

№ 1
2022

ИПС-ЭКСПРЕСС

ИРО-Экспресс

№ 1 • 2022

Издание государственного автономного образовательного учреждения
дополнительного профессионального образования
Свердловской области «Институт развития образования»

Екатеринбург, ул. Академическая, 16

Тел. 8 (343) 369-22-32, 369-27-50

E-mail: irro@irro.ru

Адрес сайта: <http://www.irro.ru>

Редакционно-издательский отдел:

Екатеринбург, ул. Щорса, 92а, корп. 4

Тел. 8 (343) 257-35-63 (внутр. 440)

E-mail: inna.merz@yandex.ru

Ответственный за выпуск: А. П. Расторгуев

Верстка: И. С. Зеслер

Корректор: О. В. Погадаева

Уважаемые коллеги!

Перед вами – первый из четырех выпусков сборника «ИРО-Экспресс», которые должны увидеть свет в 2022 году. Его постоянные читатели наверняка обратят внимание на некоторые перемены – как минимум внешние. Если раньше материалы выпусков были объединены одной темой, то на этот раз мы решили отойти от тематического принципа, распределив статьи по рубрикам.

Эти и ряд других рубрик мы предполагаем сделать постоянными. Их полный перечень, который, по нашему мнению, соответствует приоритетным направлениям развития современного образования в России и в мире, таков:

- Развитие управленческих компетенций в образовании
- Непрерывное профессиональное развитие педагогов
- Качество образования: оценка, анализ, решения
- ШАНС на качественное образование: ресурсы, технологии, практики
- Образовательные стандарты: практика реализации
- Навыки XXI века: функциональная грамотность
- Воспитательные инициативы: управленческие и педагогические практики
- Цифровая трансформация образования

Все это – часть трансформации традиционного сборника «ИРО-Экспресс» в полноценный научно-методический журнал нашего Института, который будет открыт для сотрудничества с внешними партнерами. Такой переход мы намерены осуществить в течение 2022 года. Приглашаем сделать это вместе.

Светлана Тренихина,
ректор ГАОУ ДПО Свердловской области
«Институт развития образования»,
кандидат социологических наук



Содержание

Навыки XXI века: функциональная грамотность

Читательская грамотность школьников при работе с текстами
разной природы: комплексный подход..... 5

Цифровая трансформация образования

Методические аспекты деятельностного наполнения
компонентов цифровых компетенций обучающихся
основной школы в контексте требований ФГОС ООО..... 19

Особенности интернет-зависимого поведения
и меры его профилактики у подростков
с ограниченными возможностями здоровья 28

Воспитательные инициативы: управленческие и педагогические практики

Формирование у школьников культуры обращения с твёрдыми
коммунальными отходами как направление образования
для устойчивого развития 36

Непрерывное профессиональное развитие педагогов

Особенности и перспективы песочной терапии
в деятельности педагога-психолога в школе 42

Навыки XXI века: функциональная грамотность

УДК 373
ББК 74.26

Читательская грамотность школьников при работе с текстами разной природы: комплексный подход

School Students' Reading Literacy Development Using a Broad Range of Written Texts:
Complex Approach

Н. А. Юшкова
ГАОУ ДПО СО «Институт развития образования»
Екатеринбург
E-mail: yushkova-n@yandex.ru

Е. С. Квашнина
Открытая школа
Екатеринбург
E-mail: kvashnina78@mail.ru

Т. Е. Коптяева
МБОУ СОШ № 44
Екатеринбург
E-mail: tanyakoptyaeva@yandex.ru

N. A. Yushkova
GAOU DPO SO "Institute of Education Development"
Yekaterinburg
E-mail: yushkova-n@yandex.ru

E. S. Kvashnina
Open School
Yekaterinburg
E-mail: kvashnina78@mail.ru

T. E. Koptayeva
Secondary School 44
Yekaterinburg
E-mail: tanyakoptyaeva@yandex.ru

Аннотация. В статье рассматривается необходимость реализации комплексного подхода к разработке инструментария для развития читательских умений школьников и дальнейшего оценивания уровня их сформированности. Высказывается идея о том, что предлагаемые школьникам задания должны учитывать этапы читательской деятельности и ориентироваться на типичные затруднения, возникающие у школьников при работе с информацией. Подчеркивается метапредметный характер читательских умений и значимость формирования читательской деятельности при работе с научно-учебным материалом на уроках различной предметной направленности. Описывается возможный вариант комплексной работы с текстами разной природы.

Ключевые слова: читательская деятельность, читательские умения, читательская грамотность, этапы процесса чтения, разработка инструментария диагностики, метапредметные результаты образования.

Abstract. The article considers a complex approach to develop and assess school students' reading skills. The authors argue that the tasks should take into account reading activity phases and students' common information literacy challenges. Reading literacy is considered as a meta-skill. Thus, reading activity is of great importance when using didactic material for teaching any school subject. The authors suggest an example of a complex approach to work with a variety of written text types

Key words: reading activity, reading skills, reading literacy, reading activity phases, assessment tools, meta-skills in education.

Вопросы развития читательской грамотности, которая рассматривается в контексте метапредметного подхода как базовое условие для развития целого ряда способностей школьников, остаются в центре научно-методических исследований последнего десятилетия [1, 2, 3, 6]. Усилия педагогов-практиков направлены как

на формирование мотивации детей к чтению художественных произведений, так и на оценивание умений воспринимать, понимать и усваивать научно-учебную информацию [4]. И в том и в другом случае организация процесса чтения как вида речевой деятельности предполагает активизацию сложных интеллектуальных, логических и эмоционально-оценочных процедур, однако связаны эти процедуры будут с разными видами чтения: чтением эстетическим в первом случае и чтением аналитическим во втором.

Навыки эстетического чтения формируются на уроках литературы, когда юные читатели осваивают художественные произведения разных жанров, учатся интерпретировать текст: за образами героев прозаического произведения слышать голос автора, понимать особенности лирического героя в поэтическом тексте и т. п. Развитие способностей к эстетическому чтению у современных школьников тесно связано с высокой мотивацией к систематическому обращению к произведениям литературы. Отсутствие такой мотивации вызывает «кризис чтения» [2] и делает современных молодых людей «жертвами кратких содержаний» [5].

Однако при обращении к текстам другой природы (научно-учебным, научно-популярным, публицистическим или официально-деловым текстам) в процессе восприятия информации деятельность читателя трансформируется, поскольку меняются способы расшифровки содержания. Школьники переключаются на аналитическое чтение. Неслучайно в современной парадигме научных, научно-методических исследований процесс чтения понимается как важнейший «инструментальный навык» [1, с. 88].

Методический стереотип, распространенный в школьной практике, связан с тем, что обучение чтению закрепляется как профессиональная задача за учителем-словесником. Между тем способности к аналитическому чтению развиваются по большей части на уроках разной предметной направленности при работе с текстами научно-учебного и научно-популярного подстиля, представленными и в традиционном формате (развернутая информация, излагаемая последовательно через цепочку высказываний), и в виде таблиц, диаграмм, графиков, списков и т. п. Исследователи справедливо отмечают, что «успешность освоения <...> предметов определяется тем, насколько хорошо сформированы читательские умения» [4, с. 327]. Таким образом, задача формировать и развивать читательские умения, обеспечивающие высокое качество работы с содержанием текста и, следовательно, высокий уровень читательской грамотности школьников, стоит перед каждым педагогом.

Рассмотрим комплексный подход, демонстрирующий грамотную организацию читательской деятельности школьников при работе с материалами диагностики, которая была предложена для обучающихся в 6-х классах. В ходе разработки заданий учитывались описанные в научной и методической литературе этапы процесса чтения и особенности читательской деятельности на каждом этапе.

Такой универсальный алгоритм работы с информацией реализуется (во всяком случае, должен реализовываться) и в рамках урока при изучении учебного материала. Сопутствующей методической задачей разработки диагностических материалов (помимо главной, ориентированной на использование заданий в качестве инструмента для выявления уровня читательской грамотности шестиклассников) являлась демонстрация самого процесса работы с информацией, когда от задания к заданию,

от декодирования содержания отдельных слов, предложений, текста в целом ученик движется к объяснению найденных фактов и к созданию новых смыслов, т. е. к «присвоению» новых знаний. Об этом усвоении свидетельствует тот факт, что полученная информация может использоваться учеником как собственная, она становится опорой для самостоятельных новых размышлений. Такое движение читателя от простого к сложному, от анализа информации, эксплицитно (явно) выраженной в тексте, к интерпретации имплицитных (скрытых) смыслов важно организовать педагогу в рамках каждого урока, поскольку этот сценарий и формирует метапредметные читательские навыки, позволяющие усваивать и собственно предметное содержание, каким бы сложным на первый взгляд оно ни представлялось.

Кратко напомним, какие этапы процесса чтения выделяются в научно-методической литературе, в чем проявляется читательская деятельность на каждом этапе, какова специфика заданий, которые организуют эту деятельность. Далее рассмотрим диагностические материалы, разработанные с учетом необходимости оценивания различных групп читательских умений на разных этапах читательской деятельности.

На первом этапе процесса чтения происходит первичное восприятие текста, расшифровывается его общее содержание, складывающееся из содержания отдельных единиц, в роли которых выступают отдельные слова и предложения, графические знаки и символы. Для организации этого этапа подбирается информация (текстовый материал) и уточняются аспекты, выявляющие понимание содержания (вопросы и задания к тексту). Отметим, что учителю при планировании работы с учебником на уроке или дома важно предварительно проанализировать качество предложенных авторами-составителями вопросов, поскольку они могут иметь явно выраженный аналитический характер и ориентироваться уже на завершающий этап работы, что закономерно вызывает затруднения школьников, так как работа, целесообразная на этапе первичного восприятия материала, к этому моменту еще не была проведена.

На втором этапе процесса чтения проводится объяснение найденных фактов с помощью привлечения имеющихся знаний, организуется интерпретация текста. Здесь важно соотнести новую информацию с собственным опытом, начать размышлять над контекстом и формулировать выводы. Этот этап связан с извлечением глубоких смыслов получаемой информации. Важно, чтобы на этом этапе работы с текстом предлагались задания с учетом дифференцированного подхода в обучении, чтобы была возможность организовать работу с текстом в процессе выполнения заданий разного уровня сложности.

На завершающем этапе работы с текстом создаются новые смыслы как результат «присвоения» новых знаний. У школьников должна появиться возможность использовать полученные сведения в результате размышления над информацией. Учитель продумывает выход на смысловые доминанты, которые позволяют обобщить всю полученную информацию: новую информацию, которая прорабатывалась на разных этапах работы с текстом, и известную информацию, которая имеется как результат предшествующего читательского опыта.

При разработке комплекта заданий для диагностики читательских умений шестиклассников учитывается необходимость оценивания группы читательских умений на разных этапах читательской деятельности [7]. К этим умениям относятся:

- 1) общая ориентация в содержании текста и понимание его целостного смысла;
- 2) выявление заданных аспектов информации;
- 3) анализ информации, интерпретация текста в соответствии с заданными аспектами;
- 4) рефлексия по поводу содержания текста;
- 5) рефлексия по поводу формы текста.

Задания построены таким образом, что по мере их выполнения задействована вся группа читательских умений в их взаимосвязи. Каждое задание мотивирует школьников повторно обратиться к прочтению текста или его фрагмента, что приводит к точному и глубокому пониманию содержания текста. В такой же логике (от простого к сложному, от эксплицитных смыслов к имплицитным), подчеркнем это повторно, разрабатываются при подготовке к уроку вопросы и задания, которые в определенной системе используются при изучении учебного материала. Это обеспечивает, с одной стороны, развитие у школьников навыков аналитического чтения, с другой стороны, способствует такой организации работы с текстом, которая в полной мере учитывает последовательность этапов в восприятии и анализе информации, что обеспечивает ее усвоение.

Общая структура диагностической работы для обучающихся в шестых классах, включающая в себя три части, носит универсальный характер, так как отражает все этапы читательской деятельности и предлагает задания разного уровня сложности, объем и качество выполнения которых определяются реальным уровнем читательской грамотности: высоким, повышенным, базовым, низким, критически низким. Дадим краткую характеристику каждой части.

Первая часть включает пять заданий, ориентированных на работу с текстом научно-популярного стиля речи. В этой части для работы предлагаются разные единицы – текст, фрагменты текста, отдельные суждения, слова. Задания нацеливают школьников на внимательное повторное чтение информации и точное понимание темы и основной мысли текста, значения отдельных слов. Некоторые задания акцентируют внимание на второстепенной информации, заданной в явном виде, но не совпадающей с формулировкой задания на уровне лексического оформления.

Вторая часть ориентируется на проверку умений школьников выводить простое умозаключение на основе анализа данных, представленных в инфографике. Эти новые данные требуют понимания описанной ситуации в соотношении с основным текстом для оформления результатов в заданном виде. Интерпретация данных, представленных в текстах несплошного типа, предполагает не только понимание новой информации, но и умение обобщить ее. Задания данной части выводят на необходимость осмысления информации в новом аспекте, предполагается расширение тематического поля и уточнение рассматриваемой проблемы в заданном аспекте. При выполнении заданий этой части ученик работает с новыми фрагментами текста, представленными в разном виде, например, в формате аннотированного списка источников с иллюстрациями.

Третья часть связана с выполнением одного задания обобщающего характера, которое проверяет способность обучающихся целостно воспринимать информацию, полученную из разных фрагментов материалов диагностики, а также использовать ее для решения поставленной задачи, тематически и ситуативно связанной с рассматриваемой проблемой. Выполняя задание по составлению списка источников

для подготовки текста, необходимо показать не только понимание информации, но и умение использовать ее в своих целях, опираясь на анализ и интерпретацию.

Остановимся на анализе одного из вариантов диагностики читательской грамотности, в которой принимало участие более 800 школьников. Первая часть заданий предваряется общей краткой инструкцией: «Прочитайте текст и выполните задания 1–5, связанные с пониманием содержания информации». Опорным для выполнения заданий текстом становится фрагмент из книги Ирины Никитиной «Дмитрий Менделеев». Информация представляет собой сплошной структурированный текст, ориентированный на акцентирование особенных способностей, интересов, событий и фактов из жизни ученого. Объем текста составляет 274 слова.

