

Автономная некоммерческая организация высшего образования  
**«Поволжская академия образования и искусств имени Святителя  
Алексия, митрополита Московского»**

Кафедра педагогики и психологии

Направление подготовки 44.04.02 Психолого-педагогическое  
образование

Направленность (профиль) «Практическая педагогика и психология.  
Инжиниринг развивающей среды»

## **МАГИСТЕРСКАЯ ДИССЕРТАЦИЯ**

на тему:

**«Психолого-педагогические условия организации и результаты  
обучения младших школьников в школе семейного типа»**

Выполнила студентка  
2 курса группы Пм-201  
очной формы обучения  
Романенко Светлана  
Николаевна

---

*(подпись)*

Научный руководитель  
Денисова Елена Анатольевна,  
зав кафедрой педагогики и  
психологии, кандидат  
психологических наук, доцент

---

*(подпись)*

**Допустить к защите:**

Заведующий кафедрой

педагогики и психологии

\_\_\_\_\_ Е.А. Денисова

«\_\_\_» \_\_\_\_\_ 2023 г.

## ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ .....	3
1. Теоретические основы организации обучения школьников в школах семейного типа. Анализ психолого-педагогических условий .....	11
1.1 Исторические, психолого-педагогические аспекты и опыт организации семейного образования в России.....	11
1.2. Психолого-педагогические условия организации обучения в школе семейного типа. Описание организационной модели. ....	28
1.3. Психологические особенности младшего школьного возраста. Образовательные результаты в соответствии с ФГОС. ....	40
Выводы по 1-й главе: .....	50
2. Эмпирическое изучение результатов обучения в массовой школе и школе семейного типа. ....	54
2.1. Организация и методы исследования результатов обучения в массовой школе и школе семейного типа. ....	54
2.2. Описание результатов психодиагностического мониторинга ключевых показателей обучения в массовой школе и школе семейного типа. ....	56
2.3. Сравнительный анализ результатов обучающихся в массовой школе и школе семейного типа.....	87
Выводы по 2-й главе .....	96
ЗАКЛЮЧЕНИЕ .....	98
БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК .....	102
ПРИЛОЖЕНИЯ.....	111

## ВВЕДЕНИЕ

**Актуальность исследования.** В условиях развития информационного общества появляется возможность широкого внедрения в сферу образования альтернативных форм, таких как семейное образование.

Современные школы семейного типа отличаются от массовых школ условиями обучения, количеством учеников в классе, более щадящим режимом. Кроме того, сторонники семейного образования называют ряд преимуществ и особенностей. Такая форма получения знаний становится возможной в том числе благодаря информационным технологиям, позволяющим реализовывать педагогическую деятельность дистанционно, находить необходимые методические и учебные пособия для реализации педагогического процесса. При правильном подходе, семейное обучение несет в себе явные преимущества для формирования образовательного потенциала ребёнка, но подходит оно не всем, а преимущественно семьям, где, прежде всего, высок уровень самоорганизации, как у родителя, так и у ребенка.

Первоначально количество детей, получающих семейном образовании было невелико, но в последние годы их число быстро растёт. Согласно данным на сайте Минобрнауки РФ за 2015/16 учебный год, на семейном образовании находилось 8452 ребенка. В 2018/19 учебном году число детей на семейном образовании составило более 25 тыс. человек, а в 2019/20 учебном году, наполовину «съеденном» дистанционным обучением из-за пандемии коронавируса, на семейном обучении был 31 201 ребенок, сообщили в Минпросвещения РФ. На сегодняшний день количество таких детей еще выросло в 1,5. Таким образом, за четыре года количество детей на самообучении выросло более чем в 4 раза.

Как говорилось ранее, нередко в таких школах активнее используют дистанционные технологии. Так, в ситуации пандемии такие школы оказались более подготовленными к организации образовательного процесса в

сравнении с массовыми школами. Современные цифровые инструменты позволяют качественно построить процесс обучения для любого желающего.

Современному школьнику общество предъявляет более высокие требования, чем десять, двадцать лет тому назад. Это обусловлено стремительным влиянием технического прогресса на производство, науку и образование. В связи с этим, в современном обществе для выпускника школы прежний ориентир «образование на всю жизнь» трансформировался в установку «образование через всю жизнь». Полученных в школе компетенций не хватает надолго, бывшему школьнику приходится учиться постоянно. Таким образом, ключевым новообразованием школьного периода становится умение и желание человека учиться.

Анализ литературы, педагогического опыта и состояния современных подходов к организации обучения учащихся в семейных школах свидетельствуют о том, что, несмотря на включенность семейных школ в процессы модернизации образования, потенциал и возможности инноваций и новых подходов обучения учащихся используются в них слабо. Кроме того, пока не систематизирован и не описан опыт и результаты обучения детей на разных ступенях обучения, нет анализа сильных и слабых сторон семейного образования в России. Четко не выделены психолого-педагогические условия обучения младших школьников в школах семейного типа.

Анализ перечисленных проблем и назревшая необходимость их разрешения, позволили выявить ряд противоречий между:

- потенциальными возможностями семейного обучения и отсутствием систематизированного и описанного опыта, а также методической литературы по организации обучения в школе семейного типа;

- потребностью семейных школ в организации дистанционного обучения и отсутствием эффективной модели организации дистанционного обучения учащихся в семейной школе;

- реальным и должным уровнем разработанности психолого-педагогических условий данного процесса, позволяющих в полной мере

использовать возможности различных форм обучения ( в том числе и с использованием дистанционных технологий) в семейной школе.

Методологическую основу исследования составили подходы:

– деятельностный (А. Г. Асмолов, В. В. Давыдов, А. А. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн), являющийся основанием, на котором строятся конкретные методы, технологии, приемы;

– личностно-ориентированный (А. А. Вербицкий, И. А. Зимняя, В. В. Сериков, И. С. Якиманская), предполагающий осуществлять процесс дистанционного обучения обучающихся с учетом их индивидуальных особенностей и возможностей;

– компетентностный (В. А. Болотов, И. А. Зимняя, А. В. Хуторской), позволяющий формировать ключевые компетенции обучающихся в процессе организации дистанционного обучения в школе семейного типа.

Теоретической основой исследования служат: теории личностно-ориентированного обучения (И. С. Якиманская, В. В. Сериков), концепция информатизации образования (И. М. Велихов, А. А. Кузнецов, В. М. Монахов, С. П. Плеханов, Е. С. Полат, И. В. Роберт, Г. Е. Сенькина, В. П. Тихомиров, А. В. Хуторской и др.); теория дистанционного обучения (А. А. Андреев, А. А. Ахаян, Е. С. Полат, В. И. Снегурова, В. И. Солдаткин, А. В. Хуторской); идеи и положения о дистанционном обучении как о педагогической технологии (А. А. Андреев, В. П. Беспалько, Е. С. Полат), его методическом обеспечении (В. И. Снегурова, Ю. А. Тихомирова), организации учебной деятельности при осуществлении дистанционного обучения (М. Ю. Бухаркина, Е. И. Дмитриева, М. В. Моисеева, Е. С. Полат).

**Цель исследования:** теоретически обосновать и эмпирически выявить психолого-педагогические условия организации и результаты обучения обучающихся в школе семейного типа; осуществить сравнительный анализ результатов обучения младших школьников в школе семейного типа и массовой школы.

**Объект исследования:** семейное образование как социально-психологический феномен

**Предмет исследования:** психолого-педагогические условия организации и результаты обучения младших школьников в школе семейного типа.

**Гипотеза исследования:** мы предполагаем, что для организации эффективной работы в школах семейного типа необходимо использовать следующие психолого-педагогические условия: **(организационно-педагогические)** - особая организация учебного места школьника при работе в школах семейного типа с использованием дистанционных технологий, включенность и контроль организационных режимных моментов со стороны родителей («родительское тьютерство»), организация работы в парах, малых группах, командное сотрудничество; **психолого-педагогические условия:** учет индивидуально-типологических особенностей личности младших школьников, а также стилевых особенностей педагогов при комплектовании классов; **дидактические:** методические материалы, использование педагогического наследия К.Д.Ушинского, учебников и наработок советского периода. Эффективность работы в школе семейного типа определяется результатами обучения младших школьников к моменту окончания начальной школы.

В соответствие с целью, объектом, предметом и гипотезой исследования нами сформулированы следующие **задачи:**

1) изучить исторические, психолого-педагогические аспекты и мировой опыт организации семейного образования в России, а также обучения в альтернативных школах (школах семейного типа), назвать факторы, оказывающие влияние на образовательный процесс школы семейного типа в современных условиях;

2) выявить и обосновать психолого-педагогические условия организации обучения обучающихся в школе семейного типа, способствующие успешному освоению программного содержания и

демонстрации высоких результатов обучения, отразить условия в теоретико-практической модели организации дистанционного обучения обучающихся, применительно к школе семейного типа;

3) осуществить сравнительный анализ психодиагностического мониторинга результатов обучения школьников, выпускников начальной массовой школы и школ семейного типа;

4) установить статистически значимые различия в результатах обучения школьников в 2-х названных группах с помощью коэффициента Стьюдента.

Таким образом, процесс организации обучения младших школьников в школе семейного типа будет эффективным, если: проанализированы факторы, влияющие на организацию образовательного процесса в школе семейного типа, и выделены объективно существующие проблемы, решение которых может опираться на анализ педагогических условий организации обучения и использование возможностей дистанционных технологий обучения; а также выявлены и обоснованы психолого - педагогические условия организации обучения школьников в школе семейного типа: организационные, дидактические и собственно психолого-педагогические.

#### **Методы и методики исследования.**

Для реализации поставленных задач разработана программа исследования, в рамках которой использовались следующие **методы**:

1) Теоретические методы (анализ и обобщение литературных источников по проблеме исследования);

2) Экспериментальные методы (констатирующий эксперимент); метод тестов (тестирование): психодиагностические методики - Групповой интеллектуальный тест (ГИТ) (в адаптации М.К Акимовой, Е.М.Борисовой, В.Т.Козловой, Г.П.Логиновой); Прогрессивные матрицы Равена ; Методика диагностики мотивации учения и эмоционального отношения к учению (модификация А.Д.Андреевой); Методика «Какой Я» (модификация

О.С.Богдановой); Методика «Самооценка»; «Моральные дилеммы» Колберга; тест аксиологической направленности А.В.Капцова

3) Методы математико-статистической обработки данных (описательная статистика, сравнительный анализ).

**База исследования :** эмпирическое исследование проводилось на базе ГБУ ДПО «Региональный социопсихологический центр» г. Самара, муниципальных школ г. Самара, а также школ семейного типа ЧОУ «Благовест», ЧОУ «Родная школа» г.о. Тольятти. В пилотажном исследовании приняли участие более 160 человек, в основном 92 человека, из них младшие школьники 4-х классов массовой школы в количестве 58 человек (2 класса), а также школы семейного типа в количестве 34 человек (3 класса)

**Надежность и достоверность результатов** исследования обеспечивается методологической обоснованностью исследования, применением комплекса методов, адекватных предмету, целям и гипотезе исследования, сочетанием количественного и качественного анализа данных.

**Научная новизна** исследования заключается в следующем:

- выявлены, обоснованы и реализованы психолого-педагогические условия, раскрывающие возможности обучения младших школьников в школе семейного типа;
- Проанализированы и описаны результаты обучения выпускников начальной школы семейного типа в сравнении с выпускниками массовой школы;
- расширены представления о возможностях организации обучения ( в том числе и с использованием дистанционных технологий) в условиях современной семейной школы;

**Теоретическая и практическая значимость** результатов исследования состоит в том, что используемая модель А.В.Овчинникова, адаптированная к условиям организации обучения младших школьников в семейной школе и подробно описанные психолого-педагогические условия позволят в полной мере раскрыть возможности, получить наилучшие



результаты обучения в школах семейного типа, а также способствовать снижению рисков использования дистанционных технологий в обучении младших школьников. Это становится возможным – как результат полученного сравнительного анализа результатов обучающихся в массовой школе и школе семейного типа. Результаты исследования могут быть внедрены в образовательный процесс школ семейного типа, а описанные психолого-педагогические условия и в другие школы при организации обучения с использованием дистанционных технологий.

