал понятие внутренней активности души (в других местах – внутренней энергии, или самостоятельности души), которая изначально присуща каждому человеку и которая телеологически, то есть по логике цели, а не причины, не вследствие внешней детерминации, осваивает и трансформирует весь материал объективных воздействий и условий, в которых с самого начала протекает жизнь человека. Каждый человек одарен внутренней активностью души, которая требует реализации. Иначе говоря, одаренность – это «способность-потребность» человека воплощать потенциал внутренней энергии психики в объективном мире, в той или иной области жизни и культуры. Здесь необходимо акцентировать несколько важных положений.

Первое. Одаренность или, что то же самое, творческая одаренность – не элитарное качество немногих людей, а общечеловеческая норма, понимаемая не в статистическом, а в ценностном смысле, как «высшее из возможного» в нормальных (то есть оптимальных) условиях развития.

Второе. Поскольку потребность в творческой самореализации – выходе внутренней энергии психики – это нормальное свойство человека, препятствование этому выходу, отсутствие полноценного творчества, характерное, в частности, для традиционной системы образования, искажает нормальное развитие ребенка и служит причиной многих негативных явлений психологического и социального плана. И наоборот, приобщение к творчеству обладает в этих отношениях большим терапевтическим и профилактическим потенциалом.

Третье. Многие ученые, занимающиеся проблематикой одаренности, стремятся эмпирическим путем сформировать некий перечень основных «видов одаренности». С нашей точки зрения, в этом проявляется традиционная механистическая установка, согласно которой понять и объяснить какое-либо явление – значит установить, из каких частей оно состоит. В этом перечне, в силу своего эмпирического происхождения, неизбежно остающимся открытым, творческая одаренность занимает место в ряду других: интеллектуальной, художественной, «академической» и т.д.

Все больше учёных разных отраслей занимаются совместными исследованиями с целью всестороннего изучения способностей. В нашем исследовании мы также предлагаем провести всестороннее изучение способностей ребенка совместно с генетиками.

В лаборатории «TreeGen» проводится исследование 73 генов по слюне, согласно которому можно выявить умственное, эмоциональное и физическое здоровье. Проведенный анализ исследовательских теорий и концепций по вопросу о значимости генетического фактора в формировании и развитии одаренности позволяет сделать вывод о том, что роль генотипа в детерминации одаренности достаточно высока. Особенно широко эта точка зрения, получила свое распространение в первой половине XX века в трудах таких психологов, как Ф. Гальтон, Дж. Селли, Ч. Спирмен, В. Штерн, Э. Мейман, У.Р. Чарлсворз, А. Гезелл. К генотипическим факторам данные исследователи относили: «умственный уровень» (Э. Клапаред), «интеллектуальный уровень» (А. Бине, Т. Симон), «интеллектуальную энергию», несводимую к материальной деятельности человеческого мозга и лимитирующую развитие одаренности (Ч. Спирмен), «задатки», от которых зависит, какое влияние окажут на индивида те или иные внешние условия (В. Штерн) и т.д. В то же время, необходимо четко обозначить те сферы, на которые генетический фактор, прежде всего, оказывает влияние. Исследования, проводимые особенно интенсивно во второй половине XX века при помощи метода анализа абстрактной дисперсии, позволяют определить, что значительная роль генотипа прослеживается в формировании вербального интеллекта, при этом нужно также учитывать возрастную динамику влияния генетических и средовых факторов на вербальный и невербальный интеллект. Бесспорным признается большинством авторов значительное влияние генотипа на формирование общих интеллектуальных функций. В целом, устоявшейся в психологической науке является точка зрения, согласно которой степень генетической детерминации одаренности равна примерно 40-60%.

Большинство исследователей признают активное воздействие генотипических факторов на развитие умственной одаренности в двух направлениях:

во-первых, генотипом определен некий теоретически существующий предел развития способностей;

во-вторых - индивидуальный темп развития. Однако это обстоятельство не следует рассматривать в качестве признания фатальной предопределенности результатов развития, поскольку данные, получаемые в ходе различных психогенетических исследований, свидетельствуют не о наследуемости той или иной характеристики, а лишь о роли наследственности в формировании ее межиндивидуальных различий.

В первую очередь нас волнуют склонности к занятиям искусства, спортом и развитие психических качеств, которые проявляются у одаренных и были исследованы учеными. По итогам полученных данных обследуемому предоставляется генетический паспорт, в котором отражены следующие результаты исследования: потенциал развития общей, вербальной, эпизодической, рабочей, пространственной, долговременной и кратковременной памяти, обучаемость, скорость обработки информации., агрессивность, мотивация, стрессоустойчивость.

Результаты по данному исследованию развития рабочей памяти были выявлены высокие аналитические возможности, которые позволяют быстро обрабатывать информацию и решать логические задачи. И были даны следующие рекомендации: рабочая память – разновидность памяти, определяющая способность «держат в уме» небольшие фрагменты информации, необходимые для сиюминутной мыслительной деятельности, например, для решения логической задачи, анализа данных или осознания

сложной информации. Чем выше балл, тем выше потенциал развития рабочей памяти. Рабочая память предоставляет решающую возможность для обучения в спортивной деятельности, поскольку обеспечивает интеллектуальное рабочее пространство. Важным продуктом рабочей памяти является усвоение тактического действия (восприятие спортивной ситуации, мысленное решение тактической задачи и ее реализация). Рабочая память важна для интеллектуальных (шахматы, шашки и др.) и игровых видов спорта, а также для единоборств (борьба, бокс, фехтование и др.). Результаты обучаемости показали респондента быстро и качественно усваивать новые знания и приобретать навыки. Обучаемость - общая способность индивида к усвоению новых знаний, формированию умений и навыков, в том числе двигательных. Высокий балл указывает на высокую обучаемость индивида.

В свою очередь нами предпринята попытка разработать психологический инструментарий, позволяющий выявлять академическую и творческую одаренность методом экспертных оценок по определению одаренных детей и предложены следующие параметры к оцениванию:

1. *Академическая одаренность:*

Быстрота ума, логическое и абстрактное мышление, рациональность. Способность в уме моделировать задачи, строение последовательности алгоритмов решения.

Смысловое запоминание, богатый словарный запас. Высокий уровень развития фантазии, впечатлительность, сочувствие, интерес к персонажам историй.

Активное участие в проектах связанные с защитой животных, сохранение и любовь к живой природе. Использование экологических чистых продуктов.

Всегда в курсе последних научных открытий, занимается робототехникой, увлекается созданием своих сайтов, интернет-страничек.

Быстрое освоение цифровых площадок Kundelik.kz, Zoom и др.

Интерес к другим иностранным языкам, отличное знание более 2-х языков, высокий уровень зрительного и аудиального запоминания.

Интерес к лабораторным исследованиям, получению растворов, химических реакций, исследованию клеток, изучению анатомии строения человека.

Интерес к поэзии, способность сочинять стихотворения, постановка сценария литературных произведений.

Развитые творческие, художественные способности, чувство вкуса и стиля, проектирование макетов, конструкторские способности, навыки черчения.

Способность к логическому истолкованию, знание точных формул, решение задач и примеров, знание законов физики, направленность к завершённости и конкретности. В.А. Крутецкий, изучавший математические способности как совокупность специализированных компонентов [17], в конце своего исследования обнаружил качество особо рода, которое позже признал определяющим. Название, которое он ему дал, не вполне удовлетворяло самого автора: «математическая направленность ума». Под этим подразумевалась «способность-потребность» математически одаренных людей, в том числе детей, еще не имевших представления о математике как науке, рассматривать все явления жизни под углом зрения количественных отношений. Тут уместно вспомнить замечательный очерк Б.М. Теплова о детстве Н.А. Римского-Корсакова [18, с. 19-28], где он отмечает, что «музыкальной» для будущего композитора, не слишком увлеченного в то время музыкой как таковой, была сама природа, действительность в ее полноте. То есть, в окружающей жизни человек избирательно вычленяет тот или иной родственный ему аспект для творческих преобразований, в которых проявляет себя «внутренняя активность».

2. *Творческая одаренность:*

Умение планировать собственную деятельность, наличие лидерских качеств, умение правильно поставить задачу команде, проконтролировать выполнение задачи, распределять обязанности.

Целостно-личностный характер художественной одаренности проявляется в том, что развитое эстетическое отношение охватывает всю психическую жизнь человека, преобразуя нейтральные по сути качества психики в художественные способности. Так, к примеру, звуковысотный слух как таковой, тонкое цветоразличение, даже воображение, понимаемое как способность выхода за рамки наличной ситуации или как способность перекомбинировать данные чувственного опыта – все эти качества сами по себе представляют собой лишь нейтральные характеристики человеческой психики «вообще». И лишь необходимость создать чувственный образ, адекватно выражающий сверхчувственное содержание эстетического переживания превращает их в актуальные художественные способности. Более того, статус способностей приобретают даже такие качества, которые с традиционной точки зрения никогда не рассматриваются как способности к художественному творчеству. Например, восприятие или память – они будут выбирать, хранить и актуализировать именно те элементы чувственного опыта, которые способствуют решению художественной задачи.

Наличие музыкальных способностей, чувство ритма, сочинение музыки, музыкальный слух.

Активное участие в инсценировках, концертах, свободное выступление перед публикой, артистичность, оригинальность, подчеркивание своей индивидуальности.

Изобретательность в выборе и использовании различных предметов, умение нестандартно мыслить, предлагать неожиданные, оригинальные решения.

Большой интерес к спорту, активные физические упражнения, участие в спортивных соревнованиях, выносливость к физическим нагрузкам, слежение за спортивными новостями.

Интерес к поэзии, литературе, сочинение стихотворений, написание эссе, анализ сюжета разных произведений, посвящать свободное время чтению.

Танцевальные способности, чувство ритма, интерес к разным видам танцевального искусства.

Цветовое восприятие предметов, художественные способности, преобладание чертежных навыков, способность создавать образ по описанию, чувство вкуса и гармонии, создание нового индивидуального, оригинального.

Преобладающее ораторское качество, развитое красноречие, участие в дискуссиях, в соревнованиях, защита проектов.

3. *Социальная одаренность:*

Легко адаптируется в новой среде, чувствует себя комфортно среди сверстников и в новых условиях среди незнакомых людей.

Способен быстро улаживать конфликт, обычно первым идет на применение.

Пользуется авторитетом среди своих сверстников, часто в центре внимания сверстников.

В основном проявляет сочувствие к другим, обладает высоким уровнем эмпатии.

Проявляет интерес и является организатором во многих мероприятиях, лидер в классе, не стесняется высказывать свое мнение.

Быстро находит общий язык с незнакомыми людьми, является общительным человеком.

Способен понимать чувства другого человека и распознавать эмоции.

Большинство друзей в окружении считают его общительным, веселым, открытым человеком.

Чаще других понимает ситуации взаимоотношений и способен рассудить любую конфликтную ситуацию, помирить одноклассников.

Одноклассники спрашивают совета, чаще принимает ответственные решения за группу друзей.

4. *Интеллектуальная одаренность:*

Может логически и последовательно мыслить. Рассуждая и обосновывая вопросы, делает точные выводы.

Быстро запоминает и понимает прочитанное, не нуждается в повторении.

Может быстро переключать и удерживать внимание, сохранять последовательность действий и может с легкостью вернуться к предыдущему заданию.

Быстро находит альтернативные решения, не застревает на одном варианте, если что-то не получается, видит множество решений одной задачи.

Обладает творческим мышлением, развитым воображением, с интересом решает сложные задачи.

Всегда проявляет любознательность, стремится узнать и получить больше новых знаний.

Быстро и хорошо улавливает связь между предметами, между причиной и следствием, понимает научную литературу и цитирует ее.

Имеет богатый словарный запас.

Быстро адаптируется к новым условиям, придумывает ход событий, всегда открыт новым возможностям.

С легкостью выполняет умственные задачи, имеет хорошую память.

Результаты: в результате исследования одаренности, нами разработана отечественная методика экспертной оценки школьной одаренности для обучающихся 3, 7, 10 классов. Данная методика апробирована в школах Казахстана и представленные результаты дали возможность получения нормального распределения и выделения шкал оценивания одаренности по каждому виду. Так же получены сведения о том, какой вид одаренности наиболее развит у казахстанских школьников.

Мы считаем, что общечеловеческий творческий потенциал в детские годы наиболее успешно актуализируется именно в области искусства, поскольку дети 4-5 – 9-10 лет обладают рядом благоприятных предпосылок художественного развития. Это в большинстве случаев не имеет отношения к будущей профессии ребенка, но дает ему психологически необходимый опыт творчества, самоощущение творца, а также делает его в будущем человеком, который будет любить, понимать и обогащать свою душу в общении с явлениями художественной культуры. Практика преподавания разных видов искусства по развивающим программам, основанным на понимании специфики искусства и психологии ребенка, неизменно показывает, что опыт создания полноценного художественного образа, в большей или меньшей степени, доступен практически всем детям. С этой точки зрения главная психолого-педагогическая задача в том, чтобы создавать такие условия, когда дети смогут осваивать любую область культуры и познания как пространство творчества, как возможное и достойное поле реализации своего творческого потенциала. Тогда некоторые из них сочтут его достойным того, чтобы «перевести в нее свою жизнь», а другие найдут другие области для реализации пробудившейся в них внутренней энергии души. Одаренность развивается под влиянием интересов и познавательной мотивации детей. Это ставит перед образованием задачу пе-

реориентации ценностей педагогического процесса с усвоения школьной программы на формирование интереса к предмету.

Окружение в образовательном контексте, а именно образовательная среда как один из факторов, влияющих на успешное развитие одаренного ребенка, также является неоднозначной темой. Как гомогенная, так и гетерогенная образовательная среда имеют свои преимущества и недостатки, что следует из исследований Адамс-Баерс и др. [2], Колеман [6], Нейхарт [15]. В качестве преимуществ при обучении в гетерогенном коллективе отмечаются возможность взаимодействовать с разнообразной группой детей и более располагающая обстановка для одаренного ребенка, чтобы стать успешным среди группы сверстников, например, оказывая помощь менее сильным ученикам [2]. При этом недостаток внимания со стороны учителей, а также нехватка сложного материала в академическом контексте отмечаются самими одаренными детьми как минус обучения в гетерогенном классе [2]. В отношении обучения в гомогенном классе, несмотря на благоприятные условия, в связи с наличием более или менее одинаковых одаренных детей, имеет место и социальное расслоение, так как со временем кто-то оказывается более, а кто-то менее способным [2; 4; 6; 7; 15]. Академическая среда не единственный аспект, который необходимо принимать во внимание, когда речь идет о социальных проблемах, возникающих у одаренных детей при взаимодействии с обычными сверстниками. Разнообразная культурная среда может также привести к появлению социальных проблем, в особенности у одаренных детей, представляющих культурные или национальные меньшинства [7; 15;]. Дети часто предпочитают дружить со сверстниками той же расы или национальности в силу того, что дружба определяется уровнем сходных черт между потенциальными друзьями.

Силлессен [5], Родригес и др. поясняют, что понимание социального статуса ребенка может помочь выявить его потенциальные потребности и проблемы. Изучение степени популярности ребенка среди одноклассников может осуществляться путем социометрического исследования. Номинирование одноклассников при заполнении социометрического опросника всеми учащимися класса позволяет оценить социальные предпочтения каждого ученика [6]. В случае если ребенок имеет большое количество выборов со стороны одноклассников в контексте нежелания выполнять с ним совместное задание или играть, он оказывается отчужденным и отверженным. Такой результат может быть показателем того, что одаренный ребенок испытывает чувство одиночества в классе и имеет проблемы при социальном взаимодействии [6; 8]. В рамках исследования социального статуса одаренного ребенка также определяется близость отношений с остальными учениками класса, что дает информацию о том, насколько успешен одаренный ребенок в установлении близких отношений.

Понимание природы социального взаимодействия помогает в разработке необходимых вмешательств и оказании необходимой социальной поддержки. Распознать успешность социального взаимодействия можно путем проведения поведенческого анализа на основе трех функциональных механизмов социального взаимодействия: социальной эффективности, социального (ой) соответствия (согласованности) и социальной обоюдности (реверсивность). Социальная эффективность определяется, как способность получать реакцию со стороны социального партнера в ответ на инициированное взаимодействие в социальном контексте. Социальное (ая) соответствие (согласованность) — это способность реагировать на инициированное взаимодействие в социальном контексте. Наконец, социальная обоюдность — это способность к двустороннему (реверсивному) взаимодействию в равных пропорциях между социальными парт-

нерами в социальном контексте. Изучение социального взаимодействия с помощью поведенческого анализа имеет высокую значимость именно в школе, так как школа является той средой, в которой дети ведут себя естественно в силу того, что проводят в ней много времени. Школьный контекст предлагает разнообразные возможности для социализации и позволяет вести наблюдение за ребенком, занятым интерактивной деятельностью, такой как совместная работа или игра [2]. Наблюдение в школе позволяет определить социальную роль каждого ребенка и те способы, которые он использует для того, чтобы стать социально эффективными [2]. Ребенок способен выражать свою социальную эффективность индивидуально: одному свойственно агрессивное поведение, так как оно помогает в достижении целей; другой предпочитает оставаться незамеченным, несмотря на то, что такое поведение может привести к низкому социальному статусу среди одноклассников. Поведенческий анализ с учетом трех функциональных механизмов, описанных выше, применялся в исследовании в Испании и дал положительные результаты, позволив выявить ученика с наиболее неуспешным социальным взаимодействием [4; 8; 13]. Из исследования Каденас и др. [4] следует, что после ряда вмешательств в академическом контексте и повторного поведенческого анализа испытуемый стал демонстрировать больше паттернов, подтверждающих как наличие социальной эффективности, так и социального соответствия при общении со сверстниками.

Данный пример пилотного исследования социального взаимодействия одаренных детей в гетерогенном классе в одной из международных школ Голландии, выполненного в 2016 г. Участники Восемь учеников начальной школы: 5 учеников 3-го класса (2 мальчика, 3 девочки 7 лет); 1 ученик 4-го класса (мальчик 8,5 лет); 2 ученицы 5-го класса (9 и 9,5 лет). Одаренность участников исследования выявлена специалистами школы до проведения исследования на основании следующих показателей: высокая академическая успеваемость, очень быстрые навыки чтения, уверенное формулирование своего мнения, развитое критическое мышление, опережающее развитие. Инструмент Для определения социального статуса было выбрано социометрическое исследование по Родригесу и Морера [19]. Для определения успешности взаимодействия одаренных детей со сверстниками — инструмент поведенческого анализа Instrument Observational Protocol for Interactions within the Classroom (OPINTEC-v.5) [5]. Результаты Социометрический анализ пять учеников 3-го класса были популярны среди своих сверстников, оказавшись в верхней части рейтинга исходя из общего числа учащихся в классе, как при выполнении совместного задания, так и при совместной игре. Один из учащихся 3-го класса стал наиболее популярным в рамках выполнения совместного задания, другой — наиболее популярен в рамках совместной игры. Учащиеся 4-го и 5-го классов не были популярны среди своих сверстников, причем один и тот же ученик 5-го класса оказался наиболее отчужденным и в том, и в другом контексте. Под выполнением совместного задания в исследовании подразумевалось любое задание, данное учителем в рамках того или иного учебного предмета. Совместная игра предполагала любое социальное взаимодействие вне урока. Результаты исследования подтверждают обе точки зрения — одаренные дети могут быть как популярны среди сверстников, так и непопулярны, при этом возможны случаи как наибольшей популярности, так и наибольшего отчуждения.

На каждого испытуемого делались две индивидуальные социометрические презентации — выполнение совместного задания и совместная игра. В целом, можно отметить, что участники исследования устанавливали близкие отношения со своими одноклассниками. Но если сравнить между собой одаренных детей 3-го и 5-го классов,

то одаренные дети 3-го класса чаще устанавливали близкие отношения со своим одноклассниками, чем одаренные дети 5-го класса. Таким образом, подтверждаются существующие точки зрения Робинзон [20] о важности общения со сверстниками, особенно в начальное школе, что может выражаться в установлении близких отношений между ними и иметь благоприятное влияние на них: Фабес и др. [9], Ладд [11], Ли и др. [12]. Поведенческий анализ одаренных детей исследования при взаимодействии со сверстниками в своих классах выявил наличие только тех паттернов, которые свидетельствовали о наличии социальной эффективности и социального (ой) соответствия (согласованности). Тем не менее, номинальное наличие этих паттернов не может говорить об одинаковой успешности или неуспешности каждого одаренного ребенка при взаимодействии с одноклассниками. Необходимо сопоставление обнаруженного паттерна с результатами других исследований. Например, паттерн 1, демонстрирующий наличие социальной эффективности у одаренного ребенка (FCSI) при взаимодействии с одноклассником (CA) во время выполнения задания (одаренный ребенок инициирует взаимодействие с одноклассником и одноклассник отвечает на это взаимодействие), проявился у семи участников из восьми в рамках своих классов и даже у участника Y5-3, который стал наиболее отчужденным ребенком в классе как в рамках выполнения совместного задания, так и в рамках игры. Не было зафиксировано этого паттерна у участника Y3-15, хотя, по результатам социометрического анализа, этот участник занимает второе место по популярности в классе в рамках совместной игры и устанавливает очень близкие и близкие отношения со сверстниками, что говорит об обоюдном желании одноклассников и этого одаренного ребенка общаться между собой. Паттерн 1, демонстрирующий наличие социального (ой) соответствия (согласованности) у одаренного ребенка (FCA) при взаимодействии с одноклассником (CSI) во время выполнения задания (одноклассник инициирует взаимодействие с одаренным ребенком и последний отвечает ему на это взаимодействие), не был зафиксирован у ученика Y3-6, хотя он стал самым популярным в рейтинге в рамках выполнения совместного задания и устанавливает очень близкие и близкие отношения со сверстниками. На результаты поведенческих паттернов может влиять сам формат урока, когда, к примеру, ученики сосредоточены на индивидуальном задании и не взаимодействуют друг с другом. Паттерн 3, демонстрирующий наличие социального (ой) соответствия (согласованности) у одаренного ребенка (FCA) при взаимодействии с группой одноклассников (CCI) во время выполнения задания (одноклассники инициируют взаимодействие с одаренным ребенком и последний отвечает им на это взаимодействие), был обнаружен только у трех учеников из восьми.

Заключение.

Анализ зарубежных исследований, посвященных проблеме социального взаимодействия одаренных детей в условиях как гетерогенной, так и гомогенной образовательной среды, позволил сформулировать ряд выводов:

1. На социальный статус одаренного ребенка могут влиять разные факторы, как внешние — сверстники, родители, учителя, так и внутренние, например, самооценка ребенка.

2. Окружающая среда имеет свои преимущества и недостатки. Обучение в гомогенном классе может благоприятно способствовать развитию в академическом контексте. Гетерогенная среда может помочь формированию хороших взаимоотношений в

социальном контексте, но не всегда обеспечивает достаточным сложным и интересным академическим материалом.

3. Совместное изучение социальных взаимодействий одаренных детей путем социометрического и поведенческого анализа позволяет выявить социально отчужденных детей, а также тех, которые демонстрируют паттерны, говорящие об отсутствии социальной эффективности и социального (ой) соответствия (согласованности).

4. Полученные данные могут служить основой для определенных педагогических и психологических вмешательств.

Результаты проведенного пилотного исследования позволяют сделать ряд следующих выводов.

1. Одаренные дети способны быть как наиболее популярными, так и наиболее отчужденными среди одноклассников. Они также могут иметь статус обычного ученика, оставаясь в середине рейтингового списка.

2. Одаренные дети могут устанавливать как очень близкие и близкие, так и далекие отношения со своими одноклассниками. В 3-м классе одаренные дети чаще устанавливали близкие отношения между собой, чем одаренные дети в 4-м и 5-м классах.

3. В рамках поведенческого анализа одаренные дети продемонстрировали паттерны, свидетельствующие о наличии социальной эффективности и социального (ой) соответствия (согласованности). Тем не менее, их наличие неоднородно, если рассматривать участников индивидуально. Для более ясной и полной картины состояния одаренного ребенка и его способностей к социальному взаимодействию результаты исследования необходимо сопоставлять между собой. Изучение следует дополнить опросниками, позволяющими определить уровень самооценки, мотивации и тревоги. Необходимо уделить внимание анализу семейных взаимоотношений, ценностей, способов взаимодействия и т. п. Адаптация одаренного ребенка к коллективу, его социальные способности во многом зависят от ситуации в семье и психологического состояния ребенка в ней. Излишняя требовательность и завышенные ожидания родителей, продиктованные, например, некомпетентностью в вопросе одаренности, могут развить в ребенке неуверенность в себе и своих силах, особенно если таким ожиданиям он соответствовать не может. Изучение влияния родительского перфекционизма на самооценку и психическое состояние одаренного ребенка, его способность выстраивать успешное взаимодействие с другими взрослыми и сверстниками является актуальной задачей для дальнейшего исследования.

Многочисленные зарубежные исследования феномена одаренности обеспечили научную основу для выработки требований, которым должна удовлетворять программа обучения одаренных детей. Эти требования наиболее полно сформулированы и изложены в работе С. Кэплэн [8]. Содержание программ обучения должно быть основано на:

- 1) изучении глобальных, основополагающих тем;
- 2) интеграции тем и проблем, относящихся к разным областям знаний;
- 3) использовании принципа мультидисциплинарности;
- 4) рассмотрении задач "открытого типа", т.е. не имеющих единственного и окончательного решения;
- 5) соблюдении принципа высокой степени насыщенности содержания.

Выводы: сегодня мы находимся в начале пути разработки и апробации собственного подхода исследования школьной одаренности и пришли к общему мнению, что необходим мультидисциплинарный подход для более качественного выявления детской одаренности.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ:

1. <https://primeminister.kz/ru/address/01092020>
2. Adams-Byers J., Whitsell S.S., Moon S.M. Gifted students' perceptions of the academic and social/emotional effects of homogeneous and heterogeneous grouping // *Gifted Child Quarterly*. 2004. Vol. 48. № 1. P. 7—20. URL: doi: 10.1177/001698620404800102
3. Asher S.R., McDonald K.L. The behavioral basis of acceptance, rejection, and perceived popularity [Электронный ресурс] // *Handbook of peer interactions, relationships, and groups* / Eds. K.H. Rubin, M.W. Bukowski, B. Laursen. NY: The Guilford Press, 2009. P. 232—242. URL: https://www.researchgate.net/profile/Kristina_McDonald/publication/232523645_The_behavioral_basis_of_acceptance_rejection_and_perceived_popularity/links/0a85e534fdff69e6b0000000.pdf (дата обращения: 02.05.2018). 3. Bain S.K., Bell S.M. Social self-concept, social attributions, and peer relationships in fourth, fifth, and sixth graders who are gifted compared to high achievers // *Gifted Child Quarterly*. 2004. Vol. 48. № 3. P. 167—178. doi:10.1177/001698620404800302
4. Cadenas M., Borges A. The assessment of change in social interaction through observation // *Acción Psicológica*. 2017. Vol. 14. № 1. P. 121—136. doi:10.5944/ap.14.1.16224
5. Cillessen A.H.N. Sociometric methods // *Handbook of peer interactions, relationships, and groups* / Eds. K.H. Rubin, M.W. Bukowski, B. Laursen. NY: The Guilford Press, 2009. P. 82—100.
6. Coleman L.G. The power of specialized educational environments in the development of giftedness: the need for research on social context // *Journal for the Education of the Gifted*. 2014. Vol. 37. №1. P. 70—80. doi: 10.1177/001698629503900307
7. Davis G.A., Rimm S.B., Siegle D. Education of the gifted and talented. Essex (UK): Pearson, 2014. 576 p.
8. Eide H., Quera V., Finset A. Exploring rare patient behavior with sequential analysis: an illustration // *Epidemiologia e Psichiatria Sociale*. 2003. Vol. 12. № 2. P. 109—114. doi:10.1017/S1121189X00006175
9. Fabes R.A., Martin C.L., Hanish L.D. Children's behaviors and interactions with peers // *Handbook of peer interactions, relationships, and groups* / Eds. K.H. Rubin, M.W. Bukowski, B. Laursen. NY: The Guilford Press, 2009. P. 45—62.
10. Hartup W.W. Critical issues and theoretical viewpoints // *Handbook of peer interactions, relationships, and groups* / Eds. K.H. Rubin, M.W. Bukowski, B. Laursen. NY: The Guilford Press, 2009. P. 3—20.
11. Ladd G.W. Trends, travails, and turning points in early research on children's peer relationships: legacies and lessons for our time? // *Handbook of peer interactions, relationships, and groups* / Eds. K.H. Rubin, M.W. Bukowski, B. Laursen. NY: The Guilford Press, 2009. P. 20—45.
12. Lee S-Y., Olszewski-Kubilius P., Thomson D.T. Academically gifted students' perceived interpersonal competence and peer relationships // *Gifted Child Quarterly*. 2012. Vol. 56. № 2. P. 90—104. doi:10.1177/0016986212442568
13. Lince: multiplatform sport analysis software / B. Gabín [et al.] // *Procedia-Social and Behavioral Sciences*. 2012. Vol. 46. P. 4692—4694. doi:10.1016/j.sbspro.2012.06.320
14. Lubinski D. From Terman to Today: A Century of Findings on Intellectual Precocity // *Review of Educational Research*. 2016. Vol. 86. № 4. P. 900—944. doi:10.3102/0034654316675476
15. Neihart M. Achievement/affiliation conflicts in gifted adolescents // *Roeper Review*. 2006. Vol. 28. № 4. P. 196—202. doi:10.1080/02783190609554364
16. Newcomb A.F., Bukowski M., Pattee L. Children's peer relations: A metaanalytic review of popular, rejected, neglected, controversial, and average sociometric status //

- Psychological Bulletin. 1993. Vol. 113. № 1. P. 99—128.
17. Kruteckij, V.A. Psihologija matematicheskikh sposobnostej shkol'nikov / V.A. Kruteckij. – M.: Prosveshhenie, 1968
 18. Teplov, B.M. Psihologija muzykal'nyh sposobnostej / B.M. Teplov – M.: Nauka,
 19. Rodríguez Naveiras E. Profundo: Un instrumento para la evaluación de proceso de un programa de altas capacidades:
 20. Robinson N.M. The social world of gifted children and youth [Электронный ресурс] // Handbook of giftedness in children: psycho-educational theory, research, and best practices / Ed. S.I. Pfeiffer. NY: Springer, 2008. P. 33—51. URL: <https://link.springer.com/content/pdf/10.1007%2F978-0-387-74401-8.pdf> (дата обращения: 02.05.2018).
 21. Zen'kovskij, V.V. Problema psihicheskoy prichinnosti / V.V. Zen'kovskij. Kiev, 1914.

