

Научно-методический
электронный журнал



**Калининградский
Вестник Образования**

№ 2 (10) / 2021

ИЮЛЬ

Online ISSN 2658-7203

www.koirojurnal.ru

Содержание

НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

Терешева О. В., Николаева М. В. Исследование профессионального выгорания у педагогов дошкольных образовательных организаций Калининградской области 4

МЕТОДОЛОГИЯ И ОРГАНИЗАЦИЯ НЕПРЕРЫВНОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Груцкая Е. О., Антонова Л. В. Учебная языковая среда дистанционных курсов по иностранному языку на примере "Deutsch für Lehrer" 13

ТРЕНДЫ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Вейдт В. П. Реализация принципа вариативности в системе дополнительного профессионального образования: опыт Калининградского областного института развития образования 20

Овчинников В. М. Геймификация и визуализированный контент на уроках истории 29

Панюшкина М. А. Оценочные возможности систем дистанционного обучения в вузе 41

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ И МЕТОДИКИ

Малыхина В. В., Урюпина И. С. Организация деятельности младших школьников в процессе обучения решению логических задач 49

Попова Л. А. Тактики дистанционной поддержки школьников в процессе обучения и подготовки к ГИА 55

ОБРАЗОВАНИЕ, ВОСПИТАНИЕ, РАБОТА С МОЛОДЕЖЬЮ

Кочкина Т. В. Формирование гражданской идентичности младших школьников 62

ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

- Румянцева О. А., Ларина А. Б.** К вопросу формирования здоровьесохраняющей компетентности родителей школьников с нарушениями зрения 72
- Стрильчук В. П.** Набор «Точки доступа» – инструмент для обучения грамоте детей с глубоким нарушением зрения 82

Терешева Ольга Владимировна | olgateresheva@mail.ru

Старший методист кафедры педагогики и психологии
Калининградский областной институт развития образования
Калининград, Россия

Николаева Мария Валентиновна | m.nikolaeva.koiro@gmail.com

Специалист по учебно-методической работе
Калининградский областной институт развития образования
Калининград, Россия

Исследование профессионального выгорания у педагогов дошкольных образовательных организаций Калининградской области

Аннотация. Статья посвящена проблеме профессионального выгорания. В тексте статьи представлено исследование, проведенное в педагогических коллективах дошкольного образования Калининградской области. Наряду с проявлениями профессионального выгорания, в исследовании рассматриваются поведенческие и когнитивные компоненты взаимодействия воспитателя в профессиональной среде. Поскольку феномен профессионального выгорания является комплексным, авторы в своем исследовании проверяют возможность его связи с личностными особенностями педагогов дошкольных образовательных организаций, таких как коммуникативная социальная компетентность. Для исследования уровня коммуникативной социальной компетентности педагогов дошкольных образовательных организаций была использована психодиагностическая методика «Опросник коммуникативной

социальной компетентности» авторства Н. П. Фетискина, В. В. Козлова, Г. М. Мануйлова; для исследования уровня профессионального выгорания была использована психодиагностическая методика «МВІ» К. Маслач, С. Джексон в адаптации Н. Е. Водопьяновой.

Ключевые слова: дошкольное образование, коммуникативная социальная компетентность, профессиональное выгорание, педагоги дошкольного образования.

Введение. В стратегии развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года стоят задачи повышения эффективности воспитательной деятельности, создания вокруг ребенка социокультурной среды, способствующей успешной социализации детей [3]. Для решения данных задач необходимо рассматривать не только профессиональные качества педагога, но и личность

воспитателя, его психологическое благополучие и комфорт на рабочем месте. Именно поэтому в данной статье раскрывается проблема профессионального выгорания как комплексного феномена, на который могут влиять такие факторы, как большой объем работы, особенности взаимодействия в коллективе и, конечно, личностные особенности самого педагога. Нам представляется интересным исследовать возможную связь профессионального выгорания с личностными особенностями педагога. В данном исследовании в качестве личностной особенности рассматривалась коммуникативная социальная компетентность, которая, в свою очередь, является одним из феноменов коммуникативной компетентности [4]. Под коммуникативной социальной компетентностью в данном случае (исходя из шкал психодиагностической методики Н. П. Козлова) понимается способность устанавливать и поддерживать необходимые контакты с другими людьми [Там же. С. 99-107]. Данная способность является одной из важнейших для воспитателя дошкольной образовательной организации. Поэтому авторами было выдвинуто предположение: от того, насколько у педагога детского сада развита способность поддержания и установления контактов с детьми, их родителями, с коллегами, зависят не только результаты педагогических и воспитательных воздействий на детей дошкольного возраста, но и само психологическое самочувствие педагога в профессии. Для диагностики поведенческого и когнитивного компонентов взаимодействия в «профессиональной жизни» педагога

была использована психодиагностическая методика «Опросник коммуникативной социальной компетентности» авторства Н. П. Фетискина, В. В. Козлова, Г. М. Мануйлова. Шкалы опросника отражают поведение педагога во взаимодействии на работе и его восприятие сложных педагогических ситуаций. Для диагностики профессионального выгорания у педагогов была использована психодиагностическая методика «МВІ» авторства К. Маслач, С. Джексон в адаптации Н. Е. Водопьяновой.

Исследование. Результатом анализа теоретической составляющей проблемы стало формирование цели исследования: *выявление особенностей проявления коммуникативной социальной компетентности у педагогов дошкольных образовательных организаций и их связи с профессиональным выгоранием.*

Исследование проводилось в три этапа.

1. Определение уровня профессионального выгорания у педагогов дошкольных образовательных организаций Калининградской области.
2. Изучение особенности проявления коммуникативной социальной компетентности у педагогов дошкольных образовательных организаций Калининградской области.
3. Изучение связи между особенностями проявления коммуникативной социальной компетентности и уровнем профессионального выгорания у педагогов дошкольных образовательных организаций Калининградской области.

Также нами была сформулирована гипотеза: особенности проявления коммуникативной социальной компетентности педагогов дошкольных образовательных организаций связаны с уровнем профессионального выгорания.

Ход и описание исследования. В исследовании приняли участие 100 педагогов дошкольных образовательных организаций Калининградской области. Исследование проводилось анонимно с помощью инструмента Google Forms в период с сентября 2020 года по март 2021 года.

Методы исследования. В качестве психодиагностических инструментов были выбраны две методики: «Опросник коммуникативной социальной компетентности» авторства Н. П. Фетискина, В. В. Козлова, Г. М. Мануйлова, включающий в себя шкалы «ложь» (Л), «общительность» (А), «беспечность» (Д), «чувствительность»

(К), «склонность к асоциальному поведению» (П), «независимость» (М), «самоконтроль» (Н), «логическое мышление» (В), «эмоциональная устойчивость» (С)» [4, с. 99-107]; опросник «МВІ» авторства К. Маслач, С. Джексона в адаптации Н. Е. Водопьяновой, шкалы которого способны диагностировать такие стадии профессионального и эмоционального выгорания, как эмоциональное истощение (эмоциональное выгорание), деперсонализация (профессиональное выгорание), редукция личных достижений (профессиональное выгорание), эмоциональное выгорание (эмоциональное выгорание) [1, с. 30].

Результаты исследования. В таблице 1 представлены результаты, полученные после обработки ответов по методике «МВІ» авторства К. Маслач, С. Джексона в адаптации Н. Е. Водопьяновой. Данные представлены в процентном соотношении на 100 респондентов¹.

Таблица 1 – Результаты методики «МВІ»
(К. Маслач, С. Джексона в адаптации Н. Е. Водопьяновой)

	Эмоциональное истощение	Деперсонализация	Редукция личных достижений	Эмоциональное выгорание
Очень низкий	6 (%)	14 (%)	0 (%)	0 (%)
Низкий	41 (%)	38 (%)	7 (%)	13 (%)
Средний	31 (%)	30 (%)	35 (%)	87 (%)
Высокий	19 (%)	7 (%)	58 (%)	0 (%)
Очень высокий	3 (%)	11 (%)	0 (%)	0 (%)

¹ Отметим, что результаты исследования уровня профессионального выгорания у педагогов дошкольных образовательных организаций уже были опубликованы в номере 1 (9) научно-методического электронного журнала «Калининградский вестник образования» в апреле 2021 года [2], однако они не являлись ключевыми.

Согласно концепции профессионального выгорания К. Маслач, на психологическое благополучие в профессиональной деятельности влияют три фактора: эмоциональное истощение, редукция личностных достижений и деперсонализация [1, с. 28]. Под деперсонализацией в данном случае понимается эмоциональное дистанцирование и цинизм. Под редукцией личностных достижений понимается снижение личной результативности, вызванное обретением чувства «беспомощности в работе» (редукция личностных достижений неразрывно связана с самооценкой педагога). Эмоциональное истощение обычно связано с отсутствием сил, чувством одиночества и неспособностью выполнять простейшие трудовые задачи.

Согласно данным из таблицы 1, 21 % педагогов по результатам опроса вышли на высокий (19 %) и очень высокий (3 %) уровни по шкале «эмоциональное истощение».

В стадии деперсонализации по данным соответствующей шкалы находятся 18 % педагогов, причем у 11 % из них

наблюдается максимальная выраженность этого признака.

Также высокий уровень выраженности признака по шкале «редукция личностных достижений» наблюдается у 58 % педагогов дошкольных образовательных организаций.

На основании этих данных можно сделать вывод о том, что педагоги в разной мере находятся на разных этапах профессионального выгорания. Особенно подвержены респонденты данной выборки редукции личностных достижений. Несмотря на это, факта эмоционального выгорания выявлено не было. Однако 87 % респондентов, продемонстрировавших средний уровень по данной шкале, могут оказаться близки к этой стадии профессионального выгорания.

В таблице 2 представлены результаты, полученные после обработки ответов по методике «Диагностика коммуникативной социальной компетентности» Н. П. Фетискина, В. В. Козлова, Г. М. Мануйлова. Данные представлены в процентном соотношении на 100 респондентов.

Таблица 2 — Результаты методики «Диагностика коммуникативной социальной компетентности» (Н. П. Фетискин, В. В. Козлов, Г. М. Мануйлов)

	I (Л)	II (А)	III (Д)	IV (К)	V (П)	VI (М)	VII (Н)	VIII (В)	IX (П)	X (С)
Очень низкий	31 (%)	0 (%)	5 (%)	0 (%)	19 (%)	3 (%)	1 (%)	4 (%)	10 (%)	0 (%)
Низкий	29 (%)	6 (%)	26 (%)	0 (%)	45 (%)	22 (%)	1 (%)	6 (%)	59 (%)	14 (%)

	I (Л)	II (А)	III (Д)	IV (К)	V (П)	VI (М)	VII (Н)	VIII (В)	IX (П)	X (С)
Средний	37 (%)	59 (%)	66 (%)	39 (%)	34 (%)	60 (%)	31 (%)	56 (%)	29 (%)	60 (%)
Преобладающий	3 (%)	29 (%)	3 (%)	34 (%)	2 (%)	11 (%)	55 (%)	19 (%)	2 (%)	19 (%)
Максимальный	0 (%)	6 (%)	0 (%)	27 (%)	0 (%)	4 (%)	12 (%)	15 (%)	0 (%)	7 (%)

По данным из шкалы Л «ложь» мы можем заметить, что большинство респондентов (60 %) набрали количество баллов, находящееся в диапазоне низкого и очень низкого уровней; 37 % респондентов – в диапазоне среднего уровня; у 3 % респондентов присутствует преобладающая выраженность по данной шкале. Следовательно, можно сделать вывод, что ответы преимущественно правдивы. Стоит отметить, что низкий уровень означает правдивость утверждений, а высокий, наоборот, лживость.

Если мы рассмотрим шкалу А «общительность» в таблице 1, то заметим, что баллы, входящие в диапазон среднего уровня выраженности признака, преобладают, следовательно, педагоги более склонны к общению, проявляя открытость и легкость в нем, нежели, угрюмость и скрытность. Более того, можно заметить, что 29 % респондентов набрали количество баллов, соответствующее преобладающей выраженности этого личностного свойства.

Основываясь на данных шкалы Д «беспечность», можно сделать вывод о том, что 66 % респондентов, набравших

среднее количество баллов, не склонны к жизнерадостности, беспечности и веселью, но также не склонны и к молчаливости, серьезности. Беспечность (или серьезность) в таком случае может проявляться в зависимости от конкретной ситуации. Отметим, что 3 % респондентов набрали достаточное количество баллов, соответствующее характеристике «в основном жизнерадостный, беспечный и веселый», однако 31 % педагогов по количеству набранных баллов характеризуются как «молчаливый, трезвый, серьезный», из них 5 % как «абсолютно серьезный».

В столбце IV (К) «чувствительность» можно увидеть, что респонденты, в основном, набрали средний балл, но все же преобладает высокая выраженность по данной шкале, что означает высокую чувствительность, преобладание творческого мышления и тягу к другим людям у педагогов дошкольных образовательных организаций (далее – ДОО).

По шкале «склонность к асоциальному поведению» (П) у педагогов ДОО находится на среднем (для 34 %) или низком уровне (для 45 % – низкий, для 19 %

– очень низкий), однако, у 2 % педагогов эта черта преобладает.

Такая личностная особенность, как (М) «независимость» у 60 % респондентов находится на среднем уровне. У 11 % респондентов независимость является преобладающей чертой, что означает «предпочитающий собственные решения, независимый, ориентированный на себя». Однако 22 % респондентов больше привыкли зависеть от группы и следовать за общественным мнением. Особенно к ведомости предрасположены 3 % опрошенных.

Исходя из данных в столбце VII (Н) «самоконтроль», мы можем сделать вывод, что педагоги ДОО преимущественно склонны к самоконтролю и умеют подчинять себя правилам.

Из столбца VIII (В) «логическое мышление» становится ясно, что педагоги ДОО преимущественно имеют средний уровень по данной шкале.

Данные в столбце (С) «устойчивость» означают, что 60 % респондентов набрали баллы в диапазоне среднего уровня. То есть, в зависимости от ситуации, педагоги могут быть эмоционально устойчивыми, зрелыми, спокойными, а могут быть эмоционально неустойчивыми, изменчивыми, поддающимися чувствам. Всего 19 % опрошенных является эмоционально устойчивыми, зрелыми и спокойными, а другие 14 %, наоборот, эмоционально неустойчивыми, изменчивыми, поддающимися чувствам.

На основании этих данных можно заключить, что большинство педагогов ДОО придерживаются жизнерадостной и общительной модели поведения. Многие из опрошенных можно охарактеризовать как устойчивых, легких в общении профессионалов, которые не зависят от чужого мнения и склонны к творческому приспособлению в сложных педагогических ситуациях. Однако у некоторых респондентов были выявлены такие когнитивные и поведенческие компоненты, как угрюмость или серьезность (31 %), эмоциональная неустойчивость (14 % опрошенных), склонность к асоциальному поведению (2 % опрошенных), зависимость от мнения окружающих (3 %). Эти данные представляют подспорье для дальнейших исследований.

Связь коммуникативной социальной компетентности и профессионального выгорания. Для проверки выдвинутой нами гипотезы (особенности проявления коммуникативной социальной компетентности педагогов дошкольных образовательных организаций связаны с уровнем профессионального выгорания) был использован метод математической обработки «Коэффициент корреляции Пирсона». Математический анализ данных позволил получить такой результат:

– существует слабая обратная корреляция между шкалами IV (К) «чувствительность» и «редукция личностных достижений», которая является статистически значимой при $p \leq 0,05$, $r_{эмп.} = -0.21889$ ($r_{0.01} = 0.25648$, $r_{0.05} = 0.19655$).

Поскольку корреляция является обратной, можно предположить следующую вероятную связь между шкалами: чем выше показатель по шкале «чувствительность», тем меньше показатель по шкале «редукция личностных достижений». Напомним, что шкала «чувствительность» раскрывает такие проявления коммуникативной социальной компетентности, как повышенная чувствительность (эмоциональная), преобладание творческого мышления, тяга к другим людям. Следовательно, мы можем предположить, что чем больше развит творческий подход к работе (или творческое мышление) и чувствительность у педагога ДОО, тем меньше на него влияют факторы стресса (на работе), пагубно сказывающиеся на его профессиональной компетентности и самооценке².

Вывод по исследованию. Несмотря на преимущественно положительные особенности проявления педагогами ДОО коммуникативной социальной компетентности, у них были выявлены такие особенности, как угрюмость, эмоциональная неустойчивость и зависимость от мнения окружающих. Из результатов по методике «МВІ» видно, что у большинства педагогов присутствует редукция личностных достижений. Наряду с этим, была выявлена связь между шкалами «чувствительность» и «редукция личностных достижений», что может свидетельствовать о связи профессионального выгорания и особенностей

проявления коммуникативной социальной компетентности у педагогов ДОО. Также хочется отметить, что интерпретация этой связи уже носит превентивный характер, так как проанализировав ответы респондентов, мы заключили, что 42 % опрошенных, находящихся в зоне меньшей выраженности редукции личностных достижений, склонны к высокому уровню выраженности признака по шкале «чувствительность», что подводит нас к выводу о том, что именно эта личностная особенность помогает педагогам поддерживать свое психологическое благополучие. Конечно, это предположение требует подтверждения дальнейшими исследованиями.

Заключение. Выдвинутая гипотеза исследования (особенности проявления коммуникативной социальной компетентности педагогов дошкольных образовательных организаций связаны с уровнем профессионального выгорания) подтвердилась. Была обнаружена связь между шкалами IV (К) «чувствительность» и «редукция личностных достижений». На основании этой связи авторами было выдвинуто предположение о том, что воспитатели, склонные к творческому приспособлению, имеющие творческий тип мышления, менее подвержены влиянию факторов стресса, сказывающихся на их самооценке. Из этого можно сделать вывод о необходимости развития навыка творческого приспособления в сложных ситуациях на работе во

² Отметим, что данная интерпретация является одним из возможных вариантов трактовки данной связи.

избегание эмоционального и профессионального выгорания.

Также на основании того, что на профессиональное выгорание могут влиять не только личностные особенности педагога, но и другие факторы, авторами было выдвинуто еще одно предположение о природе появления данного феномена у педагогов ДОО: большую роль в возникновении профессионального выгорания в педагогической профессии может играть общее руководство педагогическим коллективом. В таком случае разумное распределение педагогической нагрузки, общественных поручений, выявление возможных увлечений педагога, которые могут пойти на благо образовательной работы детского сада, — это один из путей сохранения благоприятного рабочего психологического состояния коллектива организации. Наряду с этим можно обратить внимание на исполнение контрольных функций руководства, особенно в случае, когда оценка деятельности отдельного педагога не адекватна оценке работы других. Продуманные и утвержденные критерии оценивания для всего педагогического коллектива, применяемые одинаково ко всем, являются залогом нормального функционирования организации.

Список литературы

1. Водопьянова, Н. Е. Синдром выгорания: диагностика и профилактика / Н. Е. Водопьянова, Е. С. Старченкова. — 2-е изд. — М.: Издательство «Питер», 2008. — 336 с.
2. Николаева, М. В. Исследование эмоционального интеллекта у педагогов дошкольного образования Калининградской области [Электронный ресурс] / М. В. Николаева // Научно-методический электронный журнал «Калининградский вестник образования». — 2021. — № 1 (9) / апрель. — С. 23-32. — URL: <https://koirojurnal.ru/realises/g2021/02apr2021/kvo103/> (дата обращения: 15.05.2021).
3. Распоряжение Правительства Российской Федерации от 29.05.2015 года № 996-р «Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года» [Электронный ресурс]. — URL: <https://rg.ru/2015/06/08/vospitanie-dok.html> (дата обращения: 30.04.2021).
4. Фетискин, Н. П. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп / Н. П. Фетискин, В. В. Козлов, Г. М. Мануйлов. — М.: Издательство Института Психотерапии, 2009. — 337 с.

Olga V. Teresheva

Kaliningrad Regional Institute
of the educational development
Kaliningrad, Russia

Maria M. Nikolaeva

Kaliningrad Regional Institute
of the educational development
Kaliningrad, Russia

Research of the professional burnout among preschool teachers of the educational organizations of Kaliningrad region

Abstract. *The article is devoted to the problem of professional burnout. It presents the research that was carried out in pedagogical communities of preschool education in the Kaliningrad region. The*

research examines the manifestations of professional burnout, the behavioral and cognitive components of the teacher's interaction in the professional environment. As the phenomenon of professional burnout is complex, the authors in their research analyze the possibility of its connection with the personal characteristics of teachers, such as communicative social competence. The psychodiagnostic methodology "Questionnaire of communicative social competence" by N. P. Fetiskina, V. V. Kozlova, G. M. Manuilov was used to know the level of communicative social competence of preschool teachers. The psychodiagnostic method "MBI" by K. Maslach, S. Jackson in the adapt version of N. E. Vodopyanova was used to analyze the level of professional burnout.

Keywords: preschool education, communicative social competence, professional burnout, preschool pedagogues.

Груцкая Елена Олеговна | ellina3@mail.ru

Методист кафедры гуманитарных дисциплин

Калининградский областной институт развития образования

Калининград, Россия

Антонова Людмила Виталиевна | lyudmilaant@mail.ru

Кандидат педагогических наук, доцент

Заведующая кафедрой социально-гуманитарных дисциплин

Чебоксарский институт (филиал) Московского политехнического университета

Чебоксары, Россия

Учебная языковая среда дистанционных курсов по иностранному языку на примере "Deutsch für Lehrer"

***Аннотация.** В условиях социально-экономического и политического развития современной России возрастает значение иностранного языка как средства межкультурной коммуникации. В связи с этим актуальной необходимостью становится повышение качества профессиональной компетенции преподавателя немецкого языка. В статье авторы описывают один из востребованных видов образовательных услуг Немецкого культурного центра им. Гете по развитию и поддержанию на высоком уровне языковых компетенций учителей и преподавателей немецкого языка — языковые дистанционные курсы, подробно разбирают принципы их организации.*

Ключевые слова: обучение иностранным языкам, дистанционное обучение,

повышение квалификации учителей, электронные образовательные ресурсы.

В современном обществе знанию языков уделяется все больше внимания. Высоквалифицированный специалист сегодня должен владеть минимум двумя иностранными языками. Если несколько лет назад высшее образование в государственном вузе и знание английского языка гарантировало выпускнику трудоустройство в престижной компании, то в современных условиях ситуация несколько изменилась. Все больше специалистов с опытом работы испытывают трудности в поиске достойного рабочего места. Увеличить шансы на трудоустройство после окончания вуза может изучение второго иностранного языка. Одним из самых востребованных

иностранных языков после английского все еще остается немецкий.

В связи с вышеизложенным в вузах предъявляются принципиально новые требования к формированию языковой компетенции будущих специалистов. Методы, которые использовались в последние десятилетия, не обеспечивают эффективного овладения иностранными языками за короткий срок, поэтому преподавателю необходимо постоянно повышать свою квалификацию. Наряду с освоением современных методов преподавания актуальным является и поддержание языковой компетенции учителя на должном уровне.

Деятельность Немецкого культурного центра им. Гете в Москве как раз нацелена на популяризацию немецкого языка за рубежом и усиление международного сотрудничества в области культуры. В Российской Федерации центр содействует изучению и преподаванию немецкого языка как важнейшего средства коммуникации и взаимопонимания, укрепляющего благоприятное отношение к Германии. Наряду с этим внедряются современные формы преподавания и поддерживаются общеевропейские инициативы, направленные на введение в образовательную практику нескольких иностранных языков. Центр представляет российским школам и вузам дистанционные курсы, которые послужат дополнительной поддержкой в повышении качества преподавания иностранного языка. Спектр дистанционных курсов достаточно широк.