**Апробация результатов магистерской диссертации.** Теоретические и эмпирические материалы исследования обсуждались на научно-методических семинарах кафедры педагогики и психологии АНО ВО «Поволжская академия образования и искусств имени Святителя Алексия, митрополита Московского, а также представлены на международных, всероссийских и региональных научно-практических конференциях: III Поволжском педагогическом форуме «Система непрерывного педагогического образования: инновационные идеи, модели и перспективы» «Воспитание и образование: от смыслов к действию» (2021 год); III Рождественских образовательных чтениях Тольяттинской Епархии «К 350-летию со дня рождения ПЕТРА I: секулярный мир и религиозность» (2021 год); V Региональной молодежной научно-практической конференции «Поволжский фестиваль студенческой науки» (2022 год); VI Региональной молодежной научно-практической конференции «Поволжский фестиваль студенческой науки» (2023 г., Диплом 1-й степени), XLIX Самарской областной студенческой научно-практической конференции г. Самара (2023, Диплом 1-й степени) а также в следующих публикациях:

1. Романенко С.Н., Денисова Е.А. Особенности организации обучения школьников в школе семейного типа / Педагогический форум № 1(9) - 2022 С 31-36
2. Романенко С.Н., Денисова Е.А. Сравнительный анализ результатов психодиагностического мониторинга младших школьников в

массовой школе и школе семейного типа/ В сборнике материалов XI Международной научно-практической конференции «Теория и практика современной науки». – Пенза : МЦНС «Наука и просвещение» , 2022 С 156-159

3. Романенко С.Н., Денисова Е.А. Познавательная активность и невербальный интеллект у младших школьников школы массового и семейного типа/ В сб. статей Всероссийской научно-практической конференции «Высокие технологии, наука и образование: актуальные вопросы, достижения и инновации».- Пенза: МЦНС «Наука и Просвещение».- 2022 С 218-221
4. Романенко С.Н. Семейное образование и семейное воспитание в педагогическом наследии К.Д. Ушинского / В сб материалов IV Региональной молодежной научно-практической конференции «Поволжский фестиваль студенческой науки» , - Тольятти Изд-во Поволжского православного института.- 2023 г.
5. Романенко С.Н., Денисова Е.А. Психолого-педагогические условия организации обучения школьников в школе семейного типа/ В сб. материалов XLIX Областной студенческой научно-практической конференции», - Самара, 2023

Результаты исследования могут быть использованы при организации работы в школах семейного типа и других альтернативных школ, а также по организации работы педагогов массовой школы (в том числе с использованием дистанционных технологий).

## **1. Теоретические основы организации обучения школьников в школах семейного типа. Анализ психолого-педагогических условий**

### **1.1 Исторические, психолого-педагогические аспекты и опыт организации семейного образования в России.**

В настоящее время в РФ существуют различные формы обучения. Образование можно получить, согласно Федеральному закону «Об образовании В Российской Федерации от 29.12.2012 N 273-ФЗ в образовательной организации (в школе – очно, очно-заочно, заочно) и вне образовательной организации. Таким образом, наряду с традиционными формами получения образования, все более и более распространяются семейные формы образования и школы семейного типа [1, 3]. Семейное образование — одна из форм обучения, на которую в России может перейти любой ребенок школьного возраста. До 9 класса для этого нужно участие родителя. В 10-11 классах ученик сам может написать заявление о переходе на самообразование. Семейная форма обучения предполагает, что родитель сам организует обучение ребенка: выбирает учебники, планирует чем и когда его ребенок будет заниматься и что изучать, как и в каком объеме. При выборе альтернативной, семейной формы обучения, ребенок не является учеником школы и прикрепляется к ней на время ежегодной аттестации. Аттестацию при семейной форме обучения ребенок проходит один раз в год бесплатно в государственной муниципальной школе или платно на различных онлайн-платформах и в онлайн-школах страны.

Согласно ФЗ № 273 от 29.12.2012, родители (законные представители) несовершеннолетних обучающихся имеют право: выбирать до завершения получения ребенком основного общего образования с учетом мнения ребенка, а также с учетом рекомендаций психолого-медико-педагогической комиссии (при их наличии) формы получения образования и формы обучения, организации, осуществляющие образовательную деятельность, языки образования, факультативные и элективные учебные предметы, курсы, дисциплины (модули) из перечня, предлагаемого организацией,

осуществляющей образовательную деятельность. Кроме того, родитель имеет право дать ребенку дошкольное, начальное общее, основное общее, среднее общее образование в семье. Ребенок, получающий образование в семье, по решению его родителей (законных представителей) с учетом его мнения на любом этапе обучения вправе продолжить образование в образовательной организации в любой момент своего взросления (3).

Родителям, которые выбирают семейное обучение, нужно самим решить, как будет выглядеть образовательный процесс их ребёнка и чем он будет наполняться. Одним из вариантов может стать семейная школа. Главное отличие семейной школы от других видов семейного обучения — родители нескольких детей объединяются, чтобы обучать ребят совместно. Как правило, они нанимают частных педагогов или обучают детей сами, могут совместно арендовать помещение для занятий. В семейной школе дети учатся в небольших группах и классах. Такие семейные школы больше напоминают дружеские сообщества и имеют горизонтальную структуру управления — все решения принимаются родителями сообща. Школа семейного типа, или семейные классы — это неофициальные учреждения. В отличие от государственных и частных школ у них нет аккредитации и лицензии. При этом семейная школа может выбирать любую учебную программу на основании внутренних решений родителей и общего регламента. Таким образом, наполнять содержание образования родители могут по своему усмотрению, тогда как об образовательных результатах детей важно получать информацию своевременно в аккредитованных образовательных организациях (2).

На родителях школ семейного типа лежит колоссальная ответственность за образование детей, так как им приходится самостоятельно придумывать, как выстроить учебный процесс, предусмотрев все детали. Например, в некоторых семейных школах всего три учебных дня в неделю, в других нет домашнего задания, в третьих ведутся метапредметные уроки, где ребёнок одновременно изучает биологию и химию, географию и математику. В

семейной школе можно учиться очно или дистанционно. Семейный класс позволяет применять самые разные педагогические методики, а контролируют содержание и формат занятий родители. Главная цель любой семейной школы — создание благоприятной психологической атмосферы уважения и поддержки, которой иногда не хватает в обычных школах. Родители убеждены, что благодаря этому в таких школах дети испытывают меньше стресса и обладают большей свободой и, соответственно, лучше усваивают программный материал. Семейные школы могут частично работать по государственным образовательным стандартам или пользоваться только авторскими методиками. Школа семейного типа может стартовать как клуб для ограниченного числа детей и со временем перерасти в настоящую частную школу.

В последние годы такая форма получения образования детьми становится все более и более популярной. Почему же родители предпочитают рисковать и выбирают школы семейного типа? Семейное обучение выбирают по разным причинам: неудовлетворённость школой, неудовлетворенность результатами обучения и как следствие образовательной программой; убеждённость в том, что дети хуже развиваются в рамках традиционной школьной структуры; конфликт или буллинг в посещаемой школе и многое другое. Каждая из причин приводит к тому, что родители ищут альтернативу, позволяющую ребенку вписаться в школьную систему и продолжать обучение.

Несмотря на то, что семейное обучение считается современной формой обучения, его корни уходят далеко в историю — когда ещё не было школ в том смысле, в каком они существуют сегодня.

Так, в России дворяне и купцы стремились дать своим детям образование, нанимая для этой цели гувернёров и частных преподавателей. Во многих отношениях семейное образование в нашей стране исторически предшествует нашей нынешней системе государственного образования. Количество детей по всему миру на сегодняшний момент, обучающихся

на дому, составляет от 1,8 до 2,5 миллионов, так что это довольно распространённая мировая практика. В каком-то смысле современные семейные школы берут лучшее от форматов традиционного школьного образования и семейного обучения, именно поэтому и пользуются такой популярностью у современных родителей.

Рассмотрим исторические аспекты семейного образования в России. Традиционно семейное образование в нашей стране связывалось с важностью семейного воспитания. Анализ историко-архивных, законодательных документов в области образования на Руси позволяет говорить о семейном воспитании как сложном образовательном процессе, обусловленном изменением общественного, социально-культурного и экономического положения страны. Начиная с глубокой древности, в народе была своя педагогика, которая была направлена на подготовку детей с помощью разнообразных воспитательных средств жизни и практической деятельности в жизни и семье [40, с 7-13].

При матриархате в период экзогамии (абсолютный запрет браков между предками и потомками в рамках рода) отец ребенка был чаще всего неизвестен, так как мужчины и женщины жили отдельно, а дети принадлежали материнскому роду. До 4–5 лет дети обоего пола воспитывались в доме матери, позже мальчики уходили в дом мужчин, где обучались практическим умениям. Таким образом, было важным мальчику уже в возрасте 4-5 лет воспитываться мужчинами и в мужском обществе. Воспитание поручалось наставникам, которые обучали «житейским премудростям» в «домах молодежи». Возраст детей и длительность обучения определялась индивидуальными особенностями детей и степенью их социализации.

Дохристианская эпоха характеризуется разнообразными воспитательными формами, от самых диких до почти современных. В VI веке у древних славянских племен стали зарождаться элементы наставничества. В VI веке воспитанием и обучением стали заниматься уже ближайшие родственники. «Каковы дядьки – таковы и дитятки», - гласила поговорка того

времени. При отсутствии дядей выбирались по благочестию соседи, что получило название «кумовство» [40]. В это время существовало такое мнение. Что родители могут только испортить своего ребенка, поэтому на воспитание надо отдавать в чужую семью, дабы привить ему самые лучшие личностные качества. Таким образом, воспитание осуществлялось через подобные внесемейные формы: дядьки, кумовство, «дома молодежи».

Семейная форма образования в России являлась основной на протяжении всей истории государства. Семейное образование базировалось на принципах передачи опыта от старшего поколения к младшему, на поддержании семейных традиций. Объединенные общим делом родители воспитывали и одновременно обучали своих детей. Основанный на народной мудрости, являющийся частью быта этот процесс являлся абсолютно естественным [69].

Начиная с глубокой древности, народ создавал свою педагогику, готовил детей с помощью разнообразных воспитательных средств к практической деятельности в жизни и семье. Просвещенные князья способствовали распространению и традиционного домашнего воспитания и общественного образования. Основой семейного воспитания было послушание, богобоязнь, уважение родителей, трудолюбие и гражданство. Осуждению подвергались праздность, и суетность, пьянство и объедение, клевета и алчность. Как и вся средневековая народная педагогика строилась на телесных наказаниях.

Воспитание детей княжьего рода имело свои особенности. Дети княжеского рода передавались на воспитание в другую семью, как указывалось выше. Эта форма воспитания получила название «кормильство» (В.К. Гарданов, 1959).

Кормильство - социально-педагогическое явление на Руси X-XII вв. характеризовалось как наставничество и ответственность за нравственное, духовное и физическое воспитание молодых княжичей. Первые знания они получали при дворе - в школе «книжного учения», где обучались с детьми бояр



и дружинников. Первая такая школа появилась в Киеве в 988 г., затем в Новгороде в 1030 г. и других городах. Воспитательные правила хорошо просматриваются в «Поучении Владимира Мономаха», в котором написано: «... Все же более убогих не забывайте ... Ни правого, ни виновного не убивайте и не повелевайте убить его. Если и будет повинен смерти, то не губите никакой христианской души. Старых чти, как отца, а молодых как братьев. Лжи остерегайтесь, и пьянства, и блуда, оттого ведь душа погибнет и тело. Что имеет хорошего, то не забывайте, а чего не умеете, тому учитесь. А вот Вам и основа всему: страх Божий имейте превыше всего» [40, 78-80]. С VIII в. отроков перестали отдавать на воспитание «в другие руки». Обычай посылать детей на сторону остался только в семьях князей и феодальной знати.

