

Евразийский Союз Ученых.
Серия: педагогические, психологические и
философские науки.

Ежемесячный научный журнал
№ 8 (109)/2023 Том 1

ГЛАВНЫЙ РЕДАКТОР

Макаровский Денис Анатольевич

AuthorID: 559173

Заведующий кафедрой организационного управления Института прикладного анализа поведения и психолого-социальных технологий, практикующий психолог, специалист в сфере управления образованием.

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ

• **Садовская Валентина Степановна**

AuthorID: 427133

Доктор педагогических наук, профессор, Заслуженный работник культуры РФ, академик Международной академии Высшей школы, почетный профессор Европейского Института PR (Париж), член Европейского издательского и экспертного совета IEERP.

• **Ремизов Вячеслав Александрович**

AuthorID: 560445

Доктор культурологии, кандидат философских наук, профессор, заслуженный работник высшей школы РФ, академик Международной Академии информатизации, член Союза писателей РФ, лауреат государственной литературной премии им. Мамина-Сибиряка.

• **Измайлова Марина Алексеевна**

AuthorID: 330964

Доктор экономических наук, профессор Департамента корпоративных финансов и корпоративного управления Финансового университета при Правительстве Российской Федерации.

• **Гайдар Карина Марленовна**

AuthorID: 293512

Доктор психологических наук, доцент. Член Российского психологического общества.

• **Слободчиков Илья Михайлович**

AuthorID: 573434

Профессор, доктор психологических наук, кандидат педагогических наук. Член-корреспондент Российской академии естественных наук.

• **Подольская Татьяна Афанасьевна**

AuthorID: 410791

Профессор факультета психологии Гуманитарно-прогностического института. Доктор психологических наук. Профессор.

• **Пряжникова Елена Юрьевна**

AuthorID: 416259

Преподаватель, профессор кафедры теории и практика управления факультета государственного и муниципального управления, профессор кафедры психологии и педагогики дистанционного обучения факультета дистанционного обучения ФБОУ ВО МГППУ

• **Набойченко Евгения Сергеевна**

AuthorID: 391572

Доктор психологических наук, кандидат педагогических наук, профессор. Главный внештатный специалист по медицинской психологии Министерства здравоохранения Свердловской области.

• **Козлова Наталья Владимировна**

AuthorID: 193376

Профессор на кафедре гражданского права юридического факультета МГУ

- **Крушельницкая Ольга Борисовна**

authorID: 357563

кандидат психологических наук, доцент, заведующая кафедрой теоретических основ социальной психологии. Московский государственный областной университет.

- **Артамонова Алла Анатольевна**

AuthorID: 681244

кандидат психологических наук, Российский государственный социальный университет, филиал Российского государственного социального университета в г. Тольятти.

- **Таранова Ольга Владимировна**

AuthorID: 1065577

Уральский федеральный университет им. первого Президента России Б.Н. Ельцина, Уральский гуманитарный институт, Департамент гуманитарного образования студентов инженерно-технических направлений, Кафедра управления персоналом и психологии (Екатеринбург)

- **Ряшина Вера Викторовна**

AuthorID: 425693

Институт изучения детства, семьи и воспитания РАО, лаборатория профессионального развития педагогов (Москва)

- **Гусова Альбина Дударбековна**

AuthorID: 596021

Заведующая кафедрой психологии. Доцент кафедры психологии, кандидат психологических наук Северо-Осетинский государственный университет им. К.Л. Хетагурова, психолого-педагогический факультет (Владикавказ).

Статьи, поступающие в редакцию, рецензируются. За достоверность сведений, изложенных в статьях, ответственность несут авторы. Мнение редакции может не совпадать с мнением авторов материалов. При перепечатке ссылка на журнал обязательна. Материалы публикуются в авторской редакции.

Журнал зарегистрирован Федеральной службой по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций.

Художник: Валегин Арсений Петрович
Верстка: Курпатова Ирина Александровна

Адрес редакции:
198320, Санкт-Петербург, Город Красное Село, ул. Геологическая, д. 44, к. 1, литера А
E-mail: info@euroasia-science.ru ;
www.euroasia-science.ru

Учредитель и издатель ООО «Логика+»
Тираж 1000 экз.

СОДЕРЖАНИЕ

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

Бальцевич Ю.И.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНТЕРАКТИВНЫХ СЕРВИСОВ И
ИНСТРУМЕНТОВ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ
ПРИ ИЗУЧЕНИИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА КАК
СРЕДСТВО ПОВЫШЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ
КОМПЕТЕНЦИИ УЧАЩИХСЯ4

Сотниченко С.А.

РАЗВИТИЕ НАВЫКА КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ
МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ
ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ14

Кокиарова С.Л.

ПРОБЛЕМА ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ СЕМЬИ И
ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ИНСТИТУТОВ: ИСТОРИЯ И
СОВРЕМЕННОСТЬ9

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

Зак А.З.

ДИАГНОСТИКА ДЕЙСТВИЙ ПОСТРОЕНИЯ
РАССУЖДЕНИЙ У МЛАДШИХ ПОДРОСТКОВ.....17

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

УДК 372.881.111.1

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНТЕРАКТИВНЫХ СЕРВИСОВ И ИНСТРУМЕНТОВ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА КАК СРЕДСТВО ПОВЫШЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ УЧАЩИХСЯ

*Бальцевич Ю.И.,
магистр гуманитарных наук, преподаватель иностранных языков
высшей квалификационной категории
Минский государственный колледж монтажных технологий и транспортной логистики,
Беларусь, 220070, г. Минск, ул. Буденного, 8,*

USING OF INTERACTIVE SERVICES AND E-LEARNING INSTRUMENTS IN A FOREIGN LANGUAGE STUDYING AS A MEANS OF INCREASING STUDENTS' PROFESSIONAL COMPETENCE

*Yu.I. Baltsevich,
Master of Humanities, teacher of foreign languages of the highest qualification category
Minsk State College of Installation Technologies and Transport Logistics,
Belarus, 220070, Minsk, Budionnogo st., 8
DOI: 10.31618/ESU.2413-9335.2023.5.109.1860*

АННОТАЦИЯ

Статья посвящена проблеме повышения профессиональной компетенции учащихся при осуществлении образовательного процесса по иностранному языку, что обусловлено требованиями Министерства образования Республики Беларусь по стандартизации языкового образования; социальным заказом на уровень языковой подготовки, выраженный в потребностях и профессиональных намерениях учащихся. Автор выделяет организационно-педагогические условия, создание которых необходимо для максимального отображения тех нормативов языка, которые применяются в реальной профессиональной жизни; подробно описывает приемы повышения профессиональной компетенции; раскрывает цель и технологию интерактивных сервисов и инструментов дистанционного обучения для повышения профессиональной компетенции учащихся; иллюстрирует примерами. Статья демонстрирует результативность и перспективность использования интерактивных сервисов и инструментов дистанционного обучения, как одного из наиболее эффективных средств повышения профессиональной компетенции учащихся.

ABSTRACT

The article is devoted to the problem of increasing the professional competence of students in the implementation of the educational process in a foreign language, which is conditioned by the requirements of the Ministry of Education of the Republic of Belarus on the standardization of language education; social order for the level of language skills, expressed in the needs and professional students' intentions. The author identifies organizational and pedagogical conditions, the creation of which is necessary for the maximum display of those language norms that are used in real professional life; describes in detail the techniques of improving professional competence; reveals the purpose and technology of interactive services and instruments of e-learning to improve students' professional competence; illustrates examples. The article demonstrates the effectiveness and prospects of using interactive services and e-learning instruments as one of the most effective means of improving students' professional competence.

Ключевые слова: интерактивные сервисы и инструменты, профессиональная компетенция, стандартизации языкового образования, технология дистанционного обучения.

Keywords: interactive services and instruments, professional competence, standardization of language education, technology of e-learning.

Актуальность

Сегодня, в связи с обновлением производственных мощностей и стремительно развивающейся технологичностью производства в условиях формирования инновационной экономики к системе профессионального образования предъявляются такие требования, как постоянное обновление технологий, ускоренное освоение инноваций, быстрая адаптация к запросам и требованиям динамично меняющегося мира.

Профессиональная компетенция будущих специалистов является необходимым условием для динамичного роста и социального развития общества.

Использование интерактивных сервисов и инструментов дистанционного обучения закладывает базу для осуществления цифровой трансформации процессов в системе образования, включающую модернизацию инфраструктуры системы образования, оптимизацию с помощью

программных средств, протекающих в системе образования и реализуемых на основе принятия технических, программных, методических и нормативных решений.

Успешное повышение профессиональной компетенции учащихся зависит от эффективной организации обучения и качества используемых материалов, а также руководства процессом и мастерства участвующих в нем преподавателей. Таким образом, на наш взгляд, целесообразным является использование обособленным является использование интерактивных сервисов и инструментов дистанционного обучения на учебных занятиях для «погружения» в профессиональную языковую среду, способствующее формированию профессиональных навыков, накоплению практического опыта деятельности на иностранном языке, а также социальных качеств личности.

Цель исследования: выявить наиболее эффективные интерактивные сервисы и инструменты дистанционного обучения и оценить результативность используемых интерактивных сервисов и инструментов для повышения профессиональной компетенции учащихся.

Ведущая педагогическая идея

На основе анализа исследования термина «профессиональная компетенция» (А. А. Бодалёв, И. Ф. Исаев, А. К. Маркова и др.) мы определяем профессиональную компетенцию как комплексный профессионально-личностный языковой ресурс учащихся, обеспечивающий осуществление ими профессиональной коммуникации в конкретной речевой ситуации при соблюдении современных языковых/речевых норм, а также позволяющий регулировать коммуникативное поведение в профессиональной сфере общения.

Ведущая педагогическая идея успешности овладения профессиональной компетенцией учащимися посредством использования интерактивных сервисов и инструментов дистанционного обучения, на наш взгляд, представлена следующими аспектами:

1. Коммуникативный аспект, представленный элементами:

а) применение языковых знаний (опознавание и правильное употребление в профессиональной речи социокультурно-маркированных языковых единиц, адекватный перевод данных языковых единиц на родной язык);

б) опыт взаимодействия (выбор приемлемого стиля общения, адекватная трактовка явлений иноязычной профессиональной культуры, способность разрешать конфликты в процессе общения и т. д.).

2. Профессиональный аспект выражается в системе специальных знаний, навыков и умений в опыте выполнения профессиональных функций, а также в качествах личности, выступающей в профессиональной роли.

3. Рефлексивный аспект «тестирует» ситуации профессионально-коммуникативного взаимодействия с целью корректировки

собственного коммуникативного поведения в профессионально-речевой сфере общения, а также прогнозирует восприятие и поведение носителей изучаемого языка.

4. Когнитивный аспект включает в себя совокупность общепрофессиональных знаний, навыков и умений, способов деятельности, необходимых для познания иноязычной профессиональной действительности, а также знаний, навыков и умений иностранного языка, объединенных в языковой, коммуникативной, дискурсивной и др. компетенции.

5. Психологический аспект выражается в формировании у учащихся готовности к осуществлению того или иного вида профессиональной деятельности (роли); в готовности к восприятию иноязычной профессиональной действительности.

Новизна педагогического исследования

Концепция цифровой трансформации процессов в системе образования Республики Беларусь на 2019–2025 годы направлена на совершенствование процессов в системе образования в Республике Беларусь на основе развивающихся цифровых технологий в целях формирования информационного общества и конкурентоспособного человеческого потенциала, обладающего профессиональной компетенцией.

Классическое образование переживает кризис, вызываемый следующими основными факторами: отставанием знаний, получаемых учащимися, от уровня развития технологий; инерционностью и невысокой адаптивностью образовательных программ к стремительно меняющимся социально-экономическим условиям.