Формулировка задания 1 содержит четкую инструкцию, организующую деятельность школьников: «Выпишите ответы из текста или кратко сформулируйте их самостоятельно. Результаты внесите в бланк ответов». Ответ на вопрос «О каких увлечениях Д. И. Менделеева, помимо науки, экономики и сельского хозяйства, можно узнать из текста?» относится к базовым по уровню сложности, так как информация из текста может использоваться в готовом виде, необходимо только редуцировать ее: «В свободное время любил, например, чемоданы делать; всё делал с большим интересом и увлечением. Это относилось и к шахматам, которые он часто брал с собой в дорогу».

Оба суждения, данные в тексте эксплицитно, находят 61,97 % школьников, что соответствует базовому уровню читательской грамотности. Остальные не справляются с заданием: 23,57 % шестиклассников находят только одно суждение, 14,46 % не обнаруживают ни одного правильного ответа. Причины затруднений школьников связаны с невладением приемами просмотрового чтения, несформированностью навыков повторного обращения к тексту, работой по памяти, индивидуальным ассоциациям, привычкой частичного выполнения заданий (в бланке ответов даются строки для двух ответов, зачастую одна строка остается незаполненной).

Задание 2 направлено на выявление в тексте информации по запросу, а также понимание информации, эксплицитно представленной в разных фрагментах текста. Дается суждение: «Полет Д. И. Менделеева на воздушном шаре является проявлением мужества», требуется указать три обстоятельства, которые доказывают эту мысль. В тексте вся информация обозначена однозначно, дана в трех абзацах текста.

Таблица 1

Фрагменты текста и эталоны ответов задания 2

Фрагменты текста	Эталонные ответы
1. «Одинокое воздушное путешествие длилось почти три часа»	1. Полет был одиноким ИЛИ Полет был длительным ИЛИ Полет был одиноким и длительным
2. «Во время полёта едва не произошла авария... Дмитрию Ивановичу пришлось забраться на край корзины... это было очень опасно»	2. Д. И. Менделеев справился с управлением шара на большой высоте ИЛИ Полет был очень опасным
3. «Весть о необычайно смелом полёте учёного... За героический полёт Академия... удостоила диплома «За проявленное мужество при полёте для наблюдения солнечного затмения»	3. Он рисковал своей жизнью ради науки – изучения солнечного затмения ИЛИ Он проявил смелость в полете ради наблюдения за солнечным затмением

Три обстоятельства для подтверждения суждения, данные в тексте эксплицитно, находят 38,83 % школьников, что соответствует повышенному уровню читательской грамотности, два обстоятельства – 28,49 %, что соответствует базовому уровню читательской грамотности. Остальные 32,67 % не справляются с заданием и получают 0 баллов.

Причины затруднений школьников связаны с неумением извлекать фактическую информацию, данную в явном виде. Для повышенного уровня читательской грамотности требуется проявить перифрастические способности, т. е. умение частично переформулировать информацию из опорного текста (см. второе и третье суждение).

Понимание информации текста в целом проявляется через понимание значения отдельных слов. Понимание смысла слова, относящегося к группе терминологической или общенаучной лексики, проверяется в задании 3: *«В тексте употребляются слова и выражения (1) «почётный», (2) «открытие», (3) «соперничал». Объясните их смысл с учетом контекста, подобрав к каждому синоним (слово той же части речи) ИЛИ предложив краткое толкование».*

Формулировка задания задает инструкцию: подобрать синонимы или дать краткое толкование. Для шестиклассников задание относится к повышенному уровню сложности. Начисляется по одному баллу за каждое слово, максимально за задание можно получить три балла. На базовом уровне необходимо верно указать синонимы или дать толкование к двум словам из трех. Речевые и грамматические ошибки не влияют на оценку. Учитывается смысл предложенных вариантов ответов, которые могут не совпадать с эталонами оценивания, но верно передавать значение слова: 1) *почётный – достойный, уважаемый, авторитетный*; 2) *открытие – изобретение, находка, новшество*; 3) *соперничать – соревноваться, состязаться*.

Не справились с заданием 44 % школьников: 0 баллов – 24,97 % (нет верных ответов), 1 балл – 19,03 % (правильно сформулировали значение одного слова из трех).

Качество выполнения задания свидетельствует о том, что эффективной читательской деятельности части школьников препятствует неосвоенность общекнижной лексики, что значительно усложняет восприятие предметного материала. Причем неумение дать толкование слова нетерминологического содержания (типа *событие* или *открытие*) может свидетельствовать о несформированном логическом и речевом умении давать толкование.

Можно утверждать, что расширение словарного запаса школьников в процессе обучения идет в отношении его пассивной части. Активный запас словаря значительной части школьников ограничен ситуациями бытового употребления.

Причины затруднений школьников связаны с тем, что при поиске ответа не активизируется механизм понимания отдельного слова (необходимо соотнести наименование трех лексических единиц в формулировке задания, указанный контекст их употребления в текстовом фрагменте с их значением, закрепленным в индивидуальном языковом сознании). Кроме того, часть школьников не может самостоятельно сформулировать значение слова ни логически (через объяснение), ни лингвистически (через синонимы), что связано не столько с непониманием значения слова, сколько с недостаточным активным словарным запасом и неразвитыми практическими речевыми умениями.

При выполнении задания 4 ученик сопоставляет информацию из разных источников на уровне отдельных суждений. Эта информация представлена в текстовом фрагменте и содержится в самом задании (дается пять суждений, содержательно связанных с текстом, например: «Удивительный факт открытия периодической системы химических элементов во сне сам ученый объяснял тем, что много думал об этом, когда играл в шахматы»).

Формулировка задания «Какая информация не содержалась в прочитанном тексте? Укажите соответствующие цифры» нацеливает школьников на повторное прочтение текста в заданных аспектах.

Чтобы правильно определить, содержалась ли указанная в предложениях информация в тексте, нужно снова его перечитать, с одной стороны опираясь на ключевые слова, с другой – не ориентируясь на полное совпадение речевого оформления. В целом задание 4 нельзя отнести к сложным, так как вся информация дается в опорном тексте эксплицитно.

34,76 % шестиклассников устанавливают правильное соответствие для одного суждения из пяти, 27,83 % – для двух суждений, но наряду с верными может быть и неверный ответ. Только 23,10 % школьников выполняют задание точно и полно, не допускают ошибок при работе с суждениями, в которых отражается информация опорного текста.

14,30 % шестиклассников не могут установить соответствие даже для одного суждения, что свидетельствует о непонимании информации в целом и/или о неумении проводить логические операции сопоставления, о непривычном для них формате задания.

Причины затруднений школьников связаны с отсутствием навыка определять фактические ошибки в суждениях; неумением сопоставлять два одинаковых по смыслу суждения с разным речевым оформлением; отсутствием навыка возвратного чтения для уточнения отдельных аспектов информации; зависимостью умения применять операции для обработки информации от конкретной формы задания, т. е. неготовностью работать с новым типом заданий.

Задание 5 проверяет умение анализировать текст научного содержания и определять истинность и ложность высказываний на основе сопоставления и анализа информации. Формулировка задания дает четкую инструкцию: «Прочитайте вопросы в таблице в бланке ответов. Определите, можно ли на основе предоставленной в тексте информации ответить на них. Рядом с каждым из вопросов укажите «**МОЖНО**» (если в тексте есть ответ) или «**НЕЛЬЗЯ**» (если в тексте нет ответа)».

Для работы дается пять суждений, содержательно связанных с текстом, например: «Какие открытия сделал Д. И. Менделеев в области физики и экономики?», «Какую награду и за что получил Д. И. Менделеев от французской Академии метеорологического воздухоплавания?»

В этом задании, как и в задании 4, нужно сопоставить суждения и текстовые фрагменты, однако запрос касается другого аспекта: нужно установить, содержится ли информация в тексте, или эта информация, хотя и тематически связанная, в опорном тексте отсутствует. Это предполагает детальное понимание информации опорного текста и каждого из пяти предложенных в задании суждений.

Суждение, предлагаемое в задании 5, прямо связано с отдельным предложением текста и повторяет его содержание или противоречит этому содержанию. В некоторых случаях суждение представляет собой сжатую, обобщенную информацию, представленную в тексте в отдельном абзаце или в разных частях текста. Такие варианты речевого оформления являются более сложными для восприятия, что позволяет ученику продемонстрировать высокий уровень читательской грамотности. В зависимости от количества правильных ответов на задание – три, четыре или пять – устанавливался уровень читательской грамотности: базовый, повышенный или высокий.

Задание является несложным для выполнения, так как информация в тексте дается эксплицитно. Два суждения из пяти отражены в опорном тексте в общем виде: действительно, говорится о научных достижениях Д. И. Менделеева и его полете на воздушном шаре, но не указываются конкретные детали, которые запрашиваются в вопросах (например, почему во время полета запутались верёвки, управляющие газовым клапаном воздушного шара). Оставшиеся три суждения имеют прямое соотношение с текстовой информацией.

В полном объеме задание выполняют 41,47 % обучающихся, допускают одну ошибку в ответе 25,19 %. Значительное число школьников устанавливают наличие информации в опорном тексте хотя бы в трех случаях из пяти – 17,05 %. Эти школьники показывают базовый, повышенный и высокий уровни читательской грамотности. 16,29 % шестиклассников не справляются с заданием, что свидетельствует о неумении ориентироваться в общем содержании текста, об отсутствии навыка возвратного (повторного) чтения.

Вторая часть диагностической работы предполагает выполнение трех заданий. Первые два из них были ориентированы на анализ данных, представленных в инфографике, содержащей интересные факты о личности Д. И. Менделеева. Для выполнения задания 6 нужно рассмотреть изображение и установить, каким фактом из биографии, описанным в тексте, можно дополнить инфографику о Д. И. Менделееве. Формулировка задания задает требования к речевому оформлению: *«Подготовьте ответ по аналогии с инфографикой: описание иллюстрации, которую нужно использовать, и мини-текст к ней (2–3 предложения)»*.

Формулировка задания в вариантах определяется особенностями инфографики: подбор заголовка или иллюстрации к основному тексту. Важной частью задания становится умение отобрать нужную информацию из опорного текста. Кроме того, важно трансформировать ее с учетом особенностей оформления данных в инфографике. Необходимая информация для составления мини-текста содержится в исходном тексте.

Возможный вариант ответа – *описание иллюстрации*: «Фотография старинных чемоданов (старинного чемодана)», *мини-текст*: «Менделеев никогда не сидел без дела. В свободное время любил мастерить чемоданы. Они получались такие замечательные, что многие принимали ученого за мастера чемоданных дел...»

Объем выполнения нестандартного задания, предполагающего работу с несплошным текстом, достаточный для базового уровня, составляет два балла из четырех возможных. Критерии оценивания учитывают умение давать заголовок и составлять мини-текст с учетом полноты и завершенности мысли. Если ученик давал только фрагмент текста без всякой трансформации и заголовков к нему, то ответ учиты-

вался как достаточный для базового уровня сложности. Умение оформлять ответ в виде законченного мини-текста, свободного от грамматических и речевых ошибок, построенного по аналогии с мини-текстами инфографики, рассматривалось как показатель повышенного или высокого уровня читательской грамотности. Но и такой гибкий подход в оценивании задания не меняет ситуации, которая свидетельствует о том, что школьники логически и психологически не готовы работать с заданиями непривычного формата: к выполнению задания б не приступили 59,63 % обучающихся, еще 12,54 % не достигают базового уровня. Распределение положительных результатов дается следующим образом: базовый уровень – 13,97 %, повышенный уровень – 10,45 %, высокий – 3,41 %.

Снижение результатов связано с тем, что информация давалась в несплошном тексте (инфографика). Следовало сопоставить информацию опорного текста и мини-текстов в инфографике и выяснить, какая информация может быть включена в рисунок. В целом механизм выполнения задания не предполагал сложного алгоритма действий. Однако непривычная форма задания привела к тому, что часть школьников отказались от выполнения задания или смогли выполнить только одну операцию.

Причины затруднений школьников связаны: 1) с неумением работать с текстами несплошного типа; 2) с невладением навыками сопоставительного анализа; 3) с отсутствием установки перечитывать текст для установления фактов, конкретизации деталей, уточнения оценки и т. п.; 4) с неразвитостью перифрастических способностей.

Задание 7 предполагает использование данных, полученных в результате выполнения заданий 1–6: нужно обобщить информацию, показать концептуальное понимание ее содержания и оформить умозаключение, опирающееся на анализ информации, в виде нескольких законченных суждений: *«Каким словом или словосочетанием называют человека, обладающего способностями и талантами в разных областях? Можно ли использовать это слово или словосочетание применительно к личности Д. И. Менделеева? Объясните свою точку зрения, используя информацию из текста и инфографики (3–4 предложения)».*

В критериях оценивания заложен подход, учитывающий точность и полноту выполнения задания с одной стороны и позволяющий соотнести качество выполнения задания с уровнем сложности – с другой:

1. Гений / гениальный человек / выдающийся человек / выдающаяся личность – 1 балл.
2. Да, можно использовать – 1 балл.
3. Объяснение: 2 балла (полное, фактические примеры приведены); 1 балл (неполное, есть фактические примеры, нет объяснения ИЛИ есть объяснение, но не приводятся примеры из текста); 0 баллов (объяснение отсутствует или не оформлено до законченных суждений в виде предложений или ошибочно по содержанию).

Качество выполнения задания представлено в табл. 2:

Таблица 2

Качество выполнения задания 7

Задание 7	0 баллов	1 балл	2 балла	3 балла	4 балла
Процент выполнения	46,97 %	15,40 %	16,83 %	9,46 %	11,33 %

При формулировании обобщающего понятия необходимо работать с информацией, выраженной в неявном виде. Отсылка к этой информации содержится в вопросе задания: *«Каким словом или словосочетанием называют человека, обладающего способностями и талантами в разных областях?»* Вся остальная информация дается в тексте в явном виде.

62,37 % шестиклассников не выполняют задание на базовом уровне, из них 15,40 % дают односложный ответ или указывают обобщающее понятие. Два балла получают 16,83 % участников диагностики, 20,79 % могут дать обоснование своему выбору в опоре на текст.

Затруднения значительной части шестиклассников связаны с неумением давать развернутое объяснение, опираясь на анализ информации. Необходимые сведения представлены эксплицитно, но для формулирования ответа требовалось преобразовать текстовые фрагменты в краткие суждения, представляющие собой грамматически целостное высказывание.

Задание проверяет также умение работать с формулировкой задания (учет формы представления информации): *«Объясните свою точку зрения, используя информацию из текста и инфографики»*. Особенности формулировки учитывают 11,33 % шестиклассников.