Дети вновь стали получать воспитание и образование в семье. Внесемейная форма перестала быть актуальной. Старшие дети заботились о младших, дети рано привлекались к труду, отвечали за быт и хозяйство. Так, крестьянских семьях 5-ти летние дети уже отвечали за домашнюю птицу и часто домашних животных. Ослушаешься мать или отца, вся семья может остаться без пропитания [67].

Основными приемами воспитания в семье у народа были сказки, былины, игры, песни и другие средства народной педагогики. В них раскрывались лучшие черты славянского народного характера: уважение к старшим, доброта, сила духа, смелость, трудолюбие, взаимопомощь. Они отражали богатую и самобытную историю славянского народа, укрепляя и сопровождая ее с первых лет жизни.

В исследованиях С.Д. Бабишина, Б.А. Рыбакова показан достаточно высокий общий культурный уровень, самобытный национальный характер воспитания, даже в дохристианской Руси. В его работах делается вывод о том, что ни педагогическая мысль, ни система образования в Древней Руси не были византийской копией, а «общая культура русского народа была в высшей степени педагогична» (С.Д. Бабишин, Б.Н. Митюрков 1985). Семейное воспитание и семейные отношения в России уходят корнями в духовные и



религиозные традиции государства. Одним из основополагающих регуляторов взаимоотношений между членами семьи являлась христианская вера. В связи с этим целесообразно разделить историю семейного воспитания на два периода: дохристианский и собственно христианский [67].

История развития человечества свидетельствует, что именно христианство изменило отношение к человеку, актуализировав его личностное начало. Феномены личности и свободы неразрывно были соединены ориентацией жизни по образу и подобию Божию. Христианская эпоха в народной педагогике началась с освещения Крещением Руси святым равноапостольным князем Владимиром. В народной практике семейного воспитания в России основной акцент делался на послушании как главном элементе почитания Бога.

Весь семейный уклад строился следующим образом: муж как глава семьи должен почитать Бога, а жена должна смиряться перед мужем, дети же должны почитать своих родителей. Существовало мнение, что отпадение людей от веры приводит к тому, что муж перестает чтить Бога, жить по Его воле и происходит непослушание жены мужу. И как результат у двух непослушных людей вырастает непослушный ребенок. В. Даль предлагает следующее толкование слов «почитать», «послушание»: «Послушанье - повиновение, покорность, исполнение всех приказаний... Послушание паче поста и молитвы. Послушание корень смирения» (В. Даль 1980: 335).

Итак, как уже указывалось выше, «почитанье, почтенье, почесть - уважение, честь и чествование, как чувство и как проявление и внешнее оказательство» - дает основание увидеть тождество этих феноменов, свидетельствующее, что послушание в данном контексте связано более с уважением, нежели с авторитарным подчинением в семейном воспитании (В. Даль 1980: 371).

Основным педагогическим принципом этого периода являлась репродукция (перенос) образа жизни в систему воспитания, закреплённая в первых литературных памятниках Древней Руси. Особенностью

воспитательной системы в Древней Руси с приходом христианства стало выполнение данной функции священнослужителями. Кум при крещении младенца нарекался «крестным» и считался с той поры вторым отцом, почитался и уважался крестником. Перед Богом и людьми он нес ответственность за будущее своего воспитанника, его дела и поступки, а в случае потери родителей - заменял их, брал крестника к себе в дом и растил как родного сына [69].

Христианство, как методология, значительно повлияла на общее распространение знаний и грамотности. Священнослужители, выполняя Божию волю, активно влияли на эти процессы. Так, святой митрополит Киевский Михаил благословлял учителей и давал наставления, как правильно вести обучение [58]. В Новгороде, Смоленске и других городах были организованы школы и училища при кафедрах епископов для обучения детей грамоте. Постепенно в разных городах Руси священники стали обучать грамоте при церквях, школах и училищах детей всех сословий. Со временем не только священники, но и люди нецерковного звания - «мастера грамоты» - начали обучать детей. Мальчики получали образование у священников или «мастеров», женское образование было сосредоточено преимущественно при женских монастырях, которых перед татаро-монгольским нашествием было около 10. Дочь Черниговского князя Михаила Всеволодовича, Ефросинья, открыла при монастыре женское училище, в котором она благополучно обучала детей всех сословий грамоте, письму и пению молитв. Таким образом. Семейное воспитание и образование сменялось образованием под руководством священнослужителей и монахинь [40].

В X – XIII вв. увеличивается потребность в обучении грамоте, по мнению С.Д. Бабишина и Б.А. Рыбакова: «Общая культура русского народа была в высшей степени педагогична». Это отразилось и на домашнем воспитании, и, прежде всего, княжеской семьи. Часто княжеские дети были хорошо обучены, знали несколько языков, что могло диктоваться

необходимостью искать женихов и невест в других странах. Внук Игоря Ярополк был женат на византийской принцессе Юлии, правнук на дочери польского короля, три дочери Ярослава на королях Франции, Швеции и Венгрии. Завершая свое образование, дети княжеского рода передавались на воспитание в другую семью.

Просвещенные князья способствовали распространению и традиционного домашнего воспитания и общественного образования. Князь Ярослав открывает училище для детей боярского сословия и старшин. А внучка Ярослава Анна открывает училище для девушек[40].

Долгое время ключевой книгой, определяющей правила домашнего взаимодействия мужа и жены и правила воспитания детей был «Домострой», который регламентировал поведение человека, как в государственной, так и в семейной жизни, поэтому был сочинением строгим. Основой семейного воспитания было послушание, богобоязнь, уважение родителей, трудолюбие и гражданство. Осуждению подвергались праздность и суетность, пьянство и разгулы, клевета и алчность. Важной частью «Домостроя» являются его главы «О мирском строении»; «Как жить с женами, детьми и домочадцами», т. е. как бы регламентировались отношения человека с близкими ему людьми. Прежде всего, это касалось вопросов взаимоотношений между мужем и женой [67]. Размышляя о ведении домашнего хозяйства и управлении имением, автор «Домостроя» переходит к рассказу о том, как надо воспитывать сыновей, а как дочерей. Вместе с тем, основной педагогический метод, как и во всей средневековой педагогике – метод телесных наказаний. «Наказывай сына своего с юности и порадуетесь за него в зрелости его; воспитай детей в запретах и найдешь в них покой и благословение» [40].

В эпоху Петра изменились взгляды на образование. И домашнее воспитание получило новое направление – обучение этикету, иностранным языкам, приобщение к западноевропейской моде. Преклонение перед всем иностранным привело к тому, что обеспеченная часть русского общества образование стали получать за границей, либо дома под руководством

учителя- иностранца или «гувернера». Эта мода привела к запретам. В частности, при Елизавете Указ 1755 запретил обучать и воспитывать русских детей иностранцам, не выдержавшим экзамен в Академии наук и не представившим свидетельство о личности.

В XVII в. ценный вклад в развитие семейной педагогики и семейного образования внесли Епифаний Словинецкий и Симеон Полоцкий. Первый написал 164 правила для детей, назвав их «Гражданством обычаев детских». С.Полоцкий создал две книги - «Обет душевный» и «Вечеря душевная», в которых раскрывались основные каноны воспитания почтения к родителям, другим родственникам и т.д.. С.Полоцкий – был большим гуманистом и один из первых высказался против применения розг, суровых мер наказания, заменив их положительным примером учителя и коммуникативными умениями.

Анализ семейного воспитания конца XVIII - начала XIX в. содержится в работах А.Н.Радищева (1749-1802), Н.И.Новикова (1744-1818). Авторы проводят мысль о том, что домашнее воспитание - нелегкое и сложное дело, выходящее за рамки семьи: дети воспитываются для жизни в обществе [67]. Так, Н.И. Новиков считал, что цель семейного воспитания - растить «счастливых людей и полезных граждан», давать начальное «запечатливающееся на всю жизнь образование ума и сердца сынов отечества» (А.Н.Радищев). Условия такого воспитания - духовное общение в семье, внимание к развитию тела, ума, добрых нравов ребенка, сочетание любви и требовательности.

Проблемы семьи, домашнего воспитания и семейного образования отразилось в творчестве В.Г.Белинского (1811-1848), А.И.Герцена (1812-1870), Н.И.Пирогова (1810-1881), Н.А.Добролюбова (1836-1861) и других. В работах этих авторов современное им семейное воспитание критикуется за присущие ему такие негативные черты, как подавление личности ребенка, пренебрежение его действительной жизнью, игнорирование природных особенностей, раннее обучение «разговорному чужому языку», телесные

наказания[40]. Одновременно высказывались предложения к совершенствованию воспитания детей в семье, предполагающие понимание ребенка, обеспечение развития его внешних чувств, формирование привычек нравственного поведения, развитие активности, самостоятельности мысли и действий и т.д.

Во второй половине XIX- начале XX в. теория семейного воспитания и образования оформилась в самостоятельную область педагогических знаний, заняв видное место в трудах К.Д. Ушинского (1824-1870), Н.В.Шелгунова (1824-1891), П.Ф.Лесгафта (1837-1909), П.Ф.Каптерева (1849-1922), М.И.Демкова (1859- 1939) и других.

В русской классической педагогике подчеркивается необходимость изучения семьи как естественной жизненной среды для ребенка, микрокосма того общества, которое ее создало. Домашнее воспитание и образование рассматривается как первейшая обязанность родителей, а правильное и доброе воспитание - как священное право каждого ребенка. Под правильным воспитанием понимается всестороннее развитие самостоятельной творческой личности. Такое воспитание основывается на знании возрастных и психологических особенностей детей, что требует специальной педагогической и духовной подготовки родителей. Все проблемы семейного воспитания, которые описаны в трудах того времени, во многом обуславливаются низкой готовностью прежде всего матери к воспитанию и образованию детей. В семьях, педагогически успешных, которые заботятся о воспитании детей, налажен уклад жизни, царит согласие и взаимное уважение; нравственное поведение отца и матери - образец для подражания детей [70].

В 60-х годах XIX, многие российские реформы и падение крепостного права привели к большим изменениям не только в развитии промышленного капитализма, но и в педагогике. В это время в первой же своей педагогической статье «О пользе педагогической литературы» Ушинский поставил остро вопросы о значении воспитания, о необходимости разработки педагогической теории, о народности воспитания и самостоятельности русской

педагогической мысли, о роли педагога и его подготовки и, конечно, о роли семьи в воспитании.

К.Д. Ушинский под правильным воспитанием, осуществляемым в семье, понимал всестороннее развитие самостоятельной творческой личности. О семье он писал: «Какая-то особенная теплота, задушевность, сердечность отношений, не допускающая мысли об эгоистической отдельности одного лица от другого, составляет отрадную черту характера славянской семьи. Трудно выразить в словах, вообще более удобных для выражения грусти или злости, чем отрадного чувства, то особенно светлое нечто, что рождается в душе нашей, когда мы вспоминаем теплоту родимого семейного гнезда. До глубокой старости остаются в нас какие-то задушевные связи с той семьей, из которой мы вышли...В сфере-то ...этого, чисто славянского семейного чувства выросло сердце русского человека, и этому-то чувству обязано оно, быть может, своими лучшими качествами: теплотой, добродушием, желанием какой-то задушевности в отношениях, тем неуловимо прекрасным оттенком, который примиряет нас иногда с самым закоренелым взяточником, когда мы посмотрим на него в его семейном кругу...» [70,с. 157-159 ]

Далее К.Д.Ушинский пишет о еще одной отрадной черте нашего дворянства – о сильном, глубоко коренящемся в сердце патриотизме. Он рассуждает: «...это вандализм, потому что только варварам свойственно не иметь истории и разрушать драгоценнейшие ее памятники, истреблять все и не созидать ничего. А это поистине вандальское, все разрушающее, ничего не сберегающее и ничего не созидующее направление нередко принимается у нас многими за признак высшего европейского образования; тогда как в целой Европе нет ни одного самого мелкого народца, который бы не гордился своей национальностью: даже наш бедный, прижатый к земле западный брат славянин, и тот гордо подымает голову, когда затронут его народность и его народную религию. Хотя бы из подражания англичанам, французам или немцам захотели и многие из нас, в свою очередь, иметь, уважать и любить свою народность!»[70, с163 ].