В то же время использование интерактивных сервисов и инструментов дистанционного обучения активно проникает на все уровни системы образования, и способствуют более эффективному вовлечению учащихся в образовательный процесс, а также профессиональной персонализации обучения посредством предоставления участникам образовательного процесса материалов, соответствующих их уровню профессиональных знаний и интересам.

Таким образом, с целью повышения профессиональной компетенции в системе образования посредством интерактивных технологий в Беларуси создана Республиканская информационно-образовательная среда, в рамках которой формируется новая цифровая реальность системы образования, включающая информационно-телекоммуникационную инфраструктуру, нормативно-правовое обеспечение, образовательные сервисы и платформы, информационные системы и ресурсы, обеспечивающие требуемый уровень информационной безопасности.

Материал и методы исследования

Выбор оптимальных средств повышения профессиональной компетенции в современных образовательных реалиях актуален для иностранного языка, поскольку его специфика

предполагает искусственную имитацию профессиональной языковой среды как во время непосредственно учебных занятий, так и самостоятельной работы. В этом аспекте профессиональная компетенция должна максимально отражать те нормативы языка, которые направлены на изучение объектов реальной иноязычной профессиональной действительности на основе создания учебных речевых ситуаций.

Понятие «профессиональной компетенции» рассматривается в трудах отечественных и зарубежных ученых: А.Ф. Амирова, В.А. Слостенина, Н.Ф. Головановой, Э.Ф. Зеер, И.С. Кон, А.В. Мудрика, А.Д. Сазонова, Э.Ш. Хамитова, А. Маслоу, Дж. Мида и др.

Нам близка позиция ученого В.А. Слостенина, который трактует профессиональную компетенцию учащихся как «процесс интеграции личности в профессиональное сообщество и далее в общество в целом» [6, с. 68].

Анализ интерактивных сервисов и инструментов дистанционного обучения при изучении иностранного языка показал, что онлайн-сервисы интерактивных заданий «Flippity», «EDpuzzle», онлайн-инструменты «Thinglink», «Quizizz» являются эффективными средствами повышения профессиональной компетенции учащихся. Данные сервисы и инструменты способствуют языковой подготовке квалифицированных специалистов, готовых к взаимодействию в профессиональной сфере общения, к постоянному коммуникативно-профессиональному росту, а также социальной и профессиональной мобильности.

Онлайн-сервис «EDpuzzle» позволяет создавать интерактивные задания на основе видеофрагментов. На своих учебных занятиях нами подбирается профессионально ориентированное видео, которое импортируется на EDpuzzle. Поисковая система данного онлайн-сервиса позволяет искать образовательное видео на Youtube, Khan Academy, TED, и многих других ресурсах, что увеличивает образовательный потенциал учебного материала. После того как мы выбрали видео, вырезали из него необходимый фрагмент, добавили к видео голосовой комментарий, и создали различные типы вопросов, которые появляются в видео в любой момент. Преподавателю доступна статистика выполнения интерактивного задания. Далее видим ответы всей группы и каждого учащегося по отдельности, а также видим, сколько времени учащийся потратил на просмотр образовательного видео, и какие части пересматривал несколько раз. Учащиеся в ходе учебного занятия создают собственные образовательные видео, доступные только преподавателю.

На сайте <https://edpuzzle.com> для преподавателей имеется библиотека бесплатных уроков, которая нами используется при подготовке к учебным занятиям.

Следующим эффективным сервисом для повышения профессиональной компетенции учащихся является онлайн-сервис «Flippity», с помощью которого мы создаем разнообразные интерактивные задания для обучения на основе Google-таблиц. По функционалу Flippity схож с такими популярными сервисами, как LearningApps, Quizziz, Classtools. Наиболее популярными видами интерактивных заданий Flippity, используемыми нами на учебных занятиях являются: проверка орфографии; интерактивные карточки с произношением, на обратной стороне которых мы указываем перевод или размещаем картинку; кроссворд; турнирная таблица; временная шкала и т.д.

Онлайн-инструменты «Thinglink», «Quizizz» позволяют проводить интерактивные игры, тесты, викторины и опросы. Все учащиеся выполняют одинаковые задания, но каждый из учащихся на своём устройстве получает случайную последовательность вопросов и работает с тестом в собственном для себя темпе. В данных сервисах преподаватель управляет группой, следит за индивидуальной работой каждого учащегося. После каждого задания преподаватель не только видит результаты каждого учащегося, но и получает итоговые данные в таблице Excel.

Содержательное лексическое наполнение тем интерактивных заданий для повышения профессиональной компетенции производится на основе выявления основных ситуаций профессиональной деятельности (предмет, средства и сфера профессиональной деятельности); требований образовательного стандарта и квалификационных характеристик специальности; требований к общепрофессиональным, специальным знаниям и умениям учащихся. Для того чтобы наиболее полно выделить учебный терминологический словарь специальности, специализации по каждой теме, заранее, нами совместно с преподавателями специальных учебных предметов выбираются виды оборудования, инструменты, материалы, технологии, которые отражают содержание сферы профессионального общения для изучения на иностранном языке.

Опираясь на все вышеизложенное и исследования ученых А. Н. Груздева, Т. В. Колесовой, А. А. Хусаиновой, нами были выделены педагогические условия, реализация которых способствует эффективному повышению профессиональной компетенции учащихся [7]:

развитие мотивационного компонента профессиональной компетенции;

накопление профессиональных знаний, т.е. формирование когнитивного компонента профессиональной компетенции;

актуализация потребности самообразовательной профессиональной деятельности и продолжение развития когнитивного компонента профессиональной компетенции;

формирование деятельностного компонента профессиональной компетенции учащихся.

Результативность и эффективность опыта

Для оценки результативности и эффективности данного опыта за основу был взят программный пакет для статистического анализа STATISTICA, реализующий функции статистического и графического анализа данных, а также визуализации данных с привлечением статистических методов.

Для анализа уровня профессиональной компетенции посредством использования интерактивных сервисов и инструментов дистанционного обучения при изучении иностранного языка были выбраны две однородные учебные группы, одна из которых являлась

контрольной (учебная группа 91 СБ), а вторая – экспериментальной (учебная группа 90 САЭ).

Для оценки различий между двумя независимыми выборками по уровню какого-либо признака, измеренного количественно, мы использовали статистический критерий U-критерий Манна–Уитни, который позволяет выявлять различия в значении параметра между малыми выборками.

Учитывая результаты U-критерия Манна–Уитни в таблице рисунка 1 видно, что показатель $p > 0,05$, что означает отсутствие различий в учебных группах 90 САЭ и 91 СБ по показателю уровня профессиональной компетенции по итогам первоначально проведенного теста.

		Mann-Whitney U Test (статистика практ)					
		By variable учебная группа					
		Marked tests are significant at $p < .05000$					
variable		Rank Sum группа 90 САЭ	Rank Sum группа 91СБ	U	p-level	Valid N группа 90 САЭ	Valid N группа 91СБ
успеваемость "Иностранный язык. Проф лексика" ДО (балл)		425,5000	394,5000	184,5000	0,675014	20	20
успеваемость "Иностранный язык. Проф лексика" ПОСЛЕ (балл)		502,5000	317,5000	107,5000	0,012345	20	20

Рисунок 1. – Результаты U-критерия Манна-Уитни

По итогам проведения повторного тестирования видно, что $U=107,5$ при $p < 0,05$, следовательно, можно сделать вывод, что существуют статистически значимые различия в показателях уровня профессиональной

компетенции по учебному предмету «Иностранный язык (профессиональная лексика)» у учащихся учебных групп 90 САЭ, 91 СБ. Данные результаты отражены в следующей диаграмме размаха.

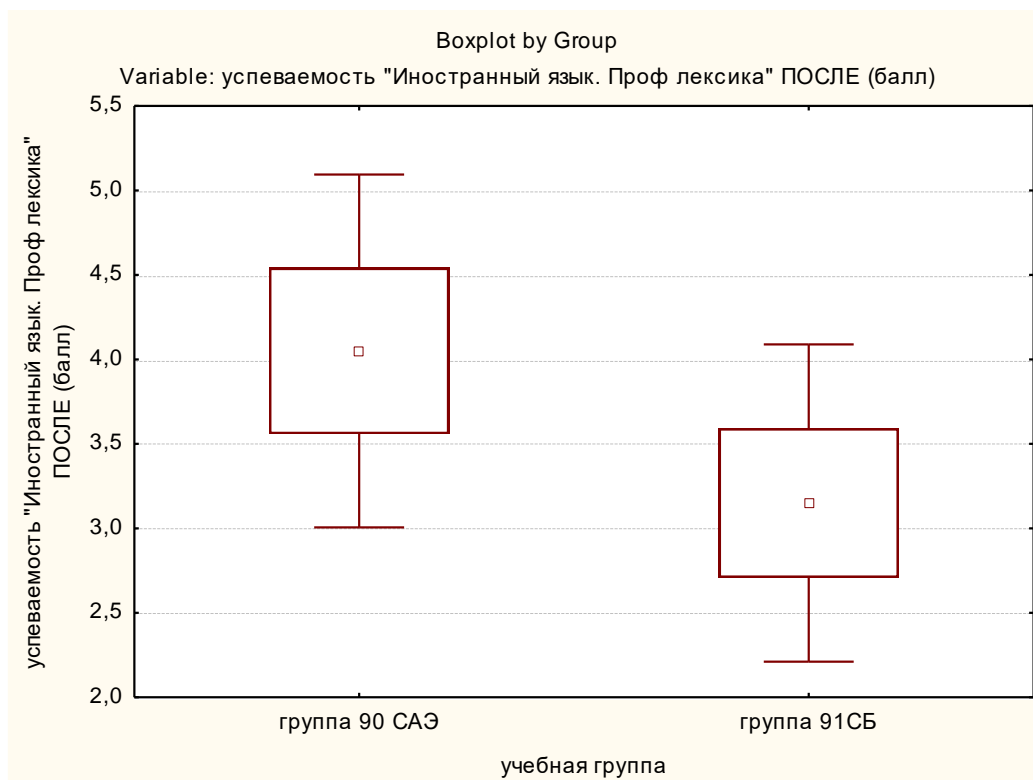


Рисунок 2. – Диаграмма размаха (уровень профессиональной компетенции посредством использования интерактивных сервисов и инструментов дистанционного обучения)

На диаграмме размаха графически изображены результаты успеваемости двух учебных групп: контрольной (учебная группа 91 СБ) и экспериментальной (учебная группа 90 САЭ).

Исходя из диаграммы, уровень профессиональной компетенции после повторного тестирования у экспериментальной учебной группы 90 САЭ выше, чем у контрольной учебной

группы 91 СБ. Следовательно, наличие различий в показателях уровня профессиональной компетенции учащихся после использования интерактивных сервисов и инструментов дистанционного обучения подтвердилась полностью.

Анализ уровня профессиональной компетенции учащихся через использование сервисов и инструментов дистанционного обучения на учебных занятиях по учебному предмету «Иностранный язык (профессиональная лексика)» является качественным измерителем

сформированных профессиональных навыков и умений учащихся.

Для анализа взаимосвязи между мотивацией обучения и успеваемостью учебных групп мы использовали ранговую корреляцию Спирмена. При расчете корреляции мы определили, что существует статистически достоверная связь между двумя переменными (мотивация обучения и успеваемость), где коэффициент корреляции $R=0,8$, что говорит о положительной корреляции, т.е. увеличение значений одной переменной ведет к закономерному увеличению другой переменной т.е. взаимосвязи.

Spearman Rank Order Correlations (Spreadsheet1)				
MD pairwise deleted				
Marked correlations are significant at $p < .05000$				
Pair of Variables	Valid N	Spearman R	t(N-2)	p-level
мотивация учения & успеваемость	40	0,794855	8,074865	0,000000
мотивация учения & интеллект	40	0,059405	0,366843	0,715771

Рисунок 3. – Результаты ранговой корреляции Спирмена

Таким образом, из приведенных таблиц видно, что использование интерактивных сервисов и инструментов дистанционного обучения при изучении иностранного языка являются эффективным средством повышения профессиональной компетенции учащихся.