Информация об авторах: Мамбеталина Алия Сактагановна, кандидат психологических наук, доцент, заведующая кафедрой психологии. Евразийского национального университета им. Л. Н. Гумилева,
г. Нур-Султан, Казахстан,
<https://orcid.org/0000-0003-4158-8368>
ambetalina@mail.ru

Курмангалиева Жанаргуль Курманбаевна, докторант 2 курса Евразийского национального университета им. Л. Н. Гумилева,
г. Нур-Султан, Казахстан.
<https://orcid.org/0000-0001-6323-2130>
shade82@mail.ru

Мұхамбетқалиева Карима Сабырқызы, магистрант 1 курса Евразийского национального университета им. Л. Н. Гумилева,
г. Нур-Султан, Казахстан,
<https://orcid.org/0000-0003-4158-8368>
99karima@mail.ru

Вклад авторов в работу: Мамбеталина Алия Сактагановна, формирование идеи мультидисциплинарного **подхода** в изучении природы одаренности, разработчик **авторского** подхода в исследовании и развитии школьной одаренности, а так же пересмотр с критическими замечаниями и с внесением ценного замечания интеллектуального содержания статьи.

Курмангалиева Жанаргуль Курманбаевна, составление черновика статьи, анализ и обобщение данных литературы.

Мұхамбетқалиева Карима Сабырқызы, анализ и изучение теоретического материала и целостность всех частей статьи и ее окончательный вариант.
Авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи

Information about the authors: Mambetalina Aliya Saktaganovna, Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor of the Social Studies, Head of Psychology Department, Eurasian National University. L. N. Gumilyova

Nur-Sultan, Kazakhstan
<https://orcid.org/0000-0003-4158-8368>
mambetalina@mail.ru

Kurmangaliyeva Zhanargul Kurmanbaevna, 2nd year doctoral student at L. N. Gumilyov Eurasian National University,
Nursultan, Kazakhstan
<https://orcid.org/0000-0001-6323-2130>
shade82@mail.ru

Mukhambetkalieva Karima Sabyrkyzy, 1st year master's student at L. N. Gumilyov Eurasian National University,
Nur-Sultan, Kazakhstan
<https://orcid.org/0000-0003-4158-8368>
99karima@mail.ru

Authors' contribution: Mambetalina Aliya Saktaganovna, formation of the idea of multidisciplinary approach in the study of the nature of giftedness, the developer of the author's approach in the study and development of school giftedness, as well as revision with critical comments and making valuable comments intellectual content of the article.

Kurmangaliyeva Zhanargul Kurmanbaevna, drafting of the article, analysis and synthesis of the literature.

Mukhambetkalieva Karima Sabyrkyzy, analysis and study of theoretical material and integrity of all parts of the article and its final version.

The authors have read and approved the final manuscript.

Статья поступила в редакцию / Received: 14.09.2021
Одобрена после рецензирования и доработки / Revised: 19.10.2021
Принята к публикации / Accepted for publication: 27.10.2021

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов./The authors declares no conflicts of interests

.

© Мамбеталина А.С. 2021

© Курмангалиева Ж.К. 2021

© Мұхамбетқалиева К. С. 2021

© «Педагогика: история, перспективы». 2021

**Научная статья**

УДК 37.04

DOI: 10.17748/2686-9969-2021-4-5-36-52

**СОВМЕСТНАЯ ДОСУГОВАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ДЕТЕЙ И РОДИТЕЛЕЙ
КАК ФОРМА ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО СТАРТАПА СЕМЬИ****Вероника Михайловна Гребенникова**

д-р.пед. наук, проф. ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет»

Краснодар, Россия

<http://orcid.org/0000-0003-0705-7985>vmgrebennikova@mail.ru**Владлен Константинович Игнатович**

канд. пед. наук, доц. ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет»

Краснодар, Россия

<http://orcid.org/0000-0002-1625-772X>vign62@mail.ru**Светлана Сергеевна Игнатович**

канд. пед. наук, доц. ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет»

Краснодар, Россия

<http://orcid.org/0000-0003-0479-6117>ssign67@mail.ru**Валентина Евгеньевна Курочкина**

канд. психол. наук, доц. ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет»

Краснодар, Россия

<https://orcid.org/0000-0002-9499-4610>kve7@rambler.ru

Аннотация. Статья посвящена проблеме обоснования образовательного досуга семьи как формы ее образовательного стартапа. Ее актуальность обусловлена, с одной стороны, возрастанием роли семьи в проектировании индивидуальной образовательной траектории ребенка, где одной из ее важнейших функций становится обеспечение образовательного стартапа, с другой стороны, недостаточным уровнем обоснованности в современной науке методов, средств и ресурсов для осуществления данной функции. В настоящей статье в качестве такового ресурса обоснован семейный образовательный досуг, в процессе которого может успешно моделироваться «полный цикл образования», выводящий субъекта в новые пределы его личностного развития. Рассмотрены подходы к пониманию сущности образовательного стартапа и определению гуманитарного смысла данного понятия. Проанализированы формы семейного досуга, реали-

зуемые в целях обогащения социального опыта ребенка. Образовательный стартап семьи проинтерпретирован как проект, реализуемый в сфере совместной досуговой деятельности детей и родителей, результатом чего становится выход семьи как целостного субъекта образования в зону ее ближайшего развития. Описаны базовые характеристики образовательного стартапа семьи, среди которых центральной выступает направленность совместной деятельности детей и родителей на творческое освоение разнообразных социокультурных практик. Даны описания таких практик, охарактеризованы требования к их организации.

Ключевые слова: образовательный стартап семьи, образовательный досуг, социокультурная практика, совместная творческая деятельность детей и родителей

Для цитирования: Гребенникова В.М., Игнатович В.К., Игнатович С.С., Курочкина В.Е. Совместная досуговая деятельность детей и родителей как форма образовательного стартапа семьи // Педагогика: история, перспективы. 2021. Том 4. № 5. с. 36-52
DOI: 10.17748/2686-9969-2021-4-5-36-52

Благодарность. Статья подготовлена при финансовой поддержке Российского фонда фундаментальных исследований (проект № 19-013-00163 А «Методология и технология социально-педагогической поддержки семьи как субъекта проектирования индивидуальной образовательной траектории ребенка»).

Original article

JOINT LEISURE ACTIVITIES OF CHILDREN AND PARENTS AS A FORM OF A FAMILY'S EDUCATIONAL STARTUP

Grebennikova Veronika Mikhailovna

dr. ped. Sciences, prof. FSBEI HE "Kuban State University"
Krasnodar, Russia
<http://orcid.org/0000-0003-0705-7985>
vmgrebennikova@mail.ru

Ignatovich Vladlen Konstantinovich

Cand. ped. Sciences, Assoc. FSBEI HE "Kuban State University"
Krasnodar, Russia
<http://orcid.org/0000-0002-1625-772X>
vign62@mail.ru

Ignatovich Svetlana Sergeevna

Cand. ped. Sciences, Assoc. FSBEI HE "Kuban State University"
Krasnodar, Russia
<http://orcid.org/0000-0003-0479-6117>
ssign67@mail.ru

Kurochkina Valentina Evgenievna

Cand. psychol. Sciences, Assoc. FSBEI HE "Kuban State University"
Krasnodar, Russia
<https://orcid.org/0000-0002-9499-4610>
kve7@rambler.ru

Abstract. The article is devoted to the problem of substantiating the educational leisure of the family as a form of its educational startup. Its relevance is due, on the one hand, to the increasing role of the family in designing the individual educational trajectory of the child, where one of its most important functions is to provide an educational startup, on the other hand, an insufficient level of validity in modern science of methods, means and resources for the implementation of this function. In this article, family educational leisure is substantiated as such a resource, in the process of which the “full cycle of education” can be successfully modeled, leading the subject to new limits of his personal development. The approaches to understanding the essence of an educational startup and defining the humanitarian meaning of this concept are considered. The forms of family leisure, implemented in order to enrich the child's social experience, have been analyzed. An educational start-up of a family is interpreted as a project implemented in the field of joint leisure activities of children and parents, which results in the emergence of the family as an integral subject of education in the zone of its proximal development. The basic characteristics of an educational start-up of a family are described, among which the focus of joint activities of children and parents on the creative development of various socio-cultural practices is central. Descriptions of such practices are given, the requirements for their organization are characterized.

Key words: educational start-up of a family, educational leisure, socio-cultural practice, joint creative activity of children and parents

For citation: Grebennikova V.M., Ignatovich V.K., Ignatovich S.S., Kurochkina V.E. Joint leisure activities of children and parents as a form of a family's educational startup // Pedagogy: history, perspectives. 2021. Volume 4. No. 5. PP. 36–52 (In Russ.)
DOI: 10.17748/2686–9969–2021–4-5-36-52

Acknowledgement. *The article was prepared with the financial support of the Russian Foundation for Basic Research (project No. 19-013-00163 A "Methodology and technology of socio-pedagogical support of the family as a subject of designing an individual educational trajectory for a child").*

Введение. Возрастание значимости семьи как субъекта проектирования индивидуальной образовательной траектории ребенка – одна из новых реалий современности, требующая расширения традиционных представлений о сущности и целях ее социально-педагогической поддержки. Реализуя себя в этой новой социальной роли, семья осуществляет ряд специфических функций, выходящих за традиционные рамки компетенций образовательных организаций – ДООУ, школы и учреждений дополнительного образования. В свою очередь, это обстоятельство требует существенного изменения традиционных моделей взаимодействия данных образовательных организаций с семьями обучающихся.

В концепции нашего исследования выделяются четыре основные функции семьи, осуществляемые ею в процессе проектирования индивидуальной образовательной траектории ребенка:

1) целеполагание индивидуальных образовательных маршрутов детей разного возраста на различных этапах непрерывной образовательной траектории;

2) навигация образовательных ресурсов в открытом информационно-образовательном пространстве;

3) оценка индивидуальных образовательных результатов детей как вновь обретаемых ими возможностей для решения творческих задач в зоне своего ближайшего развития;

4) осуществление образовательных стартапов в процессе совместной творческой деятельности детей с родителями и другими взрослыми членами семьи [1].

Нетрудно заметить, что первые три выделенные функции в большей или меньшей степени соответствуют содержанию задач, решаемых педагогами в различных образовательных учреждениях. В то же время организация «семейных» образовательных стартапов, как правило, не включается в спектр этих задач. Совместная образовательная деятельность детей и родителей чаще всего рассматривается педагогами школы как некое дополнение к реализуемой образовательной программе, либо как просто дополнительные учебные занятия, нацеленные на восполнение пробелов в знаниях учащихся. В такой ситуации попытки школы и других образовательных организаций оказать семье социально-педагогическую поддержку в реализации данной функции чреваты риском, о котором писал еще в 80-х годах прошлого века С.Л. Соловейчик [2]. Речь идет о риске «переноса школы» в семейное воспитание. Суть этого риска состоит в том, что во взаимоотношения детей и родителей могут проникнуть характерные для массовой школы стереотипы педагогического воздействия на ребенка, подавляющие развитие его индивидуального субъектного начала в образовательном процессе. Это проникновение лишает индивидуальную образовательную траекторию ее главного смысла как «авторского проекта» учащегося, реализуемого им в широком спектре социально ориентированных субъект-субъектных взаимодействий.

Таким образом, возникает **проблема** научного обоснования образовательного стартапа как проекта, реализуемого семьей в качестве коллективного субъекта образования. В настоящей статье представлены теоретические и технологические основания одного из возможных путей решения данной проблемы.

Методы и материалы. В ходе исследования нами были использованы методы *изучения научной литературы и моделирования субъект-субъектных взаимодействий детей и родителей*, осуществляемых ими в процессе совместного решения творческих задач, задающих зону ближайшего развития ребенка. Методологическими основаниями для решения этой задачи выступают идея «со-творения» зоны ближайшего развития ребенка в его субъект-субъектном взаимодействии со взрослыми (Л.С. Выготский, Г.А. Цукерман, А.Г. Асмолов, В.Т. Кудрявцев и др.) и ранее обоснованное в наших исследованиях понятие социокультурной практики как проектной единицы образовательного маршрута учащегося [3]. Кроме того, мы опирались на понятие образовательного стартапа, которое в последнее время стало активно использоваться в сфере проектирования инновационных образовательных практик [4].

В основу проведенного исследования была заложена **гипотеза**, согласно которой *образовательный старт семьи наиболее успешно может быть осуществлен как проект развития совместной досуговой деятельности семьи, в процессе которой детьми и родителями творчески осваиваются разнообразные социокультурные практики, отвечающие интересам и перспективам образовательного продвижения ребенка.*

Результаты и обсуждение. В ходе проведенного исследования было установлено, что понятие «образовательный старт» первоначально было отнесено к сфере проблем развития современного высшего образования. Основанием для этого послужили данные исследований, говорящие о низкой эффективности традиционных моделей

высшего образования в условиях современного рынка труда. В этой связи многие исследования были посвящены изучению деятельности инновационных бизнес-структур, направленной на создание «прорывных» моделей «образования полного цикла», обеспечивающих полноценное овладение обучающимися всем спектром средств и условий, обеспечивающих их конкурентоспособность в реальном секторе экономики [5]. Субъектами образовательных стартапов в первую очередь становились крупные компании, которые привлекли в сферу образования крупные венчурные инвестиции [4]. Исследователи, изучавшие данный феномен, пришли к выводу, что экономическим стартапом может быть любая структура (организация), которая успешно выходит на рынок в ситуации высокой степени неопределенности [6].

Собственно образовательными стартапами первоначально становились вузы и их объединения, взаимодействующие с бизнес-структурами и добывающиеся на этой основе крупных инвестиций в образование в целях обеспечения его качества, отвечающего запросам работодателей. Однако уже в скором времени стали появляться доказательства того, что образовательными стартапами могут выступать самые разнообразные внутривузовские структуры, если их деятельность будет подчинена общей базовой концепции [7].

В то же время следует отметить, что, по данным проведенного нами анализа, понятие образовательного стартапа еще не имеет глубокого теоретического обоснования. В большей степени оно рассматривается как «способ организации инновационных форм взаимодействия учителя и ученика» [8, с. 6]. Кроме того образовательными стартапами иногда считаются информационные сервисы и ресурсы, обеспечивающие эффективности инновационных образовательных практик [9]. В этой ситуации весьма свободного толкования понятия «образовательный стартап» остается недостаточно проясненной его сущность именно как проекта, выводящего осуществляемую субъектами деятельность на качественно новый уровень ее развития. Возможно, именно по этой причине практически отсутствуют работы, посвященные образовательному стартапу семьи. По всей видимости, эмпирическое понимание образовательного стартапа не позволяет исследователям интерпретировать семью как структуру, способную вкладывать инвестиции в достижение качественно нового уровня образования ребенка. Традиционные и уже известные формы такого «инвестирования» (найм репетиторов, посещение платных школ раннего развития, секций и т.д.) по своей эффективности не соответствуют представлениям о стартапе как о «прорывном» действии, обеспечивающем достижение требуемых новых результатов.

Для понимания того, что же представляет собой образовательный стартап семьи, необходимо выделить гуманитарный смысл этого понятия. Именно в гуманитарном, в первую очередь, психологическом (а не экономическом) значении необходимо определить ресурс, благодаря которому образовательный потенциал семьи как субъекта проектирования индивидуальной образовательной траектории ребенка способен вывести ее на уровень полноценного стартапа. В концепции нашего исследования в качестве такого ресурса рассматриваются детско-родительские отношения, осуществляемые в процессе совместной творческой деятельности детей и взрослых. Как показано в современных исследованиях [10], проектирование зоны ближайшего развития ребенка (на которую должна быть ориентирована его индивидуальная образовательная траектория) не может осуществляться в одностороннем порядке благодаря целенаправленным педагогическим влияниям взрослых. Этот процесс изначально носит диалогичный характер, в нем все участники решают творческую задачу «самосотворения» семьи как событийной общности детей и взрослых. Решают ее как «задачу-на смысл», адресуя друг другу свои уникальные смыслы, обнаруженные в «точках пересечения» перекрестных потоков творческой активности. Задача, решаемая родителями, состоит не в формальном выборе (по своему усмотрению) образовательного будущего своего ребенка, а в выяв-

лении и развитии внутренних творческих потенций детей, реализация которых открывает им путь к достижению собственной индивидуальности.

Следует отметить, что ориентация родителей на развитие индивидуальности ребенка еще далеко не в полной мере выступает для них базовым принципом семейного воспитания. Однако процесс индивидуализации образования и воспитания детей, в том числе, в семье имеет глубокие социокультурные основания, связанные с позиционированием современной семьи как субъекта общества. Как отмечает М.И. Болотова, тенденция индивидуализации семейного воспитания наметилась в ситуации, когда «индивид занял верхнюю, лидирующую позицию, тогда как общество оказалось в нижней, подчиненной. Семья сохранила свое центральное в иерархии место, по-прежнему являясь каналом разрешения противоречий между социумом и индивидом» [11, с. 368].

В концепции семьи как социокультурной ценности, предложенной О.И. Волжиной, семья рассматривается как структурный элемент общества, обладающий ценностным значением. Семья как социокультурная ценность, играет роль регулятивного механизма процессов изменений, происходящих в ребенке во всей гамме его социальных связей [12]. Развивая далее эту мысль, можно предположить, что современная семья, ориентированная на развитие индивидуальности ребенка, не выстраивает «типовой» сценарий его социализации, а управляет (в меру своих творческих способностей) этим процессом, взаимодействуя не только непосредственно с ними, но и с разнообразными внешними социальными институтами. Сценарий социализации ребенка определяется обществом и культурой, к которым принадлежат родители. В культуре, в социальных нормах фиксируются идеальные, нормативные представления о том, какой должна быть семья. И именно здесь выделяется роль родителей с точки зрения нравственных и духовных ценностей общества.

Немаловажно, что в значительной степени все это происходит в совместном досуге, т.е. семейной досуговой деятельности. В этой связи вполне логично рассмотреть досуг семьи именно как специфическую форму ее образовательного стартапа. Однако именно в таком ключе семейный досуг анализируется исследователями крайне редко, хотя и рассматривается как приоритетная сфера социально-педагогической поддержки семьи со стороны различных социальных институтов (культурно-досуговых центров, музеев, учреждений образования и др.). Так, например, весьма укорененной в общественном сознании является мысль о том, что «развитие форм семейного досуга должно способствовать решению одной из важнейших задач по организации совместной коллективной деятельности детей и их родителей» [13]. Развивая эту мысль, Г.И. Грибкова и С.Ш. Умертаева в качестве одного из значимых *условий* организации музейной культурно-образовательной деятельности, необходимых для реализации развивающего педагогического потенциала семейного досуга, выделяют *«целенаправленное включение в социально-культурную деятельность всей семьи в виде целостного социально-культурного творчества, воспитательный результат которой будет зависеть от совместных усилий каждого члена семьи»* [14, с. 16].

Исследователями выделяются также разнообразные частные задачи, решаемые в процессе социально-педагогической поддержки досуговой деятельности семьи: развитие музыкальной культуры [15], физического развития детей [16], развития их познавательных интересов [17], развитие игровой деятельности детей и родителей [18], а также общекультурного развития [19].

Проведенный анализ литературы вопроса позволяет нам заключить, что семейный досуг, выступая объектом педагогических, психологических и социологических исследований, рассматривается с разных позиций:

- как социокультурный и педагогический феномен, находящийся в имманентной связи с обучением и воспитанием личности, имеющий ярко выраженные физиологические, психологические, социальные аспекты;

- как вид развивающей и духовнообогащающей деятельности, представляющий возможности для активного отдыха, потребления культурных ценностей и личностного развития всех членов семейного коллектива при учете индивидуальных интересов и потребностей [11].

Немаловажно и то, что у семейного досуга возможен и конкретный осязаемый выход в виде творческой продукции на основе выделенных И.И. Гуляевым закономерностей:

- закон творческой энергетики: досуг реализует потенции человека, все виды его энергии, тем он и ценен;

- закон диалогического соотношения времени, пространства и содержания досуга: вся досуговая деятельность протекает в рамках свободного времени досуговой территории и выбранного содержания творчества; они взаимосвязаны вкусы, интересы, пристрастия, душевные и физические силы;

- закон «зеркальности» и универсальности досуга: досуг отражает и воспроизводит окружающий мир, все его богатства, тем он и универсален [20].

Однако все эти сведения могут рассматриваться лишь как предпосылки целостной концепции семейного досуга как формы образовательного стартапа. В этой связи необходимо уточнить, всякий ли досуг обладает образовательным потенциалом и каково специфическое содержание именно образовательного досуга. Проведенный анализ показал, что весьма часто образовательный потенциал семейного досуга принимается авторами «по умолчанию»: в любом случае взаимодействие детей и родителей, осуществляемое ими, в том числе, и в сфере досуга, имеет своим следствием некое приращение социального опыта ребенка и это уже само по себе свидетельствует о его образовательном потенциале.

Такой взгляд на образовательный потенциал семейного досуга представляется чрезмерно упрощенным и мало способствующим развитию представлений о возможностях его перерастания в образовательный стартап семьи. Среди работ, в которых данный феномен рассматривается более конкретно, можно выделить два противоположных подхода к интерпретации взаимосвязи досуга и образования. Первый из них основан на понимании досуга лишь как средства популяризации образования. Так, по мнению А.И. Даниловой, досуг, организуемый в особых формах, может выступать фактором добровольного выбора субъектом привлекательных для него видов образования, а также средством, при помощи которого образование осуществляет свою социально-интегративную функцию. Под социально-интегративной функцией автором понимается способность образования и образовательной деятельности «являться одновременно и способом “индивидуализации”, и способом “утверждения себя по отношению к другому”, и инструментом сплочения социальных образований» (к числу которых, безусловно, может быть отнесена семья). [21, с. 44]

Иной точки зрения на образовательную функцию досуга придерживается А.А. Воронин: «Досуг определяется нами как программа, целеполагание которой – развитие творческого потенциала молодежи в процессе “погружения” личности в субкультуру микросреды» [22, с. 89] При этом содержание такого развивающего досуга рассматривается автором как спектр осуществляемых субъектами видов творческой деятельности, к которым он относит репродуктивную, продуктивно-творческую, рефлексивную и релаксационно-реабилитационную. Репродуктивная деятельность является, с точки зрения автора, ведущей в представленных в социуме институализированных микросредах. Продуктивно-творческая деятельность становится ведущей в микросредах культуротворческих форм досуга. Рефлексивная деятельность выступает ведущей деятельно-

стью в микросредах, в которых происходит личностное самоопределение, а также актуализация заложенных личностных свойств и качеств субъекта. Релаксационно-реабилитационная деятельность наиболее значима в микросредах, ориентированных на укрепление здоровья и развитие спортивных способностей.

Существуют основания утверждать, что оба выделенных подхода к пониманию сути и назначения образовательного досуга могут быть заложены в основу выбора модели социально-педагогической поддержки семьи. Популяризация образования для детей, осуществляемая в форме семейных занятий, в ходе которых они (дети) получают для себя интересные сведения, может в определенной степени служить источником их мотивации учебной деятельности в школе (если, конечно, эта мотивация не будет в скором времени нивелирована догматизмом и принудительным характером школьных уроков). Однако для того чтобы совместная досуговая деятельность детей и родителей действительно могла выводить семью на уровень образовательного стартапа, ее занимательный характер выступает необходимым, но далеко не достаточным условием. Гораздо более продуктивным представляется второй подход, в котором семейный досуг может проектироваться как специфическая образовательная программа. Возможности этой программы играть роль семейного образовательного стартапа определяются тем, насколько достигаемые результаты ее реализации в модельном виде соответствуют представлениям об «образовании полного цикла», то есть образуют целостный спектр компетенций, необходимого для самостоятельного построения индивидуальной образовательной траектории и достижения социального успеха. Вопрос о таких индивидуальных образовательных результатах ранее был подробно рассмотрен нами в [23]. Здесь мы лишь ограничимся констатацией того, что данные результаты образуют единство обретенных субъектом смыслов в творчески осваиваемом, проблемно насыщенном поле деятельности, освоенных при этом способов действий и способов их социального утверждения во взаимодействии с другими людьми.

Возвращаясь к идее образовательной программы семейного досуга, отметим, что для достижения указанных образовательных результатов немаловажное значение имеет соотношение выделенных А.А. Ворониным видов досуговой деятельности. Вполне очевидно, что главная роль здесь должна принадлежать *продуктивно-творческой деятельности, в ходе которой в наибольшей степени возможно становление бытийных детско-родительских отношений и выход за пределы обыденного опыта*. Рефлексивная деятельность при этом выступает необходимым дополнением, обеспечивающим осмысленность продвижения детей и взрослых по совместно проектируемой индивидуальной образовательной траектории. Что же касается репродуктивной и релаксационно-реабилитационной деятельности, то они в большей степени могут служить для поддержания стабильности эмоционального фона, снятия напряжений и психологических барьеров перед трудностями.

Таким образом, главной *задачей социально-педагогической поддержки образовательного стартапа семьи выступает организация разнообразных видов совместной досуговой деятельности детей и родителей, сопровождаемой созданием ситуаций групповой рефлексии по поводу совершаемых ими шагов продвижения по индивидуальным образовательным траекториям*. Еще раз подчеркнем, что обязательным условием эффективности образовательного стартапа выступает открытость к обретению нового социального опыта не только детей, но и родителей (напомним, что впервые идея родителей, которые учатся у своих детей была сформулирована М. Мид еще в середине прошлого столетия [24]).

Способом решения этой задачи, предлагаемым в нашем исследовании, выступает организация и тьюторское сопровождение совместной досуговой деятельности детей и родителей, направленной на творческое освоение модельных социокультурных практик. Под этими практиками мы понимаем специальным образом создаваемую предмет-

ность совместной деятельности детей и взрослых, на которой ими могут моделироваться, с одной стороны, отношения сотворчества, возникающие между людьми в процессе погружения в проблемно насыщенные сферы культуры, с другой стороны, социальные отношения «по поводу» осуществляемой деятельности, отвечающие ее социальному содержанию и внутренним закономерностям. К таковым видам совместной деятельности мы, в первую очередь, относим:

- игру в ее разнообразных видах и проявлениях;
- художественно-творческое, инженерное и социальное проектирование;
- исследование окружающего мира;
- семейные образовательные путешествия.

Дадим их краткую характеристику.

Игра – одно из самых важных порождений Мира Детства, суть которого, по утверждению В.Т. Кудрявцева [25], состоит в «схватывании» субъектом (ребенком) универсальных смысловещей и явлений, находящимися за пределами его актуального жизненного опыта.

Игра – это способ найти ответ на смыслообразующий вопрос «каково быть?».

Именно это обстоятельство в первую очередь позволяет рассмотреть игровую деятельность как возможную форму образовательного стартапа семьи.

Репертуар семейных игр, в которые играют совместно дети и родители, весьма широк – сюжетно-ролевые, режиссерские, психологические, спортивные, настольные и т.д. Но в любом случае игра как форма образовательного стартапа характеризуется следующими особенностями.

Во-первых, главным «двигателем» игры выступает *творческое воображение* ее участников. Именно воображение позволяет детям и взрослым «побывать» в других мирах, ощутить себя в новых ролях и обстоятельствах, которые «натурально» не являются доступными.

Во-вторых, в процессе игры ее участники решают некую *творческую «задачу-на-смысл»*, характеризующуюся тем, что, говоря словами А.В. Брушлинского [26], «требуемое» и «искомое» не совпадают друг с другом. (Подробнее этот аспект игры рассмотрен в [27].)

И, в-третьих, в процессе игры ее участники осваивают *новые способы продуктивных коммуникаций*, не представленные в обыденном арсенале способов общения.

Только соблюдение этих трех особенностей при выборе семейных игр может позволить их использование в качестве *средств образовательного стартапа*.

Особо важен вопрос о роли взрослого в семейной игре. Анализ имеющихся в сети Интернет описаний семейных игр показывает, что преобладающей позицией, которую занимают родители, выступает позиция организатора игры, в то время как активными игроками являются только дети. Гораздо реже родители становятся непосредственными участниками игр. Однако именно участие родителей в совместной игровой деятельности с детьми может обеспечить необходимый уровень образовательного стартапа семьи. Связано это с тем, что любая деятельность, выводящая ребенка в зону его ближайшего развития, обязательно должна осуществляться совместно со взрослыми, в противном случае механизмы этого выхода не работают [28].

