

ПРОБЛЕМЫ ДОШКОЛЬНОГО И ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ



КОЛЛЕКТИВНАЯ МОНОГРАФИЯ



9 785938 567900

ЗЕБРА



ПРОБЛЕМЫ ДОШКОЛЬНОГО И ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

КОЛЛЕКТИВНАЯ МОНОГРАФИЯ

Ульяновск
2024

Авторы:

Предисловие (Нагорнова А.Ю.).

Глава 1 – § 1.1 (Александрова М.В., Воднева С.Н., Донина И.А., Задворная М.С., Лях Ю.А., Хачатурова К.Р., Шерайзина Р.М.), § 1.2 (Гузенина С.В.), § 1.3 (Сысоева А.С., Филлипова Н.А.), § 1.4 (Маланичева А.В.), § 1.5 (Семенова Е.В.), § 1.6 (Бакурадзе А.Б., Топчий А.Ю.), § 1.7 (Колотильщикова Е.В.), § 1.8 (Байбородова Л.В.), § 1.9 (Бакурадзе А.Б., Топчий А.Ю.), § 1.10 (Пастух Т.А.), § 1.11 (Мананникова Ю.В.), § 1.12 (Пастухова И.П., Тарасова Н.В.), § 1.13 (Пивненко П.П., Витенко Н.П.), § 1.14 (Пивненко П.П., Витенко Н.П.), § 1.15 (Еремина Л.И., Бурцева С.Н.).

Глава 2 – § 2.1 (Гаджибабаева Д.Р.), § 2.2 (Ворожко Т.В., Кручинина Н.В., Буданова В.И.), § 2.3 (Борисенко Ю.В., Белогай К.Н., Мержуева (Нагулина) О.А.), § 2.4 (Самойлова В.С., Сычѐва М.В.), § 2.5 (Гангнус Н.А.), § 2.6 (Ползикова Е.В., Соболева Е.А.), § 2.7 (Лагунова Л.В., Рямова К.А., Ревенько А.И., Филиппов А.Р.), § 2.8 (Шестакова Л.Г., Степанова И.В.), § 2.9 (Абузаров М.А., Вьюгова Д.Д., Семенова И.Н.), § 2.10 (Неклюдова Л.В.), § 2.11 (Трунцева Т.Н.), § 2.12 (Пустовойтов В.Н.), § 2.13 (Онишина В.В., Онишин Р.В.), § 2.14 (Овчинников Ю.Д., Тон Я.В., Красильникова В.Г., Радченко К.Н.), § 2.15 (Кольева Н.С., Батыров В.О.), § 2.16 (Лямзин М.А., Сюрин С.Н., Сюрица О.В.).

Глава 3 – § 3.1 (Снигур М.Е.), § 3.2 (Найн А.А.), § 3.3 (Быков В.С., Айткулов С.А.), § 3.4 (Лагунова Л.В., Лапиньш И.Ю., Копылова А.В., Браславец О.Н.), § 3.5 (Гунажоков И.К., Ахтаов Р.А., Коджешау М.Х., Манько И.Н.), § 3.6 (Жигайлова Л.В., Шишкова А.А., Сусина Е.В.), § 3.7 (Жигайлова Л.В., Старунов В.А., Солод В.Е.), § 3.8 (Жигайлова Л.В., Войтенко Е.М., Подорожная К.В.), § 3.9 (Мищенко Н.Ю., Быков В.С.), § 3.10 (Овчинников Ю.Д., Раковская Н.А., Шпет В.В.), § 3.11 (Мищенко Н.Ю., Громов В.А., Белан Е.О.), § 3.12 (Овчинников Ю.Д., Кириллова Е.Н., Ермоленко Л.В.).

Глава 4 – § 4.1 (Полякова О.Б.), § 4.2 (Шохова О.В.), § 4.3 (Черникова Е.Г.), § 4.4 (Сетяева Н.Н.), § 4.5 (Шкляренко А.П.), § 4.6 (Полякова О.Б.), § 4.7 (Максимова М.О., Семенова И.Н., Слепухин А.В.), § 4.8 (Каркавцева И.А., Игнатъева Л.М., Антонов П.Ю., Каркавцева К.С.).

Приложения – Приложение 1 (Мищенко Н.Ю., Громов В.А., Белан Е.О.).

П 78 Проблемы дошкольного и общего образования в Российской Федерации: коллективная монография / отв. ред. А.Ю. Нагорнова. – Ульяновск: Зебра, 2024. – 604 с.

В коллективной монографии рассматриваются теоретико-методологические аспекты дошкольного и общего образования в Российской Федерации. Характеризуются инновационные методы обучения и воспитания детей и подростков в России. Отдельное внимание уделяется вопросам физического воспитания и спорта в условиях дошкольного образовательного учреждения и общеобразовательной школы.

Монография предназначена научным сотрудникам, преподавателям, аспирантам, студентам педагогических специальностей.

УДК 37.0
ББК 74.04

Рецензент:

Донина Ольга Ивановна – доктор педагогических наук, профессор кафедры психологии и педагогики ФГБОУ ВО «Ульяновский государственный университет».

ISBN 978-5-93856-790-0

© Коллектив авторов, 2024
© Зебра, 2024

- ~~12. Рекомендация о воспитании в духе международного взаимопонимания, сотрудничества и мира и воспитании в духе уважения прав человека и основных свобод. (электронный ресурс) URL: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000187218_rus~~
- ~~13. Руссо, Ж. Педагогические сочинения: в 2 т. Т. 1 / Ж. Ж. Руссо; под ред. [и с вступ. ст.] Г. Н. Джибладзе. М.: Педагогика, 1981. – 653 с.~~
- ~~14. Руссо, Ж. Ж. Трактаты: перевод с фр. / Ж. Ж. Руссо. М.: Наука, 1969. – 170 с.~~
- ~~15. Скиннер, Б.Ф. Поведение организмов / Б.Ф. Скиннер. М.: Изд-во Оперант, 2016. – 368 с.~~
- ~~16. Сергеева М.Г. Научные основы социализации личности в условиях глобализации и информатизации общества: монография / Сергеева М.Г., Беденко Н.Н., Мачехина О.Н. М.: Российский университет дружбы народов, 2017. – 152 с. – Текст: электронный // Цифровой образовательный ресурс IPR SMART: [сайт]. – URL: <https://www.iprbookshop.ru/91028.html> (дата обращения: 27.12.2023).~~
- ~~17. Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года. URL: <http://council.gov.ru/media/files/41d536d68ee9fec15756.pdf>~~
- ~~18. Феномен воспитания в современной педагогике: монография / Т.А. Рюмм, Н.П. Аникеева, Г.В. Винникова [и др.]; Новосиб. гос. пед. ун-т. – Новосибирск: НГПУ, 2011. – 221 с.~~
- ~~19. Указ Президента Российской Федерации от 09.11.2022 г. № 809. Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей. – URL: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/48502> (дата обращения 23.12.2023)~~
- ~~20. Шпрангер, Э. Формы жизни. Гуманитарная психология и этика жизни / Э. Шпрангер. М.: Канон+, 2014. – 400 с.~~