Заключение

В процессе профессионального овладения иностранным языком постепенно происходит усвоение знаний, умений и навыков профессионально-речевого поведения, усвоения норм в различных ситуациях профессионального общения, постепенное движение от искусственной речи к естественной, причем в разных видах иноязычной профессионально-направленной речевой деятельности, что и обуславливает формирование иноязычной профессиональной компетенции.

Повышение профессиональной компетенции зависит от эффективной организации обучения и качества используемых материалов. Важным элементом системы обучения, влияющим на повышение профессиональной компетенции, являются актуальные цифровые технологии, инструменты и ресурсы, такие как онлайн-сервисы интерактивных заданий «Flippity», «EDpuzzle», онлайн-инструменты «Thinglink», «Quizizz». Данные цифровые сервисы и инструменты формируют высокую мотивацию и работоспособность учебной группы, способствуют повышению эффективности усвоения профессионально направленного учебного материала, повышают качество полученных знаний, активизируют процесс самостоятельной работы учащихся и системы контроля их познавательной деятельности.

В результате изучения мнения учащихся по проблеме профессиональной компетенции в части определения ее роли для самих учащихся, было

выявлено, что абсолютное большинство респондентов (95%) считают, что процесс формирования профессиональной компетенции происходит в течение учебной деятельности в учреждении образования. Важное значение для повышения профессиональной компетенции, как отмечает почти абсолютное большинство учащихся (88%), имеет сам образовательный процесс и производственная практика в комплексе. То есть, учащиеся, осознавая важность единства практики и обучающего процесса, отмечают необходимость получения профессиональных знаний посредством использования интерактивных сервисов и инструментов и освоения опыта в реальных производственных условиях для успешного повышения профессиональной компетенции молодого специалиста в будущем.

Используемые средства повышения профессиональной компетенции учащихся являются логическим завершением анализа теоретических положений и практических рекомендаций для повышения профессиональной компетенции посредством использования интерактивных сервисов и инструментов дистанционного обучения на учебных занятиях по учебному предмету «Иностранный язык (профессиональная лексика)». Методическая организация работы может быть использована преподавателями при подготовке к учебным занятиям с целью повышения профессиональной компетенции, а также способности воспринимать и порождать иноязычную речь в соответствии с условиями профессиональной речевой коммуникации.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Глухий, Я.А., Ростовцева, В.М. Обучение языку специальности в контексте развития

профессиональных компетенций / Я.А. Глухий, В.М. Ростовцева // Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2018. – № 6. – С. 104-107.

2.Килимова, Л. В., Федосова, И. А. Профессиональная социализация студентов ЮЗГУ в условиях модернизации системы высшего профессионального образования / Л. В. Килимова, И. А. Федосова // Известия Юго-Западного Университета. Серия Экономика. Социология. Менеджмент. – 2019. – № 4. – С. 114-122.

3. Макарова, С. Н. Успешная профессиональная социализация: основные подходы к исследованию / С. Н. Макарова // Личность. Культура. Общество. – 2019. – № 1. – С. 45-61.

4.Максимович, Е. Г. Формирование иноязычной профессиональной компетенции студентов технических специальностей в рамках компетентностного подхода / Е. Г. Максимович // Актуальные вопросы обучения иностранным

языкам в вузах неязыкового профиля: сборник материалов Международной научно-практической конференции, 22 ноября 2013 г., [Минск] / ред. Б. М. Хрусталева [и др.]. – Минск: БНТУ, 2014. – С. 101-104.

5.Национальный образовательный портал / Национальный институт образования: Образовательный стандарт [Электронный ресурс] – Минск, 2022. Режим доступа: <https://www.adu.by>. – Дата доступа: 09.09.2023.

6.Сластенин, В. А. Педагогика: учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений / В. А. Сластенин. – М.: Издат. центр «Академия», 2018. – 576 с.

7.Федоренко, П. В. Компетенция как инновационная норма образовательного стандарта / П. В. Федоренко // Наука – образованию, производству, экономике: материалы 14-й Международной научно-технической конференции. – Минск: БНТУ, 2016. – Т. 2. – С. 485-486.

УДК 377

ПРОБЛЕМА ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ СЕМЬИ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ИНСТИТУТОВ: ИСТОРИЯ И СОВРЕМЕННОСТЬ

Кокшарова С.Л.

*ФГБОУ ВО «Армавирский государственный педагогический университет»
352901, Краснодарский край, город Армавир, улица Розы Люксембург, дом 159*

THE PROBLEM OF INTERACTION BETWEEN FAMILY AND EDUCATIONAL INSTITUTIONS: HISTORY AND MODERNITY

Koksharova S.L.

*FGBOU VO "Armavir State Pedagogical University"
352901, Krasnodar Territory, Armavir city, Rosa Luxemburg Street, house 159
DOI: 10.31618/ESU.2413-9335.2023.5.109.1861*

АННОТАЦИЯ

В статье рассмотрены проблемы взаимодействия семьи и образовательных институтов в прошлом и в современных социокультурных условиях. Каждый образовательный институт в течение определённого промежутка времени, отведенного на тот или иной период развития социума, характеризовался своей определенной концепцией воспитания и обучения детей. Проблема взаимодействия семьи и образовательных институтов существует на протяжении всего развития социума. Автор дает характеристику каждому периоду, начиная с античных времен до наших дней, особое внимание уделяет современной проблематике взаимодействия с семьей, имеющей детей раннего возраста, с дошкольной образовательной организацией. Статья носит обзорный характер.

ANNOTATION

The article deals with the problems of interaction between the family and educational institutions in the past and in modern socio-cultural conditions. Each educational institution during a certain period of time allotted for a particular period of development of society was characterized by its own specific concept of upbringing and education of children. The problem of interaction between the family and educational institutions exists throughout the development of society. The author characterizes each period, from ancient times to the present day, pays special attention to the modern problems of interaction with a family with young children, with a preschool educational organization. The article is of an overview nature.

Ключевые слова: образовательные институты, взаимодействие с семьей, профессиональные компетенции, психолого-педагогическое сопровождение.

Keywords: educational institutions, interaction with family, professional competencies, psychological and pedagogical support.

Исторический экскурс в проблему взаимодействия семьи и образовательных институтов мы начнем с античного периода развития человечества: в семье родители стремились опекать и нежить своих маленьких детей, вопрос о приглашении к ним учителя для

обучения чему-либо не стоял. О семейном воспитании ребенка с момента рождения и до 5-7 лет поддерживал Аристотель, обращая внимание на особую эмоциональную близость матери и ребенка. Отрыв в этот период малыша от его матери, по его мнению, повлек бы за собой нарушения эмоциональной составляющей в формировании личности ребенка. Семья, с точки зрения Аристотеля, не нуждалась в помощи учителей извне [4].

В период средневековья изменились подходы к семейному и общественному воспитанию маленьких детей. Образовательные институты средневекового периода базировались на принципах строгого христианского религиозно-нравственного воспитания: отказ от удовольствий, аскеза, смиренность, набожность, покорность. Появляются полноценные системы обучения и воспитания подрастающего поколения от рождения до взросления [4]. Большинство педагогов-новаторов того времени считают, что дети до 5-7 лет должны воспитываться без внешнего вмешательства в семье: «...слишком юный возраст требует для себя больше заботы, чем сколько мог бы дать ему учитель, имеющий на своем попечении массу детей» [7], «... в семье будут заложены основы развития всех сил и способностей человека» [7], «... образование душ и манер требует непрестанного внимания и специального применения к каждому отдельному мальчику, что невозможно в многочисленной толпе» [7]. При этом впервые выделяется отдельная роль учителя по поддержке матерей в воспитании собственных детей: чтобы учили детей не столько есть и пить, но и развивали способности и заложенный от природы потенциал в ребенке (Я.А.Коменский, И.Г.Песталоцци). Педагоги того времени оказали огромное влияние на развитие современных образовательных институтов: были обозначены принципы образования, актуальные и сейчас, определены методы и содержание дошкольного воспитания: наглядные и игровые методы обучения, поддержка инициативы и самостоятельности ребенка, эмоциональный контакт, недопустимость физических наказаний. Впервые появились книги для родителей по воспитанию детей в семье: «Материнская школа, или О заботливом воспитании юношества в первые шесть лет» [3], «Некоторые мысли о воспитании» [5], «Эмиль, или О воспитании», «Книга матерей, или Руководство для матерей, как им научить своих детей наблюдать и говорить» [9].

К началу XIX века в сфере дошкольного образования сформировалась теоретически и практически проработанная система семейного воспитания. С развитием производства менялось устройство общества, а с ними и отношения педагога и семьи. В связи с нарастающей необходимостью матери рано выходить на работу, стали появляться в начале XIX века первые общественные учреждения для малышей в Англии, Германии, Франции, куда помещали детей с самого раннего возраста. Большое внимание в первых

государственных детских садах уделялось обучению и воспитанию малышей: «...при неправильно заложенном фундаменте, невозможно ожидать удачной постройки» - Р.Оуэн [18]. По мнению педагогов того времени необходимо забирать ребенка из семьи как можно раньше, так как родители не имеют знаний и навыков для полноценного воспитания и обучения своих детей. С этой ролью может справиться только государство в лице профессионалов – педагогов дошкольного образования. Естественно, эти установки встречали сопротивление со стороны семьи, поэтому в этот период роль педагогов во взаимодействии с родителями сводилась лишь к уговорам и убеждению матерей в том, что только в государственном учреждении их ребенок может получить «достойное» образование. Несмотря на то, что педагоги не оказывали семьям в этот период никакой реальной поддержки в воспитании их детей, был приобретен уникальный коммуникационный опыт взаимодействия педагога и семьи.

В начале XX века с развитием психологии и появлении теории развития личности взгляды на взаимодействие семьи и образовательных институтов вновь поменялись. Ответственность за личностное развитие ребенка ложилась на семью: всестороннее развитие личности, духовность, приобщение к традициям народа. Такой тяжелый груз требовал от семьи обширных знаний в педагогике и психологии: что такое личность, закономерности её формирования, условия её формирования – всё это необходимо было знать родителям малышей, чтобы заложить фундамент успешного развития их дитя. Следствием этого противоречия стало появление большого количества книг для родителей по воспитанию детей, авторами которых были психологи, занимавшиеся вопросами становления личности. Существовало несколько версий теории личности, каждый подход характеризовался своей концепцией семейного воспитания. Так появилась учебно-теоретическая модель воспитания родителей, базирующаяся на работах основоположника бихевиоризма Д.Уотсона. Теория Б.Скиннера (1986) о поведении родителей, которое «впитывает» ребенок, говорит о том, что последствия впитывания не правильного поведения родителей можно нивелировать через переучивание ребенка. Важным открытием бихевиористов был постулат о том, что на поведение родителей можно повлиять и изменить его через осмысление, погружение в педагогическое знание: способность матери понять, что происходит с собственным ребенком, какие провоцирующие факторы послужили причиной его истерики, как это возможно предотвратить и т.д. Появление у родителей умения понимать причины поведенческих проблем у своих детей, навыка разрешать проблемы коммуникации внутри семьи явилось причиной роста популярности обращений к психологу со стороны семьи. Бихевиоральный психологический анализ

включал в себя три способа формирования поведения, которые используются и сейчас в практике психолого-педагогической работы: положительное подкрепление – поощрение, отрицательное подкрепление – наказание, отсутствие подкрепления – нулевое внимание. Эта теория преобразовалась в специальные практические программы для родителей: REAP, Parents are Teachers, Family Therapy и другие. Появились новые модели семейного воспитания, основой которых послужили работы З.Фрейда (1989): модели J.Bowlby (1951), R.Spitz (1946 г.), модель А.Адлера (1993), модель Э.Берна (1994) и др. [9].