Второй выделенный нами вид совместной досуговой деятельности детей и родителей – *проектирование* (художественно-творческое, инженерное и социальное) – также обладает всеми характеристиками игры:

- наличие воображаемого плана действий,

- решение творческой задачи и
- использование особых продуктивных коммуникаций, не присущих обыденной репродуктивной деятельности.

Однако, в отличие от игры, проектирование предполагает создание полезного продукта. Однако само по себе создание этого продукта недостаточно для того чтобы совместная продуктивная деятельность детей и взрослых обеспечивала успешный образовательный старт семьи. Это возможно лишь в том случае, если созданный продукт запечатляет в себе найденное креативное решение проблемы, которую невозможно было решить на основе использования уже известных субъекту средств и способов деятельности. Именно найденный новый, креативный способ действия, приводящий к решению проблемы, представляет собой тот образовательный результат, который выводит ребенка в новые пределы его бытия. Необходимость поиска этого нового способа действия должна быть заложена уже в самой постановке творческой задачи. Так, например, для образовательного стартапа недостаточно просто предложить ребенку вместе с родителями сделать скворечник (как это часто происходит в массовой практике и школьного и семейного воспитания). Более адекватная смыслу образовательного стартапа проектная задача может быть сформулирована следующим образом: необходимо построить теплый, уютный и удобный дом, в котором живут не люди, а птицы.

Исследования окружающего мира – третий выделенный вид социокультурной практики, совместное освоение которой детьми и взрослыми может выводить их на уровень семейного образовательного стартапа – обладают неограниченными возможностями выбора и решения творческих задач. Ее главные специфические особенности состоят в том, что для освоения этой социокультурной практики необходимо акцентировать совместную досуговую деятельность на двух взаимосвязанных аспектах научного исследования. Первый из них состоит в том, что моделирование «полного цикла» исследования предполагает выстраивание алгоритма мышления, отражающего все его основные этапы: проблематизацию, концептуализацию, целеполагание, постановку исследовательских задач, выдвижение и проверку гипотез и т.д. В то же время речь не идет об «академическом» исследовании, все эти этапы должны быть представлены в модельном виде, доступном ребенку в силу его возрастных особенностей. Так, постановка научной проблемы имеет вид вопроса, на который необходимо самостоятельно найти свой собственный ответ. В качестве «научных текстов» могут быть использованы различные энциклопедии, справочники и другие источники, носящие более популярный, нежели собственно научный характер. Постановка эксперимента может носить характер достаточно свободной пробы и т.д. В любом случае следует помнить, что целью организации исследовательской деятельности в формате семейного образовательного досуга выступает в первую очередь развитие мотивации ребенка и осознания им универсального смысла: что для него самого значит исследовать окружающий мир.

В этой же связи возникает второй аспект организации совместной исследовательской деятельности детей и взрослых членов семьи. Этот аспект касается межличностных отношений субъектов научного исследования. Для ребенка важно ощутить, *каково быть* исследователем. Для этого необходимо включить в содержание семейного образовательного досуга «научные дискуссии», конференции и т.п., которые по своему характеру должны в большей степени восприниматься ребенком как своего рода игра, в которой он играет новую для него роль ученого, исследователя. Только в этом случае проведение исследования и защита его результатов может стать для ребенка подлинным событием его жизни, проживаемым совместно с родителями.

Образовательное путешествие как форма семейного досуга также имеет свою «сверхзадачу»: его участники должны увидеть мир своим собственным взором, обнаружив в посещенных местах и объектах Культуры что-то глубоко свое личное, именно то, что объединяет участников события как целостную духовную общность. Для этого детям и родителям необходимо пройти следующие этапы образовательного путешествия:

- выбор предполагаемого маршрута, определение целей посещения тех или иных объектов;
- проблематизация как смыслообразующий вопрос: что именно мы хотим обнаружить в увиденном для себя самих, и чем это для нас может быть интересно?
- выстраивание более детального маршрута и распределение ролей и обязанностей между участниками;
- сбор и обработка информации и выстраивание на этой основе целостного видения посещенной местности и культурных объектов
- составление репортажей, презентаций, видеофильмов, путевых заметок и т.д.
- рефлексия состоявшегося путешествия, в ходе чего его участники отвечают на вопрос: *что это путешествие дало мне лично и что с этим предстоит делать дальше?*

Выводы и заключение. Охарактеризованные социокультурные практики (перечень которых может быть расширен за счет творческого воображения и изобретательности самих родителей) могут служить эффективными средствами образовательного стартапа семьи, поскольку все они обладают общими свойствами, определяющими его эффективность.

Во-первых, основу любой социокультурной практики составляет решение творческих задач, которые обнаруживаются детьми и родителями в проблемно насыщенных сферах Культуры. Таким образом, ситуация освоения социокультурной практики изначально становится для участников совместной деятельности ситуация их самоопределения в выборе занимаемой позиции субъекта.

Во-вторых, решение таких задач требует от участников выхода в сферы нового, еще не освоенного опыта. В первую очередь этот опыт связан с освоением нового способа действий, при помощи которого могут быть решены ранее субъективно нерешаемые задачи. Таким путем во взаимодействии детей и родителей закладываются контуры их общей зоны ближайшего развития.

В-третьих, освоение любой социокультурной практики требует освоения детьми и взрослыми нового способа межличностных взаимодействий, основанных на сотворчестве. В этом процессе взрослый утрачивает свою монополию на обладание единственно верным знанием и способом действия. Именно в этом случае между детьми и родителями складываются со-бытийные отношения, лежащие в основе проектирования индивидуальной образовательной траектории.

Данные свойства социокультурных практик определяют базовые принципы социально-педагогической поддержки семьи, выступающей в роли субъекта проектирования образовательного досуга как образовательного стартапа. Обоснованию этих принципов могут быть посвящены дальнейшие исследования семьи как субъекта проектирования индивидуальной образовательной траектории ребенка и ее социально-педагогической поддержки.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Гребенникова В.М., Бондарев П.Б., Игнатович В.К., Игнатович С.С. Семья как субъект проектирования индивидуальной образовательной траектории ребенка: аспект инклюзии // Историческая и социально-образовательная мысль. 2019. Том. 11. №6–1. С. 22–31. URL: <https://hist-edu.ru/index.php/hist/article/view/3505>
2. Соловейчик С.Л. Педагогика для всех. М.: АСТ, 2018. 384 с.
3. Игнатович В.К., Игнатович С.С., Гребенникова В.М., Бондарев П.Б. Проектирование индивидуального образовательного маршрута: проблема готовности субъекта: монография / под науч. ред. В.К. Игнатовича. М.: Ритм, 2015. 144 с.
4. Пашковская М.В. Перспективы развития стартапов в высшем образовании // Азимут научных исследований: экономика и управление. 2020. Т. 9. № 1(30). С. 261–263.
5. Бланк С., Дорф Б. Стартап: настольная книга основателя / пер. с англ. М.: Альпина Паблишер, 2013. 616 с.
6. Рис Э. Бизнес с нуля. Метод LeanStartup для быстрого тестирования идей и выбора бизнес-модели. М.: Альпина Паблишер, 2014. 256 с.
7. Юрченко А.В. Образовательный стартап: от факультатива до формирования базовой концепции // Педагогика и просвещение. 2014. № 1. С. 30–45.
8. Михайлова С.В., Нестерова Д.А. Стартап как инновационный вектор развития образовательной системы // Теоретические и практические предпосылки подготовки полилингвальных специалистов в вузе : материалы III Международного научно-практического онлайн-семинара (вебинара), 31 марта 2017 г. Могилев : МГУ имени А.А. Кулешова, 2017. С. 6–8.
9. Романов С. 10 наиболее перспективных образовательных стартапов. [Электронный ресурс]. URL: <https://vc.ru/services/151620-10-naibolee-perspektivnyh-obrazovatelnyh-startapov> (дата обращения 06.08.2021 г).
10. Асмолов А.Г., Кудрявцев В.Т. Л.С. Выготский: непройденные зоны // Образование и личность: разнообразие зон развития. К 120-летию Л.С. Выготского: сборник материалов Международной научно-практической конференции. М., 2017. С.18–25.
11. Болотова М.И. Событийная общность семьи и учреждения дополнительного образования детей: актуальность, сущность, осмысление проектирования // Педагогика: семья – школа – общество. Кн. 11. Воронеж, 2007. С. 367–375.
12. Волжина О.И. Семья как социокультурная ценность: дисс. ... д-р.соц. наук: 22.00.04 Социальная структура, социальные институты и процессы. М., 2002.
13. Музей как пространство образования: игра, диалог, культура участия / Отв. ред. А. Щербакова. Сост. Н. Копелянская. М., 2012. 176 с.
14. Грибкова Г.И., Умеркаева С.Ш. Организация семейного досуга в условиях культурно-образовательной деятельности музея // Наука, технологии и инновации в современном мире. 2015. № 1 (2). С. 15–23.
15. Авлас Е.А. Особенности организации семейных досугов с использованием музыки в дошкольной образовательной организации // Современная наука: актуальные вопросы, достижения и инновации: сборник статей XX Международной научно-практической конференции. Пенза, 2021. С. 159–161.
16. Богданова С.В., Ефимова С.В. Организация семейного досуга как одно из условий развития физической подготовленности детей дошкольного возраста // Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта. 2015. № 2 (120). С. 19–23.
17. Ажиев А.В., Гадаборшева З.И. Организации детского досуга как средства разви-

- тия познавательных интересов детей старшего дошкольного возраста в семье // *Wschodnioeuropejskie Czasopismo Naukowe*. 2018. № 2-4 (30). С. 7–11.
18. Изевлина И.В. Интерактивные игры как средство формирования досуга современной семьи // *Наука и технологии: актуальные вопросы, достижения, инновации: сб. докладов и материалов III Национальной научно-практической конференции*. М., 2019. С. 124–130.
 19. Стрижкова Т.А., Медведь Э.И. Воспитание культуры средствами семейного досуга в условиях учреждения образования // *Современная индустрия досуга: векторы модернизации: материалы межвузовской научно-практической конференции*. 2019. С. 154–159.
 20. Гулятьев И.И. Досуговые интересы современной семьи: социально-культурные аспекты развития // *Материалы всероссийской научно-практической конференции (23 – 24 ноября 2005 г.): сб. науч. статей*. Тамбов, 2005. С. 168–174.
 21. Данилова А.И. Популяризация образования: структура и содержание понятия // *Научное мнение*. 2019. № 6. С. 41–45.
 22. Воронин А.А. Теоретические основы организации культурно-образовательной среды досуга молодежи // *Известия Южного федерального университета. Педагогические науки*. 2011. № 7. С. 84–90.
 23. Игнатович В.К., Игнатович С.С. Проектирование индивидуальных образовательных результатов учащихся: возрастной аспект // *Психолого-педагогический поиск: научно-методический журнал*. 2019. № 3(51). С. 128–143.
 24. Мид М. Культура и мир детства / пер. с англ. М.: Наука, 1988. 429 с.
 25. Кудрявцев В.Т., Хорчева М.И. Воображение, социальная ситуация развития и школьная готовность // *Детский сад: теория и практика*. 2017. № 5. С. 18–37.
 26. Брушлинский А.В. Субъект: мышление, учение, воображение. М.: Ин-т практической психологии, 1996. 392 с.
 27. Игнатович В.К., Алехина О.М., Василевская А.О. О роли подвижных игр в психическом развитии подростков // *Педагогика: история, перспективы*. 2021. Том 4. № 3. С. 115–123. URL: <https://dpo-journal.ru/index.php/pvsz/article/view/193>
 28. Цукерман Г.А. Взаимодействие ребенка и взрослого, творящее зону ближайшего развития // *Культурно-историческая психология*. 2006. № 4. С. 61–73.

REFERENCES

1. Grebennikova V.M., Bondarev P.B., Ignatovich V.K., Ignatovich S.S. The family as the subject of designing the child's individual educational trajectory: the aspect of inclusion. Historical and socio-educational idea. 2019. Vol. 11.No. 6-1. P. 22–31. URL: <https://hist-edu.ru/index.php/hist/article/view/3505> (In Russ.)
2. Soloveichik S.L. Pedagogy for everyone. Moscow: ACT, 2018. 384 p. (In Russ.)
3. Ignatovich V.K., Ignatovich S.S., Grebennikova V.M., Bondarev P.B. Designing an individual educational route: the problem of the subject's readiness: monograph, under scientific. ed. V.C. Ignatovich. Moscow: Ritm, 2015. 144 p. (In Russ.)
4. Pashkovskaya M.V. Prospects for the development of startups in higher education. Azimuth of scientific research: economics and management. 2020. Vol. 9.No. 1 (30). P. 261–263. (In Russ.)
5. Blank S., Dorf B. Startup: Founder's Handbook. Per. from English M.: Alpina Publisher, 2013. 616 p. (In Russ.)
6. Rhys E. Business from scratch. Lean Startup method for quickly testing ideas and choosing a business model. Moscow: Alpina Publisher, 2014. 256 p. (In Russ.)

7. Yurchenko A.V. Educational startup: from elective to the formation of a basic concept. *Pedagogy and education*. 2014. No. 1. P. 30–45. (In Russ.)
8. Mikhailova S.V., Nesterova D.A. Startup as an innovative vector of development of the educational system. Theoretical and practical prerequisites for the training of multilingual specialists at the university: materials of the III International scientific and practical online seminar (webinar), March 31, 2017 Mogilev: Moscow State University named after A.A. Kuleshova, 2017, PP. 6–8. (In Russ.)
9. Romanov S. 10 most promising educational startups. [Electronic resource]. URL: <https://vc.ru/services/151620-10-naibolee-perspektivnyh-obrazovatelnyh-startapov> (date of treatment 08/06/2021). (In Russ.)
10. Asmolov A.G., Kudryavtsev V.T. L.S. Vygotsky: non-traversed zones. Education and personality: a variety of development zones. To the 120th anniversary of L.S. Vygotsky: collection of materials of the International Scientific and Practical Conference. M., 2017. P.18–25. (In Russ.)
11. Bolotova M.I. Event community of the family and institutions of additional education for children: relevance, essence, understanding of design. *Pedagogy: family - school - society*. Book. 11. Voronezh, 2007. P. 367–375. (In Russ.)
12. Volzhina O.I. Family as a sociocultural value: diss. ... dr. Social. Sciences: 22.00.04 Social structure, social institutes and processes. M., 2002. (In Russ.)
13. Museum as an educational space: play, dialogue, culture of participation. Otv. ed. A. Shcherbakova. Compiled by N. Kopelyanskaya. M., 2012. 176 p. (In Russ.)
14. Gribkova G.I., Umerkaeva S.Sh. Organization of family leisure in the cultural and educational activities of the museum. *Science, technology and innovation in the modern world*. 2015. No. 1 (2). P. 15–23. (In Russ.)
15. Avlas E.A. Features of the organization of family leisure activities using music in a preschool educational organization. *Modern science: topical issues, achievements and innovations: a collection of articles of the XX International Scientific and Practical Conference*. Penza, 2021, PP. 159-161. (In Russ.)
16. Bogdanova S.V., Efimova S.V. Organization of family leisure as one of the conditions for the development of physical fitness in preschool children. *P.F. Lesgaft*. 2015. No. 2 (120). P. 19–23. (In Russ.)
17. Azhiev A.V., Gadaborsheva Z.I. Organization of children's leisure as a means of developing the cognitive interests of older preschool children in the family. *WschodnioeuropejskieCzasopismoNaukowe*. 2018. No. 2-4 (30). P. 7 – 11. (In Russ.)
18. Izevlina I.V. Interactive games as a means of forming the leisure of the modern family. *Science and technology: topical issues, achievements, innovations: collection of articles. reports and materials of the III National Scientific and Practical Conference*. Moscow, 2019, PP. 124–130.
19. Strizhkova T.A., Medved E.I. Raising culture by means of family leisure in an educational institution. *Modern leisure industry: vectors of modernization: materials of the interuniversity scientific and practical conference*. 2019. P. 154 – 159. (In Russ.)
20. Gulyaev I.I. Leisure interests of the modern family: socio-cultural aspects of development. *Materials of the All-Russian Scientific and Practical Conference (23-24 November 2005): collection of articles. scientific. articles*. Tambov, 2005. P. 168 – 174. (In Russ.)
21. Danilova A.I. Popularization of education: structure and content of the concept. *Scientific opinion*. 2019. No. 6. P. 41 – 45. (In Russ.)
22. Voronin A.A. Theoretical foundations of organizing the cultural and educational environment of youth leisure. *News of the Southern Federal University. Pedagogical scienc-*

- es. 2011. No. 7. P. 84–90. (In Russ.)
23. Ignatovich V.K., Ignatovich S.S. Designing individual educational results of students: the age aspect. Psychological and pedagogical search: scientific and methodological journal. 2019. No. 3 (51). P. 128–143. (In Russ.)
24. Mead M. Culture and the world of childhood, per. from English Moscow: Nauka, 1988. 429 p. (In Russ.)
25. Kudryavtsev V.T., Horcheva M.I. Imagination, social situation of development and school readiness. Kindergarten: theory and practice. 2017. No. 5. P. 18–37. (In Russ.)
26. Brushlinsky A.V. Subject: thinking, learning, imagination. Moscow: Institute of Practical Psychology, 1996. 392 p. (In Russ.)
27. Ignatovich V.K., Alekhina O.M., Vasilevskaya A.O. On the role of outdoor games in the mental development of adolescents. Pedagogy: history, perspectives. 2021. Volume 4. No. 3. P. 115–123. (In Russ.) URL: <https://dpo-journal.ru/index.php/pvsz/article/view/193>
28. Zuckerman G.A. Interaction between a child and an adult, creating a zone of proximal development. Cultural-Historical Psychology. 2006. No. 4. P. 61–73. (In Russ.)

Информация об авторах: Гребенникова Вероника Михайловна, д-р. пед. наук, проф. ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет»
Краснодар, Россия
<http://orcid.org/0000-0003-0705-7985>
vmgrebennikova@mail.ru

Игнатович Владлен Константинович, канд. пед. наук, доц. ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет»
Краснодар, Россия
<http://orcid.org/0000-0002-1625-772X>
vign62@mail.ru

Игнатович Светлана Сергеевна, канд. пед. наук, доц. ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет»
Краснодар, Россия
<http://orcid.org/0000-0003-0479-6117>
ssign67@mail.ru

Курочкина Валентина Евгеньевна, канд. психол. наук, доц. ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет»
Краснодар, Россия
<https://orcid.org/0000-0002-9499-4610>
kve7@rambler.ru

Вклад авторов в работу: Вероника Михайловна Гребенникова – выстраивание общей концепции и плана статьи. Обоснование образовательного стартапа как функции современной семьи. Анализ понятия «образовательный досуг».

Владлен Константинович Игнатович – обоснование семейного образовательного досуга как способа моделирования «полного цикла образования». Обоснование гуманитарного смысла понятия «образовательный стартап».

Светлана Сергеевна Игнатович – описание форм образовательного досуга, обеспечивающих эффективность образовательного стартапа. Обоснование базовых проектных характеристик образовательного стартапа семьи.

Валентина Евгеньевна Курочкина – описание базовых характеристик социокультурных практик и обоснование требований к их организации в рамках осуществления образовательного стартапа семьи.

Авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи

Information about the authors: Grebennikova Veronika Mikhailovna, Dr. Ped. Sciences, Prof., Kuban State University
Krasnodar, Russia
<http://orcid.org/0000-0003-0705-7985>
vmgrebennikova@mail.ru

Ignatovich Vladlen Konstantinovich, Cand. Ped. Sciences, Assoc. Prof., Kuban State University
Krasnodar, Russia
<http://orcid.org/0000-0002-1625-772X>
vign62@mail.ru

Ignatovich Svetlana Sergeevna, Cand. Ped. Sciences, Assoc. Prof., Kuban State University
Krasnodar, Russia
<http://orcid.org/0000-0003-0479-6117>
ssign67@mail.ru

Kurochkina Valentina Evgenievna, Cand. Psychol. Sciences, Assoc. Prof., Kuban State University
Krasnodar, Russia
<https://orcid.org/0000-0002-9499-4610>
kve7@rambler.ru

Contribution of authors to the work: Veronika Mikhailovna Grebennikova – building the general concept and plan of the article. Rationale for an educational startup as a function of the modern family. Analysis of the concept of "educational leisure".

Vladlen Konstantinovich Ignatovich – substantiation of family educational dosuga as a way of modeling the "full cycle of education". Substantiation of the humanistic meaning of the concept of "educational start-up".

Svetlana Sergeevna Ignatovich – a description of the forms of educational leisure that ensure the effectiveness of an educational startup. Substantiation of the basic design characteristics of a family educational startup.

Valentina Evgenievna Kurochkina – a description of the basic characteristics of socio-cultural practices and the substantiation of the requirements for their organization as part of an educational start-up of a family.

The authors have read and approved the final manuscript.

Статья поступила в редакцию / The article was submitted: 27.09.2021

Одобрена после рецензирования и доработки / Approved after reviewing and revision: 20.10.2021

Принята к публикации / Accepted for publication: 25.10.2021

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов./The authors declares no conflicts of interests

© Гребенникова В. М. 2021

© Игнатович В. К. 2021

© Игнатович С. С. 2021

© Курочкина В. Е. 2021

© «Педагогика: история, перспективы» 2021

**Научная статья**

УДК 37.

DOI: 10.17748/2686-9969-2021-4-5-53-68

**ТЮТОРСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ СЕМЕЙ
С ДЕТЬМИ И ПОДРОСТКАМИ****Людмила Викторовна Полякова**

Московский педагогический государственный университет

г. Москва, Россия

<https://orcid.org/0000-0002-6071-2603>lv.polyakova@mpgu.su

Аннотация. В статье рассматриваются вопросы тьюторского сопровождения семьи в построении семейной образовательной среды с учётом ресурсов и характеристики семьи; сопровождение в проектировании образовательной среды и реализации адаптивной образовательной программы. Рассмотрены возможности обеспечения тьютором доступности среды с учетом психофизического развития, индивидуальных возможностей и состояния здоровья ребёнка. Тьютор выступает как специалист, который координирует и контролирует реализацию составленной программы, стимулирует активность значимых взрослых. Охарактеризованы компоненты, технологические этапы сопровождения: диагностический, организационный, аналитический. Описаны компетенции тьютора, необходимые при реализации тьюторского сопровождения семьи, связанные с активным слушанием, умением выстраивать конструктивно обратную связь, умение задавать «сильные» развивающие вопросы, общаться без советов и оценок, осуществлять целеполагание в формате конечного результата.

Ключевые слова: тьюторское сопровождение, семья и компоненты тьюторского сопровождения, компетенции, активное слушание

Для цитирования: Полякова Л.В. Тьюторское сопровождение семей с детьми и подростками // Педагогика: история, перспективы. 2021. Том. 4. № 5. С. 53-68
DOI: 10.17748/2686-9969-2021-4-5-53-68

Original article**TUTOR SUPPORT FOR FAMILIES WITH CHILDREN AND ADOLESCENTS****Lyudmila V. Polyakova**

Moscow Pedagogical State University

Moscow, Russia

<https://orcid.org/0000-0002-6071-2603>lv.polyakova@mpgu.su

Annotation. The article deals with the issues of tutor support of the family in the construction of a family educational environment, taking into account the resources and characteristics of the family; support in the design of the educational environment and the implementation of an adaptive educational program. The possibilities of ensuring the accessibility of the environment by the tutor, taking into account the psychophysical development, individual capabilities and the state of health of the child, are considered. The tutor acts as a specialist who coordinates and controls the implementation of the compiled program, stimulates the activity of significant adults. Components, technological stages of maintenance are characterized: diagnostic, organizational, analytical. The author describes the tutor's competencies necessary for the implementation of tutor support for the family, related to active listening, the ability to build constructive feedback, the ability to ask "strong" developmental questions, communicate without advice and assessments, and implement goal-setting in the format of the final result.

Keywords: tutor support, family and components of tutor support, competencies, active listening.

For citation: Polyakova L.V. Tutor support for families with children and adolescents. *Pedagogy: history, prospects*. 2021. Vol. 4. No. 5. PP. 53-68 (InRuss.)
DOI: 10.17748/2686-9969-2021-4-5-53-68

Семья заменяет все. Поэтому, прежде чем ее завести, стоит подумать, что тебе важнее: все или семья.

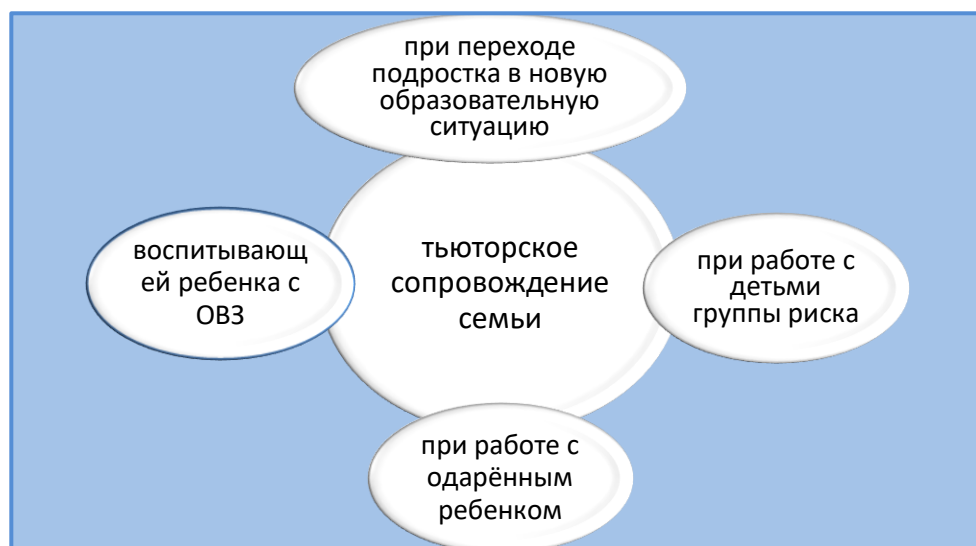
Фаина Раневская

Семья – это та первичная среда, где человек должен учиться творить добро.

Василий Сухомлинский

Тьюторское сопровождение семей с детьми и подростками актуальное, но мало разработанное направление в тьюторской практике. Родители или лица, их замещающие нуждаются в помощи и поддержке, чтобы создать условия, позволяющие детям нормально развиваться, понимать трудности и возможности ребенка. Тьюторское сопровождение семьи с детьми и подростками в повседневной практике реализуется:

Рисунок 1 Тьюторское сопровождение семьи с детьми и подростками
Figure 1 Tutor support for families with children and adolescents



Источник: составлено автором научной статьи.

Source: compiled by the author of the scientific article

Для реализации этих направлений сегодня используются ресурсы семьи, и семья становится субъектом проектирования индивидуальной образовательной траектории, однако, эту субъектность впоследствии она должна делегировать самому ребенку. Традиционных форм (лекции, семинары) не достаточно, поскольку важно, чтобы взаимодействие не сводилось только к трансляции норм, правил, фиксации достижений субъектов взаимодействия. По замыслу авторов сопровождения это должна быть «оригинальная форма со-развития детей и взрослых» [1, с. 4].

Семья в разной степени нуждается в помощи и поддержке для реализации функций, предписываемых обществом. Ведь семейное воспитание это процесс педагогического взаимодействия родителей и других членов семьи с детьми, с целью создания необходимых социальных и педагогических условий для гармоничного развития личности ребенка, формирования у него жизненно важных качеств и свойств личности. Степень помощи и поддержки зависит от структурных и индивидуальных характеристик семьи. И как результат от состояния семьи в процессе адаптации в обществе, то есть от социального статуса семьи.

Схема 1 Структурные и индивидуальные характеристики семьи

Figure 1 Structural and Individual Family Characteristics

Структурные характеристики семьи	Индивидуальные характеристики семьи
• наличие брачных партнеров; • стадия жизненного цикла семьи; • порядок заключения брака; • количество поколений в семье; • количество детей	• демографические, • физиологические, • психологические, • патологические привычки взрослых членов семьи, • характеристики ребенка

Источник: составлено автором научной статьи.

Source: compiled by the author of the scientific article

В социальной педагогике выделяют четыре типа социального статуса.

1. Социально-экономический – материальное состояние семьи, которое складывается из имущественной обеспеченности: уровня доходов семьи, жилищных условий, предметного окружения и социально-демографических характеристик её членов.
2. Социально-психологический статус – устойчивый эмоциональный настрой, основными характеристиками которого являются: степень эмоционального комфорта, уровень тревожности, степень взаимного понимания, уважения, поддержки, помощи, сопереживания, взаимовлияния; место проведения досуга (в семье или вне её), открытость семьи во взаимоотношениях с ближайшим окружением.
3. Социокультурный статус семьи определяется общей культурой семьи, в которую входят два компонента: уровень образования взрослых и непосредственно бытовая и поведенческая культура членов семьи.

4. Социо-ролевой статус определяется отношением к ребенку: высокий уровень – конструктивное отношение к ребенку, средний – акцентуация на его проблемах, низкий – игнорирование проблем ребенка и негативное отношение к нему.

Анализ представленных характеристик позволяет более точно определить ресурсы семьи по отношению к наделенным функциям и подобрать формы взаимодействия. Зафиксировать наиболее проблемные характеристики, осознание и изменение которых способствует более эффективному функционированию семьи. На основе четырех типов социального статуса выделяют благополучные, семьи группы риска, неблагополучные и семьи группы риска.