К.Д.Ушинский отмечает простую, теплую религиозность дворянских семей. Он пишет, что религия действует на ребенка более своими формами, чем своим высоким внутренним содержанием. Оказывающие большое нравственное влияние на душу человека. «Всякий, получивший чисто русское воспитание, непременно отыщет в душе своей глубокие, неизгладимые впечатления множества церковных песен и священнодействий, службы великого поста и страстной недели, встречи светлого праздника рождества, крещения и всех тех годовичных церковных торжеств и служб, которые составляют эпохи в годовой жизни каждого чисто русского семейства»[71].

К.Д.Ушинский убежден в том, что до того. Как создавать теории и улучшения воспитания, необходимо познакомиться с настоящим состоянием воспитания в русском народе. «Напрасно мы хотим, выдумать воспитание: воспитание существует в русском народе столько же веков, сколько существует сам народ, — с ним родилось, с ним выросло, отразило в себе всю его историю, все его лучшие и худшие качества....Нет, русское воспитание не поддается и не поддастся нашим усилиям до тех пор, пока мы сами в себе не примирим европейского образования с живущими в нас элементами народности» [70, с.175].

Работая на педагогическом поприще, К.Д.Ушинский издал несколько учебных книг «Родное слово» и «Детский мир». К ним он издал и руководство, в котором указал: «Издавая такое руководство для учащихся по «Родному слову», я имел в виду не только школу, но и семью...У нас более, чем где-нибудь, распространено домашнее первоначальное обучение и дай бог, чтобы оно распространялось и улучшалось. Осмотрев множество заграничных школ для малолетних детей, я вынес из этого осмотра полное убеждение, что первоначальное воспитание и ученье детей, по крайней мере, до 8-летнего и даже до 10-летнего возраста более на месте в семье, чем в общественной школе, и что самая школа для малолетних детей тогда только хороша, когда она вполне проникнута семейным характером и более похожа на семью, чем на школу»[72].



Особое место в системе семейного воспитания и семейного образования в нашей стране со времен Древней Руси отводилась женщине. За женщиной признавали право заботы о детях, воспитания их в благонравии, обучение их чтению и письму, а также простым наукам. Женщине полагалось быть образованной, так как она являлась не только хранительницей домашнего очага, но и первой наставницей детей в жизни.

В трудах К.Д.Ушинского русской женщине отводится особая роль. Он говорит о том, что в женщине развиты педагогические наклонности от природы, они свойственны женской натуре. По его мнению, лучшим педагогом и наставником для своих детей является именно матушка, которая и должна заниматься первоначальным обучением и воспитанием своих детей.

Он пишет: «Я желал бы, чтобы русская женщина, испытав глубокое наслаждение самой учить и развивать своего ребенка, не уступала этого наслаждения никому без крайней необходимости. Что женщине вродено стремление учить и развивать свое дитя и вместе с тем даны и необходимые для этого способности, в этом не может быть сомнения. И если многие матери, несмотря на все свое желание не расставаться рано со своими детьми и учить их самим, тем не менее поручают это дело школе или чужим лицам, то это объясняется практической неподготовленностью матерей к делу первоначального обучения» [70].

Свои учебники он создает и для школы, и для семьи, для того, чтобы матери смогли заниматься со своими детьми. Патриотическое и религиозное воспитание, по его мнению, закладывается тоже именно в семье. И совсем другой эффект от такого воспитания, если оно осуществляется в рамках образовательного учреждения.

Об интересе общественности конца XIX в. к семье, семейному образованию и домашнему воспитанию свидетельствует организация так называемого «Родительского кружка» (Петербург, 1884). Члены кружка ставили целью изучение опыта семейного воспитания и разработку теории семейного воспитания, выделение основных его принципов. Кружок создал



свой журнал, который носил название «Энциклопедия семейного воспитания». В течение 1898-1910 гг. под редакцией П.Ф.Каптерева было опубликовано 59 выпусков «Энциклопедии семейного воспитания», в которых обобщался опыт семейного воспитания и семейного образования в России, авторы публикаций делали попытки заложить теоретический фундамент к этому вопросу. Акцент авторы делали на школьный возраст детей, по дошкольному возрасту сравнительно было гораздо меньше публикаций. В 1908 г. прошел I съезд по семейному воспитанию, который способствовал распространению прогрессивных методов и средств воспитания и семейного образования. Кроме того, вслед за К.Д.Ушинским, педагоги этого сообщества рассматривали семью как источник формирования у детей патриотизма, ценностей и мировоззрения. Каковы же национальные ценности семейного воспитания? Ученые П.Ф.Каптерев, М.М. Рубинштейн, В.Н.Сорока-Росинский и др. в качестве таких ценностей называли религию, труд, произведения народной культуры (сказки, песни, былины и т.д.). Религия скрепляет духовно семью в одно целое, выстраивает иерархию, определяет содержание семейных ролей и их наполненность, дает семье нравственное единство и одну общую цель, регулирующую и направляющую жизнь всей семьи: от отца до самых малых детей. Труд, особенно совместный объединяет семью физически, психологически, сплачивая ее членов в повседневной практической жизни и придавая единство интересам ее членам. Сказки и песни наполняют жизнь семьи эмоциональным содержанием, объединяя и придавая душевное содержание любой деятельности. Произведения устного народного творчества, идущие из глубины веков, воздействуют на чувства и фантазию ребенка, формируют его национальную индивидуальность[40].

Конец XIX - начало XX вв. характеризуется стремлением прогрессивных деятелей государства, интеллигенции сохранить национальные черты воспитания. Добролюбов, Толстой, Пирогов, Ушинский настаивали на необходимости изучения русского языка и сохранения менталитета российского гражданина. Еще с 1812 г. Указом царя было запрещено

принимать иностранцев на службу без аттестации. Подобные указы вышли в 1831, 1834 гг. – требовалась аттестация учителей иностранцев и свидетельства о нравственном поведении. Параллельно началась подготовка отечественных кадров гувернеров. В XIX в. в России складывалась уже система среднего педагогического образования. Усилиями ученых конца XIX - начала XX в. заложено начало семейного воспитания и семейного образования как научного направления: определены цели, задачи воспитания и обучения детей в семье.

Многие положения, сформулированные педагогами того времени, остаются актуальными для сегодняшнего дня. Например, воспитание ребенка как гражданина, имеющего обязанности перед семьей, государством, обществом. Своевременно звучит требование единого, целостного характера воспитания, опирающегося на специфику возраста, индивидуальные предпосылки и тенденции развития. Очень актуальными кажутся и слова К.Д.Ушинского о патриотизме и семейном образовании. Вместе с тем в первые десятилетия XX в. семья, как воспитательный институт, пережила кризис в связи с ломкой традиционных устоев жизни и семейного воспитания. Функция воспитания переместилась с семьи на школу, в связи с развернувшейся борьбой с религией уменьшилось ее положительное влияние на семью и семейное воспитание[40].

Традиционная (патриархальная) семья, которая долгие годы была, по образному выражению И.В.Бестужева-Лады, «домашней академией», разрушилась. Воспитание становится важнейшей функцией государства. Семейные конфликты решались на собраниях производственных комитетов, обкомах и др., появился ряд новых документов, регламентирующих семейное воспитание и уже отсутствующее семейное образование.

В «Декларации по дошкольному воспитанию» (ноябрь 1917 г.), которая стала одним из первых нормативных документов советского правительства о народном просвещении, указывалось, что общественное бесплатное воспитание детей должно начинаться с первого дня рождения, сначала в яслях, потом детских садах и школах. Вопрос о новой семье был поставлен в

работах Н.К. Крупской, теория семейного воспитания стала обсуждаться в работах А. С. Макаренко. Институт семейного воспитания и семейного образования прекратил свое существование. После 1917 г. домашнее образование и гувернерство как вид частной педагогической деятельности были запрещены. Сохранялись лишь элементы наставничества в форме репетиторства, который носил стихийный характер. Отличительная особенность этого периода перемещение акцента в деятельности гувернера с воспитательной на образовательную функцию [67].

И только во второй половине XX в этот вопрос снова стал актуальным в связи с разрушением основ семьи и резким увеличением количества разводов в стране. В это время появляются работы Э.Эйдемиллера, В.В.Юстицкиса, много результатов экспериментального изучения семьи по педагогике и психологии появляется на страницах психологических журналов (Арнаутова, Варга, Ковалев, Петровский, Зверева, Гребенников и т.д.). Основной акцент в исследовательских работах разных времен делался не столько на разработке теории семейного воспитания, сколько на изучении современной на тот момент семьи (Т.А.Маркова), родительства (И.Кон), отдельных видов деятельности детей в семье (Г.Н.Гришина, Д.О.Дзинтаре), формировании силами родителей разных качеств личности ребенка (В.П.Дуброва, Л.В.Загик). Некоторые исследователи (И.В.Гребенников, И.В.Филин, А.Ю.Гранкин и др.) обращались к осмыслению взглядов педагогов советского и постсоветского периода (Н.К.Крупской, П.П.Блонского, А.С.Макаренко, В.А.Сухомлинского, Ш.Амонашвили) в контексте семейного воспитания[40].

Таким образом, анализ психолого-педагогического и исторического материала по вопросам семейного воспитания и образования показал опыт страны и народа в этих вопросах. Современное семейное воспитание и семейное образование – это попытка вернуть все то лучшее, что было накоплено народом за века своего существования. Усилиями же современных ученых вновь были заложены теоретические аспекты семейного воспитания как научного направления: определены цели, задачи обучения и воспитания

детей в семье. В настоящее время педагогическая наука подошла вплотную к необходимости научного осмысления перспектив семейной педагогики, так как современная социокультурная ситуация требует внятной интерпретации новых взглядов исследователей на то, что происходит с ребенком до школы и вне школы.

## **1.2. Психолого-педагогические условия организации обучения в школе семейного типа. Описание организационной модели.**

Психолого-педагогические условия - это целенаправленно созданная обстановка (среда), в которой в тесном взаимодействии представлены совокупность психологических и педагогических факторов (отношений, средств и т. д.), позволяющих педагогу эффективно осуществлять воспитательную или учебную работу.

Говоря о понятии «педагогические условия», стоит отметить, что существует большое количество трактовок данного определения. Например, Андреев В.И., Яковлева Н.М., Найн А.Я. считают, что педагогические условия – это совокупность мер педагогического воздействия, направленных на решение образовательных задач.

Вторая позиция принадлежит Ипполитовой Н.В. и Стерховой Н.С., рассматривающих педагогические условия в качестве одного из компонентов педагогической системы, который отражает совокупность возможностей образовательной и материально-пространственной среды, воздействуя на личностный и процессуальный аспекты данной системы и обеспечивая ее эффективное функционирование и развитие.

Однако, на наш взгляд, наиболее полное и точное определение понятия «педагогические условия» дал Шалин М.И.. Под педагогическими условиями он подразумевает процесс, влияющий на развитие личности, представляющий собой совокупность внешних обстоятельств с единством внутренних сущностей и явлений. Исходя из выше приведенных определений, дадим свою

трактовку этого понятия. Итак, в данной работе под педагогическими условиями понимается совокупность обстоятельств педагогического процесса, влияющих на обучение, воспитание и развитие личности обучающегося [39].

Педагогические условия делятся на три типа: организационные, психолого-педагогические и дидактические. Под организационно-педагогическими условиями понимается совокупность факторов, которые позволяют решить образовательные задачи (Беликов В.А., Козырева Е.И., Павлов С.Н. и др.). Психолого-педагогические условия – это условия, которые обеспечивают педагогические меры воздействия педагога на обучающегося, призванные повысить эффективность образовательного процесса (Журавская Н.В., Круглый А.В., Лысенко А.В., Малыхин А.О. и др.). Дидактические условия – это целенаправленный отбор содержания, методов и организационных форм обучения для достижения образовательных задач (Рутковская М.В. и др.) [63].

Каждый тип педагогических условий характеризуется определенным набором функций. Например, главная функция организационно-педагогических условий заключается в управлении процессуальным аспектом педагогического процесса. Функцией психолого-педагогических условий является организация конкретных педагогических мер, направленных на воспитание, обучение и развитие личности. И, наконец, функция дидактических условий заключается в отборе содержания, приемов и форм работы для достижения образовательных целей.