Причины затруднений школьников связаны прежде всего с незнанием значений слов, относящихся к книжной лексике, ограниченным словарным запасом. Кроме того, задание выявляет: 1) неумение работать с текстами несплошного типа; 2) не владение навыками сопоставительного анализа; 3) неразвитость перифрастических способностей; 4) неумение обобщать информацию, полученную из двух источников, и отбирать ее для обоснования своей позиции.

Задание 8 включает в себя новую информацию, требующую осмысления. В формулировке задания наряду с инструкцией содержится преамбула: *«Писатель, который создает историческую биографию, обращается к самым разным источникам, чтобы история личности, о которой он пишет, наполнилась подлинными фактами и событиями. Соотнесите текстовые фрагменты о Д. И. Менделееве, размещенные в левой колонке таблицы, с типом источника, из которого они были взяты»*.

Информация представлена в виде таблицы, в которую включены мини-тексты, состоящие из одного-двух предложений. Эта информация была связана с пониманием формы представления информации, что тесно связано с понятием речевого жанра. Шестиклассникам для работы предлагаются фрагменты писем, дневников, мемуаров, научных трудов (см. табл. 3):

Таблица 3

Текстовые фрагменты и типы источников

1. «Менделеев был интересен в домашней обстановке. Разговор вел простой, особого русского склада. От него веяло Русью, которую он любил... Большая, умная медвежья голова, длинные нечесанные волосы и задумчивые, иногда мечтательные глаза» (<i>художник Я. Д. Минченков о Д. И. Менделееве</i>)	А. Научный труд
2. «Плоды моих трудов – прежде всего в научной известности, составляющей гордость не мою, но общую русскую. Лучшее время жизни и ее главную силу взяло преподавательство... из тысяч моих учеников много теперь повсюду видных деятелей...» (<i>из переписки Д. И. Менделеева с С. Ю. Витте</i>)	Б. Автобиография
3. «Органическая химия» Д. И. Менделеева – первый учебник по химии отечественного автора, изданный в России. Книга вызвала широкий резонанс, получила хорошие критические отзывы. Д. И. Менделеев получил за нее Демидовскую премию Академии наук (высшую в XIX веке в России награду за творческие достижения)	В. Воспоминания современников
4. «В 1849-м окончил гимназию в Тобольске и с маменькой, сестрой Лизой и служителем Яковом поехали в Москву, чтобы поступить в Московский университет. Но государь Николай Павлович приказал принимать только из своего округа. Несмотря на дружбу Шевырева, Кудрявцева и других профессоров с дядей В. Д. Корнильевым, меня не приняли...»	Г. Письмо

Письма, дневники относятся к жанрам, с которыми школьники работают с начальной школы. Словари и справочники к шестому классу воспринимаются как разновидность научной литературы. Отсылки к авторам и/или источникам цитаты служат дополнительным ориентиром при выборе типа источника (термин «жанр» в формулировке задания не используется). Затруднения может вызвать жанр воспоминаний современников, в этом случае качество выполнения задания соответствовало повышенному уровню сложности.

В основе успешного выполнения задания лежало не только знание типовой формы представления информации в том или ином источнике (с учетом жанра), но и владение навыками установления соответствия, что позволяет и при незнании отдельных аспектов информации «методом подбора» выбрать верный вариант.

На базовом уровне задание выполняют 30,14 % школьников (верно устанавливают как минимум три соответствия из четырех), 69,86 % не владеют читательскими навыками, позволяющими извлечь информацию из формулировки и материалов задания. Между тем работа над структурой (формой) текста является ведущей стратегией читательской деятельности.

Причины затруднений школьников связаны с неумением работать с текстами несплошного типа (извлекать информацию из таблицы) и сопоставлять информацию, с непониманием формы предъявления информации. Кроме того, ограниченность читательского восприятия, препятствующая чтению разных типов источников, связана с бедностью жанрового репертуара, который используется при обучении (традиционно это текст учебника, объяснение учителя).

Третья часть диагностической работы предполагает выполнение заданий, связанных с выбором источника информации. Здесь проверяется также сохранение устойчивого внимания при длительной работе с информацией.

Задание 9 нацелено на понимание информации, данной дополнительно. Для работы предлагается аннотированный список книг из трех источников, с учетом возрастных особенностей школьников к каждому описанию дается цветная иллюстрация обложки. Задание носит ситуативный характер, что подчеркивается в формулировке: *«Вы готовите сообщение к уроку химии на тему: «Периодическая система химических элементов Д. И. Менделеева как ключ к миру, который нас окружает». К какой книге вы обратитесь, чтобы привести конкретные примеры? Почему?»*

Задание относится по степени сложности к базовому уровню в случае, если только назван источник (2 балла), повышенному, если дано частичное обоснование его выбора (3 балла), полное обоснование (4 балла). 40,82 % шестиклассников после детального изучения различных аспектов информации о личности не могут выбрать один из трех предложенных источников для изучения материалов при подготовке сообщения на тему.

Статистика качества выполнения задания 9 свидетельствует, что помимо тех трудностей, которые выявлены при выполнении задания 8 (см. выше), затруднения шестиклассников связаны с неумением сопоставлять информацию с ситуацией, которая требует применения этой информации, непонимание формы предъявления информации (автор, название источника и аннотация к нему), ограниченностью способов поиска новой информации под свою задачу, связанную с учебной ситуацией. Безусловно, очевидным становится и неумение длительно работать с информацией, усталость к концу работы, поверхностное чтение.

Задание 10 завершает диагностику, здесь важно показать осмысление информации, содержащейся в разных заданиях комплексной работы, установить причинно-следственные связи и предложить самостоятельно сформулированные утверждения в заданном аспекте. Формулировка задания: *«Представьте, что вы собираете информацию, чтобы написать биографию знаменитой личности для серии «Жизнь замечательных людей». Какие типы источников информации следует использовать, чтобы книга получилась не только интересной, но и наглядной, достоверной?»*

К формулировке задания давалась небольшая справка, расшифровывающая название серии ЖЗЛ.

Возможные варианты ответов: биография, автобиография, письма, воспоминания современников, фотографии/картины, описание созданных произведений/сделанных открытий, научные работы, энциклопедии, словари и справочники и т. п. – легко восстанавливаются из других заданий диагностики.

За каждый правильный ответ начисляется 1 балл. В зависимости от количества правильных ответов (в бланке ответов указывалось на необходимость указать пять источников) устанавливается уровень выполнения задания: базовый – названо 3 источника, повышенный – 4 источника, высокий – 5 источников.

Качество выполнения завершающего диагностику задания представлено в табл. 4.

Таблица 4

Качество выполнения задания 10

Задание 10	0 баллов	1 балл	2 балла	3 балла	4 балла	5 баллов
Процент выполнения	44,88 %	12,32 %	14,08 %	11,22 %	8,91 %	8,58 %

Низкое качество выполнения свидетельствует о том, что школьники не могут составить алгоритм индивидуально ориентированного действия по заданной ситуации с использованием полученной в материалах диагностики информации. Данная информация дается в явном и неявном виде. Если бы в формулировке было сказано: «Перечитайте все тексты из материалов диагностики и выпишите названия типов источников информации», то формально качество выполнения могло быть гораздо выше. Но качество «присвоения» информации, возможность использования ее для решения собственных задач при этом остались бы минимальными. Между тем в реальной образовательной практике зачастую даются прямые подсказки.

Качество выполнения задания свидетельствует о том, что 44,88 % школьников не могут выйти на использование полученной информации и не имеют достаточного опыта для того, чтобы составить список типов источников для написания работы. К обширному списку причин затруднений, выявленному в процессе выполнения заданий 1–9, добавляется и формальное отношение к получаемой информации: информация не переходит в разряд практической, применяемой, лично значимой.

Таким образом, для развития читательской грамотности школьников на уроках разной предметной направленности важно реализовывать комплексный подход и предлагать для работы тексты разной природы. Развитие читательской грамотности становится возможным, если реализуются «приемы понимания текста: работа с ключевыми словами, кодирование и декодирование сплошных и несплошных текстов» [3, с. 313]. Читательские умения, лежащие в основе читательской грамотности, формируются, а затем проверяются с помощью специально разработанных вопросов, заданий, указаний (инструкций), которые продуманы с учетом обозначенных выше методических подходов: на разных этапах процесса чтения читательская деятельность имеет свои особенности; качество понимания информации коррелирует с уровнем развития группы читательских умений. Необходимо учитывать особенности восприятия информации на разных этапах читательского восприятия и предлагать с учетом этого разноаспектные задания.

Принципиально включать в ход урока выполнение заданий разного уровня сложности и учитывать комплекс факторов, определяющих степень трудности задания: 1) объем текста или текстовых фрагментов, предлагаемых для работы; 2) количество фрагментов в задании для подготовки краткого или развернутого ответа; 3) количество аспектов в каждом задании; 4) объем предполагаемых ответов (слово/словосочетание/суждение/несколько суждений); 5) степень самостоятельности ответа (выписать из текста или сформулировать самостоятельно на основе прочитанного текста); 6) наличие информационных помех, включаемых в задание.

Общие выводы

Скорость чтения в школьной практике длительное время была главным показателем освоения чтения как вида речевой деятельности. Однако последнее время есть понимание того, что количественные измерители в аспекте развития читательской грамотности являются второстепенными.

К сожалению, в школьной образовательной практике при работе с текстом не всегда используются технологии, ориентированные на обучение разным видам чтения, на отработку конкретных стратегий и тактик понимания текста. Актуальным остается привлечение внимания к этим проблемам учителей разных предметов, так как навыки аналитического чтения развиваются при изучении учебного материала, и важно учитывать объективные причины трудностей школьников в восприятии, анализе и интерпретации информации и предлагать типы заданий, которые позволяют поэтапно формировать универсальные читательские умения.

Комплексный подход при работе с текстами разной природы позволяет «понять причину неуспешности учебной деятельности части школьников, своевременно выявить «зоны риска» и определить направление корректировки образовательного процесса» [7, с. 298].

Библиография

1. Галактионова, Т. Г. Успешное чтение: перспектива развития / Т. Г. Галактионова. – Текст: непосредственный // Национальная программа поддержки и развития чтения: год седьмой: материалы VII Всерос. науч.-практ. конф. «Национальная программа поддержки и развития чтения: проблемы и перспективы» и III Всерос. конф. «Библиотеки, издательства, книжная торговля и СМИ: влияние на круг чтения». – М.: Межрегиональный центр библиотечного сотрудничества, 2014. – С. 87–95.
2. Мелентьева, Ю. П. Многослойность чтения / Ю. П. Мелентьева. – Текст: непосредственный // Кризис чтения: энергия преодоления: сб. науч.-практ. материалов / ред.-сост. В. Я. Аскарова. – М.: МЦБС, 2013. – С. 8–23.
3. Мышкина, С. А. Текст как знаковая система / С. А. Мышкина. – Текст: непосредственный // Русский язык в школьном и вузовском обучении разным предметам: сборник статей / сост. О. Е. Дроздова. – М.: Корпорация «Российский учебник», 2018. – С. 312–318.
4. Пентин, А. Ю. Особенности работы с текстом при изучении естественно-научных предметов / А. Ю. Пентин. – Текст: непосредственный // Русский язык в школьном и вузовском обучении разным предметам: сборник статей / сост. О. Е. Дроздова. – М.: Корпорация «Российский учебник», 2018. – С. 327–334.
5. Райкин, К. А. Жертвы кратких содержаний: интервью с режиссером К. А. Райкиным; записала Е. Красоткина. – 25.02.2022 – Текст, изображение: электронные // Мел: сайт. – URL: <https://mel.fm/vospitaniye/intervyu/2463178-zhertvy-kratkikh-soderzhany-rezhisser-konstantin-raykin-o-sile-i-slabosti-sovremennykh-podrostkov> (дата обращения: 26.02.2022)
6. Цукерман, Г. А. Оценка читательской грамотности: материалы, презентация / Г. А. Цукерман. – Текст, изображение: электронные // Центр оценки качества образования: сайт. – URL: <http://www.centeroko.ru/public.html> (дата обращения: 24.02.2022).
7. Юшкова, Н. А. Метапредметные читательские умения в контексте мониторинговых исследований / Н. А. Юшкова. – Текст: непосредственный // Метапредметный подход в образовании: русский язык в школьном и вузовском обучении разным предметам: материалы II Всероссийской научно-практической конференции, г. Москва, 18 апреля 2019 г. / сост.: О. Е. Дроздова, М. И. Шаповалов. – Москва: МПГУ, 2019. – С. 293–298.

Цифровая трансформация образования

УДК 371
ББК 74.20

Методические аспекты деятельностного наполнения компонентов цифровых компетенций обучающихся основной школы в контексте требований ФГОС ООО

Methodological aspects of the components activity content of primary school students digital competencies in the context of the Federal State Educational Standard

А. В. Слепухин
ГАОУ ДПО СО «Институт развития образования»
Екатеринбург
E-mail: ikto2016@gmail.com

A. V. Slepukhin
GAOU DPO SO «Institute of Education Development»
Yekaterinburg
E-mail: ikto2016@gmail.com

Аннотация. В статье обозначены особенности выделения цифровых компетенций как результата образования в обновленных ФГОС ООО; приведены примеры подходов к выделению составляющих компонентов цифровых компетенций, а также основные виды деятельности учителя, определяющие методы формирования компонентов цифровых компетенций у обучающихся основной школы.

Ключевые слова: цифровые компетенции, содержательные и деятельностные компоненты компетенций, операционный состав деятельности, методы формирования цифровых компетенций.

Abstract. The article outlines the features of the allocation of digital competencies as a result of education in the updated Federal State Educational Standards LLC; examples of approaches to identifying the constituent components of digital competencies are given, as well as the main types of teacher activities that determine the methods for forming the components of digital competencies in primary school students.

Key words: digital competencies, content and activity components of competencies, operational composition of activities, methods of forming digital competencies.

Тенденции изменений в современном обществе, связанные с переходом на цифровую экономику, обуславливают необходимость подготовки высококвалифицированных специалистов, готовых к гибким информационно-технологическим изменениям, что объясняет актуальность переосмысления педагогическим сообществом методики подготовки обучающихся. Анализ аналитических документов и экспертных материалов [1, 4, 6, 7, 9, 10, 12, 13, 15, 19, 21] позволяет в рамках ответа на указанную необходимость выделить проблемную ситуацию, связанную с созданием соответствующей профессиональной нацеленности обучающихся школ и переподготовкой учителей в содержательном, методическом и технологическом аспектах. При этом отметим, что необходимость формирования новых профессиональных умений педагога, связанных с подготовкой как специалистов цифрового общества, так и субъектов, функционирующих в этом обществе в социальном и бытовом плане, актуализируется (с ориентацией на [8]) в условиях перехода на новые стандарты основного общего образования [11]. Сказанное обуславливает важность разработки методики

формирования, развития и диагностики сформированности у обучающихся компонентов цифровых компетенций и обучения этой методике учителей общеобразовательных организаций.