1.5. «Учить учиться» как ведущее направление современной образовательной политики в Российской Федерации

*Странная вещь – познание!
Однажды познанное вами держится в уме
цепко, как лишайник на скалах.
М. Шелли*

*Вы только вдумайтесь:
оказывается, тупых, неспособных
к обучению людей не бывает.
Если человек плохо усваивает знания,
это означает, что его внутренний ритм
требует иного изложения материала.
Макс Фрай*

В недавние и теперь уже далекие советские времена в каждом классе и в каждой школе обязательно на видном месте висел листок с выразительной надписью «Учись учиться!» Его, как правило, никто не читал, это был формальный призыв. Мечта учителей была несбыточной – как было бы замечательно, если бы дети учились сами! Но, по сути, грамотный лозунг не работал. Почему? Гипотетических ответов много: от непонимания, что есть учение до уравниловки. В принципе, призыв и не очень-то был нужен, выручала

дисциплинированность и наличие учителя и учебника в качестве единственных источников информации. Делалась ставка на познавательный интерес как главную мотивацию в учении [14], происходила не просто подмена понятий, но наблюдалось смещение сущностных акцентов в обучении, в результате чего ученик не становился субъектом учебной деятельности, а листок с правильным призывом просто был не нужен.

Изменилась ли ситуация сегодня? И, самое главное, если «учись учиться» выступает одним из ведущих направлений современной и будущей школы, то, что и как делается в этом направлении, и что предстоит сделать?

Приведенные выше вопросы стали ведущими для организации и проведения опытно-экспериментальной работы, которую мы осуществили со студентами-будущими учителями на производственной практике в Лесосибирском педагогическом институте – филиале Сибирского федерального университета в период 2021-2022 гг. Общее количество участников эксперимента 25 человек обучающихся в 5-м классе МБОУ СОШ №1 г.Лесосибирска. Результаты эксперимента были проанализированы и нашли отражение в публикациях и выпускных квалификационных работах студентов-будущих учителей иностранного языка [15].

Методологической основой стал системно-деятельностный подход.

Обратимся к теоретическим основам проблемы исследования.

Известно, что потребность в познании присуща всем людям [10]. У младенца эта потребность выражается в ориентировочном рефлексе, затем, подрастая, ребенок начинает осваивать мир вокруг себя. Знаменитые детские вопросы «Что это?», а затем «Почему?» есть не что иное, как проявление потребности в познании мира. К сожалению, уже в этом нежном возрасте детей у взрослых часто происходит подмена понятий: детское любопытство как индикатор познания часто «считывается» взрослыми как желание учиться.

Познание мира у разных детей проходит по-разному. Одни дети ломают игрушку, желая узнать, как она устроена, другие импульсивно хватаются за все сразу, не вникая в суть, третьих интересует практическое назначение предметов, четвертых очень волнует мнение взрослых («правильно-неправильно»).

Даже простые наблюдения дают нам возможность понять, что у разных детей существуют разные способы познания окружающего мира, которые в науке принято называть «когнитивный стиль»

Психологи, как отечественные, так и за рубежом, много работают над проблемой когнитивных стилей, их определением и классификациями. Доказано, что существуют своего рода обобщенные когнитивные стили, которые проявляются в поведении человека [13]. Условно они выглядят следующим образом: рефлексивный, импульсивный, полезависимый, полenezависимый, терпимый к неопределенности. Охарактеризуем кратко каждый из них.

Рефлексивный когнитивный стиль проявляется в постоянных вопросах, сомнениях, стремлении понять, как устроен мир, как сам человек выполняет какие-то действия, почему получился именно такой результат. Рефлексивный когнитивный стиль «выводит» человека на различные варианты, позволяет увидеть мир с разных сторон, соотнести плюсы и минусы всего, с чем он сталкивается. У детей с когнитивным стилем неплохо получается освоение противоречивых данных, критическое мышление словно дано им с детства. Такие дети неудобны для тех учителей, которые ждут и требуют конкретного ответа на поставленный вопрос.

Импульсивный когнитивный стиль проявляется у детей в перескакивании с предмета на предмет, с одного вопроса на другой, с одной темы на другую. Как правило, такие дети не доводят начатое дело до конца, они не стремятся вникнуть в суть явлений, но в то же время выдают иногда оригинальные нестандартные решения. Такие дети не боятся ошибаться, они могут кардинально поменять позицию или точку зрения. Для учителя, последовательного в своих действиях, такие дети представляют собой множество неудобств, поскольку они часто нарушают логику урока.

Полезависимый когнитивный стиль встречается у детей, которые достаточно сильно зависят от мнения взрослых. Их когнитивное поведение ориентировано на правильный результат, поэтому во время обучения они прилежны, стремятся выполнить все указания учителя. Эти дети очень боятся ошибиться, выдать неправильный ответ, их напрягает неопределенность и неоднозначность. Они принимают на веру мнение учителя и информацию, данную в учебнике. Для учителя «школы памяти» это самый приемлемый вариант. Как правило, таким детям трудно разобраться в противоречивой информации открытого образовательного пространства.

Полезависимый когнитивный стиль, напротив, предполагает независимость от мнения учителя, материала учебника или Интернета. Человек с полезависимым стилем познания мира вырабатывает свою позицию и точку зрения, которую взрослым порой невозможно изменить. Эти дети ничего не принимают на веру, у них нет авторитетов, они сами добывают знания, им порой безразлично, что о них скажут другие. На уроках они часто выступают провокаторами когнитивного беспорядка. Такие дети очень «неудобны» для учителей, придерживающихся твердых правил обучения и требований поведения на уроке.