Одним из самых востребованных среди учителей и преподавателей является языковой дистанционный курс "Deutsch für Lehrer", основной целью которого является дальнейшее развитие иноязычных компетенций учителя. Актуальность онлайн-курсов по совершенствованию языковых навыков вызвана несколькими факторами. Преподаватель немецкого языка, мягко говоря, не каждый день имеет возможность практиковать свой иностранный язык. Далеко не каждый учитель и преподаватель вуза может позволить себе стажировку или туристическую поездку в страну преподаваемого языка. Кроме того, в связи с пандемией на сегодняшний день возникли дополнительные ограничения.

Онлайн-курс имеет неоспоримые преимущества. Как и любой другой дистанционный продукт, курс предоставляет возможность заниматься в удобное для обучающегося время и учиться в своем собственном темпе.

Неотъемлемой частью языкового курса является интенсивное тьюторское сопровождение. Квалификация тьютора, в свою очередь, включает специальные знания по соответствующим темам и цифровую компетентность, способность к самоорганизации и мотивирования других, умение корректно реагировать на ошибки и профессиональное владение немецким языком [2]. Опытные онлайн-тьюторы помогают справляться с трудностями в прохождении курса, ведут мониторинг выполнения заданий, а также пишут отзывы на индивидуальные

задания, организуют работу над ошибками. Важно отметить, что тьютор также является консультантом и фасилитатором (оказывает психологическую поддержку, мотивируя обучающихся). Тьютор разъясняет, как пользоваться учебными стратегиями в изучении иностранного языка дистанционно, чтобы сделать этот процесс наиболее эффективным, помогает сделать выбор в использовании ряда действенных когнитивных стратегий, выбрать оптимальный алгоритм выполнения задания.

Так как дистанционный курс в отличие от очных практических занятий и семинаров не привязан к конкретному месту проведения, в каждом курсе обучаются учителя и преподаватели из разных регионов России. Это способствует сетевому взаимодействию и обмену опытом с коллегами. Что касается социального взаимодействия в ходе дистанционного курса, следует также отметить, что участникам предоставляется возможность обсуждения разных точек зрения по содержанию модулей, тьютор мотивирует дискуссии. Во время совместного обучения участники курса поддерживают друг друга, помогают коллегам. Значительная часть задания построена таким образом, что результат достигается только в ходе совместной деятельности в рабочих группах. Данная особенность построения курса, несомненно, активизирует социальное взаимодействие.

Известно, что главной составляющей содержания обучения иностранному языку являются не основы наук, а способы

активности — обучение различным видам речевой деятельности: говорению, аудированию, чтению и письму. В этом заключается специфика иностранного языка как предмета. Академик Л. В. Щерба указывает на то, что «обучение иностранному языку есть обучение некой деятельности и особенность предмета выражается в овладении речью, общением, в формировании речемыслительной деятельности» [цит. по: 3, с. 12]. Данная отличительная черта в обучении иностранному языку учтена в разработке и внедрении дистанционного курса "Deutsch für Lehrer". Курс состоит из шести модулей: "Gestern und heute (Leben in Großstadt)", "Kochen, Krimis und Co", "Mahlzeit", "Das perfekte Dinner", "Die jungen Alten", "Das Mehrgenerationenhaus". Каждый из этих модулей составлен таким образом, что обучающиеся тренируют навыки по всем видам речевой деятельности: чтение, говорение, аудирование и письмо [1].

Авторами курса создана специфическая языковая среда со специально разработанными учебными материалами и комплексом инструментов, позволяющих совершенствовать языковую компетенцию участников. Под учебной языковой средой дистанционного курса мы понимаем виртуальную среду со специально созданными коммуникативными ситуациями, которые побуждают обучающихся решать поставленные коммуникативные задачи. Данные задачи содержатся в заданиях каждого модуля. Успешное решение коммуникативной задачи (например, сформулировать свои аргументы в дискуссии, взять интервью

у коллеги, написать пост для блога, понять видеосюжет с опросом прохожих в немецком городе, найти необходимую информацию в Интернете) ориентированы на успех обучающихся, а не на развитие формальной грамотности. В свою очередь, все упражнения, содержащиеся внутри модуля, обеспечивают участников курса необходимыми для этого языковыми средствами и речевыми умениями.

Рассмотрим в качестве примера первый модуль "Gestern und heute". В начале модуля представлены цели и обзор всех заданий с указанием видов деятельности и времени, необходимого для выполнения того или иного задания. Данный обзор помогает участникам курса ориентироваться в модуле и рационально распределить свое учебное время. Цели модуля описываются в виде конкретных операций: «Обучающиеся могут описывать различия в повседневной жизни вчера и сегодня», «Обучающиеся владеют формой Präteritum, а также другими формами прошедшего времени для описания жизни в прошлом и современной жизни».

Следует отметить, что структура модуля схожа с этапами планирования урока. На этапе мотивации участникам предлагается на основе фотографии современного города составить ассоциограмму с использованием лексики тематического блока. В последующем задании ставится задача сформулировать предположения о том, как выглядел этот же город пятьдесят лет назад, в форуме. Причем в самом задании содержится указание о необходимости написания минимум

двух комментариев к письменным высказываниям коллег. Таким образом, само задание подводит обучающихся к сотрудничеству друг с другом, тем самым достигается реализация принципа интерактивности. Следующие несколько заданий нацелены на развитие грамматических навыков. Следует подчеркнуть, что каждое из этих заданий разработано с использованием разнообразных инструментов обучающей платформы Moodle: тест, блог, анкета, вики. Содержание модуля не ограничивается последовательным выполнением упражнений. Все упражнения готовят обучающихся к выполнению коммуникативного задания в конце модуля, результат которого будет представлен во время виртуальной сессии. Задания нацелены не столько на ознакомление учащихся с языковым материалом (фонетика, графика, лексика, грамматика), сколько на деятельность, решение коммуникативных задач средствами иностранного языка [1]. В первом модуле обучающимся предлагается описать рабочий день человека, жившего сто лет назад. Для выполнения данного задания участники курса самостоятельно делятся на группы с использованием инструмента опроса. Затем каждая рабочая группа совместно составляет письменный текст на отдельной странице Etherpad. В ходе коллективного взаимодействия участники группы распределяют роли и договариваются о форме и способе презентации своего продукта во время онлайн-сессии. Как и другие модули, описываемый тематический блок завершается виртуальной сессией, которую модератор тьютор.

Как видим, самостоятельное выполнение разнообразных заданий на учебной платформе Moodle сопровождается виртуальными сессиями на облачной платформе для проведения онлайн-видеоконференций Zoom, которые проходят каждые две недели и нацелены на отработку навыков устной речи. В течение полутора часов участники активно общаются под руководством тьютора между собой, представляют результаты продуктивных заданий пройденного модуля, задают друг другу вопросы, обсуждают с тьютором свой прогресс, дают обратную связь о ходе самостоятельного обучения. Рабочим языком виртуальных сессий, естественно, является немецкий. Во время первых виртуальных встреч можно заметить, что преподаватели ведут себя неуверенно. Скорее всего, это обусловлено боязнью сделать ошибки и попасть в неловкую ситуацию, особенно перед коллегами. На данном этапе очень важным является роль тьютора, который использует формы работы, нацеленные на создание непринужденной обстановки и дружеской атмосферы.

Особое внимание уделяется организации работы таким образом, чтобы каждый преподаватель оставался активным на протяжении всего мероприятия. Тьютора можно сравнить с режиссером, который предлагает сценарий, а участники виртуальной сессии выступают в качестве актеров. Тьютор, как правило, владеет богатым репертуаром приемов для активизации работы обучаемых. Одним из этих приемов является постоянная смена форм социального взаимодействия [4].

Часто используются групповые формы работы, работа в парах, немного реже – индивидуальная и фронтальная формы. Функция «сессионные залы» (breakout rooms) позволяет разделить конференцию Zoom на отдельные комнаты обсуждения, что, в свою очередь, увеличивает объем речевого общения или плотность общения на иностранном языке каждого участника.

Созданию языковой среды в дистанционном курсе помимо материалов и заданий отдельных модулей служат дополнительные инструменты. Участники имеют доступ к так называемому Teilnehmerforum – форуму для участников, где педагоги делятся своим опытом, обсуждают вопросы, связанные с выполнением тех или иных заданий. Учитывая специфику целевой группы, авторы-разработчики курса создали форум под названием "Deutschlehrerzimmer", что можно обозначить как «учительская». В этом форуме педагоги делятся своими идеями по планированию и проведению уроков, методическими находками, а также договариваются о совместных проектах. Так создаются условия и ситуации для реального общения на немецком языке, для решения профессиональных задач.

Исходя из вышеизложенного, основными принципами обучения на дистанционном курсе являются:

- использование немецкого языка в качестве рабочего на всем протяжении обучения;
- деятельностный подход в обучении;

- содержание, ориентированное на практику;
- активное участие каждого обучающегося;
- использование конкретных и реальных речевых ситуаций, а не абстрактных и теоретизированных знаний;
- коммуникативный и межкультурный подходы;
- учет потребностей и интересов участников курса;
- принцип интерактивности;
- разнообразие форм социального взаимодействия.

Являясь одним из эффективных и доступных видов образовательных услуг Немецкого культурного центра им. Гете по поддержке в повышении качества преподавания иностранного языка, языковые дистанционные курсы пользуются популярностью среди целевой аудитории и всегда остаются востребованными. Учителям предоставляется возможность окончить онлайн-курсы параллельно со своей профессиональной деятельностью. Содержание данного образовательного продукта составляют разнообразные методы, актуальные аутентичные материалы, соответствующие целям заданий инструменты дистанционного обучения, что, без сомнения, способствует прогрессу, тренировке и улучшению языковых компетенций педагогов.

Список литературы

1. Бредихина, И. А. Методика преподавания иностранных языков: Обучение основным видам речевой деятельности: Учебное пособие / И. А. Бредихина. – Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 2018. – 104 с.
2. Пахмутова, Е. Д. Дистанционное обучение иностранным языкам / Е. Д. Пахмутова // Актуальные проблемы устной и письменной коммуникации: теоретические и прикладные аспекты: Межвузовский сборник научных работ. – Саранск: Государственное унитарное предприятие Республики Мордовия Республиканская типография «Красный Октябрь», 2009. – Выпуск 3. – С. 130-134.
3. Щерба, Л. В. Преподавание языков в школе. Общие вопросы методики: Учебное пособие для студентов филологических факультетов / Л. В. Щерба. – 3-е изд., испр. и доп. – СПб.: филологический факультет СПбГУ; М.: Издательский центр «Академия», 2003. – 160 с.
4. Besser, R. Transfer: Damit Seminare Früchte tragen. Strategien, Übungen und Methoden, die eine konkrete Umsetzung in die Praxis sichern / R. Besser. – Weinheim: Beltz, 2001. – 221 S.

Elena O. Grutskaja

Kaliningrad Regional Institute
of the educational development
Kaliningrad, Russia

Liudmila V. Antonova

Cheboksary Institute (branch) of the
Federal State Autonomous Educational
Institution of Higher Education "Moscow
Polytechnic University"
Cheboksary, Russia

**Language learning environment
of distance language learning
courses on the example of
"Deutsch für Lehrer"**

Abstract. *In the modern conditions of socio-economic and political development of Russia, the role of a foreign language as a means of intercultural communication is of great importance. In this regard, the improvement of the professional competence of the teacher of the German language becomes an urgent need. In the article, the authors describe one of the effective types of educational arrangements of the Goethe Institute on improving the language competence of German language teachers – language distance courses, describe in detail the principles of their organization.*

Keywords: *foreign language studying, distance learning, teacher training, electronic educational resources.*

Вейдт Валерия Павловна | valeriya.veidt@gmail.com

Кандидат педагогических наук

Проректор по научно-методической работе

Калининградский областной институт развития образования

Калининград, Россия

Реализация принципа вариативности в системе дополнительного профессионального образования: опыт Калининградского областного института развития образования

Аннотация. В статье рассмотрены такие понятия, как «вариативность», «вариативность образования» и «принцип вариативности». Представлены авторские интерпретации основных подходов к реализации принципа вариативности на разных уровнях системы образования. Статья содержит описание опыта Калининградского областного института развития образования по реализации принципа вариативности в практике планового повышения квалификации. Обозначены ключевые противоречия, возникающие перед слушателем в процессе построения собственной траектории дополнительного профессионального образования.

Ключевые слова: принцип вариативности, вариативность образования, дополнительное профессиональное образование, повышение квалификации, образовательная программа, педагог, работник системы образования.

Понятие вариативности смело можно считать устоявшимся в образовании. Так, В. З. Юсупов, В. Г. Коротаев отмечают, что в педагогическом контексте термин «вариативность» стал активно использоваться еще в 90-х гг. прошлого столетия [8, с. 21]. Данный факт подтверждает онлайн-сервис Books Ngram Viewer¹, с помощью которого легко отслеживается частотность употребления понятия в русскоязычных источниках (рисунок 1).

¹ Поисковый онлайн-сервис от компании Google осуществляет массивный поиск заданных слов на различных языках, в том числе на русском, на основе десятков миллионов книг, документов и пр.

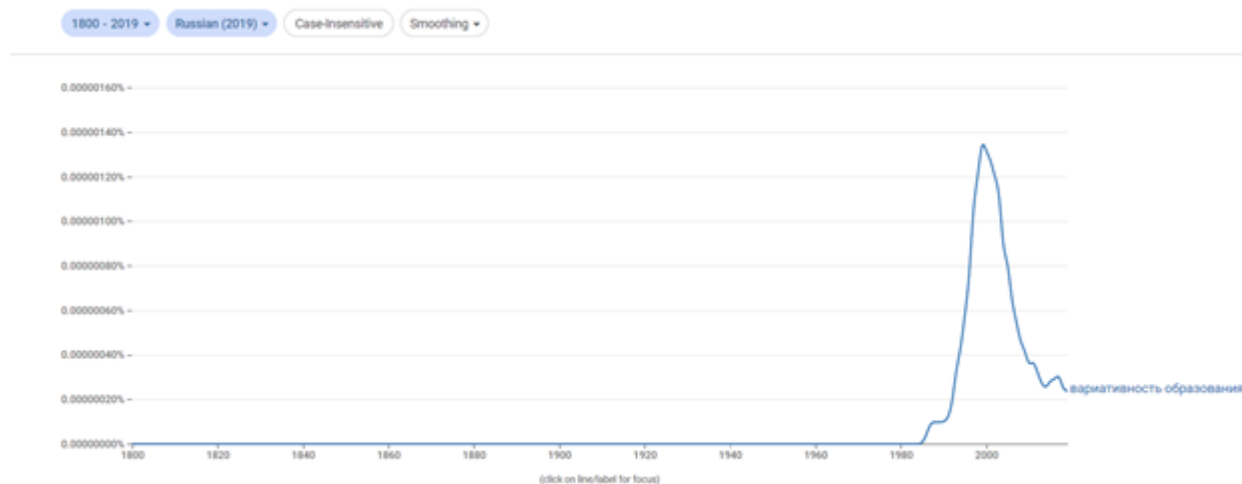


Рисунок 1 — Частотность употребления понятия «вариативность образования» в онлайн-сервисе Books Ngram Viewer

Согласно результатам поиска в онлайн-сервисе Books Ngram Viewer, понятие «вариативность образования» впервые было употреблено в 1986 году, а «пик» его использования приходится на 1999-2000 гг., что вполне закономерно: именно в этот период разрабатывается и утверждается Программа модернизации образования [5], которая активно обсуждается, в том числе в научно-педагогической среде. Вопрос вариативности содержания образования, а также подходов к организации учебного процесса начиная с 90-х гг. прошлого столетия становится как никогда актуален.

В контексте реформирования системы образования принцип вариативности становится и остается поныне одним из базовых (наряду с принципами гуманизации, непрерывности, дифференциации и др.). Это подтверждает и Федеральный

закон «Об образовании в Российской Федерации», согласно которому (статья 11) вариативность рассматривается с точки зрения возможности формировать образовательные программы с учетом разного уровня сложности, а также на основании способностей и потребностей обучающихся [6].

Похожее значение термин «вариативность» имеет и в научной области. Так, анализируя различные авторские подходы (А. Г. Асмолов, В. Г. Кинелев, В. В. Пикан и др.) к определению понятия «вариативность в образовании», А. В. Золотарева приходит к выводу, что вариативность может реализовываться, с одной стороны, в части содержания образования (что согласуется с законом «Об образовании...»); с другой — в части организации образовательного процесса [2, с. 83].

В настоящее время вариативность образования, по мнению А. М. Цирульникова, проявляется на пяти уровнях:

- 1) уровень образовательного процесса (вариативность форм и методов обучения, образовательных программ, учебных пособий и пр.);
- 2) уровень образовательной организации (вариативность видов учреждений образования, реализуемых ими программ и курсов, видов деятельности и пр.);
- 3) уровень организации территориальной, региональной системы образования (вариативность сети образовательных организаций, связей между учреждениями, реализуемых региональных (муниципальных) проектов и пр.);
- 4) уровень развития образования в регионе (вариативность профессиональных сообществ, общественных институтов и пр.);
- 5) уровень регионализации образования (вариативность форм и способов организации системы связей образования с другими сферами жизни) [7].

Важно отметить, что в рамках настоящей статьи термин «вариативность» будет преимущественно рассматриваться на уровнях образовательного процесса и образовательной организации.

Говоря о принципе вариативности в образовании невозможно не обратиться к дефиниции «принцип». Автору представляется уместным привести определение рассматриваемого понятия, даваемое А. М. Новиковым через те две

ключевые роли, которые играет принцип: на теоретическом уровне принцип является обобщением какого-либо положения или теории, тогда как на практическом — выступает нормативом, определенным предписанием к действию [4, с. 57-58]. Таким образом, принцип вариативности задает определенные требования, с одной стороны, к содержанию образования; с другой — к условиям его организации.

Что касается системы дополнительного профессионального образования, то вариативность может осуществляться через

- 1) образовательные программы, их многообразие и разноуровневость, а также разнообразие способов, инструментов и форм реализации этих программ;
- 2) построение педагогом индивидуальной образовательной траектории (чему учиться, как и где), основанной на оценке собственных педагогических умений, понимании профессиональных интересов и запросов.

При этом ключевым результатом реализации принципа вариативности в системе повышения квалификации, по мнению С. К. Бережной, может стать формирование внутренней мотивации педагога на непрерывное профессиональное образование и самообразование [1, с. 13].

Таким образом, основные преимущества организации учебного процесса, основанного на принципе вариативности, сводятся к реализации разнообразных

подходов [3], а также к обеспечению возможности осуществления обучающимися выбора стратегий и траекторий собственного развития.

Реализуя с 2012 года персонифицированную модель повышения квалификации,

Калининградский областной институт развития образования приобрел опыт внедрения принципа вариативности в практику дополнительного профессионального образования тремя путями / вариантами (рисунок 2). Рассмотрим каждый из них.

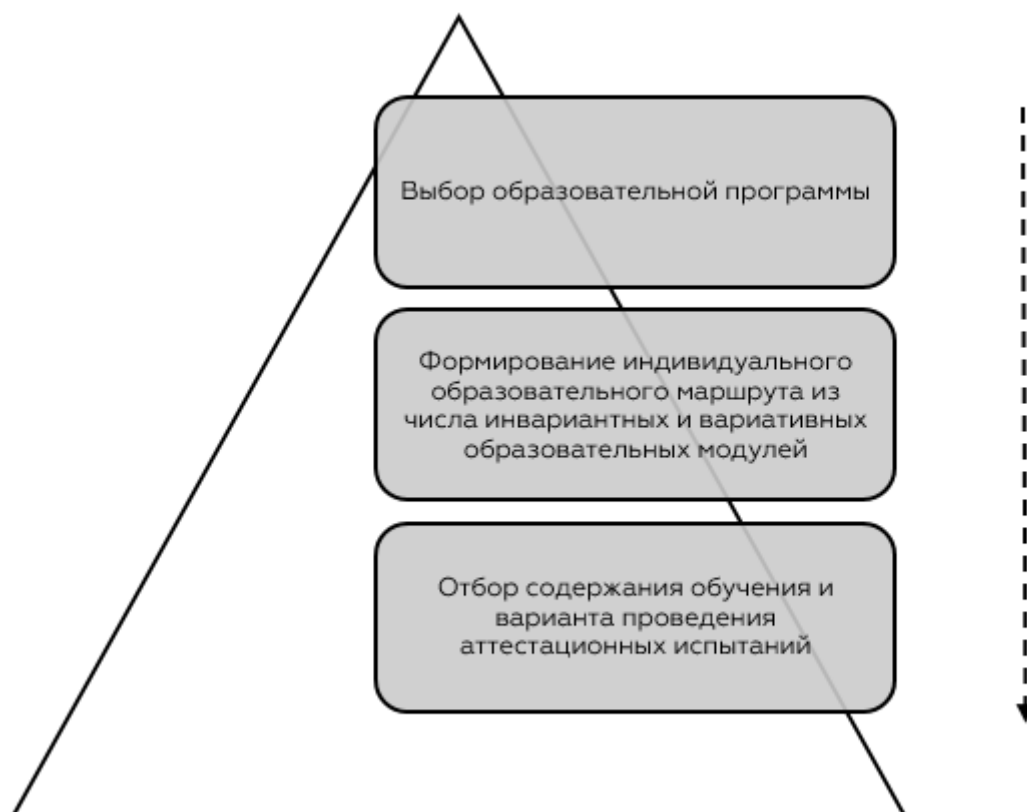


Рисунок 2 – Модель реализации принципа вариативности в системе дополнительного профессионального образования: опыт Калининградского областного института развития образования

Путь / вариант 1 — выбор образовательной программы. Так, с 2021 года большинство категорий работников системы образования в рамках планового повышения квалификации² имеют возможность выбрать для обучения образовательную программу из предложенного перечня³. К примеру, выбор программы повышения квалификации доступен руководителям и заместителям руководителей образовательных организаций, учителям начальных классов, педагогам дошкольного образования, учителям-предметникам (русский язык, история и обществознание, биология, химия, информатика и ИКТ, иностранные языки и пр.), педагогам-библиотекарям, специалистам коррекционного профиля.

Выбор образовательной программы, по которой планируется осуществление планового повышения квалификации, осуществляется на основании профессиональных интересов (запросов) педагогических работников, а также в соответствии с рекомендациями профильных кураторов.

Важно отметить, что образовательные программы, разработанные и впервые реализуемые в 2021 году, являются более узконаправленными — в большинстве своем обучение по ним позволяет сформировать какую-либо одну современную (актуальную) для педагогической практики профессиональную компетенцию, тогда как программы 2020 года по своему содержанию являются базовыми, то есть направлены на совершенствование преподавания конкретных учебных предметов / на совершенствование профессиональной деятельности в области развития и воспитания детей.

Путь / вариант 2 — формирование индивидуального образовательного маршрута из числа инвариантных (обязательных для изучения) и вариативных (доступных для выбора) образовательных модулей. Проще всего формирование индивидуального образовательного маршрута продемонстрировать через реализуемую с 2020 года Калининградским областным институтом развития образования модель планового повышения квалификации (рисунки 3).

² Плановое повышение квалификации осуществляется по профилю профессиональной деятельности работников системы образования не реже одного раза в три года и реализуется за счет средств областного бюджета в рамках исполнения Калининградским областным институтом развития образования государственного задания.

³ Полный перечень дополнительных профессиональных программ планового повышения квалификации, доступных для выбора слушателями, представлен на официальном сайте Калининградского областного института развития образования по ссылке: <https://www.koiro.edu.ru/institute/obrazovanie/dopolnitelnye-professionalnye-programmy-planovogo-povysheniya-kvalifikatsii/index.php>.