В рамках анализа существующих педагогических исследований, направленных на изучение совокупности взаимосвязанных компонентов методики формирования цифровых компетенций, укажем, что в работах отечественных специалистов ведется обсуждение по следующим основным направлениям: выделение структурных и содержательных компонентов базовой модели компетенций цифровой экономики [2, 3, 5, 7]; выделение дидактического потенциала технологических решений проблемы формирования компетенций [1, 4, 6, 14, 15, 20]; разработка системы методов обучения [16–18].

Результаты сопоставления и обобщения сформулированных исследователями положений показывают динамику в понимании сущности содержательного наполнения компонентов цифровых компетенций и компетентностей. Однако заметим, что активное обсуждение необходимости перехода на новые образовательные стандарты и осмысление взаимосвязи обновленных образовательных результатов отодвигает на второй план стремление к пониманию взаимообусловленности требований ФГОС ООО к расширенной системе результатов и содержательное, а также структурное изменение методической системы образования, практически исключая при этом ориентацию на цифровые компетенции.

Сложившаяся ситуация приводит к противоречию между необходимостью целенаправленного формирования компонентов цифровых компетенций у обучающихся в основной школе и недостаточностью понимания сущности методики их формирования в составе обновленных образовательных результатов. Указанное положение отражается в информационной перегрузке и растерянности учителей. По нашему мнению, выделенное суждение в большой степени объясняет отсутствие в современной педагогической литературе описания методики подготовки учителей к формированию у обучающихся компонентов цифровых компетенций (взаимосвязанных с обновленными образовательными результатами).

В рамках сформулированных позиций определим цель представленного исследования: разработать вариант наполнения содержательно-деятельностного компонента методики подготовки учителей к формированию у обучающихся основной школы компонентов цифровых компетенций.

Для достижения сформулированной цели выделим характеристические особенности цифровых компетенций (при сопоставлении с другими родственными понятиями, с требованиями к образовательным результатам в контексте ФГОС ООО), подходы к выделению составляющих компонентов цифровых компетенций, а также основные виды деятельности, определяющие методы формирования компонентов цифровых компетенций у обучающихся основной школы.

В рамках стремления к заявленному достижению на основе анализа педагогической литературы [5, 9, 19] установим соотношение таких понятий, как компьютерная, информационная и цифровая грамотность, цифровые навыки, цифровые компетенции и компетентности, а также основные подходы к выделению составляющих компонентов рассматриваемых понятий. Результат установленного соотношения представим в табл. 1, акцентируя внимание при этом на деятельностной трактовке компонентов.

Таблица 1

Сопоставление деятельностных компонентов основных понятий, связанных с цифровыми компетенциями

Понятие	Определяющее словосочетание	Целевая направленность	Подходы к выделению составляющих компонентов
Цифровая грамотность	Набор знаний и умений	Безопасное и эффективное использование цифровых технологий и ресурсов интернета	1) цифровое потребление, цифровые компетенции, цифровая безопасность; 2) информационная грамотность, коммуникативные компетенции, компьютерная грамотность, креативные компетенции, медиаграмотность
Цифровые компетенции	Способность решать задачи в области использования информационно-коммуникационных технологий (ИКТ)	Решение разнообразных задач	1) умение использовать и создавать контент при помощи цифровых технологий, включая поиск и обмен информацией, взаимодействие с другими людьми, компьютерное программирование; 2) информационная грамотность, коммуникация и сотрудничество, создание цифрового контента, безопасность, решение проблем
Цифровая компетентность	Умение использовать цифровые технологии	Использование цифровых технологий в обучении, на работе и в общественной жизни	1) способность к цифровому сотрудничеству, обеспечению безопасности и решению проблем; 2) информационная и медиакомпетентность, коммуникативная компетентность, техническая компетентность, потребительская компетентность
Цифровые навыки	Устоявшиеся, доведенные до автоматизма модели поведения	Использование цифровых устройств, коммуникационных приложений и сетей для доступа к информации и управления	Умение создавать цифровой контент и обмениваться им, коммуницировать и решать проблемы для эффективной самореализации в обучении, работе и социальной деятельности в целом
Информационная грамотность	Умение осуществлять определенные виды деятельности с информацией	Обработка и представление информации	Умение формулировать информационную потребность, запрашивать, искать, отбирать, оценивать и интерпретировать информацию в различных видах представления
ИКТ-грамотность	Совокупность коммуникационной и информационной составляющих	Использование сервисов, которые поддерживаются компьютером и распределяются через интернет	1) коммуникационная составляющая как набор пользовательских навыков; информационная составляющая, которая сосредоточена на ключевых аспектах общества; 2) способность оптимальным образом находить, получать, выбирать, обрабатывать, передавать, создавать и использовать цифровую информацию
Компьютерная грамотность	Навыки в области компьютеров	Решение разнообразных задач	Пользовательские и специальные технические навыки

Результаты анализа и сопоставления представленной в табл. 1 информации с требованиями нормативного документа [11] позволяют:

- 1) выделить в качестве базовых умений и способностей информационную и компьютерную грамотность, на основе которой формируется цифровая компетенция, являющаяся в свою очередь базисом цифровой грамотности и цифровой компетентности;
- 2) обосновать необходимость детализации (декомпозиции), а также дальнейшей дифференциации объявленных составляющих.

Указанные в п. «б» виды деятельности позволят установить взаимосвязь составляющих компонентов цифровых компетенций с компонентами всех групп универсальных учебных действий (УУД) и сформулировать вывод о месте цифровых компетенций в структуре требований к образовательным результатам.

Результат сопоставления компонентов цифровых компетенций с компонентами личностных и метапредметных результатов (в контексте [11]) представим в табл. 2.

Таблица 2

Фрагмент сопоставления компонентов цифровых компетенций с требованиями к образовательным результатам в контексте ФГОС ООО

Компоненты цифровых компетенций	Деятельностное наполнение компонента	Компонент образовательных результатов
1. Информационная грамотность		
1.1. Просмотр, поиск и фильтрация данных, информации и цифрового контента	Формулировать потребность в информации, искать данные в цифровой среде, иметь доступ к контенту; создавать и менять собственные стратегии поиска информации	Самостоятельно выбирать способ решения учебной задачи (базовые логические действия); применять различные методы, инструменты и запросы при поиске и отборе информации (работа с информацией)
1.2. Оценка данных, информации и цифрового контента	Анализировать, сравнивать и критически оценивать достоверность и надежность источников данных, информации и цифрового контента	Устанавливать основания для анализа, обобщения и сравнения (базовые логические действия); владеть инструментами оценки достоверности полученных выводов (базовые исследовательские действия); выбирать, анализировать информацию различных видов (работа с информацией)
1.3. Управление данными, информацией и цифровым контентом	Организовывать, хранить и извлекать данные, информацию и контент в цифровой среде	Выявлять дефициты информации, данных, необходимых для решения поставленной задачи (базовые логические действия); систематизировать информацию (работа с информацией)
2. Коммуникация и сотрудничество		
2.1. Взаимодействие посредством цифровых технологий	Взаимодействовать посредством различных цифровых технологий и определять соответствующие цифровые средства коммуникации в контексте	Способность обучаться во взаимодействии (личностные результаты); участвовать в групповых формах работы (совместная деятельность)

2.2. Сотрудничество с использованием цифровых технологий	Использовать цифровые инструменты и технологии для совместной работы, а также для совместного производства ресурсов и знаний	Способность формировать новые знания, способность формулировать идеи, гипотезы (личностные результаты); самостоятельно выбирать способ совместного решения учебной задачи (базовые логические действия); самостоятельно составлять план действий (самоорганизация)
3. Создание цифрового контента		
3.1. Создание и развитие цифрового контента	Создавать и редактировать цифровой контент в разных форматах	Осознавать важность обучения на протяжении всей жизни для успешной профессиональной деятельности (личностные результаты)
3.2. Интеграция и переработка цифрового контента	Модифицировать и повышать качество информации и контента, интегрировать их в единую совокупность знаний для создания нового контента	Систематизировать информацию различных видов и форм представления (работа с информацией); оценивать соответствие результата цели условиям (самоконтроль)

Синтез представленных материалов позволяет сформулировать следующее суждение: при детализации в обновленном ФГОС ООО образовательных результатов и выделении в качестве нового образовательного результата функциональной грамотности цифровая компетентность не находит явного представления, хотя компоненты цифровых компетенций пронизывают компоненты личностных и метапредметных результатов (а также предметных результатов для учебного курса «Информатика»). Сказанное означает, что при условии целенаправленно организованной деятельности субъектов образовательного процесса, сопровождающейся переводом ее в цифровой контекст, имеются все основания для надежно гарантированного формирования и развития цифровых компетенций.

Для реализации этой целенаправленной деятельности выделим следующие действия, которые, в свою очередь, составят основу для проектирования методов формирования компонентов цифровых компетенций:

- детализация (декомпозиция) результатов обучения – доведение операционного состава деятельности до надежно опознаваемых, а значит, и диагностируемых видов деятельности в соответствии с целевой направленностью на компоненты цифровых компетенций, а также психолого-педагогической характеристикой контингента обучающихся;
- дифференциация целей и результатов обучения по уровням сформированности компетенций с предварительным анализом сущности критериально-уровневого подхода к выделению уровней сформированности компетенций в контексте ФГОС ООО;
- конкретизация результатов в зависимости от ступени обучения, от дидактического потенциала изучаемого материала конкретной темы предметной области для развития компонентов компетенций;
- подбор специальных учебных заданий, направленных на формирование операций в составе компонентов цифровых компетенций.

Приведем пример детализации (декомпозиции) для компонента «умение систематизировать информацию различных видов и форм представления»:

- выделение совокупности элементов систематизации;
- установление принципа систематизации (вид, формат представления или др.);
- установление связи между элементами совокупности.

Приведем пример дифференциации полученного в табл. 2 операционного состава деятельности в табл. 3. В качестве основания для дифференциации выберем критерии в рамках критериально-уровневого подхода согласно ФГОС ООО.

Таблица 3

Иллюстрация дифференцированного подхода при проектировании методов формирования и (или) развития компонентов цифровых компетенций

Компонент компетенции	Критерии (уровни)			
	знание	понимание	применение	функциональность
Поиск и просмотр информации	Обучающийся объясняет, как, используя ключевые слова, можно найти информацию с помощью поисковой системы (с помощью учителя/самостоятельно)	Обучающийся приводит пример методов поиска информации, устанавливает соответствие между ситуациями и методами поиска информации (с помощью учителя осуществляет выбор примера из списка/самостоятельно)	Обучающийся варьирует при поиске информации различные методы поиска, обосновывает преимущество выбранного метода поиска (с помощью учителя/самостоятельно)	Обучающийся приводит пример жизненной ситуации, в которой необходимо найти информацию в поисковой системе (с помощью учителя/самостоятельно)
Общение с помощью цифровых средств	Называет средства коммуникации для общения с учителем/одноклассниками (с помощью учителя/самостоятельно)	Приводит пример преимуществ и недостатков средств коммуникации (с помощью учителя/самостоятельно)	Добавляет на интернет-страницу комментарий, участвует в дискуссии, ведущейся посредством интернет-форума, соблюдая требования среды	Описывает характеристики информационной среды, критически анализирует используемые в учебной деятельности среды (с помощью учителя/самостоятельно)

Проиллюстрируем подбор специальных учебных и учебно-познавательных заданий, направленных на формирование (развитие) отдельных компонентов цифровых компетенций, на примере рассмотренных в табл. 3 компонентов (табл. 4).

Таблица 4

Примеры учебно-познавательных заданий для формирования компонентов цифровых компетенций

Компонент компетенции	Критерии (уровни)			
	знание	понимание	применение	функциональность
Поиск и просмотр информации	Сформулируйте действия для поиска информации о... с помощью поисковой системы Google (Yandex)	Приведите пример действий для осуществления поиска информации по вопросу..., установите соответствие между приведенными в списке ситуациями и действиями для осуществления поиска информации	Выберите метод поиска информации о..., обоснуйте преимущество выбранного метода поиска	Выберите из списка (приведите самостоятельно) пример жизненной ситуации, в которой необходимо найти информацию в поисковой системе
Общение с помощью цифровых средств	Назовите (выберите из списка) средства коммуникации для общения с учителем (одноклассниками)	Сформулируйте преимущества и недостатки средств коммуникации (средства видео-конференц-связи, чата, форума)	Прокомментируйте в блоге решение учебной проблемы	Опишите характеристики информационной среды «ЯКласс» для коммуникации, которые помогут выбрать ее для реализации профессионального взаимодействия специалистов

В качестве выводного суждения отметим следующее:

- 1) декомпозицию целесообразно продолжать до тех пор, пока не станет очевидным получение однозначного диагностического вывода о выполнимости или невыполнимости действия (глубина декомпозиции может варьироваться в зависимости от наполненности и общности формулировки действий);
- 2) полученные при декомпозиции формулировки целесообразно обобщить до формулы результатов обучения: результат = действие + объект + контекст (например, умение поиска информации = приводить + пример действий + для осуществления поиска информации);
- 3) выделенный операционный состав деятельности автоматически приводит к наполнению формулировками совокупности учебных, учебно-познавательных заданий;
- 4) глаголы-действия, полученные при декомпозиции, целесообразно рассматривать и как глаголы-конструкторы для формулирования соответствующих диагностических заданий.

Приведенная совокупность видов деятельности при условии их целенаправленной реализации, по нашему мнению, будет способствовать развитию у учителей умения обоснованного (с дидактической точки зрения) проектирования методов формирования у обучающихся основной школы компонентов цифровых компетенций. При этом представленный материал может быть использован для наполнения

содержательно-деятельностного компонента методики обучения учителей формированию цифровых компетенций у школьников.