В данной работе будут приведены и анализироваться педагогические условия, относящиеся ко все трем видам.

Таким образом, для организации эффективной работы в школах семейного типа используются организационно-педагогические условия: особая организация учебного места школьника при работе в школах семейного типа с использованием дистанционных технологий, включенность и контроль организационных режимных моментов со стороны родителей («родительское

тьютерство»), организация работы в парах, малых группах, командное сотрудничество. Психолого-педагогические условия: учет индивидуально-типологических особенностей личности младшего школьника, подбор педагогов в классы в соответствии с индивидуальными особенностями детей; дидактические: методические материалы, использование педагогического наследия К.Д.Ушинского, как логический фундамент семейного образования, учебников и наработок советского периода.

Особая организация места при дистанционном обучении предполагает наличие отдельной классной комнаты, учебного места школьника, наличие домашней доски, 2 видеокamеры – одна из которых направлена на тетрадь ребенка, другая – на него самого. Рабочее место должно быть удобным. В течение урока ребенок неоднократно встает, подходит к доске, выполняет задания учителя. Такую форму обучения выбирают родители учеников, проживающих удаленно от города, либо вообще не привязывают к месту жизни [45].

Остановимся на основных характеристиках и особенностях организации обучения в школах семейного типа. Так, график и интенсивность обучения в большей мере, чем в массовой школе учитывают индивидуальные потребности ребёнка. График в семейной школе гибкий: он составляется с учётом пожеланий родителей и детей, а также легко меняется, если спустя какое-то время формат показывает себя неэффективным. Так же как и в традиционную школу, ученики приходят на занятия в определённые дни и время. Это помогает поддерживать режим, которого так не хватает в домашних условиях. Выстроено более тесно взаимодействие родителей и школы. Семейная школа помогает родителям и детям больше общаться на академические темы, совместно принимать решения, контролировать программу и более фундаментально разделять со своим ребёнком опыт познания мира и взросления.

Чаще всего, в семейных школах дети учатся в мини-группах, что позволяет им общаться со сверстниками. Возможность проводить время вне

дома и взаимодействовать с другими ребятами помогает ребёнку становиться более самостоятельным. Однако есть и ряд трудностей, с которыми сталкиваются родители и дети школ семейного типа. Затруднения у родителей обычно возникают из-за того, что нужно принимать совместные решения с другими семьями. Неспособность договориться, разные представления об учёбе — всё это трудности, с которыми часто сталкиваются организаторы семейных школ. Когда нет внешних регламентов, необходимо уделять гораздо больше внимания и времени обсуждениям того, как все участники видят образовательный процесс. Порой родители приходят к необходимости создать некий орган управления или совет, которому делегируется решение основных вопросов[62].

В рамках нашей работы мы дополнительно изучаем педагогические условия использования дистанционных технологий в школах семейного типа. Так, в результате изучения подходов к определению понятия «дистанционное обучение», можно говорить о том, что дистанционное обучение в условиях школы семейного типа может быть определено как особый вид образовательной деятельности, осуществляемой посредством телекоммуникационных технологий, включенной в образовательный процесс такой школы и используемой для освоения обучающимися образовательных программ [53]. Характерными особенностями дистанционного обучения являются: разделенность участников образовательного процесса во времени или в пространстве, использование информационных и телекоммуникационных технологий в процессе обучения, интерактивный характер процесса обучения, наличие всех компонентов учебного процесса и определенной дидактической системы. Существующие модели организации дистанционного обучения характеризуются различным уровнем интерактивности и характером взаимодействия участников образовательного процесса. В результате изучения особенностей школы семейного типа, моделей дистанционного обучения и возможностей организации дистанционного обучения учащихся в школе семейного типа, мы пришли к



выводу, что в условиях такой школы наиболее перспективной является модель, основанная на синхронном взаимодействии учителя и обучающихся в процессе обучения, как основной организационной форме. При таком обучении взаимодействие учителя и школьника, а также обучающихся между собой происходит «здесь и сейчас», в прямом эфире. В отличие от синхронного, асинхронное обучение разделено во времени. В качестве дополнительных форм могут использоваться индивидуальные консультации, самостоятельная работа обучающихся, тематические чаты, встречи оффлайн, подготовка к олимпиадам, конкурсам, экзаменам.

Анализируемая нами модель Овчинникова [55], разработанная им в рамках диссертации и рассматривающая сельскую школу, вполне может быть переложена на организацию обучения с использованием дистанционных технологий учащихся на школу семейного типа. Модель представляет собой целостную систему, включающую в себя ряд взаимосвязанных блоков: целевой, методологический, организационно-процессуальный, диагностический, результативный. При создании модели автор руководствовался следующей ведущей идеей: дистанционное обучение в школе, осуществляемое в синхронной форме, успешно интегрируется в образовательный процесс школы и может использоваться для освоения обучающимися образовательных программ по отдельным предметам и способствовать их личностному развитию.

Остановимся на требованиях ФГОС к психолого-педагогическим условиям реализации образовательной программы начального и основного общего образования. Одно из требований – это обеспечение вариативности направлений и форм, а также диверсификации уровней психолого-педагогического сопровождения участников образовательного процесса говорит о том, что образовательная организация вправе выбирать направления и формы психолого-педагогического сопровождения. Детальной проработки форм требует именно дистанционная форма обучения. Два других требования: формирование и развитие психолого-педагогической компетентности



участников образовательного процесса, а также обеспечение преемственности содержания и форм организации образовательного процесса по отношению к уровню начального общего образования с учетом специфики возрастного психофизического развития обучающихся, в том числе особенностей перехода из младшего школьного возраста в подростковый предполагает формирование эмоциональной устойчивости, знание своих индивидуальных способностей и возможностей их реализации.

Преемственность содержания и форм организации образовательного процесса по отношению к уровню начального общего образования с учетом специфики возрастного психофизического развития обучающихся, в том числе особенностей перехода из младшего школьного возраста в подростковый, могут включать: учебное сотрудничество, совместную деятельность, разновозрастное сотрудничество, дискуссию, тренинги, групповую игру, освоение культуры аргументации, рефлексия, педагогическое общение, а также информационно-методическое обеспечение образовательно-воспитательного процесса [4].

Говоря об использовании дистанционных технологий обучения мы, как указывалось выше используем модель организации дистанционного обучения Овчинникова, представленную на рис 1 [55].

Все это определило цель моделируемого процесса: обеспечить личностное развитие обучающихся и освоение ими образовательных программ по отдельным предметам в процессе организации обучения, в том числе и с помощью дистанционных технологий. Анализ педагогической литературы позволил нам прийти к выводу, что при организации обучения в школе семейного типа целесообразно использовать следующие подходы: деятельностный, личностно-ориентированный и компетентностный.

В контексте выделенных методологических подходов организация обучения младших школьников в школе семейного типа должна опираться на следующие принципы: совместной деятельности, системности, опоры на субъективный опыт обучающегося; индивидуализации обучения;

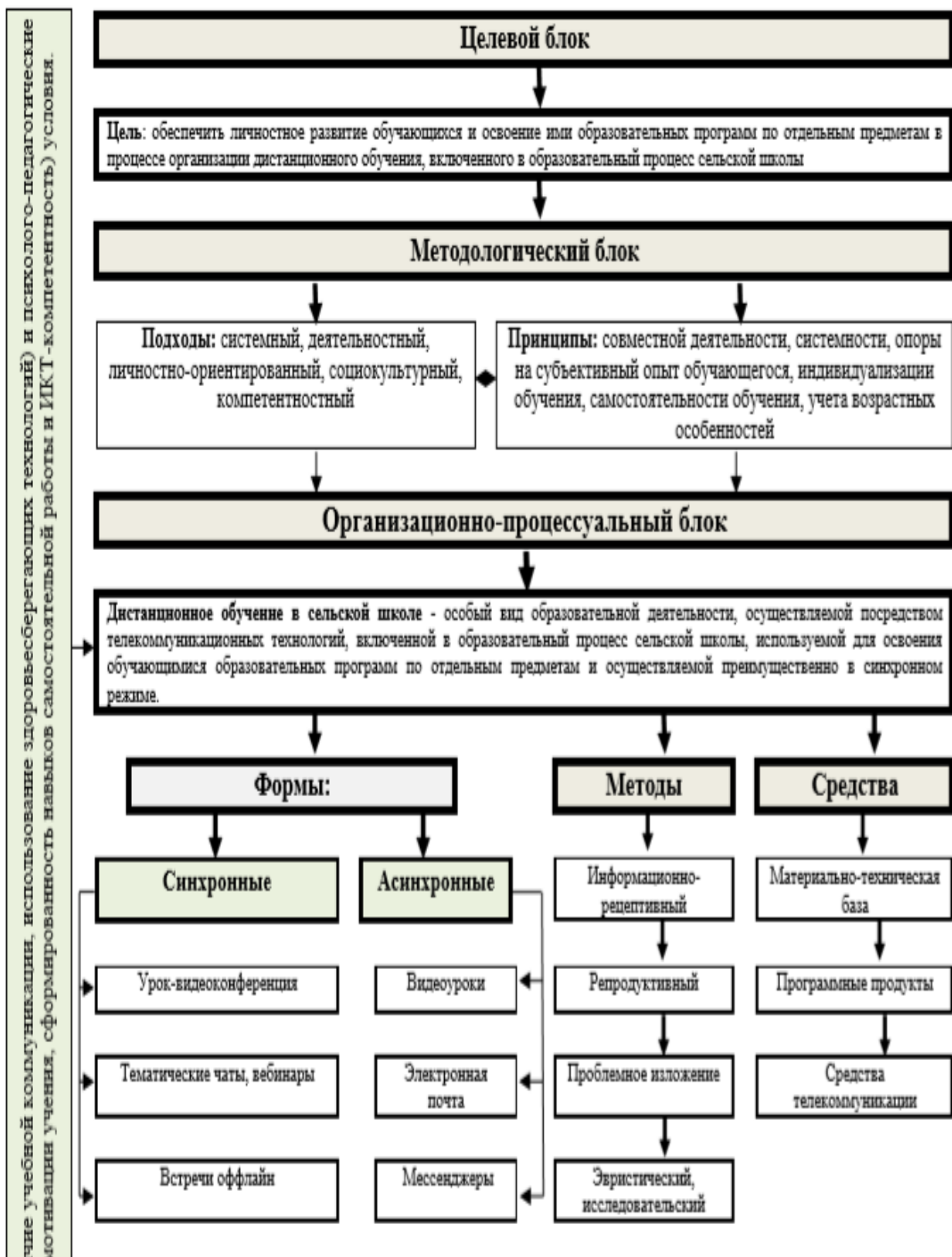
самостоятельности обучения; учета возрастных особенностей обучающихся. Организационно-процессуальный блок включает в себя формы, методы, средства и приемы организации обучения младших школьников в школе семейного типа. Нами был проведен отбор синхронных и асинхронных организационных форм, в которых наиболее целесообразно организовать дистанционное обучение учащихся в условиях семейной школы. В качестве основной формы был выбран дистанционный урок в форме видеоконференции, в качестве дополнительных форм – индивидуальные консультации, видеолекции, общение в тематических чатах, мессенджерах, переписка по электронной почте, подготовка к олимпиадам и экзаменам, проведение научно-практических конференций (41,56 ,62).

При отборе методов организации обучения с использованием дистанционных технологий в школе семейного типа, мы опирались на систему общедидактических методов, выделенных И. Я. Лернером, М. Н. Скаткиным. При выборе средств организации дистанционного обучения младших школьников мы руководствовались их функциональностью, доступностью, эффективностью. Нами использовались как традиционные средства обучения – книги, печатные пособия, лабораторное оборудование и другие учебно-методические материалы, так и специальные средства организации дистанционного обучения, включающие в себя средства телекоммуникации, компьютерное оборудование и программные средства. Используемые нами методы, формы, приемы и средства организации дистанционного обучения успешно применялись при освоении обучающимися школы образовательных программ по отдельным предметам. Диагностический блок включает в себя систему критериев и показателей, диагностирующих динамику личностного развития обучающихся и уровня их предметных результатов, в ходе организации дистанционного обучения в школе семейного типа.