Основное внимание направлений семейного воспитания середины XX века – адаптация и ассимиляция ребенка в человеческом обществе – социализация. Это явилось причиной очередного изменения приоритетов работы с семьей: помощь родителям в понимании собственного ребенка для понимания причин и значения детских поступков (А.Адлер), помощь родителям в развитии личностных качеств ребенка (Р.Дрейкурс), помощь родителям в коммуникации с своими детьми (М.Джеймс), ролевое изменение собственного поведения в зависимости от выбранной роли: «ребенок», «взрослый», «родитель» (Э.Берн), эмоционально-чувственное общение в союзе «мать и дитя» (J.Bowlby). И опять на новой теоретической основе выросли новые программы для родителей: Mother Infant Transaction Program (MITP), Effective Local Programs for Families, Program Staff Variables Structure and Parent Participation, Program of Parent/Child Interaction, Initiative Model и др. Не можем не отметить тот факт, что появление и распространение программ для родителей происходило за рубежом: в Великобритании, Канаде, США, Финляндия, но не в России: российские семьи были лишены возможности участия в подобных психолого-педагогических программах поддержки семьи.

Конец XX века характеризуется появлением новой волны моделей поддержки семьи и детства не только со стороны педагогов и психологов, но и педиатров, врачей, физиологов. Отметим несколько моделей:

- Модель групповых консультаций Х.Джайнотта (1986), который консультировал родителей с целью избавления их от чувства вины, укрепления веры в своих силах, развивал умение слушать и слышать своего ребенка, удерживаться от проявления агрессии и злости к нему.

- Модель доктора Б.Спока, который укреплял уверенность семьи в своих силах, помогал ей сохранить спокойствие и невозмутимость в сложных ситуациях, которые стараются укрепить у родителей веру в свои силы и свой разум, помочь им путем передачи определенных навыков в практике воспитания детей [15];

- Модель Христианского воспитания Р.Кэмпбелла (1992), базирующаяся на религиозных ценностях и всепринимательной любви к своему ребенку. Именно любовь, по мнению Кэмпбелла,

является фундаментом любых взаимоотношений, прежде всего отношений родителей и детей.

Так, благодаря опыту изучения детей раннего возраста с конца XIX до конца XX века появилось новое понятие направление в образовании, а именно – программа «Early Educational Intervention» (раннее вмешательство в воспитание). Это направление получило широкое распространение в США, где практически в каждом штате имелась своя программа раннего вмешательства в семейное воспитание: The Honeylands Project, The Child Care Coalition of South Central Connecticut (CCC/SCC); The Atlanta Family Child Care Heals and Safety Project; The Family Child Care Immunization Project (Калифорния и С-Франциско); Early Childhood Education Linkage System (ECELS в Пенсильвании); Harvard Family Research Project, Prekindergarten Educational Program (PREP на Гавайях) [11] и др. Все программы раннего вмешательства «Early Educational Intervention» ставят перед собой целью помощь родителям в следующих аспектах:

- создание комфортной развивающей среды в семье;

- информирование о законах поддержки и защиты семьи, льготах и государственных гарантиях;

- способы обучения и развития ребенка в семье;

- распознавание возможных нарушений в развитии;

- понимание потребностей ребенка в познании окружающего мира, коммуникации, эмоциональном общении.

Все программы подразумевают активное участие родителей в качестве субъектов, а не пассивных слушателей. Родители погружаются в процесс подготовки своего малыша к посещению детского сада, его социализацию и коммуникацию. Интересным представляется момент выбора удобного семье места встречи со специалистом: это может быть дома, в семье, в специальной организации или непосредственно в детском саду, куда потом поступит ребенок. Таким образом, к началу XXI века в зарубежных образовательных институтах преобладали тенденции, отдающие приоритет семье в начальной социализации детей, государство же выполняет роль помощника семьи в лице педагогов и психологов, помогающих развивать и социализировать ребенка в первые годы его жизни.

В Российской педагогике на данный момент сложилась следующая ситуация: экономическое положение в стране таково, что несмотря на регулярно проводимые мониторинги охвата дошкольным образованием детей раннего возраста, все же наблюдается нехватка мест в яслях. Ситуация, которая складывается с охватом детей младенческого возраста дошкольным образованием, вообще катастрофическая: нормативно-правовая база в виде Федеральной образовательной программы дошкольного образования, включающая младенческий и ранний

возраст в том числе есть, а фактических мест в детских садах для детей до 1,5 лет недостаточно.

Существующий дефицит мест для детей от 0 до 3-х лет в детских садах актуализирует деятельность консультационных центров, создающихся для оказания психолого-педагогического сопровождения семей, имеющих детей раннего возраста, находящихся на семейной форме получения дошкольного образования. Широкое распространение консультационных центров, открывающихся на базе дошкольных образовательных организаций обусловлено в первую очередь необходимостью выполнения одной из ключевых задач федерального проекта «Поддержка семей, имеющих детей», входящего в национальный проект «Образование», а именно – требование реализации программ психолого-педагогической, методической и консультативной помощи родителям, имеющим детей в возрасте до трёх лет. Так, одним из основных направлений работы детского сада стала работа с семьями с детьми в возрасте до трёх лет. Реалии современности таковы, что молодые семьи оказываются без поддержки предшествующих поколений: без помощи своих родителей, бабушек и дедушек. Современной семье приходится самостоятельно выбирать стратегию своего родительства. В связи с этим актуальным становится социальный запрос к дошкольным образовательным организациям на вариативные формы дошкольного образования, в том числе на психолого-педагогическое сопровождение семей, которое с 2012 года законодательно закреплено за детскими садами.

Исследования Дж.Хекмана показывают, что дошкольное образование в раннем возрасте во многом определяет будущую школьную успешность ребенка. Дети из неблагополучных семей могут догнать своих сверстников при условии доступа к качественному дошкольному образованию, эта возможность теряется с возрастом: в школьном возрасте это уже практически невозможно. Современная семья с достаточным культурным потенциалом ориентирована на поиск новых моделей раннего развития своего ребенка и испытывает потребность в поддержке со стороны образовательной организации [10].

В результате мы наблюдаем ситуацию, когда к дошкольному образованию предъявляются не просто требования на «место в садике», от педагогов дошкольного образования требуются умения и навыки организации виртуозной работы с родителями по различным направлениям работы: просветительской, консультативной, диагностической. Психолого-педагогическое сопровождение семьи является обязательной компетенцией каждого педагога дошкольного образования [11], а сама дошкольная образовательная организация становится ресурсным центром в области раннего развития детей, вне зависимости, являются ли они её воспитанниками, или просто живут рядом.

Просвещение родителей и вовлечение их в процесс осознанного родительства требует дифференцированного подхода и широкой вариативности по спектру предоставляемых патронатных услуг от системы дошкольного образования. Формы, средства и методы работы с семьями, отличающимися по социально-экономическим показателям и уровню культуры, будут также отличаться друг от друга. Поиск новых форматов психолого-педагогического сопровождения семей, имеющих детей раннего возраста, обусловлен разносторонними базовыми установками у современных родителей, плотным информационным потоком о разных системах воспитания, зачастую с диаметрально противоположными положениями. Происходит переосмысление традиционных постулатов родительства и формирование новых ценностей, таких как признание субъектной позиции ребенка, уважение его интересов, поддержка инициативы, предоставление права выбора и возможности нести ответственность за свой выбор [12]. Возрастает потребность в организации специальных программ для родителей, в связи с чем возрастает актуальность подготовки педагогов, как авторов и реализаторов таких программ. Без формирования у них определенного спектра профессиональных компетенций по сопровождению семьи обновление и углубление содержательной работы с родителями представляется невозможным. С утверждением федеральной образовательной программы дошкольного образования возникли предпосылки для развития системы просвещения родителей и поддержки семейного воспитания, которая станет логичным дополнением к системе дошкольного образования, благодаря чему образование станет действительно доступным для детей от 0 до 3-х лет и качественным, что в итоге послужит на благо нашему Отечеству [3].

В свете сказанного одной из основных проблем работы с семьёй, имеющих детей раннего возраста является высокое обеспечение качества дошкольного образования, в том числе включающего в себя стандарты работы с родительской общественностью. Не можем не упомянуть тот факт, что с сентября 2022 года образование в целом, и дошкольное, в частности, больше не является услугой, следовательно, семья больше не потребитель образовательной услуги. На данный момент образовательная организация является реализатором образовательной программы, качество реализации которой осуществляется на всех уровнях управления образованием. А семья – один из субъектов, задействованных в процессе её реализации наряду с педагогом [11]. Это порождает ряд проблем, стоящих перед педагогическими работниками дошкольных образовательных организаций:

- какие существуют специфические инструменты работы с семьями, имеющими детей раннего и младенческого возраста?

- вопросы дифференциации направлений и содержания работы с семьями воспитанников и

семьями «с улицы», т.е. не посещающими детский сад;

- поиск новых эффективных форм работы с семьями с детьми до трёх лет.

Что актуализирует проблему профессиональной подготовки педагогов, готовых создавать и реализовывать соответствующие программы психолого-педагогического сопровождения семей, имеющих детей раннего возраста.

Выводы: необходимость оказания квалифицированной педагогической помощи семье со стороны государства в целом и отрасли дошкольного образования в частности – бесспорный факт. Для осуществления этой работы необходимо восполнить потребность в формировании у педагогов дошкольного образования профессиональных компетенций, которые позволят оказать семье с ребенком раннего возраста актуальное психолого-педагогическое сопровождение

Список литературы:

И. В. Абанкина, А. А. Бочавер, А. А. Вавилова и др. От универсальной доступности к современному качеству: Дошкольное образование в России [Текст] / под ред. И. В. Абанкиной, К. Н. Поливановой, И. Д. Фрумина ; Нац. исслед. ун-т «Высшая школа экономики», Ин-т образования. — М.: Изд. дом Высшей школы экономики, 2019. — 342, [2] с. — (Российское образование: достижения, вызовы, перспективы / науч. ред. Я. И. Кузьминов, И. Д. Фрумин)

Арасланова Е.В. Профессиональное развитие педагогов ДОУ в условиях региональной системы повышения квалификации / Профессионализм воспитателя как необходимое условие внедрения ФГОС. Ред., сост.: И.А. Бурлакова, Г.В. Дон, Т.Л. Кузьмишина. Материалы Всерос. науч.-практ. конф. г. Москва, 7 – 9 октября 2014. – М.: ГБОУ ВПО МГППУ, 2014 – С. 63.

Асмолов А.Г. Культурный ген связи времен [Электронный ресурс] / А.Г. Асмолов // Официальный сайт Минобрнауки РФ. – 2013. 16 июля. – Режим доступа: <http://mon-gu.livejournal.com/70980.html>.

Белозерцев Е.П. Образование. Историко-культурный феномен: курс лекций / Е.П. Белозерцев. – СПб.: Юридический центр Пресс, 2004. – 752 с.

Беспалько В.П. Основы теории педагогических систем: проблемы и методы психол.-пед. обеспечения техн. обучающих систем / В.П. Беспалько. – Воронеж: Изд-во Воронеж. ун-та, 1977. – 304 с.

Колесников Ю.В. Инновационное образование Ю.В. Колесников, П.Н. Новиков // Энциклопедия

профессионального образования: в 3 т.; под ред. С.Я. Батышева. – М.: АПО. 1998. – 568 с., Т. 1. – С. 370 – 371.

Колесников Ю.В. Модуль/Ю.В.

Колесников // Энциклопедия профессионального образования: в 3 т.; под ред. С.Я. Батышева. – М.: АПО. 1999. – 440 с., Т. 2 – С. 82.