Когнитивный стиль «терпимый к неопределенности» связан с сущностной характеристикой учения, которую можно обозначить как сомнение «пойму – не пойму, разберусь – не разберусь». Действительно, учение – это всегда неопределенность для того, кто учится. Но терпимый к неопределенности человек в состоянии преодолеть эту неопределенность субъективного характера. Как ни странно, для учителя «школы памяти» такой стиль тоже не совсем удобен, потому что он, также как и полезависимый, больше надеется на себя, чем на учителя или учебник.

Есть другие классификации когнитивных стилей, где акцент делается на практическом освоении действительности или на анализе информации. Мы остановились на приведенной выше классификации.

Самый сложный и интересный вопрос по поводу когнитивных стилей касается их происхождения. Почему у одного человека такой стиль, а у другого иной? Когнитивный стиль – врожденное явление или приобретенное? Второй вопрос – педагогический. Надо ли учителю примириться с когнитивным стилем ребенка или можно и нужно его «ломать»? Ведь часто учитель просто примеряет на детях собственный когнитивный стиль. И здесь могут быть, говоря языком психологии, «сшибки».

Следующей теоретической основой для нашего исследования стали научные разработки по поводу модальностей [8, 12]. Мы предположили, что в учебном процессе учителю не менее важно, чем знание когнитивных стилей, понимать, как обучающиеся воспринимают и осваивают действительность, опираясь на органы чувств.

Роль модальностей в чувственном познании мира стала предметом научного изучения относительно недавно, особенно если иметь в виду отечественное образование. Но исходя из практики каждый учитель может подтвердить правильность простого

подтверждения, согласно которому наблюдается доминирование использования тех или иных органов чувств при освоении действительности. Преобладание одних каналов восприятия над другими лежит в основе этого разделения. При этом мы хорошо понимаем, что цивилизация жестоко поступила с нами: в современном мире доминируют зрение, слух и осязание. Обоняние и вкус остались прерогативой животного мира и значительно ослаблены у человека.

Психологами доказано, что все дети до 8 лет – кинестетики, т.е. они воспринимают мир через осязание. Чтобы «открыть мир», им надо «все потрогать». Затем по мере взросления у человека начинают доминировать зрение, слух или осязание. В чистом виде это практически не встречается, мы говорим именно о доминировании.

Человек «выдает» свою модальность с помощью речи, пантомимики, взгляда. Используя фразы «Посмотрите на меня (доску, экран, таблицу и т.д.)», или «Послушайте меня внимательно!», учитель выдает свою доминирующую модальность и часто навязывает ее обучающимся. Особенно страдают от этого обучающиеся младших классов. В среднем и старшем звеньях школы если учитель не учитывает, что перед ним находятся дети с различной модальностью, это чревато многими осложнениями в виде непонимания материала на уроке, конфликтов, снижения интереса к учению. Успех системы развивающего обучения Эльконина-Давыдова во многом можно объяснить тем, что формирование учебной деятельности происходит с учетом преобладающей модальности осязания у младших школьников с постепенным введением их в формат аналитики для достижения цели – формирования основ теоретического мышления с помощью умственного моделирования [6].

Не менее острым является вопрос об учебниках, которые в своем большинстве ориентированы на зрительную модальность обучающихся.

Возникают правомерные вопросы: учителю надо заменить собой психолога, ведь разговор о когнитивных стилях или модальностях больше из области психологии? А как быть с учебниками и обучающими материалами из сети Интернет – переделывать их с учетом того, что перед учителем столь разные дети?

На первый вопрос давно ответил К.Д. Ушинский, утверждая, что каждый учитель должен быть практическим психологом.

Что касается «переделки» учебников и иных источников информации, то здесь возникает встречный вопрос о педагогическом творчестве. Учитель, ориентированный на личность ребенка и чувствующий в себе силы творить, никогда не будет слепо следовать учебнику, каким бы замечательным он не казался на первый взгляд. Он обязательно будет адаптировать материал учебника для конкретных детей. Трансформация заданий – один из таких путей.

Вне сомнения, обращение к когнитивным стилям и модальностям необходимо учителю для того чтобы он не просто учитывал все это в работе (слово «учет» вообще сложно отнести к педагогике, однако встречается постоянно), а, прежде всего, знал детей, которых он учит. Помочь ему в этом может и школьный психолог, и простое педагогическое наблюдение как метод педагогической науки.

Более того, знание когнитивных стилей и модальностей есть проявление гуманного подхода к детям, снятие многих проблем, с которыми сталкиваются обучающиеся и учителя. Именно поэтому первым этапом проведения опытно-экспериментальной работы стало для нас изучение когнитивных стилей и модальностей обучающихся в классах, где студенты проходили практику. В результате выяснилось, что в начальных классах у

обучающихся преобладала кинестетическая модальность, в среднем звене она уступила место зрительной и аудиальной модальности с преобладанием первой.

Вторым этапом работы стало выявление мотивации учения обучающихся.

Существует множество толкований и классификаций мотивации учения. Это справедливо, потому что мотивация учения – явление многогранное, что допускает разнообразные толкования.

Самое главное в мотивации – признать, что это «темная лошадка», и дойти до истинных мотивов учения взрослые чаще всего не в состоянии. Студенты убедились в этом на практике. Наша задача здесь была объяснить студентам суть происходящего. Каковы причины?

Во-первых, мотивация меняется с возрастом.

Один первоклассник говорит о том, что он будет учиться хорошо, чтобы вырасти большим и зарабатывать много денег, другой утверждает, что он будет учиться хорошо, чтобы в будущем приносить пользу обществу. Мотивация «хорошего» учения обоих первоклассников навязана взрослыми. Первый случай есть мотивация утилитарного характера. Вторая – вседосоциальная. Через какое-то время и та, и другая могут поменяться. На изменение мотивации повлияет множество факторов, среди которых один из главных – взросление самого обучающегося. А еще есть СМИ, сверстники, идеалы и ценности эпохи...