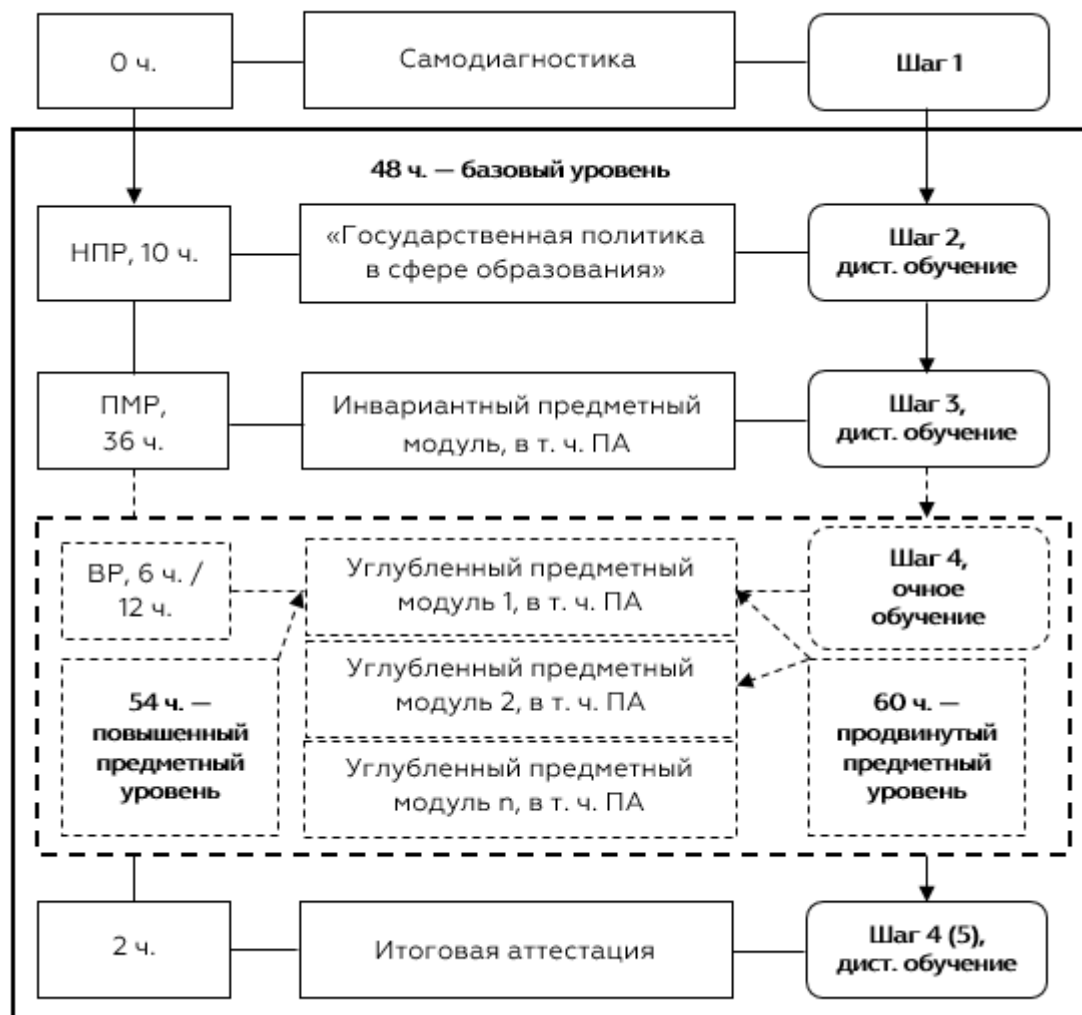


Рисунок 3 – Модель планового повышения квалификации работников системы образования Калининградской области, где НПР – нормативно-правовой раздел, ПМР – предметно-методический раздел, ВР – вариативный раздел, ПА – промежуточная аттестация

Из представленной схемы видно, что в рамках планового повышения квалификации слушателям назначаются два обязательных к изучению образовательных модуля из нормативно-правового и предметно-методического разделов, в

совокупности составляющих базовый уровень образовательной программы. Образовательные модули вариативного раздела выбираются работниками региональной системы образования исходя из результатов самодиагностики

(наличия дефицитов профессиональных компетенций), а также в соответствии с профессиональными интересами и запросами. Важно отметить, что выбор одного из трех уровней программы — базового, повышенного предметного (выбирается один образовательный модуль вариативного раздела) или продвинутого предметного (выбираются два образовательных модуля вариативного раздела) — осуществляется слушателем также самостоятельно.

Основные отличия представленной модели 2020 года от модели планового повышения квалификации 2021 года можно свести к двум положениям:

- 1) самодиагностика профессиональных компетенций с 2021 года включена в общее количество часов, отводимых на освоение образовательной программы (в учебных планах самодиагностика является частью предметно-методического раздела);
- 2) с 2021 года отсутствует жесткая фиксация количества часов, отводимых на освоение образовательных модулей предметно-методического и вариативного разделов (объем часов зависит от формируемых / совершенствуемых компетенций работников системы образования, формы реализации образовательной программы и пр.).

Пожалуй, формирование индивидуального образовательного маршрута слушателя как один из вариантов реализации принципа вариативности является самым распространенным и востребованным в

практике дополнительного профессионального образования.

Путь / вариант 3 — отбор содержания обучения и варианта проведения аттестационных испытаний, зависящий от категории работника системы образования, а также от программы, по которой осуществляется обучение.

Приведем два примера реализации принципа вариативности в соответствии с третьим вариантом.

Пример 1. В рамках обучения по образовательному модулю «Государственная политика в сфере образования» слушателям предоставляется возможность изучить дополнительные материалы, связанные с профилем их профессиональной деятельности на более углубленном уровне. Так, дифференциация содержания обязательного для всех слушателей образовательного модуля предусмотрена для учителей общеобразовательных организаций, педагогов дополнительного образования, преподавателей средних профессиональных организаций.

Пример 2. Чуть больше одной трети программ планового повышения квалификации, реализуемых Калининградским областным институтом развития образования в дистанционном формате, имеют учебные материалы для более углубленной проработки темы или раздела образовательного модуля (для учителей русского языка, начальных классов и др.), и каждая пятая программа повышения

квалификации предусматривает вариативность заданий итоговой аттестации (для педагогов-библиотекарей, воспитателей дошкольных образовательных организаций и др.).

Вернемся к рисунку 2. По нашему мнению, принцип вариативности в системе дополнительного профессионального образования должен реализовываться как последовательность трех осуществляемых слушателем шагов (пунктирная стрелка на схеме): 1) выбор программы обучения; 2) построение индивидуального образовательного маршрута; 3) освоение содержания образовательной программы в соответствии с профессиональным запросом. Такая модель, с одной стороны, позволяет слушателю занимать позицию субъекта образовательной деятельности, то есть полноправного участника образовательного процесса — сознательного, активного и рефлексирующего; а с другой — создает условия для профессионального роста обучающегося.

Тем не менее необходимо обозначить основные противоречия, возникающие перед слушателем в процессе построения собственной траектории дополнительного профессионального образования:

1) между необходимостью осуществления выбора программы повышения квалификации (или образовательных модулей) и неумением определить собственные профессиональные потребности;

2) между обязательностью построения индивидуального образовательного маршрута, основанного на осознании дефицитов профессиональных компетенций, и нежеланием проходить (само)диагностику;

3) между важностью проявления преимущественной самостоятельности в осуществлении выбора (программы, модуля, задания итоговой аттестации) и неспособностью принимать на себя ответственность за него.

Разрешение названных противоречий должно осуществляться в том числе посредством широкого информирования / консультирования слушателей о возможностях дополнительного профессионального образования, осуществляемого на основании реализации принципа вариативности.

Список литературы

1. Бережная, С. К. Вариативный подход к повышению квалификации педагогических работников профессиональной школы: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Бережная Светлана Кирилловна. — Ярославль, 2000. — 18 с.
2. Золотарева, А. В. Управление образовательной организацией. Развитие учреждения дополнительного образования детей: Учеб. пособие для СПО / А. В. Золотарева. — 2-е изд., перераб. и доп. — М.: Издательство Юрайт, 2019. — 286 с.
3. Кулагина, Л. И. Вариативность образования как условие результативного

обучения младших школьников: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Кулагина Людмила Ивановна. — Ставрополь, 2002. — 22 с.

4. Новиков, А. М. Методология образования / А. М. Новиков. — 2-е изд. — М.: «Эгвес», 2006. — 488 с.
5. Реформа 2000 [Электронный ресурс] // Национальный исследовательский университет Высшая школа экономики. Новости. — URL: <https://www.hse.ru/news/1163613/20011266.html> (дата обращения: 07.05.2021).
6. Федеральный закон от 29.12.2012 года № 273-ФЗ с изменениями 2020 года «Об образовании в Российской Федерации» [Электронный ресурс]. — URL: <http://zakon-ob-obrazovanii.ru> (дата обращения: 08.05.2021).
7. Цирульников, А. М. Система образования в этнорегиональном и социокультурном измерениях / А. М. Цирульников. — СПб.: АОС, 2007. — 400 с.
8. Юсупов, В. З. Реализация принципа вариативности в проектировании содержания профессионального образования [Электронный ресурс] / В. З. Юсупов, В. Г. Коротаев // Знание. Понимание. Умение. — 2012. — № 4. — С. 21-25. — URL: http://www.zpu-journal.ru/zpu/contents/2012/4/Yusupov_Korotaev-Realization-Variation-Principle/ (дата обращения: 07.05.2021).

Valeriya P. Veidt

Kaliningrad Regional Institute
of the educational development
Kaliningrad, Russia

Implementation of the principle of variability in the system of additional vocational education: experience of Kaliningrad Regional Institute of the educational development

***Abstract.** Such notions as “variability”, “variability in education” and “principle of variability” are considered in this article. The author’s interpretations of the main approaches to the implementation of the principle of variability in different levels of the educational system are presented. The article contains the description of the experience of Kaliningrad Regional Institute of the educational development in the realization of the principle of variability in scheduled professional training. The key contradictions happening in the process of building a personal path of the additional vocational education are defined.*

Keywords: principle of variability, variability in education, additional vocational education, professional training, educational program, educator, member of the education system.

Овчинников Владимир Михайлович | Benkey1985@yandex.ru

Кандидат исторических наук

Доцент кафедры преподавания предметов

основного и среднего образования

Смоленский областной институт развития образования

Смоленск, Россия

Геймификация и визуализированный контент на уроках истории

Аннотация. В статье рассматриваются основные аспекты трансформации современной практики преподавания гуманитарных дисциплин в школе (на примере изучения истории) посредством внедрения элементов геймификации, основанных на оперировании аудиально-визуализированным контентом, открывающим новые возможности при изучении различных периодов становления человеческой цивилизации. Автором характеризуются наиболее применяемые в рамках урока «игровые вселенные», обеспечивающие возможность эксплуатации концепта моделирования исторического процесса.

Ключевые слова: геймификация, игровые вселенные, моделирование, исторический процесс, игровые механики.

Феномен геймификации в условиях развития современного образования становится одним из ключевых аспектов формирования новых моделей коммуникации между обучающим и обучающимися. Их оформление связано в первую очередь с высокой степенью виртуализации

образовательного процесса, что подразумевает под собой не только активное применение игрового контента, но и возможность применения полномасштабных реконструкций разного рода глобальных процессов и явлений. Эта возможность превращает ребенка в полноправного участника исследовательского акта, а современного педагога приближает к реализации знаменитого тезиса Леопольда фон Ранке о том, что историю необходимо изучать такой, какой она была в действительности.

Активное применение механизмов симуляции исторического процесса требует от обучающегося развития широкого спектра «мягких навыков», позволяющих анализировать разнообразие событий как на микро-, так и на макроуровнях. Зачастую достижения подобных целей педагог добивается за счет насыщения урочного времени разного рода контентом (как статичным, так и динамичным), дополняемым элементами исследовательской деятельности (в форме самостоятельного поиска, анализа и

интерпретации информации), которые комплексно выводят учебную коммуникацию на совершенно иной уровень.

При этом значительно возрастает роль педагога. При условии наличия у него каналов постоянной обратной связи педагог превращается из ретранслятора информации в своеобразного “game master”а, направляющего команду авантюристов в игровой рейд. Грани между классно-урочной системой и виртуализированной «игровой вселенной» стираются. Своего рода инструментарием подобной кардинальной трансформации урочного времени становятся разного рода системы виртуализированной групповой работы класса, опирающиеся на постулаты «процедурной риторики» и «геймдизайна» [3, с. 53-59; 11; 13, с. 101; 14; 15; 25]. Они предлагают новые механизмы усвоения учебного материала, открывают новые возможности для преподавания различных учебных дисциплин, опираясь на базовые игровые механики [17, с. 179-185; 8].

Одной из наиболее известных и распространенных подобных систем является Classcraft, созданная канадским учителем физики Ш. Янгом. Янг попытался (причем довольно успешно) интегрировать в практику преподавания элементы игровой визуализации, характерные для игрового контента. Он предложил обучающемуся по сути онлайн-игру, включающую процесс кастомизации персонажа, групповые рейды и прочие распространенные игровые механики.

Структура занятия была перестроена в сторону предоставления обучающимся свободы «самостоятельного исследования» той или иной проблемы, репрезентуемой в форме игровой сессии.

Ключевым элементом в рамках рассматриваемой модели становится получение каждым «членом отряда» очков опыта, добываемых за участие в различных формах активности — «прокачка» персонажа, общий рейд на «босса», выполнение сюжетных квестов и пр., что подразумевает под собой возможности ведения как индивидуальной работы с каждым из учеников, так и коллективной. Для поддержания интереса используется целая система поощрений и штрафов [4, с. 14-25; 5; 9, с. 54-70; 12; 22, с. 14-31].

Схожими принципами при построении собственных учебных платформ оперируют и многие российские педагоги, как, например, создатели курсов «Приключения Незнайки в стране обыкновенных дробей» и «Приключения Оли и Коли в стране десятичных дробей». Аналогичные проекты можно обнаружить по большинству изучаемых в средней школе дисциплин.

Во многом описываемые учебные модели базируются на целом комплексе игровых механик, имеющих широкое методическое применение.

1. Достижения (использование их в качестве важнейшего инструментария в рамках процесса обучения).

Под этой категорией понимается виртуальное или материальное выражение результата выполнения определенного учебного действия (оно может выступать в качестве награды за выполнение задания, как показатель статуса обучающегося или качества получаемых им знаний). Достижение положительного результата сопряжено с циклическим повторением определенных действий в определенное время, что, в свою очередь, интервализует и механизм награждения, интегрируя необходимость периодического выполнения заданий в сознание субъекта (в частности, за выполнение предметного задания в определенный временной промежуток существует возможность получить баллы, к примеру, в определенный момент превращающиеся в оценку, которые «сгорают» в случае нарушения периодичности). При этом обучающийся (который также может быть представлен и в качестве игрока) стимулируется не только наградой, но и разного рода санкциями; соответственно его деятельность ориентирована на стремление избежать наказания, что, в свою очередь, обеспечивает поддержание высокого уровня познавательной активности (без сомнения, требуется определенный такт и учет индивидуальных особенностей обучающихся в рамках систематического применения обозначенных механик).

2. Оперирование концептом постепенной подачи информации.

Фактически представленная игровая механика является прямым развитием общепедагогического принципа постепенного преподнесения информации в

систематизированном виде (соответствующий тезис может быть обнаружен еще в трактатах Я. А. Коменского [6, 7], в XIX в. — в трудах К. Д. Ушинского [2] и пр.). «Дозирование информации» в условиях ее визуализации и динамизации может обеспечить укрепление интереса к предмету со стороны обучающегося, более устойчивое усвоение ключевых положений, формирующих «каркас» изучаемой темы, в том числе и усвоение материала повышенной сложности (включая самостоятельное).

3. Совместное исследование.

Игровая механика, о которой идет речь, представляет собой форму визуализации и геймификации деятельности группы, изучающей ту или иную проблему. Определенным отличием от ее общеупотребимого «педагогического» аналога является опора на принцип «вирусности», имеющий соревновательную природу. При оперировании антагонизмом «научной» проблемы (которая имеет визуализированную форму) и субъекта (или группы) ретрансляции информации появляется возможность повышения качества усвоения базовых компетенций обучающимися.

4. Исключительная важность (эпическое значение) совершаемых действий.

Интеграция в массовое сознание принципа приобщения к грандиозному действию, глобальному событию может стать мотивом выполнения задания, воспринимаемого в качестве «священной миссии». Представленная техника, сопряженная с постулатами «политической мифологии»,

традиционно воспринимается в качестве важного элемента и «игрового действия», и образовательного процесса, в условиях геймификации соответствующий принцип приобретает новые формы и потенции. В частности, в рамках развития такой виртуальной вселенной, как WOW (World of Warcraft), динамично расширяется ее информационная база — виртуальная энциклопедия, насчитывающая около 90 тыс. статей, постоянно расширяемых, дополняемых и корректируемых пользователями. Интерес к творческой интерпретации, анализу и описанию «игровой вселенной», в том числе и в представленной форме (так же как и в прочих), имеет громадный педагогический потенциал.

В методическом плане это открывает новые возможности развития ключевых компетенций обучающихся посредством интеграции курсов информатики и истории для создания собственной энциклопедии (внутриклассной или же внутришкольной), посвященной тому или иному историческому периоду, событию, процессу, личности, содержащей виртуальные экскурсии и даже виртуальные лекции (доклады) обучающихся, дополняемые специально подготовленным визуализированным контентом.

5. Постоянное поддержание интереса («весело однажды, весело всегда»).

Применение в образовательных практиках возможности их интеграции в пространство игрового действия посредством использования принципов геймификации может нивелировать

эффект монотонности в восприятии, связанный с системным многократным повторением одних и тех же учебных действий.

Соответственно выполнение различных типов заданий, соотносимое с «гриндом» [20], характерным для многих игровых проектов за счет высокой степени визуализированности и интерактивности, может восприниматься в качестве игровой ситуации, что на фоне стремления обучающегося получить «вознаграждение» может быть фактором сохранения интереса к поисковой деятельности, осуществляемой в рамках учебного процесса.

При этом погружение в ту или иную игровую вселенную обычно сопряжено с формированием у субъекта гипертрофированной самомотивации, основанной на вере в собственный успех, обеспечивающей сохранение интереса к «проекту» и повышению уровня его реиграбельности за счет оперирования нарративными и визуально-аудиальными средствами, что может быть спроецировано и на педагогическую практику.

6. Ожидание награды.

В рамках проекта “playdeck” фигурирует следующий тезис: «в режиме "здесь и сейчас" информация о полученных бонусах выдается сразу. При использовании механизма с задержкой выдачи награды во времени игрок уведомляется о получении приза за действие через некоторое время после его совершения» [Цит. по: 21].

Представленная игровая механика может активно применяться в рамках геймифицированного образовательного процесса за счет оперирования эффектом вытеснения, трансформирующим концепт получения награды (соответствующие устремления постепенно могут уйти на второй план) концептом «просвещения». Фактически обозначенные категории, имея архетипическую природу, влияют на формирование личности и мироощущения субъекта посредством «внедрения» в сознание страсти к исследованию.

Перманентность получения награды сопряжена с проявлениями определенных эмоций (как то: удовлетворение или же неудовлетворение), искусственно задерживаемые уведомления (подтверждающие этот факт) подталкивают обучающегося к рефлексии собственных действий, мотивируя его в том числе на приложение больших усилий при выполнении различных типов заданий в будущем.

7. Иллюзорность протекающего процесса.

Образовательный процесс, в особенности в условиях геймификации, активно оперирует концептом иллюзии свободы и иллюзии выбора, активизируя познавательные потребности обучающихся, ведя их к финальному испытанию. Нельзя не заметить, что существует весьма широкий спектр возможных механизмов реализации этого принципа (эмоциональные — создание ситуации успеха; познавательные — проблемный метод, побуждение к поиску; волевые — фиксация требования

и прогнозирование будущих результатов; социальные — демонстрация заинтересованности процессом и результатом работы, применение взаимопомощи), которые варьируются в зависимости от особенностей, условий и специфики преподавания дисциплин гуманитарного цикла.

Можно предположить, что ранее обозначенные приемы и механики могут быть используемы в рамках модульно-редуктивной технологии обучения, гармонично входящей в современную технологическую структуру образовательного процесса [16, с. 47-51; 23, с. 51-72].

Наиболее простым и распространенным примером использования описываемых механик могут быть вводимые в учебный процесс квестовые задания (или же учебные квесты), в основе которых лежит игровая составляющая, подразумевающая возможность использования следующего:

- 1) помещение комплекса видеоматериалов, дополняющих занятие на доступной для всех платформе;
- 2) создание системы оперирования игровыми очками (в форме их непосредственного отображения, в виде «ачивок», визуализации наград и пр.) в рамках учебного процесса (например, возможности использования подсказок в процессе выполнения тестовых заданий, при условии что отдельные обучающиеся не получают абсолютных преимуществ);
- 3) использование общего чата (или же создание тематического сообщества в

- рамках кружковой деятельности) для обсуждения проблемных заданий. Тем самым учащиеся побуждаются к дискуссии друг с другом. Система комментариев, в свою очередь, может быть основой для целых занятий-дискуссий или же занятий-прений, проводимых под контролем преподавателя;
- 4) создание общедоступного банка материалов для использования обучающимися (текстов, аудиально-визуализированного контента и пр.). Предоставление возможности пополнять этот банк и даже оперировать интерфейсами оценки его качества может стать механизмом формирования диалога между основными участниками образовательного процесса в формах виртуализированного сообщества, дискуссионного клуба или же исторического кружка, что ведет, в свою очередь, к формированию целого комплекса специальных навыков и компетенций на фоне общего повышения уровня функциональной грамотности;
 - 5) применение системы уровней, отражающих прогресс в процессе прохождения заданий, что может быть представлено в личном кабинете обучающегося (или стене, аналогичной используемой в различных социальных сетях);
 - 6) применение системы штрафов (или иных санкций) за невыполнение заданий в установленные сроки или же нарушение хода процесса обучения (например, за списывание);
 - 7) представленные принципы геймификации образовательного процесса во

многом ориентируются на своеобразную триаду ключевых характеристик: динамика (возможность сиюминутного уделения внимания возникшей проблеме; демонстрации реакции педагога в реальном времени в форме автоматической рассылки с предложением обучающемуся уделить внимание тематике, при изучении которой у него возникли проблемы; проведение индивидуальных консультаций, основанных на изучении статистики индивидуальной работы учеников), механика (внутриигровые награды и достижения, которые являются существенным стимулом за счет их интеграции в поле электронной культуры информационной цивилизации), эстетика (эмоциональные впечатления) и социальное взаимодействие (групповая работа) [1, с. 39-54].

В практике работы учителя истории и обществознания может применяться игровой контент как в форме, представленной ранее, так и целым рядом иных способов. Мы полагаем, что наиболее эффективно могут использоваться материалы из следующих игровых серий.

1. Civilization

Описываемая игровая серия, на которую не раз обращали внимание исследователи [18, с. 481-495; 19, с. 163-177] и журналисты, позволяет смоделировать течение исторического процесса в рамках целого ряда эпох от неолитической революции до эры покорения космоса, открывая перед педагогом широкие возможности репрезентации исторического

и обществоведческого материала в рамках уроков лекционного типа, деловых игр и пр. Использование характеризуемого контента возможно также в рамках проектной деятельности, проведения дискуссий и т. д.

Непосредственно элементы игрового процесса могут быть использованы при изучении экономической, социальной, политической и духовной сфер жизни различных сообществ. В учебных целях может использоваться обширный справочный материал, фигурирующий в проекте, геймплей (как в реальном времени, так и в виде учебных видеофрагментов). Кроме того, возможно использование игрового пространства в качестве интерактивной карты.

Стоит заметить, что два десятилетия назад (в 2000 году) в Москве активно рассматривался проект использования «игровых вселенных» (в том числе и характеризуемой) в процессе преподавания предметов гуманитарного цикла (в первую очередь истории и обществознания). Еще в 2016 году была анонсирована специальная учебная версия пятой части серии — Civilization EDU (которая в большей степени, нежели ориентированные на игровое сообщество проекты серии, насыщена обучающими материалами).