Библиография

1. Аптекман, А. Цифровая Россия: новая реальность / А. Аптекман, В. Калабин, В. Клинцов и др. – Москва: Digital McKinsey – URL: <https://www.tadviser.ru/images/c/c2/Digital-Russia-report.pdf> (дата обращения: 23.01.2022). – Текст: электронный.
2. Гилева, Т. А. Компетенции и навыки цифровой экономики: разработка программы развития персонала / Т. А. Гилева. – Текст: электронный // Вестник УГНТУ. Наука, образование, экономика. Серия экономика. 2019. – Т. 2. – № 28. – URL: <http://ogbus.com/index.php/bul/article/view/9910> (дата обращения: 21.01.2022).
3. Данилюк, А. Я. Концепция Базовой модели компетенций цифровой экономики / А. Я. Данилюк, А. М. Кондаков. – 32 с. – Текст: электронный // Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации: официальный сайт. – URL: <https://www.ranepa.ru/images/anons/2018-12/Konceosiya-bmkse.pdf> (дата обращения: 24.01.2022).
4. Исследовательский спецпроект «Цифровая грамотность для экономики будущего» / Аналитический центр НАФИ. – М.: НАФИ, 2018. – Текст: электронный. – URL: <https://nafi.ru/upload/iblock/8f0/8f019c7e455b141dd16f56a1a926bdd0.pdf> (дата обращения: 25.01.2022).
5. Ковалева, Е. С. Анализ совокупности базовых компетенций цифровой экономики с точки зрения возможности их формирования у обучающихся профильных классов / Е. С. Ковалева, А. В. Слепухин. – Текст: электронный // Актуальные вопросы преподавания математики, информатики и информационных технологий. – 2020. – № 5. – С. 40–46. – URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=43982242> (дата обращения: 23.03.2022).
6. Кондаков, А. М. Цифровое образование: матрица возможностей: презентация / А. М. Кондаков. – Текст, изображение: электронные // ИТО 2018: сайт международной конференции «Современные информационные технологии в образовании» 26 июня 2018, Москва-Троицк. – URL: <http://ito2018.bytic.ru/uploads/materials/2.pdf> (дата обращения 24.01.2022).
7. Куприяновский, В. П. Навыки в цифровой экономике и вызовы системы образования / В. П. Куприяновский и др. – Текст: непосредственный // International Journal of Open Information Technologies. – 2017. – Т. 5.и – № 1. – С. 19–25.
8. Об утверждении профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования)»: приказ Минтруда РФ от 18.10.2013 № 544н. – Текст: электронный.// Портал федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования – URL: <http://fgosvo.ru/uploadfiles/profstandart/01.001.pdf> (дата обращения: 20.01.2022).
9. Обучение цифровым навыкам: глобальные вызовы и передовые практики: аналитический отчет к III международной конференции «Больше чем обучение: как развивать цифровые навыки». – Москва: Корпоративный университет Сбербанк, 2018. – Текст: непосредственный.
10. Опыт образовательной организации в сфере формирования цифровых навыков: сборник материалов Всероссийской научно-методической конференции с международным участием, Чебоксары, 31 декабря 2019 года. – Чебоксары: Общество с ограниченной ответственностью «Издательский дом «Среда», 2019. – 384 с. – URL: <https://phsreda.com/ru/action/128/info/> – Текст: электронный (дата обращения: 23.03.2022).
11. Приказ Министерства просвещения РФ от 31 мая 2021 г. № 287 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования». – Текст: электронный // Гарант: справочно-поисковая система: сайт. – URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/401333920> (дата обращения: 19.12.2021).
12. Программа «Цифровая экономика Российской Федерации»: распоряжение Правительства РФ от 28 июля 2017 г. № 1632-р. – Текст: электронный // Правительство Российской Федерации: официальный сайт. – URL: <http://static.government.ru/media/files/9gFM4FHj4PsB79I5v7yLVuPgu4bvR7M0.pdf> (дата обращения: 23.01.2022).

13. Программа развития цифровой экономики в Российской Федерации до 2035 г. – 40 с. – Текст: электронный // Сайт С. П. Курдюмова – URL: <http://spkurdyumov.ru/uploads/2017/05/strategy.pdf> (дата обращения: 23.01.2022).
14. Рудской, А. И. Пути снижения рисков при построении в России цифровой экономики. Образовательный аспект / А. И. Рудской, А. И. Боровков, П. И. Романов, О. В. Колосова. – Текст: электронный // Высшее образование в России. – 2019. – Т. 28. – № 2. – С. 9–22. – DOI 10.31992/0869–3617–2019–28–2–9–22 (дата обращения: 21.01.2022).
15. Севрюкова, Е. А. Обучение цифровым навыкам: глобальные вызовы и передовые практики / Е. А. Севрюкова – Текст: электронный // Опыт образовательной организации в сфере формирования цифровых навыков: Сборник материалов Всероссийской научно-методической конференции с международным участием, Чебоксары, 31 декабря 2019 года. – Чебоксары: Общество с ограниченной ответственностью «Издательский дом «Среда», 2019. – С. 159–162. – DOI 10.31483/r-74211.
16. Семенова, И. Н. Наполнение матрицы «современной» парадигмы для выделения значимых методов обучения при подготовке педагогических кадров / И. Н. Семенова, А. В. Слепухин, Е. Н. Эрентраут. – Текст: непосредственный // Педагогическое образование в России. – 2019. – № 9. – С. 122–128.
17. Слепухин, А. В. К вопросу о формировании компонентов цифровых компетенций у обучающихся средней школы / А. В. Слепухин, И. М. Ярош. – Текст: электронный // Актуальные вопросы преподавания математики, информатики и информационных технологий. – 2020. – № 5. – С. 69–75. – URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=43982246> (дата обращения: 23.03.2022).
18. Слепухин, А. В. К вопросу о подготовке студентов педагогических специальностей к формированию у обучающихся компетенций цифровой экономики / А. В. Слепухин. – Текст: электронный // Первая международная научная конференция по проблемам цифровизации: EDCRUNCH URAL-2020, Екатеринбург, 29–30 сентября 2020 г.: сборник статей. – Екатеринбург: ИТОО УрФУ, 2020. – С. 284–292. – URL: <https://edcrunch.urfu.ru/article> (дата обращения: 23.03.2022).
19. Стариченко, Б. Е. Цифровизация образования: иллюзии и ожидания / Б. Е. Стариченко. – Текст: непосредственный // Педагогическое образование в России. – 2020. – № 3. – С. 49–58.
20. Формирование цифровой грамотности обучающихся: методические рекомендации для работников образования в рамках реализации Федерального проекта «Цифровая образовательная среда» / авт.-сост. М. В. Кузьмина и др. – Киров: ИРО Кировской области, 2019. – 47 с. – URL: <https://kirovipk.ru/wp-content/uploads/2019/12/formirovanie-cifrovoj-gramotnosti-obuchayushhihsya-metodicheskie-rekomendaczii-dlya-rabotnikov-obrazovaniya.pdf>. – Текст: электронный (дата обращения: 23.03.2022).
21. Цифровая экономика Российской Федерации: программа: утверждена распоряжением Правительства РФ от 28 июля 2017 г. № 1632-р. – Текст: электронный // Правительство Российской Федерации: официальный сайт. – URL: <http://static.government.ru/media/files/9gFM4FHj4PsB79I5v7yLVuPgu4bvR7M0.pdf> (дата обращения: 20.01.2022).

УДК 316.6
ББК 88.54

Особенности интернет-зависимого поведения и меры его профилактики у подростков с ограниченными возможностями здоровья

Prevention of internet-dependent behavior of adolescents with disabilities

И. С. Гусева
ГАОУ ДПО СО «Институт развития образования»
г. Екатеринбург
E-mail: irichaguseva@mail.ru

I. S. Guseva
GAOU DPO SO "Institute of Education Development"
Yekaterinburg
E-mail: irichaguseva@mail.ru

О. С. Голубцова
ГАОУ ДПО СО «Институт развития образования»
г. Екатеринбург
E-mail: golubtsova-os@mail.ru

O. S. Golubtsova
GAOU DPO SO "Institute of Education Development"
Yekaterinburg
E-mail: golubtsova-os@mail.ru

Аннотация. В статье говорится о значении и современном влиянии сети Интернет на жизнь молодежи, особенно подростков с ограниченными возможностями здоровья. Раскрываются особенности подросткового периода и интернет-зависимости у несовершеннолетних. Авторы приводят результаты социологического опроса по теме статьи и выдвигают предположительные меры профилактики интернет-зависимости у подростков.

Annotation. The article talks about the importance and modern influence of the Internet on the lives of young people, especially teenagers with disabilities. The features of adolescence and Internet addiction in minors are revealed. The authors cite the results of a sociological survey on the topic of the article and put forward suggested measures to prevent Internet addiction in adolescents.

Ключевые слова: интернет-зависимое поведение, аддикция, подростки с ограниченными возможностями здоровья, нарушенный слух, профилактика, безопасное поведение в сети Интернет.

Key words: Internet-addicted behavior, addiction, adolescents with disabilities, hearing impairment, prevention, safe behavior on the Internet.

Современные подростки не представляют себе жизни без интернета. Количество времени, которое они проводят в Сети, с каждым годом увеличивается. Первое знакомство с интернет-ресурсами происходит уже в младшем возрасте, так как технологии позволяют пользоваться интернетом даже детям, не умеющим читать и писать [4].

По данным специалистов, 76 % российских школьников проводят в интернете в среднем три часа в сутки, каждый седьмой подросток в возрасте от 12 до 17 лет проводит в Сети почти треть жизни, около восьми часов в сутки. Распространение интернет-технологий среди молодых россиян в возрасте от 16 до 29 лет достигло почти 97 % [4].

Самыми активными пользователями интернета являются школьники, в том числе школьники с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). Интернет становится одним из наиболее значимых средств социального взаимодействия людей разного возраста.

Особенно большое значение использование сети Интернет имеет для людей с ОВЗ. По сути, она является безбарьерной средой, расширяющей возможности инвалидов и лиц с ОВЗ в общении, получении образования, профессиональной подготовке, удовлетворении познавательных интересов и прочих сферах.

Лицам с ОВЗ сеть Интернет в первую очередь дает возможность общаться, расширять и поддерживать социальные контакты. Для таких людей это критически важно, так как одним из главных следствий наличия дефектов является ограничение возможностей социального взаимодействия [4].

Однако при всем многообразии возможностей для познавательной, творческой деятельности и организации общения, которое предоставляет сеть Интернет, активное использование этого ресурса влечет за собой ряд рисков и угроз для социальной адаптации и психологического здоровья людей, особенно подростков [7].

Можно выделить следующие риски и угрозы для социальной адаптации и психологического здоровья, с которыми могут столкнуться подростки в сети Интернет.

1. Угроза жизни и психическому здоровью [8]

В современном цифровом обществе, перенося общение в сеть Интернет, подростки оказываются под влиянием различных лиц и организаций, которые оказывают воздействие на неокрепшую психику несовершеннолетних, вплоть до того, что доводят их до самоубийства. Это так называемые «группы смерти», которые прописывают подросткам четкие шаги на пути к суициду и ставят временные рамки. В таких группах существуют люди, которые различными манипуляциями и угрозами склоняют подростков к противоправным действиям, поступкам, за которые потом становится стыдно, вовлекают в экстремистские и террористические организации. Что впоследствии приводит к суицидальному поведению [6].

2. Неконтролируемое распространение персональных данных

Несмотря на то, что использование интернет-ресурсов становится массовым явлением, родители до сих пор не обучают детей правильному поведению в интернет-пространстве. Дети совершают ошибки уже на первом этапе пользования интернет-ресурсами.

При регистрации в социальных сетях, включении в онлайн-игры у пользователя часто запрашивают информацию, которая содержит его персональные данные. Персональные данные – это любая информация, относящаяся к прямо или косвенно определенному или определяемому физическому лицу (субъекту персональных данных). Такая информация позволяет узнать человека в толпе, идентифицировать и определить как конкретную личность.

Идентифицирующих данных огромное множество, к ним относятся: фамилия, имя, отчество; дата и место рождения; место жительства; номер телефона; адрес электронной почты; фотография; возраст и ряд других данных. Так, если указать в сети Интернет свои фамилию, имя, отчество и адрес места жительства, то вполне можно будет опознать человека как конкретное лицо. Но если исключить из этого набора данных фамилию или адрес места жительства, то понять, о каком человеке идет речь, будет невозможно [6].

Важно помнить, что после публикации информации в интернете контролировать ее и удалить каждую ее копию будет невозможно. Этот факт детям и подросткам часто просто неизвестен.

При указывании реальных персональных данных необходимо всегда осознавать, кому предоставляется информация и в каких целях она будет использоваться.

3. Формирование интернет-зависимости

Еще одной из основных угроз для подростков, которые активно используют ресурсы сети Интернет для поиска информации, общения, игр, является формирование интернет-зависимости [7].

Интернет-зависимость определяется как «нехимическая зависимость от пользования интернетом». По мнению многих специалистов, это явление негативно влияет на многие другие аспекты жизни детей и подростков: бытовые, учебные, социальные, психологические [6, 7].

Зависимость от сети Интернет проявляется в том, что люди настолько погружаются в виртуальную реальность, что фактически начинают отказываться от своей «реальной» жизни [7]. Интернет-зависимость – это «навязчивое желание войти в Интернет, находясь офлайн, и неспособность выйти из сети Интернет, будучи онлайн» [4].

При интернет-зависимости компьютер, планшет, телефон становятся источником положительных эмоций, так как именно с помощью гаджетов осуществляется процесс общения. Интернет является источником развлечений, игр. Чем в более раннем возрасте происходит знакомство ребенка с возможностями современных технических средств в организации общения и досуга, тем меньше времени нужно для формирования зависимости [8].

Формирование интернет-зависимости достаточно легко увидеть по следующим признакам:

1. Ребенок не контролирует время, проведенное за компьютером, вне зависимости от того, что он делает: играет, общается, смотрит мультфильмы, ищет информацию.
2. Если ребенка лишить возможности пользоваться компьютером, телефоном, планшетом, он начинает проявлять агрессию.
3. Ребенок начинает пренебрегать своим внешним видом, у него нарушается аппетит, возникает бессонница.
4. Реальное общение с близкими людьми (родителями и сверстниками) становится менее важным, чем нахождение в сети Интернет. При этом отсутствие виртуального общения ребенок или подросток не может переносить, в его поведении возникают симптомы депрессии.
5. Постепенно возникают проблемы со здоровьем: нарушается осанка, зрение, появляются головные боли, снижается иммунитет.
6. Дети и подростки перестают фантазировать, не умеют занять себя интересным для их возраста делом без интернета.

К. Янг в своих трудах отмечал, что зависимость от интернета возникает из-за его доступности, отсутствия самоконтроля и контроля со стороны окружающих, а также контроля за действиями и последствиями принимаемых решений в сети Интернет [6].