Во-вторых, мотивация учения во многом зависит от того, что учиться в принципе трудно. Современная точка зрения на учение как на деятельность, от которой надо начать получать удовольствие, не выдерживает критики по одной простой причине. Учение всегда связано с ломкой стереотипов, с преодолением уже сложившихся в головном мозгу связей, это всегда изменение привычек. Любое новое знание, которое мы получаем сами или с помощью учителя – всегда испытание, чаще всего далекое от удовольствия. Вспомним ироничное пушкинское: «Человек ленив и нелюбопытен».

Возможно, причина призыва получать удовольствие от учебы исходит из многолетнего опыта пребывания учеников в школе, где формат остался прежним по сути, несмотря на внедрение новых технологий, связанных с цифровизацией образования. Речь идет о необходимости изменений психологии учителя, его картины мира, где феномен детства должен обрести иное ценностное воплощение, соответствующее вызовам и требованиям времени.

В-третьих, в школьной среде можно проследить подмену понятий по поводу мотивации учения. Долгие годы в отечественной школе считалось, что самая «правильная» мотивация – это познавательный интерес. Особенно сложно в этом плане приходилось одаренным детям, у которых были ярко выраженные способности к какой-то одной области, и там их познавательная потребность могла сочетаться с потребностью в учении или самообразовании. При этом предметы, к которым ученик не испытывал интереса, «западали», а далее следовали ярлыки. Большинство детей удовлетворяют свою потребность в познании совсем не на уроке, где всегда есть ограничения в виде изучаемой темы, отсутствия современных образовательных технологий или неумения у учителя пользоваться этими технологиями.

Изучение теоретического материала по проблеме исследования и проведенная диагностическая работа позволила нам выйти на следующий этап, связанный с выявлением стратегий учения. На протяжении всей опытно-экспериментальной работы студенты убеждались в том, что обучающиеся сами выбирают пути учения. Это можно

воспринимать как данность, но в то же время овладение стратегиями учения может выступать как цель и для учителя, так и для обучающегося. Они носят процессуальный характер, что важно для признания учения как деятельности.

Обобщенный характер стратегий обучения позволяет разделить их на три большие группы [9].

К первой относятся метакогнитивные стратегии. Сюда входят целеполагание учения, связанное с мотивацией, осознание процесса учения, признание учения как разновидности интеллектуального труда, осознание процесса учения, планирование учения, выбор средств для достижения цели, оценку результатов на основе деятельностной и личностной рефлексии. Именно эти стратегии помогают формировать критическое мышление и способствуют переносу многих умений в другие области и сферы. В контексте ФГОС [11] эти стратегии напрямую связаны с метапредметными результатами.

Ко второй группе относятся собственно когнитивные стратегии, связанные непосредственно с оперированием учебным материалом и работой с информацией. Здесь могут применяться давно зарекомендовавшие себя такие виды, как повторение, группировка, дедукция, конспектирование, выделение, толкование и запоминание ключевых слов, классификация, символизация материала и т.п.). Эти стратегии связаны с предметными результатами.

Третью группу представляют социоэффективные стратегии. Они подразумевают сотрудничество, взаимодействие, формирование *soft skills*, необходимых для эффективного общения в различных ситуациях. В настоящее время это самые «западающие» и одновременно перспективные стратегии.

Далее, необходимо было выяснить, что является «полем» для создания условий, чтобы обучающиеся овладевали во многом новыми для них стратегиями учения. Этот вопрос стал главным при организации работы по формированию стратегий учения. Здесь все студенты-будущие учителя важным для себя определили поиск ответов на вопросы «где, как и каким образом учить?», чтобы у обучающихся формировалась потребность научиться учиться.

Прежде всего, где все происходит?

Следуя идее эволюционного развития образования, несложно заметить, что в организационном плане мало что изменилось со времен Я.А. Коменского. Все та же классно-урочная система, где упорядочено многое: состав обучающихся, четкое расписание, продолжительность урока и всего обучения, учебный год разделен на учебные занятия и каникулы. Теперь уже многовековой опыт доказал, что такая система имеет массу достоинств, главное из которых – упорядоченность, не допускающая хаоса. Но почему тогда количество противников классно-урочной системы растет с каждым годом во всех уголках Земного шара, ученые и учителя-практики не устают выдвигать альтернативные варианты организационных форм обучения, пробуют это в школьной реальности? Иногда встречаются и вовсе ортодоксальные, крайне непрофессионально звучащие идеи, например, «заменяем устаревшую классно-урочную систему цифровизацией образования!»

Причины негативного отношения к такой форме учебного процесса, какой является классно-урочная система, кроются в стремлении резких революционных изменений. При этом не принимается во внимание тот факт, что классно-урочная система – это всего лишь внешняя оболочка. Все дело в том, что происходит внутри 45 минут урока. Происходить там может многое: можно привычно «давать» знания, при этом используя новейшие

достижения цифровизации, а можно вести диалог, как это происходит в системах развивающего обучения, и в распоряжении учителя только мел и доска. И тогда 45 минут урока мало и для учителя, и для детей, они продолжают диалог после урока, а дома взахлеб рассказывают родителям, как интересно было в школе, и чем они занимались на уроке. Ш.А. Амонашвили вспоминал, как на переменах после его уроков дети были какие-то «притихшие», они не бегали, как положено детям на перемене, не шумели и не выплескивали энергию. Предположение у выдающегося педагога было следующее: дети настолько «выматывались» в хорошем смысле на уроке, так усиленно работали интеллектуально, что на перемене они как бы приходили в себя. Им было просто не до беготни [1]. Значит, дело не в уроке как таковом, а в том, что происходит за закрытыми дверьми класса в течение 45 минут.

Поэтому главный вопрос, на который предстояло ответить в ходе опытно-экспериментальной работы заключался не в смене внешних параметров обустройства учебного процесса, а во внутреннем его наполнении. При этом мы предположили, что внешнее «обустройство» урока должно также претерпеть изменения. Для участников эксперимента таким внешним элементом «перезагрузки» урока стало внедрение «смешанного обучения» [2,3,4,5].

Охарактеризуем этот феномен.