В значительной степени можно согласиться со следующим утверждением: «Образование сегодня гораздо больше сосредоточено на том, как можно что-то измерить, чем на том, чему действительно учатся молодые люди. Civilization

EDU — отличный пример того, как игры могут быть использованы для развития и оценки ключевых для XXI века навыков, которые невозможно измерить с помощью тестов» [Цит. по: 24]. Соответствующее рассуждение, принадлежащее Кони Йовеллу, одному из лидеров международного образовательного движения LRNG, в нынешних реалиях выглядит более чем актуальным.

При этом стоит заметить, что возможности доработки самых различных игровых проектов, их насыщение обучающими материалами и интеграция с методическими модулями для преподавателей могут стать новой вехой в развитии современного образования.

2. Total War

Стоит обратить внимание на серию стратегических игр Total War, посредством применения которой возможна разработка целого ряда тем, посвященных особенностям государственного устройства, военной организации, внешней и внутренней политики государств различных периодов (от Крито-Микенской эпохи до реалий начала XIX столетия). Перед педагогом открывается возможность применения игрового контента для рассмотрения довольно широкого круга вопросов военной и политической истории в качестве иллюстративного материала (используя скриншоты, демонстрирующие фортификационные сооружения, административные и жилые здания, военные корабли униформу солдат различных периодов); в качестве демонстративного материала (создавая

на движке игры учебные ролики, сопровождаемые видеорядом, основанным на геймплее проектов); возможно также применение карты кампании в качестве интерактивной карты, повествующей об определенном событии или процессе. Пространство игры возможно использовать для создания интерактивных квес-тов, актуализирующих концепт исследования исторического пространства. За счет оперирования представленными видами материалов возможна репрезентация яркого и образного описания различных аспектов военной истории таких периодов, как Крито-Микенская эпоха, период развития восточных деспотий, классическая античность, эллинизм, поздняя античность и эпоха Великого переселения народов, раннее средневековье в Британии, европейское развитое Средневековье, эпоха воюющих провинций в Японии, период Великих географических открытий и колониальных захватов, период Нового времени, наполеоновская эпоха. Посредством моддинга могут быть освещены темы монгольского вторжения на Русь, развитие древнерусской государственности, становление и развитие исламского мира и пр. При этом основной акцент в формируемой «игрой вселенной» делается на военные аспекты развития цивилизации, что дает педагогу богатейший инструментарий интерпретаций и творчества, применимый как для подготовки к занятиям, так и для проектной и научно-исследовательской деятельности, основывающейся в том числе на применении базовых игровых механик, представленных ранее.

Проектная и иные формы исследовательской деятельности, сопряженные с эксплуатацией рассматриваемой «игровой вселенной», могут в условиях применения «эффекта погружения» продемонстрировать особенности функционирования бюрократических и военных структур государственных механизмов различных периодов, что может быть шагом для создания «интерактивного» учебного пособия, полностью базирующегося на «движке игры» и визуализирующего феномен исторического процесса.

Вместе с тем, в многочисленных проектах серии игр Total War находят отражение ретроспектива развития дипломатии, демонстрация различных форм политического диалога (как между социальными образованиями и государством, так и между различными «актерами» политических взаимодействий), различные формы военной активности (например, осады и полевые сражения). Таким образом игра раскрывает причины социальных взрывов и трансформаций. Все эти возможности делают процесс интеграции игровой вселенной в качестве особой формы текста в учебный процесс в высшей степени актуальным.

3. Assassins Creed

Определенным методическим потенциалом обладает игровая вселенная Assassins Creed. Непосредственно сам игровой проект, который условно может быть отнесен к жанру action-rpg, может быть использован для проведения виртуальных экскурсий при изучении следующих тем: «Эллинистический мир»,

«Египет в период правления последних Птолемеев», «Европа в эпоху викингов, арабский мир в эпоху Крестовых походов», «Итальянские города-государства в период Ренессанса», «Американские колонии в преддверии войны за независимость», «Великая французская революция», «Британия в викторианскую эпоху». На данный момент разработчики упомянутой серии в рамках своих игровых проектов предлагают ряд «экскурсионных туров», позволяющих обучающимся получить представление о принципах исторической географии (интегрированной в общий курс истории).

«Экскурсионные» материалы, репрезентуемые в рамках игровой серии *Assasins Creed* — это на данный момент находящиеся в свободной продаже виртуальные туры по истории Египта, репрезентуемые с традиционным для описания этого региона акцентом на описании пирамид и развития Александрии как научного и культурного центра эллинистического мира. Описывается также Птолемеевский период в истории Египта; весьма интересен раздел, посвященный быту и духовной жизни египетской цивилизации.

Аналогичным образом репрезентуется и история Древней Греции. В рамках этого тура весьма подробно показаны крупнейшие города региона — знаменитые Древние Микены, богатейший торговый полис — Афины. Уделяется внимание быту и нравам, развитию философии, культуры, религии и мифологии. Довольно эффектно представлен прогресс древнегреческого военного искусства.

Весьма привлекательной для системы образования выглядит практика применения VR- и AR-технологий. Подобная практика обеспечивает значительное упрощение в подаче сложных тем (например, рассматривающих основные тенденции и особенности развития культуры того или иного периода) за счет оперирования яркими образами, мотивирует обучающихся, развивая их познавательные способности и расширяя возможности запоминания больших объемов информации. Подтверждением этому могут быть многочисленные эксперименты, проводимые в том числе и в нашей стране, в частности, Дальневосточным федеральным университетом при поддержке компаний *Modum Lab* и *STEM Games*. Нельзя не упомянуть о том факте, что подготовка групп обучающихся в рамках функционирования целого ряда экспериментальных площадок в школах Москвы и Владивостока к экзаменам по физике продемонстрировала увеличение общих показателей примерно на 13-15 % [10]. Схожие результаты были представлены по результатам экспериментов, проводимых компаниями *Mindshare Futures* и *Zappor* в рамках изучения эффективности применения дополненной реальности в обучении.

Стоит в рамках рассматриваемой проблемы упомянуть также о проектах компании *Modum Education* и целого ряда ей подобных, предлагающих программное обеспечение для классов виртуальной реальности, в рамках которых возможно изучение широчайшего спектра тем предметов гуманитарного и

естественно-научного цикла. Общедоступным является приложение Modum Education.

Представленные механизмы уже на данный момент формируют целый комплекс новых векторов развития в рамках системной деконструкции существующей образовательной модели, открывая новые возможности в творческой самореализации педагогов, активно оперирующих информационными технологиями, что в целом обеспечивает широкую актуализацию исторического и обществоведческого образования в условиях развития информационной цивилизации. Они обеспечивают реализацию целого комплекса базовых целей образовательного процесса на совершенно новом уровне, превращая педагогический процесс в инновационную модель совместного творчества и исследовательской деятельности основных его участников.

Список литературы

1. Говоров, А. И. Оценка актуальности использования средств геймификации и игровых технологий в системах управления обучением / А. И. Говоров, М. И. Говорова, Ю. О. Валитова // Компьютерные инструменты в образовании. — 2018. — № 2. — С. 39-54.
2. Горячева, И. А. Учебные книги К. Д. Ушинского как образец педагогической классики / И. А. Горячева. — Екатеринбург: Издательство «Артефакт», 2020. — 304 с.
3. Деникин, А. А. В защиту видеоигр / А. А. Деникин // Обсерватория культуры. — 2014. — № 3. — С. 53-59.
4. Караваев, Н. Л. Анализ программных сервисов и платформ, обладающих потенциалом для геймификации обучения [Электронный ресурс] / Н. Л. Караваев, Е. В. Соболева // Научно-методический электронный журнал «Концепт». — 2017. — № 8 (август). — С. 14-25. — URL: <https://e-koncept.ru/2017/170202.htm> (дата обращения: 05.06.2021).
5. Коменский, Я. А. Мир чувственных вещей в картинках, или Изображение и наименование всех важнейших предметов в мире и действий в жизни — «Orbis Sensualium Pictus» / Я. А. Коменский; пер. с лат. Ю. Н. Дрейзина; под ред. А. А. Красновского. — Изд. 2-е. — М.: Учпедгиз, 1957. — 352 с.
6. Коменский, Я. А. Учитель учителей («Материнская школа», «Великая дидактика» и др. произв. с сокращ.) / Я. А. Коменский; сост., вступ. ст. Е. Н. Леонович, Ю. А. Серебренникова. — М.: Карапуз, 2008. — 288 с.
7. Павлов, Я. Ю. Возможности применения геймификации в онлайн-обучении [Электронный ресурс] / Я. Ю. Павлов, С. А. Кочина // Новые вызовы для педагогики и качества образования: массовые открытые онлайн-курсы, облачные сервисы, мобильные технологии. — 2014. — URL: <http://wayback.archive-it.org/10611/20160718134459/http://conference2014.iite.unesco.org/wp-content/uploads/2014/11/Pavlov-Kochina.pdf> (дата обращения: 10.05.2021).
8. Соболева, Е. В. Совершенствование содержания подготовки учителей к разработке и применению

- компьютерных игр в обучении / Е. В. Соболева, Н. Л. Караваев, М. С. Перевозчикова // Вестник Новосибирского государственного педагогического университета. — 2017. — Т. 7. — № 6. — С. 54-70.
9. Школьники в столице изучают физику при помощи виртуальной реальности [Электронный ресурс] // Газета педагогов. — URL: <https://gazeta-pedagogov.ru/shkolniki-v-stolice-izuchayut-fiziku-pri-pomoshhi-virtualnoj-realnosti/> (дата обращения: 13.05.2021).
10. Aarseth, E. J. *Cybertext: Perspectives on Ergodic Literature* / E. J. Aarseth. — Baltimore: Johns Hopkins University Press, 1997. — 203 p.
11. Classcraft [Сайт]. — URL: <https://www.classcraft.com/ru/> (дата обращения: 06.05.2021).
12. Dovey, J. *Games Cultures: Computer Games As New Media* / J. Dovey, H. W. Kennedy. — New York: Open University Press, 2006. — 184 p.
13. Frasca, G. *Simulation Versus Narrative: Introduction to Ludology* / G. Frasca // *The Video Game Theory Reader*. — 2003. — Pp. 221-236.
14. Fromme, J. *Computer Games and New Media Cultures: A Handbook of Digital Games Studies* / J. Fromme; A. Unger (Eds.). — New York: Springer Science + Business Media, 2012. — 694 p.
15. Griffiths, M. The educational benefits of videogames / M. Griffiths // *Education and health*. — 2002. — Vol. 20. — № 3. — Pp. 47-51.
16. Mavrommati, M. Using Computer games to teach history / M. Mavrommati, D. Makridou-Bousiou // *Academic Exchange Quarterly*. — 2010. — Vol. 14. — № 4. — Pp. 179-185.
17. Owens, T. *Modding the History of Science: Values at Play in Modern Discussions of Sid Meier's Civilization* / T. Owens // *Simulation & Gaming*. — 2011. — № 42 (4). — Pp. 481-495.
18. Poblocki, K. *Becoming State: The Bio-cultural Imperialism of Sid Meier's Civilization* / K. Poblocki // *Focaal: European Journal of Anthropology*. — 2002. — № 39. — Pp. 163-177.
19. Rogers, S. *Level Up! The Guide to Great Video Game Design* / S. Rogers. — Hoboken: Wiley, 2014. — 552 p.
20. SCVNGR's Secret Game Mechanics Playdeck [Electronic resource] // *TechCrunch*. — URL: <https://techcrunch.com/2010/08/25/scvngr-game-mechanics> (accessed 13.02.2021).
21. Seaborn, K. *Gamification in theory and action: A survey* / K. Seaborn, D. I. Fels // *International Journal of Human Computer Studies*. — 2015. — Vol. 74. — P. 14-31.
22. Stirling, D. *Motivation in Education* / D. Stirling // *Aichi Universities English Education Research Journal*. — 2013. — № 29. — Pp. 51-72.
23. Take-Two Interactive Software, Inc., 2K and Firaxis Games Partner with GlassLab Inc., to Bring CivilizationEDU to High Schools Throughout North America in 2017 [Electronic resource] // *BUSINESS WIRE*. — <https://www.businesswire.com/news/home/20160623005149/en/Take-Two-Interactive-Software-Inc.-2K-and-Firaxis-Games-Partner-with-GlassLab-Inc.-to-Bring-Civiliza->

[tionEDU-to-High-Schools-Through-out-North-America-in-2017](#) (accessed 20.05.2021).

24. Tresca, M. J. The Evolution of Fantasy Role-Playing Games / M. J. Tresca. — Jefferson: McFarland & Company, 2010. — 238 p.

Vladimir M. Ovchinnikov
Smolensk Regional Institute
of Educational Development
Smolensk, Russia

Gamification and visualized content in History lessons

Abstract. *The article deals with the main aspects of the transformation of the modern practice of teaching humanities at school (by the example of History studies), through the interference of gamification elements based on the operation of audio-visualized content that opens up new opportunities in the study of various periods of the formation of human civilization. The author characterizes the most widely used “game universes” providing the possibility of using the concept of modeling the historical process.*

Keywords: *gamification, game universes, modeling, historical process, game mechanics.*

Панюшкина Марина Александровна | MPaniushkina@kantiana.ru

Кандидат педагогических наук

Доцент Ресурсного центра (кафедры) иностранных языков

Балтийский федеральный университет им. И. Канта

Калининград, Россия

Оценочные возможности систем дистанционного обучения в вузе

Аннотация. В данной статье проанализирован оценочный потенциал различных систем дистанционного обучения в цифровом пространстве вуза. Определены инструментальные оценочные возможности каждой из систем, рассмотрены их сильные и слабые стороны с точки зрения оценивания достижений студентов, в том числе отрицательное влияние систем дистанционного обучения на оценочную деятельность. Описаны наиболее частые проблемы, возникающие при оценивании в цифровом пространстве, к примеру, идентификация личности оцениваемого. Даны конкретные рекомендации по осуществлению оценивания достижений обучающихся в онлайн-формате, представлены структура и схема проведения онлайн-занятия. Намечены дальнейшие шаги в исследовании данной проблемы.

Ключевые слова: оценивание, система дистанционного обучения, оценочная деятельность педагога, дистанционное обучение, цифровизация образования.

Современные реалии выдвигают перед образованием все новые и новые вызовы.

Цифровая реальность проникает во все ступени образования и во все его сферы. Такие понятия, как «цифровое оценивание», «цифровая оценка», «цифровые критерии» уже прочно вошли в педагогическую терминологию. Сегодня оценочная деятельность преподавателя в условиях дистанционного обучения претерпевает изменения даже в содержании и процедуре оценивания.

Между преподавателем и студентом появился некий посредник в виде виртуального образовательного пространства, который, с одной стороны, облегчает и наполняет процесс обучения новыми образовательными возможностями, а с другой — образует большую пропасть между участниками образовательного процесса. Этим посредником выступают различные системы дистанционного обучения (далее — СДО). Существует ряд трактовок этому понятию [2, 3], где в качестве ключевого слова выступает автоматизация обучающих процессов, в том числе и оценочных действий педагога.

Существует огромное количество различных СДО в зарубежных источниках. Назовем наиболее актуальные и широко используемые в образовании.

К закрытым СДО в высшем образовании относятся

- 1) Blackboard — полнофункциональная система, включающая все необходимые инструменты, в том числе «Collaborate» (встроенная система веб-конференций);
- 2) Schoology — полнофункциональная СДО с открытым доступом в YouTube, Google Drive, Dropbox и т. д. Здесь имеется площадка «the only LMS that connects your campus», позволяющая участникам образовательного процесса дистанционно взаимодействовать, что немаловажно при оценивании;
- 3) Brightspace — полнофункциональная СДО, где преподаватель имеет возможность показать учебный материал только при соблюдении определенных условий (например, в случае успешной сдачи студентом предыдущего блока);
- 4) Canvas — полнофункциональная СДО с функцией контроля достижений обучающихся посредством выполнения поставленных задач курса.

К открытым СДО исследователи относят

- 1) Moodle (Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment) — бесплатная система электронного обучения. Благодаря этому веб-приложению многие отечественные вузы создали специализированную платформу для обучения своих студентов. Ее использование резко возросло из-за тотального перехода на дистанционный формат обучения с марта 2020 года;
- 2) Sakai — бесплатная общедоступная образовательная программная платформа, разработанная для поддержки обучения и различных исследований. Ее применение менее актуально в России.

Лидерами рынка СДО, по данным электронной библиотеки, стали: Moodle (54 %), Blackboard (45 %), а замыкает список Sakai (1 %) [1].

Что же происходит с оценочной деятельностью в новых цифровых реалиях?

Представим схематично названные выше системы СДО с точки зрения их оценочных возможностей (таблица 1).

Таблица 1 – Оценочные средства современных систем дистанционного обучения в вузе

Название СДО	Тип СД (закрытая / открытая)	Страна создания СДО	Год создания СДО	Возможности оценочных средств СДО
Blackboard Learning system	Закрытая	США	1997	1. Применение заданий по заданным преподавателем критериям. 2. Реализация мониторинга. 3. Применение балльно-рейтинговой системы оценки знаний. 4. Встроенное средство проверки работ на предмет плагиата
Schoology	Закрытая	США	2009	1. Применение заданий по заданным преподавателем критериям. 2. Реализация мониторинга. 3. Применение балльно-рейтинговой системы оценки знаний
Brightspace	Закрытая	Канада	1999	1. Применение заданий по заданным преподавателем критериям. 2. Применение балльно-рейтинговой системы оценки знаний
Canvas	Закрытая	США	2008	1. Применение заданий по заданным преподавателем критериям. 2. Применение балльно-рейтинговой системы оценки знаний
Sakai	Открытая	США	2004	Применение балльно-рейтинговой системы оценки знаний
Moodle	Открытая	Австралия	2001	Применение балльно-рейтинговой системы оценки знаний

Как видно из таблицы, более широким потенциалом обладают закрытые системы. Стоит отметить, что их оценочный инструментарий в основном идентичен у всех рассмотренных систем. Разработчики данных систем отмечают

в качестве оценочных возможностей следующее: система оценивания носит автоматизированный, гибкий характер. Преподаватель может настроить ее с учетом дисциплины, цели и задач курса.

Анализируя инструментальные оценочные возможности СДО, стоит отметить, что каждое задание возможно оценить исходя из выбранной шкалы, которая варьируется от 0 до 100 баллов. Существуют настройка журнала оценок, где преподаватель может оптимизировать оценки курса исходя из особенности учебного предмета, настроить управление оценками и запросить отчет, а также проследить индивидуальный образовательный маршрут обучающегося и эффективность усвоения им курса.

Рассмотрим отрицательное влияние СДО на оценочную деятельность преподавателя. Следует отметить, что оценочные возможности СДО ограничиваются в основном только количественными результатами, где суммируются полученные за выполнение работ баллы. Однако

не стоит забывать о том, что нельзя опираться в своей учебной деятельности только на количественное оценивание, поскольку важнее фиксация того, как усвоен учебный предмет. Количественные результаты не позволяют отследить данное усвоение, невозможно осуществлять развернутое качественное оценивание.

Проведенный опрос среди преподавателей БФУ им. И. Канта и ФГБОУ ВО «КГТУ» (40 человек) показал, что большинство респондентов недовольны оценочными возможностями СДО (рисунок 1), в частности, Moodle, отмечая большую затратность по времени при проверке письменных работ (70 %), а также отсутствие обратной связи (25 %) и живого взаимодействия при осуществлении оценочной деятельности (5 %) (рисунок 2).



Рисунок 1 – Распределение ответов преподавателей вуза на вопрос «Устраивают ли вас оценочные возможности СДО?»

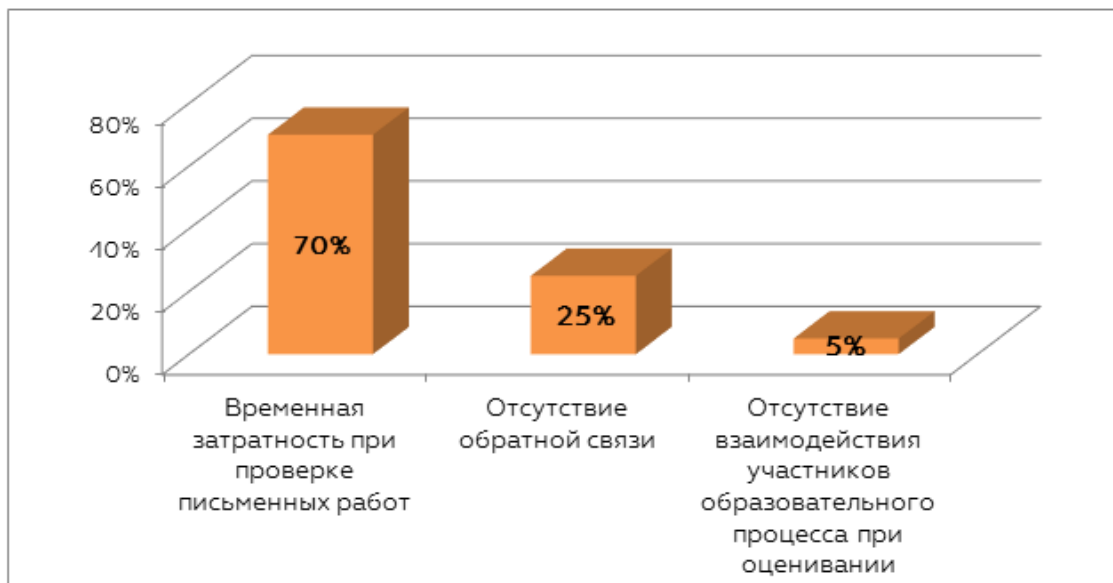


Рисунок 2 — Распределение ответов преподавателей вуза на вопрос «По какой причине вы недовольны оценочными возможностями СДО?»

Кроме этого, существует проблема идентификации и установления личности студента, получившего доступ к онлайн-курсу. Зарубежные коллеги отмечают, что списывание является единственным риском, который можно избежать, используя специальные программы, определяющие личность при помощи видеопроверки, сканирования сетчатки глаз, показателя пульса и т. д. [4, 5, 6]. Все эти процедуры указывают на трудоемкость цифрового оценивания и уход от главной цели учебного процесса.

В связи с этим для обеспечения качественной оценки необходимо интегрировать в данное СДО дополнительные возможности в виде таких облачных платформ для проведения онлайн-мероприятий, как

Zoom, Microsoft Teams, WebEx, Webinar, Skype, Proficonf и многих других. Выбор зависит от наполняемости группы, от финансирования (обслуживание некоторых программ стоит дорого) и функционального ряда. Главная цель онлайн-взаимодействия в таком формате — это передача и обмен опытом.

Однако новые формы работы в онлайн-режиме вызывают ряд вопросов, на которые необходимо найти ответы: как определить качество усвоения материала в условиях онлайн-обучения? Как грамотно объединить применение СДО и облачной платформы в условиях онлайн-обучения? Как осуществить процедуру оценивания достижений обучающихся в новых условиях?

Прежде всего, необходим четко выстроенный план образовательного маршрута обучающегося или группы обучающихся. Любое событие должно быть запланировано, проведено и оценено. Оценивание должно быть прозрачным, поэтому критериальность крайне важна. При обращении к облачным платформам у преподавателя появляется возможность взаимодействовать со студентами, но для достижения положительного оценочного результата необходимы регулярные онлайн-встречи, отвечающие поставленным целям, и обязательная фиксация достижений обучаемых.

Педагогу необходимо придерживаться следующей схемы проведения онлайн-встречи:

- 1) цель встречи;
- 2) этапы работы;
- 3) ознакомление с планом занятия;
- 4) настрой слушателей;
- 5) анализ и самоанализ проделанной работы и определение перспектив последующих встреч;
- 6) самооценивание и оценивание достижений студентов.