Схема 2 Выделение видов семей на основе типов социального статуса

Figure 2 Identifying types of families based on types of social status

Благополучная семья	• Обладает материальным резервом, имеет психологический и культурный потенциал. • Ориентирована на самостоятельное решение проблем. • Все виды социального статуса на высоком уровне. • Имеет высокий уровень социальной адаптации.
Семья группы риска	• Присутствует некоторое отклонение от нормы, это отклонение не позволяет определить её как благополучную, однако пока отклонение не является дезадаптирующим. • Социальные статусы - высокий и средний уровни.
Неблагополучная семья	• Имеют низкий социальный статус в какой-либо из сфер. В связи с этим возникает необходимость осознания данной характеристики с последующей коррекцией. • Сложно противостоять неблагоприятным обстоятельствам. • Дефициты ресурсов связаны с возрастными, половыми, национальными, культурными и психофизиологическими индивидуальными особенностями.
Ассоциальная семья	• Наличие крайних форм социального неблагополучия. • Низкий уровень социального статуса. • Наличие ассоциальных форм поведения членов семьи.

Источник: составлено автором научной статьи.

Source: compiled by the author of the scientific article

Тьюторское сопровождение семьи – это педагогическая деятельность по проектированию и реализации эффективного сотрудничества семьи и учреждения, в котором работает тьютор; совершенствование системы комплексного сопровождения. Взаимодействие с семьёй это одна из функций всех специалистов, которые работают с ребенком, однако, каждый из них осуществляет деятельность в рамках своей компетенции. Для целостного решения проблемы необходим специалист, который координирует и контролирует реализацию составленной программы, стимулирует активность значимых взрослых.

Цель тьюторского сопровождения семьи является повышение педагогической компетенции родителей и помощь семьи по разрешению проблем психолого-педагогической адаптации, обучения, воспитания и развития ребенка.

Задачи тьюторского сопровождения родителей:

- просвещение родителей;
- помощь в умении общаться с ребенком, определять результативные пути взаимодействия с ним;
- снятие тревожности, преодоление психологических барьеров, формирование позитивных психологических установок в сознании родителей;
- формирование благоприятного микроклимата в семье.

В психолого-педагогической литературе выделяют следующие направления сопровождения семьи:

1. Организация совместной деятельности детей и взрослых на основе семейных интересов и ценностей, в ходе которой происходит осознание родителями своих возможностей и ресурсов в области обучения, воспитания и развития своего ребенка, принятия позиции субъекта проектирования индивидуальной образовательной траектории своего ребёнка.
2. Изучение семьи, оценка особенностей межличностного взаимодействия членов семьи и анализ проблем, которые возникают при построении индивидуальной образовательной траектории. В рамках этого направления анализируются ошибки воспитания, фиксируются и обсуждаются стереотипные формы поведения родителей, их эффективность на данном этапе развития ребенка.
3. Консультирование в вопросах гармонизации детско-родительских отношений и проектирования индивидуального образовательного маршрута. Индивидуальные консультации проводятся по запросу родителей и проводятся в форме вопроса и ответа. Групповые консультации объединяют субъектов по рассмотрению значимых для них вопросов и реализуются в форме мастер-классов, тренингов, клубного общения.
4. Коррекция внутрисемейных отношений в ситуациях, когда родители являются источником проблем ребенка. В рамках данного направления важно осознание родителями или лицами их замещающих своих ошибок или неэффективности выбранной стратегии воспитания, создание условий для самореализации ребенка, что возможно при организации наблюдения с фиксацией проявлений ребенка и дальнейшим обсуждением со специалистом.
5. Оценка результатов эффективности совместной деятельности субъектов тьюторского сопровождения семьи, анализ результатов: что изменилось в социальном опыте родителей и ребенка? что нового появилось? что ещё появится после реализации намеченных направлений?

Основными компонентами тьюторского сопровождения семьи, с позиции реализации системно-деятельностного подхода в образовании, являются следующие:

Схема 3 Основные компоненты тьюторского сопровождения семьи (с позиции реализации системно-деятельностного подхода)

Diagram 3 The main components of the tutor support of the family (from the position of realization of the system-activity approach)



Целевой компонент

- Анализ запросов школы и семьи.
- Фиксация проблематики.
- Определение направлений деятельности.



Эмоционально-волевой компонент

- Формирование и развитие мотивов деятельности на основе установления позитивного эмоционального отношения субъектов взаимодействия (родителей, специалистов, тьюторов, ребенка).
- Стимулирование инициативы родителей или лиц сопровождающих ребенка.
- Формирование готовности к сотрудничеству.
- Признание значимости специалистов при взаимодействии.



Организационно-содержательный компонент

- Разработка содержания тьюторского сопровождения:
- **планово-диагностическая деятельность** - анализ медико-психолого-педагогической консультации, диагностика семьи, определение мотивов, потребностей, изучение особенностей семьи;
- **координационная деятельность** - организация взаимодействия со специалистами, координация консилиумов, вебинаров, индивидуальных и групповых консультаций, реализуемые специалистами;
- **консультативная деятельность** (уровень реализации зависит от образования тьютора и его компетентности) - индивидуальные и групповые консультации по вопросам обучения, воспитания и развития.

Источник: составлено автором научной статьи.

Source: compiled by the author of the scientific article

Хоменко И.А. описывает основные модели семейного тьюторства.

Проблемно-ориентированная модель – объединяет семьи со схожими проблемами, при этом работа может осуществляться по плану на основе перечня зафиксированных уже проблем или оперативно, по мере возникновения затруднений. В этом случае основная задача – установить круг проблем и отслеживать их разрешение.

Личностно-центрированная модель ориентирована на проектирование программы сопровождения с акцентом на конкретном субъекте взаимодействия – ребенка, индивидуальный образовательный запрос которого должен быть удовлетворён. Все остальные выполняют вспомогательную функцию, в связи с этим необходимо повысить их образовательный потенциал.

Семейно-центрированная модель – предполагает разработку индивидуального маршрута для конкретной семьи или семьи определенного типа. Для этой модели эффективны разработанные заранее кейсы.

Деятельностная модель – индивидуальный образовательный маршрут, создаётся с ориентацией на конкретный вид деятельности: культурно-творческую, досуговую, научно-познавательную и игровую [2].

При составлении программы тьюторского сопровождения акцент делается на комплексную диагностику, коррекционно-развивающих мероприятиях и просвещении родителей. Можно выделить три основных этапа тьюторского сопровождения семьи:

Таблица 1 Основные этапы тьюторского сопровождения семьи

Table 1 Main stages of family's tutor support

Этапы	Характеристика
1. Диагностический	Диагностика детей и подростков, выявление особенностей семейного воспитания и детско-родительских отношений.
2. Организационный	Составление и реализация программы сотрудничества и взаимодействия: консультации и встречи в очной и дистанционной форме, вебинары, дискуссии. Включение родителей и ребенка в процесс активного взаимодействия, совместного решения вопросов развития ребенка и функционирования семьи.
3. Аналитический	Повторная диагностика детей и подростков, анкетирование родителей, определение направлений для последующей деятельности.

Источник: составлено автором научной статьи.

Source: compiled by the author of the scientific article

Васильева В.С. акцентирует внимание на включении семьи в процесс обучения и воспитания собственного ребенка в процессе тьюторского сопровождения, что способствует предупреждению вторичных отклонений в развитии ребенка, создаёт условия для получения профессиональной психологической помощи. При взаимодействии с се-

мьей воспитывающей ребенка с ОВЗ, фиксируются реакции на появления ребенка в семье [3, с.17]:

Таблица 2 Реакции на появления ребенка в семье
Table 2 Reactions to the arrival of a child in the family

Реакции	Характеристика
Принятие	Преданность по отношению к ребенку, адекватная оценка его возможностей, отсутствие неприязни и вины по отношению к ребенку.
Отрицание	Не признают дефект ребенка, ожидают высокую успешность деятельности ребенка.
Чрезмерная защита	Жалось, сочувствие к ребенку. Гиперопека, все делают за ребенка, что способствует формированию инфантильности.
Скрытое отречение	Для них особенности ребенка – позор семьи. За заботой о ребенке скрывают свое истинное отношение к нему.
Открытое отречение	Осознают свои негативные чувства к ребенку. Для них характерна тактика обвинения социума в их проблемах.

Источник: составлено автором научной статьи.

Source: compiled by the author of the scientific article

Васильева В.С., основываясь на своей практике выделяет две неконструктивные модели воспитания детей с ОВЗ, которые приводят к появлению вторичных отклонений в психическом развитии.

1. «Охранительное воспитание» – переоценка дефекта и как результат чрезмерная опека ребенка с дефектами в развитии. В результате ребенок не овладевает простейшими навыками самообслуживания; у него не формируются социальные компетенции общения из-за отсутствия желания взаимодействовать с другими; формируется эгоизм в сочетании с пассивной потребительской ориентацией.

2. «Равнодушное воспитание» – ребенок переживает одиночество, становится равнодушным к родным и другим людям. При реализации данной модели ребенок становится робким и застенчивым, у него формируется умение приспосабливаться к окружающему миру [3, с. 20].

При сопровождении семьи с ребенком с ОВЗ автор отмечает необходимость фиксировать тьюторами типы психологического реагирования родителей. Всего выделяется три типа [3, с. 22]:

Схема 4 Типы психологического реагирования родителей
Figure 4 Types of Psychological Reactions of Parents

Смешанный
• родители-партнеры • ориентированы на помощь, взаимодействие, на совместное решение проблем.
Гипостенический
• скрывают нарушение ребенка, стараются отстраниться, • ориентируются на чудо, • необходима работа на включение родителей во взаимодействие со специалистом.
Стенический, реактивный
• ориентированы на лучшее для своего ребенка; • не замечают особенностей ребенка и его особых потребностей.

Источник: составлено автором научной статьи.

Source: compiled by the author of the scientific article

Разработка индивидуальной программы сопровождение семьи, воспитывающей ребенка с ограниченными возможностями здоровья сводится к следующему алгоритму:

Схема 5 Алгоритм разработки индивидуальной программы сопровождение семьи, воспитывающей ребенка с ограниченными возможностями здоровья

Diagram 5 Algorithm of development of an individual support program for a family that is raising a child with disabilities



Источник: составлено автором научной статьи.

Source: compiled by the author of the scientific article

Валеева Г.В. тьюторское сопровождение семьи рассматривает в контексте системно-целостной концепции воспитания и развития здорового образа жизни. Разработанная автором программа «Гармонизация детско-родительских отношений», ориентирована на изучение и изменение типа отношений родителей к ребенку, осознание влияния отношений на развитие личности ребенка. Основная идея – гармонизация детско-родительских отношений, в целом оказывает прямое влияние на оздоровление семьи и ребенка. Это направление является значимым этапом педагогической поддержки и тьюторского сопровождения семьи.

Авторская программа состоит из шести модулей. Кратко охарактеризуем их [4]:

Таблица 3 Основные модули авторской программы

Table 3 Basic modules of the author's program

Модуль	Характеристика / Инструментарий
Модуль 1 «Роль семьи в воспитании ребенка»	Цель – осознание родителями семьи как системы отношений, ребенок – результат работы данной системы. Изучение четырёх типов валеоустановок:

	<i>самодостаточный</i> – ориентир на самостоятельное поддержание здоровья, сформировано представление о здоровье и болезни; позитивный эмоциональный настрой, активность в преодолении и поддержании здоровья – характерно для полной семьи; - <i>поддерживающий</i> – взаимоотношения строятся на принципе помощи и поддержки, настрой зависит от состояния значимого взрослого, к которому привязан ребенок, не сформированы представления о здоровом образе жизни, пассивны к своему здоровью; - <i>дефицитный</i> – не осознаются собственные ресурсы для реализации здорового образа жизни, обращаются за помощью к другим или обвиняют других в своем состоянии, эмоционально зависят от позитивной стимуляции, пассивны по отношению к здоровью и болезни, неуверенные в себе, тревожны; - <i>манипулятивный</i> – лучше сформулированы представления о болезни, чем о здоровом образе жизни, болезнь используется для манипулирования с целью достижения своих целей, эмоциональный настрой зависит от запрещающих или разрешающих действий других, пассивная позиция к своему здоровью, манера поведения – демонстративно-истероидная [https://mylektsii.su/11-85902.html]
Модуль 2 «Моделирование здорового образа жизни»	Цель – выстраивание иерархии приоритетов личностного развития, моделирование и планирование жизни. «Хочу» – осознание экзистенциального смысла его действий, своих переживаний. «Делаю» – осознание эффективности или безрезультативности потраченного времени. «Могу» – осознание кризисных моментов в отношении с миром, возможности и необходимости изменений в жизни.
Модуль 3 «Развитие человека в едином жизненном цикле»	✓ Понимание задач возрастных этапов развития. ✓ Формирование реальных ожиданий по отношению к своим детям.
Модуль 4 «Стили взаимодействия»	✓ Развитие навыка субъект-субъектных отношений. ✓ Трансформация со-зависимых отношений в партнерские. Тренинг. Упражнения из программы «Искусство быть вместе» В.А. Полякова, И.Ю. Поляковой, О.И. Пановой, А.Ю. Меньшовой
Модуль 5 «Способы взаимодействия»	✓ Вербальные и невербальные традиции общения. ✓ Технологии эффективной беседы. ✓ Приемы установления контакта. ✓ Приемы поддержания контакта. ✓ Приемы устранения коммуникативных барьеров. ✓ Правила эффективного слушания. ✓ Приемы составления и постановки вопросов перед собеседником. ✓ Приемы установления обратной связи. ✓ Приемы активизации собеседника. ✓ Приемы убеждения.

	✓ Правила аргументации и контраргументации. ✓ Приемы завершения контакта. ✓ Приемы противодействия манипулированию.
Модуль 6 «Исследование психологических особенностей и их проявления в отношениях»	✓ Рефлексия «Я-концепции» и ее влияние на индивидуальный образ жизни. ✓ Методика «Технология взаимоотношений». ✓ Метод фрактального рисунка (см приложение).

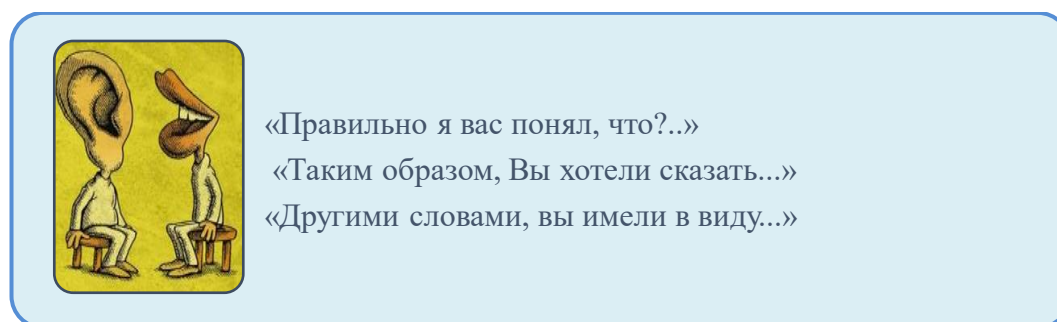
Источник: составлено автором научной статьи.

Source: compiled by the author of the scientific article

Для эффективной реализации всех этих направлений у тьютора должны быть сформированы следующие компетенции, связанных с активным слушанием, умением выстраивать конструктивно обратную связь, умение задавать «сильные» развивающие вопросы, общаться без советов и оценок, осуществлять целеполагание в формате конечного результата. И эти же компетенции он формирует у родителей при осуществлении тьюторского сопровождения.

Активно-рефлексивное слушание - предполагает анализ получаемой информации в процессе слушания и мгновенный отклик на нее с помощью вопросов или реплик. Юлия Борисовна Гиппенрейтер в книге «Общаться с ребенком. Как?» и Беркли-Ален М. в книге «Забытое искусство слушать» акцентируют внимание авторов, что *активно слушать* – значит «возвращать» в беседе то, что вам поведали, при этом обозначив чувство; это *вид слушания, когда на первый план выступает отражение информации* [5; 6].

Схема 6 Активно-рефлексивное слушание и развивающие вопросы
Diagram 6 Active-reflexive listening and developing questions



Источник: составлено автором научной статьи.

Source: compiled by the author of the scientific article

Традиционно психологи выделяют следующие способы активного слушания:

Таблица 4 Способы активного слушания
Table 4 Ways of active listening

Прием	Особенности реализации
Расспрашивание	«Правильно ли я вас понял?», «Не могли бы вы на конкретном примере пояснить это?», «Что вы имеете в виду?», «Весьма

	сожалею, но я не все понял, разъясните, пожалуйста...»
Перефразирование, вербализация	Краткая передача смысла сказанного своими словами: «Насколько я мог вас понять...», «Итак, вы полагаете, что...», «Вы думаете, что...»
Отражение чувств	«Мне кажется, что вы испытываете...», «Вероятно, вас это очень расстроило...»
Резюмирование	Краткое повторение важных фактов, которые были установлены в беседе. Формулировка основных идей, подведение итогов: «Ваши основными идеями, как я понял, являются...» или «Обобщая то, что вы сказали, можно сделать следующие выводы...»
Угу-поддакивание	Угу... да... Сопровождается кивками головы
Открытые вопросы	подразумевают развернутый ответ, часто начинаются с вопросов <i>что? как? каким образом?</i>
Отзеркаливание (цитирование)	Дословное повторение слов или фраз
Выяснение	обращение к говорящему за некоторым уточнением
Нерефлексивное слушание	внимательное молчание, минимальное вмешательство в речь говорящего при максимальной сосредоточенности на ней.

Источник: составлено автором научной статьи.

Source: compiled by the author of the scientific article

Правила хорошего слушания (по И. Атватеру) [7].

1. Не принимайте молчание за внимание. Если собеседник молчит, то это не значит, что он слушает. Он может быть погружен в собственные мысли.
2. Будьте физически внимательными. Поддерживайте с ним визуальный контакт. Убедитесь в том, что ваша поза и жесты говорят о том, что вы слушаете.
3. Не притворяйтесь, что вы слушаете. Это бесполезно
4. Дайте собеседнику время высказаться.
5. Не перебивайте без надобности. Если вам необходимо перебить кого-нибудь в серьезной беседе, помогите затем восстановить прерванный ход мыслей собеседника.
6. Не делайте поспешных выводов. Это один из главных барьеров эффективного общения. Воздерживайтесь от оценок и постарайтесь понять ход мыслей собеседника до конца.
7. Не будьте излишне чувствительны к эмоциональным словам. Слушая сильно взволнованного собеседника, не поддавайтесь воздействию его чувств, иначе можете пропустить смысл сообщения.
8. Не заостряйте внимания на разговорных особенностях собеседника.

Формируя у родителей умение активного слушания тьютор помогает наладить контакт родителей с детьми и взрослых друг с другом, снять возникающие конфликты и создать теплую атмосферу взаимного приятия.

Юлия Борисовна Гиппенрейтер сформулировала рекомендации для родителей и в своей книге прописала помехи [5].

Схема 7 Рекомендации для родителей. Родительские помехи

Diagram 7 Recommendations for parents. Parental interference

Рекомендации от Юлии Борисовны Гиппенрейтер	Родительские помехи
• Дать понять, что вы знаете о его переживании.	Приказы, команды Предупреждения, предостережения,

• Обязательно повернитесь к нему лицом чтобы его и ваши глаза находились на одном уровне. • Не следует задавать ему вопросы. • Желательно, чтобы ваши ответы звучали в утвердительной форме.	угрозы Мораль, нравоучения, проповеди Советы, готовые решения Доказательства, логические доводы, нотации, «лекции» Критика, выговоры, обвинения Похвала. Обзывание, высмеивание Догадки, интерпретации Выспрашивание, расследование Сочувствие на словах, уговоры, увещания Отшучивание, уход от разговора
--	--

Источник: составлено автором научной статьи.

Source: compiled by the author of the scientific article

При использовании родителями активного слушания:

- 1) исчезает или сильно ослабевает отрицательное переживание ребенка, так как разделенная радость удваивается, разделенное горе уменьшается вдвое;
- 2) ребенок, убедившись, что взрослый готов его слушать, начинает рассказывать о себе все больше, а следовательно, есть возможность многое скорректировать.

Конструктивная обратная связь – это позитивная оценка при общении, осмысленное суждение с целью информирования или внесение корректировок при общении, основанное на наблюдении и способствующее положительным изменениям. В конструктивной обратной связи выделяют:

Таблица 4 Конструктивная обратная связь как позитивная оценка при общении

Table 4 Constructive feedback as a positive evaluation in communication

Акцент на сильные стороны	«Мне понравилось, как ...» «Меня заинтересовало...» «Мне показалось удачным ...» «Меня восхитило...»
Акцент на том, чтобы хотелось ещё	«Мне не хватило...» «Мне хотелось бы ещё...» «Мне кажется, было бы хорошо, если...»
Благодарность	«Спасибо, я верю, что...» «Благодарю за...»

Источник: составлено автором научной статьи.

Source: compiled by the author of the scientific article

Умение задавать «сильные» развивающие вопросы. К «сильным вопросам» в коуч технологии относят открытые позитивные вопросы (без частицы не), которые не содержат подсказок, оценок и суждений, ориентируют из настоящего в будущее. Они задаются для того, чтобы послушать себя, помочь осознать или сформировать новые идеи, так как они снимают ограничения и дают обзор для идей.

Схема 8 Открытые позитивные вопросы
Figure 8 Open Positive Questions

1- вдохновение	• Что вы хотите?
2 -внедрение	• Как вы можете это сделать?
3 - приверженность	• Почему это важно?
4 - Завершение	• Как вы поймете, что достигли это?

Источник: составлено автором научной статьи.

Source: compiled by the author of the scientific article

Общение без советов и оценок. Выделяется три причины почему этого не стоит делать:

во-первых, совет и оценка - всегда субъективны, всегда отличаются от реального положения дел;

во-вторых – могут расстроить человека, а это барьер для общения;

в-третьих – у собеседника может возникнуть ощущение, что его критикуют, порицают.

Эмоциональный интеллект – способность человека распознавать эмоции, понимать намерения, мотивацию и желания как свои, так и других. Гоуман Д., Бояцис Р., Макки Э. сводят его к четырем элементам:

1. Понимание себя – способность распознавать и толковать свои эмоции, чувства, настроение; осознавать их влияние на других.
2. Саморегуляция – «способность организма поддерживать баланс психоэмоционального состояния» [<https://lifemotivation.online/razvitielichnosti/samopoznanie/samoregulyatsiya>].
3. Социальная чуткость, эмпатия – понимание чувств и позиций другого человека, сопереживание, участливое отношение к проблемам другого.
4. Социальная умелость – умение воздействовать на эмоциональное состояние других людей, поддерживать отношения с людьми.

Целеполагание в формате конечного результата. Это направление хорошо прописано в любой методике преподавания той или иной области. Целеполагание относится к регулятивным универсальным учебным действиям, формируемых в школе и связана с осознанностью конечного результата. Однако автору статьи импонирует технология SMART, в которой чётко прописаны критерии оценки при достижении конечного результата. Цель должна быть: S – specific – конкретная; M – measurable – измеримая; A – achievable – достижимая; R – relevant – значимая; T – time-bounded – определена во времени.

Таким образом, тьютор участвует в проектировании образовательной среды и реализации адаптивной образовательной программы, обеспечивает доступность среды с учетом психофизического развития и индивидуальных возможностей, и состояния здоровья, а также оказывает помощь семье в построении семейной образовательной среды.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Организация тьюторского сопровождения и формирующего оценивания результатов совместной творческой деятельности учащихся разного возраста при участии родителей и других взрослых членов их семей: методические рекомендации / авт.-сост. Бугинова Н.Н., Зайнуллина Э.З., Игнатович С.С., Мелентьева Н.В. / под науч. ред. В.К. Игнатовича. Сочи, 2018. 58 с.
2. Хоменко Ирина Алексеевна Семейное тьюторство как инновационный ресурс образовательного учреждения // Народное образование. 2012. №1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/semeynoe-tyutorstvo-kak-innovatsionnyy-resurs-obrazovatelno-uchrezhdeniya> (дата обращения: 07.08.2021).
3. Васильева В.С. Шаг навстречу: тьюторское сопровождение семьи, воспитывающей ребенка раннего возраста с ограниченными возможностями здоровья: учебное пособие [Текст] / В.С. Васильева, М.А. Кузнецова, Т.А. Полицкая, Т.В. Абулханова. – Челябинск: Изд-во ЦИЦЕРО, 2017. – 169 с. (In Russ.)
4. Валеева, Г.В. Гармонизация детско-родительских отношений [Текст]: учебно-практическое пособие / Г.В. Валеева. – Челябинск: Изд-во Юж.-Урал. гос. гуман.-пед. ун-та, 2016 – 250 с.
5. Гиппенрейтер Ю.Б. Общаться с ребенком. Как?: АСТ, Астрель, Харвест; Москва; 2008; ISBN 978-5-17-052715-1, <https://cbt-perm.ru/upload/iblock/72d/72ddf331d1c288adac44bc45f00e56bd.pdf> (дата обращения: 12.11.2021)
6. Беркли-Ален М. Забытое искусство слушать. – СПб.: Питер Пресс, 1997. – 256 с. – (Серия «Гений общения»), ISBN 5-88782-223-6 <https://s.siteapi.org/d38d8ec5012994a.ru/docs/17cd661bbde7cdfec304e0c90fb51e2e89143f69.pdf> (дата обращения: 27.09.2021)
7. Атватер И.Я Вас слушаю: Советы руководителю, как правильно слушать собеседника / Атватер И. – М.: Книга по Требованию, 2013. – 110 с.
8. ISBN 978-5-458-32732-9 <https://www.bookvoed.ru/files/3515/10/72/73.pdf> (дата обращения: 07.09.2021).

REFERENCES

1. Organization of tutor support and formative evaluation of the results of joint creative activity of students of different ages with the participation of parents and other adult members of their families: guidelines, author-compiler. Buginova N.N., Zainullina E.Z., Ignatovich S.S., Melentieva N.V., edited by V.K. Ignatovich. Sochi, 2018. 58 c. (In Russ.)
2. Khomenko Irina Alekseevna Family tutoring as an innovative resource of an educational institution. Narodnoe Obrazovanie. 2012. №1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/semeynoe-tyutorstvo-kak-innovatsionnyy-resurs-obrazovatelno-uchrezhdeniya> (date of reference: 07.08.2021). (In Russ.)
3. Vasilyeva V.S. Step towards: tutor's support of the family, bringing up the child of early age with disabilities: the study guide [Text]. V.S. Vasilyeva, M.A. Kuznetsova, T.A. Politskova, T.V. Abulkhanova. – Chelyabinsk: CICERO Publishing House, 2017. – 169 p. (In Russ.)

4. Valeeva G.V. Harmonization of child-parent relationships [Text]: educational and practical manual .G.V. Valeeva. – Chelyabinsk: Izd vo Yuzhno-Ural. gov. man. ped. uni-ta, 2016 - 250 p. (In Russ.)
5. Gippenreiter Y. B. Communicating with a Child. How?: AST, Astril, Harvest; Moscow; 2008; ISBN 978-5-17-052715-1, <https://cibt-perm.ru/upload/iblock/72d/72ddf331d1c288adac44bc45f00e56bd.pdf> (accessed 12.11.2021) (In Russ.)
6. Berkeley-Allen M. The Forgotten Art of Listening. SPb: Peter Press, 1997. 256 c. (Communication Genius Series), ISBN 5-88782-223-6 <https://s.siteapi.org/d38d8ec5012994a.ru/docs/17cd661bbde7cdfec304e0c90fb51e2e89143f69.pdf> (accessed 27.09.2021) (In Russ.)
7. Atwater I. I'm listening to you: Tips for the manager how to listen to the co-interlocutor / Atwater I. M.: Book on Demand, 2013. 110 c.
8. ISBN 978-5-458-32732-9 <https://www.bookvoed.ru/files/3515/10/72/73.pdf> (date of access: 07.09.2021). (In Russ.)

Информация об авторе: Полякова Людмила Викторовна, Московский педагогический государственный университет
г. Москва, Россия
ORSID ID: <https://orcid.org/0000-0002-6071-2603>
lv.polyakova@mpgu.su

Автор прочитал и одобрил окончательный вариант рукописи

Information about the author: Lyudmila V. Polyakova, Moscow Pedagogical State University,
Moscow, Russia
ORSID ID: <https://orcid.org/0000-0002-6071-2603>
lv.polyakova@mpgu.su

The author has read and approved the final manuscript.

Статья поступила в редакцию / Received: 01.10.2021

Одобрена после рецензирования и доработки / Revised: 19.10.2021

Принята к публикации / Accepted for publication: 27.10.2021

Автор заявляет об отсутствии конфликта интересов./The author declares no conflicts of interests

**Научная статья**

УДК 37.035

DOI: 10.17748/2686-9969-2021-4-5-69-77

**КОММУНИКАТИВНЫЕ И ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ
КОМПЕТЕНЦИИ СПЕЦИАЛИСТОВ ПО РАБОТЕ С СЕМЬЕЙ****Елена Николаевна Приступа**

Московский педагогический государственный университет

г. Москва, Россия

<https://orcid.org/0000-0002-2654-5768>en.pristupa@mpgu.su

Аннотация. В статье раскрывается проблема профессиональной деятельности специалистов по работе с семьей, которая регламентируется профессиональным стандартом. Раскрываются основные группы психолого-педагогических и коммуникативных компетенций специалиста по работе с семьей: способность и готовность к установлению контакта с родителями, лицами их замещающих; способность и готовность к диагностике отклонений в функционировании различных типов семей с детьми; способность и готовность к изучению особенностей личностного развития и поведения детей, нуждающихся в помощи государства; способность и готовность к определению направлений работы по улучшению взаимоотношений в различных типах семей и их социального окружения и др. Рассмотрены положения Плана основных мероприятий, проводимых в рамках Десятилетия детства. Приведены работы ведущих специалистов в сфере семьи детства.