Прежде всего, смешанное обучение есть попытка изменить учебный процесс на эволюционной основе. Иными словами, не отрицается то положительное, что накоплено и апробировано в школьной практике годами и десятилетиями. Даже в объяснении учителя материала всему классу, кроме негатива в виде расчета на среднего ученика, есть рациональное зерно. В объяснении учителя обучающиеся настраиваются на логику учителя, а учитель-мастер умеет настраивать детей на режим «мысли». Недаром в последнее время ученые-педагоги изучают феномен молчания в учебном процессе, когда происходит усиленная внутренняя работа обучающихся по усвоению материала. Сегодня логичное объяснение учителя представляет собой своего рода противопоставление «клиповости» в восприятии информации, что характерно для нынешнего поколения. Уже одно это убеждает нас в целесообразности не отвергать полностью традиционное обучение, а трансформировать его в новые форматы. Такими форматами явилось для нас активное использование элементов электронного обучения.

Сочетание традиционных форм аудиторного обучения с элементами электронного обучения, где используются специальные информационные технологии (компьютерная графика, аудио и видео, интерактивные элементы и т.п.) есть классическое определение смешанного обучения. Есть другие определения смешанного обучения, например, такое обучение может пониматься как сочетание учебных методов, как совмещение онлайн- и очного обучения, как система обучения, основанная на сочетании очного обучения лицом-к-лицу и обучения компьютерными средствами. Заслуживает внимания следующее понимание смешанного обучения: это образовательная технология, в которой сочетаются и взаимопроникают очное и электронное обучение с возможностью самостоятельного выбора учеником времени, места, темпа и траектории обучения. Эта же идея проходит в толковании смешанного обучения как образовательного подхода, где находит свое воплощение обучение с участием учителя (что есть лицом-к-лицу) и онлайн-обучение, при котором ученик самостоятельно контролирует путь овладения материалом, сам устанавливает время, место и темп его изучения, что обеспечивает индивидуализацию и дифференциацию обучения.

Напомним, что классическое понимание дифференциации обучения как раз заключается в том, что обучающийся сам определяет для себя, в каком темпе и как он будет изучать материал. Но в системе традиционного обучения это сделать было практически невозможно, потому все обучение было ориентировано на среднего ученика. Так возникло деление на классы по способностям обучающихся, школы с углубленным изучением отдельных предметов и другие варианты внешней дифференциации.

Появление формата смешанного обучения обусловлено, с одной стороны, неудовлетворенностью педагогов и обучающихся прежними моделями обучения, в другой стороны, непрекращающимся развитием технической мысли, что находит воплощение в появлении новых информационных технологий. Немаловажную роль сыграли также интенсивные поиски моделей обучения, способствующих быстрому формированию компетентностей.

Как любая модель обучения «смешанное обучение» предъявляет новые требования и к учителю, и к обучающемуся. Главное требование заключается в том, что здесь ответственность в равной степени несут оба участника учебного процесса. В то же время содержание ответственности разное. В этой модели обучающийся не может прийти на урок как прежде, не имея ни малейшего представления о теме предстоящего урока. Он должен ознакомиться с материалом заранее до урока, подготовить «круги незнания», обозначить непонятные места, чтобы уточнить все это вместе с учителем. В свою очередь учитель не может позволить себе пересказывать тот материал, который обучающийся самостоятельно изучал дома накануне. Более того, едва ли здесь пройдет вариант фронтального обучения, скорее всего это будет объяснение одному или нескольким обучающимся фрагментов материала, которые оказались сложными для них. Но даже если учитель посчитает необходимым что-то объяснять всему классу, он должен максимально задействовать и использовать информационные технологии. Что касается мастерства учителя, то это требование безусловного характера. Едва ли учитель может выдержать конкуренцию с необъятностью информационного пространства, но если он искусством интерпретации умеет создавать ситуации, где сталкиваются различные точки зрения, способен увидеть в обучающихся партнеров по общению, то его шансы быть услышанным обучающимся неизмеримо возрастают [7].

«Смешанное обучение» все более становится нормой и привычным явлением в школьной практике. Это феномен, который многообразен, и уже благодаря этому факту предполагает следование определенным принципам.

На первый взгляд, они звучат как традиционные принципы обучения, но в то же время есть существенное отличие. К примеру, принцип последовательности воплощается в триединстве следующих этапов: обучающийся сам осваивает материал – получает теоретические знания от учителя, уточняет моменты, которые оказались сложными для него при самостоятельной работе – применяет на практике. Эта цепочка действий может быть сформулирована в категориях повелительного наклонения: «подготовьте меня – расскажите мне – покажите мне – позвольте мне – помогите мне». Арсенал средств достижения цели достаточно велик: инструктаж, краткий обзор курса, видео, презентации, сессии дистанционного обучения, виртуальные семинары и обучение на примерах, эксперименты, эмпирический поиск решений с помощью имитационных систем, упражнения в классе, обсуждение теории и примеров, постоянный доступ к различным порталам, поддержка учителем и др. Это далеко не полный перечень средств, которыми обладают в равной степени учитель и обучающийся. Но даже он дает представление, что

в смешанном обучении иначе работает наглядность, доступ к которой в равной степени имеют все участники учебного процесса. И учитель, и обучающийся могут создать свою базу наглядности, которая будет всегда под рукой, и все время будет пополняться. Наглядность не навязывается, а выбирается.

Практическое применение знаний, полученных в формате смешанного обучения – достаточно сложный вопрос, ведь он напрямую выходит на компетентности и применение их сформированности в практике. В школьной реальности это не всегда получается, поэтому разработчики смешанного обучения придерживаются традиционного подхода: знания, полученные в ходе обучения, в данном случае смешанного, могут быть применены на практических занятиях, а не в «далеком будущем». Здесь есть опасность подмены мотивации, и выдвижения утилитарной мотивации в качестве основной.

Ценным в смешанном обучении можно считать использование универсального приема микрообучения., когда материал дробится на части, фрагменты, к которым обучающийся всегда может вернуться в случае затруднения. Так обеспечивается непрерывность образования. Обучение приобретает черты самообучения, но с поддержкой учителя на всех этапах. В этом несомненное достоинство и преимущества «смешанного обучения».