Михайлова М.В. Общественные педагогические и просветительские организации дореволюционной России: середина XIX – начало XX века / Н.В. Михайлова. – М.: ИТПиМИ в образовании РАО, 1993. – 163 с.

Никандров Н.Д. Современная высшая школа капиталистических стран. Основные вопросы дидактики. / Н.Д. Никандров. – М., 1978. – 279 с.

Распоряжение Правительства Российской Федерации от 25 августа 2014 г. № 1618-р «Концепция государственной семейной политики в Российской Федерации на период до 2025 г.». Интернет портал «Банк документов» - 2022, режим доступа: docs.edu.gov.ru

Стратегические приоритеты в сфере реализации государственной программы Российской Федерации «Развитие образования» до 2030 года (в ред. Постановления Правительства РФ от 07.10.2021 № 1701) // Интернет портал публикации государственных документов – Режим доступа: <https://docs.edu.gov.ru/document/f9321ccd1102ec99c8b7020bd2e9761f/download/4444/>

Концепция создания единой федеральной научно-методической системы сопровождения педагогических работников и управленческих кадров Интернет портал «Банк документов» - 2022, режим доступа: docs.edu.gov.ru

Пчелина В.С. Профессиональная подготовка воспитателей дошкольных учреждений во второй половине XX века: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Пчелина Валентина Станиславовна. – Ярославль, 2008. – 159 с.

Скибицкий Э.Г., Толстова И.Э., Шефель В.Г. Методика профессионального обучения / Э.Г. Скибицкий, И.Э. Толстова, В.Г. Шефель. – Новосибирск: НГАУ, 2008. – 166 с.

Сластенин В.А. Педагогика: учебное пособие / В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, А.И. Мищенко, Е.Н. Шиянов. – М.: Школа-Пресс, 1998. – 512 с. – С. 37 – 38.

Сластенин В.А. Профессионализм учителя как явление педагогической культуры / В.А. Сластенин // Педагогическое образование и наука. – 2004. – № 5.

Щедровицкий Г.П. Педагогика и логика / Г.П. Щедровицкий, В.М. Розин, Н.И. Непомнящая, Н.Г. Алексеев. – М.: КАСТАЛЬ, 1993. – 416 с.

Щедровицкий П.Г. Очерки философии образования / П.Г. Щедровицкий. – М.: Пед. центр «Эксперимент», 1993. – 156 с.

УДК 37022

РАЗВИТИЕ НАВЫКА КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Сотниченко С.А.

*Донской государственный технический университет
(г. Ростов-на-Дону, Российская Федерация)*

DEVELOPING THE CRITICAL THINKING SKILLS OF YOUNGER SCHOOLCHILDREN WITH TEACHING A FOREIGN LANGUAGE

S. A. Sotnichenko

*Don state Technical University,
(Rostov-on-Don, Russian Federation)*

DOI: 10.31618/ESU.2413-9335.2023.5.109.1862

В современном мире, состоящем из бесконечного потока информации, бывает трудно отличить правду от лжи. Каждый день происходят события, полностью меняющие наше представление об объективной реальности. Критическое мышление помогает не только находить выходы из нестандартных ситуаций, но и отличить реальность от вымысла. Развитие данного навыка с самого детства помогает формировать привычку мыслить подобным образом на постоянной основе. В современной системе образования при обучении иностранным языкам задания в учебно-методических комплексах, связанные с развитием навыка критического мышления, предусматривают многостороннее развитие личности учащегося. Сотрудники, способные критически мыслить, наиболее ценны на современном рынке труда.

ANNOTATION

In the modern world, consisting of an endless stream of information, it is quite difficult to distinguish truth from lies. Every day there are events that completely change our understanding of objective reality. Critical thinking helps not only to find ways out of non-standard situations, but also to distinguish reality from fiction. The development of this skill since childhood helps to form the habit of thinking in this way on a regular basis. In the modern education system, in the educational and methodological kits there are tasks related to the development of critical thinking skills provide for the multilateral development of the student's personality. Employees who are able to think critically are the most valuable in the modern labor market.

Ключевые слова: мышление, критическое мышление, развитие навыка критического мышления, когнитивные искажения, когнитивные ошибки, учебно-методические комплексы (УМК)

Keywords: thinking, critical thinking, developing critical thinking skills, cognitive distortions, cognitive errors, educational and methodological kits.

Введение. Мы живем в удивительное время, в мире, изменяющемся каждую секунду под влиянием инноваций, глобализации и множества других процессов. Человеческому мозгу необходимо ежесекундно перерабатывать огромное количество информации. В современном мире необходим новый, гибкий, критичный тип мышления, без которого невозможно воспринимать новую окружающую действительность. Критический тип мышления помогает принимать правильное решение в неординарной ситуации, не воспринимать искаженные факты реальности. Именно критическое мышление позволяет адаптироваться к современным условиям существования человека.

Прежде всего, данный навык формируется в процессе обучения. Люди с навыком критического мышления наиболее ценны на современном рынке труда, однако развивать данный тип мышления необходимо с самого детства. Целью данной статьи является выявление и анализ заданий на развитие критического мышления младших школьников в современных УМК по иностранному языку. Также в статье рассматривается вопрос о том, является ли данное количество заданий достаточным для развития данного навыка.

Основная часть.

Определение критического мышления.

Критическое мышление — это мышление нового типа. Впервые данный термин был использован в 1910 году в книге американского педагога Джона Дьюи «Как мы мыслим». В ней была предложена пятиступенчатая система решения проблем [1]. Наличие критических установок в сознании человека наблюдалось в течение всей истории развития общества. Древняя Греция — работа Аристотеля «Риторика» и метод «вопросительного сомнения», времена поздней Античности — построение христианской философии на анализе и критике языческой [2, 3]. В Новом времени необходимо сказать о «методологическом сомнении» Декарта, критической философии И. Канта и критическом рационализме К. Поппера [4–6].

В современном мире критическое мышление является неотъемлемой частью жизни каждого человека. Много ученых занимались исследованиями в данной области: М. Скривен, Д. Халпер, Р. Эннис, П. Фасиоун, В. Турчин, К. Уэйд и др. Согласно определению, М. Скривена, под критическим мышлением понимается «интеллектуально упорядоченный процесс

активного и умелого анализа, концептуализации, применения, синтезирования и/или оценки информации, полученной или порожденной наблюдением, опытом, размышлением или коммуникацией и применяемой как ориентир для убеждения и действия» [7]. Данное определение описывает весь процесс критического мышления, состоящий из следующих пунктов:

Критическое осмысление информации (ее анализ и оценка).

Поиск логических ошибок.

Формирование обоснованных выводов.

Применение результатов по отношению к проблеме.

Критическое мышление является стремлением к пониманию происходящего путем его осмысления, оценки и глубокого постижения самого процесса мышления [8]. Другими словами, критическое мышление необходимо для понимания окружающей действительности и осмысления самого мыслительного процесса, выраженного в тщательной оценке получаемой извне информации.

Развитие критического мышления.

Развитие критического мышления возможно лишь при одном условии – при отсутствии когнитивных искажений. Когнитивные искажения являются теми самыми барьерами на пути к развитию нашего мозга и попытках мыслить вне поставленных нами и обществом рамок. Термин был введен в 1972 году Амосом Тверски и Даниэлем Канеманом при изучении числовой грамотности людей (numegasy) [9]. Однако после нескольких проведенных экспериментов ученые обнаружили, что на человеческое мышление влияют стереотипы. Изучение когнитивных искажений продолжается и сегодня. Их насчитывается более 170 видов. Существует множество классификаций, одна из которых объединяет когнитивные искажения под следующими вопросами [10]:

Почему мы переоцениваем себя?

Почему мы неправильно оцениваем других?

Почему мы принимаем неправильные решения?

Почему мы ничего не понимаем?

Когнитивные искажения существуют не только у взрослых, но и у детей. В возрасте пяти лет наблюдается полное отсутствие данных искажений, но с семи лет их количество резко возрастает по причине навязанных обществом правил и рамок в мышлении. Одним из примеров является когнитивная ошибка под названием «функциональная закреплённость», суть которой заключается в невозможности прибегнуть к нестандартному ходу мысли. Другими словами, при использовании какого-либо предмета по его назначению мы забываем, что есть еще множество других вариантов.

Именно по причине незначительного количества когнитивных искажений у детей навыки критического мышления необходимо развивать как можно раньше. При наличии большого количества когнитивных ошибок развитие критического мышления является не

только затруднительным, но и фактически невозможным.

Критическое мышление в процессе обучения иностранным языкам. По причине необходимости развитого критического мышления в современном мире и его развития с младшего возраста многие учебно-методические комплекты (УМК) включают в себя задания для развития данного навыка. В УМК Oxford Discover в каждом разделе есть открытые вопросы. Например, зачем мы варим вещества в жидком состоянии и все ли твердые вещества могут быть в жидком состоянии (*Why do we boil liquids, Can all solids change to liquids* — тема о трех физических состояниях вещей). Также стоит отметить, что в данной линейке учебников присутствует объединение по два раздела под общей тематикой, которая называется «Большой вопрос» (Big question): как отличаются животные друг от друга (*How are animals different from one another*), как изменяются вещи (*How do things change*), какие вещи были раньше и сейчас (*How are things different now from long ago*). В самом начале рассмотрения темы учащиеся просматривают видео, обсуждают его, а затем думают над определенным набором вопросов, связанных с данной темой и развивающих критическое мышление. Например, при рассмотрении ранее указанной темы про животных задан вопрос, какие животные помогают нам (*Which animals help us*). В теме про изменение вещей с течением времени стоит открытый вопрос про изменение самих себя: *Are you the same now as you were three years ago?*

Более новым УМК линейки учебников Cambridge является Primary Path, в котором также присутствуют задания на развитие навыка критического мышления. Каждый раздел начинается с темы, выраженной в форме вопроса: что такое семья (*What is a family?*), что такое школа (*What is school like?*), что такое живые существа (*What are living things?*). В начале каждой темы представлено три вопроса, один из которых связан с процессом развития критического мышления. Например, все ли семьи одинаковые (*Are all families the same?*), как себя чувствуют дети в школе (*How do you think they feel?*). В конце раздела перед ответом на предложенный вопрос дети создают проект, суть которого описана с помощью специального вопроса, направленного на развитие навыка критического мышления. Например, при изучении темы, связанной со школой, указан следующий вопрос: как можно сделать нужные вещи для школы (*How can we make useful objects for our school*). Учащиеся не только отвечают на данные вопросы, но и учатся мыслить вне рамок конкретной темы.

По нашему мнению, задания на развитие навыка критического мышления достаточно однотипны: в обоих вариантах УМК данный тип заданий выражен в нескольких вопросах во введении в тему, что является недостаточным. Необходимо добавить отдельную категорию заданий с большим многообразием вопросов для

выражения точки зрения каждого ученика и продления процесса рассуждения обучающихся при рассмотрении проблемы.

Заключение (выводы). Проанализировав задания на развитие навыка критического мышления в УМК Oxford Discover и Primary Path, мы достигли поставленной цели. Было выявлено, что количество данных заданий для достижения поставленной цели в процессе обучения, на наш взгляд, не является достаточным. Следует обратить внимание на то, что при использовании специальных заданий в УМК развитие критического мышления и мышления детей в целом происходит не в одном направлении. При изучении иностранного языка дети познают окружающий мир и существующие в нем процессы. Постоянная попытка рассуждать над получаемой информацией вырабатывает в детях привычку мыслить данным образом постоянно, многосторонне развиваться, а также использовать полученные знания в повседневной жизни. По данной причине необходимо добавить отдельную категорию заданий на развитие концентрации внимания учащихся на поставленной проблеме и навыка поиска ее решения.

Библиографический список

Дьюи Дж. Психология и педагогика мышления. – М.: Лабиринт, 1999.