Ключевые слова: семейное воспитание, семья с детьми, трудная жизненная ситуация, социально опасное положение, благополучие семьи, семейное и детское неблагополучие

Для цитирования: Приступа Е.Н. Коммуникативные и психолого-педагогические компетенции специалистов по работе с семьей // Педагогика: история, перспективы. 2021. No 5. С. 69-77.

DOI: 10.17748/2686-9969-2021-4-5-69-77

Original article**COMMUNICATIVE AND PSYCHOLOGICAL-PEDAGOGICAL COMPETENCIES
OF SPECIALISTS IN WORKING WITH THE FAMILY****Pristupa Elena Nikolaevna**

Moscow Pedagogical State University (MPGU)

Moscow, Russia

<https://orcid.org/0000-0002-2654-5768>en.pristupa@mpgu.su

Annotation. The article reveals the problem of professional activity of specialists working with the family, which is regulated by the professional standard. The main groups of psychological, pedagogical and communicative competencies of a specialist in working with the family are revealed: ability and willingness to establish contact with parents, their surrogates; ability and willingness to diagnose abnormalities in the functioning of various types of families with children; ability and willingness to study the characteristics of personal development and behavior of children in need of state assistance; ability and willingness to identify areas of work to improve relationships in various types of families and their social environment, etc. The provisions of the Plan of the main activities carried out within the framework of the Decade of Childhood are considered. The works of leading experts in the field of family childhood are presented.

Keywords: family upbringing, family with children, difficult life situation, socially dangerous situation, family well-being, family and child distress

For citation: Pristupa E.N. Communicative and psychological-pedagogical competencies of specialists in working with the family. *Pedagogy: history, prospects*. 2021. Vol. 4. No. 5. PP. 69-77 (In Russ.)
DOI: 10.17748/2686-9969-2021-4-5-69-77

Современная социальная и семейная политика направлена на поддержку семейного воспитания, сохранение кровной семьи для ребенка, развитие семейных форм устройства, формирование и развитие психолого-педагогической грамотности родителей. Согласно Плану основных мероприятий, проводимых в рамках Десятилетия детства, на период до 2027 года [1] большое значение уделяется и таким направлениям, как: «Благополучие семей с детьми», «Всестороннее развитие, обучение, воспитание детей», «Защита детей, оставшихся без попечения родителей», «Безопасность детей». Обобщая цели и задачи профессиональной деятельности специалистов по работе с семьей, можно выделить следующие ключевые компоненты целеполагания (таблица 1):

Таблица 1 Целевой компонент профессиональной деятельности специалистов по работе с семьей (на основе «Дорожной карты» Стратегии Десятилетия детства на 2017 – 2027 гг.)

Table 1 Target component of the professional activities of specialists working with families (based on the "Roadmap" of the Strategy for the Decade of Childhood 2017 – 2027)

№ п/п	Направление Плана основных мероприятий, проводимых в рамках Десятилетия детства	Целевые ориентиры социальной и семейной политики
1.	Благополучие семей с детьми	<i>Цели:</i> обеспечение материального и семейного благополучия; снижение негативного влияния бедности на качество жизни детей.

		<i>Задачи:</i> снижение числа малообеспеченных семей; повышение доступности мер социальной поддержки, предоставляемых семьям с детьми на основании одного заявления (без истребования дополнительных документов); улучшение жилищных условий семей с детьми, в том числе многодетных семей и семей с детьми-инвалидами; формирование культуры семьи с детьми как базовой общественной ценности; формирование ответственного и осознанного родительства как базовой основы благополучия семьи; создание единой комплексной системы поддержки семей с детьми, оказавшихся в трудной жизненной ситуации; создание правовых, организационных, кадровых, социальных условий для раннего выявления семейного и детского неблагополучия и организации индивидуального сопровождения.
2.	Всестороннее развитие, обучение, воспитание детей	<i>Цель</i> - воспитание гармонично развитой и социально ответственной личности на основе духовно-нравственных ценностей народов Российской Федерации, исторических и национально-культурных традиций. <i>Задачи:</i> обеспечение доступного и качественного образования; совершенствование мер, направленных на развитие эффективной системы воспитания детей и др.
3.	Защита детей, оставшихся без попечения родителей	<i>Цель</i> - обеспечение полноценного развития и социализации детей, оставшихся без попечения родителей, в условиях институционализации, замещающего родительства и в самостоятельной жизни. <i>Задачи:</i> реформирование системы опеки и попечительства в отношении несовершеннолетних; развитие и совершенствование форм семейного устройства детей, оставшихся без попечения родителей; развитие системы подготовки детей к самостоятельному проживанию и системы постинтернатного сопровождения выпускников всех форм попечительства; повышение уровня компетенций специалистов, работающих с детьми-сиротами, замещающими семьями; реформирование организаций для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей; расширение участия общества в защите прав детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей.
4.	Безопасность детей	<i>Цель</i> - обеспечение комплексной безопасности детей, соблюдение прав и законных интересов детей. <i>Задачи:</i> формирование у обучающихся представления о безопасном образе жизни, правосознания и культуры в области безопасности дорожного движения; подготовленность детей к поведению в условиях чрезвычайных ситуаций, безопасному поведению в быту, на природе, на дорогах; реализация мер по профилактике асоциального поведения несовершеннолетних, детских суицидов и других причин потери детского населения;

		создание безопасного информационного пространства для детей; разработка и реализация системных решений по оказанию своевременной помощи детям и родителям в случае нарушения прав и законных интересов детей; сокращение повторной преступности среди несовершеннолетних осужденных, освобожденных из мест лишения свободы; проведение профилактической работы с несовершеннолетними осужденными, состоящими на учете в уголовно-исполнительных инспекциях, и их родителями [1].
--	--	--

Источник: составлено автором научной статьи.

Source: compiled by the author of the scientific article

Исходя из деятельностного подхода к организации профессиональной деятельности специалистов по работе с семьей, содержанием и принципами выполнения профессиональных обязанностей будут выступать: работа с малообеспеченными семьями, с детьми-инвалидами, замещающими семьями и их социальная поддержка, выявительный характер работы, формирование ответственного и осознанного родительства и безопасной среды в домашних условиях, преодоление трудной жизненной ситуации и социально опасного поведения, раннее выявление и профилактика семейного и детского неблагополучия, работа со случаем. Деятельность специалистов по работе с семьей выстраивается на основе междисциплинарного и межведомственного взаимодействия.

Безусловно, освоив содержания деятельности специалистов по работе с семьей выступает профессиональный стандарт, который четко регламентирует обобщенные трудовые функции, трудовые функции и трудовые действия [2]. Так, например, видом профессиональной деятельности выступает предоставление социально-психологической помощи семьям и семьям с детьми, находящимися в трудной жизненной ситуации, кризисной ситуации, социально опасном положении, целью - оказание помощи разным типам семей и всесторонней поддержки семьям с детьми на основе выявления семейного неблагополучия с помощью различных технологий, разработки программы реабилитации, реинтеграции ребенка и семьи в социум, с привлечением ближайшего окружения для изменения отношений между членами семьи, оздоровления социально-психологической обстановки в семье, повышения ответственности родителей за воспитание детей.

Соответственно, профессиональными компетенциями специалистов по работе с семьей, относящихся к группам психолого-педагогические и коммуникативные, будут отнесены следующие (таблица 2):

Таблица 2 Психолого-педагогические, коммуникативные компетенции специалистов по работе с семьей (профстандарт 03.009)

Table 2 Psycho-pedagogical and communicative competencies of specialists in working with families (professional standard 03.009)

№ п/п	Название компетенции	Профессиональные знания и умения
1.	Способность и готовность к установлению контакта с родителями, лицами их замещающих	Уметь: Устанавливать контакты с разными типами семей и их социальным окружением Проводить разные виды социального консультирования
2.	Способность и готовность к диагностике отклонений в функционировании различных типов семей с детьми	

3.	Способность и готовность к изучению особенностей личностного развития и поведения детей, нуждающихся в помощи государства	Обеспечивать эффективное взаимодействие с семьями, оказавшимися в трудной жизненной ситуации
4.	Способность и готовность к определению направлений работы по улучшению взаимоотношений в различных типах семей и их социального окружения	Проявлять чуткость, вежливость, доброжелательность, учитывать физическое и психологическое состояние человека
5.	Способность и готовность к оценке рисков, ресурсов и потенциала различных типов семей с детьми, а также членов семей в обществе	Находить и подбирать эффективные технологии помощи неблагополучным семьям с детьми
6.	Способность и готовность к систематизации и анализу семейных проблем с детьми в разных типах семей	Поддерживать социальные контакты с семьей и детьми
7.	Способность и готовность к определению возможности проведения социально-психологической реабилитации детей и семей	<i>Знать:</i> Психология семьи, консультирования семьи, кризисов семьи
8.	Способность и готовность к подбору методов для изучения особенностей развития ребенка в ситуации семейного неблагополучия или проблем в социуме с учётом национально-культурных особенностей и социального положения ребёнка	Проблемы социализации, социальной адаптации и дезадаптации, характеристик социальной среды
9.	Способность и готовность к проведению комплексного изучения ребенка в социуме	Типологии семей с детьми, находящихся в трудной жизненной ситуации
10.	Способность и готовность к определению направлений работы по улучшению взаимоотношений с детьми в разных типах семей и институтами социализации	Методы диагностики трудной жизненной ситуации, нарушений социализации Конфликтология, возрастная психология, дефектология для определения проблем взаимоотношений Социально-психологические, психолого-педагогические основы межличностного взаимодействия Социальная психология (методы, малые группы, психологию влияния и т.д.) Социальная психология личности Социальная педагогика, социология

Источник: составлено автором научной статьи.

Source: compiled by the author of the scientific article

Причем важными личностными характеристиками специалиста по работе с семьей является ответственность, исполнительность, позитивный взгляд на перспективу жизнедеятельности семей с детьми.

Приведем пример рассмотрения компетенции «Способность и готовность к диагностике отклонений в функционировании различных типов семей с детьми» через систему дескрипторов и содержания. К ним будут отнесены способность и готовность к следующим: диагностирование семейного стресса, дисфункциональности, ресурсности и безопасности семейного воспитания; диагностирование супружеских, детско-родительских, sibлинговых отношений; выявление факторов семейного и детского неблагополучия; комплексная психолого-педагогическая и социальная диагностика семьи; анализ сети социальных контактов семьи. Специалистами может быть подобраны различные диагностические методики, например, ОРВ (Оценка рисков и возможностей).

Метод «Оценка рисков и возможностей» является структурированным и направлен на оценку риска совершения повторного (рецидивов) противоправного поведения

несовершеннолетних, вступивших в конфликт с законом. Данное основание является основанием признания семьи, находящейся в социально опасном положении. Методика позволяет оценить потенциал реабилитационного пространства подростка с учетом его личностных особенностей, жизненной ситуации, социального окружения и наличия реабилитационных ресурсов. Основной задачей использования методики ОРВ является оказание своевременной психолого-педагогической и социальной помощи несовершеннолетнему, демонстрирующему рискованное поведение, на основе построения индивидуального профилактического маршрута с указанием обоснованных решений о необходимых профилактико-реабилитационных мерах. При организации комплексной социальной, психологической, медицинской, педагогической работы с несовершеннолетними группы «риска» использование формализованной методики призвано упростить межведомственное взаимодействие специалистов, участвующих в реабилитационном процессе.

В частности, там отмечаются следующие факторы: «Пункт 2. Семейные обстоятельства/выполнение родительских обязанностей.

2.1. Отсутствие должного контроля: если родители или опекуны часто оставляют подростка без контроля, не обладают достаточной информацией о поведении и образе жизни подростка или, осуществляют недостаточный контроль за поведением подростка. Обратить внимание! Отметьте этот пункт, если несовершеннолетний подросток живет отдельно от родителей. Ненадлежащим контролем также следует рассматривать и гиперопеку, когда родителями или опекунами избыточно (вплоть до мелочей) контролируются мысли, побуждения, поступки и поведение подростка

2.2. Трудности в контроле за поведением подростка: родителям или опекунам сложно контролировать подведение подростка; подросток «неуправляем», не подчиняется родительским требованиям. Обратить внимание! Этот пункт необходимо отметить и в том случае, если подросток живет отдельно от родителей и его подведение никем не контролируется.

2.3. Неприемлемые наказания: применяются физические наказания или неумеренно применяются иные наказания; часто используются крик либо угрозы; слишком жесткие правила (в том числе практика принуждения); либо родитель/родители применяют иные неправильные дисциплинарные методы.

2.4. Непоследовательное воспитание: родитель/родители (опекун/опекуны) непоследовательны в применении правил или использовании системы наказаний и вознаграждений — периоды жесткой дисциплины сменяются периодами бесконтрольности или чрезмерного попустительства. Обратить внимание! Необходимо отметить этот пункт, если родитель не может сформулировать (или доходчиво разъяснить) четкие правила в отношении работы по дому, времени возвращения домой, друзей и т. д.

2.5. Плохие взаимоотношения между отцом и ребенком: очень плохие взаимоотношения между несовершеннолетним и его отцом/отчимом (например, враждебные, отчужденные, безразличные). Обратить внимание, что проживание несовершеннолетнего с отцом/отчимом не является обязательным условием при оценке этого пункта. В тех случаях, когда есть и биологический отец, и отчим, оценивайте те взаимоотношения, которые были наиболее важны для несовершеннолетнего в последний год. Обратить внимание! Следует отметить этот пункт также в том случае, если отец или отчим умер или отсутствует по другим причинам, но плохие взаимоотношения по-прежнему являются для несовершеннолетнего проблемой.

2.6. Плохие взаимоотношения между матерью и ребенком: очень плохие взаимоотношения между несовершеннолетним и его матерью/мачехой (например, враждебные, отчужденные, безразличные). Проживание несовершеннолетнего с матерью/мачехой не является обязательным условием при оценке этого пункта. В тех слу-

чаях, когда есть и биологическая мать, и мачеха, следует оценивать те взаимоотношения, которые были наиболее важны для несовершеннолетнего в последний год»[3].

Обратим внимание и на «Руководство по оценке и междисциплинарному ведению случая для оказания помощи детям и семьям, находящимся в социально опасном положении или в трудной жизненной ситуации», в котором приводится комплексная психолого-педагогическая оценка семьи с детьми[4]. К параметрам оценки потребностей ребенка в семье отнесены: здоровье, образование, эмоциональное развитие ребенка и поведение, идентичность, семейные и социальные отношения, социальная презентация, навыки самообслуживания, ухода за собой.

К настоящему времени представлено достаточно работ, в которых анализируется содержание специалистов, работающих с семьями с детьми (Е.Н. Приступа (контекст социального здоровья личности и семьи) [5-8], В.К. Игнатович (взаимодействие семьи и школы) [11], Л.С. Мардахаев (социальная и семейная педагогика) [12], Т.В. Шинина (семейное функционирование, ответственное родительство) [13] и др.).

Таким образом, тема, определяющая характеристику групп компетенций психолого-педагогической и коммуникативной направленности, имеет четкое нормативно-правовое содержание и специальные профессиональные знания и умения.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Распоряжение Правительства РФ от 23 января 2021 г. № 122-р «Об утверждении плана основных мероприятий, проводимых в рамках Десятилетия детства, на период до 2027 г.»
2. Приказ Министерства труда и социальной защиты РФ от 18 ноября 2013 г. N 683н «Об утверждении профессионального стандарта «Специалист по работе с семьей»»
3. Метод структурированной оценки рисков совершения повторных правонарушений и возможностей реабилитации несовершеннолетнего «Оценка рисков и возможностей». URL: http://kuzneckschool3.ucoz.ru/orgv_nov.pdf (дата обращения 06.11.2021)
4. Руководство по оценке и междисциплинарному ведению случая для оказания помощи детям и семьям, находящимся в социально опасном положении или в трудной жизненной ситуации. – СПб.: Автономная некоммерческая организация «Центр развития инновационных социальных услуг «Партнерство каждому ребенку», 2015. – 69 с.
5. Приступа Е.Н. Социальное здоровье личности ребенка как макросоциальная задача / Депонированная рукопись № 59515 10.11.2005
6. Приступа Е.Н. Воспитание социально здоровой личности как социально политическая и социально педагогическая задача // Социальная политика и социология. 2006. № 1. С. 107-119.
7. Приступа Е.Н., Степичев П.А. Социальная работа // Словарь терминов / Под редакцией автора-составителя Е.Н. Приступы; перевод Е.Н. Приступы, П.А. Степичева, М.С. Фироновой. Москва, 2015.
8. Приступа Е.Н. Социальное здоровье ребенка как педагогическая категория // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. 2006. Т. 12. № 2. С. 72-77.
9. Ushatikova I.I., Klyuchnikov D.A., Saenko N.R., Levitskaya I.A., Pristupa E.N., Lebedeva N.V. Psychological and economical aspects of the competency approach the paradigm of higher education // International Review of Management and Marketing. 2016. T. 6. № S1. С. 218-223.

10. Информатизация общества: социологический анализ / авт. Нагорнова А.Ю., Левагин Ю.Г., Арпентьева М.Р., Приступа Е.Н., Сиврикова Н.В., Столбова Е.А., Подойницына И.И., Бубякин И.В., Бубякина Г.И. / коллективная монография / Ульяновск, 2016.
11. Игнатович В.К., Игнатович С.С. Взаимодействие семьи и школы как основного воспитательного института в обществе Педагогика: история и перспективы. - Том 3, № 4 (2020) С.18-24. URL: <https://dpo-journal.ru/index.php/pvsz/article/view/127>
12. Мардахаев Л.В. Введение в социальную педагогику. М.: Изд-во РГСУ, 1996.
13. Технология социальной работы с семьей и детьми / Прохорова О.Г., Байдарова О.И., Лебедева Н.В., Шинина Т.В., Акимова Ю.А., Приступа Е.Н., Корчагина Ю.В., Илларионова Л.П., Сикорская Л.Е., Беккер М.Е., Пригожина Г.А., Вайснер Н.А., Шапошникова Т.Д. Учебник и практикум / Москва, 2020. Сер. 68 Профессиональное образование (1-е изд.)

REFERENCES

1. The order of the Government of the Russian Federation of January 23, 2021 No. 122-R "On approval of the plan of main activities carried out in the framework of the Decade of childhood, for the period until 2027." (In Russ.)
2. The order of the Ministry of labor and social protection of the Russian Federation of November 18, 2013 N 683н "On approval of the professional standard "Specialist work with a family""(In Russ.)
3. The method of structured assessment of the risks of committing repeated offenses and the possibilities of rehabilitation of a minor "Assessment of risks and opportunities". URL: http://kuzneckschool3.ucoz.ru/orv_nov.pdf (accessed 06.11.2021) (In Russ.)
4. Guidelines for the assessment and interdisciplinary case management to assist children and families in a socially dangerous situation or in a difficult life situation. St. Petersburg: Autonomous non-profit organization "Center for the Development of innovative social services "Partnership for every child", 2015. - 69 p. (In Russ.)
5. Pripada E.N. Social health of a child's personality as a macrosocial task. Deposited manuscript No. 59515 10.11.2005(In Russ.)
6. Pripada E.N. Education of a socially healthy personality as a socio-political and socio-pedagogical task. Social policy and sociology. 2006. No. 1. pp. 107-119. (In Russ.)
7. Pripada E.N., Stepichev P.A. Social work. Dictionary of Terms. Edited by the author-compiler E.N. Attacks; translated by E.N. Attacks, P.A. Stepichev, M.S. Fironova. Moscow, 2015. (In Russ.)
8. Pripada E.N. Child's social health as a pedagogical category. Bulletin of the Kostroma State University named after N.A. Nekrasov. 2006. Vol. 12. No. 2. pp. 72-77. (In Russ.)
9. Ushatikova I.I., Klyuchnikov D.A., Saenko N.R., Levitskaya I.A., Pristupa E.N., Lebedeva N.V. Psychological and economical aspects of the competency approach the paradigm of higher education. International Review of Management and Marketing. 2016. Vol. 6. No. S1. pp. 218-223. (In Russ.)
10. Informatization of society: sociological analysis / author. Nagornova A.Yu., Levagin Yu.G., Arpentyeva M.R., Pripada E.N., Sivrikova N.V., Stolbova E.A., Podoinitsyna I.I., Bubyakin I.V., Bubyakina G.I., collective monograph, Ulyanovsk, 2016. (In Russ.)
11. Ignatovich V.K., Ignatovich S.S. Interaction between family and school as the main educational institution in society. Pedagogy: history and prospects. - Volume 3, No. 4 (2020). URL: <https://dpo-journal.ru/index.php/pvsz/article/view/127>(In Russ.)
12. Mardahaev, L. V., Introduction to social pedagogy. M.: Publishing house of the University, 1996. (In Russ.)

13. The technology of social work with families and children. Prokhorov, O. G., Baydarova O. I., Lebedeva N. In., Sinine T. V., Akimov, Y. A., Attack E. N., Korchagin V., Illarionov L. P., Sikorska, L. E., Becker, M. E., Prigogine G. A., Weisner N. A., Shaposhnikova T. D. Tutorial and workshop / Moscow, 2020. Ser. 68 Vocational education (1sted.) (In Russ.)

Информация об авторе: Приступа Елена Николаевна, доктор педагогических наук, профессор. Зав. кафедрой педагогики и психологии семейного образования. Институт педагогики и психологии, Московский педагогический государственный университет (МПГУ)

г. Москва, Россия

ORCIDiD: <https://orcid.org/0000-0002-2654-5768>

Scopus Author ID: 57093990600

en.pristupa@mpgu.su

Автор прочитал и одобрил окончательный вариант рукописи

Information about the author: Elena N. Pristupa, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Head of the Department of Pedagogy and Psychology of Family Education. Institute of Pedagogy and Psychology, Moscow State Pedagogical University

Moscow, Russia

ORCIDiD: <https://orcid.org/0000-0002-2654-5768>

Scopus Author ID: 57093990600

en.pristupa@mpgu.su

The author has read and approved the final manuscript.

Статья поступила в редакцию / Received: 02.10.2021

Одобрена после рецензирования и доработки / Revised: 19.10.2021

Принята к публикации / Accepted for publication: 27.10.2021

Автор заявляет об отсутствии конфликта интересов./The author declares no conflicts of interests

**Научная статья**

УДК 37.013.73

DOI: 10.17748/2686-9969-2021-4-5-78-90

ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ПАРАДИГМА: ДВА МАСШТАБА РАССМОТРЕНИЯ**Виктор Раульевич Имакаев**

Пермский государственный национальный исследовательский университет

Сетевой институт ПрЭСТО

г. Пермь, Россия

<https://orcid.org/0000-0001-6554-9350>ivr65@rambler.ru

Аннотация. В статье различены два масштаба понимания парадигмы в образовании: узком смысле это парадигма педагогической науки, в широком смысле слова – совокупность норм, принципов, неусомняемых предпосылок, которые присущи всем акторам образования. В рамках расширенного понимания выделены архетипические признаки классической парадигмы: иерархичность знания, образовательный патернализм, приоритет теории над практикой, сформулированы признаки новой парадигмы – индивидуализация, интерактивность, методологический анархизм, педагогическое Agile-проектирование. Дано сравнение архетипов классической парадигмы с признаками новой. Проведено феноменологическое описание парадигмального сдвига в образовании в широком смысле слова, что позволило вернуться к собственно педагогической науке как социальному институту. Делаются выводы о том, что российская педагогика находится в кризисе. А должна стать «веселой наукой».

Ключевые слова: парадигма в образовании, широкое понимание образовательной парадигмы, образовательный патернализм, иерархическое устройство образовательного знания, индивидуализация, интерактивность, методологический анархизм, Agile-проектирование, коммуникативные образовательные сообщества

Для цитирования: Имакаев В.Р. Образовательная парадигма: два масштаба рассмотрения // Педагогика: история, перспективы. 2021. Том. 4. № 5. С. 78-90

DOI: 10.17748/2686-9969-2021-4-5-78-90

Original article

EDUCATIONAL PARADIGM: TWO SCALES OF CONSIDERATION

Victor Raulievich Imakaev

Network Institute PRESTO

Perm, Russia

<https://orcid.org/0000-0001-6554-9350>

ivr65@rambler.ru

Abstract. The article distinguishes between two scales of understanding the paradigm in education: in the narrow sense it is the paradigm of pedagogical science, in the broad sense of the word - a set of norms, principles, indisputable prerequisites that are inherent in all actors of education. Within the framework of the expanded understanding, the archetypal features of the classical paradigm are highlighted: the hierarchy of knowledge, educational paternalism, the priority of theory over practice, the features of a new paradigm are formulated - individualization, interactivity, methodological anarchism, pedagogical Agile-design. Comparison of the archetypes of the classical paradigm with the features of the new is given. A phenomenological description of the paradigmatic shift in education in the broad sense of the word is carried out, which made it possible to return to pedagogical science itself as a social institution. Conclusions are made that Russian pedagogy is in crisis. And it should become a "fun science."

Keywords: paradigm in education, broad understanding of the educational paradigm, educational paternalism, hierarchical structure of educational knowledge, individualization, interactivity, methodological anarchism, Agile-design, communicative educational communities.

For citation: Imakaev V.R. Educational paradigm: two scales of consideration. *Pedagogy: history, prospects*. 2021. Vol. 4. No. 5. PP. 78–90 (InRuss.)
DOI: 10.17748/2686–9969–2021–4-5-78-90

Данная работа написана по материалам выступления на заседании клуба «Норма и деятельность», посвященного творчеству Томаса Куна. Его работа «Структура научных революций» [1] задала принципиально новый подход к философии науки. Кун анализирует науку как жизнедеятельность научного сообщества, которая строится в рамках парадигмы – совокупности правил, норм, допущений, теорий. Именно парадигма определяет, какие задачи следует считать научными, а какие – нет, какие факты следует признать таковыми, какими способами нужно решать возникающие при этом головоломки. Допущения и правила нормальной науки зачастую являются невербализованным «неявным знанием». Появление головоломок, которые не решаются в рамках старой парадигмы, потенциально может привести и приводит к появлению новых концептов, норм, представлений – новой парадигмы. Следует подчеркнуть, что процесс становления новой парадигмы, процесс «парадигмального сдвига» не является простой заменой «старой» теории на «новую». Представитель старой парадигмы воспринимает ростки новой как «ересь». Кун вводит важный термин – несоизмеримость. Новая парадигма не может быть объяснена на языке старой, поскольку базируется на ином понимании мира, на иных ценностях. Скачок от старой парадигмы к новой – подлинная революция. Картина мира меняется, ученые начинают видеть реальность по-иному.

Стоит отметить, что Кун, следуя принципу «сказано – сделано», совершил парадигмальный сдвиг в философии науки. Исторический и социальный контексты исследования развития науки, введенные Куном, задали принципиально иное видение научной деятельности. Наука, которая раньше виделась рациональным логическим предприятием по производству и накоплению «объективного знания», пополнению «третьего мира» [2], теперь предстает как деятельность сообщества, воспроизводящего парадигму по принципу «наука – это то, чем мы занимаемся, что мы считаем наукой». Ученые занимаются решением головоломок, базируясь не только и не столько на рациональных основаниях, сколько на неявных предпосылках, укорененных как в истории становления сообщества, так и в личной биографии каждого ученого. Кун подчеркивает, что эти предпосылки впитываются «с молоком матери» в ходе получения образования студентами и становления молодых ученых в рамках определенной научной группы. Этот иной взгляд на науку явился подлинно революционным. Исследуя научные революции, Кун совершил революцию философскую.

Применение понятия «парадигма» к педагогике – не очевидный ход мысли. Отметим, что Кун строил свою концепцию, базируясь на исследовании истории естественных наук, и, прежде всего, физики. Читая работу Куна любой физик «увидит» в ней схватывание существенных переворотов, которые происходили в физике. Альберт Эйнштейн, создавая теорию относительности, обратился именно к тем неосознаваемым предпосылкам, на которых базировалась классическая физика. Его работы задали принципиально иное видение физической реальности. То же самое можно сказать и об «отцах основателях» квантовой механики (Нильс Бор, Вернер Гейзенберг, Эрвин Шредингер и другие).

Но если мы обратимся к педагогике, к наличной, существующей сейчас отечественной педагогической науке, то применение к этому феномену терминов «парадигма», «нормальная наука» вызывает большое количество сомнений. Педагогическая наука «похожа» на естественные науки. Работают диссертационные советы, защищаются кандидаты и доктора, пишутся монографии и статьи. Педагогическим исследованием считается ровно то, что считается таковым в рамках данного диссертационного совета. Головоломки решаются в рамках всем хорошо известного аппарата – «объект, предмет, проблема, гипотеза, ...».

Но – «не работает»! У многих акторов образования складывается ощущение, что педагогическая наука не является таковой, что это симулякр.

Это стойкое ощущение очень просто проиллюстрировать. Сравним два типа головоломок: те, которые решают акторы образования (учителя), и те, которые решают ученые.

Таблица. Типы головоломок
Table. Types of puzzles

Головоломки, которые решают учителя	Головоломки, которые решают ученые
Как адаптировать второклассника, перешедшего из школы Монтессори в обычную?	Адаптация учащихся начальных классов в условиях разных программ и технологий обучения
Как отражать атаки обесценивания со стороны учеников?	Психологические особенности старшеклассников – участников буллинга
Что делать, если ученик не понимает, что такое «внешние силы» (физики)	Диалог как средство достижения понимания учащимися сущности физических понятий

Источник: составлено автором научной статьи.