В то же время у идеи такого формата обучения есть противники. Уже сегодня наблюдается критика основных положений смешанного обучения. Главная претензия заключается в том, что эта модель в своей основе опирается на печально известную бихевиористскую или поведенческую модель поведения, которая ориентирована на правильный ответ и предполагает следование формуле «стимул – реакция – подкрепление». Подвергнутая много раз критике в теории и практике образования эта модель закладывает прочные знания, формирует умения и навыки, но не учит мыслить. Яркий пример – ЕГЭ с последующей критикой такой итоговой проверки знаний обучающихся, когда важным становилась проверка, насколько обучающийся помнит факты, даты, положения, а не то, как он может изложить логический путь решения проблемы с использованием конкретных фактов, данных и пр.

Учитель, который увлечется идеей смешанного обучения, должен, прежде всего, ответить на важные для себя вопросы: Зачем я буду использовать ту или иную новую модель? Какие преимущества и риски ждут меня и моих учеников? Как новая модель вписывается в требования формирования *soft skills*?

В ходе опытно-экспериментальной работы на примере использования «смешанного обучения» студенты убедились, что в современной школе наблюдаются попытки эволюционного развития, без резкого слома традиционных подходов с пониманием, что в образовании необходимо внедрять новейшие технологии и форматы обучения. Эффективность «смешанного обучения» изучается и проверяется учителями-практиками, методистами, учеными-исследователями. Так, несколько лет назад в США специалисты Стэнфордского университета провели анализ более тысячи эмпирических исследований, в которых сравнивалось традиционное, онлайн и смешанное обучение. Было доказано, что онлайн-обучение не имело значительного преимущества перед традиционными формами обучения. Затем исследование показало, что смешанное обучение значительно эффективнее, чем обучение, полностью происходящее в режиме онлайн. Это исследование существенно укрепило позиции смешанного обучения и способствовало динамике его развития.

На современном этапе совершенно ясно одно: смешанное обучение можно квалифицировать как попытку придать процессу обучения гуманистический характер и создать условия, где ответственность несут оба: и учитель, и обучающийся. Основанием для такого утверждения служит включение обучающегося в процесс обучения не пассивным потребителем информации, а активным «производителем» собственных знаний, субъектом учебной деятельности. Изменяется суть взаимодействия с учителем. Общение между обучающимся и учителем становится свободнее, ребенок может задать вопрос, не боясь насмешки или буллинга со стороны сверстников. Общение становится более персонифицированным. Уязвимым остается вопрос о мотивации учения. Но в то же время у обучающегося в смешанном обучении заметно снижается тревожность по поводу «пойму – не пойму», «успею – не успею», и это в значительной степени может изменить мотивацию, поскольку одним из результатов становится переживание успеха «у меня получилось!»

Еще раз подчеркнем позитивные стороны такого обучения.

1. Актуализируется интерактивная сущность обучения. Обучающиеся имеют возможность взаимодействовать и с учителем, и между собой.

2. Меняется мотивация обучения за счет выбора обучающимся темпа, содержания, средств и времени усвоения материала.

3. Обучающиеся имеют возможность практически мгновенно получить обратную связь, задать вопрос, обсудить материал, выяснить то, что оказалось недопонятым. Задания, рассчитанные на работу в команде, заставляют обучающихся распределять обязанности, не перекладывая их друг на друга, работать сообща.

4. Индивидуальная работа, равно как и работа в команде в значительной степени «включает» эмоциональную сферу, что формирует эмоциональный интеллект, способствует формированию и развитию эмпатии, что важно для эффективной коммуникации.

5. Для учителя появляется возможность для педагогического и методического творчества, он должен все время находиться в ситуации творческого поиска, отыскивая персонализированные варианты обучения и контент для того, чтобы обучающиеся не просто лучше усвоили материал, а развивались как личности, способные к жизни в условиях неопределенности. Такие возможности появляются у учителя в значительной мере за счет экономии времени на контроль усвоения материала, который в большинстве случаев проводится онлайн в виде тестирования. Поэтому в смешанном обучении уместной оказалась модель LMS (*Learning Management System*), которая выполняет функции управления обучением.

6. Смешанное обучение построено на доверии к обучающемуся, его интеллектуальным способностям, умении работать самостоятельно.

7. В контексте требований к работнику XXI века смешанное обучение можно считать адекватным для формирования таких умений и качеств личности, как:

- креативность, что выражается в способности творчески переосмысливать имеющуюся информацию, необходимую для решения поставленной задачи;
- способность к комплексному решению задачи;
- умение создавать команду, эффективно взаимодействовать с разными людьми при решении поставленной задачи;
- умение комплексно решать задачу, принимая во внимание разнообразные данные, которые помогут достичь результат за быстрые сроки с наименьшими потерями;

- быть ответственным за принятые решения и предпринимаемые действия;
- обладать критическим мышлением, умением находить данные и информацию, которые необходимы для решения задачи;
- сформированность и убеждение, что имеющихся знаний и умений всегда недостаточно, поэтому принципиально важной позицией становится *life-long learning*, иными словами, обучение и стремление учиться на протяжении всей жизни.

В то же время, несмотря на столь оптимистичные прогнозы от внедрения смешанного обучения, существуют риски и ограничения, которые касаются разных сторон такого формата обучения. Отметим их.

1. Самый главный риск заключается в том, что смешанное обучение представляется некоторым учителям очередной панацеей. Это происходит зачастую от того, что учитель не понимает, что элементы традиционного обучения, которые имеют место быть в новом формате обучения, тоже должны меняться и стать другими. Совершенно отрицается пересказ материала учебника, а требование персонализации обучения заставляет учителя знать такие особенности обучающегося, как особенности когнитивного стиля, тип модальности, специфику мотивации, преобладание стратегий учения. Только в этом случае можно рассчитывать на то, что столь привычный для учителя метод объяснения окажется адекватным и сработает в новых условиях.

Именно эти сложности и риски стали движущей силой в формулировании целеполагания в опытно-экспериментальной работе.

Вместо использования «смешанного обучения» с целью лучшего усвоения знаний и быстрого формирования практических умений, была формулирована иная цель. «Смешанное обучение» стало средством гуманного образования и действенным вариантом персонализации обучения с учетом таких особенностей личности обучающихся как когнитивный стиль, модальность и стратегии обучения. При этом эксперимент носил формирующий характер, где не предполагается сравнение полученных данных в контрольной и экспериментальной группах, сравнивались и анализировались данные внутри одной экспериментальной группы.