Мы уже упоминали выше, что для организации эффективной работы в школах семейного типа используются организационно-педагогические условия: особая организация учебного места школьника при работе в школах

семейного типа с использованием дистанционных технологий, включенность и контроль организационных режимных моментов со стороны родителей («родительское тьютерство»), либо сформированность навыков самостоятельной работы и ИКТ-компетентность для организация работы в парах, малых группах, командное сотрудничество. Психолого-педагогические условия: учет индивидуально-типологических особенностей личности младшего школьника, подбор педагогов в классы в соответствии с индивидуальными особенностями детей; дидактические: методические материалы, использование педагогического наследия К.Д.Ушинского, как логический фундамент семейного образования, учебников и наработок советского периода.

Продолжая раскрывать модель, необходимо остановиться на целевом блоке. Целевой блок цель: обеспечить личностное развитие обучающихся и освоение ими образовательных программ по отдельным предметам в процессе организации дистанционного обучения, включенного в образовательный процесс школы, используя преимущественно синхронное обучение. Методологический блок Подходы: деятельностный, личностно-ориентированный, социокультурный, компетентностный Принципы: совместной деятельности, системности, опоры на субъективный опыт обучающегося, индивидуализации обучения, самостоятельности обучения, учета возрастных особенностей





функционирования модели. К таким условиям мы относим организационно-педагогические (наличие учебной коммуникации, использование здоровьесберегающих технологий) и психолого-педагогические (психолого-педагогическое сопровождение, наличие внутренней мотивации учения, сформированность навыков самостоятельной работы и ИКТ-компетентность) условия.

Таким образом, при оценке эффективности и результативности организации обучения (в том числе и с использованием дистанционных технологий) учащихся в школе семейного типа на каждом из трех уровней (низком, высоком и среднем) была проведена по следующим критериям: мотивация учения и эмоционального отношения к учению; развитие коммуникативных умений и навыков; развитие интеллектуальных умений и навыков; особенности познавательного развития, предметные результаты обучения. Несомненно, обучение с использованием дистанционных технологий не может использоваться массово.

Впервые такая форма обучения появилась еще в 18 века и связана с именем Исаака Питмана, преподавателя стенографии в Великобритании. Питман был человеком демократичных взглядов и придерживался мнения, что высшее образование должно быть доступно всем желающим вне зависимости от их религиозных предпочтений, национальности и финансового состояния. В XX веке первый университет, практикующий именно новую дистанционную форму профессионального воспитания и развития, зародился в Великобритании в 1969 году. Первый вариант дистанционного обучения строился на основании почты: обучающийся получал письма с заданиями, выполнял их и отправлял по указанному адресу решения.

Современное дистанционное обучение, как все более распространяющаяся форма имеет свои достоинства и недостатки. Оно доступно практически всем, кто имеет доступ к компьютеру и умеет пользоваться Интернетом и предполагает практически полную независимость от места нахождения при синхронном обучении, независимость еще и от

времени, возможность планировать день по своему усмотрению. Конечно же асинхронное обучение подходит для взрослых людей, а школьникам важен режим и возможность в режиме он-лайн получить ответы на все возникающие вопросы. Вместе с тем, у дистанционной формы обучения есть еще и существенные недостатки: при таком обучении идет колоссальная нагрузка на зрение, нет живого общения с сокурсниками, а работодатели с опаской относятся к выпускникам дистанционных школ и университетов[62].

Сегодня дистанционные школы и вузы, предлагающие дистанционные программы, есть во всем мире. В определенных ситуациях – удаленность места проживания, ограниченные возможности здоровья, отсутствие финансовых возможностей получения образования в очном формате в крупном городе, это действительно, прекрасная возможность получение основного и дополнительного образования. Однако, если мы говорим о школьниках, то для них школы с использованием дистанционного обучения должны создавать или оговаривать с родителями условия получения такого образования.

В РФ дистанционное образование возникло 30 мая 1997 года, когда вышел приказ № 1050 Минобразования России, который позволял проводить эксперименты в сфере онлайн- образования. В 1995 году в России обратились к концепции по развитию дистанционного обучения. Данная форма позволила улучшить и увеличить доступ к получению среднего и высшего профессионального образования. Учебный процесс постепенно видоизменялся, появлялись новые возможности реализации программ с использованием дистанционных технологий. Изначально дистанционное образование в России стало использоваться для получения дополнительного образования для работников без отрыва от производства.

На сегодняшний день существует несколько уровней дистанционного образования: школьный, средний профессиональный, высший, а также дополнительный. Официально зарегистрировано более 50 онлайн-школ, которые могут стать альтернативой обычной школе. У всех этих школ есть

лицензии и аккредитации на ведение образовательной деятельности — это значит, что они помогут сдать аттестацию для перевода в следующий класс. Такие школы становятся все более популярными у родителей детей, испытывающих трудности обучения в массовой школе, либо у желающих дать детям семейное образование и обучение.

Таким образом, для организации эффективной работы в школах семейного типа используются организационно-педагогические условия: особая организация учебного места школьника при работе в школах семейного типа с использованием дистанционных технологий, включенность и контроль организационных режимных моментов со стороны родителей («родительское тьютерство»), организация работы в парах, малых группах, командное сотрудничество. Психолого-педагогические условия: учет индивидуально-типологических особенностей личности младшего школьника, подбор педагогов в классы в соответствии с индивидуальными особенностями детей; дидактические: методические материалы, использование педагогического наследия К.Д.Ушинского, как логический фундамент семейного образования, учебников и наработок советского периода.

### **1.3. Психологические особенности младшего школьного возраста. Образовательные результаты в соответствии с ФГОС.**

Уровень образования и обучения в школе во многом определяется тем, насколько образовательный процесс ориентирован на психологию возраста и индивидуальное развитие ребенка. Учет возрастных и индивидуально-психологических особенностей детей, соотнесение со стилевыми характеристиками педагогов традиционно позволяет повысить количественные и качественные характеристики обучения младших школьников. Это подразумевает психолого-педагогическое обследование школьников в течение всего периода обучения, что в свою очередь, позволяет определить и начать реализовывать индивидуальные варианты развития



детей, выявить творческие способности каждого ребенка, усилить его познавательную активность, выявить уникальность их личности, оказать психолого-педагогическую поддержку и сопровождения в случае наличия трудностей в обучении и социальной адаптации.

Это особенно важно на начальных этапах обучения в школе, так как именно в этом возрасте закладывается познавательная активность и учебная мотивация младших школьников, постепенно обучение становится ведущей деятельностью, в кругу которой формируются все психические процессы и личностные качества ребенка, формируется отношение к себе, развивается самооценка, коммуникативные качества и свойства [4].

Оптимальным механизмом становления личностных качеств (самостоятельность, ответственность, инициативность и др.) в младшем школьном возрасте является создание в процессе обучения педагогических условий формирования у младших школьников позитивной Я-концепции и желания учиться.

У младшего школьника возможны качественные изменения Я-концепции, в ходе обучения и познавательной деятельности, которая важна для его личностного становления. Структура учебной деятельности позволяет включить в образовательно контролируемый процесс формирования позитивного самоотношения у младшего школьника в его содержание.

Дубровина И.В. в своих исследованиях отмечает, что «Я-концепция» сочетает в себе все знания человека о себе и о том, как он себя оценивает. Формируется «Я-концепция» через отношение к ребенку родителей, учителя – как особо значимой фигуры в этом возрасте, через отношения всех других членов семьи, сверстников и друзей. То, как увидит учитель ученика, во многом определяет его (ученика) школьные успехи и неудачи, учебную мотивацию и дальнейшую школьную и даже профессиональную жизнь [12].

Степень адекватности Я-образа выясняется при изучении одного из важнейших его аспектов – самооценки личности. Самооценка, как отмечает, Немов Р.С., это оценка людьми своих психологических качеств и поведения,

успехов и неудач, преимуществ и недостатков. Самооценка младшего школьника во многом зависит от главного человека в его жизни в этот период – учителя [50].

Начало младшего школьного возраста связано с переходом ребенка в новую социальную роль, роль школьника, это в свою очередь перестраивает всю систему отношений с реальностью. Школа подводит человека к понятию «социальная норма». У дошкольника только два типа социальных отношений: «дети - взрослые», «ребенок - дети». И все эти отношения выстраиваются в игровой деятельности. На результаты игры не влияют отношения с родителями или сверстниками. Эти отношения существуют параллельно.

Все меняется для детей младшего школьного возраста, создается новая структура отношений. Система «ребенок - взрослый» разделена, а система «ребенок - учитель» становится центром жизни ученика, и от этого зависят отношения мальчика или девочки с родителями и детьми. Учитель озвучивает запросы общества. Он определяет «доброту» и другие личностные качества маленького человека и оценивает его успехи или неудачи в школьной жизни. Через учителя впервые ребенка как бы оценивает общество, чему он научился в дошкольном возрасте, как он социализирован и воспитан, каковы его способности и таланты. Самая непростая, но важная задача в младшем школьном возрасте - это способность учиться самостоятельно. [22, с. 71 – 81].

Главное в начальной школе - научить ребенка учиться. И первая трудность заключается в том, что мотив, с которым семилетний ребенок изначально приходит в школу, не соответствует той работе, которую он должен там делать. Вот почему так важно, чтобы у детей в это время развивалась когнитивная мотивация, т.е. желание учиться. Как правило, это происходит на такой стадии развития, как интеллектуальная и личная готовность дошкольника идти в школу.

Одной из проблем современных детей является отсутствие общения. Многие дошкольники растут практически без общения со сверстниками и другими взрослыми в том случае, если они не посещают дошкольное

учреждение. А потом, когда они идут в школу, они чувствуют себя некомфортно среди своих сверстников, стесняются, не смеют ничего просить, высказывают свое мнение. Между тем, опыт общения стал «социальным тренингом», без которого нет общения, то есть дети учатся общаться в процессе общения. Соответственно, если родители принимают решение об обучении ребенка в школе семейного типа, где активно используются дистанционные технологии, заранее нужно задуматься о том, как ребенок будет реализовывать свою потребность в общении. Это можно сделать через включение ребенка в различные секции во 2-й половине дня, либо посещения музыкальной или художественной школы (7, 9)

Профессиональное общение между детьми в школе также очень ограничено, и нам нужны специальные, которые объединяют их, игры, задачи и общие вопросы, в которых общение становится неформальным, личным и «основанным на интересах». Детей объединяет подготовка к соревнованиям и праздникам, но не всегда и не все дети охотно вовлекаются в общение со сверстниками. В каждом классе дети дружат и спорят, помогают друг другу и отвергают кого-то, смеются над ним, издеваются, защищают «друзей» и подкрадываются к «врагам». Дети расстроены, счастливы, обижены и испытывают очень сильные чувства и эмоции. Однако родители редко «вовлекаются» в эти отношения и эмоции, а иногда они просто не обращают внимания на переживания ребенка. [19, с. 92 – 103].

Опыт отрицательного общения или изоляции, когда никто не общается с ребенком, быстро консолидируется, еще больше ограничивает общение и формирует отрицательное отношение к сверстникам. Учитель, оценивая действия ребенка, во многом задает эмоциональный фон отношения к нему одноклассников. Если у ребенка нет друзей в классе или в школе, если он жалуется, что его "дразнят", "воспитывают" или "непопулярны", стоит обратить на это пристальное внимание, ведь учитель своими неграмотными действиями может стать причиной такого вот отношения сверстников. Дл

эффективного разрешения этой ситуации, необходимо привлечь еще и родителей.

Чтобы найти друзей, ребенку важно уметь узнавать что-то о других, иметь общие интересы и уметь общаться. В общении младших школьников много эмоций, они выражают свои чувства с помощью мимики, жестов, междометий, часто толкают, кричат, прыгают, морщатся. Дети с небольшим опытом общения со сверстниками, которые выросли со взрослыми, часто пугают, раздражают, не воспринимают естественное для ребенка проявление чувств. Для молчаливых, застенчивых, детей порой очень трудно вступать в контакт.