При интернет-зависимости человек испытывает моральное удовлетворение от поиска информации в интернете (зачастую бесполезной), заводит бесцельные знакомства, не приводящие к развитию социальных контактов [6, 8].

Предвестниками интернет-зависимости, по мнению К. Янг, являются:

- навязчивое стремление постоянно проверять электронную почту;
- предвкушение следующего сеанса онлайн;
- увеличение времени, проводимого онлайн;
- увеличение количества денег, расходуемых на интернет.

Признаками наступившей интернет-аддикции служат следующие критерии [8]:

- поглощенность интернетом;
- потребность проводить в Сети все больше и больше времени;
- при прекращении пользования интернетом возникают симптомы отмены, причиняющие беспокойство;
- проблемы контроля времени;
- проблемы с окружением (семья, школа, работа, друзья);
- ложь по поводу времени, проведенного в Сети;
- изменение настроения посредством использования интернета.

Стадии зависимости от интернета:

- 1) на первой стадии происходит знакомство с интернетом, возникает заинтересованность им и новыми возможностями;
- 2) на второй стадии интернет начинает замещать значимые сферы жизни;
- 3) на третьей стадии можно говорить о собственно бегстве от «реальной» жизни.

Сеть Интернет дает возможность играть в огромное количество игр, причем не индивидуально, а вместе с другими. Это могут быть командные игры, игры, где каждый игрок выполняет собственную роль, но имеет возможность общаться с другими игроками. С одной стороны, это хороший опыт, позволяющий снять определенные барьеры в общении, особенно для тех, кто испытывает трудности с организацией общения со сверстниками в реальной жизни. Общение в сетевых играх стирает барьеры между участниками: возрастные, пространственные, языковые, национальные. Дети и подростки легко привыкают к возможности общаться на смеси языков [4, 7].

Но при этом знакомства, завязывающиеся в таких играх, не всегда могут оказаться положительными. Участники сетевых игр могут подвергаться оскорблениям за неверно выполненный игровой ход. Участник игры может использовать доверчивость ребенка и вовлечь его в другие сообщества с сомнительным содержанием. Не всегда участники сетевых игр представляются реальными именами и сообщают о себе реальные сведения [4, 8].

Если к компьютерным играм в Сети приобщаются дошкольники и обучающиеся начальной школы, то существует опасность того, что эти дети перестают видеть разницу между игрой и реальностью, считая, что, умерев, они смогут вернуться к жизни так же легко, как и игровой персонаж [7, 8].

Для противоречивого подросткового возраста, с одной стороны, характерны дисгармоничность в строении личности, свёртывание прежде установившейся системы интересов ребёнка, характерен бунтарский и протестующий характер поведения по отношению к взрослым. С другой стороны, он связан с возрастающей самостоятельностью ребёнка, разнообразием и содержательностью в отношении с другими детьми и взрослыми, расширением сферы его деятельности и т. д. [4, 5]

Психическое развитие происходит неравномерно: одни стороны психики развиваются быстрее, другие медленнее. Чувство взрослости занимает одно из самых существенных мест во внутренней позиции подростка. Но реализовать эту потребность в серьёзной деятельности подросток не может. Отсюда стремление к «внешней взрослости», которая проявляется в изменении внешнего облика в соответствии с модой взрослых, в преувеличенном интересе к проблемам пола, курению, употреблении спиртных напитков, чрезмерным увлечением сетью Интернет и т. д. [5]

Подростковый возраст – амбивалентный период, связанный с отчуждённостью от взрослых. С одной стороны, он проявляется в ярко выраженном стремлении противопоставить себя взрослым, отстаивать собственную точку зрения, независимость, нередко вступая в конфликт. С другой стороны, подростки ожидают от взрослых помощи, поддержки, доверия, одобрения и оценок [9, 10].

Представления, чувства, идеи подростка часто вступают в противоречие с другими его представлениями, что приводит к ситуации психологического дискомфорта ребёнка. Чтобы вернуть себе психологический комфорт, подросток готов предпринимать различные действия, которые способствовали бы восстановлению утраченного равновесия, в том числе и деструктивные, очень опасные [5, 10].

Кроме того, подростковый возраст – это критический период, который является пиком переходного периода от детства к взрослости. Подростки критично относятся к отрицательным чертам своего характера, переживают из-за тех черт, которые мешают им в дружбе и взаимоотношениях с другими людьми. Эти переживания особо возрастают в силу замечаний родителей или учителей об отрицательных чертах их характера, что в свою очередь приводит к аффективным вспышкам и конфликтам.

Кризис подросткового возраста можно определить по отклонениям в поведении детей, которые не только обращают на себя внимание, но и настораживают взрослых. В итоге может зародиться чувство одиночества, заброшенности, своей ненужности, незащищённости. Возникает чувство протеста, отчуждения и отчужденности, неприязни по отношению к взрослым [1, 10].

Возникающие в личности подростка противоречия могут быть причиной таких поведенческих отклонений, как аффективность поведенческих реакций, импульсивность, кратковременность реакций с критическими выходами, готовность к девиантному поведению. Поэтому очень важно, чтобы родители и учителя помогли подросткам справиться с внутренними конфликтами [5].

Подростки, относящиеся к категории детей с ОВЗ с разными нарушениями онтогенеза, имеют свои клинические, социальные, психологические, социокультурные характеристики, изучение которых необходимо для осуществления процессов реабилитации и интеграции в общество [3].

Для подростков с ограниченными возможностями здоровья характерны проблемы функционирования на разных уровнях – здоровья, коммуникационных навыков, психомоторных, социальной адаптации, психического благополучия с точки зрения общения, идентичности и занятости [1, 3], социализации [2, 3], повышения риска по развитию суицидального поведения [2, 3], нарушения познавательной деятельности и интеллекта [3] и аддиктивных форм поведения [1].

Многие специалисты отмечают, что контроль и профилактика интернет-зависимости подростков должна осуществляться прежде всего в рамках семейного воспитания и образования.

Проблема интернет-зависимости у подростков без отклонений широко изучена отечественными и зарубежными исследователями. В то же время интернет-зависимость у подростков с ОВЗ, для которых сеть Интернет зачастую является единственным способом общения с внешним миром, изучена слабо.

С перспективой глубокого изучения интернет-зависимости у подростков с ОВЗ, проявляющейся в их поведении, и для выявления соответствующих тенденций нами был разработан и проведен пилотный социологический опрос (анкетирование) обучающихся ГБОУ Свердловской области, реализующего адаптированные основные общеобразовательные программы, «Центр психолого-медико-социального сопровождения «Эхо».

Респондентами стали учащиеся в возрасте от 11 до 20 лет. Анкета предполагала 17 вопросов. Вопросы были направлены на первичный сбор данных о степени выраженности зависимости от интернета и компьютерных игр в сети Интернет у несовершеннолетних, на отношение к ней самого ребенка, на изучение частоты посещения сети Интернет, на то, какие сайты посещают подростки, как, по их мнению, это отражается на их здоровье.

На основании опроса было выявлено, что в качестве основных объектов интернет-зависимости в настоящее время выступают навязчивый серфинг (путешествие в Сети, поиск информации по базам данных и поисковым системам), сетевые компьютерные игры типа MUD, виртуальные знакомства, киберсекс и страсть к онлайн-биржевым торгам и азартным играм. Три последних объекта характерны для старших подростков в возрасте 18–20 лет.

Подростки чаще всего попадают в интернет с мобильных устройств и в большинстве используют интернет для личных целей: игр, прослушивания музыки, для общения в социальных сетях.

Более половины опрошенных подростков отметили, что не представляют своей жизни без сети Интернет и что интернет – полезное открытие, которое помогает им учиться, общаться с окружающими, единомышленниками, такими же подростками, как они. В сети Интернет их привлекает ее доступность и простота использования. Чаще всего они используют сайты, в которых есть чат-комнаты.

На вопрос об отношении близких, родителей, друзей к увлечению интернетом, социальными сетями, интерактивными компьютерными играми более половины опрошенных ответили, что близкие разделяют их увлечение и играют совместно с ними. Меньшее количество подростков ответили, что предпочитают игры, в которых выполняют руководящую роль.

Выявлено, что чаще всего подростки в процессе посещения сети Интернет и онлайн-игр испытывают чувство радости, эйфорию и чувство азарта. Подростки, которые долго не играют в онлайн-игры и не посещают сеть Интернет, испытывают беспокойство, чувство дискомфорта, раздражительность и чувство подавленности, что говорит о признаках у них интернет-зависимости.

При этом более половины респондентов ответили, что считают себя интернет-зависимыми.

Таким образом, изучение проблемы интернет-зависимости у подростков с ОВЗ подтверждает, что основным механизмом развития интернет-зависимости является уход в виртуальную реальность для иллюзорного удовлетворения основных потребностей человека за счет конструирования в виртуальной реальности новой личности. Уход человека в виртуальную реальность происходит за счет возможности скрывать в сети Интернет любое проявление жизни. Можно скрыть или изменить пол, свое реальное имя, реальные переживания, эмоции. Также возможно изменить социальную роль путем создания виртуальной личности и конструирования новой реальности.

Широкое внедрение информационных технологий в жизнь современного человека имеет как позитивные (перспективы преодоления коммуникативного дефицита и расширения круга общения, повышения информированности, возможность реальной удаленной работы), так и негативные последствия. Одно из таких последствий – проблема интернет-зависимости. Интернет-зависимость связывают, как правило, со временем нахождения человека в виртуальной реальности. Предпочитая виртуальную жизнь реальной, он утрачивает способность контролировать время в Сети [7, 8, 9, 10].

В настоящее время считается, что социальные сети позволяют людям с ОВЗ расширять свой круг друзей, получать поддержку, полностью участвовать в их реальных и виртуальных сообществах. Тем не менее очень мало известно об использовании сети Интернет людьми с нарушениями в развитии, особенно людьми с нарушениями интеллекта или расстройствами аутистического спектра.

В связи с тем, что гаджеты индивидуального пользования, усложненные электронные устройства, которыми владеют несовершеннолетние и подростки, сегодня широко распространены, в настоящее время становится все труднее закрывать для них доступ к различным ресурсам. Учитывая, что интернет прочно вошел в современную жизнь, можно с уверенностью сказать, что исключить его, максимально оградить детей и подростков от его негативного влияния в скором времени окажется совсем невозможно. Общение, обучение, творческая деятельность, развлечение – это неполный список того, что привлекает несовершеннолетних в Сети.

Следовательно, можно дать следующие первичные рекомендации по профилактике интернет-зависимости у подростков с ограниченными возможностями здоровья:

- 1) введение национальных скрининговых дней с целью определения детей, подвергающихся риску формирования зависимости от сети Интернет;
- 2) разработка программы первичной профилактики, проводимой в школах;
- 3) стационарная помощь (когнитивно-поведенческая терапия, концепция мотивационного интервьюирования, применимые для изменения поведения ребенка через вступление в конфронтацию с ним);
- 4) обучение правильному поведению в интернет-пространстве – в первую очередь родителей и родителями детей;
- 5) совместная работа пользователей интернета, педагогов, родителей, администраторов соцсетей и редакторов СМИ, а также исполнительных органов государственной власти;

- б) разработка онлайн-стратегий для поддержки самих несовершеннолетних, оказавшихся в трудной жизненной ситуации (помощь должна осуществляться только проверенными и высококвалифицированными специалистами через электронную почту, чаты и форумы, использующие синхронное и асинхронное общение).

Мерой первичной профилактики интернет-зависимости у подростков с ОВЗ представляется перенаправление их деятельности в сети Интернет. Необходимо предоставлять подросткам для использования ресурсы, способствующие формированию ценностно-смысловой сферы. Это образовательные ресурсы, на которых дети и подростки могут найти интересующую их информацию, участвовать в образовательных программах, сотрудничать со сверстниками, представлять свои творческие работы, участвовать в различных конкурсах и научных разработках.

Библиография

1. Гранкина, И. В. Ведущие факторы формирования психопатоподобных расстройств поведения у детей с психической патологией / И. В. Гранкина, Т. И. Иванова. – Текст: непосредственный // Сибирский вестник психиатрии и наркологии. – 2016. – № 2 (91). – С. 66–71.
2. Гусева, И. С. Особенности и профилактика суицидального поведения у подростков с нарушенным слухом / И. С. Гусева. – Текст : непосредственный // Актуальные проблемы психологической деятельности и пути их решения: сборник материалов II Всероссийской научно-практической конференции / под редакцией д-ра психол. наук С. В. Хусаиновой, Казань, 1–2 сентября 2021 года. – Казань: Институт педагогики, психологии и социальных проблем, 2021. – 240 с.
3. Карауш, И. С. Особенности психологической диагностики детей с сенсорными нарушениями / И. С. Карауш, Б. А. Дашиева, И. Е. Куприянова, И. Я. Стоянова. – Текст : непосредственный // Сибирский психологический журнал. – 2014. – № 51. – С. 132–138.
4. Машкова, А. В. Исследование интернет-зависимости школьников с ОВЗ: история и современность / А. В. Машкова. – Текст : электронный // Международный студенческий научный вестник : сетевое издание – 2018. – № 3 (часть 6). – С. 911–916. – URL: <https://eduherald.ru/ru/article/view?id=18584> (дата обращения: 07.12.2021).
5. Организация выявления и психолого-педагогического сопровождения детей и подростков, склонных к суицидальному поведению: методические рекомендации / Государственное автономное образовательное учреждение дополнительного профессионального образования Свердловской области «Институт развития образования», кафедра педагогики и психологии; авт.-сост.: О. А. Трофимова, О. В. Закревская. – Екатеринбург: ГАОУ ДПО СО «ИРО». – 2017. – 72 с. – Текст: непосредственный.
6. Янг, К. Клинические аспекты интернет-зависимого поведения / К. Янг. – Текст : электронный // Медицинская психология в России: электронный научный журнал. – 2015. – № 4 (33). – URL: <http://medpsy.ru> (дата обращения: 30.09.2021).
7. Юрьева, Л. Н. Компьютерная зависимость: формирование, диагностика, коррекция и профилактика / Л. Н. Юрьева, Т. Ю. Ботьот. – Днепропетровск : Пороги, 2006. – 250 с. – Текст : непосредственный.
8. Кузнецова, Ю. М. Что мы знаем об интернет-аддикции? (К постановке проблемы существования сетевой зависимости) / Ю. М. Кузнецова, Н. В. Чудова. – Текст : непосредственный // Интернет-зависимость: психологическая природа и динамика развития / под ред. А. Е. Войскунского. – М. : Акрополь, 2009. – С. 65–90.
9. Кугушева, Т. В. Интернет-зависимость у обучающихся среднего звена общеобразовательной школы : учебное пособие / Т. В. Кугушева, Д. В. Соломенников. – Чайковский : ЧГИФК, 2017. – 88 с. – Текст : непосредственный.
10. Волков, Б. С. Возрастная психология : учебное пособие / Б. С. Волков, Н. В. Волкова. – Москва : Академический Проект, 2020. – 668 с. – Текст : непосредственный.