Было выявлено, что в группе обучающихся 5-го класса, где проходил эксперимент (общее количество 22 человека), распределение по когнитивным стилям, модальностям и стратегиям обучения выглядело следующим образом (таб. 1, 2, 3).

Таблица 1 Когнитивные стили

Общее количество	Рефлексивный когнитивный стиль	Импульсивный когнитивный стиль	Полезависимый когнитивный стиль	Полнезависимый когнитивный стиль	Когнитивный стиль, «терпимый к неопределенности»
25 (100%)	2 (8%)	6 (24%)	9 (36%)	5(20%)	3(12%)

Таблица 2 - Модальности

Общее количество	Визуальная модальность	Аудиальная модальность	Кинестетическая модальность
25 (100%)	9 (36%)	7 (28%)	9 (36%)

Таблица 3 - Стратегии обучения

Общее количество	Метакогнитивные стратегии	Собственно когнитивные стратегии	Социокогнитивные стратегии
25 (100%)	4 (16%)	15 (64%)	5 (20%)

Проведенная диагностика показала преобладание полезависимого когнитивного стиля, собственно когнитивных стратегий у испытуемых. Модальности оказались представленными относительно равномерно.

Студенты поставили перед собой задачу не «ломать» когнитивные особенности обучающихся, а построить и организовать учебный процесс в формате «смешанного обучения» таким образом, чтобы создавать условия у обучающихся для органичной реализации тех когнитивных особенностей, которые им присущи. В то же время они пытались решить вопрос формирования умений критического мышления и т.п., то есть развивать у обучающихся способности, присущие разным когнитивным стилям и стратегиям обучения. Это был наиболее сложный этап опытно-экспериментальной работы, потому что он требовал от студентов в поиске ответа на вопрос «Как и каким образом учить?» определения внутри «смешанного формата» возможностей расширения когнитивного поля.

Для достижения поставленной цели студенты использовали хорошо зарекомендовавшие себя варианты «смешанного обучения»: «перевернутый класс», «ротация станций», «ротация лабораторий», «гибкая модель». Эти форматы соответствуют требованиям, приведенным выше. Но проведенная экспериментальная работа доказала, что эффективность использования модели «смешанного обучения» во многом зависит не столько от собственно применения «модной» технологии, сколько от того, насколько творчески учитель будет ее использовать, опираясь на когнитивные данные и модальность конкретных обучающихся. Этот посыл означал, что каждое задание должно было быть ориентировано на конкретного обучающегося. Так, если у ребенка преобладает визуальная наглядность, то на этапе помощи учителя в овладении сложным материалом студент-практикант максимально использовал наглядность в виде презентаций и иллюстраций. Ученику с ярко выраженным полезависимым когнитивным стилем предлагались вопросы, где была заложена неопределенность и требовалось проявление критического мышления. Ребенку с импульсивным когнитивным стилем предлагались задания, где надо было затратить время и проявить прилежание в выполнении задания. Для детей, у которых наблюдался полезависимый когнитивный стиль, подбирались задания, где требовалось внимание и корректное исполнение. В то же время некоторые задания для таких детей включали момент неопределенности, что было для них своеобразным требованием выхода из «зоны комфорта».

На этапе рефлексии все обучающиеся - участники эксперимента отмечали повышение интереса к предмету и эмоциональное переживание «успешности» в выполнении заданий. Что касается качества знаний по изученным темам в формате «смешанного обучения», то проведенный срез предметных результатов, сделанный через три недели после изучения темы, показал высокий уровень: из 25 обучающихся 10 человек (40%) выполнили тест на «отлично», 14 (56%) на отметку «хорошо», 1 (4%) получил отметку «удовлетворительно».

На первый взгляд, такая работа требует от учителя значительных временных затрат, но, как отмечали студенты при рефлексивном анализе по итогам эксперимента, она активизировала и развивала их креативные способности, стала определенной школой повышения педагогического мастерства [7].

Приведенные нами современные технологии имеют в своей основе ресурсы и возможности, способные создать условия для того, чтобы обучающиеся «учились учиться». Практика доказала, что здесь призывы неуместны и бесполезны, как, впрочем, и

целенаправленное обучение этому сложному умению. Нужны именно условия, в которых будет меняться мотивация, а ребенок будет становиться субъектом деятельности. При этом изменятся его потребности, будут формироваться умения планировать свою деятельность, выбирать содержание, средства, контролировать полученные результаты и в итоге проводить личностную и деятельностьную рефлексию.

Проведенная работа позволила сделать следующие выводы.

1. Присущая всем людям потребность в познании выражается в различных когнитивных стилях. В науке выделяют рефлексивный, импульсивный, полезависимый, полenezависимый, терпимый к неопределенности когнитивные стили. Каждый имеет ярко выраженные характеристики. В ходе проведенной опытно-экспериментальной работы выявилось, что в условиях даже одного школьного класса можно наблюдать наличие различных когнитивных стилей.

2. Качество и результативность восприятия информации зависит от модальности. В современном мире преобладает визуальная модальность, кроме нее существует аудиальная и кинестетическая модальности. Навязывание модальности учителя обучающимся чревато многими негативными последствиями.

3. Проблема мотивации, несмотря на интерес к ней в прошлом и сегодня, остается в педагогической науке и практике не исследованной до конца, что неизбежно, учитывая развитие детей в онтогенезе и филогенезе, а также множество факторов, влияющих на развитие общества.

4. Стратегии учения обучающихся (метакогнитивные, когнитивные, социоэффективные) выступают как факт, с которым необходимо считаться учителю.

5. Изменения в современной школе и школе будущего должны носить эволюционный характер. Ярким примером служит синтез лучших достижений классно-урочной системы с новейшими разработками электронного обучения, что получило название «смешанное обучение». Именно этот вариант был выбран для проведения экспериментальной работы в формате формирующего эксперимента.

6. Формула смешанного обучения: «подготовьте меня – расскажите мне – покажите мне – позвольте мне – помогите мне» предполагает высокую степень самостоятельности и ответственности самих обучающихся. Это соответствует современному пониманию сущности тезиса «учись учиться».