Родители могут помочь таким детям, но не с помощью инструкций, таких как: «Ну, ты стесняешься?», «Будь более решительным», «Не стесняйся», а с помощью тихой беседы, обсуждения и личностной поддержки. Важно понять, как ребенок сам оценивает ситуацию, понимает ли он, что мешает ему общаться и с кем он хочет общаться. Родители должны быть осторожны с желанием ребенка дружить с кем-то и быть предельно осторожными, если им не нравятся «друг» или «подруга» ребенка. [29, с. 102 – 108].

Специальные исследования психологов показали, что тип и деятельность детей дошкольного и младшего школьного возраста становятся фундаментом не только личностного развития, коммуникативных навыков и способностей ребенка, социализации в подростковом и взрослом возрасте, но и во многом определяют развитие его мышления и интеллекта, определяют его академические успехи, выбор профессии и т. д..

Младший школьный возраст (7-11 лет) - начало школьной жизни ребенка. Это соответствует учебным годам в начальных классах общеобразовательной школы. Дети этого возраста отзывчивы и внушительны, что позволяет им развивать такие качества, как эмоциональная эмпатия и альтруизм. [29, с. 71 – 81].

Говоря о результатах обучения в младшем школьном возрасте нельзя не остановиться еще на одном из параметров - на школьной мотивации.

В психолого-педагогической литературе традиционно описывают пять уровней мотивации к обучению:

1. Первый этап - высокий уровень школьной мотивации, воспитательной деятельности. У этих детей с таким типом мотивации есть познавательный мотив, стремление наиболее успешно удовлетворить все школьные требования. Учащиеся стремятся следовать всем инструкциям учителей, их называют добросовестными и ответственными.

2. Второй уровень – хороший уровень школьная мотивация. (Младшие школьники учатся успешно.) Эта мотивация является средней нормой.

3. Третий уровень - это позитивное отношение к школе, но школа привлекает таких детей прежде всего внеклассными занятиями. Дети с таким уровнем мотивации чувствуют себя очень хорошо в школе, любят общаться с друзьями, учителями, любят чувствовать себя школьниками, стремятся иметь хороший портфель, ручку, карандаш и ноутбук – как важные атрибуты школы. Когнитивная мотивация этих детей менее развита, процесс обучения для них не очень привлекателен.

4. Четвертый уровень - низкая школьная мотивация. Дети с такой школьной мотивацией, не хотят ходить в школу, они предпочитают пропускать занятия. В классе им часто приходится иметь дело со сторонними делами и играми, у них серьезные проблемы с обучением, и вполне вероятно, что такие дети не адаптированы к школе.

5. Пятый уровень - негативное отношение к школе, нежелание учиться и подчиняться школьным правилам. Дети с таким уровнем мотивации испытывают серьезные трудности в обучении: они не могут справиться с учебной деятельностью, испытывают трудности в общении с одноклассниками и в отношениях с учителем. Школа часто воспринимается ими как враждебная среда, что невыносимо для них. Случаи, когда ученики могут быть агрессивными, отказ от выполнения заданий, следуя

определенным правилам и нормам. Часто у таких учащихся возникают психоневрологические расстройства. [18, с. 92 – 103] на фоне школьного обучения в массовой школе. Совсем иначе чувствуют себя такие дети в школе семейного типа, где меньше детей и более поддерживающая атмосфера.

Все аспекты образовательного процесса - система понятий курса, методы обучения и их сочетание, структура уроков, деятельность самих младших школьников - оказывают огромное стимулирующее воздействие и развивают все виды познавательной деятельности младших школьников.

Не каждый учебный материал может оказывать мотивирующее влияние, но только тот, чье информационное наполнение соответствует реальным и возникающим потребностям ребенка. Следует учитывать, что всем учащимся нужна постоянная активность, выполнение определенных функций (память, мышление, воображение), потребность в новых впечатлениях и эмоциональном богатстве. При благоприятных условиях у младшего школьника внутренне развивается и развивается потребность в умственной деятельности, потребность в теоретическом понимании наблюдаемых явлений, потребность в рефлексии и самооценке[27].

Ученые советуют учителю всегда учитывать потребности своих учеников при разработке тематических планов и планов для отдельных классов, чтобы содержание учебного материала соответствовало текущим потребностям учеников и способствовало развитию новых потребностей.

Для этого содержание учебного материала должно быть достаточно доступным для учащихся, исходя из имеющихся у них знаний и основанного на них и жизненного опыта детей, но, в то же время, материал должен быть достаточно сложным и интересным. Малоинформационный материал не имеет мотивирующего эффекта. Поэтому изучение легкого учебного материала становится скучным и болезненным для учеников, что не способствует мотивации к учебной деятельности, а наоборот разрушает любой интерес к ним.

Кроме того, если содержание учебного материала включается в учебный

процесс младшими школьниками это может повысить мотивацию в разы. Успех образовательной деятельности также зависит от того, к чему они стремятся, какие цели младшие школьники преследуют и изучают, и направлены ли эти цели на освоение учебного материала как самостоятельной ценности. [18, с. 16 – 24]. Отношение младших школьников к собственной деятельности в основном определяется тем, как учитель организует свою учебную деятельность, как она структурирована, каков его характер. Изучение каждого отдельного раздела или темы учебного плана должно состоять из трех основных этапов: мотивирующий, оперативно-познавательный и рефлексивно-оценочный.

Использование групповых форм обучения имеет большое влияние на формирование положительной мотивации к учебной деятельности. Каждый участник работает в команде и старается быть не хуже других. Существует здоровая конкуренция, которая помогает интенсифицировать образовательную работу и дает ей эмоциональную привлекательность, которая также играет роль в развитии позитивной мотивации.

Для формирования устойчивой положительной мотивации к учебной деятельности очень важно, чтобы каждый учащийся младшего школьного возраста чувствовал, что он является объектом образовательного процесса, понимает, что этот процесс организован для него, что цели этого процесса являются его личными целями, что он является активным, важным. Процесс играет определенную роль. Этому может способствовать личная ролевая организационная форма образовательного процесса, в которой каждый учащийся играет определенную роль в процессе обучения. Младший школьник выполняет эти роли в течение некоторого времени, затем роли перераспределяются. Выбор той или иной формы групповой деятельности зависит от возраста учащихся и характеристик этого класса. [18, с. 42 – 47].

Остановимся на оценке в развитии мотивации к учебной деятельности. Для формирования положительной устойчивой мотивации важно, чтобы при оценке работы детей младшего школьного возраста качественный анализ этой



работы был на первом плане. Этот качественный анализ должен быть направлен на формирование соответствующей самооценки и размышлений о своей работе.

Для формирования позитивной устойчивой мотивации к образовательной деятельности А.К. Марковой, А.Б. Орлова и Л.М. Фридмана рекомендуется использовать все перечисленные пути в системе, а не один путь. Вместе все эти способы являются достаточно эффективным способом создания необходимой мотивационной сферы среди учащихся начальной школы.

Результаты обучения младших школьников по ФГОС:

Развитие детей в младшем школьном возрасте является сложным процессом, так как в такой период они должны успеть понять и осознать огромное количество явлений и событий настоящего, окружающего их мира. Основным видом деятельности в этом возрасте является учебная, для которой постепенно характерными особенностями является результативность и произвольность.

Сейчас главная задача в образовании, чтобы дети получали разносторонний опыт деятельности, практические навыки, а не только теоретические знания. Успешность обучения в будущем для младших школьников определяется сформированными общеучебными умениями и навыками. Младший школьный возраст является наиболее благоприятным для формирования умений во многих предметных областях, потому что ребенок в этот период больше всего имеет тягу к познанию нового, неизведанного [18]. Через исследование у ребенка развивается самостоятельность, творческая деятельность и знакомство с другими, новыми для него видами деятельности.

В соответствии с частью 3 статьи 11 Федерального закона от 29 декабря 2012 г. N 273-ФЗ "Об образовании в Российской Федерации" (далее - Федеральный закон об образовании) ФГОС включает требования в том числе к результатам обучения, помимо структуры программ НОО и условий реализации. ФГОС устанавливает требования к достижению обучающимися



личностных результатов и достижений обучающихся, полученных в результате изучения учебных предметов, учебных курсов (в том числе внеурочной деятельности), учебных модулей, характеризующие совокупность познавательных, коммуникативных и регулятивных универсальных учебных действий, а также уровень овладения междисциплинарными понятиями[3].

Обращаясь к ФГОС НОО от 31.05.2021 г. № 286 (редакция от 18.07.2022) можно увидеть, что метапредметные результаты освоения программы начального общего образования должны отражать: овладение универсальными учебными познавательными действиями (базовые логические действия, базовые исследовательские действия, работа с информацией), овладение универсальными учебными коммуникативными действиями (общение, совместная деятельность), овладение универсальными учебными регулятивными действиями (самоорганизация и самоконтроль)[4].

В свою очередь личностные результаты освоения программы начального общего образования должны отражать готовность обучающихся руководствоваться ценностями и приобретением первоначального опыта деятельности на их основе в части гражданско-патриотического, духовно-нравственного, эстетического, физического, трудового и экологического воспитания, а также ценностей научного познания. ФГОС определяет элементы социального опыта (знания, умения и навыки, опыт решения проблем и творческой деятельности) освоения программ начального общего образования с учетом необходимости сохранения фундаментального характера образования, специфики изучаемых учебных предметов и обеспечения успешного обучения обучающихся на уровне основного общего образования.

Говоря о предметных результатах, хочется отметить, что они формулируются в деятельностной форме с усилением акцента на применение знаний и конкретных умений; формулируются на основе документов стратегического планирования с учетом результатов проводимых на федеральном уровне процедур оценки качества образования (всероссийских

проверочных работ, национальных исследований качества образования, международных сравнительных исследований).

Согласно ФГОС, при реализации программы начального общего образования организация вправе применять: различные образовательные технологии, в том числе электронное обучение, дистанционные образовательные технологии. Организация образовательной деятельности по программам начального общего образования может быть основана на делении обучающихся на две и более группы и различное построение образовательного процесса в выделенных группах с учетом их успеваемости, образовательных потребностей и интересов, пола, общественных и профессиональных целей. Результаты освоения программы начального общего образования, в том числе отдельной части или всего объема учебного предмета, учебного курса (в том числе внеурочной деятельности), учебного модуля программы начального общего образования, подлежат оцениванию с учетом специфики и особенностей предмета оценивания[4].

Основной результат образования рассматривает достижение учащимися новых уровней развития в процессе овладения ими универсальными способами действий и способами деятельности.

Таким образом, современное российское законодательство в области образования, не ограничивает граждан РФ в выборе содержания и наполнения обучения, но вместе с тем предлагает оценить результаты обучения централизованно в соответствии с требованиями ФГОС.

### **Выводы по 1-й главе:**

1. Сегодня можно говорить о том, что семейное образование представляет собой одну из форм обучения, на которую в России может перейти любой ребенок школьного возраста. Семейная форма обучения предполагает, что родитель сам организует обучение ребенка: выбирает учебники, планирует чем и когда его ребенок

будет заниматься и что изучать, как и в каком объеме. родитель имеет право дать ребенку дошкольное, начальное общее, основное общее, среднее общее образование в семье. Ребенок, получающий образование в семье, по решению его родителей (законных представителей) с учетом его мнения на любом этапе обучения вправе продолжить образование в образовательной организации.