Для определения качества усвоения материала следует акцентировать внимание на следующих проблемах:

- 1) каким образом составить или выбрать упражнение, задание, чтобы отслеживать качество его усвоения;
- 2) каким образом обеспечить взаимодействие преподавателя и студента с целью выяснения аспектов в усвоении материала, к примеру, как осуществить качественное оценивание теста.

Итак, важно отслеживать следующие положения:

- 1) четкая ориентация каждой встречи на предмет того, что оценивается и как оценивается;
- 2) отработка критериев оценки заданий. Необходимо демонстрировать возможные достижения в рамках каждого занятия и осуществлять анализ действительности: что произошло в реальности, что получилось, что еще предстоит освоить и улучшить.

Представим наглядно оценочную структуру онлайн-занятия (таблица 2).

Таблица 2 – Оценочная структура онлайн-занятия

Ф.И.О. студента	Ключевые события встречи		Оценивание		
	Запланировано	Реализовано	Самооценивание	Взаимооценивание	Итоговая оценка
1.					
2.					
3.					
...					

Данная форма позволяет наглядно отслеживать результаты своей работы, происходит процесс накопления оценочного опыта, поскольку в условиях онлайн-обучения актуализируются прозрачность и доступность оценочных процедур.

Таким образом, сегодня, как мы видим, оценивание в условиях цифровизации несовершенно и нуждается в серьезных корректировках. Виртуальная процедура оценивания достижений студентов должна иметь ряд особенностей: быть четкой, наглядной и понятной для всех участников образовательного процесса. Опосредованное, виртуальное взаимодействие не должно формировать пропасть между участниками образовательного процесса, а, наоборот, должно сближать, обеспечивать обмен опытом. Нельзя допустить обезличивания человека в цифровом поле.

Список литературы

1. Белоус, И. А. Сравнительный анализ современных систем дистанционного обучения / И. А. Белоус, А. Я. Чупалов // Вестник Московского городского педагогического университета. Серия: информатика и информатизация образования. – 2019. – № 3 (49). – С. 85-95.
2. Закотнова, П. В. Подготовка преподавателей вуза к деятельности в системе дистанционного обучения: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Закотнова Полина Владимировна. – Омск, 2004. – 211 с.
3. Малыгин, А. А. Адаптивное тестирование учебных достижений студентов в дистанционном обучении: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Малыгин Алексей Александрович. – Великий Новгород, 2011. – 183 с.
4. Система дистанционного обучения [Электронный ресурс]. – URL: <https://teachbase.ru/learning/obuchenie/sistema-distancionnogo-obucheniya-obshij-obzor/> (дата обращения: 04.07.2018).
5. Что такое система дистанционного обучения (СДО)? [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.mirapolis.ru/blog/chto-takoe-sdo> (дата обращения: 10.02.2019).
6. Büchner, A. Moodle 3 Administration – Third Edition: An administrator's guide to configuring, securing, customizing, and extending Moodle / A. Büchner. – Birmingham: Packt Publishing, 2016. – 492 p.

Marina A. Paniushkina

Immanuel Kant Baltic Federal University
Kaliningrad, Russia

Assessment potential of distance learning systems at the university

Abstract. *The assessment potential of distance learning systems in the digital environment of the university is analyzed. The potential in assessment tools of every system are identified. Strong and weak sides in evaluation of students' works are defined,*

including negative influence of distance learning systems on the assessment activity. The common problems in assessment procedures in digital field, like personality identification in assessment are described. The recommendations for realization of assessment of students' educational results in online format are presented. The structure and scheme of the online lesson are given. Further steps in the research are mapped up.

Keywords: *assessment, distance learning system, assessment activity of the teacher, distance learning, digitalization of education.*

Малыхина Валентина Васильевна | malykhina_val@mail.ru

Кандидат педагогических наук

Доцент Института образования

Балтийский федеральный университет им. И. Канта

Калининград, Россия

Урюпина Ирина Сергеевна | iriska26101999@mail.ru

Студентка Института образования

Балтийский федеральный университет им. И. Канта

Калининград, Россия

Организация деятельности младших школьников в процессе обучения решению логических задач

***Аннотация.** В статье описаны различные подходы к определению понятия «логическая задача», представлены виды задач, выделены универсальные способы их решения, выявлены особенности организации деятельности обучающихся в процессе формирования умения решать логические задачи. Приведенные примеры различных вариантов организации деятельности младших школьников включают описание работы над конкретным видом задачи на этапе поиска ее решения и проверки полученных результатов.*

Ключевые слова: организация деятельности, младший школьник, логическая задача, классификация, способы решения.

Федеральный государственный образовательный стандарт нового поколения выдвигает в качестве первостепенной

цели начального образования формирование универсальных учебных действий. Результаты анализа требований ФГОС объективируют целесообразность выделения содержания метапредметных и предметных универсальных учебных действий, направленных на овладение логическими действиями, основами логического мышления [2]. В этой связи исследование проблемы развития логического мышления обучающихся представляется нормативно заданным. Среди средств развития логического мышления важное место отводится логической задаче.

В психолого-педагогической литературе представлены различные определения понятия «логическая задача». По мнению Н. Д. Шатовой, логические задачи – те, что имеют необычную конструкцию текста, постановку вопроса, более сложную связь между данными и искомыми,

требуют проявления смекалки, оригинальности мышления, находчивости [3, с. 1].

В описании сущностных характеристик логической задачи, представленном Д. В. Клеменченко, акцент смещается на выделение особенностей процесса ее решения, главными определяющими которого является поиск связей между связями (часто скрытыми); сопоставление фактов; установление для достижения поставленной цели цепочки рассуждений [Там же. С. 2].

Таким образом, определение логической задачи по Д. В. Клеменченко позволяет заключить, что успех в решении задач такого типа зависит не только от качеств мышления обучающихся, но и от степени овладения ими способами решения подобных задач.

Многообразие выявленных в исследовании способов решения логических задач обусловлено вариативностью их видов. В этой связи проведен анализ различных классификаций логических задач и способов их решения, среди которых выделена классификация О. Б. Богомоловой, включающая наибольшее количество классификационных рубрик. В ней выделяются задачи с отношениями (транзитивными, нетранзитивными, многочисленными), на сравнение элементов в отношениях, задачи на переправу, занимательные задачи и др. [1, с. 4].

Описывая различные способы решения логических задач, автор выделяет

построение таблиц, схем, графов; перебор возможных вариантов; использование логических операций (анализ, синтез, обобщение, абстрагирование, конкретизация, аналогия, классификация) и пр.

Проблеме обучения решению логических задач посвящены исследования А. П. Бойко, Л. Ф. Буданковой, А. Д. Гетманова, А. З. Зака, Н. Б. Истоминой, Н. Б. Тихомировой и др. Анализ результатов данных исследований позволяет выявить наиболее универсальные способы решения логических задач:

- моделирование на отрезках;
- таблицы;
- схемы;
- граф-схемы;
- блок-схемы;
- «опровержение» семантически верного решения;
- решение логической задачи с конца;
- восстановления условия задачи;
- установления истинности суждений;
- использование кругов Эйлера;
- перебор возможных вариантов;
- построение цепочки логических рассуждений;
- использование таблиц истинности высказываний;
- применение логических операций (анализ, синтез, сравнение, обобщение, аналогия, классификация);
- исключение лишнего данного и др.

Организация деятельности младших школьников в процессе обучения решению логических задач имеет свои особенности. Одной из важных форм организации этой деятельности

является коллективное обсуждение процесса получения решения задачи. При этом на первый план выходит обучающая функция, когда каждый школьник работает на своем уровне, имеет возможность корректировать полученные результаты, излагать свое мнение, которое будет принято или отвергнуто с объяснением причин одноклассниками-экспертами.

На этапе проверки решения логической задачи целесообразно использовать различные виды работ:

- соотнесение полученного ответа с ответом, предложенным учителем, или с данными условия задачи;
- решение задачи иным способом;
- использование дополнительных вопросов по тексту задачи;
- привлечение наглядных способов представления процесса решения и др.

Приведем примеры различных вариантов организации деятельности младших школьников при решении некоторых видов логических задач.

Задачи, которые можно решить с помощью графа

Задача. На урок танцев пришли слон, волк и лев. Их партнершами стали мышка, белочка и лисичка. Помогите расставить зверей в пары, зная, что белочка боится быть съеденной волком, а слон опасается раздавить мышку. Сколько вариантов расставления пар у вас получилось? Перечислите их [Там же. С. 170].

Рассуждение. Отообразим условия задачи на графе. Белочка боится быть съеденной волком, следовательно, она может танцевать только со львом или слоном. Лиса может танцевать и с волком, и со слоном, и со львом. Слон опасается раздавить мышку, следовательно, мышка может танцевать со львом или волком [Там же. С. 171].

Если белочка и лев танцуют вместе, тогда мышке остается только волк, а лисичка забирает в партнеры слона. (На графе зачеркиваются соответствующие линии.)

Если белочка будет танцевать со слоном, то лисичка сможет выбрать партнером или волка, или льва. Пусть в этот раз лисичка останется со львом, следовательно, мышке достается волк. (На графе зачеркиваются соответствующие линии.)

Пусть белочка, как и в предыдущем варианте, танцует со слоном, а лисичка и мышка поменяются партнерами (лиса-волк, мышка-лев). (На графе зачеркиваются соответствующие линии.)

Получаем ответ, который состоит из совокупности трех вариантов: 1) лисичка-слон, белочка-лев, мышка-волк; 2) белочка-слон, лисичка-лев, мышка-волк; 3) белочка-слон, мышка-лев, лисичка-волк.

На этапе проверки решения данной задачи можно использовать следующий перечень суждений с определением их истинности:

- белочка оказалась в паре с волком (ложь);

- слон не опасается раздавить мышку (ложь);
- ответ задачи состоит из двух вариантов (ложь);
- слон может быть в паре с лисичкой (истина) и др. суждения.

Задачи, решение которых включает перебор возможных вариантов

Задача. В парке отдыхали три девочки – Анюта, Варя и Лена. Одна из них была одета в красное платье, другая – в белое, третье – в синее. Их друзьям задали вопрос о том, какое платье было на каждой подружке, и они ответили:

- Анюта была одета в красное платье;
- Варя была не в красном платье;
- Лена была не в синем платье.

В какое платье была одета каждая девочка, если только одно из утверждений друзей истинно [Там же. С. 192-193]?

Решение.

Вариант 1. Предположим, что верно высказывание о том, что в красном платье была Анюта. Тогда высказывание «Варя была не в красном платье» является ложным, значит, Варя была в красном платье. Получаем противоречие, две девочки не могут быть в одном и том же платье.

Вариант 2. Предположим, что высказывание о том, что Варя была не в красном платье, верно. Тогда единственной, кто может быть в красном платье, остается Лена. Но так как высказывание «Лена была не в синем платье» мы отнесли к

ложным, выбрав за истину второе высказывание, то получаем противоречие, ведь у Лены синее платье, и она не может быть в красном.

Вариант 3. Предположим, что верно высказывание о том, что Лена была не в синем платье, значит, она может быть в белом или в красном платье. Высказывание «Варя была не в красном платье» мы отнесли к ложным, следовательно, Варя была в красном платье. Возвращаясь к Лене, убираем вариант с красным платьем, и остается только белое платье. Тогда Анюта забирает оставшееся платье – синее. Получаем ответ.

Задача с выдвижением гипотез может быть проверена с помощью составления таблицы на основе данных задачи. В строках мы отмечаем цвета платьев, в столбцах – имена девочек, «+» помещаем на пересечении верного цвета платья и его владелицы, «-» – в ячейку того цвета платья, в которое девочка не могла быть одета.

Задачи, которые можно решить с помощью схем и таблиц

Задача. Алла и Тоня имеют фамилии Сидорова и Доморощинова. Какую фамилию имеет каждая из девочек, если известно, что Тоня и Доморощинова – одноклассницы [Там же. С. 31]?

Решение. Девочек в задаче зовут Алла и Тоня. С помощью символов «А» и «Т» кратко обозначим имена в «дано». Из условия получаем фамилии: Сидорова и

Доморощинова, – которые также можно обозначит сокращенно буквами «С» и «Д». В задаче стоит вопрос, какую фамилия имеет каждая девочка, поэтому этот вопрос помещаем в раздел «надо».

Рассуждения ученика: Тоня – не Доморощинова (по условию, они – одноклассницы, а значит, разные девочки). Отметим на схеме данное соответствие пунктирной линией между переменными «Т» и «Д». Значит, Тоня – Сидорова. Также отметим это соответствие на схеме между «Т» и «С», но уже сплошной линией. Получаем, Тоня имеет фамилию Сидорова, Алла – Доморощинова.

Задача, решенная в виде схемы и цепочки рассуждений, может быть проверена с помощью соотнесения полученного ответа с условием задачи. Для этого подставим полученные фамилии в текст задачи: «Тоня имеет фамилию Сидорова, Алла – Доморощинова». В условии: «Тоня и Доморощинова – одноклассницы». Получаем: ответ не противоречит условию.

Таким образом, организация деятельности младших школьников в процессе обучения решению логических задач обусловлена

- использованием логических задач для формирования универсальных учебных действий в соответствии с требованиями ФГОС начального общего образования;
- необходимостью ознакомления обучающихся со способами действий

на этапах поиска решения логических задач и проверки полученных результатов;

- нацеленностью данного процесса на развитие у младших школьников логического и алгоритмического мышления, пространственного воображения и математической речи;
- приоритетностью повышения степени самостоятельности обучающихся в процессе овладения умением решать логические задачи;
- значимостью реализации возможности логических задач для подготовки младших школьников к решению проблем, возникающих в повседневной жизни.

Список литературы

1. Богомолова, О. Б. Логические задачи / О. Б. Богомолова. – 4-е изд., испр. и доп. – М.: БИНОМ. Лаборатория знаний, 2013. – 277 с.
2. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 17.12.2010 года № 1897 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования» (с изменениями и дополнениями) [Электронный ресурс]. – URL: <http://base.garant.ru/55170507/> (дата обращения: 11.02.2021).
3. Разенкова, С. Д. Различные подходы к определению понятия «логическая задача» / С. Д. Разенкова // Психология, социология и педагогика. – 2018. – № 5 – С. 1-2.

Valentina V. Malykhina

Immanuel Kant Baltic Federal University
Kaliningrad, Russia

Irina S. Uryupina

Immanuel Kant Baltic Federal
University Kaliningrad, Russia

Organization of the activities of junior schoolchildren in the training to solve logical tasks

Abstract. The article describes various approaches to the definition of the notion

“logical task”. Types of tasks are presented, universal ways to solve them are identified, particularities of the organization of the activities of pupils in the process of forming the ability to solve logical tasks are determined. The presented examples of various options for organizing junior schoolchildren include a description of the work on a specific type of task in searching for its solution and verification of the obtained results.

Keywords: activity organization, junior schoolchild, logical task, classification, techniques of problem-solving.

Попова Людмила Анатольевна | l.a.popova@mail.ru
Аспирант
Балтийский федеральный университет им. И. Канта
Калининград, Россия

Тактики дистанционной поддержки школьников в процессе обучения и подготовки к ГИА

Аннотация. В данной статье рассматриваются тактики дистанционной поддержки школьников в процессе обучения и подготовки к ГИА. Тактика поддержки школьников представляет собой комплекс методов и приемов психолого-педагогической помощи. В статье представлены такие тактики психолого-педагогической поддержки, которые осуществляются при помощи информационно-коммуникационных технологий. Это «защита», «помощь», «содействие», «сопровождение». Выбор соответствующей тактики дистанционной поддержки школьников зависит от результатов педагогической диагностики.

Ключевые слова: психолого-педагогическая поддержка, дистанционная поддержка, тактика дистанционной поддержки.

Дистанционная поддержка школьников в процессе обучения и подготовки к ГИА в настоящий момент приобретает особую значимость. Каждый ученик в процессе обучения сталкивается с различными затруднениями. Особенные субъективные затруднения испытывают ученики в

процессе подготовки к ГИА. Такие затруднения могут быть связаны с изучением предмета (например, со сложностью заданий; большим объемом информации, которую необходимо усвоить; слабой подготовкой ученика в предыдущие годы и т. д.), с недостаточным развитием сфер индивидуальности (например, проблемы с внимательностью при выполнении заданий, с запоминанием большого объема информации, с чрезмерным волнением перед экзаменом, недостатком мотивации, неумением самостоятельно организовывать свою деятельность, распределять время подготовки к экзаменам и т. д.). Потребность учеников в помощи по преодолению таких затруднений часто обусловлена еще и тем, что результаты итоговых экзаменов могут повлиять на дальнейшее обучение, в том числе на поступление в вуз.

Помощь и содействие ученикам в ликвидации затруднений является одной из основных задач профессиональной деятельности педагога. В связи с цифровизацией образования педагогическая помощь может быть предоставлена в дистанционном формате. Дистанционная поддержка школьников понимается нами

как профессиональная психолого-педагогическая поддержка школьников, организованная с помощью информационно-коммуникационных технологий. Основной целью такой поддержки является помощь ученику в преодолении субъективных затруднений с учетом его индивидуальных особенностей.

Психолого-педагогическая поддержка школьников является объектом исследования многих ученых. Данное понятие ввел известный педагог О. С. Газман. Он представлял поддержку как деятельность педагога, отличающуюся от обучения и воспитания, но гармонично дополняющую их. В дальнейшем вопросы психолого-педагогической поддержки рассматривались Т. В. Анохиной, Н. В. Касициной, Н. Н. Михайловой, С. М. Юсфиным и др. Как отмечают ученые, основная стратегия педагогической поддержки — помочь ребенку научиться самостоятельно преодолевать затруднения, «быть хозяином своей жизни» [Цит. по: 1, с. 3]. В зависимости от определенной ситуации, по мнению Н. В. Касициной, Н. Н. Михайловой, С. М. Юсфина, педагогу необходимо подбирать соответствующую тактику организации взаимодействия с учеником. Тактикой психолого-педагогической поддержки является комплекс методов, приемов, выбранных педагогом для оптимального достижения поставленных целей в конкретных условиях. Н. Н. Михайлова, С. М. Юсфин отмечают, что «педагог проектирует и реализует определенную тактику, исходя из характера проблемы, обстоятельств ее возникновения, отношения ребенка и окружающих

его людей к проблеме ребенка» [Цит. по: 2, с. 110]. Заметим, что в таком случае диагностика затруднений ученика является одним из ключевых этапов организации такой профессиональной помощи. На основе диагностики строится весь алгоритм оказания поддержки, при необходимости производится корректировка взаимодействия, а также показывается результативность оказания профессиональной помощи. При помощи диагностики затруднений школьников педагог выбирает вид поддержки, тактику ее осуществления, методы взаимодействия и т. д.

На основании представлений ученых (О. С. Газмана, Н. Н. Михайловой, С. М. Юсфина, Н. В. Касициной, Н. С. Крупской, В. А. Адольфа, Н. Ф. Яковлевой и др.) мы рассматриваем следующие тактики дистанционной поддержки школьников в процессе обучения и подготовки к итоговой аттестации: «защита», «помощь», «содействие» и «сопровождение». Такие тактики могут применяться как при организации онлайн-занятия педагога с учеником (например, в рамках онлайн-консультации), так и в процессе самостоятельной работы ученика с электронным образовательным ресурсом. Каждая из указанных тактик требует от педагога умения осуществлять определенные действия в зависимости от результата педагогической диагностики. Рассмотрим методы и приемы дистанционной поддержки школьника в процессе обучения и подготовки к итоговой аттестации в зависимости от выбранной тактики поддержки в таблице 1.

Таблица 1 – Тактики дистанционной поддержки школьника в процессе обучения и подготовки к ГИА

Результаты педагогической диагностики	Методы и приемы дистанционной поддержки школьника
<i>Тактика дистанционной поддержки «защита»</i>	
<p>У ученика отмечается:</p> <ul style="list-style-type: none"> – преобладание мотивов избегания неприятностей, порицания; – отсутствие интереса к процессу подготовки к итоговой аттестации; – нежелание возвращаться к нерешенным проблемам; – объяснение своих затруднений внешними причинами; – непринятие учебных задач, поставленных учителем, или их пассивное восприятие; – недостаточный объем знаний, наличие затруднений предметного характера (ученик решает только простые задания в диагностических работах); – воспроизведение готовых знаний, низкий уровень самостоятельности в выполнении заданий (при выполнении диагностических или тренировочных работ ученик выполняет только разобранные ранее задания); – отрицательные эмоции, неудовлетворенность собой и учителем; – отсутствие навыков самоконтроля; – неумение дать оценку своей подготовке к итоговой аттестации; – неумение увидеть смысл в своей деятельности, проанализировать ее результаты; – страх перед итоговой аттестацией (часто можно услышать от ученика: «я не знаю, как решить эту задачу»; «я не могу ее решить»; «я не сдам экзамен» и т. д.); – полное отсутствие уверенности в своей деятельности (при выполнении тренировочного теста, диагностических заданий постоянно сравнивает свою работу с работами товарищей, чаще всего ориентируется на их решения, а не на свои) 	<p><i>Деятельность педагога при организации онлайн-занятия:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – мотивация деятельности ученика на каждом этапе деятельности; – четкое определение требований к результату деятельности школьника; – демонстрация уверенности в том, что каждый из учащихся способен достичь успеха в учебной деятельности, в том числе при сдаче экзаменов; – интерес к ученику как личности; – использование приема «здесь и сейчас», предложение ученику задания, адекватного уровню его обученности при постепенном усложнении задания, пока оно не будет доведено до необходимого уровня; – обучение школьников элементарным навыкам самоконтроля; – организация рефлексивной деятельности школьника. <p><i>При разработке и применении электронных ресурсов для самостоятельной работы ученика:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – использование игровых учебных электронных ресурсов; – включение заданий в соответствии с уровнем обученности; – сложные задания в интерактивном рабочем листе (электронном учебнике, электронной рабочей тетради) разбиваются на элементарные, легкие; – включение ссылок на аналогичные задания, алгоритмы решения задания, правила, формулы, свойства и т. д.; – «мягкое», ненавязчивое управление деятельностью ученика на каждом этапе, присутствие элементов общения в рамках электронного ресурса (например, включение в электронный ресурс элементов для обратной связи, обмена мнениями, вопросами и др.); – поддерживающие комментарии при выполнении каждого задания; – элементы рефлексии при выполнении заданий в интерактивном листе; – контроль выполнения заданий (диагностические тесты, опросники, указание на ошибки и рекомендации по их исправлению и др.)