7. Эффективность проведенной экспериментальной работы с использованием «смешанного обучения» была обусловлена изучением когнитивных стилей, модальностей и стратегий обучения обучающихся и подбором материалов соответственно индивидуальных когнитивных особенностей каждого обучающегося.

Список литературы

1. Амонашвили Ш.А. Здравствуйте, дети! – М.: Амрита-Русь, 2022. – 320 с.
2. Андреева Н.В., Рождественская Л.В., Ярмахов Б.Б. Шаг школы в смешанное обучение. – М.: Открытая школа, 2016. – 282 с.
3. Большаков Н. Что такое смешанное обучение: принципы и методики эффективного внедрения. – URL: <https://www.calltouch.ru/blog/chto-takoe-smeshannoe-obuchenie-princzipy-i-metodiki-effektivnogo-vnedreniya/> (дата обращения: 05.02.2024).

4. Блинов В.И., Есенина Е.Ю., Сергеев И.С. Модели смешанного обучения: организационно-дидактическая типология // Высшее образование в России. 2021. № 5. С. 44–64.
5. Давлатова А.В. Смешанное обучение в российской школе: как меняется проектирование образовательного процесса. – URL: <https://www.hse.ru/data/2023/04/12/2027484675/> (дата обращения: 02.02.2024).
6. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения. – М.: Интор, 1996.- 544 с.
7. Карпов В.А. Педагогическое мастерство как уровень профессиональной компетенции. - Вестник Самарского университета. История, педагогика, филология. 2022. Т. 28, № 4. С. 78–84.
8. Психолого-педагогические особенности восприятия информации учениками. – URL: <https://bookonline.ru/lecture/23-psihologo-pedagogicheskie-osobennosti-vozpriyatiya-informacii-uchenikami> (дата обращения: 01.02.2024).
9. Нижнева-Ксенофонтова Н.Л., Нижнева Н.Н. Стратегии и стили учения: отечественный и зарубежный опыт. – URL: <https://elib.bsu.by/bitstream/123456789/275708/1/> (дата обращения: 29.01.2024).
10. Обухова Л.Ф. Возрастная психология: учебник для вузов / Л. Ф. Обухова. - Москва: Издательство Юрайт, 2024. - 411 с.
11. Федеральный закон № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации». М.: Проспект, 2015.
12. Токарева Ю.А., Крысина А.С. Психологическая модальность обучающихся как фактор построения учебных курсов в онлайн формате. - URL: https://elar.urfu.ru/bitstream/10995/96979/1/978-80-88327-07-3_018.pdf (дата обращения: 30.01.2024).
13. Холодная М.А. Когнитивные стили: о природе индивидуального ума. – СПб.: Питер, 2010. – 384 с.
14. Щукина Г.И. Проблема познавательного интереса в педагогике. - Москва: Педагогика, 1971. – 351 с.
15. Ястремский М.С. Экспериментальное обоснование эффективности применения blended - learning при обучении учащихся 5-х и 9-х классов английскому языку. – Сборник статей Международной научно-практической конференции «Междисциплинарность науки как фактор инновационного развития». - Уфа, 2022, с. 209-212.

~~1.6. Аксиологические модели образования и проблема его непрерывности~~

~~Современное образование понимается как широкий процесс взаимодействия индивидов, коллективов, социальных групп, общественных конгломератов и систем. Этот процесс частично является стихийным, частично – институционально организованным и целерациональным, проявляющимся в деятельности образовательных организаций. Соотношение стихийного и сознательного компонентов в итоговом результате образования зависит от множества взаимосвязанных факторов.~~

~~Многообразие образовательных результатов, к достижению которых стремится общество, ведет к тому, что образовательный процесс становится все более дифференцированным по разным основаниям, что обуславливает существование множества образовательных моделей.~~

Ползикова Евгения Викторовна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры социально-культурного сервиса и туризма, ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет физической культуры, спорта и туризма» (г. Краснодар, Россия).

Полякова Ольга Борисовна – кандидат педагогических наук, факультет МИЭФ, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики» (г. Москва, Россия).

Пустовойтов Виктор Николаевич – доктор педагогических наук, доцент, профессор, ФГБОУ ВО «Брянский государственный университет имени академика И.Г. Петровского» (г. Брянск, Россия).

Радченко Ксения Николаевна – студентка факультета физической культуры, кандидат в мастера спорта по спортивной акробатике, ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет физической культуры, спорта и туризма» (г. Краснодар, Россия).

Раковская Наталья Александровна – учитель физической культуры, высшая квалификационная категория, МОБУ № 82 имени Героя Советского союза Ф.С. Октябрьского (г. Сочи, Россия).

Ревенько Алия Исхаковна – доцент кафедры физической культуры, ФГБОУ ВО «Уральский государственный медицинский университет» Минздрава России (г. Екатеринбург, Россия).

Рямова Ксения Александровна – кандидат педагогических наук, доцент, ФГБОУ ВО «Уральский государственный медицинский университет» Минздрава России (г. Екатеринбург, Россия).

Самойлова Виктория Сергеевна – ФГБОУ ВО «Пензенский государственный университет» (г. Пенза, Россия).

Семенова Елена Владиленовна – кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры филологии и языковой коммуникации, Лесосибирский педагогический институт – филиал ФГАОУ ВО «Сибирского федерального университета» (г. Лесосибирск, Россия).

Семенова Ирина Николаевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры высшей математики и методики обучения математике, института математики, физики, информатики, ФГБОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет» (г. Екатеринбург, Россия).

Сетяева Наталья Николаевна – кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры теории и методики физического воспитания, ФГБОУ ВО «Сургутский государственный педагогический университет» (г. Сургут, Россия).

Слепухин Александр Владимирович – кандидат педагогических наук, доцент, ФГБОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет» (г. Екатеринбург, Россия).

Снигур Марина Евгеньевна – кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры теории и методики физического воспитания, ФГБОУ ВО «Сургутский государственный педагогический университет» (г. Сургут, Россия).

Соболева Елена Александровна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков и методики их преподавания, ФГБОУ ВО «Армавирский государственный педагогический университет» (г. Армавир, Россия).

Старунов Владислав Алексеевич – магистрант, ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет физической культуры, спорта и туризма» (г. Краснодар, Россия).