Платон. Диалоги Платона. Собр. соч.: в 4 т. – М.: Мысль, 1990-1994.

Татаркевич В. История философии. Античная и средневековая философия. – Пермь: Изд-во Пермского университета, 2000.

Декарт Р. Рассуждение о методе. – СПб.: Азбука, 2018.

Михайлов К. Теоретическая философия Иммануила Канта и современная логика. – М.: Ленанд, 2018.

Поппер К. Логика и рост научного знания. Избранные работы. – М.: Прогресс, 1983.

Scriven M., Paul R. W. Defining Critical Thinking // 8th Annual International Conference on Critical Thinking and Education Reform, Summer 1987. – National Council for Excellence in Critical Thinking, 1987.

Чатфилд Т. Критическое мышление: Анализируй, сомневайся, формируй свое мнение / Том Чатфилд; пер. с англ. – М.: Альпина Паблишер, 2022. – 328 с., ил.

Tversky, A., & Kahneman, D. (1974) Judgement under uncertainty: Heuristics and biases. *Sciences*, 185.

Непряхин Н. Анатомия заблуждений: Большая книга по критическому мышлению / Никита Непряхин. – М.: Альпина Паблишер, 2022. – 581 с., ил.

Об авторах:

Сотниченко Светлана Андреевна, магистрант кафедры «Интегративная и цифровая лингвистика» Донского государственного технического университета (344003, РФ, г. Ростов-на-Дону, пл. Гагарина, 1

Ф. И. О. (полностью) На русском и английском языке	Сотниченко Светлана Андреевна Sotnichenko Svetlana Andreevna
Должность	Магистрант кафедры «Интегративная и цифровая лингвистика»
Место работы, учебы (полное наименование организации)	Донской государственный технический университет (ДГТУ)
Адрес места работы, учебы	РФ, г. Ростов-на-Дону, пл. Гагарина, 1
Контактный телефон	8(961)2813002

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

УДК 159.99

ДИАГНОСТИКА ДЕЙСТВИЙ ПОСТРОЕНИЯ РАССУЖДЕНИЙ У МЛАДШИХ ПОДРОСТКОВ

*Зак Анатолий Залманович,
ведущий научный сотрудник*

Психологический институт Российской академии образования, г.Москва.

DIAGNOSTICS OF CONSTRUCTION OF REASONING IN YOUNGER ADOLESCENTS

*Zak Anatoly Zalmanovich,
leading researcher,*

Psychological institute of the Russian academy of education, Moscow.

DOI: 10.31618/ESU.2413-9335.2023.5.109.1863

В статье представлены разработка и апробация методики «Выводы», предназначенной для диагностики построения рассуждений у младших подростков. Групповые эксперименты с шестиклассниками в начале и конце учебного года показали, что разработанная методика позволяет дифференцировать школьников по сформированности действий построения рассуждений: часть детей справилась только с самыми легкими задачами, часть – с задачами средней трудности, часть – с самыми трудными задачами. В дальнейшем планируется провести масштабную диагностику учащихся шестых и пятых классов, чтобы охарактеризовать динамику формирования действий построения рассуждений в младшем подростковом возрасте.

The article presents the development and testing of the "Conclusions" methodology, designed to diagnose the construction of reasoning in younger adolescents. Group experiments with sixth-graders at the beginning and end of the school year showed that the developed methodology makes it possible to differentiate schoolchildren according to the formation of actions for constructing reasoning: some children coped only with the easiest tasks, some with tasks of medium difficulty, and some with the most difficult tasks. In the future, it is planned to conduct a large-scale diagnostics of students in the sixth and fifth grades in order to characterize the dynamics of the formation of actions for constructing reasoning in early adolescence.

Ключевые слова: ученики шестого класса, метапредметные результаты, сюжетно-логические задачи трех степеней трудности, методика «Выводы», групповые эксперименты.

Keywords: sixth grade students, meta-subject results, plot-logical tasks of three degrees of difficulty, "Conclusions" method, group experiments.

1. Введение.

В ФГОС ООО содержатся положения о метапредметных результатах освоения основной образовательной программы основного общего образования. Указывается, в частности, что отмеченные результаты должны отражать умение строить логические рассуждения.

При оценке сформированности действий построения логических рассуждений мы опирались на концепцию двух типов познавательной деятельности, разработанную в диалектической логике [4] и реализованную в психологических исследованиях (см., например, [2], [3]).

Согласно этим представлениям, познание человеком окружающего мира может быть направлено на отражение внутренних связей предметов и явлений (теоретическое, содержательное, разумное мышление) и на отражение их внешних связей (эмпирическое, формальное, рассудочное мышление).

В первом случае познавательная деятельность человека достаточно эффективна, поскольку ее результатом является понимание причин изменения объектов познания. Во втором случае познавательная деятельность недостаточно эффективна, поскольку ее результатом является

лишь описание и упорядочивание наблюдаемых особенностей изменения познаваемых объектов.

При оценке сформированности умения строить логические рассуждения предполагалось, что в одном случае умозаключение может быть основано на истинных отношениях предложенных суждений, в другом случае – на их ложных отношениях. При опоре на истинные связи действие построения рассуждения будет содержательным, при опоре на ложные связи – формальным.

Целью нашей работы заключалась в разработке и апробации диагностической методики, нацеленной на определение характеристик освоения действий построения рассуждений и выполнения умозаключений у младших подростков, – детей 11-12 лет.

При разработке отмеченной методики мы основывались на том, что она должна включать словесно-логические проблемы, содержащие разнообразные суждения.

Так, в логической науке (см., к примеру, [1], [5]) среди простых суждений выделяют атрибутивные (т.е. суждения о свойствах) и реляционные (т.е. суждения об отношениях).

С качественной стороны атрибутивные суждения характеризуются, как утвердительные (когда предмету высказывания приписывается какое-либо свойство), например: «...квадрат красный...» и как отрицательные (при отсутствии какого-либо свойства у предмета высказывания), например: «...квадрат не красный...».

Среди реляционных суждений выделяются такие, которые отражают симметричные и асимметричные отношения. При симметричных отношениях перестановка членов отношения не влияет на его характер (если А равно Б, то Б равно А), к примеру: «... если Дима ровесник Коли, то Коля ровесник Димы...». При асимметричных отношениях перестановка членов отношения меняет его характер (если А больше Б, то Б меньше А), к примеру: «...если Катя старше чем Веры, следовательно, Вера моложе Кати...».

Проведенное рассмотрение видов суждений показывает, что при определении особенностей формирования действий построения рассуждений целесообразно предлагать логические проблемы, включающие атрибутивные и реляционные суждения отмеченных видов.

При достижении указанной выше цели исследования мы основывались на предположении, что диагностическая методика, включающая задачи с разными видами атрибутивных и реляционных суждений, позволит дифференцировать младших подростков по успешности овладения ими умений строить последовательные рассуждения.

2. Материалы и методы.

2.1. Задачи с реляционными суждениями.

При включении в диагностическую методику проблем с реляционными суждениями необходимо иметь в виду, что проблемы каждого типа, – с симметричными и асимметричными отношениями суждений, – должны быть трех степеней сложности: простые (с двумя суждениями), не простые и не сложные (с тремя суждениями) и сложные (с четырьмя суждениями).

Так, к простым задачам относятся, например, следующие две:

1. «Катя такая же веселая, как Галя. Галя такая же веселая, как Женя. Кто из них веселее – Катя или Женя?»

2. «Сева выше Коли. Коля выше Вити. Кто самый высокий, – Сева или Витя?»

К не простым и не сложным задачам относятся, например, следующие две:

3. «Вера такая же внимательная, как Маша. Маша такая же внимательная, как Лиза. Лиза такая же внимательная, как Аня. Кто из девочек внимательнее, – Вера или Аня?»

4. «Ира приветливее Сони. Соня приветливее Нины. Нина приветливее Кати. Кто приветливее всех, – Ира или Катя?»

К сложным задачам относятся, например, следующие две:

5. «Федя такой же радостный, как Сева. Сева такой же радостный, как Игорь. Игорь такой же радостный, как Олег. Олег такой же радостный, как

Витя. Кто из мальчиков самый радостный, – Федя или Витя?»

6. «Алла опрятнее Светы. Света опрятнее Вали. Валя опрятнее Веры. Вера опрятнее Гали. Кто из девочек опрятнее, – Алла или Галя?»

Обсуждая характеристики строения логических проблем с реляционными суждениями симметричного и асимметричного вида, следует обратить внимание на то, что в простых проблемах (проблемах 1 и 2) вывод о том, – «Кто веселее?» или «Кто выше?», – осуществляется непосредственно, т. е. путем одного сравнения двух суждений, непосредственно данных в условиях проблем.

Во проблемах 3 и 4 сравнение непосредственно предъявленных суждений не позволяет ответить на вопросы этих проблем. Для их решения необходимо произвести не одно, а два сопоставления суждений. Первое нужно провести с двумя (из трех) непосредственно предъявленными суждениями, например: «Вера такая же внимательная, как Маша. Маша такая же внимательная, как Лиза» или «Ира приветливее Сони. Соня приветливее Нины». В результате получается промежуточный вывод, соответственно: «Вера такая же внимательная, как Лиза» и «Ира приветливее Нины».

Второе сопоставление производится также с двумя суждениями, одно из которых прямо не представлено в условиях задачи — это промежуточный вывод, который получается в ходе первого сравнения и удерживается во внутреннем плане.

Для проблемы с симметричными отношениями суждений это будет суждение «Вера такая же внимательная, как Лиза», для проблемы с асимметричными отношениями суждений – «Ира приветливее Нины».

Другим суждением, с которым сравнивается промежуточный вывод, является суждение, непосредственно данное в условиях задачи, (т. е. оставшееся третье суждение), соответственно: «Лиза такая же внимательная, как Аня» и «Нина приветливее Кати».

Таким образом, ответы на вопросы соответственно: «Кто из девочек внимательнее, – Вера или Аня?» и «Кто приветливее всех, – Ира или Катя?» выводятся только в результате второго сравнения.

В третьей паре задач (т.е. в задачах 5 и 6) ответ получается только путем трех сравнений.

В результате первого сравнения, проведенного на основе непосредственно предъявленных суждений, «Федя такой же радостный, как Сева. Сева такой же радостный, как Игорь» и «Алла опрятнее Светы. Света опрятнее Вали», — совершается первое промежуточное заключение: «Федя такой же радостный, как Игорь» и «Алла опрятнее Вали».

В результате второго сравнения, которое осуществляется с первым промежуточным выводом (выполненным во внутреннем плане) и одним непосредственно предъявленным суждением (из двух, оставшихся не

сопоставленными): «Федя такой же радостный, как Игорь» и «Алла опрятнее Светы», – выполняется второе промежуточное заключение: «Федя такой же радостный, как Олег» и «Алла опрятнее Веры».

В результате третьего сравнения, которое осуществляется на материале второго промежуточного вывода (проведенного во внутреннем плане) и последнего (оставшегося не сопоставленным) непосредственно представленного суждения: «Олег такой же радостный, как Витя» и «Алла опрятнее Гали», – делается третий промежуточный вывод, который является искомым ответом ко всей задаче, соответственно: «Олег такой же радостный, как Витя» и «Алла опрятнее Гали».

Итак, выполненное рассмотрение хода достижения требуемого результата в отмеченных проблемах показывает – решение проблем с двумя и тем более тремя сопоставлениями высказываний предполагает управление логическими действиями путем сопоставления суждений, представленных в условиях с суждениями, возникающими в ходе решения для достижения требуемого результата.

Таким образом, успешное решение детьми проблем с тремя и тем более с четырьмя суждениями свидетельствует, соответственно, о среднем и высоком уровне сформированности познавательной компетенции, связанной с овладением логическими действиями построения рассуждений.