Результаты педагогической диагностики	Методы и приемы дистанционной поддержки школьника
<i>Тактика дистанционной поддержки «помощь»</i>	
<p><i>У ученика выявляются:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – неустойчивые мотивы, интерес к результату учения и к отметке учителя, в том числе к результату итоговой аттестации; – понимание связи результата итоговой аттестации со своими знаниями и умениями; – умение определять расход времени и сил на достижение цели, которое не всегда получается применить в реальной ситуации (например, при решении диагностических работ); – наличие затруднений предметного характера при подготовке к итоговой аттестации (ученик решает многие тестовые задания в диагностических работах, делает ошибки, иногда возникает желание разобраться с более трудными заданиями, но они у него не получаются); – устойчивая неуверенность в себе из-за постоянного неуспеха. <p>Ученик соотносит трудность задания и свои возможности его выполнить, при этом воспроизводит только готовые знания, имея низкий уровень самостоятельности в выполнении заданий (при выполнении диагностических или тренировочных работ ученик выполняет только разобранные ранее задания), выполняя ряд учебных действий по инструкции, образцу, который предлагает учитель.</p> <p><i>При этом, ученик сам:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – может осуществлять самоконтроль на отдельных этапах деятельности; – может выполнить самооценку, однако она часто неадекватна; – стремится понять, в чем причина его неудачи при выполнении деятельности; – обращается за помощью к педагогу, родителям, одноклассникам 	<p><i>Деятельность педагога при организации онлайн-занятия:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – ориентация ребенка на результат деятельности, сопровождающаяся анализом его эмоций и чувств; – уважение и доброжелательное отношение к ученику; – создание ситуаций выбора для выполнения заданий (при выполнении учеником заданий по образцу / предложенному алгоритму): письменно или устно, каким из предложенных / возможных способов, самостоятельно или с помощью учителя и т. д.; – обучение школьника самоконтролю на всех этапах процесса обучения и подготовки к итоговой аттестации; – поддержка позитивных эмоций школьника по поводу его деятельности; – помощь ученику в самостоятельном анализе проблем в учении и подготовке к итоговой аттестации. <p><i>При разработке и применении электронных ресурсов для самостоятельной работы ученика:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – использование игровых электронных ресурсов (игровые упражнения, викторины, веб-квесты); – проектирование содержания учебного материала на основании «ключевых задач» (выделение в сложных заданиях элементов простых, «ключевых задач»); – предоставление самостоятельного выбора заданий, а также выполнения этих заданий; – включение элементов тренинга; – включение ссылок на аналогичные задания, алгоритмы решения задания, правила, формулы, свойства и т. д.; – поддерживающие комментарии при выполнении каждого задания; – элементы рефлексии при выполнении заданий в интерактивном листе; – контроль выполнения заданий (диагностические тесты, опросники, указание на ошибки и рекомендации по их исправлению и др.)
<i>Тактика дистанционной поддержки «содействие»</i>	
<p><i>У ученика проявляются следующие черты:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – интерес к разным способам добывания знаний; – осознанное соотнесение мотивов и целей своих действий; 	<p><i>Деятельность педагога при организации онлайн-занятия:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – одобрение деятельности школьника, поддержка его интеллектуальной инициативы в поиске новых способов деятельности;

Результаты педагогической диагностики	Методы и приемы дистанционной поддержки школьника
<ul style="list-style-type: none"> – попытки самостоятельно дополнить список поставленных учителем учебных задач (например, при подготовке к итоговой аттестации помимо тех заданий, которые предлагает педагог, ученик может предложить рассмотреть еще и другие задания); – понимание связи результата экзамена со своими возможностями, соотнесение трудности задачи и своих возможностей; – умение определить расход времени и сил при выполнении экзаменационных вариантов, умение составить четкий план своей работы; – присутствие затруднений предметного характера при подготовке к итоговой аттестации, при этом ученик уверенно решает тестовые задания в диагностических работах, решает некоторые задачи повышенной сложности, но при этом испытывает неуверенность; – может осуществлять пошаговый самоконтроль (по ходу работы), обладает саморегуляцией; – адекватная самооценка; – неумение самостоятельно найти новые эффективные способы деятельности, более рациональное решение заданий и т. д. 	<ul style="list-style-type: none"> – ученику может быть предложено сложное задание, но с условием положительной отметки в случае успеха; – использование приемов перевернутого обучения (когда ученик сам разбирает сложные примеры, а затем рассказывает педагогу); – инструктирование о рациональных путях выполнения заданий, их оформления; – стимулирование выполнения заданий (использование в тексте интересных фактов, необычное содержание заданий, мотивирующие к обучению личные обращения и др.); – гибкое реагирование на пожелания ученика в изменении способов организации учебного взаимодействия; – обеспечение условий для перехода от эмоционально-чувственной рефлексии к рациональной (например, обсуждение таких вопросов: «Что получилось / что не получилось при выполнении заданий?»; «Почему?»; «Что нужно сделать, чтобы в следующий раз получилось?» и др.). <p><i>При разработке и применении электронных ресурсов для самостоятельной работы ученика:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – проектирование содержания учебного материала на основании «ключевых задач» (выделение в сложных заданиях элементов простых, «ключевых задач»); – включение дополнительных заданий, в зависимости от характера затруднений школьника и его интересов (дополнительные тренинги, творческие задания, предметные олимпиады и т. д.); – включение ссылок на аналогичные задания, алгоритмов решения заданий, правил, формул, свойств, обучающих вебинаров, видеороликов разборов заданий повышенной сложности и т. д.; – использование игровых электронных ресурсов (викторины, веб-квесты, решение видеокейсов); – самоконтроль выполнения заданий (диагностические тесты с элементами автопроверки, самопроверка решения заданий при помощи готовых решений и т. д.)
<p><i>Тактика дистанционной поддержки «сопровождение»</i></p>	
<p><i>У ученика проявляются:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – устойчивый интерес к разным способам добывания знаний; – мотивы ответственности на основе осознания причастности к результатам учебной деятельности, подготовки к итоговой аттестации; 	<p><i>Деятельность педагога при организации онлайн-занятий:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – поддержка высокого уровня мотивации, позитивного эмоционального настроения; – дистанционное сопровождение проявляется в совете, рекомендациях, информировании учащихся;

Результаты педагогической диагностики	Методы и приемы дистанционной поддержки школьника
<ul style="list-style-type: none"> – четкая постановка целей обучения и подготовки к итоговой аттестации; – настойчивость и упорство в ходе преодоления затруднений при достижении целей в обучении и подготовки к итоговой аттестации; – затруднения предметного характера при подготовке к итоговой аттестации (например, ученик в диагностических работах уверенно решает тестовые задания (при этом считает их скучными и неинтересными), задания повышенной сложности, а при решении задач высокого уровня сложности испытывает неуверенность, однако все равно проявляет особенный интерес к решению подобных заданий); – адекватный самоконтроль и самооценка (высокая самооценка); – проявление желания к самообразованию 	<ul style="list-style-type: none"> – проявление уважения к выбору школьника, даже если не вполне согласен; – помощь в корректировке индивидуальной траектории обучения и подготовки к итоговой аттестации; – помощь в решении нестандартных задач, постановке (творческих) целей. <p><i>При разработке и применении электронных ресурсов для самостоятельной работы ученика:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – включение дополнительных заданий, в зависимости от характера затруднений школьника и его интересов (дополнительные тренинги, творческие задания, предметные олимпиады, вузовские олимпиады и т. д.); – включение ссылок на обучающие вебинары, видеоролики разборов заданий повышенной сложности и т. д.; – использование игровых электронных ресурсов (исследовательские веб-квесты); – самоконтроль выполнения заданий (диагностические тесты с элементами автопроверки, самопроверка решения заданий при помощи готовых решений и т. д.)

Заметим, что при организации поддержки дистанционной сохраняются ключевые идеи психолого-педагогической поддержки. При выборе тактики «защита» основными задачами педагога являются помощь ученику в преодолении страха, блокирующего его учебную деятельность, защита ученика от негативных обстоятельств. Выбирая тактику «помощь», педагогу необходимо подстраховать ученика от неудач в учебной деятельности, помочь развитию уверенности в собственных силах, получению позитивных эмоций от учебной деятельности. Педагог, выбирающий тактики «содействие» и «сопровождение», занимает позицию консультанта, предоставляя ученикам

возможности для самостоятельного выбора элементов учебной деятельности, оказывая содействие ученику в преодолении страха перед таким выбором. При этом тактика «сопровождение» чаще используется педагогом тогда, когда ученик уже практически готов решать свои проблемы и активно к этому стремится, изредка нуждаясь в совете профессионала.

Отметим также, что при работе с учениками педагог может использовать как одну из рассмотренных тактик дистанционной поддержки, так и несколько в сочетании, в зависимости от определенной проблемной ситуации. Умение пользоваться подобными тактиками

позволяет педагогу оказывать результативную дистанционную поддержку ученику при организации онлайн-занятия или самостоятельной работы ученика с электронным ресурсом.

Список литературы

1. Касицина, Н. В. Четыре тактики педагогики поддержки: эффективные способы взаимодействия учителя и ученика / Н. В. Касицина, Н. Н. Михайлова, С. М. Юсфин. — М.: Издательство «ТЦ Сфера», 2010. — 158 с.
2. Михайлова, Н. Н. Педагогика поддержки: Учебно-методическое пособие / Н. Н. Михайлова, С. М. Юсфин. — М.: МИРОС, 2001. — 208 с.

Lyudmila A. Popova

Immanuel Kant Baltic Federal University
Kaliningrad, Russia

Tactics of the remote support of schoolchildren in the process of learning and preparing for the final State examination

Abstract. *This article presents the tactics of remote support of schoolchildren in the process of learning and preparing for the final State examination. Tactics of the support for schoolchildren is a set of methods and techniques of psychological and pedagogical assistance. The article presents the tactics of psychological and pedagogical support: "protection", "help", "assistance", "support", which are carried out with the help of the information and communication technologies. The choice of an appropriate tactics for remote support of schoolchildren depends on the results of the pedagogical diagnostics.*

Keywords: *psychological and pedagogical support, remote support, tactics of remote support.*

Кочкина Татьяна Владимировна | kochkina-1970@mail.ru

Учитель начальных классов

МАОУ гимназия № 32

Калининград, Россия

Формирование гражданской идентичности младших школьников

Аннотация. В статье обосновывается актуальность вопросов патриотического воспитания на современном этапе развития российского общества. Представлена модель формирования гражданской идентичности младших школьников, теоретический и практический аспекты патриотического воспитания в начальной школе. Данная модель реализуется на практике с опорой на современные научные представления о процессе и результате патриотического и гражданского воспитания. Обобщен многолетний опыт работы по патриотическому воспитанию младших школьников. Предложена авторская методика диагностики сформированности гражданской идентичности учащихся начальной школы.

Ключевые слова: патриотическое воспитание, гражданская идентичность, младшие школьники.

На всех исторических этапах развития образования школа была и продолжает оставаться важнейшим ресурсом воспитания подрастающего поколения. Именно в школьные годы ребенок становится личностью, у него формируются

ценности, которые будут определять его отношение к себе и миру, влиять на его поступки и поведение в целом.

Как воспитать человека-созидателя, любящего и заботливого, берегающего свою семью и свою страну в этом полном противоречий мире? Что сегодня говорит об этом педагогика? Как новые педагогические идеи воплощаются в воспитательной практике современного учителя?

Отвечая на эти и многие другие вопросы, связанные с воспитательным процессом, отметим, что их актуальность подтверждается появлением новых документов, подчеркивающих роль воспитания. Федеральный закон от 31 июля 2020 года № 304-ФЗ «О внесении изменений в Федеральный закон "Об образовании в Российской Федерации" по вопросам воспитания обучающихся», уточняя понятие «воспитание», акцентирует внимание на патриотическом воспитании: «Воспитание — это деятельность, направленная на развитие личности, создание условий для самоопределения и социализации обучающихся [...],

формирование у обучающихся чувства патриотизма, гражданственности, уважения к памяти защитников Отечества и подвигам Героев Отечества, закону и правопорядку, человеку труда и старшему поколению, бережного отношения к культурному наследию и традициям многонационального народа Российской Федерации, природе и окружающей среде» [Цит. по: 6].

Содержательная сущность патриотического воспитания раскрывается и в других документах государственной важности. Согласно концепции патриотического воспитания граждан Российской Федерации, патриотизм рассматривается как устойчивая характеристика человека, выражающаяся в его мировоззрении, нравственных идеалах, нормах поведения. С другой стороны, патриотизм представляется как важная часть общественного сознания, которая проявляется в отношении к своему народу, его истории и культуре, государству, системе ценностей.

Патриотизм начинается с любви к близким людям, месту, где ты родился и вырос, и развивается до зрелой осознанной любви к своей стране. Именно эта любовь мотивирует человека на конкретные дела и поступки, совершенные во благо Отечества. Любовь к родине — нравственная основа жизнеспособности государства.

Но как воспитать патриотизм у детей, чьи родители выросли в условиях кризиса советской системы ценностей, духовной

дезориентации? Ответ на этот вопрос рождался в практике воспитательной работы с учениками и их родителями. Вести такую работу следует не навязывая собственные ценности, а создавая условия для формирования у детей чувства патриотизма. От любви к родным людям, уважения к старшему поколению — защитникам Отечества — до бережного отношения к природе и культурному наследию страны, желания быть причастным к его сохранению и преумножению — таков не сложный, на первый взгляд, путь воспитания гражданина и патриота. Практика показывает, что пройти его можно только в триаде «учитель — ученики — родители».

Говоря о воспитании, современные ученые Л. В. Байбородова и М. И. Рожков используют термин «педагогическое сопровождение». «Воспитание — педагогическое сопровождение развития человека, реализующего субъектную позицию, основанную на гуманистических, нравственных ценностях» [Цит. по: 1, с. 20]. С точки зрения В. И. Слободчикова, субъектная позиция — это устойчивая система отношений человека к миру, другим людям и самому себе, позволяющая ему сознательно, ответственно и свободно совершать жизненные выборы и поступки на основе принятых ценностей [5].

В этих определениях мы находим ответы на поставленные вопросы. В процессе патриотического воспитания младших школьников учитель, применяя технологию педагогического сопровождения,

создает условия для формирования системы ценностей, которая станет основой их поступков и жизненных выборов, в том числе связанных с отношением к Родине.

Уточняя цель патриотического воспитания школьников, соотнесем ее с личностными результатами освоения основной образовательной программы начального общего образования, описанными в Федеральном государственном образовательном стандарте начального общего образования как способность к осознанию российской идентичности, уважение и любовь к своей стране, развитость гражданской позиции.

А. Н. Иоффе рассматривает следующие структурные компоненты гражданской идентичности: *когнитивный* (гражданская информированность и грамотность); *ценностный* (гражданская позиция); *эмоциональный* (патриотизм); *деятельностный* (участие в реальных гражданских делах) [3, с. 3-10]. Мы сочли возможным объединить ценностный и эмоциональный компоненты. Все выделенные компоненты гражданской идентичности формируются в опоре на возрастные особенности детей младшего школьного возраста: их открытость, эмоциональность, желание действовать.

Таким образом, с учетом всего сказанного моделируем процесс патриотического воспитания как создание условий для формирования гражданской идентичности. Модель представлена целевым, содержательным,

организационно-деятельностным и диагностико-результативным блоками (рисунок 1).

Целевой блок описывает общую цель и вытекающие из нее задачи для всех участников воспитательного процесса: учителя, учащихся, родителей. Задачи учителя: передать знания о природе, истории, культуре России; свое эмоционально-ценностное отношение к передаваемым фактам; организовывать акции, встречи, конкурсы, викторины, праздники с последующей рефлексией и обменом впечатлениями; поощрять инициативу детей в организации акций доброй воли и встреч с представителями старшего поколения (бабушками, дедушками, пережившими военные годы, участниками послевоенного восстановления страны). Задачи учеников: освоить предметные знания о России; осознать с помощью взрослых свое отношение к полученным знаниям; научиться проявлять созидательную инициативу; делать что-то доброе для близких, для школы, для людей, которым нужны помощь и забота; получить опыт нравственного выбора. Задачи родителей: поддерживать инициативы детей, оказывать организационную помощь в получении опыта гражданского поведения и гражданской активности.

Основой работы с родительским коллективом является принцип публичной открытости учебно-воспитательного процесса для родительской общности. Ежедневные информационные и видеоотчеты родители получают от

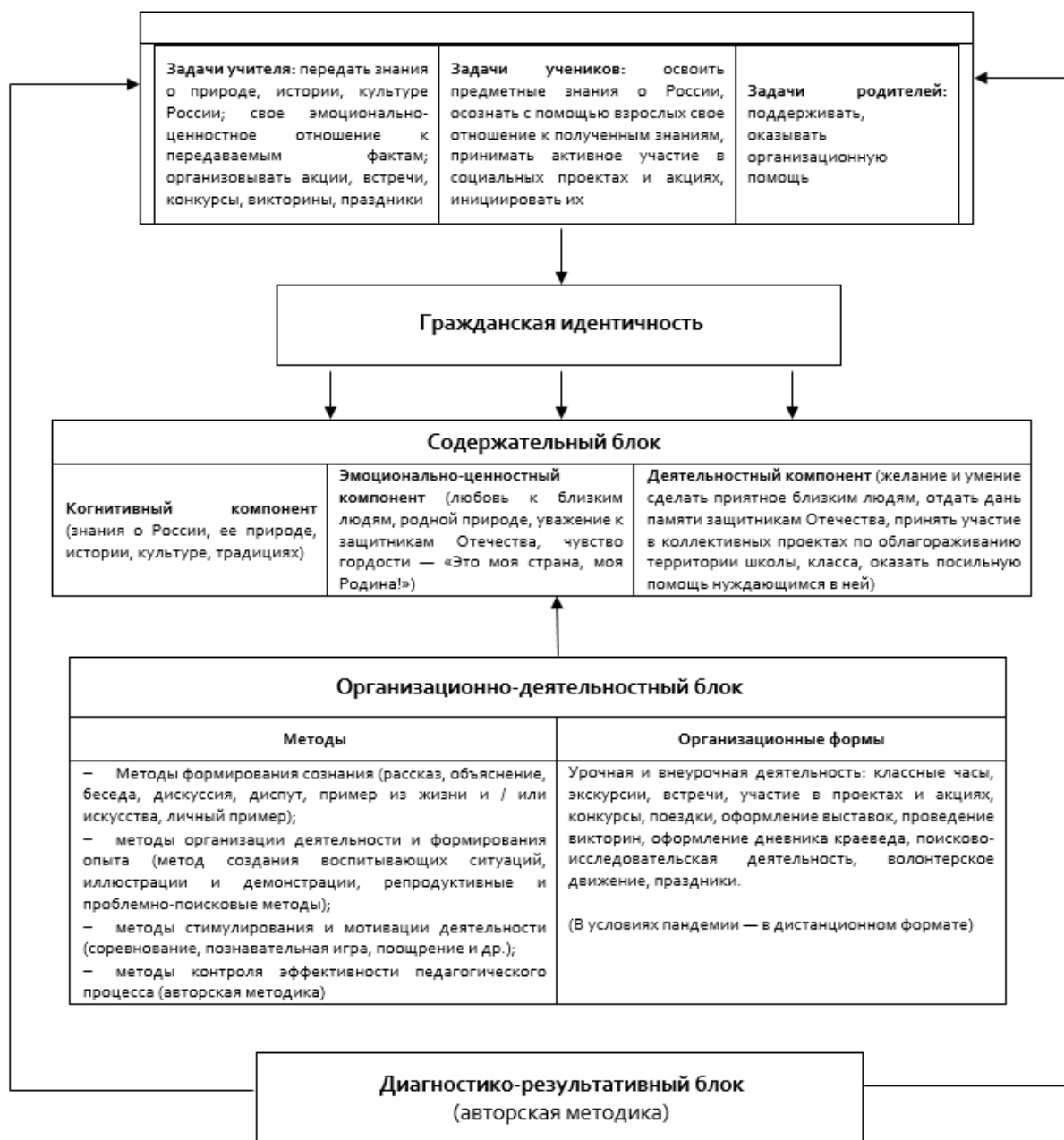


Рисунок 1 — Модель формирования гражданской идентичности (на рисунке — ГИ) младших школьников

классного руководителя на сайте класса. Дети вместе с родителями участвуют в патриотических конкурсах, акциях. Все воспитательные аспекты обсуждаются еженедельно на родительских конференциях в онлайн-формате.

Рассмотрим компоненты **содержательного блока**. Это, прежде всего, знания о России, ее природе, истории, культуре; способность осознавать свои чувства и отношение к полученным знаниям; умение проявлять в доступной возрасту форме гражданское поведение. Предметные знания, полученные на уроках окружающего мира, чтения, расширяются и подкрепляются знаниями, полученными во внеурочной деятельности. Наиболее значимые темы для формирования представлений о России связаны с особенностями ее географического положения, символической, климатом, растительным и животным миром, историей и культурой. Особое место занимают темы, посвященные малой Родине: «Край, в котором мы живем. Географическое положение Калининградской области»; «История края»; «Природные ресурсы, климат, растительный и животный мир Калининградской области»; «Вклад региона в хозяйство страны»; «Известные люди нашей области»; «Калининград во время Великой Отечественной Войны»; «Город, в котором я живу. История и символика города»; «Карта нашего города. Архитектура. Исторические названия улиц и площадей»; «Памятники Калининграда и Калининградской области».

Организационно-деятельностный блок включает описание методов и организационных форм работы. Среди методов осуществления педагогического процесса назовем следующие: методы формирования сознания (рассказ, объяснение, беседа, дискуссии, диспуты, работа с книгой, пример); методы организации деятельности и формирования опыта (создание воспитывающих ситуаций, практическая работа, репродуктивный, проблемно-поисковой); методы стимулирования и мотивации деятельности (соревнование, познавательная игра, дискуссия, поощрение и др.); методы контроля эффективности педагогического процесса [4, с. 405]. Среди организационных форм работы — урочная и внеурочная деятельность: классные часы, тематические экскурсии, встречи с известными людьми Калининградской области, участие в проекте «Вахта памяти», акциях «Бессмертный полк» и «Георгиевская ленточка», конкурс стихов собственного сочинения к Дню победы, экскурсионные поездки по историческим местам, оформление выставок, проведение викторин, оформление дневника краеведа, поисково-исследовательская деятельность, волонтерское движение, праздники.

Традиционным для первоклассников стал семейный праздник «В единстве наша сила», где каждая семья представляет свою «визитную карточку»: рассказ о национальном составе, традициях, ценностях, культуре. В конце праздника дети и взрослые садятся за большой стол

и угощаются главными блюдами каждой семьи. Так создается атмосфера дружбы и взаимопонимания, уважения и толерантности в многонациональном классном коллективе.

Художественно-творческая деятельность, праздники, встречи с писателями и поэтами родного края позволяют проявиться каждому ребенку. Большим ресурсом в работе является сотрудничество с различными учреждениями дополнительного образования и организациями, в частности, с благотворительным центром «Верю в чудо» и духовно-просветительским центром Калининградской епархии РПЦ.

Тема Великой отечественной войны — одна из наиболее важных в воспитании патриотических чувств младших школьников. С ней связаны совместные проекты детей и родителей, в рамках которых изучаются семейные письма и дневники. Ученики приносят семейные реликвии, награды своих воевавших родственников. Встречи с прабабушками и прадедами позволяют прикоснуться к живой истории. Вместе с ними пересматриваем военные снимки, изучаем героическое прошлое семей.

В условиях пандемии все это было организовано в дистанционном режиме. Младшие гимназисты приняли участие в большом проекте «Дорогами победы», присоединились к Всероссийской акции «Георгиевская ленточка», участвовали в творческом марафоне «Стихи о войне. Читают дети. Читаем дома. 9 мая». Личным

примером учитель может мотивировать учеников, записав, например, стихотворение в своем исполнении. В нашем случае это послужило началом создания видеоролика «Читают дети о войне». 9 мая в руках у многих были портреты дедов и прадедов. В Бессмертном полку мы прошли рядом с нами. Другой видеоролик, созданный совместными усилиями детей и родителей, был посвящен медицинским работникам — «Спасибо скажем докторам!» В своих рисунках и видеообращениях маленькие гимназисты благодарили людей, которые, рискуя собственной жизнью и здоровьем, спасали других.

Таким образом, мероприятия организационно-деятельностного блока охватывают все аспекты патриотического воспитания: историческая память и уважение к защитникам Родины; благотворительность и забота о тех, кто в ней нуждается; экологическая культура и забота о родной природе; причастность к многонациональной культуре России; уважение к людям труда.

Диагностико-результативный блок.

Авторский диагностический комплекс для определения сформированности гражданской идентичности у учащихся 1-го — 4-го классов (приложение 1) был разработан на основе пособия «Диагностика метапредметных и личностных результатов начального образования» Е. В. Бунеевой, А. А. Вахрушева, С. А. Козловой, О. В. Чиндиловой [2]. Каждая группа заданий направлена на выявление уровня владения

информацией о России (когнитивный компонент гражданской идентичности), отношения к этой информации (эмоционально-ценностный компонент), потенциального / реального действия (поступка) в предложенной ситуации (деятельностный компонент).