Source: compiled by the author of the scientific article

В левом столбце – реальные кейсы, с которыми я столкнулся в ходе проектной и педагогической деятельности.

В правом столбце – названия работ, скомпилированные из названий нескольких реальных диссертационных исследований.

Головоломки учителей – это реальные профессиональные проблемы, которые приходится решать учителям. Головоломки ученых – названия диссертаций по сходной проблематике.

В чем различие между этими типами головоломок?

Первое, на что следует обратить внимание – язык, на котором они сформулированы. Головоломки учителей сформулированы как вопросы, на которые нужно искать ответы в практике. Головоломки ученых сформулированы на объективированном языке «научного исследования». В науке принято говорить об объекте исследования. Исследователь «рассматривает» объект — акторов образования — с помощью специальной «оптики»: понятий и категорий, методов исследования, положений, выносимых на защиту.

Второе важнейшее различие – причина возникновения головоломок. Головоломки учителей возникают из реальных ситуаций их образовательной практики.

Девочка из школы Монтессори пришла во второй класс в обычную школу. Она не понимает происходящего, замкнулась. Ей плохо. Она не принимает фронтальных методов обучения, она привыкла делать ту «работу», которую выбирает, она ждет, что после занятий все сядут в круг и будут шепотом обсуждать сегодняшний день – но ничего этого нет. Что делать?

Учительница химии с начала года сталкивается с агрессивными репликами восьмиклассников. Самая безобидная – «да зачем нам эта химия?». Она чувствует себя униженной, пытается вести урок по заранее составленному плану, но ничего не получается. Что делать?

10-классница при решении задач на закон сохранения импульса никак не может понять различия между внутренними и внешними силами. Определения она выучила, но не понимает их. Что делать?

Это – открытые вопросы. Если на них удастся ответить в данной конкретной ситуации, у учителя появится (может появиться) опыт их решения. Головоломка считается решенной, если в схожих ситуациях учитель знает как поступить (знание «работает»). Физик научился объяснять, химичка освоила способы управления классом, установления границ, блокирования агрессии, учительница начальных классов научилась адаптировать детей, пришедших из других педагогических систем (а заодно и изменила собственные методы преподавания).

Головоломки ученых появляются иным образом.

Во-первых, тема диссертации должна соответствовать специализации совета.

Во-вторых – тем направлениям исследования, которые ведет его научный руководитель.

Содержание исследования – результат многочисленных компромиссов между интересом автора, представлениями научного руководителя и требованиями совета. В ходе работы над аппаратом содержание формулировок многократно меняется. Головоломка считается решенной, если соискатель защитил диссертацию.

Сосуществование двух типов головоломок в образовательной реальности заставляет нас поставить следующий вопрос: *в каком смысле имеет смысл говорить о парадигмах и парадигмальном сдвиге в образовании?*

Ответить на этот вопрос важно, поскольку в образовательном сообществе наличествуют представления о том, что смена парадигм происходит. С одной стороны, есть множество исследований, посвященных этому вопросу [3; 4; 5 например, Старикова, Суртаев, Хакимов]. С другой стороны, представления о парадигмальном сдвиге «носятся в воздухе». У многих акторов – учителей, детей, родителей, управленцев складывается впечатление, что есть «одно» образование, а есть «другое».

По словам папы, мальчик, перешедший в 8 класс из муниципальной школы в частную, первые полтора месяца приходил домой и рассказывал о школе. Он никак не мог остановиться – он делился впечатлениями, рассказывал об уроках, об учителях, об одноклассниках. Он даже не успевал сделать домашние задания – и при этом учителя реагировали на это совсем не так как в прошлой школе – не ругали, а обсуждали вместе с ним, что нужно сделать, чтобы исправить ситуацию. Через полтора месяца он «вошел в колею», начал учиться, с удовольствием выполняет задания для самостоятельной работы. В прежнюю школу возвращаться не хочет.

Молодая воспитательница, прошедшая практику в детском саду Монтессори, сетует на своих коллег: «Они все делают по программе, они не хотят понять ребенка, позволить ему действовать самому».

Родитель, отучившийся в свое время в экспериментальной школе, и теперь отдавший своих детей в эту же школу, разрабатывает и реализует инновационные интернет-проекты, направленные на пробуждение активности и интереса детей, привлекает к этому процессу других родителей, ездит и выступает на конференциях – он ищет единомышленников. Его основная деятельность не имеет отношения к педагогике.

Руководитель тьюторской службы одного из университетов: «Я не могу объяснить коллегам, кто такой тьютор и что он делает. Они меня не понимают».

Завуч муниципальной школы, в которой реализуется эксперимент по дизайн-образованию: «Дизайнеры – лучшие воспитатели. Они говорят с детьми как с равными, они вовлекают их в дизайн-проекты, с ними дети могут без фальши обсудить свои проблемы и замыслы».

Необходимо признать, что носителями парадигмы являются не только и не столько ученые. И дети, и родители, и учителя и многие другие сталкиваются с феноменом парадигмального сдвига, являются носителями тех самых норм, правил, допущений, способов решения головоломок, на которых базируется парадигма.

Все вышесказанное приводит нас к следующей мысли: *имеет смысл различить два масштаба понимания образовательной парадигмы.*

Образовательная парадигма в узком смысле – парадигма педагогической науки.

Образовательная парадигма в широком смысле – парадигма образовательного знания и практики деятельности всех вовлеченных в образование – детей, родителей, учителей, методистов, ученых, управленцев, чиновников.

При этом, следуя П. Бергеру и Т. Лукману [6], мы будем понимать под образовательным знанием не только знание, полученное педагогической наукой, но знание, разделяемое и используемое всеми акторами образования. Это знание родителей о том, какой должна быть школа. Это знание детей, которое они во многом наследуют от родителей, это знание того, что происходит в школе, что можно и нужно делать. Это знание управленцев и методистов, которые организуют образовательный процесс. Это

знание чиновников, которые пишут новые законы, регламентирующие, как они считают образование. Причем образование именно такое, каким чиновники его понимают.

Первое, на что следует обратить внимание при таком понимании образовательного знания – оно существует и воспроизводится в результате многочисленных процессов хабиитуализации (опривычивания). Образовательная реальность представляет собой совокупность переплетающихся хабитусов различного временного порядка. Для ученика урок повторяет урок, день повторяет день, неделя – неделю, и так далее. Многократное повторение структуры и смысла происходящего формирует и поддерживает хабитусы родителей, детей, управленцев, учителей. Хабитус обладает статусом надежности. «Привычка свыше нам дана, замена счастию она» – написал великий А.С. Пушкин. Хабитус, что очень важно, не требует высоких этажей легитимации. Многое в образовании базируется на дотеоретическом уровне легитимации – так делается.

«Урок длится 45 минут». «На научно-практической конференции сначала идут доклады теоретиков, а потом секции практиков, которыми руководят, как правило, теоретики». «Ученик должен приносить из школы оценки». «Сначала на уроке (занятии) рассказывается новый материал, потом даются образцы выполнения заданий, потом дети (студенты) выполняют похожие задания сами». «Наши отцы так учили(сь), мы так учили(сь) и наши дети также будут учить(ся)».

Школа устроена так, потому что она так устроена. Иными словами, образовательная парадигма в широком смысле этого слова укоренена во множестве неусомневаемых предпосылок. Прочитав в связи с этим Т. Куна: «Существование парадигмы даже неявно не предполагало обязательного наличия полного набора правил» [1, с. 69].

Важным аргументом в пользу рассмотрения образовательной парадигмы в широком смысле этого слова является отмеченная Куном проблема несоизмеримости. Представители старой (классической) парадигмы не понимают представителей новой. Новая образовательная парадигма предполагает иное, неклассическое видение образовательной реальности, иные ценности, иные смыслы, иной опыт.

В следующей части нашей статьи мы наметим *аспекты для сравнения классической и неклассической образовательных парадигм*. При этом мы попробуем выделить архетипы старой парадигмы, те предпосылки, верования, убеждения, которые лежат в ее основе, с одной стороны, и признаки, «симптомы» новой парадигмы, объединяющие множество конкурирующих в данной момент практик, научных школ, инновационных проектов.

Рассматривая классическую парадигму образования в широком смысле этого слова мы прежде всего обнаруживаем представление об иерархическом устройстве образовательного знания. Один из видных теоретиков советской педагогики, В.В. Краевский так сформулировал эти представления: методология педагогики есть «система знаний об основаниях и структуре педагогической теории, о принципах и способах добывания знаний, отражающих педагогическую деятельность, а также система деятельности по получению таких знаний и обоснованию программ, логики, методов, и оценке качества исследовательской работы» [7, с. 7]. Педагогическое исследование подчинено методологическому педагогическому знанию. Педагогика изучает образовательную деятельность и нормирует ее в соответствии со своими законами, принципами, теориями. Разница между методологической и теоретической культурой ученого и учителя, с точки зрения Краевского, заключается в том, что «первый получает научные педагогические знания, «производит» их, а второй их использует» [7, с. 7]. Краевский описывает «верхушку» знаниевой иерархии: «методологи-ученые – учителя».

Это же иерархическое представление проявляется в установке «мы лучше знаем, что им нужно», которую разделяют и чиновники, и учителя, и преподаватели вузов, и, что очень важно, родители. Представители старой парадигмы не приемлют, к примеру, идею индивидуальных учебных планов в школе и в вузе именно потому, что искренне считают, что именно то, что они считают важным, должно стать содержанием образования учеников и студентов. Родители – представители старой парадигмы – убеждены в том, что лучше знают жизнь, что дети должны получать то образование, которое они считают важным и нужным.

Именно эти иерархические представления лежат в основе взаимодействия разных уровней иерархии, начиная от стандартного устройства научно-практических конференций и заканчивая линейными учебными планами школы и вуза. Но, в то же время, именно эти представления сталкиваются с многочисленными коммуникативными разрывами в предполагаемой и предлагаемой иерархии. Учителя не читают монографии и диссертации. Дети не хотят изучать химию, положенную по программе, и задают смысловой вопрос «Зачем мне эта химия?».

Следствием иерархических представлений является феномен «говорящей головы». Пленарные доклады теоретиков на конференциях длятся в среднем 45 минут. Все это время докладчик произносит текст, сопровождая его презентацией. На вопросы отводится гораздо меньше времени, и вопросы задают, как правило, тоже теоретики. Что делают в это время другие участники – докладчику и его коллегам нет до этого дела. Лекции большинства университетских преподавателей представляют собой полуторачасовой монолог. Бесчисленные дистанционные курсы, заполонившие во время пандемии интернет, как правило также представляют собой монологи говорящих голов. Представители классической парадигмы искренне уверены в том, что говорить долго – можно и, самое главное, нужно. Задача слушающих – слушать, понимать, записывать.

Важным проявлением двух выделенных особенностей является следующая установка: если есть проблема – нужно ввести курс, предмет, дисциплины, которые направлены на ее решение. Курс, как правило, теоретический. Если в госдуме обсуждается проблема нравственности – депутат выступает с предложением включить в учебный план «уроки нравственности». Если дети не умеют и не хотят проектировать – в школе вводится теоретический курс «Основы проектирования». Если студенты плохо понимают, на какие профессии ориентирована программа бакалавриата – первокурсникам читается курс «Введение в специальность».

Отмеченные в предыдущем абзаце феномены базируются на другой важной предпосылке, которую можно кратко выразить фразой «Сначала теория – а потом практика». Именно этот лозунг лежит в основе большинства курсов, программ, модулей, моделей образовательного процесса, построенного в рамках старой парадигмы. Во многом эта предпосылка коррелирует с представлением об иерархичности знания, описанной выше. «Сначала – доклады теоретиков, потом секции практиков».

Приоритет теории над практикой – характерный пример мифологии старой парадигмы. Ее представители, а особенно учителя и преподаватели убеждены, что только человек, обладающий системными, фундаментальными знаниями теоретических концептов, способен к продуктивной практической деятельности.

Как следствие – неусомняемая большинством учителей и преподавателей структура образовательной единицы (урок, практическое занятие). Сначала теория – потом демонстрация образцов (например, решения уравнений) – потом многократное

повторение одинаковых упражнений. При этом подразумевается, что ученики, студенты поняли теоретические построения (послушали – значит, поняли) и действуют на их основе.

Классическая парадигма в этом смысле есть парадигма повторения. «Повторенье – мать ученья». Нужно выучить доказательство теоремы, нужно выучить определение центра масс – для этого нужно многократно повторить доказательство (определение). Нужно решить много упражнений на взятие производной. Конспект в этом смысле – повторение лекции. Когда студент читает свой конспект – он снова повторяет то, что сказал лектор. На экзамене студент в очередной раз должен повторить содержание лекции.

И так, мы выделили несколько архетипов классической парадигмы:

- представления об иерархичности знания,
- приоритет теории над практикой,
- приоритет системности и фундаментальности,
- образовательный патернализм,
- повторение как основа учения.

Важно подчеркнуть, что эти архетипы не есть рационально обоснованные теоретические представления педагогической науки. Это – правила, по которым устроено образование. Это то, что «объединяет» и университетского преподавателя и родителя ученика сельской школы. И тот и другой убеждены: «мы лучше знаем, что им нужно».

Приведу в качестве иллюстрации один яркий кейс из нашей практики проведения интенсивов «Вперед, в будущее!». Одним из модулей, предлагаемых участникам этих образовательных событий, являются профессиональные пробы. Ребята делают заявку на пробу в той или иной профессии (сфере деятельности), а тьюторы и эксперты конструируют и проводят эту пробу.

Так вот, лицеист, старшеклассник Петр сделал заявку на пробу «учителя английского». Я тогда как раз начал изучать английский язык и попросил Петра провести для меня занятие. Я никак не мог запомнить, когда нужно употреблять предлоги in, on и at при обозначении времени. Петр принял мою заявку, подготовился и в назначенное время пришел проводить занятие. На все про все у него было 25 минут. Петр поздоровался, назвал тему занятия, после чего взял в руки маркер, повернулся к флипчату и начал писать и объяснять. Свой рассказ он сопровождал записями и схемами. Прошло 25 минут, урок подошел к концу. Петр наконец повернулся ко мне и спросил: «все понятно?». За 25 минут я не произнес ни одной фразы по-английски.

Теперь обратимся к новой, неклассической парадигме.

Попробуем выделить те ее проявления, которые мы наблюдаем во всем образовательном сообществе.

Прежде всего стоит отметить, что в новой парадигме укоренено представление о том, что учение предполагает активность того, кто учится. Вслед за Карлом Поппером, утверждавшим, что познание начинается не с наблюдения, а с проблем, представители новой парадигмы убеждены, что обучение должно быть основано на решении проблемных ситуаций, на вопросах, которые возникают, на активности тех, кто учится, на создании ими своего собственного текста или иного артефакта, на продуцировании своих собственных мыслей. Вместо изложения теории мы наблюдаем вовлечение учеников или студентов в обсуждение, в построение понятий. Вместо предъявления образцов и многократных повторений – постановка задачи и совместный поиск, конструирование способа ее решения.

Первое теоретическое занятие по фольклористике начинается с того, что преподаватель спрашивает: «Как вы понимаете, что такое фольклор?», после чего разбивает студентов на группы (пары) и они обсуждают свое понимание фольклора.

Как следствие, важным признаком новой парадигмы является высокая степень интерактивности занятий. Ученики, студенты большую часть времени находятся в активной деятельной позиции. Их суждения, вопросы, споры занимают больше времени нежели реплики и пояснения учителя (преподавателя).

Педагог более не относится к сознанию ученика и студента как к «чистому листу», на котором нужно записать свой курс. Он начинает с актуализации того, что Г. Гадамер называл «преданием» - с тем знанием, которое у ученика уже есть. Это – один из работающих способов вовлечения учеников с образовательную деятельность.

Как следствие, занятия, которые проводят представители новой парадигмы, становятся в значительной мере ситуативными. Учитель реагирует на вопросы учащихся, иные формы проявления их неадаптивной активности, он соразмеряет то, что изучается с зоной ближайшего развития учеников.

Сказанное позволяет нам ввести еще один важнейший признак новой парадигмы – индивидуализация образования. Образование ученика является его личным делом.

«Человек должен быть прежде всего необходим не для общества, а для самого себя» [8]. Ученик, студент сам строит свою образовательную траекторию, принимая и реализуя образовательные решения в условиях широкого набора образовательных предложений. Его образовательный маршрут основан на выборе того, что интересно, важно, прагматично. Учебные планы и замыслы уроков в этом контексте становятся нелинейными. Инновационные школы и университеты вводят сложнейшую с точки зрения логистики систему индивидуальных учебных планов.

Тем самым подрывается основа образовательной иерархии классической парадигмы – образовательный патернализм. Старшие теперь не диктуют младшим, что они должны изучать или делать, а предлагают им научиться тому, что хорошо умеют делать сами.

Крушение образовательной иерархии подпитывается еще одним важным признаком новой парадигмы – «методологический анархизм» [9]. Важнейшим признаком этого является предсказанная великим Э. Тоффлером ситуация: «В школу пришли непрофессионалы». Дизайнеры, физики-теоретики, инженеры, агротехники не имея никакого педагогического образования приходят в школы и университеты и реализуют интересные и эффективные образовательные модули. Родители – непрофессионалы участвуют в образовательном процессе наравне с учителями. Скажу больше – зачастую дети начинают учить своих сверстников и делают это очень даже неплохо. Современная школа или университет не строится по единому канону в рамках одной теоретической концепции. Перефразируя известную фразу, «современная школа – единство непохожих». Хогвартс – школа для волшебников из знаменитой серии романов Джоан Роулинг – типичный пример такой школы.

В этом аспекте рушится прежняя пирамида «Методолог – ученый – методист – учитель». Учителя, преподаватели не находятся теперь в подчиненной роли «реализаторов» доктрин ученых. Учитель новой парадигмы способен и к разработке новых средств, и к проектированию (совместно с коллегами) образовательного процесса, и к теоретическому обобщению – в той мере, в какой это необходимо для решения проблем его педагогической практики.

Обратим внимание на то, что, в отличие от инновационного движения 90-х годов, современные инновационные школы приглашают ученых не для того, чтобы ими «научно руководили» («правили»). Они знакомятся с концептами различных научных сообществ для обогащения собственных представлений и развития собственной практики. Для современного учителя пришедший в школу философ, ученый – равный. Если теоретик будет полтора часа читать лекцию – его не станут слушать.

В новой парадигме педагогическому исследованию не отводится роль «высшего знания». Наука теперь востребована настолько, насколько она помогает решить реальные головоломки.

Таким образом, новая парадигма в образовании проблематизирует эмпирико-аналитический характер научной педагогики. Теперь акторов образования интересуют кейсы. Ретроспективное описание успешных реализованных проектов. Актуальным становится рефлексивно-проектное знание: «Я это сделал – я повторил это несколько раз и закрепил успех – я в рефлексии понял причины своего успеха – я оформил это как свой личный опыт – теперь я в состоянии научить этому других».

Проектирование становится одной из ведущих метадеятельностей в современном образовании. Ученики, студенты проектируют свою образовательную траекторию, осваивают те или иные дисциплины, реализуя проекты различного масштаба. Современный учитель проектирует собственную деятельность, реализует собственные проектные замыслы, иногда автономно, но чаще – совместно со своими коллегами.

Следует признать, что место эмпирико-аналитического исследования образования объективированными методами начинает занимать педагогическое проектирование. Вновь возникающие школы и университеты создаются в ходе Agile-проектирования – гибкого итерационного проектного процесса. Agile-проектирование начинается задолго до момента «запуска» школы и, что крайне важно, продолжается после того, как первые ученики начали в ней учиться. Каждая следующая итерация базируется на предыдущей, на накопленном опыте, на рефлексии хода реализации замыслов. В определенной мере проектирование становится «способом существования» современных инновационных образовательных организаций и организованностей.

Проектная деятельность в современных образовательных организациях носит командный характер. Проектная команда соединяет в себе множество различных позиций, концептов, мировоззренческих установок. Именно проектная команда становится двигателем развития школы, университета. Инновационные школы 20-х годов нынешнего века не имеют «автора», в отличие от инновационных школы 90-х.

Замысел школы теперь – не дело одного «творца», но результат сложения усилий, энергии, идей и проектов большого количества акторов. Это требует специальной работы по выработке норм дискурса, процедур и правил обсуждения и совместного принятия согласованных решений. На место коммуникативной иерархии, господствующей в классической образовательной парадигме приходят коммуникативные образовательные сообщества [10].

Индивидуализм, опора на интерес и вовлеченность и того, кто учится, и того, кто учит, интерактивные методы преподавания, совместное проектирование, построение коммуникативных сообществ – все это признаки новой парадигмы в образовании в широком смысле этого слова. Разумеется, приведенный перечень является не полным. К этому в рамках данной статьи я и не стремился. Я постарался выделить признаки, характерные для большинства акторов нового образования.

Сравнение архетипов классической парадигмы с признаками новой, проведенное в широком масштабе, позволяет говорить о том, что мы находимся в ситуации парадигмального сдвига. Смена парадигм происходит прежде всего в образовании в целом. Именно там реализуются стартапы, именно там мы наблюдаем коммуникативные и ценностные разрывы, именно там одни акторы начинают «делать руками» новое образование, а другие продолжают действовать в рамках надежных хабитусов.

Проведенное краткое феноменологическое описание парадигмального сдвига в образовании в широком смысле слова позволяет нам в конце работы вернуться к собственно педагогической науке как социальному институту. Следует признать, что российская педагогика находится в кризисе, суть которого можно выразить одной фразой – «Не читают!» Учителя и преподаватели, родители и тьюторы, менеджеры образования не читают диссертации, монографии, статьи. Разумеется это вызывает «беспокойство интеллектуалов», как метко заметил З. Бауман [11]. «Не читают» - вызов, стоящий перед отечественной педагогикой. Что может быть ответом на этот вызов?

Намечу лишь пунктиром параметры этого ответа. Педагогика, отвечая на вызов «не читают!», должна перестать назидать, отказаться от образовательного патернализма.

Чтобы вас читали, вы должны быть интересны. Эмпирико-аналитические статистические исследования не интересны ни учителю, ни преподавателю. Их интересует «опыт, сын ошибок трудных» таких же акторов образования, как они. Им интересно, как кто-то иной поступил в ситуации реального кейса, что ему удалось сделать, а что нет. Им важно, чтобы за текстом стоял деятель, а не исследователь-статистик с его «объективистской оптикой».

Перефразируя слова Ницше, педагогика должна стать «веселой наукой».

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Кун Т. Структурная революция / Пер. И.З. Налетова. – М.: Прогресс, 1977.
2. Поппер Карл Р. Объективное знание. Эволюционный подход. – М.: Эдиториал УРСС, 2002. – 384 с.
3. Старикова, Ольга Георгиевна. Современные образовательные стратегии высшей школы: полипарадигмальный подход : диссертация ... доктора педагогических наук: 13.00.08 / Старикова Ольга Георгиевна; [Место защиты: Краснодар. гос. ун-т культуры и искусств]. – Краснодар, 2011. – 434 с.: ил. РГБ ОД, 71 12-13/4
4. Суртаев П.Б. Парадигмы педагогической науки и практики: Аспект сосуществования: диссертация ... кандидата педагогических наук: 13.00.01 Омск, 2006.
5. Хакимов Э.Р. Конструирование практики поликультурного образования на основе полипарадигмального подхода: диссертация ... доктора педагогических наук: 13.00.01 / Хакимов Эдуард Рафаилович; [Место защиты: ГОУВПО "Удмуртский государственный университет"]. – Ижевск, 2012. – 296 с.: ил.
6. Бергер П. Социальное конструирование реальности. Трактат по социологии знания / П. Бергер, Т. Лукман. – М.: Изд-во «Медиум», 1994. – 323 с.
7. Краевский В.В. Методология педагогики: прошлое и настоящее / В.В. Краевский // Педагогика. – 2002. – № 1. – С. 3–10.
8. Фаулз Д. Аристос. / Джон Фаулз: пер. с англ. И. Бессмертной. – М.: АСТ: АСТ МОСКВА, 2008. – 347 с.
9. Фейерабенд Пол. «Против метода. Очерк анархистской теории познания» // Фейерабенд П. Избранные труды по методологии науки. – М., 1986.

10. Хабермас Ю. Моральное сознание и коммуникативное действие. СПб.: "Наука", 2000.
11. Бауман З. Индивидуализированное общество / Пер. с англ. под ред. В.Л. Иноземцева. – М.: Логос, 2005. – 390 с. ISBN 5-98704-075-2

REFERENCES

1. Kuhn T. The structure of scientific revolutions. Per. FROM. Naletova. M.: Progress, 1977. (In Russ.)
2. Popper Karl R. Objective knowledge. An evolutionary approach. M.: Editorial URSS, 2002. 384 p. (In Russ.)
3. Starikova, Olga Georgievna. Modern educational strategies of higher education: poly-paradigmatic approach: dissertation ... Doctor of Pedagogical Sciences: 13.00.08. Olga Georgievna Starikova; [Place of protection: Krasnodar state. University of Culture and Arts]. Krasnodar, 2011. 434 p.: ill. RSL OD, 71 12-13 / 4 (In Russ.)
4. Surtaev, Pavel Borisovich Paradigms of pedagogical science and practice: Aspect of coexistence: dissertation ... Candidate of pedagogical sciences: 13.00.01 Omsk, 2006. (In Russ.)
5. Khakimov, Eduard Rafailovich. Designing the practice of multicultural education on the basis of a polyparadigmatic approach: dissertation ... Doctors of pedagogical sciences: 13.00.01. Khakimov Eduard Rafailovich; [Place of defense: GOUVPO "Udmurt State University"]. Izhevsk, 2012. 296 p.: ill. (In Russ.)
6. Berger P. Social construction of reality. Treatise on the Sociology of Knowledge. P. Berger, T. Lukman. M.: Publishing house "Medium", 1994. 323 p. (In Russ.)
7. Kraevsky V.V. Methodology of pedagogy: past and present. V.V. Kraevsky. Pedagogy. 2002. No. 1. P. 3–10. (In Russ.)
8. Fowles D. Aristos. John Fowles: trans. from English I. Bessmertnaya. M.: AST: AST MOSCOW, 2008. 347 p. (In Russ.)
9. Feyerabend Paul. "Against the method. Essay on the anarchist theory of knowledge". Feyerabend P. Selected works on the methodology of science. M., 1986. (In Russ.)
10. Habermas J. Moral consciousness and communicative action. SPb.: "Science", 2000.
11. Bauman Z. Individualized society. Per. from English ed. V.L. Inozemtseva. M.: Logos, 2005. 390 p. ISBN 5-98704-075-2 (In Russ.)

Информация об авторе: Имакаев Виктор Раульевич, кандидат педагогических наук, доктор философских наук, директор по науке Автономной некоммерческой организации «Сетевой институт ПрЭСТО», заведующий кафедры образовательных технологий высшей школы Регионального института непрерывного образования Пермского государственного национального исследовательского университета, директор по науке Автономной некоммерческой организации дополнительного профессионального образования "Сетевой институт ПрЭСТО".

г. Пермь. Россия

ORCID ID <https://orcid.org/0000-0001-6554-9350>

ivr65@rambler.ru

Автор прочитал и одобрил окончательный вариант рукописи

Information about the author: Victor Raulievich Imakaev, Doctor of Philosophical Sciences, Director for Science of the Autonomous Non-Commercial Organization "Network Institute PRESTO"

г. Perm. Russia

ORCID ID <https://orcid.org/0000-0001-6554-9350>

ivr65@rambler.ru

The author has read and approved the final manuscript

Статья поступила в редакцию / The article was submitted: 21.09.2021

Одобрена после рецензирования и доработки / Approved after reviewing and revision: 20.10.2021

Принята к публикации / Accepted for publication: 25.10.2021

Автор заявляет об отсутствии конфликта интересов. / The author declares no conflicts of interests

**Научная статья**

УДК159.96

DOI:10.17748/2686-9969-2021-4-5-91-101

ОСОБЕННОСТИ ЭМОЦИОНАЛЬНО-ВОЛЕВОЙ СФЕРЫ ДОШКОЛЬНИКОВ**Диана Суриякумаровна Эммануэль**

Московский педагогический государственный университет

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-3877-2201>

diana.emmanuel2017@yandex.ru

г. Москва, Россия

Аннотация: в статье отражена проблема особенностей развития эмоций и воли детей дошкольного возраста.

Решены **задачи исследования:** проанализированы основные характеристики развития эмоционально-волевой сферы дошкольников, этапы ее формирования. Проведено эмпирическое исследование, а также представлены методики для диагностики развития эмоционально-волевой сферы в дошкольном образовательном учреждении.

Цель исследования – выявление особенностей и состояния эмоционально-волевой сферы детей дошкольного возраста.

По **результатам** данных исследований отличительными особенностями выступили оптимизм, демонстративность и высокая импульсивность, а также низкая агрессивность.

Сделаны **выводы** о том, что к концу данного периода у ребенка формируется личностное сознание, то есть осознание своего места в системе отношений со взрослыми.

Научная новизна: определены особенности эмоционально-волевой сферы детей дошкольного возраста.

Практическая значимость: определено влияние эмоционально-волевой сферы на развитие личности дошкольника.