2.2. Задачи с атрибутивными суждениями.

При включении в диагностическую методику задач с атрибутивными суждениями следует обратить внимание на то, что один тип таких задач содержит только утвердительные высказывания в условиях, а другой тип – только отрицательные.

К задачам второго типа относится, к примеру, такая: «Миша, Гена и Коля чертили разное: один — желтые круги, один — желтые овалы, один — зеленые овалы. Миша не чертил желтых фигур. Гена не чертил круги. Что чертил Коля?»

При контроле за сложностью логических проблем с положительными и отрицательными атрибутивными суждениями следует учитывать количество субъектов и предикатов в условиях.

К первому уровню относятся проблемы, где в большой посылке представлены 3 субъекта суждения например: «Миша, Гена и Коля чертили разное ...», и три соответствующих им предиката, например: «... желтые круги, ...желтые овалы, ...зеленые овалы...».

Ко второму уровню относятся задачи, в которых большая посылка содержит четыре субъекта суждения, например: «Маша, Галя, Катя и Нина нарисовали геометрические фигуры...», и четыре соответствующих им предиката, например: «...кто-то — это красные круги, кто-то — синие круги, кто-то — зеленые овалы, кто-то — жёлтые треугольники...».

Каждый из отмеченных уровней включает задачи трех степеней сложности в зависимости от количества простых и сложных суждений в меньшей посылке.

К задачам 1-й сложности с положительными суждениями, где три субъекта и три предиката, относятся задачи, у которых меньшая посылка включает 2 простых утвердительных высказывания, к примеру: «Миша, Гена и Коля чертили разное: один — желтые круги, один — желтые овалы, один — зеленые овалы. Миша чертил круги. Гена чертил зеленые фигуры. Что чертил Коля?»

В этой задаче «Миша чертил круги» и «Гена чертил зеленые фигуры» –простые суждения, потому что на основе каждого суждения есть возможность выполнить непосредственное заключение. Так, высказывание «Миша чертил круги» позволяет однозначно заключить – «Миша чертил желтые круги», поскольку, согласно условию задачи, круги могут быть только желтыми.

Аналогично оценивается суждение «Гена чертил зеленые фигуры». Это суждение позволяет прямо заключить, что он чертил овал, поскольку зеленой фигурой был только овал.

К проблемам 1-й степени сложности, где три субъекта и три предиката, относятся также и такие проблемы, у которых меньшая посылка включает 2 простых отрицательных высказывания, к примеру: «Миша, Гена и Коля чертили разное: один — желтые круги, один — желтые овалы, один — зеленые овалы. Миша не чертил овалы. Гена не чертил желтые фигуры. Что чертил Коля?»

В этой задаче «Миша не чертил овалы» и «Гена не чертил желтые фигуры» простые суждения, потому что каждое суждение создает возможность для выполнения непосредственного заключения.

Так, высказывание «Миша не чертил овалы» позволяет однозначно заключить, что Миша чертил круги, поскольку кроме овалов были только круги.

Аналогично оценивается суждение «Гена не чертил желтые фигуры». Это суждение позволяет прямо заключить, что он чертил зеленый овал, поскольку не желтой фигурой был только зеленый овал.

К проблемам 2-й степени сложности, где три субъекта и три предиката, относятся такие, у которых меньшая посылка включает два суждения: сложное и простое, к примеру: «Миша, Гена и Коля чертили разное: один – желтые круги, один – желтые овалы, один – зеленые овалы. Миша чертил желтые фигуры. Гена рисовал круги. Что чертил Коля?»

В этой задаче суждение «Гена чертил круги» относится к простым суждениям, так как это суждение позволяет сделать однозначный вывод – «Гена чертил желтые круги», так как круги были только желтые.

Суждение «Миша чертил желтые фигуры» сложное, поскольку оно не дает оснований однозначно заключить, что именно «чертил Миша» — «желтые круги» либо «желтые овалы». В случае сложного суждения однозначный вывод возможен лишь на основе сравнения с заключением «Гена чертил желтые круги» из простого высказывания:

«Гена чертил круги». Такое сравнение позволяет заключить: «Миша чертил желтые овалы».

К проблемам 2-й степени сложности, где три субъекта и три предиката, относятся также и такие, у которых меньшая посылка включает два отрицательных суждения: сложное и простое, к примеру: «Миша, Гена и Коля чертили разное: один – желтые круги, один – желтые овалы, один – зеленые овалы. Миша не чертил круги. Гена не чертил желтые фигуры. Что чертил Коля?»

В этой задаче суждение «Гена не чертил желтые круги» относится к простым суждениям, так как это суждение позволяет сделать однозначный вывод – «Гена чертил зеленые овалы», поскольку только овалы были не желтыми.

Суждение «Миша не чертил круги» сложное, поскольку оно не дает оснований однозначно заключить, что именно «чертил Миша» — «желтые овалы» либо «зеленые овалы». В случае сложного суждения однозначный вывод возможен лишь на основе сравнения с заключением «Гена чертил зеленые овалы» из простого высказывания: «Гена не чертил желтые фигуры». Такое сравнение позволяет заключить: «Миша чертил желтые овалы».

К задачам 3-й степени сложности, где три субъекта и предиката, относятся такие, у которых меньшая посылка включает два сложных суждения и одно простое, к примеру: «Миша, Гена и Коля чертили разное: один – желтые круги, один – желтые овалы, один – зеленые овалы. Миша чертил желтые фигуры. Гена чертил овалы. Коля чертил зеленые фигуры. Что чертил Миша?»

В этой задаче суждение «Коля чертил зеленые фигуры» относится к простым, так как это суждение позволяет сделать однозначный вывод – «Коля чертил зеленые овалы», поскольку только овалы были зеленого цвета.

Суждение «Гена чертил овалы» сложное, поскольку оно не дает оснований однозначно заключить, что именно «чертил Гена» — «желтые овалы» либо «зеленые овалы». В случае сложного суждения однозначный вывод возможен лишь на основе сравнения с заключением Коля чертил зеленые овалы» из простого высказывания: «Коля чертил зеленые фигуры». . Такое сравнение позволяет заключить: «Гена чертил желтые овалы».

Суждение «Миша чертил желтые фигуры» сложное, поскольку оно не дает оснований однозначно заключить, что именно «чертил Миша» — «желтые овалы» либо «желтые круги». Сравнение с выводом из первого сложного суждения «Гена чертил желтые овалы» позволяет заключить – «Миша чертил желтые круги».

К задачам 3-й степени сложности, где три субъекта и предиката, относятся также такие, у которых меньшая посылка включает три отрицательных суждения: два сложных и одно простое, к примеру: «Миша, Гена и Коля чертили разное: один – желтые круги, один – желтые овалы, один – зеленые овалы. Миша не чертил зеленые фигуры. Гена не чертил круги. Коля не чертил желтые фигуры. Что чертил Миша?»

В этой задаче суждение «Коля не чертил желтые фигуры» относится к простым, так как это суждение позволяет сделать однозначный вывод, что «Коля чертил зеленые овалы», поскольку только овалы были не желтого цвета.

Суждение «Гена не чертил круги» сложное, поскольку оно не дает оснований однозначно заключить, что именно «чертил Гена» — «желтые овалы» либо «зеленые овалы». В случае сложного суждения однозначный вывод возможен лишь на основе сравнения с заключением «Коля чертил зеленые овалы» из простого высказывания: «Коля чертил зеленые фигуры».

Такое сравнение позволяет заключить: «Гена чертил желтые овалы».

Суждение «Миша не чертил зеленые фигуры» сложное, поскольку оно не дает оснований однозначно заключить, что именно «чертил Миша» — «желтые овалы» либо «желтые круги». Сравнение с выводом из первого сложного суждения, – «Гена чертил желтые овалы», – позволяет заключить: «Миша чертил желтые круги».

2.3. Методика «Выводы».

Основываясь на проведенном анализе различных вариантов словесно-логических задач с реляционными и атрибутивными суждениями, разрабатывалась методика «Выводы», призванная оценить характеристики освоения логических действий для построения последовательных рассуждений и реализации дедуктивных выводов.

На основе проведенных поисковых экспериментов с пятиклассниками [3] выяснилось, что проблемы с симметричными отношениями суждений не вызвали затруднений у школьников, окончательный вариант методики не содержит подобных проблем.

Методика «Выводы» включает в себя 12 задач разного типа и сложности, размещенных на бланке, который получает каждый ученик в групповых экспериментах.

БЛАНК

1. Маша бежала быстрее Гали. Галя бежала быстрее Даши. Кто из девочек бежал быстрее – Маша или Даша?

Ответы: 1. Маша бежала не так быстро, как Даша. 2. Даша бежала не так быстро, как Маша. 3. Маша бежала так же быстро, как Даша. 4. Невозможно сказать, кто из девочек бежал быстрее.

2. Нина, Оля и Настя жили на разных этажах в разных домах: кто-то на втором этаже высокого дома, кто-то на втором этаже низкого дома, кто-то на первом этаже низкого дома. Нина жила в высоком доме. Оля жила на первом этаже. Где жила Настя?

Ответы: 1. Настя жила на втором этаже высокого дома. 2. Настя жила на втором этаже низкого дома. 3. Неизвестно, где жила Настя. 4. Настя жила на первом этаже низкого дома. 5. Настя жила на первом этаже высокого дома.

3. Алик пел громче Бори. Алик пел тише, чем Вася. Кто из мальчиков пел громче – Алик или Вася?

Ответы: 1. Алик пел не так громко, как Вася. 2. Вася пел не так громко, как Алик. 3. Алик пел так же громко, как Вася. 4. Невозможно сказать, кто из школьников пел громче – Алик или Вася.

4. Маша, Галя, Катя и Аня тренировались в решении арифметических примеров: одна девочка занималась сложением трёхзначных чисел, одна – сложением двузначных чисел, одна – умножением двузначных чисел, одна – делением однозначных чисел. Маша не решала примеры с двузначными и однозначными числами. Галя не решала примеры на сложение и деление. Катя не решала примеры на сложение и умножение. Какие примеры решала Аня?

Ответы: 1. Аня решала примеры на умножение двузначных чисел. 2. Аня решала примеры на сложение двузначных чисел. 3. Неизвестно, какие примеры решала Аня. 4. Аня решала примеры на деление однозначных чисел. 5. Аня решала примеры на сложение трёхзначных чисел. 6. Аня решала примеры на сложение однозначных чисел. 7. Аня решала примеры на умножение трёхзначных чисел.

5. Алла запоминает стихи легче, чем Валя. Алла запоминает стихи легче, чем Галя. Галя запоминает стихи легче, чем Жанна. Кто из девочек легче запоминает стихи – Алла или Жанна?

Ответы: 1. Алла не так легко запоминает стихи, как Жанна. 2. Жанна не так легко запоминает стихи, как Алла. 3. Алле удастся запомнить стихи так же легко, как и Жанне. 4. Невозможно определить, кому удастся запомнить стихи легче – Алле либо Жанне.

6. Наташа, Рита и Света пекли пирожки: кто-то с яйцом и рисом, кто-то с яйцом и капустой, кто-то с мясом и капустой. Наташа испекла пирожки с яйцом. Рита испекла рисовые пирожки. Какие пирожки испекла Света?

Ответы: 1. Света испекла пирожки с яйцом и рисом. 2. Света испекла пирожки с яйцом и капустой. 3. Неизвестно, какие пирожки испекла Света. 4. Света испекла пирожки с мясом и капустой. 5. Света испекла пирожки с мясом и морковью.

7. Алеша жил дальше от школы, чем Вова. Алеша жил ближе к школе, чем Гриша. Гриша жил ближе к школе, чем Ваня. Кто из мальчиков жил дальше от школы – Алеша или Ваня?