Результаты комплексной диагностики становятся ориентиром для выстраивания последующей работы.

Проводимая диагностика позволила увидеть эффективность предлагаемого подхода к формированию гражданской идентичности младших школьников. Уже к третьему классу учащиеся и их родители становились не только активными участниками, но и инициаторами различных проектов и акций, проявляя гражданскую позицию и патриотизм.

Практика показала еще одно необходимое условие эффективности патриотического воспитания. Начинать работу надо с пониманием, что патриота может воспитать человек, который сам является патриотом. Именно активная жизненная позиция и гражданская ответственность учителя является основополагающим фактором в решении поставленных задач по формированию гражданской идентичности школьников.

Список литературы

1. Байбородова, Л. В. Ценностно-смысловые основы воспитательной деятельности: Учебник для студентов бакалавриата направлений «Педагогическое образование» и «Психолого-педагогическое образование» / Л. В. Байбородова, М. И. Рожков. — Ярославль: РИО ЯГПУ, 2020. — 367 с.
2. Диагностика метапредметных и личностных результатов начального образования: Проверочные работы. 1 класс / Е. В. Бунеева [и др.]. — М.: Баласс, 2016. — 80 с.
3. Иоффе, А. Н. Идентичность сегодня: понимание, проблемы и пути становления общероссийской гражданской идентичности средствами образования / А. Н. Иоффе // Преподавание истории в школе. — 2015. — № 2. — С. 3-10.
4. Слостенин, В. А. Педагогика: Учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений / В. А. Слостенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов. — М.: Издательский центр «Академия», 2002. — 576 с.
5. Слободчиков В. И. Антропологическая перспектива отечественного образования. — Екатеринбург: Информационно-издательский отдел Екатеринбургской епархии, 2009. — 263 с.
6. Федеральный закон от 31.07.2020 года № 304-ФЗ «О внесении изменений в Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» по вопросам воспитания обучающихся» [Электронный ресурс]. — URL: <https://rg.ru/2020/08/07/ob-obrazovanii-dok.html> (дата обращения: 22.05.2021).

ПРИЛОЖЕНИЕ 1

Авторская методика диагностики уровня сформированности гражданской идентичности младших школьников

Методика используется в конце каждого года обучения, начиная с 1 класса. Предполагает изучение когнитивного, эмоционального и деятельностного компонентов гражданской идентичности обучающихся.

За каждый правильный ответ (когнитивный и эмоционально-ценностный компоненты) дается по 1 баллу, за участие в мероприятиях (деятельностный компонент) — по 1 баллу. Максимальное количество баллов — 10. Уровни определяем следующим образом: 8-10 баллов — высокий уровень; 4-7 баллов — средний уровень; 0-3 балла — низкий уровень.

Задания подбирались с учетом возрастных особенностей младших школьников и содержания школьных программ. Так, в 1 классе чаще использовались задания в виде картинок и иллюстраций.

1 КЛАСС

Когнитивный компонент

1. На рисунке флаги разных стран (каждый из них состоит из трех полос: красной, синей и белой). Отметь изображение Российского флага.
2. Даны изображения деревянных игрушек, среди которых матрешка. Отметь

игрушку, которая считается одним из символов России.

3. На картинке иллюстрации к известным сказкам. Отметь иллюстрацию к русской народной сказке.

Эмоционально-ценностный компонент

1. Даны изображения, связанные с праздниками (8 марта, Новый год, день рождения, День защитника Отечества). Отметь картинку праздника, который отмечают только в России. Какие чувства испытывают люди во время этого праздника: радость, грусть, гордость, уважение, благодарность?
2. Даны иллюстрации с изображением видов деятельности: дети катаются на аттракционах, кладут к памятнику цветы, играют в детском городке. Отметь картинку, на которой изображено то, что бы ты обязательно сделал в праздник 9 мая. Какие чувства испытывают люди во время этого праздника: радость, грусть, гордость, уважение, благодарность?

Деятельностный компонент

Учитель фиксирует участие каждого ученика в мероприятиях различного уровня (таблица 1).

2 КЛАСС

Когнитивный компонент

1. Даны термины: песня, герб, флаг, гимн, хоровод. Отметь символы России.

Таблица 1 – Таблица для фиксации участия учеников в мероприятиях различного уровня

№ п/п	Фамилия, имя учащегося	Благотворительные акции (федеральные, региональные)	Мероприятия к Дню Победы	Экологический проект «Зеленый край»	Проект «Россия – многонациональная страна»	Конкурс сочинений «Все профессии важны, выбирай на вкус!»	Всего

- Даны изображения разных деревьев. Отметь дерево, которое является символом нашей Родины.
- Даны изображения достопримечательностей городов России. Отметь картинку с изображением столицы нашей Родины.

Эмоционально-ценностный компонент

- Даны изображения, связанные с праздниками (8 марта, Новый год, День матери, День защитника Отечества, День Победы). Напиши название каждого праздника. Какие чувства испытывают люди во время этих праздников: радость, грусть, гордость, уважение, печаль, благодарность, нежность, любовь?
- Даны сочетания слов: парад на Красной площади, возложение цветов к памятнику, поздравление ветеранов, отдых на природе, игра в

компьютерные игры. Отметь, что ты обязательно сделал бы 9 мая.

Деятельностный компонент

Учитель фиксирует участие каждого ученика в мероприятиях различного уровня (таблица 1).

3 КЛАСС

Когнитивный компонент

- Даны портреты известных людей России: космонавтов, писателей, композиторов. Подпиши имена известных тебе людей.
- Даны названия семи различных городов мира. Отметь названия только российских городов.
- Даны отрывки из русских сказок. Допиши название и автора (если есть).

Эмоционально-ценностный компонент

1. Даны картинки: загрязнение отходами водоемов, мусор в парке, убитые браконьерами животные, пораненные деревья в лесу. Нарисуй знаки, предотвращающие эти действия.
2. Напиши ответ: Даны два изображения: на одном — дети кладут цветы к памятнику, на втором — рисуют на памятнике. Напиши, что недопустимо и почему.

Деятельностный компонент

Учитель фиксирует участие каждого ученика в мероприятиях различного уровня (таблица 1).

4 КЛАСС

Когнитивный компонент

1. Каких героев Великой Отечественной войны ты знаешь? Назови их имена.
2. Отметь изображение животных, которые обитают в твоей области.
3. Даны названия семи рек мира. Отметь названия рек, которые протекают в России.

Эмоционально-ценностный компонент

1. Закончи предложение: «Если бы я был волшебником, то для своего города сделал бы ...»
2. Напиши, что для тебя самое главное в жизни.

Деятельностный

Учитель фиксирует участие каждого ученика в мероприятиях различного уровня (таблица 1).

Tatiana V. Kochkina

Gymnasium № 32

Kaliningrad, Russia

Formation of the civic identity of primary school students

Abstract. *The article substantiates the relevance of the issues of patriotic education at the present stage of the development of Russian society. The article presents the model of the formation of the civic identity of Primary school students, theoretical and practical aspects of patriotic education in primary school. This model is implemented in practice based on modern scientific ideas about the process and result of patriotic and civic education. The article summarizes many years of experience in patriotic education of primary school children. The author's method of diagnosing for the formation of civic identity of primary school students is proposed.*

Keywords: *patriotic education, civic identity, Primary school students.*

Румянцева Ольга Александровна | olgalev39@yandex.ru

Магистрант Института образования

Балтийский федеральный университет им. И. Канта

Учитель начальных классов

ГБУ КО «Школа-интернат»

Калининград, Россия

Ларина Александра Борисовна | ALarina@kantiana.ru

Кандидат педагогических наук

Доцент Института образования

Балтийский федеральный университет им. И. Канта

Учитель-логопед

МАОУ «Гимназия "Вектор" г. Зеленоградска»

Калининград, Россия

К вопросу формирования здоровьесохраняющей компетентности родителей школьников с нарушениями зрения

Аннотация. В статье рассматривается необходимость формирования здоровьесохраняющей компетентности родителей школьников с нарушениями зрения, приводятся примеры исследований в данной области; предпринимаются попытки поиска определения понятий «родительская компетентность», «здоровьесохраняющая родительская компетентность»; обосновывается необходимость формирования способности родителей развивать здоровье обучающихся с нарушением зрительных функций, разработки специальной программы педагогического сопровождения, которая включает разные компоненты и предусматривает комплексную работу с семьей в части

развития, сохранения и укрепления здоровья (физического, психического, социального).

Ключевые слова: здоровье, школьники с нарушениями зрения, родительская компетентность, сопровождение родителей.

События, связанные с быстрым распространением новой инфекции во всем мире, в этом году изменили жизнь многих людей, заставили еще раз задуматься о состоянии здоровья детей и взрослых. Охрана здоровья детей — одна из приоритетных задач государства, особые функции при реализации этой задачи выполняют семья и система образования.

Данные задачи закреплены на законодательном уровне [25], в государственных стандартах [24], в Национальной стратегии развития воспитания [16], в других постоянно обновляющихся документах [20]. Федеральный проект «Поддержка семей, имеющих детей» в рамках государственной программы «Развитие образования» направлен на обеспечение условий повышения компетентности родителей [21]. «Запрос общества и государства» на воспитание человека, владеющего навыками здоровьеразвивающего поведения, указывает на необходимость активизации сотрудничества семьи и школы для сохранения здоровья детей.

Остается актуальной проблема поиска эффективных способов укрепления здоровья детей с ограниченными возможностями здоровья (далее — ОВЗ), превенции различных заболеваний, физических и психических нарушений в развитии детей. Вопрос повышения результативности образования обучающихся с ОВЗ, в том числе и слабовидящих, сопряжен с реализацией идеи создания равных условий получения общего и профессионального образования. Данные условия предусматривают помощь с ориентацией на перспективу, что в дальнейшем будет способствовать благополучной социализации школьников, становлению их как самостоятельных и успешных членов современного общества.

Предоставление помощи по сохранению и укреплению здоровья слабовидящих школьников осуществляется не

только медицинскими и образовательными учреждениями, но и членами их семей. Следует отметить, что в рамках образовательного учреждения работа в области сохранения здоровья слабовидящих школьников осуществляется компетентными педагогами с необходимыми личностными и профессиональными характеристиками. Родители не являются профессиональными специалистами, в связи с чем возникает вопрос о необходимости оказания им поддержки в укреплении здоровья их слабовидящих детей. На это указывают исследования Е. А. Ольхиной, Т. В. Слюсарской, Ю. В. Федоренко. В статье Е. А. Ольхиной делается вывод о недостаточно высокой педагогической культуре родителей, отмечается отсутствие у родителей базовых знаний в области специальной психологии и педагогики, что приводит к невозможности или затруднениям при создании в домашних условиях коррекционно-развивающей среды, итогом чего становится недостаточное развитие детей с нарушениями зрения [7, с. 35]. Результаты исследования, проведенного Ю. В. Федоренко и Т. В. Слюсарской, также показали, что современная семья, где растет ребенок с нарушениями зрения, не справляется с задачей обеспечения условий, которые могли бы быть признаны благоприятными для успешного развития и воспитания рассматриваемой категории детей [19, с. 417].

С учетом вышесказанного, можно сделать вывод, что необходимо определить содержание и составляющие здоровьесохраняющей компетентности родителей,

эффективные способы повышения компетентности родителей слабовидящих школьников в этой области, разработать систему педагогических мероприятий, благодаря которым можно в условиях образовательного учреждения начать повышать уровень компетентности родителей в области сохранения здоровья их детей.

Для начала нужно уточнить, что же такое «родительская компетентность». Анализ психолого-педагогических источников показывает возможность выбора дефиниции «компетентность» [4, 10, 26]. Рассмотрим несколько примеров, раскрывающих понятие «компетентность». Наиболее широко известными являются представления о компетентности как о способности, которая нужна для выполнения конкретных задач (Дж. Равен [10,

с. 22-75]), и как о свойстве личности, характеризующим профессионализм (Н. В. Кузьмина [4, с. 22-45]). Синтезируя выделенные авторами основные составляющие, можно перечислить знания, навыки, коммуникацию, мотивы.

Конкретизируя представления указанных выше авторов, можно отметить, что понятие «компетентность» объединяет в себе теоретические знания и практические действия личности, предполагает их гармоничное сочетание, постепенное приобретение в ходе целенаправленного воздействия извне.

В работах А. А. Мининой [5], С. С. Пиюковой [17], Г. И. Репринцевой [1], В. В. Селиной [12] были сделаны попытки раскрыть понятие «родительская компетентность» (таблица 1).

Таблица 1 – Содержательное наполнение понятия «компетентность родителей»

№ п/п	Инициалы имени-отчества, фамилия автора	Определение и составляющие компетентности
1.	С. С. Пиюкова	«Системное образование, совокупность определенных характеристик личности родителя и его педагогической деятельности, обуславливающих возможность эффективно осуществлять процесс воспитания ребенка в семье» [Цит. по: 17, с. 75]
2.	В. В. Селина	«Совокупность характеристик личности родителя (эмоционально-волевых, мотивационно-ценностных, когнитивных, коммуникативных, деятельностных)» [Цит. по: 12, с. 10]
3.	Г. И. Репринцева	«Адекватная оценка индивидуальных возможностей ребенка; ориентация на развитие семейного потенциала; заинтересованность в сотрудничестве с различными социальными институтами; наличие у родителей знаний, умений, навыков грамотного педагогического взаимодействия с ребенком» [Цит. по: 1, с. 40]
4.	А. А. Минина	«Блок ЗУН, позволяющих осуществлять воспитательные функции и создавать благоприятную атмосферу для развития ребенка» [Цит. по: 5, с. 72]

Как видно из приведенных определений, в трех из четырех случаев делается акцент на знаниях и образовании родителей, в двух определениях идет речь о свойствах личности родителей. Также ключевыми являются понятия «опыт» и «сотрудничество». Исходя из этого, считаем возможным понимать под родительской компетентностью способность определять цели, прогнозировать результаты психологического и педагогического воздействия на основе знаний с использованием личного опыта в тесном сотрудничестве с профессиональными участниками педагогического воздействия на ребенка.

Отметим, что понятие «компетенция» определяет нужные умения, а «компетентность» выражается в способности (готовности) человека к практической деятельности, к решению жизненных проблем на основе приобретенного жизненного опыта, ценностей, склонностей и способностей, то есть компетентность развивается в том числе на основе определенных знаний, умений [6, с. 80].

Конкретизируем определение понятия «здоровьесохраняющая родительская компетентность», перечислим составляющие данной компетентности.

Вслед за В. В. Тевкун [27, с. 341-343], которая описала «здоровьесохраняющую компетенцию», под сохраняющей здоровье родительской компетентностью будем понимать способность родителей сознательно, системно сохранять, укреплять и развивать здоровье своего ребенка.

Рассматривая здоровьесохраняющую родительскую компетентность применительно к формированию свойств личности слабовидящего школьника, ориентируемся на планируемые результаты, представленные в соответствующих адаптированных программах. Сформированные свойства позволят школьнику принимать более эффективные меры в области сохранения здоровья при условии стремления родителей сознательно, системно сохранять, укреплять и развивать здоровье своего ребенка.

Говоря о сохранении здоровья детей, следует отметить, что данная проблема рассматривалась в разнообразных ракурсах в разные исторические периоды: от времени древнегреческих деятелей, доказавших необходимость здорового образа жизни, закаливания, физических упражнений, к мыслям Платона [13, с. 26], природосообразности воспитания Аристотеля [18], к созданию валетудинариев (Древний Рим, I век до н. э.), к идеям о свободной, здоровой личности, которые высказывали Дж. Локк, Ж-Ж. Руссо [1, с. 22], и необходимости воспитательного воздействия, создания условий для развития (К. Д. Ушинский [23], Л. С. Выготский [2]).

Постепенно стал делаться акцент на разработке понятия «здоровье», которое в работах Э. Дюркгейма, М. Вебера, М. Фуко, П. Бурдьё представлено в социальном аспекте в связи с понятиями нормы и патологии личности [8, с. 53-57]. В понятие «здоровье», данное ВОЗ [22], входит три компонента здоровья: физический, социальный и психологический.

Изучение научных источников показывает, что к настоящему времени накоплен богатый опыт исследований по данной теме. Приведем примеры работ, отражающих важные, с нашей точки зрения, направления:

- изучение истории вопроса, уточнение дефиниций понятий «здоровье», «компетентность» (А. В. Степанова [14], Л. А. Степанова [15]);
- изучение факторов мотивации здоровья, влияния семьи (Р. Е. Рыжков [11]);
- определение принципов, моделей, технологий (П. А. Петряков, М. Е. Шувалова [9]).

Теперь вернемся к вопросу обоснования необходимости формирования родительской компетентности в семьях обучающихся с нарушением зрительных функций. В работах специалистов (В. П. Ермакова, Г. А. Якунина [3]) описывается, что у слабовидящих детей имеются отклонения в физическом и психическом развитии, в связи с определенными трудностями происходят ситуации нарушения процессов социализации слабовидящих школьников, что подтверждает нужность комплексного подхода к формированию и укреплению их здоровья. При этом проблема взаимодействия образовательного учреждения и семьи в направлении комплексного подхода к сохранению, развитию здоровья (физического, психического, социального) школьников с нарушением зрения мало представлена теоретическими исследованиями. Используемые концепты «здоровьесберегающие», «здоровьеразвивающие», «здоровьеформирующие» технологии

обучения школьников с нарушением зрения требуют уточнения и дальнейшей разработки.

Кроме того, требуется разработка программы педагогического сопровождения родителей, благодаря которой в условиях образовательной организации может быть сформирована здоровьесохраняющая родительская компетентность. На наш взгляд, при разработке обсуждаемой темы методологическую основу исследования должны составлять положения системно-деятельностного подхода, что обосновано в работе А. М. Алиевой [1, с. 163-182], поэтому можно выделить три компонента родительской компетентности: информационный, деятельностный, мотивационный. Информационный компонент – это знания, умения и навыки в вопросах здорового образа жизни, профилактики заболеваний, форм и методов сохранения и укрепления здоровья. Деятельностный компонент представляет собой совокупность умений и навыков, необходимых для понимания и оценивания своего здоровья и здоровья ребенка, воспитания у ребенка основ здоровьесбережения, бережного отношения к себе и своему здоровью. Мотивационный компонент включает усвоение ценностей и понятий, способствующих формированию отношения ребенка к здоровью как ценности, мотивации здорового образа жизни семьи, сохранения и укрепления здоровья ребенка [Там же. С. 72].

В исследовании А. М. Алиевой выделены принципы реализации процесса

формирования компетентности родителей в области здоровьесбережения школьников: субъективности, индивидуализации, опоры на опыт обучающегося, психологической комфортности, актуализации результатов обучения [Там же. С. 82-83].

Программа, как представляется в целом, должна включать цели, задачи, содержание работы, примерный перечень мероприятий с описанием форм, методов, приемов работы с родителями, базироваться на разных вариантах трансляции условий сохранения, укрепления, развития здоровья. Кроме того, программа должна быть составлена с учетом сочетания педагогических и андрагогических принципов работы, что, возможно, потребует разработки раздела «Самостоятельная работа».

Конечно, программа педагогического сопровождения родителей детей, имеющих нарушения зрения, имеет определенную специфику. Основная цель программы — помочь родителям педагогическими средствами осознать, чем развитие, деятельность таких детей отличаются от деятельности видящих нормально, предложить способы преодоления кризисных ситуаций и повседневных трудностей, которые возникают вследствие имеющихся отклонений здоровья, показать пути и условия адаптации ребенка в среде хорошо видящих людей.

Данные условия подразумевают создание здоровьесохраняющих предпосылок,

которые включают специальную среду, представления о которой основаны на требованиях к деятельности слабовидящих школьников, предполагают накопление и использование знаний о здоровом образе жизни, осознание ценностей здорового образа жизни, воспитание здоровьеразвивающих привычек. Такого рода условия нуждаются в конкретизации, могут быть разработаны относительно содержания работы со всеми родителями, дети которых имеют ограниченные возможности здоровья. Эти условия должны реализовываться при активном взаимодействии всех субъектов педагогического процесса (педагог-ученик-родитель), что поможет в приобретении теоретических и практических знаний родителей в вопросе сохранения здоровья.

Работа по сопровождению родителей проводится обязательно во взаимодействии с наблюдающим ребенка врачом-офтальмологом или на основе его рекомендаций. Важное условие достижения положительных результатов — обязательное следование всем указаниям специалистов. Прежде всего, это касается зрительной нагрузки и развития зрительного восприятия, мелкой моторики, осязания, ориентирования в пространстве. Важно сформировать у детей и родителей такие качества, как терпение, настойчивость, уверенность в успехе, в результативности проведения их совместных занятий.

У семьи своя исключительная роль в вопросах сохранения, укрепления и

развития здоровья, которая позволяет учитывать динамику физиологических характеристик слабовидящего школьника и его индивидуальные особенности. Использование программы взаимодействия, распространение идей и технологий сохранения, укрепления, развития здоровья повысит уровневые показатели реализации программ воспитания, позволит родителями и детям позитивно изменить жизненно важные показатели здоровья.

Необходимым представляется, чтобы педагоги и специалисты (врач-офтальмолог, учитель-логопед, учитель-дефектолог, педагог-психолог, тифлопедагог) донесли до сознания родителей, что при воспитании ребенка, имеющего нарушения зрения, важно четко представлять возможное течение болезни в дальнейшем и особенности имеющихся нарушений.

Условия, создаваемые родителями семье, позволяют обеспечить оптимальное развитие детей. Эти условия будут специальной коррекционно-развивающей средой, и эта среда должна быть наполнена и правильно организована. Для этого требуется повышение компетенции родителей и в вопросах психолого-медико-педагогических особенностей их ребенка с нарушением зрения.

Повышение компетентности родителей детей с нарушениями зрения должно осуществляться в следующих направлениях:

- психологическое (педагог-психолог);
- медицинское (врач-офтальмолог);

– педагогическое (учитель, тифлопедагог).

Таким образом, повышение компетентности родителей в области сохранения здоровья их ребенка с нарушениями зрения является актуальным и очень важным вопросом. Семья — особый микросоциум, где ребенок не просто живет, но где происходит формирование его важнейших личностных качеств морально-нравственного свойства. Родители смогут осознать степень своей значимости в лечении, воспитании и обучении ребенка, если им будут предельно ясны имеющиеся проблемы и пути их преодоления. Это становится реальным в том случае, если родители понимают, что видит и чего не видит их ребенок, какие проблемы вызывают нарушения зрения.