Воспитательные инициативы: управленческие и педагогические практики

УДК 37.003
ББК 74.200.528

Формирование у школьников культуры обращения с твёрдыми коммунальными отходами как направление образования для устойчивого развития

Formation of a culture of solid municipal waste management among schoolchildren as a direction of education for sustainable development

С. А. Иванов
ГАОУ ДПО СО «Институт развития образования»,
г. Екатеринбург.
E-mail: sergey-irro@mail.ru

S. A. Ivanov
GAOU DPO SO "Institute of Education Development"
Yekaterinburg
E-mail: sergey-irro@mail.ru

Аннотация. В статье рассматриваются основные направления развития образования для устойчивого развития. Автор подчёркивает необходимость развития целостного мировоззрения школьников, основанного на нравственных ценностях. Описывается содержание педагогической деятельности по формированию культуры обращения с твёрдыми коммунальными отходами у школьников.

Annotation. The article points the main problems of modern education for sustainable development and versions of their decision. The author proves need of formation at pupils of the complete outlook based on a moral imperative. The content of pedagogical activity on the formation of a culture of solid municipal waste management among schoolchildren is described.

Ключевые слова: образование для устойчивого развития, экологическая культура, твёрдые коммунальные отходы.

Key words: education for sustainable development, ecological culture, solid municipal waste.

Современный этап развития российского общества, характеризующийся глубокими экологическими, экономическими, культурологическими, а в основе их нравственными и мировоззренческими проблемами, свидетельствует о кризисе образования, необходимости пересмотра его парадигм и нового осмысления ответов на вечные вопросы образования – для чего, чему и как должен учиться человек. Преобладающий интеллектуальный характер изучения окружающего мира без творческого освоения знаний, их практического освоения, «погружения» в природную среду приводит к формированию у обучающихся антропоцентрического экологического сознания.

Современное экологическое образование, ориентируясь на формирование экоцентрического экологического сознания как свою цель, должно существенно выходить за рамки познания биологической сущности экологических систем и природоохранного просвещения. Кроме того, оно должно опираться в своей методологии и содержании на нравственный императив, рассматривать вопросы духовно-нравственной

безопасности каждого человека и общества, а также вопросы будущего цивилизации: экологической и нравственной безопасности будущих поколений.

Этим критериям отвечает активно развивающееся направление в современной образовательной теории и практике – образование для устойчивого развития (ОУР).

Устойчивое развитие цивилизации можно рассматривать как процесс, с помощью которого мы должны научиться жить в большей гармонии с окружающей средой. Другими словами, устойчивое развитие – это динамический процесс, который даёт всем людям планеты возможность реализовать их духовный и интеллектуальный потенциал и улучшить качество жизни теми способами, которые одновременно защищают и усиливают жизнеобеспечивающие системы Земли.

Образование для устойчивого развития (ОУР) можно рассматривать как современное направление экологического образования. ОУР призвано предлагать учащимся:

- понятие о путях и перспективах реализации существующих концепций устойчивого развития цивилизации, сформулированных учёными (Н. Н. Моисеев, А. Д. Урсул, Г. П. Сикорская и др.) [1, 2, 3, 4, 5] и органами власти;
- условия для становления постматериальной системы ценностей, основанной на осознанном ограничении потребностей, ориентированной не на количественный рост, а качественное развитие (гуманизм, свобода, творчество, нравственность, ориентация на диалог и сотрудничество, профессионализм, самореализация, качество жизни, понимание своей роли в природе и ответственности за ее восстановление и сохранение для будущих поколений);
- учет потребностей местных сообществ, необходимых для обеспечения их устойчивости и уменьшения воздействия каждого человека и общества в целом на окружающую природную среду;
- навыки и опыт убеждения и вовлечения в процесс принятия решений относительно социально-экономического развития с учетом экологических факторов большинства представителей местных сообществ (в соответствии с балансом интересов и развитием местного самоуправления).

Отметим основные характеристики образования для устойчивого развития:

- всеобщность и непрерывность образования;
- междисциплинарный подход;
- взаимодействие педагога и учащегося, обсуждение проблематики развития цивилизации и местного сообщества, обучение с помощью опыта и творчества;
- совмещение обучения с воспитанием;
- интеграция достижений всех современных отраслей знания для создания моделей экологически устойчивого развития социумов;
- разнообразие форм и методов образования;
- преемственность образовательных программ разных уровней;
- взаимосвязь учебных программ с другими программами и программами одного уровня;
- адаптивность учебных программ к психологическим и возрастным особенностям обучающихся;
- учет в образовании местных экологических, природных особенностей;

- единство общего, профессионального и экологического образования;
- связь образования с практической деятельностью каждого человека.

На наш взгляд, образование для устойчивого развития позволит обучающимся ответить на следующие актуальные для них и общества вопросы (без которых невозможны их самоактуализация, самореализация, достижение личного счастья, экологически безопасный образ жизни):

- Как я могу применить экологические знания в своей жизни?
- Что я могу сделать для улучшения окружающей социоприродной среды?
- Что я могу и должен делать, чтобы вести экологически безопасный образ жизни (для себя и окружающих людей)?
- Что я могу и должен делать для улучшения своего ближайшего окружающего пространства (среды жизни)?
- Что я могу и должен делать, чтобы жить в гармонии (коэволюции) с окружающим миром?
- Почему я должен жить в гармонии (коэволюции) с окружающим миром?

Одной из задач образования для устойчивого развития является формирование у учащихся общеобразовательных организаций экологической культуры в области обращения с твёрдыми коммунальными отходами.

Отметим, что под экологической культурой обычно понимается часть общечеловеческой культуры, система социальных отношений, общественных и индивидуальных морально-этических норм, взглядов, установок и ценностей, касающихся взаимоотношений человека и природы.

Утилизация твёрдых коммунальных отходов (ТКО) – это мировая проблема, в решение которой в последние десятилетия во всём мире вкладываются немалые средства.

Государственная политика, связанная с разделением мусора, в России длительное время отсутствовала. В 2017 году в России стартовала реформа обращения с отходами производства и потребления («мусорная реформа»), основой которой стал Федеральный закон № 89 «Об отходах производства и потребления». Реформа вводит поэтапный запрет на захоронение некоторых видов отходов на полигонах: с 2018 года запрещено захоронение чёрных и цветных металлов и отходов, содержащих ртуть; с 2019 года – картона и бумажной упаковки, покрышек, полиэтилена, стекла и стеклянной тары; с 2021 года запрещено захоронение компьютерной и оргтехники, бытовых приборов и аккумуляторов.

К середине 2020-х годов в нашей стране планируется ввести систему отдельного накопления отходов и переработки вторичного сырья. При этом предполагается стимулировать население к разделению через снижение тарифов на вывоз мусора для разделяющих его, а позднее ввести систему штрафов за нарушение разделения. К 2030 году планируется создать комплексную систему по обращению с ТКО по всей стране.

Разделение ТКО (в обиходе – мусора) – технология, которая должна работать прежде всего «снизу»: сортировать мусор необходимо начиная с уровня частных лиц, а эффективность этого метода во многом зависит от добросовестности сортировки.

Такой подход требует ответственности и осознанности. Формирование экологической грамотности в этой сфере нашей жизни необходимо начинать с детства, так как дети эмоционально чувствительнее к восприятию экологических проблем, чем взрослые люди.

Проблема загрязнения окружающей среды и рационального природопользования поднимается в изучаемых в школе учебных предметах: окружающий мир, география, биология, экология и др. Однако учебных материалов и методических разработок для развития у обучающихся экологически целесообразных навыков поведения по отношению к бытовым отходам по-прежнему недостаточно.

Опыт образовательных организаций Свердловской области показывает, что культура обращения с твёрдыми коммунальными отходами у учащихся может формироваться как в урочной, так и во внеурочной деятельности. При разработке и введении учебного курса (модуля) школа, согласно ст. 28 ФЗ «Об образовании в РФ», вправе установить его название, составив рабочую программу. Например, «Твёрдые коммунальные отходы», «Чистый мир», «Переработка мусора».

Основные задачи общеобразовательной организации в области формирования у школьников культуры обращения с ТКО видятся нам в следующем:

- знакомство обучающихся с историческими и современными способами решения проблемы утилизации бытовых отходов;
- освоение приемов и способов уменьшения количества ТКО в жизни отдельного человека и семьи;
- знакомство со способами утилизации ТКО;
- создание мотивации для применения приемов и способов, способствующих уменьшению количества отходов на бытовом уровне и обеспечивающих раздельное накопление мусора.

При этом учащиеся должны знать:

- состав ТКО, класс их опасности для окружающей среды, пути утилизации;
- возобновляемые и невозобновляемые природные ресурсы;
- технологии утилизации ТКО, включая технологию их раздельного накопления;
- технологии, способы вторичного использования ТКО, сырья, вещей в быту человека.

Также учащиеся должны уметь:

- проводить ревизию ТКО в классе и дома;
- определять состав и количество ТКО и давать им характеристику;
- высказывать креативные идеи о том, как избавиться от мусора;
- сортировать ТКО дома и в классе;
- использовать ТКО как вторичные ресурсы дома и на уроках технологии.

Формирование культуры обращения с ТКО у школьников, как показывает практика, может происходить через следующие виды деятельности учащихся:

- практическую природоохранную деятельность;
- волонтерскую деятельность;
- художественно-творческую деятельность;

- игровую деятельность;
- сообщения с использованием мультимедиапрезентаций;
- экологические праздники;
- дискуссии, круглые столы;
- проектную и исследовательскую деятельность;
- информационно-пропагандистскую деятельность.

Содержание образования для формирования экологической культуры школьников в области обращения с ТКО может, на наш взгляд, включать следующие основные тематические блоки:

1. Вводное занятие. Проблема утилизации ТКО – глобальная экологическая проблема человечества. Объём ТКО, которые производят в мире, стране, городе (селе), семье. Основные законы экологии Б. Коммонера: «Всё связано со всем», «Ничто не даётся даром», «Природа знает лучше», «За всё надо платить».
2. Виды ТКО и их влияние на окружающую среду. Понятие «твёрдые коммунальные отходы». Классификация ТКО. Источники мусора в нашей жизни. Скорость разложения мусора в естественных (природных) условиях. Влияние ТКО на окружающую природную среду, живые организмы и здоровье человека. Необходимость применения технологий утилизации ТКО.
3. Современные способы утилизации ТКО. Обзор современных технологий утилизации ТКО в развитых странах мира, городе, селе: сжигание мусора на специализированных заводах, переработка вторсырья, компостирование органических отходов, отдельный сбор мусора и др.
4. Технология отдельного сбора мусора. Отдельный сбор мусора как способ отделить перерабатываемые отходы от неперерабатываемых, а также выделить отдельные типы отходов, пригодные для вторичного использования. Контейнеры для разделения мусора. Особенности утилизации батареек, бумаги, металлических изделий.
5. Технологии вторичного использования вещей, материалов. Новая жизнь старых вещей. Получение новых изделий из пластиковых бутылок, лоскутков ткани и иных материалов.
6. Технология компостирования органических отходов. Биологические основы сокращения органических отходов (роль микроорганизмов в утилизации). Компостирование отходов как передовая технология утилизации органических отходов. Этапы компостирования органических отходов.
7. Упаковка в нашей жизни. Виды упаковки. Безопасные и опасные для окружающей среды упаковки. Принципы уменьшения числа упаковки в повседневной жизни.
8. Способы уменьшения объёма ТКО: отказ от одноразовых вещей, снижение использования пластиковых пакетов и т. д. Привычки, которые берегут природные ресурсы и энергию.

Важное значение в образовательной деятельности по данной тематике имеет проблемный подход, побуждение учащихся к собственному размышлению над решением экологических проблем. Например, с помощью следующих вопросов:

- Почему необходимо привлекать жителей к отдельному накоплению ТКО?
- Как можно привлечь население к переработке ТКО?

- Какие способы раздельного накопления отходов вы можете предложить в своем районе (селе)?
- Что больше всего препятствует переработке мусора?
- Что поможет вам активнее участвовать в переработке ТКО?
- Зачем нужна упаковка?

Для успешного формирования экологической культуры у школьников в области обращения с твёрдыми коммунальными отходами каждая школа должна разработать и реализовать собственную образовательную модель, включающую урочную и внеурочную деятельность. Успех достижения обозначенных выше задач по формированию этой сферы экологической культуры детей и подростков во многом будет зависеть от системности и технологичности этой модели.

Библиография

1. Введение в социальную экологию : учебное пособие. Часть II. – М.: Луч, 1994. – 255 с. – Текст: непосредственный.
2. Моисеев, Н. Н. С мыслями о будущем России / Н. Н. Моисеев. – М.: Фонд содействия развитию социальных и политических наук, 1997. – 210 с. – Текст: непосредственный.
3. Сикорская, Г. П. Экологическое образование. Уральский вариант: (Краткая история, методологические основания и практика) / Г. П. Сикорская, С. В. Комов. – Екатеринбург: Издательство Уральского университета, 2007. – 202 с. – Текст: непосредственный.
4. Субетто, А. И. Творчество, жизнь, здоровье и гармония (Этюды креативной онтологии) / А. И. Субетто. – М.: Логос, 1992. – 204 с. – Текст: непосредственный.
5. Швейцер, А. Благоговение перед жизнью как основа этического миро- и жизнеутверждения / А. Швейцер. – Текст: непосредственный // Глобальные проблемы и общечеловеческие ценности / А. Швейцер, Л. И. Василенко, В. Е. Ермолаева. – М.: Прогресс, 1990. – С. 328–350.