Ключевые слова: дошкольный возраст, эмоционально-волевая сфера, воля, эмоции, развитие, поведение, психика, дошкольное детство

Для цитирования: Эммануэль Д.С. Особенности эмоционально-волевой сферы дошкольников // Педагогика: история, перспективы. 2021. Том. 4. № 5. С 91-101

DOI: 10.17748/2686-9969-2021-4-5-91-101

Благодарность: *Выражаю искреннюю благодарность рецензенту, доктору педагогических наук, профессору Вере Сергеевне Елагиной за внимательную и глубокую работу с текстом и очень меткие замечания, которые, с одной стороны, довольно серьезные, но с другой, - высказаны настолько корректно, что не вызвали ни сомнений, ни отторжения.*

Original article

PECULIARITIES OF THE EMOTIONAL-VOLITIONAL SPHERE OF PRESCHOOL CHILDREN

Diana Suryakumarovna Emmanuel

Moscow Pedagogical State University

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-3877-2201>

diana.emmanuel2017@yandex.ru

Moscow, Russia

Abstract: The article reflects the problem of the peculiarities of the development of emotions and will of preschool children.

The tasks of the research are solved: the basic characteristics of the development of emotional-volitional sphere of preschool children, the stages of its formation are analyzed. An empirical research, as well as methods for diagnostics of the development of the emotional-volitional sphere in a preschool educational establishment were carried out.

The purpose of the research - revealing of features and the state of the emotional-volitional sphere of children of preschool age.

According to the results of these studies, the distinctive features were optimism, demonstrativeness and high impulsiveness, as well as low aggressiveness.

Conclusions were made that by the end of this period the child's personal consciousness, i.e. awareness of their place in the system of relations with adults, was formed.

Scientific novelty: the features of the emotional-volitional sphere of preschool children are defined.

Practical Significance: The influence of the emotional-volitional sphere on the development of personality of the preschool child is defined.

Keywords: preschool age, emotional-volitional sphere, will, emotions, development, behavior, psyche, preschool childhood

For citation: Emmanuel D.S. Peculiarities of the emotional-volitional sphere of preschool children. *Pedagogy: history, prospects*. 2021. Vol. 4. No. 5. PP. 91-101 (In Russ.)

DOI: 10.17748/2686-9969-2021-4-5-91-101

Acknowledgement: *I express my sincere gratitude to the reviewer, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor Vera S. Elagina for attentive and deep work with the text and very accurate remarks, which, on the one hand, are quite serious, but on the other, are expressed so correctly that they did not cause any doubt or rejection.*

Введение.

Эмоции играют очень важную роль в развитии ребенка. Они помогают воспринимать действительность и реагировать нужным образом, а также определяют, организуют, предвосхищают и оценивают деятельность субъекта.

Мы рассматриваем одну из наиболее важных и сложных проблем педагогики и психологии – проблему развития эмоционально-волевой сферы, поскольку именно она раскрывает и общие закономерности развития психики детей, и ее отдельные стороны, а также дает возможность разглядеть особенности становления личности дошкольника. Неотъемлемая ее роль в появлении мотивов, которые выступают в качестве регуляторов деятельности и поведения ребенка.

Развитие детей дошкольного возраста связано с развитием эмоций. Особенно это характерно для старших дошкольников. Эмоции делают обучения более качественным. Они необходимы для осуществления разных видов деятельности: это, в первую очередь, творческая, затем учебная и трудовая. Первую скрипку они играют во взаимоотношениях дошкольника с его сверстниками.

Поскольку эмоции поддаются управлению, то главная задача воспитателей, родителей и других взрослых людей, с которыми взаимодействует ребенок и проявляет себя по-разному в разных жизненных ситуациях, – это научить ребенка регулировать свои эмоции, поведение, а также заранее предугадать, что будет результатом деятельности, суметь проконтролировать ее выполнение. Именно поэтому необходимо исследовать эмоционально-волевою сферу детей дошкольного возраста. В ситуации стабильного развития эмоционально-волевой сферы дошкольников ее отличительными особенностями предположительно выступают такие личностные качества, как оптимизм, демонстративность, низкая агрессивность и высокая импульсивность.

Цель исследования – выявление особенностей и состояния эмоционально-волевой сферы дошкольников.

Задачами исследования было изучить и проанализировать теоретический материал, характерные признаки детей старшего дошкольного возраста и их поведение; подобрать соответствующие исследованию методики; провести эмпирическое исследование; проанализировать результаты, сделать выводы.

Методы:

Теоретические (обзор и анализ литературы по теме исследования);
Эмпирические (наблюдение, беседа, опрос, эксперимент);
Статистические (количественный и качественный анализ результатов, тематическая обработка данных).

Методики:

М.А. Панфилова Проективная методика «Кактус»;
Г.Л. Урунтаева Методика «Наблюдение»;
М.З. Дукаревич Методика «Несуществующее животное».

Дошкольный возраст выступает самым важным этапом в развитии личности. Это период, когда ребенок только начинает взаимодействовать с обществом, приобщаться к огромному миру культуры и общечеловеческих ценностей, только начинает устанавливать первоначальные отношения с ведущими сферами жизнедеятельности. По определению А.Н. Леонтьева, дошкольный возраст – это пе-

риод первоначального фактического склада личности. Именно в этом возрасте у ребенка происходит становление основных образований и механизмов личности, определяющих дальнейшее развитие [1].

Развитие эмоционально-волевой сферы (далее – ЭВС) выступает главным фактором ~~как~~ развития ЛИЧНОСТИ ребенка. Человек, который растет и развивается, должен уметь соотносить свои эмоциональные переживания с эмоциональными переживаниями своего близкого окружения, он должен развивать свою эмоциональную сферу и корректировать ее.

Развитие ЭВС человека – это сложный процесс, протекающий под влиянием внешних и внутренних факторов.

Внешние факторы – это условия социальной среды, в которой находится дошкольник.

Внутренние факторы – это наследственность и особенности физического развития ребенка [2].

Главная особенность эмоциональной жизни дошкольника состоит в том, что у него все чувства доминируют во всех аспектах жизни. Эмоциональность у ребенка этого возраста чаще всего характеризуется спонтанностью, непосредственностью и яркостью, иными словами, чувства спонтанны и могут вспыхивать и тут же угасать. В результате данных процессов возникает неустойчивость ребенка, которая напрямую зависит от его эмоционального состояния.

Еще одна особенность дошкольного возраста – это быстрое проявление ребенком своих эмоций и переживаний по отношению к определенным явлениям и быстрое их забывание.

Формирование ЭВС начинается с раннего возраста и продолжается в подростковом. В связи с этим авторами выделяются такие *этапы ее формирования* [3]:

- 1) от рождения до 3 лет – в этом возрасте развитие личности проявляется в психомоторном типе реагирования [4];
- 2) с 7 до 11 лет – у ребенка преобладает аффективный тип реагирования, проявляющийся в таких состояниях, как впечатлительность и тревожность [2];
- 3) с 12 до 15 лет – преобладает эмоционально-идейный тип поведения ребенка. Это проявляется в таких чертах характера, как раздражительность, обидчивость, неуравновешенность [2] и др.;
- 4) с 16 до 18 лет – последний этап развития ЭВС. В этот период происходит стабилизация эмоционального состояния [4].

Одной из ведущих потребностей дошкольников является потребность в эмоциональном благополучии, а именно в получении чувства привязанности, безопасности, потребности в признании, внимании и уважении к близким, а также признании прав и потребностей.

Когда эта потребность удовлетворена, у ребенка возникает желание ответить взаимностью. Если ребенок чувствует противоположное отношение к себе, то у него развивается неуверенность в себе, страх, недоверие, невротические реакции.

Со временем чувства ребенка становятся сильнее, приобретают большую глубину и стабильность, что, в свою очередь, выражается в заботе о других, а также в формировании дружбы и любви.

Л.С. Выготский отметил, что основным направлением в развитии эмоциональной сферы выступает повышение интеллектуального потенциала эмоций, что имеет прямую связь с общим умственным прогрессом ребенка [5].

Со временем дети начинают усваивать эстетические нормы, принятые в обществе. Они учатся оценивать свои действия, контролировать свое поведение и формировать эстетические переживания. Изначально ребенок оценивает только действия других людей, так как он еще не может оценить самого себя. Старшие дошкольники задают вопросы о справедливости вознаграждения, о возмездии за полученную боль, они больше не судят о действиях по результатам, а думают о мотивах. Во второй половине дошкольного возраста ребенок начинает оценивать свое поведение, старается вести себя в соответствии с усвоенными им моральными нормами. Дети избирательно соблюдают простейшие эстетические нормы в отношениях со сверстниками. Определенные отношения в семье являются условием эффективного усвоения этических норм и социализации нравственного поведения ребенка. К концу дошкольного детства формируется самосознание. Самосознание – это центральное новообразование этого возраста, но для его формирования требуется интенсивное интеллектуальное и личностное развитие. Во второй половине данного возрастного периода появляется рефлексия, основанная на эмоциональной самооценке и рациональной оценке поведения окружающих людей [2].

Другой линией формирования ЭВС выступает осознание своих переживаний. В первой половине дошкольного детства, а также в раннем возрасте ребенок еще не осознает различные доступные ему переживания. В конце дошкольного возраста он понимает свое эмоциональное состояние и уже вполне может описать его.

Дошкольники достаточно хорошо учатся выражать свои эмоции. Дети начинают предвосхищать определенные эмоции, что существенно корректирует мотивацию поведения и деятельности. А.В. Запорожец и Я.З. Неверович говорят о продвинутой коррекции эмоций [6]. Коррекция заключается в том, что дети представляют себе ситуацию, которая может возникнуть в будущем в результате определенных действий, совершенных ребенком и оценивают их последствия для себя и других.

У дошкольников постепенно развивается способность распознавать эмоциональное состояние других людей. Детальное изучение этого вопроса было проведено А.М. Щетининой на детях в возрасте 4 – 5 и 6 – 7 лет. Выявленные ею типы восприятия эмоций на основе экспрессии также можно рассматривать как уровни развития этого навыка:

- 1) *у превербального типа* – эмоция не опосредуется словами, ее идентификация происходит через установление у детей связи мимики с характером той или иной ситуации;
- 2) *у диффузно-аморфного типа* – дети называют эмоции, но воспринимают их поверхностно, нечетко. Составляющие элементы эмоционального стандарта еще не дифференцированы.
- 3) *у диффузно-локального типа* – воспринимая выражение эмоций глобально и поверхностно, дети начинают различать отдельный, часто единичный элемент выражения (в большинстве случаев – глаза).
- 4) *у аналитического типа* – эмоция распознается путем выделения элементов экспрессии. В подавляющем большинстве случаев дети полагаются на мимику, а не на позы.
- 5) *синтетический тип* – это уже не глобальное и поверхностное восприятие эмоций, а целостное, обобщенное.

6) *аналитико-синтетическим типом* называется тот тип, когда детьми выделяются элементы выражения и обобщения их [7].

Для большинства старших дошкольников становится возможным определять эмоции другого человека по его речи.

Развитие произвольности поведения является важным направлением всех вышеперечисленных изменений. Первоначально этот процесс контролируется и направляется взрослыми, а затем, постепенно, ребенок начинает самостоятельно наблюдать за своим поведением, подчиняя его решению конкретной задачи или достижению цели.

В старшем дошкольном возрасте поведение и действия ребенка становятся управляемыми.

Если изначально поведение ребенка опосредовано образами, представленными в определенной форме поведения другого человека, то постепенно оно становится более обобщенным, вступая в форму вербально сформулированного правила или нормы.

В.А. Горбачева в своем исследовании, посвященном анализу жалоб дошкольников, разделила все детские жалобы на две группы [8]:

- жалобы от пострадавших детей;
- жалобы детей, в которых дошкольники сообщали о неадекватном поведении своих сверстников (жалобы на нарушения правил взаимоотношений между детьми).

Автору удалось установить, что дошкольники бессознательно соотносят свое поведение с поведением окружающих, в то время как собственная линия правильного поведения детей выделяется только в действии. Что касается сознания, то здесь выделяется только поведение других детей [2].

Таким образом, по мере расширения сферы общения дети испытывают на себе различные социальные факторы, которые существенно активизируют их эмоциональный мир. Ребенок должен научиться преодолевать ситуативные эмоции, прилагать значительные усилия для достижения поставленных целей и культурно управлять своими чувствами [2].

Мы провели исследование по данной теме. По результатам методики «Кактус» М.А. Панфиловой [9] мы смогли выявить следующее.

К проявлениям агрессии склонны 8 человек (47,0%). Это прослеживается в рисунке в наличии колючек. У 6 человек из 17 (35,0%) наблюдается проявление импульсивности. У этих детей рисунки выполнены резкими, отрывистыми линиями и с сильным нажимом на карандаш. Кроме того, больше половины детей демонстрируют такие качества, как стремление к лидерству, демонстративность и оптимизм, что говорит об активной жизненной позиции дошкольников, их включенности в жизнь детского коллектива. У большей половины детей (52,9%) также была выявлена женственность, которая прослеживалась в украшениях на рисунках, цветах и иных деталей. Подавляющее большинство детей (94,1%) рисовали кактусы в горшке, что означает стремление к домашней защите. Почти все дети привязаны к дому и в семье ищут поддержку и защиту.

В процессе исследования применялась методика «Наблюдение» Г.Л. Урунтаевой. Результаты показали [10], что у 82,0% детей в группе высоко развиты такие качества как нравственность эмоциональность, у 12,0% – показатели среднего уровня и 6,0% показали низкий уровень нравственного и эмоционального развития.

Полученные результаты говорят о том, что дети в целом имеют высокий уровень морально-эмоционального развития (82,0%). В этом возрасте они спо-

способны контролировать свои чувства и показать их в культурно принятой форме, а также сознательно использовать их для передачи своих переживаний другим людям. Средний уровень эмоционального и нравственного развития составляет 12,0%, а низкий – 6,0%. Эти дети не обладают достаточным контролем над выражением своих эмоций, а знание моральных норм не всегда обеспечивает их реализацию в реальной жизненной ситуации.

В результате применения методики «Несуществующее животное» М.З. Дукаревич в ходе исследования выявилось [11]: большинство детей рисовало свои рисунки с сильным нажимом карандаша, что говорит об их импульсивности. Однако это явление совершенно нормативно, так как в дошкольном возрасте многие дети характеризуются импульсивностью и гиперактивностью.

Одинаковое количество детей (по 3 человека) выполняли рисунок штриховыми и множественными линиями, которые говорят о тревожности на момент обследования или же о тревожности как черте личности.

По 1 человеку нарисовало несуществующее животное промахивающимися линиями или линиями, не доведенными до конца, что снова указывает на детскую импульсивность.

6 детей (35,0%) рисовали животное, смещенное вниз листа, что может говорить о низкой самооценке этих детей.

5 детей (29,0%) нарисовали свое животное в увеличенном размере, что показывает нам наличие тревожности у этих детей.

Также 2 ребенка (11,0%) нарисовали маленькое животное, что свидетельствует о возможной депрессии у детей или низкой самооценке.

Ровно столько же детей нарисовали животное, смещенное вверх листа, что говорит о завышенной самооценке или стремлении к высоким достижениям.

Рассмотрим типы животных, нарисованных детьми.

При проведении исследования нам удалось получить следующие статистические данные:

6 детей (35,0%) нарисовали замысловатое, сложное и оригинальное изображение животного, что свойственно ребенку с хорошо развитым, богатым творческим воображением;

5 детей (29,0%) нарисовали рисунок несуществующего животного, построенного из частей разных реальных животных. Так рисуют животное рационалисты, а не творческие люди, но можно считать, что для детей это норма;

4 ребенка (24,0%) изобразили реально существующего животного, а описание его образа жизни соответствует действительности или частично соответствует. Такое изображение можно считать нормой для 6-летних детей.

1 ребенок (6,0%) нарисовал динозавра, и еще один нарисовал животное, существующее в культуре, но не существующее в природе (единорог). Это также является нормой для детей дошкольного возраста.

Подавляющее большинство детей (11 человек) рисовали пустые глаза, без зрачков и радужки («глаза-точки»), что в интерпретации теста трактуется как астения и страхи, однако мы можем предположить, что дети рисуют такие глаза, поскольку у них есть определенный образец того, как им нужно рисовать, вполне возможно, что они где-то видели такой пример и стали проецировать это на своих рисунках.

Двое детей нарисовали глаза с зачерненной радужкой, что говорит о страхах.

У некоторых детей также прослеживается демонстративная манера поведения, значимость мнения о себе. Такой вывод нам позволил сделать следующие особенности в рисунках: глаза с ресницами, красивый хвост и др.

В стиле рисования ушей дети разделились на две равные части:

– 8 человек (47,0%) рисовали большие уши, что характеризует детей как людей, заинтересованных в получении знаний об окружающем мире, но в некоторых случаях проявляющих подозрительность и тревожность;

– 8 человек вовсе не нарисовали ушей, что говорит скорее об их возможной замкнутости, о нежелании контактировать с людьми, воспринимать мнения других.

Несколько рисунков показывали животных с рогами, шипами и/или иглами, свидетельствующими о защитной агрессии и вспыльчивости.

Также некоторые дети рисовали гриву, что может говорить о чувственности ребенка.

Большинство детей отличаются мощной энергией.

7 детей (41,0%) склонны к компенсаторному фантазированию, судя по крыльям и описанию образа жизни с идеализацией и приукрашиванием. Если на рисунке присутствовали хвосты, то в большинстве случаев они были подняты вверх и повернуты вправо, что говорит о положительном отношении к своим действиям и поведению. Однако были и такие дети, которые давали отрицательную окраску отношению. Судя по большим и толстым ногам, некоторые дети ощущали свою неуверенность и неумело вели себя в отношениях с окружающими людьми, требовали опору.

Некоторые дети указывали укромное место – место, где обитает животное – этими местами могли быть и космос, и пещера, и иная планета, и лес и др.), что лишь подчеркивало наличие чувства одиночества ребенка.

Подавляющее большинство детей говорило, что их животное питается обычной человеческой едой (мясо, бутерброды, конфеты и т. п.) – это свидетельствует о нормальном эмоциональном состоянии детей на момент обследования.

Выводы. Таким образом, мы провели эмпирическое исследование, объектом которого выступала эмоционально-волевая сфера детей дошкольного возраста, реализовали текущие задачи и смогли выявить особенности и состояния эмоциональной сферы дошкольников, обусловленные социальной ситуацией их развития.

По мере расширения сферы общения дети испытывают на себе различные социальные факторы, которые существенно активизируют их эмоциональный мир. Ребенок должен научиться преодолевать ситуативные эмоции, прилагать значительные усилия для достижения поставленных целей и уметь культурно управлять своими чувствами.

Обозначив проблему особенностей развития эмоций и воли детей дошкольного возраста, мы предположили, что в ситуации стабильного развития эмоционально-волевой сферы дошкольников ее отличительными особенностями предположительно выступают такие личностные качества, как

- 1) оптимизм,
- 2) демонстративность,

- 3) низкая агрессивность,
- 4) высокая импульсивность.

В ходе исследования осуществлялись теоретические, эмпирические, статистические **методы**. Представлены **методики** для диагностики развития эмоционально-волевой сферы в дошкольном образовательном учреждении:

М.А. Панфилова Проективная методика «Кактус»;

Г.Л. Урунтаева Методика «Наблюдение»;

М.З. Дукаревич Методика «Несуществующее животное».

Исследование по данной проблеме по результатам *методики «Кактус» М.А. Панфиловой* [9] показали, что почти все дети привязаны к дому и в семье ищут поддержку и защиту.

По результатам, полученным в ходе проведения исследования по *методике «Наблюдение» Г.Л. Урунтаевой* [10] видно, что дети в целом имеют высокий уровень морально-эмоционального развития (82,0%).

Результатом, полученным в ходе проведения *исследования по методике «Несуществующее животное» М.З. Дукаревич* [11] стало то, что большинство детей отличаются мощной энергией.

Цель исследования достигнута. Сделаны выводы о том, что к концу данного периода у ребенка формируется осознание своего места в системе отношений со взрослыми. В этом возрасте в сознании ребенка формируются мотивы, имеющие разную силу и значимость. Впервые в этом возрасте происходит подчинение различных мотивов, то есть происходит, по мнению А.Н. Леонтьева, первое рождение личности [12].

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Кулагина И.Ю. Возрастная психология: развитие ребенка от рождения до 17 лет / Ун-т Рос. акад. Образования – 5-е изд. – М.: Изд-во УРАО, 1999. – 175
2. Гусова А.Д. Психоэмоциональное развитие как фактор готовности к школе Владикавказ: Изд-во СОГУ, 2015. – 140 с. —~~ISBN 978-5-8336-0836-4~~
3. Утробина А.Н. Коррекция нарушений эмоционально-волевой сферы старших дошкольников средствами арт-терапии [Электронный ресурс] / А.Н. Утробина. – Электрон. журн. – Москва: 2015. – Режим доступа: <https://docviewer.yandex.ru/view/544061714/> (Дата обращения: 02.10.2021).
4. Коррекция эмоционально-волевой сферы дошкольника средствами арт-терапии <https://core.ac.uk> (Дата обращения: 02.10.2021).
5. Выготский Л.С. Проблемы общей психологии / под ред. В.В. Давыдова; [Авт. послесл. А.Р. Лурия; Коммент. Л.А. Радзиховского]. – Москва: Педагогика, 1982. – Т. 2. – 504 с.
6. Запорожец А.В., Неверович Я.З., Кошелева А.Д. Эмоциональное развитие дошкольника [Текст] / Под ред. А. Д. Кошелевой. – Москва: Просвещение, 1985. – 176 с. Источник: <https://doshvozrast.ru/metodich/konsultac185.htm> (Дата обращения: 02.10.2021).
7. Щетинина А.И. Восприятие и понимание дошкольниками эмоционального состояния человека /А.И. Щетинина. // Вопросы психологии. – 2011 – №3 – с. 61.
8. Горбачева В.А. К освоению правил поведения детьми детского возраста // – М. 2011. 160с.
9. Методика «Кактус» Современные методы практической психологии [Текст]:

Научное электронное издание: Сборник научных трудов по материалам II международной летней психологической школы УрФУ «Современные направления практической психологии» / [науч. редактор А.А. Печеркина], М-во образования и науки Рос. Федерации, Урал. федер. ун-т. – Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 2015. – 169 с.

10. Урунтаева Г.А. Методика «Изучение волевых проявлений». Урунтаева, Г.А., Афонькина, Ю.А. Практикум по детской психологии: пособие для студентов педагогических институтов, учащихся педагогических училищ и колледжей, воспитателей детского сада / под ред. Г.А. Урунтаевой, – М.: Владос. 2008. – 291 с.
11. Яньшин П.В. Методика «Несуществующее животное». Клиническая психодиагностика личности: учебно-методическое пособие / П.В. Яньшин. – 2-е изд., испр. – Санкт-Петербург: Речь, 2007. – 318 с.
12. Леонтьев А. Н. Мотивы, эмоции и личность // Психология личности. Тексты. М., 1982.

REFERENCES

1. Kulagina I.Yu. Developmental psychology: child development from birth to 17 years. Univ Ros. acad. Education – 5th ed. M.: Publishing house of URAO, 1999 . 175
2. Gusova A.D. Psychoemotional development as a factor of readiness for school Vladikavkaz: Publishing house of SOGU, 2015. 140 p. ISBN 978-5-8336-0836-4
3. Utrobina A.N. Correction of violations of the emotional-volitional sphere of senior preschoolers by means of art therapy [Electronic resource]. A.N. Utrobina. Electron. zhurn. Moscow: 2015. Access mode: <https://docviewer.yandex.ru/view/544061714/> (Date of access: 02.10.2021).
4. Correction of the emotional-volitional sphere of the preschooler by means of art therapy. <https://core.ac.uk> (Date of access: 02.10.2021).
5. Vygotsky L.S. Problems of General Psychology. ed. V.V. Davydova; [Ed. after A.R. Luria; Comment. L.A. Radzikhovsky]. Moscow: Pedagogika, 1982 . T. 2. 504 p.
6. Zaporozhets A.V., Neverovich Ya.Z., Kosheleva A.D. Emotional development of a preschooler [Text]. Ed. A. D. Kosheleva. Moscow: Education, 1985 . 176 p. Source: <https://doshvozrast.ru/metodich/konsultac185.htm> (Date of treatment: 02.10.2021).
7. Shchetinina A.I. Perception and understanding of the emotional state of a person by preschoolers. A.I. Shchetinin. Questions of psychology. 2011. No. 3. p. 61.
8. Gorbacheva V.A., To mastering the rules of behavior by children of childhood. M. 2011.
9. Methodology "Cactus" Modern methods of practical psychology [Text]: Scientific electronic edition: Collection of scientific papers on materials of the II international summer psychological school of UrFU "Modern directions of practical psychology". [scientific. editor A.A. Pecherkina], M in education and science Ros. Federation, Ural. Feder. un-t. Yekaterinburg: Ural Publishing House. University, 2015. 169 p.
10. Uruntaeva G.A. Methodology "Study of volitional manifestations". Uruntaeva G.A., Afonkina Yu.A. Practical work on child psychology: a guide for students of pedagogical institutes, students of pedagogical schools and colleges, kindergarten teachers. ed. G.A. Uruntaeva, M.: Vlados. 2008. 291 p.
11. Yanshin, P.V. Methodology "Non-existent animal". Clinical psychodiagnostics of personality: teaching aid. P.V. Yanshin. 2nd ed., Rev. St. Petersburg: Rech, 2007. 318 p.
12. Leontiev AN Motives, emotions and personality. Psychology of personality. Texts. M., 1982.

Информация об авторах: Эммануэль Диана Суриякумаровна, Институт педагогики и психологии Московского педагогического государственного университета (МПГУ),

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-3877-2201>

e-mail: diana.emmanuel2017@yandex.ru

г. Москва, Россия

Автор прочитал и одобрил окончательный вариант рукописи

Information about the authors: Emmanuel Diana Suryakumarovna, Institute of Pedagogy and Psychology of the Moscow Pedagogical State University (MPSU),

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-3877-2201>

e-mail: diana.emmanuel2017@yandex.ru

Moscow, Russia

The author has read and approved the final manuscript.

Статья поступила в редакцию / Received: 14.09.2021

Одобрена после рецензирования и доработки / Revised: 17.10.2021

Принята к публикации / Accepted for publication: 27.10.2021

Автор заявляет об отсутствии конфликта интересов. / The author declares no conflicts of interests



Научная статья

УДК 81

DOI: 10.17748/2686-9969-2021-4-5-102-110

ИНТЕРНЕТ-СРЕДА И ПРИМЕНЕНИЕ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА И ЛИТЕРАТУРЫ

Елена Александровна Никитина

МАОУ СОШ №45 имени Адмирала Федора Ушакова
г. Краснодар, Россия

Григорий Михайлович Никитин

Кубанский государственный аграрный университет имени И.Т. Трубилина
г. Краснодар, Россия
<https://orcid.org/0000-0003-2748-1425>
klgffr@gmail.com

Аннотация. Современные информационные технологии прочно вошли в нашу жизнь. Сегодня практически невозможно себе представить какую-либо сферу человеческой деятельности без применения информационных технологий. Естественно, что сфера образования не осталась в стороне от новшеств информационных технологий.

Современный учитель русского языка уже применяет информационные технологии в своей учебной работе с школьниками на всех этапах обучения. Информационные технологии хорошо подходят при закреплении, контроле знаний и конечно при объяснении учебного материала [1, с. 17].

В статье отражена **проблема** использования и применения информационных технологий на уроках русского языка и литературы в школе.

Цель исследования: проанализировать особенности образовательного процесса на уроках русского языка и литературы при применении информационных технологий.

Задачи исследования: - выделить способы и методы интенсификации учебной деятельности школьников на уроках русского языка и литературы при применении информационных технологий;

- проанализировать особенности личностного развития школьников при применении информационных технологий на уроках русского языка и литературы;

- выявить особенности школьников при решении нестандартных педагогических задач на уроках русского языка и литературы при применении информационных технологий.

Научная новизна исследования: Интернет-среда (виртуальное образовательное пространство) является возможностью формирования заинтересованности современных школьников в учебном процессе при изучении русского языка и литературы.

Практическая значимость исследования: Результаты исследования можно использовать в педагогической деятельности в учебном процессе на уроках русского языка и литературы, в особенности способы и методы интенсификации при изучении русского языка и литературы.

По результатам исследования сделаны **выводы**: - современная интернет-среда при обучении русскому языку и литературе представляет из себя достаточно объемное «сетевое образовательное пространство», включающее в себя учебно-методические, справочно-информационные и прикладные образовательные средства;

- современные информационные технологии при обучении русскому языку и литературе имеют ряд преимуществ по отношению к традиционному (классно-урочному) обучению: мультимедийность, интерактивность и доступность;

- использование информационных технологий в учебном процессе на уроках русского языка и литературы должно скорее носить вспомогательный характер, то есть способствовать и помогать достижению лучших учебных результатов, чем являться самоцелью преподавателей, которые стараются внедрить информационные технологии практически на каждом шаге в своей преподавательской деятельности;

- необходимо стараться совмещать как новые (современные) методы, применяемые с помощью информационных технологий, так и не забывать старые (традиционные) методы и способы достижения образовательных результатов в учебном процессе.