Список литературы

1. Алиева, М. П. Формирование компетентности родителей в области здоровьесбережения младших школьников: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Алиева Марина Павловна. — Калининград, 2017. — 216 с.
2. Выготский, Л. С. Психология развития. Избранные работы / Л. С. Выготский. — М.: Издательство Юрайт, 2019. — 281 с.
3. Ермаков, В. П. Основы тифлопедагогики: развитие, обучение и воспитание детей с нарушениями зрения: Учебное пособие / В. П. Ермаков, Г. А. Якунин. — М.: Владос, 2000. — 240 с.
4. Кузьмина, Н. В. Профессионализм личности преподавателя и мастера

- производственного обучения / Н. В. Кузьмина. — М.: Высшая школа, 1990. — 119 с.
5. Минина, А. А. Проблема родительской компетентности в отечественной психолого-педагогической литературе / А. А. Минина // Вестник Псковского государственного университета. Серия «Психолого-педагогические науки». — № 6. — 2017. — С. 67-76.
 6. Новиков, А. М. Педагогика: словарь системы основных понятий / А. М. Новиков. — М.: Издательский центр ИЭТ, 2013. — 268 с.
 7. Ольхина, Е. А. Особенности детско-родительских отношений в семьях, воспитывающих детей с нарушениями зрения / Е. А. Ольхина // Специальное образование. — 2006. — № 7. — С. 34-39.
 8. Палий, С. Г. Организационно-педагогические условия валеологизации педагогического процесса в общеобразовательной школе: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Палий Светлана Георгиевна. — Калининград, 1999. — 240 с.
 9. Петряков, П. А. Здоровьесберегающие технологии в начальной школе: Учебное пособие / П. А. Петряков, М. Е. Шувалова. — М.: Издательство Юрайт, 2019. — 197 с.
 10. Равен, Дж. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация / Дж. Равен; пер. с англ. В. И. Белопольского. — М.: Издательство Когито-Центр, 2002. — 396 с.
 11. Рыжков, Р. Е. К вопросу мотивации здоровья и здорового образа жизни детей сквозь призму современных здоровьесберегающих факторов / Р. Е. Рыжков // Здоровоохранение, образование и безопасность. — 2016. — № 2 (6). — С. 68-71.
 12. Селина, В. В. Развитие педагогической компетентности родителей детей раннего возраста в дошкольном образовательном учреждении: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Селина Виктория Владимировна. — Великий Новгород, 2009. — 188 с.
 13. Симкина, П. Л. Педагогическая валеология. Книга I. Формирование культуры и здоровья школьника / П. Л. Симкина, Л. В. Титаровский. — М.: Издательство Амрита-Русь, 2017. — 272 с.
 14. Степанова, А. В. Дефиниция «здоровье»: проблемы нормативного определения / А. В. Степанова // Молодой ученый. — 2017. — № 3. — С. 473-475.
 15. Степанова, Л. А. История идеи здоровьесбережения в образовании / Л. А. Степанова // Здоровьесберегающие технологии работников АПК — залог продовольственной безопасности России: сб. матер. III межрег. науч.-практ. конф. (г. Кемерово, 27 января 2017 г.). — Кемерово: Кемеровский ГСХИ, 2017. — С. 266-276.
 16. Распоряжение Правительства Российской Федерации от 29.05.2015 года № 996-р «Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года» [Электронный ресурс]. — URL: <https://rg.ru/2015/06/08/vospitanie-dok.html> (дата обращения 19.12.2020).

17. Пиюкова, С. С. Формирование педагогической компетентности родителей приемных детей: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Пиюкова Светлана Станиславовна. — М., 2002. — 200 с.
18. Руднева, Е. Г. Антропологические и педагогические идеи Аристотеля [Электронный ресурс] / Е. Г. Руднева // Гуманитарные науки: теория и методология. — 2007. — № 3. — С. 105-108. — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/antropologicheskie-i-pedagogicheskie-idei-aristotelya> (дата обращения: 19.12.2020).
19. Федоренко, Ю. В. Исследование внутрисемейных отношений и воспитательских позиций родителей, имеющих детей с нарушением зрения / Ю. В. Федоренко, Т. В. Слюсарская // Мир науки, культуры, образования. — 2017. — № 6. — С. 413-417.
20. Постановление Главного государственного санитарного врача Российской Федерации от 28.09.2020 года № 28 «Об утверждении санитарных правил СП 2.4.3648-20 «Санитарно-эпидемиологические требования и обучения, отдыха и оздоровления детей и молодежи»» [Электронный ресурс]. — URL: <https://rg.ru/2020/12/22/rospotrebnadzor-post28-site-dok.html> (дата обращения: 11.12.2020).
21. Постановление Правительства Российской Федерации от 26.12.2017 года № 1642 «Об утверждении государственной программы Российской Федерации "Развитие образования"» [Электронный ресурс]. — URL: <https://base.garant.ru/71848426/> (дата обращения: 11.12.2020).
22. Устав (Конституция) Всемирной организации здравоохранения от 22.07.1946 года [Электронный ресурс]. — URL: <https://docs.cntd.ru/document/901977493> (дата обращения: 19.03.2021).
23. Ушинский, К. Д. Человек как предмет воспитания [Электронный ресурс] / К. Д. Ушинский. — URL: http://dugward.ru/library/pedagog/ushinskiy_chelovek1.html (дата обращения: 11.12.2020).
24. Федеральные государственные образовательные стандарты [Сайт]. — URL: <https://fgos.ru/> (дата обращения: 11.12.2020).
25. Федеральный закон от 29.12.2012 года № 273-ФЗ с изменениями 2020 года «Об образовании в Российской Федерации» [Электронный ресурс]. — URL: <http://zakon-ob-obrazovanii.ru> (дата обращения: 11.12.2020).
26. Hymes, D. On Communicative Competence. Sociolinguistics / D. Hymes. — Harmondsworth: Penguin, 1972. — Pp. 269-293.
27. Тевкун, В. В. Здоров'язбережувальні компетенції — основа професійної підготовки майбутніх вчителів / В. В. Тевкун // Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. — 2014. — Вип. 115. — С. 341-343.

Olga A. Rumyantseva

Immanuel Kant Baltic Federal University
GBU КО "Boarding school"
Kaliningrad, Russia

Alexandra B. Larina

Immanuel Kant Baltic Federal University
Gymnasium "Vector"
Kaliningrad, Russia

**Formation of health-preserving
parents' competence of
schoolchildren with visual
impairments**

Abstract. *The article presents the need for the formation of health-preserving*

parents' competence of schoolchildren with visual impairments. Examples of the research in this area are provided. Attempts to find definitions of the notions "parental competence", "health-preserving parental competence" are made. The need to form the ability of parents to develop the health of students with visual impairment is substantiated. A special program of pedagogical support, including various components is created. It is aimed at the complex work with the family in terms of the development, preservation and strengthening the health (physical, mental, social).

Keywords: *health, pupils with visual impairments, parental competence, parental support.*

Стрильчук Вероника Петровна | jawerona@mail.ru
Специалист по учебно-методической работе
кафедры педагогики и психологии
Калининградский областной институт развития образования
Учитель-дефектолог
МАОУ г. Калининграда СОШ № 28
Калининград, Россия

Набор «Точки доступа» — инструмент для обучения грамоте детей с глубоким нарушением зрения

***Аннотация.** В данной статье освещена проблема заинтересованности людей с нарушением зрения в изучении грамоты. Подчеркивается важнейшая роль зрения в жизнедеятельности человека. Описываются основные преграды, стоящие на пути обучения ребенка с нарушением зрения, и инструмент, с помощью которого их можно преодолеть — набор, способствующий изучению шрифта Брайля. Одновременно в статье освещается так называемый «кризис грамотности Брайля» и проект, способный его разрешить. Автором подчеркивается важность и актуальность проекта «Точки доступа», разработанного специально для обучения чтению и письму детей с нарушением зрения и другими сопутствующими нарушениями.*

***Ключевые слова:** зрение, образование, нарушение зрения, грамотность, шрифт Брайля, инклюзия, развитие.*

Современный мир построен на основе способности человека воспринимать мир с помощью зрения, которое играет решающую роль на всех этапах человеческой жизни. Города и мегаполисы, экономика, система образования, спорт, СМИ и многие другие аспекты современной жизни организованы с расчетом на человеческую способность видеть. Зрение является доминирующим из всех пяти чувств и также участвует в межличностном и социальном взаимодействии, где информация передается невербальными сигналами, такими как жесты и мимика [9, 10].

С момента рождения зрение имеет решающее значение для развития ребенка. Так, визуальное узнавание и реагирование на родителей, членов семьи способствует когнитивному и социальному развитию, формированию моторных навыков, координации и равновесия у

детей младенческого возраста [13]. Зрение поддерживает развитие социальных навыков для налаживания дружеских отношений, укрепления самооценки и поддержания хорошего самочувствия. Кроме того, способность видеть важна для психического и физического здоровья личности [11].

На сегодняшний день по меньшей мере 2,2 миллиарда человек в мире страдают серьезными нарушениями зрения или слепотой [8]. Большинство людей с нарушениями зрения и слепотой — это люди старше 50 лет, однако потеря зрения может поражать людей любого возраста. У детей причины ухудшения зрения в разных странах значительно различаются. Как и у взрослого населения, нарушение рефракции остается основной причиной ухудшения зрения среди детей во всех странах. В раннем возрасте тяжелые нарушения зрения провоцируют задержку моторного,

речевого, эмоционального, социального и познавательного развития [13]. Дети школьного возраста с нарушением зрения могут иметь более низкий уровень успеваемости [7, 13]. С раннего детства до подросткового возраста зрение обеспечивает легкий доступ к учебным материалам и имеет решающее значение для получения образования [6]. Зрячий ребенок, который умеет читать, понимает прочитанное и отвечает на простые вопросы по тексту, может достаточно быстро изучить необходимый материал.

Незрячие дети часто упускают самые фундаментальные этапы раннего обучения, если не имеют необходимых инструментов. Одним из наиболее значимых инструментов для обучения чтению и письму является рельефно-точечный шрифт Брайля — система выпуклых точек, которую могут читать незрячие или слабовидящие люди (рисунки 1).



Рисунок 1 — Русский алфавит Брайля

Многие исследования подтверждают необходимость раннего обучения шрифту Брайля для всестороннего развития ребенка с ослабленным зрением [12]. Владение шрифтом Брайля обеспечивает необходимый набор навыков, который позволяет детям с нарушениями зрения не только получать знания одновременно со своими зрячими сверстниками в школьной среде, но и быть успешными в более позднем возрасте, когда они попадают на работу.

На данный момент нет достоверных данных о том, сколько незрячих людей владеет шрифтом Брайля. Известно лишь, что популярность чтения среди незрячих неуклонно снижается [11, 12]. Существует множество причин сокращения использования шрифта Брайля, включая ограничения бюджета образовательных организаций, развитие технологий, а также различные взгляды на то, как следует обучать современных слепых детей. В Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» инклюзивное образование раскрывается как «обеспечение равного доступа к образованию для всех обучающихся с учетом разнообразия особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей» [Цит. по: 5]. Незрячие и слабовидящие обучающиеся смогли присоединиться к своим зрячим сверстникам, но традиционные школы, обучение в которых построено на использовании зрения, столкнулись с нехваткой специальных педагогов и не всегда могут создать детям с нарушенным зрением специальные условия, только лишь предоставить пособия с увеличенным

шрифтом и аудиоматериалы. Бурный рост доступных технологий, включая аудиокниги, приложения и программы чтения с экрана, усилил зависимость от звука, который не может эффективно обучать критически важным навыкам, таким как орфография и грамматика.

На сегодняшний день остро стоит вопрос мотивации и заинтересованности детей с нарушением зрения в изучении грамоты, так называемый «кризис грамотности Брайля» [11]. Во всем мире прилагаются большие усилия, чтобы решить подобные проблемы и помочь слепым и слабовидящим детям более естественно научиться читать шрифт Брайля. Так, были разработаны специальные игральные карты UNO, различные обучающие пособия, тактильные книги для обучения грамоте детей, имеющих нарушения зрения. Датская ассоциация слепых впервые предложила идею строительных блоков Брайля LEGO Group датской частной компании, которая создает детали для сборки конструкторов. В 2017 году фонд Дорины Новилл для слепых в Бразилии также предложил эту идею. Фонд Дорины Новилл произвел специальные блоки только для 300 обучающихся школы Perkins для незрячих в Бостоне.

Блоки Брайля, изготовленные бразильским фондом, представляют собой комбинацию шеститочной конфигурации алфавита Брайля и классического блока LEGO. Кирпичики Брайля могут повысить грамотность незрячих обучающихся с помощью игры. Это пособие дает возможность практиковаться в изучении букв,

создании слов и предложений шрифтом Брайля. Блоки Брайля можно комбинировать с традиционными блоками Lego. Эта инклюзивная развивающая игра помогает наладить коммуникацию между детьми с нарушениями зрения и их зрячими сверстниками.

Кроме того, фонд Дорины Новилл предоставил лицензию Creative Commons "Attribution-ShareAlike 4.0 International", которая позволила всем заинтересованным бесплатно использовать дизайн Блоков Брайля: возможно копирование, распространение материала на любом носителе или в любом формате, адаптация (ремикширование, преобразование и построение материала) для любых целей. Также авторы предоставили 3D-модели букв, которые можно было использовать для редактирования, обработки и печати.

После знакомства с работой бразильских дизайнеров мы заинтересовались в разработке такого пособия для незрячих детей в России. Предложенные фондом Дорины Новилл модели с английской версией шрифта Брайля мы обработали в графическом редакторе и создали 3D-объекты, представляющие собой кубики с нанесенным шеститочием русского шрифта Брайля. Однако использование специальных 3D-принтеров в Калининграде в 2017 году не позволило добиться качества изготавливаемых пособий, на которое мы рассчитывали: детали получались плохого качества даже при печати высокого разрешения, они не стыковались со стандартными деталями и платформами LEGO. Кроме

того, в результате печати образовывалось большое количество бракованных кубиков, стоимость работы и материалов оказалась очень высока, что не позволяло нам массово производить и использовать в работе с детьми это пособие для обучения чтению и письму.

В ноябре 2019 года в Подмоскowie проходил Форум региональных активистов в области работы с молодыми людьми с одновременным нарушением слуха и зрения, организованный Фондом поддержки слепоглухих «Со-единение» при поддержке Комитета общественных связей и молодежной политики города Москвы. В работе форума приняли участие более 100 человек из 36 регионов нашей страны. Команды выступали с презентацией своих проектов, направленных на работу с людьми с одновременным нарушением слуха и зрения. Участникам нашей команды из Ленинградской, Новгородской, Калининградской, Оренбургской, Тюменской и Челябинской областей удалось успешно представить проект «Точки доступа», направленный на создание специальных кубиков, совместимых с кубиками LEGO для обучения грамоте детей с нарушением зрения. Получив поддержку фонда, мы приступили к доработке и изготовлению набора «Точки доступа».

В результате реализации проекта мы изготовили специальные кубики с буквами, выполненными шрифтом Брайля. В набор «Точки доступа» включены: — специальный пластиковый контейнер, на крышке которого

- расположена платформа для крепления кубиков;
- 100 базовых кубиков (в дальнейшем при освоении ребенком чтения и письма простых слов рекомендуется увеличить количество букв);
 - ламинированный лист-переводчик (декодер) шрифта Брайля на русский язык;

– методические рекомендации об использовании набора «Точки доступа».

Каждый кубик представляют собой комбинацию шеститочной конфигурации русского алфавита Брайля и блока LEGO (рисунок 2).

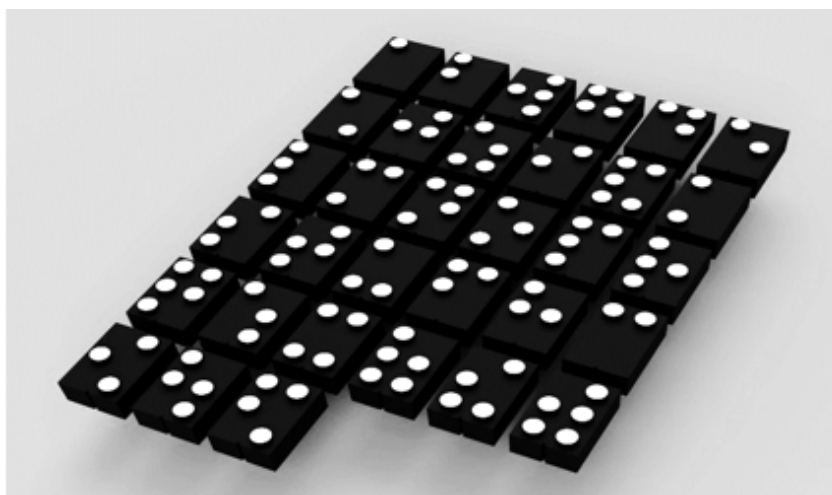


Рисунок 2 — Модель набора «Точки доступа»

В нижней части буквы-кубика находится специальная прорезь, которая обозначает «низ» буквы, таким образом ребенок может ориентироваться при чтении и письме. Чтение по системе Л. Брайля происходит следующим образом:

- 1) указательным пальцем левой руки необходимо найти начало строки;
- 2) указательный палец правой руки необходимо приставить к указательному пальцу левой руки. Чтение двумя указательными пальцами идет почти до конца строки. Допускается легкое движение или вибрация по

букве-кубику для понимания ребенком буквы;

- 3) палец правой руки дочитывает до конца всю строчку, а палец левой руки в этот момент по только что прочитанной строчке возвращается к началу прочитанной строчки;
- 4) палец левой руки опускается на следующую строку;
- 5) к пальцу левой руки нужно снова приставить палец правой, и процесс чтения строчки повторяется;
- 6) остальные пальцы руки также участвуют в чтении: «удерживают»

строчку и определяют длину слова, большие пальцы воспринимают конец страницы.

Процесс письма необходимо начинать одновременно с чтением. Дети учатся обозначать звуки буквами, составлять из букв слова в той последовательности, в какой изучаются буквы.

Мы предполагаем, что дети с глубокими нарушениями зрения будут с удовольствием обучаться чтению и письму с использованием шрифта Брайля, а не рассматривать это как трудную задачу, которой нужно сопротивляться. В самом начале обучения необходимо поощрять любые попытки манипуляций буквами-кубиками, чтения и воспроизведения слов шрифтом Брайля. В легкой непринужденной обстановке в процессе игры нужно включать ребенка в освоение шрифта Брайля, придумывать вместе с ним свои правила и следовать исключительно за интересом ребенка, не перегружая и поддерживая его. Правила рекомендуется вводить постепенно, давая время на их усвоение, при необходимости останавливаясь и переключаясь на иные виды активности; важно делать перерывы. Допустимо использовать детские песни и потешки, стихи, чтобы научить ребенка называть и показывать свои пальцы, буквы алфавита во время изучения букв. Также в начале обучения, в так называемом «пропедевтическом» периоде освоения шрифта Брайля, необходимо развивать пространственные представления ребенка, его тактильно-осознательные и двигательные умения

[1, 2]. Умение ориентироваться на плоскости — один из важнейших навыков для обучения чтению и письму с помощью шрифта Брайля [3]. Наконец, поскольку грамотность зависит от развития речи, ребенок должен уметь говорить (или общаться любым возможным способом) и понимать обращенную к нему речь.

Затем следует познакомить детей с правильным положением за столом и постановкой рук. Необходимо, чтобы ребенок мог целенаправленно удерживать внимание в течение трех-пяти минут. На данном этапе ребенок знакомится с тем, что буквы могут быть представлены в различных модальностях: буквы-кубики, крупный шрифт (в зависимости от зрительных возможностей ребенка), шрифт Брайля на тисненой бумаге и т. д. Далее происходит знакомство ребенка с местоположением каждой из точек в составе шеститочия, понимание их нумерации при письме и чтении. По словам Л. И. Солнцевой, для того чтобы сформировать образ представления изучаемой брайлевской буквы, необходимо задействовать все сохранные анализаторы и функции [4]. На этом этапе очень важную роль играют интеллектуальные возможности ребенка, необходимо адекватно оценивать способность ребенка к познанию и при необходимости уделять детям больше времени и внимания. Далее ребенок учится «расшифровывать» слова и создавать их с помощью кубиков с шрифтом Брайля.

В отличие от письма с помощью брайлевского прибора письмо с использованием

«Точек доступа» представляется нам более простым, так как у ребенка нет необходимости в формировании «зеркального» образа буквы. Достаточно находить соответствующие буквы-кубики и расставлять их в определенной последовательности для получения слова. Так, обучение письму и чтению с помощью «Точек доступа» становится доступно даже тем детям, которые ранее не могли освоить грамоту по тем или иным причинам: интеллектуальные и / или моторные нарушения, сужение объема и дифференцированности движений кистей и пальцев рук, слабость осязания. Кроме того, возможность использования «Точек доступа» одновременно с конструктором LEGO делает пособие интересным не только детям с нарушением зрения, но и их зрячим сверстникам.

Мы полагаем, что использование «Точек доступа» будет способствовать формированию навыков чтения и письма у детей, имеющих глубокие нарушения зрения, делая процесс изучения Брайля более инклюзивным и увлекательным, позволяя бороться с «кризисом грамотности Брайля».

Список литературы

1. Андрющенко, Е. В. Развитие осязания и мелкой моторики рук у детей с нарушениями зрения (3-5 лет): Методическое пособие для тифлопедагогов ДОУ / Е. В. Андрющенко, Л. Б. Осипова, Н. Я. Ратанова. — Челябинск, 2017. — 96 с.
2. Катунина, Т. Н. Влияние осязания и мелкой моторики на развитие младших школьников с нарушением зрения / Т. Н. Катунина // Вопросы науки и образования. — 2018. — № 2 (14). — С. 98-100.
3. Методика развития пространственной ориентировки детей с нарушениями зрения: Учебно-методическое пособие [Электронный ресурс] / автор-составитель А. А. Лысова. — Челябинск, 2011. — URL: <https://clck.ru/UuKNz> (дата обращения: 19.05.2021).
4. Солнцева, Л. И. Тифлопсихология детства / Л. И. Солнцева. — М.: Полиграф сервис, 2000. — 250 с.
5. Федеральный закон от 29.12.2012 года № 273-ФЗ с изменениями 2020 года «Об образовании в Российской Федерации» [Электронный ресурс]. — URL: <http://zakon-ob-obrazovanii.ru> (дата обращения: 25.04.2021).
6. Brunes, A. Bullying among people with visual impairment: Prevalence, associated factors and relationship to self-efficacy and life satisfaction / A. Brunes, M. B. Nielsen, T. Heir // World Journal of Psychiatry. — 2018. — Vol. 8. — Issue 1. — Pp. 43-50.
7. Chanfreau, J. Educational attainment of blind and partially sighted pupils [Electronic resource] / J. Chanfreau, A. Cebulla. — National Centre for Social Research (NatCen) for RNIB, 2009. — URL: https://www.researchgate.net/publication/235356234_Educational_attainment_of_blind_and_partially_sighted_pupils (accessed 19.05.2021).
8. Cieza, A World report on vision / A. Cieza, S. Keel, I. Kocur [et al.]. — Geneva: World Health Organization, 2019. — 180 p.

9. Desrosiers, J. Participation in daily activities and social roles of older adults with visual impairment. Disability and Rehabilitation / J. Desrosiers, M. C. Wanet-Defalque, K. Temisjian [et al.] // Disabil Rehabil. — 2009. — № 31 (15). — Pp. 34-37.
10. Heine, C. Communication and psychosocial consequences of sensory loss in older adults: overview and rehabilitation directions / C. Heine, C. J. Browning // Disability and Rehabilitation. — 2002. — № 24:15 — Pp. 763-773.
11. Rainey, L. Comprehending the impact of low vision on the lives of children and adolescents: a qualitative approach / L. Rainey, E. B. M. Elsmann, R. M. A. van Nispen [et al.] // Quality of life research: an international journal of quality of life aspects of treatment, care and rehabilitation. — 2016. — № 25 (10). — Pp. 33-43.
12. Toledo, C. C. Early detection of visual impairment and its relation with school effectiveness / C. C. Toledo, A. P. G. Paiva, G. B. Camilo [et al.] // Revista da Associação Médica Brasileira. — 2010. — Vol. 56. — № 4. — Pp. 9-14.
13. Warren, D. H. Blindness and children: an individual differences approach / D. H. Warren. — Cambridge University Press, 1994. — 396 p.

Veronika P. Strilchuk

Kaliningrad Regional Institute
of the Educational Development
Secondary school № 28
Kaliningrad, Russia

“Access points” is a tool for teaching children with visual impairments to read and write

Abstract. *This article describes the problem of motivation of people with visual impairments to study literacy. The author emphasizes the important role of eyesight in human life. The article describes the main obstacles in teaching a child with visual impairments and a tool that can overcome these barriers. It is a special set which contributes to learning Braille. At the same time, the article highlights the so-called “Braille literacy crisis” and the project that can solve it. The author emphasizes the importance and relevance of the Access Points project, developed specifically for teaching children with visual impairments to read and write.*

Keywords: *eyesight, education, visual impairment, literacy, Braille, inclusion, development.*