Непрерывное профессиональное развитие педагогов

УДК 376
ББК 74.50

Особенности и перспективы песочной терапии в деятельности педагога-психолога в школе

Features and prospects of sand therapy in the activity of a teacher-psychologist at school

О. В. Новикова
ГАОУ ДПО СО «Институт развития образования»
Екатеринбург
E-mail: more20063@yandex.ru

O. V. Novikova
GAOU DPO SO "Institute of Education Development"
Yekaterinburg
E-mail: more20063@yandex.ru

Аннотация. В данной статье кратко рассмотрен современный метод психотерапии – песочная терапия, который можно активно применять в работе педагога-психолога в школе. Данный метод может быть задействован в работе с разными категориями детей. Возрастных ограничений нет. Часто в России песочная терапия используется как коррекционно-развивающая работа с детьми с ограниченными возможностями здоровья. Автором выделены преимущества данного метода в работе с обучающимися. Однако данный метод требует определенных условий, что является как особенностью, так и перспективной стороной песочной терапии в школе.

Ключевые слова: песочная терапия, преимущества песочной терапии, особенности и перспективы песочной терапии в школе.

Abstract. This article briefly discusses the modern method of psychotherapy – sand therapy, which can be actively used in the work of a teacher-psychologist at school. This method can be used in working with different categories of children. There are no age restrictions. Sand therapy is often used in Russia as correctional and developmental work with children with disabilities. The author highlights the advantages of this method in working with students. However, this method requires certain conditions, which is both a feature and a promising side of sand therapy at school.

Keywords: sand therapy, advantages of sand therapy, features and prospects of sand therapy at school.

Песочная терапия как метод появилась в работе психолога около 90 лет назад. Актуальность применения данного метода в работе психолога несомненна и возрастает с каждым годом, что отражено в научных статьях многих специалистов [1, 2, 3, 6, 7, 11].

Метод песочной терапии требует от психолога определённых умений и навыков. Несмотря на то, что будущие педагоги-психологи изучают песочную терапию, на практике они не всегда готовы ее применять в работе, тем более в школе.

Наша цель – на основе анализа результатов научных исследований показать особенности и перспективы метода песочной терапии в деятельности педагога-психолога в школе.

Создателями песочной психотерапии считаются Карл Густав Юнг и основоположник, автор данного метода Дора Калф. Они «сумели перенести песочные картины в пси-

хологическую и психотерапевтическую плоскость» [4]. Как отмечает Т. Д. Зинкевич-Евстигнеева, «песочная психотерапия выросла из юнгианского анализа и в качестве терапевтического обоснования содержит в себе конструкты аналитической психологии» [4].

В России песочная терапия проявила себя не так давно и активно развивается как эклектический метод, опираясь на юнгианские, психоаналитические, психодраматические, арт-терапевтические, гештальтистские, психосинтетические и другие техники. Также можно подчеркнуть, что в России песочная психотерапия активно применяется на коррекционно-развивающих занятиях с детьми с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) и одаренными детьми.

В настоящее время имеется значительное количество научно-методических работ [4, 9, 10], посвященных песочной психотерапии. Самыми активными российскими авторами таких работ являются Т. Д. Зинкевич-Евстигнеева и Т. М. Грабенко. Данные авторы подробно описывают опыт песочной терапии, методы и инструменты, применяемые в ней. В их работах также можно встретить подробное описание, предназначенное психологам, которые планируют включать песочную терапию в профессиональную деятельность.

Перспектива использования песочной терапии в школе зависит прежде всего от условий работы педагога-психолога. Метод важен как успешный и эффективный инструмент работы с обучающимися разных категорий, что подтверждают результаты научных исследований. Так, Л. А. Лапшина, описывая опыт работы с детьми с ОВЗ, отмечает следующее: «Перед проведением цикла занятий с использованием песочной терапии и после проводилась диагностика на определение у детей уровня тревожности, мотивации, самооценки, специфики межличностных отношений в группе сверстников и стабилизации эмоционального состояния. Результатами проведенной коррекционной работы с использованием песочной терапии с детьми с ОВЗ за 2017/2018 учебный год были следующие:

1. На 30–40 % повысилась мотивация детей к занятиям.
2. На 40 % улучшились межличностные взаимоотношения детей в группе сверстников.
3. На 30 % повысилась самооценка детей.
4. На 40–50 % снизился уровень тревожности.
5. Дети стали увереннее проявлять себя в образовательной деятельности» [6].

Г. Г. Эрнст в своем исследовании также подчеркнула преимущество песочной терапии в работе педагога-психолога в школе. Она описала результаты исследования: «В ходе анкетного опроса, в котором принимали участие 50 детей, сложно адаптировавшихся к условиям школьного обучения, 44 ребёнка (88 %) сказали, что игра «в песочнице» была очень весёлой, настроение исправилось, 23 ребёнка (46 %) согласились, что «завтра с удовольствием пойдут в школу». Автор подчеркивает, что игра в песок позволяет психологу быстро и эффективно найти доступ во внутренний мир ребёнка и оказать ему «скорую психологическую помощь», а в условиях адаптации к школе быстрота оказания помощи имеет особую значимость, так как период адаптации имеет чётко очерченные временные рамки. Кроме того, песочная терапия не требует от ребёнка каких-то особых умений, как в случаях рисования или рассказывания историй либо в ситуации урока, это игровой способ рассказать о своих

проблемах, показать свои страхи и избавиться от них, преодолеть эмоциональное напряжение [11].

Т. Ю. Дурманова в научной статье описывает опыт применения песочной терапии с подростками-правонарушителями. Она подчеркивает, что в результате песочной терапии у этих подростков повысились адаптивные возможности, сформировалось положительное отношение к самим себе и окружающим, получилось развить навыки конструктивного общения, способности к адекватной оценке своего поведения в проблемной ситуации за счет мнений других, информированность о своих правах и обязанностях, терпимость к различным мнениям. Все это помогло проводить профилактику и коррекцию асоциальных явлений и в дальнейшем позволит детям и подросткам успешно интегрироваться в общество [3].

Преимуществом применения педагогами-психологами данного метода в школе считается его эффективность в работе с разными категориями детей. Метод удобен в использовании, не требует от обучающегося умений рисовать или лепить.

Каждая работа с песком уникальна, так как не сохраняется, но при этом картину можно создать с учетом прошлого и текущего состояния, для этого используя фигурки и другие материалы. Также отмечается желание обучающихся заниматься песочной терапией, которое повышает мотивацию в выполнении заданий.

Благодаря песочной терапии «более интенсивно и гармонично происходит развитие познавательных процессов. А если учесть, что песок обладает замечательным свойством «заземлять» негативную психическую энергию, то в процессе развивающей работы происходит гармонизация психоэмоционального состояния ребёнка» [3].

В статье Г. Г. Эрнст отмечено, что «фигурки, используемые в песочнице, могут символизировать реальных людей и явления той среды, в которую включен человек; символы не только являются основой фантазирования и сублимации, но благодаря им также развивается способность субъекта к взаимодействию с внешним миром» [11].

Во время песочной терапии могут разыгрываться реальные жизненные ситуации, относительно которых человек испытывает определённые трудности. Это позволяет ему изменить отношение к ним и найти правильные для себя решения, выстроить новые взаимоотношения с самим собой и окружающим миром.

Несомненным ресурсом в психотерапии выступает возможность созидательного изменения формы, сюжета, событий, взаимоотношений. Осмысливая и изменяя ситуацию в песочнице, обучающийся получает опыт самостоятельного разрешения трудностей как внутреннего, так и внешнего плана. Накопленный опыт самостоятельных конструктивных преобразований переносят в реальность [4, 11].

Взаимодействие «психолог – песок – ребёнок» является, на наш взгляд, наиболее безопасным и экологичным методом терапии детских конфликтов и травм, при этом одним из самых действенных по силе терапевтического воздействия. Песочная терапия способствует разрешению любых сложностей в жизни, являясь действенным механизмом перенесения во внешний план подавленных эмоций и чувств, их отреагирования и осознания [11]. Она является эффективным средством коррекции эмоциональной сферы младших школьников в процессе адаптации к школе.

Песочная терапия первоклашек может опираться на игровую деятельность, что способствует контакту с психологом в процессе работы и не вызывает у ребёнка эмоционального напряжения; не требует особых умений и не оценивается со стороны как удачная или неудачная, «плохая» или «хорошая». Помогает увидеть всю картину школьной жизни ребёнка целиком и выявить причины затруднённой адаптации, параллельно работая с ними и проводя коррекцию уже возникших дезадаптационных проявлений.

Т. К. Донская подчёркивает: «Применяемые арт-терапевтические средства – это путь к восстановлению гармонии в эмоциональном мире ребёнка, это средство развития мышления и самооценки, помощь ребёнку войти бесконфликтно в мир взрослых и в мир родной природы, её отражения в родном искусстве, ощутить красоту и гармонию творческого постижения окружающей действительности... Самое ценное в арт-терапии – это разработанные диагностические критерии выявления средствами искусства проблем детей, что позволяет психотерапевтам эффективно использовать арт-терапевтические художественно-эстетические средства для коррекции душевных травм детей и подготовки их к выходу в самостоятельную социальную жизнь» [2].

Конечно, мы понимаем, насколько важно вводить данный метод в работу педагога-психолога в школе. Однако для этого необходимо в первую очередь иметь определенные условия. Необходимость их создания связана как с особенностями, так и с перспективой введения данного метода в работу педагога-психолога.

Одним из важных условий является наличие пространства, где можно соблюдать основные психологические и психотерапевтические принципы профессиональной этики. Главные принципы здесь: «не навреди» и «конфиденциальность». Обучающийся тогда сможет довериться психологу, когда будет понимать, что во время терапии никто не зайдёт, не будет подсматривать, подслушивать и потом обнародовать услышанное и увиденное.

Другими словами, у психолога-педагога должен быть кабинет, где он может проводить не только развивающие или корректирующие консультации, но также игротерапию и песочную терапию.

Второй важный момент: песок и ящик (поднос) должны где-то храниться, так же как и весь методический материал (фигурки, природный материал, различные камешки-стекляшки и т. п.). И во время работы как ящик с песком, так и методический ресурс должны быть выставлены в месте, удобном для участника терапии.

Третьим условием является временной ресурс. Обучающийся, приходя на терапию, не должен потом идти на урок или домой в одиночестве. Если идет проработка болезненных переживаний, очень важно продумать завершающий этап встречи, чтобы удостовериться, что ребенок (подросток) уходит в благополучном (как принято говорить, в собранном) состоянии. И для этого важно учитывать временные границы.

Еще одним важным условием является методический ресурс. Это не только учебно-методическая литература, но и множество разных размеров игрушек, фигурок, различных по материалу (структуре), форме и объёму. Игрушки будут теряться (так как дети будут их уносить), ломаться (так как проявление агрессии неизбежно), и их арсенал нужно пополнять.

К дополнительным условиям можно отнести отсутствие медицинских противопоказаний. У участников терапии не должно быть аллергической реакции или каких-либо ран на коже рук. Ещё одним условием является заинтересованность самого педагога-психолога в данном методе и в дополнительном обучении в этом направлении.

Таким образом, можно ещё раз подчеркнуть, что песочная терапия – эффективный метод работы педагога-психолога [1, 3, 4, 5, 6, 10, 11]. Данный метод можно использовать с обучающимися разного возраста, обладающими различными образовательными потребностями. Метод, несомненно, перспективен, однако у него есть определенные особенности, которые требуют дополнительных условий. Обеспечить эти условия может не каждая школа, однако к этому можно стремиться.

Библиография

1. Гришина, А. Использование песочной психотерапии в работе с детьми школьного возраста (на примере временного детского коллектива) / А. Гришина, М. Косцова. – Текст: непосредственный // Библиотечка для учредителей дополнительного образования детей. – 2015. – № 4. – С. 47–54.
2. Донская, Т. К. Арт-педагогика в современной образовательной парадигме / Т. К. Донская. – Текст: непосредственный // Наука Искусство Культура. – 2013. – № 2 (2). – С. 144–152.
3. Дурманова, Т. Ю. Технология песочной терапии как способ интеграции детей и подростков, находящихся в социально опасном положении / Т. Ю. Дурманова. – Текст: непосредственный // Социальная интеграция и развитие этнокультур в евразийском пространстве. – 2019. – Т. 2. – № 8. – С. 335–340.
4. Зинкевич-Евстигнеева, Т. Д. Практикум по песочной терапии / Т. Д. Зинкевич-Евстигнеева, Т. М. Грабенко. – СПб.: Речь, 2002. – 224 с. – Текст: непосредственный.
5. Кормушина, Н. Г. Интегративные функции песочной арт-терапии в работе со старшими подростками / Н. Г. Кормушина. – Текст: электронный // Вестник ЮУрГГПУ. – 2010. – № 3. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/integrativnye-funktsii-pesochnoy-art-terapii-v-rabote-so-starshimi-podrostkami> (дата обращения: 17.02.2022).
6. Лапшина, Л. А. Песочная терапия в работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья / Л. А. Лапшина. – Текст: непосредственный // Социально-педагогическая поддержка лиц с ограниченными возможностями здоровья: теория и практика: сборник статей по материалам III Международной научно-практической конференции: в 2 частях, Ялта, 16–18 мая 2019 года / Гуманитарно-педагогическая академия ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет им. В. И. Вернадского». – Ялта: Ариал, 2019. – С. 38–39.
7. Максимова, И. В. Песочная терапия как метод психологической помощи в педагогической и коррекционной психологии / И. В. Максимова. – Текст: электронный // Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения. – 2015. – № 47. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/pesochnaya-terapiya-kak-metod-psihologicheskoy-pomoschi-v-pedagogicheskoy-i-korreksionnoy-psihologii> (дата обращения: 17.02.2022).
8. Сафарова, Н. Ю. Использование песка и песочной терапии в работе педагога-психолога с младшими школьниками с задержкой психического развития / Н. Ю. Сафарова. – Текст: непосредственный // Конференциум АСОУ: сборник научных трудов и материалов научно-практических конференций. – 2020. – № 4. – С. 59.
9. Сакович, Н. А. Технология игры в песок. Игры на мосту / Н. А. Сакович. – СПб.: Речь, 2006. – 176 с. – Текст: непосредственный.
10. Эль, Г. Н. Человек, играющий в песок. Динамичная песочная терапия / Г. Н. Эль. – СПб.: Речь, 2010. – 208 с. – Текст: непосредственный.
11. Эрнст, Г. Г. Песочная терапия как средство коррекции эмоциональной сферы младших школьников в процессе адаптации к школе / Г. Г. Эрнст, Т. С. Козлова. – Текст: непосредственный // Современные социально-психолого-педагогические технологии в сфере образования и социальной защиты: материалы всероссийской научно-практической интернет-конференции с международным участием, Барнаул, 21 ноября 2016 года / под редакцией П. А. Шептенко. – Барнаул: Алтайский государственный педагогический университет, 2017. – С. 141–143.