Ключевые слова: информационные технологии, русский язык, педагогические риски, игровая среда, интернет-среда, сфера человеческой деятельности

Для цитирования: Никитина Е.А., Никитин Г.М. Интернет-среда и применение информационных технологий на уроках русского языка и литературы // Педагогика: история, перспективы. 2021. Том. 4. № 5. С. 102-110

DOI: 10.17748/2686-9969-2021-4-5-102-110

Original article

INTERNET ENVIRONMENT AND APPLICATION OF INFORMATION TECHNOLOGY AT THE LESSONS OF THE RUSSIAN LANGUAGE AND LITERATURE

Elena A. Nikitina

Municipal Educational Institution Secondary School № 45 named
after Admiral Fyodor Ushakov
Krasnodar, Russia

Grigory M. Nikitin

Kuban State Agrarian University named after I.T. Trubilin
Krasnodar, Russia
<https://orcid.org/0000-0003-2748-1425>
klgffr@gmail.com

Abstract. Modern information technologies have become part of our life. Today it is almost impossible to imagine any sphere of human activity without the use of information technology. Naturally, the education sector did not remain aloof from the innovations of information technology. A modern Russian language teacher is already using information technology in his educational work with schoolchildren at all stages of education. Information technologies are well suited for consolidation, control of knowledge and, of course, for explaining educational material [1, c. 17].

The article reflects the **problem of using** and applying information technologies in the lessons of the Russian language and literature at school.

Purpose of the research: to analyze the features of the educational process in the lessons of the Russian language and literature using information technologies.

Research objectives: - to highlight the ways and methods of intensifying the educational activities of schoolchildren in the lessons of the Russian language and literature using information technologies;

- to analyze the peculiarities of the personal development of schoolchildren when using information technologies in the lessons of the Russian language and literature;

- to reveal the peculiarities of schoolchildren when solving non-standard pedagogical problems in the lessons of the Russian language and literature using information technologies.

Scientific novelty of the research: The Internet environment (virtual educational space) is an opportunity to form the interest of modern schoolchildren in the educational process when studying the Russian language and literature.

The practical significance of the study: The results of the research can be used in pedagogical activities in the educational process at the lessons of the Russian language and literature, especially the methods and methods of intensification in the study of the Russian language and literature.

According to the **results of the study**, the following conclusions were made:

- the modern Internet environment for teaching the Russian language and literature is a fairly voluminous "network educational space", which includes educational methodological, reference information and applied educational tools;

- modern information technologies in teaching the Russian language and literature have a number of advantages in relation to traditional (classroom) teaching: multimedia, interactivity and accessibility;

- the use of information technologies in the educational process in the lessons of the Russian language and literature should rather be of an auxiliary nature, that is, contribute and help to achieve the best educational results, than be an end in itself for teachers who are trying to introduce information technologies at almost every step in their teaching;

- it is necessary to try to combine both new (modern) methods used with the help of information technologies, and not to forget the old (traditional) methods and ways of achieving educational results in the educational process.

Keywords: information technology, Russian language, communicative competencies, pedagogical risks, game environment

For citation: Nikitina E.A., Nikitin G.M. Internet environment and application of information technology at the lessons of the Russian language and literature. *Pedagogy: history, prospects*. 2021. Vol. 4. No. 5. PP. 102-110 (In Russ.)

DOI: 10.17748/2686-9969-2021-4-5-102-110

Введение

Благодаря внедрению и использованию информационных технологий возможно достичь более высоких результатов в учебной деятельности. Информационные технологии способствуют развитию интеллектуальных и творческих способностей школьников.

Цифровые технологии весьма многообразны и многоаспектны и могут применяться для решения разных образовательных задач. Обучение гуманитарным дисциплинам изначально строится на мировоззренческих и культурных оценках школьников, их интересах.

В XXI веке возрастает роль информационно-коммуникационных технологий в гуманитарном образовании. Исторически сложилось, что точные дисциплины были всегда ближе к информационным технологиям, а гуманитарное образование развивалось особняком, независимо от них.

Интенсификация учебного процесса на уроках русского языка и литературы при применении информационных технологий.

Современный школьник должен учиться мыслить не по «шаблону», а мыслить «творчески», т.е. уметь находить необычные и нестандартные решения образовательных и учебных задач [2, с. 718].

Таким образом, с помощью информационных технологий происходит интенсификация самого образовательного процесса (образовательный процесс становится «интересным» и «увлекательным» для современного школьника). Никогда нельзя забывать, что основой движущей силой педагогического процесса всегда являлся «интерес» ребенка (школьника) к изучаемому учебному материалу. Интерес как раз и возникает благодаря применению этих информационных технологий, т.к. большинство людей понимает, что мы сейчас живем в постиндустриальном (информационном) обществе [9, с. 25].

Обычно в традиционном уроке преобладал коллективный принцип организации взаимодействия школьников с учителем. Информационные технологии способствуют проявлению индивидуального, личностного, интеллектуального развития школьника [1, с. 17].

Информационные технологии обеспечивают всеобщую компьютеризацию преподавателей и школьников на уроках русского языка и литературы на уровне, позволяющем решать основные три задачи:

1. обеспечение выхода в интернет;
2. развитие единого информационного пространства;
3. создание, развитие и использование управляемых информационных образовательных ресурсов.

Образовательные информационные технологии реализуются в образовательной среде, где следует выделить следующие работающие компоненты:

1. технические (средства связи и компьютерная техника);
2. программно-технические (средства программной поддержки реализуемой технологии обучения);
3. организационно-методические (организация всего учебного процесса и инструкции студентам и преподавателям).

Традиционно филологическое образование представлялось в формировании фундаментальных основ, чтобы решать мировоззренческие задачи, ориентироваться в современной социокультурной обстановке.

В современной обстановке информационное общество связано с изменением задач и ориентиров филологической подготовки образования.

Филологическое образование в информационном обществе приобретает междисциплинарный характер, в основе которого лежит метод применения информационных технологий.

Личностное развитие школьников на уроках русского языка и литературы с помощью информационных технологий.

Информационные технологии помогают в личностном развитии каждого конкретного школьника по его индивидуальной образовательной траектории и самое главное с учетом именно его психолого-педагогических способностей личности. Информационные технологии являются достаточно мощным современным средством интенсификации и активизации образовательного процесса [3, с. 67].

Главная задача современного учителя (преподавателя) – заинтересовать современного школьника, помочь ему составить индивидуальный образовательный маршрут и программу самообразования, опираясь на интересы, способности, возможности конкретного школьника. Естественно, в учебном процессе вносить определенные коррективы в индивидуальную образовательную программу (образовательный маршрут) для полноценного и всестороннего развития личности современного школьника.

Информационные технологии при обучении русскому языку позволяют достигнуть самомотивации школьников к процессу обучения, в будущем школьники успешно справляются с экзаменами ОГЭ и ЕГЭ, повышается грамотность школьников [4, с. 504].

На уроках русского языка при помощи информационных технологий возможно сформировать общие учебные навыки и умения, овладеть пунктуационными и орфографическими навыками и умениями, обогатить свой словарный запас и т.д.

Электронная коммуникация в учебном процессе на уроках русского языка и литературы.

На уроках русского языка информационные технологии позволяют осуществлять электронную коммуникацию, когда школьники участвуют в самых разнообразных телекоммуникационных образовательных проектах. Школьники могут вести свой собственный «портфель школьника», свой сетевой дневник и даже свой блог. Школьники могут вести онлайн-диалог и переписку с учителем в рамках определенных образовательных курсов или уроков.

В любой педагогической ситуации при внедрении новшеств возможны педагогические риски и сложности, которые могут быть связаны или с учетом психолого-педагогических и возрастных особенностей современных школьников, или с соблюдением санитарно-гигиенических норм при использовании информационных технологий в образовательном процессе школы [5, с. 365].

На уроках русского языка и литературы возможно применить визуальную информацию, то есть для школьников предлагается некоторый иллюстративный ряд (например, фрагмент пейзажа, который предлагается дорисовать или домыслить). Таким образом у школьников развивается воображение и творческие способности на уроках русского языка и литературы. Замечательный способ воспользоваться интерактивным учебным материалом, которым являются таблицы, схемы, можно применить с помощью информационных технологий. Школьникам можно предложить использовать тренажер, который очень удобен в случае экономии учебного времени

Современное постиндустриальное (информационное) общество требует от учителей (преподавателей) умения развивать у школьников личностно-значимые качества. Учитель русского языка и литературы становится некоторой «путеводной нитью»,

можно сказать «маяком» в безграничном море Интернета. Учитель русского языка и литературы, по словам Г.К. Селевко, «учит оптимальному выбору индивидуального образовательного маршрута и способу его прохождения, т.е. «навигации в образовании»...» [7, с. 56].

Современное образование основывается на гуманных ценностях, то есть уважении к личности каждого школьника и преподавателя. Гуманизация общества показывает не столько ценность знания, сколько способ развития личности школьника [6, с. 8].

При организации самостоятельной работы школьников на уроках русского языка и литературы тоже можно использовать информационные технологии при коррекции и контроле знаний школьников. С помощью информационных технологий можно выявить проблемы в знаниях школьников.

Во внеурочное время школьники учатся составлять схемы, таблицы, тесты, сочинять свои стихи, писать свои рассказы и т. д.

Школьники могут работать как вместе, так и индивидуально, так как с помощью информационных технологий применяется принцип дифференциации между школьниками. Благодаря принципу дифференциации слабый ученик может повторить учебный материал в неограниченное количество времени (учебные задания доступны в Интернете). У учеников, более грамотных и «сильных» есть возможность разобрать трудные варианты учебных заданий.

На уроках русского языка и литературы применяются компьютерные рисунки, которые формируют воображение современного школьника. Школьники на уроках научились создавать таблицы и схемы по русскому языку и литературе, делали презентации и создавали авторские образовательные проекты.

Информационные технологии помогают школьникам обдуманно и серьезно относиться к учебному материалу, касающемуся вопросов пунктуации, орфографии, синтаксиса. Школьникам наглядно видно, что небрежное написание орфограмм приводит к коммуникационным проблемам в современном постиндустриальном (информационном) обществе [10, с. 6].

На уроках русского языка и литературы при организации проектной и исследовательской работы очень хорошо применять информационные технологии. Школьники разрабатывают проекты по определенным учебным темам для систематизации, обобщения учебного материала. Школьники при создании учебного проекта имеют возможность самореализации, так как необходимо применение совершенно различных способностей школьников (художественных, творческих, логических, аналитических, коммуникативных, суггестивных, эмпативных). Учитель дает возможность каждому школьнику ощутить и почувствовать собственную значимость при реализации учебного проекта.

Выводы:

Современная интернет-среда обучения русскому языку представляет определенное сетевое окружение участников образовательного процесса. В этой интернет-среде взаимодействуют учебно-методические, справочно-информационные, прикладные образовательные средства [8, с. 42].

Современные информационно-коммуникационные технологии (ИКТ) при обучении русскому языку имеют ряд преимуществ (возможностей): мультимедийность, интерактивность и доступность. Эти преимущества позволяют быстро находить необходимую информацию в нужном разделе, изучать эту информацию, выполнять лексическо-грамматические упражнения, проходить тестовый контроль. Некоторые обучаю-

шие программы и образовательные программы предоставляют кроме всего прочего и культурологическую информацию, вызывающую интерес к русскому языку и его культуре. Необходимо понимать, что использование информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) в образовательном процессе не должно являться только целью преподавания, но и выступать в качестве вспомогательного средства, способного увеличить объем знаний, повысить качество знаний, развить навыки и умения студентов-иностранцев для их успешной коммуникации на русском языке.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Баженов Р.И. Разработка технологии изменения содержания дисциплины по информационным технологиям для привлечения студентов к научно-исследовательской деятельности // Информационные технологии в образовании. 2020, № 3. с. 16 – 20.
2. Горин М.Е., Аладинский А.А., Фешина Е.В. Высокие технологии и информационные технологии // В сборнике: Научное обеспечение агропромышленного комплекса. Сборник статей по материалам 76-й научно-практической конференции студентов по итогам НИР за 2020 год. В 3-х частях. Отв. за выпуск А.Г. Коцаев. Краснодар, 2021, с. 717-719.
3. Ильичев А.В., Петровский В.С., Яковлев А.И. и др Внедрение информационных технологий в предметной и надпредметной деятельности / под ред. А.В. Ильичева. – М.: Просвещение, 1995. – 240 с
4. Макрушина Е.Е. Современные информационные технологии в образовании // в сборнике «Languages in professional communication», 2021, с. 500 – 505.
5. Розанова О.В., Бондаренко М.А. Информационные технологии при организации самостоятельной работы студентов (на примере облачных технологий) // в сборнике: 57-я Научно-практическая конференция профессорско-преподавательского состава ТулГУ с всероссийским участием. Сборник докладов в 2-х частях, 2021, с. 363 – 369.
6. Фролов В.Н. Практическая реализация и внедрение технологии «портфолио» в образовательный процесс с помощью информационных технологий //Молодой ученый. 2021, № 33 (375), с. 5 – 9.
7. Яковлев А.И. Информационно-коммуникационные технологии в образовании – М.: Просвещение, 2003
8. Яковлев А.И. Информационно-коммуникационные технологии в дистанционном обучении: Доклад на круглом столе «ИКТ в дистанционном образовании». – М.: МИА, 1999.
9. Akhmedov B. Information technologies in cluster systems: a competence approach // Universum: техническиенауки. 2021, № 4 – 5 (85). с. 24 – 27.
10. Lepeshev D., Shalashun L. The use of information technologies in the process of teaching younger schoolers // Наука и реальность. 2021, № 1 (5), с. 5 – 7.

REFERENCES

1. Bazhenov R.I. Designing the technology of changing the content of the disciple on information technologies for including students in scientific research activities. Information Technologies in Education. 2020, № 3. P. 16 – 20. (In Russ.)

2. Gorin M.E., Aladinsky A.A., Feshina E.V. High technologies and information technologies. In the collection: Scientific support of agroindustrial complex. Collection of articles on the materials of the 76th scientific-practical conference of students on the results of research for 2020. In three parts. Responsible for the issue A.G. Koshchaev. Krasnodar, 2021, pp. 717-719. (In Russ.)
3. Ilyichev A.V., Petrovsky V.S., Yakovlev A.I. et al Introduction of information technologies in the subject and supra-subject activities. Edited by A.V. Ilyichev. M.: Prosveshcheniye, 1995. 240 p (In Russ.)
4. Makrushina E.E. Modern information technology in education, in the collection "Languages in professional communication", 2021, P. 500 – 505. (In Russ.)
5. Rozanova O. V., Bondarenko M. A. Information technologies in organization of students' self-complete work (basis of oblatting technologies), in the collection: 57-th Scientific-Practical Conference of Teaching Staff of Tula State University with All-Russian participation. Collection of Reports in 2 parts, 2021, PP. 363-369. (In Russ.)
6. Frolov V. N. Practical implementation and introduction of "portfolio" technology in the educational process through information technology. Young Scientist. 2021, № 33 (375), P. 5 – 9. (In Russ.)
7. Yakovlev, A.I. Information and communication technology in education . M.: Prosveshcheniye, 2003. (In Russ.)
8. Yakovlev A.I. Information and Communication Technologies in Distance Education, Report at the Round Table "ICT in Distance Education. M.: MIA, 1999.
9. Akhmedov B. Information technologies in cluster systems: a competence approach. Universum: Technical Sciences. 2021, № 4 – 5 (85). P. 24 – 27. (In Russ.)
10. Lepeshev D., Shalashun L. The use of information technologies in the process of teaching younger schoolers. Scienceandreality. 2021, № 1 (5), P. 5 – 7.

Информация об авторах: Никитина Елена Александровна, учитель русского языка и литературы, МАОУ СОШ № 45 имени Адмирала Федора Ушакова
г. Краснодар, Россия

Никитин Григорий Михайлович, кандидат философских наук, доцент кафедры философии, ФГБОУ ВО «Кубанский государственный аграрный университет имени И.Т. Трубилина»
г. Краснодар, Россия
ORCIDID:<https://orcid.org/0000-0003-2748-1425>
klgffr@gmail.com

Авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи

Information about the authors: Elena Nikitina, teacher of Russian language and literature
Municipal Educational Institution Secondary School № 45 named after Admiral Fyodor Ushakov
Krasnodar, Russia

Grigory Nikitin, Candidate of Philosophy,
assistant professor of the Philosophy Department
Kuban State Agrarian University named after I.T. Trubilin
Krasnodar, Russia

ORCIDID: <https://orcid.org/0000-0003-2748-1425>
klgffr@gmail.com

The authors have read and approved the final manuscript.

Статья поступила в редакцию / The article was submitted: 17.09.2021

Одобрена после рецензирования и доработки / Approved after reviewing and revision:
20.10.2021

Принята к публикации / Accepted for publication: 27.10.2021

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов. / The authors declare no conflicts
of interests.

© Никитина Е.А. 2021

© Никитина Г.М.

© «Педагогика: история, перспективы» 2021

РУКОВОДСТВО ДЛЯ АВТОРОВ

Редакция журнала рассматривает ранее не опубликованные авторские материалы в форме оригинальных, проблемных и дискуссионных статей. Поступившая в редакцию рукопись проходит обязательное двойное слепое рецензирование (рецензент не знает авторов рукописи, авторы рукописи не знают рецензентов) и в 2-4 х недельный срок принимают решение о возможности ее публикации. Перед публикацией редакция рассылает авторам макет статьи для согласования и, при необходимости, вносит правки.

Статьи, поступающие для публикации в журнал, не должны быть опубликованы ранее, а на момент поступления в редакцию – не должны находиться на рассмотрении в других журналах.

Плата за публикации

Журнал издается на платной основе. Средства, уплаченные авторами статей, направляются исключительно на компенсацию редакционных, корректорских, издательских и почтовых затрат.

Стоимость публикации в журнале: 1000 руб. Каждой статье присваивается международный идентификационный номер DOI.

В стоимость публикации входит: прием статьи, переписка с автором, рецензирование статьи редакционным советом журнала, редакторская обработка статьи, корректура русского языка и английского языка, верстка журнала, размещение журнала на сайте <http://www.dpo-journal.ru>, рассылка авторам для проверки электронной (сигнальной) версии, работа по индексации журнала в системах:

- «Научная электронная библиотека» (РИНЦ),
- в электронной библиотеке CyberLeninka

Если в статье есть рисунки, фотографии, графики и таблицы, то за предпечатную доработку взимается от 100 до 200 руб. за единицу в зависимости от сложности.

Все статьи, размещенные на сайте, находятся в открытом доступе и могут быть использованы для цитирования, копирования, распечатывания и другого некоммерческого использования с соблюдением авторских прав.

Требования к оформлению авторских материалов:

Материалы следует направлять на электронный адрес: dpo18@yandex.ru, либо через online форму сайта журнала: <http://dpo-journal.ru>

Загружаемый в систему файл со статьей должен быть представлен в формате Microsoft Word (иметь расширение *.doc, *.docx, *.rtf).

Шрифт – Times New Roman, размер шрифта – 12, междустрочный интервал – одинарный

Объем полного текста рукописи 10 - 20 страниц. В индивидуальных случаях по решению редакционной коллегии допускается публикация материалов большего объема. Количество авторов одной статьи допускается не более 3-х человек.

Магистранты, студенты публикуются в соавторстве с научным руководителем или с рекомендательным письмом от научного руководителя и кафедры, только после этого статья принимается и отправляется на рецензирование.

Высылаемая статья должна содержать следующую информацию:

- Индекс УДК; (см. справочник УДК: <http://teacode.com/online/udc/>);
- Название работы (Приводятся на русском и английском языках)
- Сведения об авторе (на русском и английском языках):
- фамилия, имя, отчество автора полностью
- должность, звание, ученая степень автора
- полное название организации (места работы автора), ее полный почтовый адрес
- идентификаторы автора в системах РИНЦ и ORCID ID (регистрация в системе ORCID -<https://orcid.org>)
- адрес электронной почты автора;
- аннотацию на русском и английском языках — не менее 150-200 слов
- ключевые слова (6-8 слов/словосочетаний, отдельно на русском и английском языках).

Требования к аннотации на русском языке

Аннотация должна давать четкое представление о содержании статьи.

Структура аннотации:

-Введение (Introduction): вступительная часть, в которой формулируется актуальность, новизна, цели и задачи исследования;

-Методы (Methods): раздел, в котором автор излагает свою методику с аргументацией её выбора, характеризует источники и историографию исследования;

-Анализ (Analysis): раздел, включающий исследование проблемы;

-Результаты (Results): часть, в которой излагаются ответы, выводы, полученные в ходе исследования.

Требования к аннотациям на английском языке

К аннотации на английском языке применяются те же требования по содержанию, что и к аннотациям на русском языке.

Abstract paragraphing:

Introduction (Введение): вступительная часть, в которой формулируется актуальность, новизна, цели и задачи исследования;

Methods (Методы): раздел, в котором автор излагает свою методику с аргументацией её выбора, характеризует источники и историографию исследования;

Analysis (Анализ): раздел, включающий исследование проблемы;

Results (Результаты): часть, в которой излагаются ответы, выводы, полученные в ходе исследования.

Информация о спонсорстве. (Приводятся на русском и английском языках)

Необходимо указывать источник финансирования как научной работы, так и процесса публикации статьи (грант, фонд, коммерческая или государственная организация, частное лицо и др.).

Благодарности. Авторы могут выразить благодарности людям и организациям, способствовавшим публикации статьи в журнале, но не являющимся её авторами, рецензентам.

Текст самой статьи

Структурирование текста может зависеть от направленности исследования (эмпирическое или теоретическое). Эмпирические исследования должны соответствовать формату IMRAD (Структура статьи). Теоретические исследования могут носить авторскую логику изложения, в соответствии с порядком изложения аргументации. Структурированная статья позволяет читателям сократить время на просмотр статьи, выделить основные результаты и определить свой к ней интерес.

Структура статьи

- Введение (Introduction);
- Обзор литературы (Literature Review);
- Материалы и методы (Materials and Methods);
- Результаты исследования и обсуждение (Results and Discussion);
- Заключение (Conclusion).

В тексте статьи ссылки на источники приводятся после цитаты в квадратных скобках арабскими цифрами с указанием порядкового номера источника цитирования и страницы, например: [1, с. 25]

Документы (Архивы, ГОСТы, Приказы, Положения, Постановления, Нормативы, Федеральные законы) нужно указывать сносками в тексте, а не в списках литературы.

Таблицы и иллюстрации

Заголовки графиков должны точно соответствовать их содержанию и иметь единицы измерения

Заголовки, пояснения к таблицам и рисункам оформляются на двух языках - на русском и английском

Иллюстрации должны быть четкими, контрастными, рассчитанными на черно-белую печать без полутонов. В электронном виде иллюстрации предоставляются как внедренные объекты (в этом случае иллюстрации могут быть как созданные средствами Microsoft Office, так и представлены как графические объекты), либо отдельными файлами с расширением .TIFF и .JPG с разрешением 300 dpi. В последнем случае имя файла должно содержать номер иллюстрации и ее название.

Таблицы должны быть пронумерованы и иметь тематические названия.

Библиографические ссылки на русском языке (пристатейные списки литературы)

Статьи без ссылок на используемые источники и литературу не принимаются.

Сведения о цитируемых источниках приводятся в соответствии с GOST-R-7.0.7_2021-1_ «Система стандартов по информации, библиотечному и издательскому делу. Библиографическая ссылка. Общие требования».

В оригинальных статьях желательно не менее 15 источников, в обзорных – до 50.

Самоцитирования в списке литературы не должны превышать 10%.

Ссылки на иностранные источники – 30%. (если есть необходимость)

В библиографическом описании каждого источника должны быть представлены ВСЕ АВТОРЫ. В случае, если у публикации более 4 авторов, то после 4-го автора необходимо поставить сокращение "и др." или "et al." Недопустимо сокращать название статьи.

Источники приводятся в порядке их упоминания в тексте, но не в алфавитном порядке. В тексте ссылки на используемые источники даются после цитаты в квадратных скобках с указанием порядкового номера источника цитирования и страницы, например [1, с. 25].

Документы (Приказы, ГОСТы, Архивы, Положения, Постановления, Нормативы, Федеральные законы) нужно указывать сносками в тексте, а не в списках литературы.

Ссылки на неопубликованные работы не допускаются.

Если статья имеет DOI, обязательно указать его номер или адрес доступа в сети Интернет.

References: (пристатейные списки литературы на английском языке и транслитерация названия статьи, если у статьи нет дублированного названия на английском языке)

Название статьи в ссылках должно быть транслитерировано (написана латинскими буквами) и дублирована на английский язык в квадратных скобках [***]. Для транслитерации можно воспользоваться ссылкой <https://translit.ru/>

Следует обратить внимание на то, что в References Название статьи и журнала НЕ следует разделять знаком «//» и «-», а описания даты выхода, тома, номера журнала и страниц, на которых опубликована статья, разделяются точкой.

Структура библиографической ссылки в REFERENCES для русскоязычных статей из журналов выглядит так:

авторы (транслитерация),
название статьи в транслитерированном варианте
перевод названия статьи на английский язык в квадратных скобках [***]
название источника (транслитерация),
выходные данные с обозначениями на английском языке, либо только цифровые,
язык оригинала, необходимо указать язык, на котором написан полный текст рукописи. В случае, когда автор публикует статью на двух языках, необходимо указать двойную индексацию по языку (например, [ru; en] ; (in Russian); (in English) (in Italy) (in Arabic) ит д.

Пример: Khalilov T.A. Sistema i sovetskij chelovek. Obsuzhdenie knigi N.E. Erokhina [System and the Soviet Man. Discussion of the N.E. Erokhin's Book]. Politicheskaja konceptologija. Zhurnal metadisciplinarnyh issledovanij = Political Conceptology. Journal of Meta-disciplinary Research. Rostov-on-Don. 2018, No. 2, pp. 270-285. (In Russ). DOI: 10.23683/2218-5518.2018.2.270285.

Ссылка на Интернет-ресурс: APA Style (2011), Available at: <http://www.apastyle.org/apa-style-help.aspx> (accessed 5 February 2011).

Материалы конференций: Главное в описаниях конференций – название конференции на языке оригинала (в транслитерации, если нет ее английского названия), выделенное курсивом. В скобках дается перевод названия на английский язык. Выходные данные (место проведения конференции, место издания, страницы) должны быть представлены на английском языке.

Примеры ссылок на публикации в материалах конференций:
-UsmanovT.S., GusmanovA.A., MullagalinI.Z., MuhametshinaR.Ju., ChervyakovaA.N., SveshnikovA.V. Features ofthe design of field development with the use

of hydraulic fracturing [Osobennosti proektirovaniya razrabotki mestorozhdeniy s primeneniem gidrorazryva plasta]. Trudy 6 Mezhdunarodnogo Simpoziuma "Novye resursosberegayushchie tekhnologii nedropol'zovaniya i povysheniya neftegazootdachi" (Proc. 6th Int. Technol. Symp. "New energy saving subsoil technologies and the increasing of the oil and gas impact"). Moscow, 2007, pp. 267-272. (in English)

-Antina, E.V., Berezin, M.B., Semeikin, A.S., Dudina, N.A., Yutanova, S.L., and Guseva, G.B., Abstracts of Papers, XII Molodezhnaya konferentsiya po organicheskoi khimii (XII Youth Conference on Organic Chemistry), Suzdal, 2009, p. 248. (in Russian)

Материалы должны быть оформлены строго в соответствии с изложенными требованиями и тщательно вычитаны.

Поступление заявки в редакцию подтверждает полное согласие авторов на обработку и публикацию предоставленной персональной информации, а также подтверждает согласие авторов с публичной офертой на размещение присланных материалов в полном объеме в электронном журнале

Ответственность за достоверность приведенных фактов, цифровых, графических или каких-либо иных данных, равно как за точность цитируемых текстов и отсутствие правовых препятствий к размещению информации, несет полностью автор.

Все статьи, размещенные на сайте, находятся в открытом доступе и могут быть использованы для цитирования, копирования, распечатывания и другого некоммерческого использования с соблюдением авторских прав.

Контрольный список подготовки статьи к отправке

В качестве одного из этапов процесса отправки статьи авторы должны проверить соответствие их статьи всем следующим пунктам, статьи могут быть возвращены авторам, если они не соответствуют этим требованиям.

Эта статья ранее не была опубликована, а также не представлена для рассмотрения и публикации в другом журнале (или дано объяснение этого в Комментариях для редактора).

Файл отправляемой статьи представлен в формате документа OpenOffice, Microsoft Word, RTF или WordPerfect.

Приведены полные интернет-адреса (URL) для ссылок там, где это возможно.

Текст набран с одинарным интервалом; используется кегль шрифта в 12 пунктов; для выделения используется курсив, а не подчеркивание (за исключением интернет-адресов); все иллюстрации, графики и таблицы расположены в соответствующих местах в тексте, а не в конце документа.

Условия передачи авторских прав

Авторы, публикующие статьи в данном журнале, соглашаются на следующее:

Авторы сохраняют за собой авторские права и предоставляют журналу право первой публикации работы, которая по истечении 6 месяцев после публикации автоматически лицензируется на условиях Creative Commons Attribution License, которая позволяет другим распространять данную работу с обязательным сохранением ссылок на авторов оригинальной работы и оригинальную публикацию в этом журнале.

Авторы имеют право размещать их работу в сети Интернет (например в институтском хранилище или персональном сайте) до и во время процесса рассмотрения ее данным журналом, так как это может привести к продуктивному обсуждению и большому количеству ссылок на данную работу (См. The Effect of Open Access).

Заявление о конфиденциальности

Имена и адреса электронной почты, введенные на сайте этого журнала, будут использованы исключительно для целей, обозначенных этим журналом, и не будут использованы для каких-либо других целей или предоставлены другим лицам и организациям.

Статьи, опубликованные в журнале, доступны по лицензии Creative Commons «Attribution» («Атрибуция») 4.0 Всемирная.

Электронный научный рецензируемый журнал

ПЕДАГОГИКА: ИСТОРИЯ, ПЕРСПЕКТИВЫ

2021. Том 4. № 5 (сентябрь-октябрь)

Дата выхода в свет 29.10.2021

стр 116