Ответы: 1. Алеша жил не так далеко от школы, как Ваня. 2. Ваня жил не так далеко от школы, как Алеша. 3. Алеша жил так же далеко от школы, как и Ваня. 4. Невозможно сказать, кто из мальчиков жил дальше от школы — Алеша или Ваня.

8. Слава, Гриша, Коля и Федя отправились в путешествия: кто-то – на машине на север, кто-то – на машине на восток, кто-то – на мотоцикле на восток, кто-то – на велосипеде на юг. Слава не ехал ни на мотоцикле, ни на велосипеде. Гриша не

направлялся ни на восток, ни на юг. Коля не ехал ни на машине, ни на мотоцикле. Куда и на чем ехал Федя?

Ответы: 1. Федя ехал на север. 2. Федя ехал на восток. 3. Неизвестно, где и куда ехал Федя. 4. Федя ехал на велосипеде на юг. 5. Федя ехал на велосипеде на север.

9. Зина прыгнула выше Кати. Катя прыгнула выше Иры. Ира прыгнула выше Лены. Лена прыгнула выше Маши. Кто из девочек прыгнул выше – Зина или Маша?

Ответы: 1. Зина не прыгнула так высоко, как Маша. 2. Маша прыгнула не так высоко, как Зина. 3. Зина прыгнула так же высоко, как Маша. 4. Невозможно сказать, кто из девочек прыгнул выше – Зина или Маша.

10. Алла, Надя и Люба пропалывали грядки с овощами: кто-то – длинные грядки с помидорами, кто-то – длинные грядки с огурцами, кто-то – короткие грядки с огурцами. Алла пропалывала длинные грядки. Надя пропалывала огуречные грядки. Люба пропалывала короткие грядки. Какие грядки пропалывала Алла?

Ответы: 1. Алла пропалывала длинные грядки с помидорами. 2. Алла пропалывала длинные грядки с огурцами. 3. Неизвестно, какие грядки пропалывала Алла. 4. Алла пропалывала грядки с огурцами. 5. Алла пропалывала короткие грядки с огурцами.

11. Миша сильнее Вити. Миша слабее Пети. Петя слабее Паши. Вася сильнее Паши. Кто самый сильный – Витя или Вася?

Ответы: 1. Витя не так силен, как Вася. 2. Вася не так силен, как Петя. 3. Витя сильнее Васи. 4. Невозможно узнать, кто из мальчиков сильнее — Витя или Вася.

12. Мишин, Гуров, Колин и Низов играли на музыкальных инструментах: один – пять лет на скрипке, один – пять лет на гобое, один – шесть лет на гобое, один – семь лет на тромбоне. Мишин не играл шесть или семь лет. Гуров не играл на скрипке и тромбоне. Низов не играл пять или семь лет. Колин не пять или шесть лет. На каком музыкальном инструменте и сколько лет играл Мишин?

Ответы: 1. Мишин играл на скрипке пять лет. 2. Мишин пять лет играл на гобое. 3. Неизвестно, на каком музыкальном инструменте и сколько лет играл Мишин. 4. Мишин играл на гобое шесть лет. 5. Мишин играл на тромбоне семь лет.

3. Результаты.

В начале учебного года (первая неделя сентября) в групповых экспериментах на материале методики «Выводы» участвовали 54 шестиклассника (1 серия), в конце учебного года (последняя неделя апреля) участвовали 52 шестиклассника (2 серия). Результаты экспериментов содержатся в таблице.

Число учащихся, решивших задачи 1 – 4, 1 – 8 и 1–12 в первой и второй сериях экспериментов (в %).

Серии Экспериментов	Задачи		
	1 - 4	1 - 8	1 - 12
Первая	85,2**	62,9*	44,4*
Вторая	61,5**	78,8*	55,7*

Примечание: * $p < 0.05$; ** $p < 0.01$.

Результаты обеих серий экспериментов показывают, что разработанная методика достаточно четко дифференцирует школьников по уровню сформированности логических действий, необходимых для построения непротиворечивых рассуждений.

Так, в первой серии (сентябрь) с проблемами 1-й степени сложности разного типа (т.е. проблемы 1 – 4, – при неуспешном решении проблем 5 – 12) справились 85,2% учеников. С проблемами 1-й и 2-й степеней (т.е. с 1-й по 8-ую при неуспешном решении четырех последних проблем – 9 – 12) справились 62,9% учеников. С двенадцатью проблемами, размещенными на Бланке, справились 44,4% детей, участвовавших в исследовании.

Во второй серии (апрель) были получены другие показатели успешности в решении проблем: проблемы 1 – 4 (1-я степень сложности) решили 61,5% учеников, проблемы 1 – 8 (1-я и 2-я степень сложности) – 78,8% учеников, все 12 проблем решили 55,7% учеников.

Сравнение результатов сентября и апреля позволяет отметить следующее: наиболее существенно поменялось (уменьшилось на 23,7%) число учеников, которые смогли справиться только с самыми легкими задачами.

Менее существенно (увеличение на 15,9%) изменилось число учеников, справившихся с задачами 1-й и 2-й степеней сложности. Еще меньше (увеличение на 11,3%) изменилось число учеников, решивших все задачи.

Следует отметить, что различие показателей успешности решения наиболее легких проблем (1-4) в обеих сериях статистически значимо (при $p < 0.01$), а различие показателей успешности решения проблем 1 – 8 и проблем 1 – 12 статистически значимо (при $p < 0.05$).

4. Заключение.

Цель выполненного исследования заключалась в разработке и апробации диагностической методики, связанной с определением сформированности действий построения логических рассуждений у младших подростков.

Эксперименты со школьниками шестых классов позволили получить следующие результаты.

Во-первых, на основе решения детьми проблем, включенных в разработанную методику «Выводы», создаются возможности для дифференциации детей по сформированности действий построения логических рассуждений, поскольку часть детей справилась только с самыми

легкими задачами, часть – с задачами средней трудности и часть – со всеми задачами: легкими, средней трудности и трудными.

Во-вторых, решение задач этой методики позволило охарактеризовать динамику формирования действий построения рассуждений в течение шестого года обучения – с сентября по апрель.

Было установлено, что за этот период уменьшается количество школьников, успешно решающих только самые легкие проблемы, и увеличивается количество школьников, способных решать более сложные проблемы – средней и максимальной (в рамках рассматриваемой методики) трудности.

Полученные результаты позволяют сделать следующий вывод: освоение учебных программ средних классов, отвечающих положениям нового Федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования, открывает новые возможности дальнейшему освоению учениками логических действий, необходимых для выполнения заключений, непротиворечиво следующих из предложенных суждений.

В завершение обсуждения проведенной работы следует отметить, что в настоящем исследовании для диагностики познавательной компетенции, связанной с построением логических рассуждений, была разработана и апробирована методика «Выводы», которая позволяет проводить не только индивидуальные, но и групповые эксперименты с младшими подростками.

Применение данной методики создает благоприятные возможности для содержательного контроля за формированием у детей данной компетенции в период их обучения в средних классах школы.

Данные такого мониторинга необходимы для достижения различных психолого-педагогических целей: определение характеристик освоения действий построения логических рассуждений по каждому классу основной школы, выявление влияния методов обучения, учебных программ и условий обучения на формирование отмеченных действий у детей для достижения соответствующих метапредметных результатов освоения основной образовательной программы.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

Гетманова А.Д. Логика. М.: Омега-Л, 2010. 356 с

Давыдов В. В. Теория развивающего обучения. М.: Интор, 1996. 432 с.

Зак А. З. Диагностика и развитие мышления подростков и старшеклассников. Москва – Обнинск, ИГ СОЦИН, 2010. 244 с.

Ильенков Э. В. Диалектическая логика. М.: Политиздат, 1984. 212 с.

Кондаков Н.И. Логический словарь. М.: Наука, 1975. 426 с.

Евразийский Союз Ученых. Серия: педагогические, психологические и философские науки.

Ежемесячный научный журнал

№ 8 (109)/2023 Том 1

ГЛАВНЫЙ РЕДАКТОР

Макаровский Денис Анатольевич

AuthorID: 559173

Заведующий кафедрой организационного управления Института прикладного анализа поведения и психолого-социальных технологий, практикующий психолог, специалист в сфере управления образованием.

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ

• **Садовская Валентина Степановна**

AuthorID: 427133

Доктор педагогических наук, профессор, Заслуженный работник культуры РФ, академик Международной академии Высшей школы, почетный профессор Европейского Института PR (Париж), член Европейского издательского и экспертного совета IEERP.

• **Ремизов Вячеслав Александрович**

AuthorID: 560445

Доктор культурологии, кандидат философских наук, профессор, заслуженный работник высшей школы РФ, академик Международной Академии информатизации, член Союза писателей РФ, лауреат государственной литературной премии им. Мамина-Сибиряка.

• **Измайлова Марина Алексеевна**

AuthorID: 330964

Доктор экономических наук, профессор Департамента корпоративных финансов и корпоративного управления Финансового университета при Правительстве Российской Федерации.

• **Гайдар Карина Марленовна**

AuthorID: 293512

Доктор психологических наук, доцент. Член Российского психологического общества.

• **Слободчиков Илья Михайлович**

AuthorID: 573434

Профессор, доктор психологических наук, кандидат педагогических наук. Член-корреспондент Российской академии естественных наук.

• **Подольская Татьяна Афанасьевна**

AuthorID: 410791

Профессор факультета психологии Гуманитарно-прогностического института. Доктор психологических наук. Профессор.

• **Пряжникова Елена Юрьевна**

AuthorID: 416259

Преподаватель, профессор кафедры теории и практика управления факультета государственного и муниципального управления, профессор кафедры психологии и педагогики дистанционного обучения факультета дистанционного обучения ФБОУ ВО МГППУ

• **Набойченко Евгения Сергеевна**

AuthorID: 391572

Доктор психологических наук, кандидат педагогических наук, профессор. Главный внештатный специалист по медицинской психологии Министерства здравоохранения Свердловской области.

• **Козлова Наталья Владимировна**

AuthorID: 193376

Профессор на кафедре гражданского права юридического факультета МГУ

- **Крушельницкая Ольга Борисовна**

authorID: 357563

кандидат психологических наук, доцент, заведующая кафедрой теоретических основ социальной психологии. Московский государственный областной университет.

- **Артамонова Алла Анатольевна**

AuthorID: 681244

кандидат психологических наук, Российский государственный социальный университет, филиал Российского государственного социального университета в г. Тольятти.

- **Таранова Ольга Владимировна**

AuthorID: 1065577

Уральский федеральный университет им. первого Президента России Б.Н. Ельцина, Уральский гуманитарный институт, Департамент гуманитарного образования студентов инженерно-технических направлений, Кафедра управления персоналом и психологии (Екатеринбург)

- **Ряшина Вера Викторовна**

AuthorID: 425693

Институт изучения детства, семьи и воспитания РАО, лаборатория профессионального развития педагогов (Москва)

- **Гусова Альбина Дударбековна**

AuthorID: 596021

Заведующая кафедрой психологии. Доцент кафедры психологии, кандидат психологических наук Северо-Осетинский государственный университет им. К.Л. Хетагурова, психолого-педагогический факультет (Владикавказ).

Статьи, поступающие в редакцию, рецензируются. За достоверность сведений, изложенных в статьях, ответственность несут авторы. Мнение редакции может не совпадать с мнением авторов материалов. При перепечатке ссылка на журнал обязательна. Материалы публикуются в авторской редакции.

Журнал зарегистрирован Федеральной службой по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций.

Художник: Валегин Арсений Петрович
Верстка: Курпатова Ирина Александровна

Адрес редакции:
198320, Санкт-Петербург, Город Красное Село, ул. Геологическая, д. 44, к. 1, литера А
E-mail: info@euroasia-science.ru ;
www.euroasia-science.ru

Учредитель и издатель ООО «Логика+»
Тираж 1000 экз.