2. Семейная форма образования в России являлась основной на протяжении всей истории государства. Семейное образование базировалось на принципах передачи опыта от старшего поколения к младшему, на поддержании семейных традиций. Объединенные общим делом родители воспитывали и одновременно обучали своих детей. Просвещенные князья способствовали распространению и традиционного домашнего воспитания и общественного образования. Основой семейного воспитания было послушание, богобоязнь, уважение родителей, трудолюбие и гражданство.
3. Семейное воспитание и семейные отношения в России уходят корнями в духовные и религиозные традиции государства. Одним из основополагающих регуляторов взаимоотношений между членами семьи являлась христианская вера. История развития человечества свидетельствует, что именно христианство изменило отношение к человеку, актуализировав его личностное начало. Цель семейного воспитания - растить «счастливых людей и полезных граждан» (Н.И.Новиков), давать начальное запечатливающееся на всю жизнь «образование ума и сердца сынов отечества» (А.Н.Радищев). Условия такого воспитания - духовное общение в семье, внимание к развитию тела, ума, добрых нравов ребенка, сочетание любви и требовательности.
4. Анализ психолого-педагогического и исторического материала по вопросам семейного воспитания и образования показал опыт страны и народа в этих вопросах. Современное семейное воспитание и

семейное образование – это попытка вернуть все то лучшее, что было накоплено народом за века своего существования. Усилиями же современных ученых вновь были заложены теоретические аспекты семейного воспитания как научного направления: определены цели, задачи обучения и воспитания детей в семье. В настоящее время педагогическая наука подошла вплотную к необходимости научного осмысления перспектив семейной педагогики, так как современная социокультурная ситуация требует внятной интерпретации новых взглядов исследователей на то, что происходит с ребенком до школы и вне школы.

5. Психолого-педагогические условия - это целенаправленно созданная обстановка (среда), в которой в тесном взаимодействии представлены совокупность психологических и педагогических факторов (отношений, средств и т. д.), позволяющих педагогу эффективно осуществлять воспитательную или учебную работу. Под педагогическими условиями он подразумевает процесс, влияющий на развитие личности, представляющий собой совокупность внешних обстоятельств с единством внутренних сущностей и явлений. Исходя из выше приведенных определений, дадим свою трактовку этого понятия. Итак, в данной работе под педагогическими условиями понимается совокупность обстоятельств педагогического процесса, влияющих на обучение, воспитание и развитие личности обучающегося. Педагогические условия делятся на три типа: организационные, психолого-педагогические и дидактические. Под организационно-педагогическими условиями понимается совокупность факторов, которые позволяют решить образовательные задачи (Беликов В.А., Козырева Е.И., Павлов С.Н. и др.). Психолого-педагогические условия – это условия, которые обеспечивают педагогические меры воздействия педагога на обучающегося, призванные повысить эффективность образовательного процесса

(Журавская Н.В., Круглый А.В., Лысенко А.В., Малыхин А.О. и др.).  
Дидактические условия – это целенаправленный отбор содержания, методов и организационных форм обучения для достижения образовательных задач (Рутковская М.В. и др.).

- б. Таким образом, для организации эффективной работы в школах семейного типа используются организационно-педагогические условия: особая организация учебного места школьника при работе в школах семейного типа с использованием дистанционных технологий, включенность и контроль организационных режимных моментов со стороны родителей («родительское тьютерство»), организация работы в парах, малых группах, командное сотрудничество. Психолого-педагогические условия: учет индивидуально-типологических особенностей личности младшего школьника, подбор педагогов в классы в соответствии с индивидуальными особенностями детей; дидактические: методические материалы, использование педагогического наследия К.Д.Ушинского, учебников и наработок советского периода.

## **2. Эмпирическое изучение результатов обучения в массовой школе и школе семейного семейного типа.**

### **2.1. Организация и методы исследования результатов обучения в массовой школе и школе семейного типа.**

База исследования, выборка исследования, методики, этапы исследования

Эмпирическое исследование проводилось на базе ГБУ ДПО «Региональный социопсихологический центр» г. Самара, муниципальных школ г. Самара, а также школ семейного типа ЧОУ «Благовест», ЧОУ «Родная школа» г.о. Тольятти. В пилотажном исследовании приняли участие более 160 человек, в основном 92 человека, из них младшие школьники 4-х классов массовой школы в количестве 58 человек (2 класса), а также школы семейного типа в количестве 34 человек (3 класса)

Проведение эмпирического исследования, направленного на анализ результатов обучения и психолого-педагогических условий организации обучения в массовой школе и школе семейного типа, проводилось согласно ниже описанным этапам:

1) подготовительный (подбор и обоснование методик в соответствии с научным аппаратом и теоретическим анализом, задачами исследования);

2) организационно-практический (формирование выборки исследования и проведение психодиагностического обследования, первичного анализа полученных результатов);

3) аналитический (выполнение количественного и качественного анализа результатов исследования по заявленной батарее тестов, интерпретация результатов и формулирование выводов исследования, подготовка рекомендаций).

Для проведения эмпирического исследования и анализа результатов, направленных на проверку гипотезы исследования, обоснованно применялись следующие методики.

1) Групповой интеллектуальный тест (ГИТ) Дж. Вана (в адаптации М.К.Акимовой, Е.М.Борисовой, В.Т.Козловой, Г.П.Логиновой)

Цель: контроль за эффективностью школьного обучения, определение уровня школьной неуспеваемости, трудностей в обучении младших школьников

2) Прогрессивные матрицы Равена

Цель: измерение уровня интеллектуального развития младших школьников

3) Методика диагностики мотивации учения и эмоционального отношения к учению (модификация А.Д.Андреевой)

Цель: диагностика познавательной активности, мотивации достижений, тревожности и гнева. В рамках этой методики оцениваются личностные УУД, смыслообразование и школьная мотивация.

4) Методика «Какой Я» (модификация О.С.Богдановой)

Цель : выявление уровня осознанности нравственных категорий и адекватности оценки наличия у себя нравственных качеств

5) Методика «Самооценка»

Цель: выявление уровня самооценки у младших школьников

6) «Моральные дилеммы» Колберга

Цель: оценка уровня морального сознания (адаптированный вариант)

7) Тест аксиологической направленности А.В.Капцова

Цель: исследовать аксиологическую сферу (ценностные системы) личности школьников

Таким образом, оценивались 3 группы универсальных учебных действий: познавательные, коммуникативные и регулятивные.

Кроме того, анализировались когнитивные, эмоциональные и поведенческие аспекты развития младших школьников. Использование батареи методов проводилось для реализации комплексных результатов обучения и развития выпускников начальной школы.

## 2.2. Описание результатов психодиагностического мониторинга ключевых показателей обучения в массовой школе и школе семейного типа.

В рамках магистерского исследования нами проведен психодиагностический мониторинг развития когнитивной, психоэмоциональной и поведенческой ( в рамках ФГОС познавательных, коммуникативных и регулятивных УУД) сферы выпускников 4-х классов массовой общеобразовательной школы и школы семейного типа. Анализ некоторых результатов хотелось бы озвучить.

Так, на рисунке 1 и 2 представлены результаты познавательной активности младших школьников массовой общеобразовательной школы и школы семейного типа. Так, высокий уровень познавательной активности выявлен у 26% детей школы массового типа и 21% - школы семейного типа, соответственно средний уровень у 42% и 43 %, низкий уровень – у 32 % детей школы массового типа и 33 – семейного типа. Количественный анализ результатов показывает отсутствие существенных различий в описываемых группах.

Таблица 1 Сводные результаты по методике «Прогрессивные матрицы Равена у младших школьников в школе массового и семейного типа (n=92), %

Уровень интеллектуального развития	Школа семейного типа	Школа массового типа
1. Очень высокий	10	7,1 (3)
2. Высокий	27	15,7 (9)
3. Средний	30	24,3 (15)
4. Близкий к среднему	23	30,1 (19)
5. Низкий	10	15,7 (9)
6. Очень низкий	0	7,1 (3)



Так, из таблицы 1 мы видим, что у большинства детей массовой школы преобладает средний и близкий к среднему уровень интеллектуального развития (54.4%), высокий и очень высокий уровень наблюдается у 22,8 % детей. У стольких же детей - 22.8% по результатам диагностики выявлен низкий и очень низкий уровень интеллектуального развития.. Таким образом, более чем у 77% детей массовой школы наблюдается нормативный уровень интеллектуального развития.

Далее анализируя данные детей, обучающихся в школе семейного типа видим, что у 37% детей наблюдается высокий уровень, средний и близкий к среднему уровень у 53%. То есть 90 % имеют нормативный уровень развития. Тогда как у 10 % - низкий уровень.

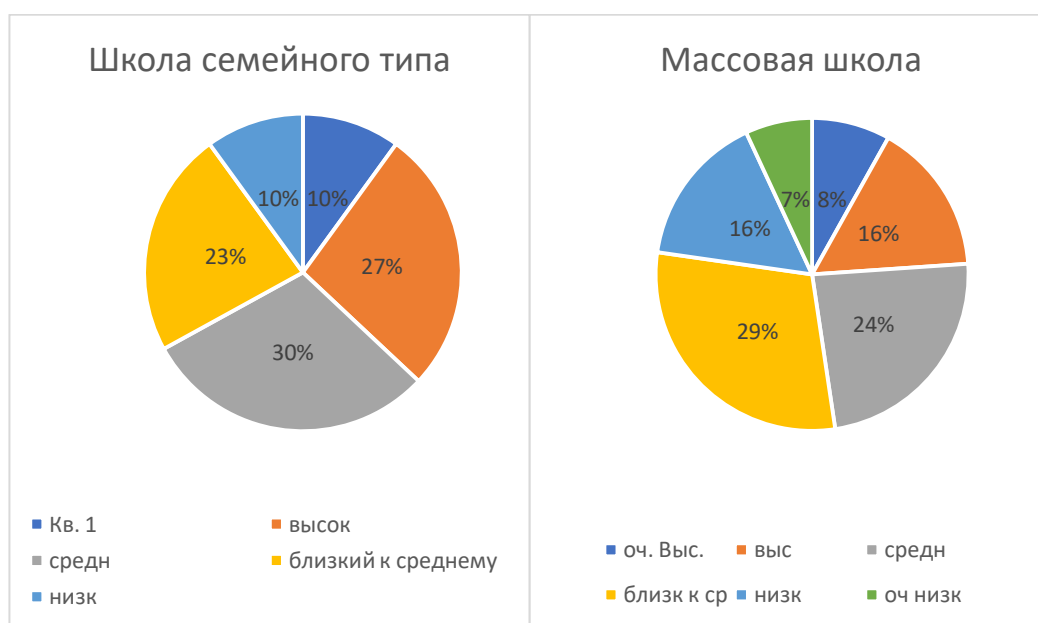


Рисунок 2 - Результаты диагностики по методике «Прогрессивные матрицы Равена», n=92, %.

Таблица 2 Результаты группового интеллектуального теста у школьников массовой школы и школы семейного типа ((n=92), %.

1-й субтест «Инструкции»

<b>1 Субтест. Исполнение инструкций Уровень</b>	<b>Школа семейного типа</b>	<b>Массовая школа</b>
1 ур. Очень высокий	7	2,9
2 ур. Высокий	28	17,1
3 ур. Норма	40	31,4
4 ур. Низкий	25	41,5
5 ур. Очень низкий	0	7,1

Результаты ГИТ представлены в таблицах 2- 9. Анализируя то, как дети младшего школьного возраста слышали и выполняли инструкции в 1-м субтесте, видим, что почти половина детей (48.6%) массовой школы не справляются с этим заданием. Норма и высокие показатели по 1-му субтесту выявлены у 31.4 % и 20% соответственно.

В школе семейного типа показатели 1-го субтеста несколько выше. Так, высокий уровень наблюдается у 35% детей, норма – у 40%. А это значит, что 75 % детей способны слышать инструкцию и выстраивать свои дальнейшие действия в соответствии с их содержанием. Это помогает выстроить дальнейший алгоритм действий. В случае непонимания инструкции, дети дезориентированы, их действия носят ошибочный характер.

Таблица 3 Результаты ГИТ у школьников массовой и семейной школы ((n=92). 2-й субтест «Арифметические задачи».

<b>2 Субтест. Арифметические задачи Уровень развития</b>	<b>Школа семейного типа</b>	<b>Массовая школа</b>
1 ур. Очень высокий	7	1,5
2 ур. Высокий	29	13,2
3 ур. Норма	39	29,4
4 ур. Низкий	18	48,5
5 ур. Очень низкий	7	7,4

2-й субтест ГИТ был направлен на изучение умений справиться с арифметическими задачами у детей младшего школьного возраста. Так, мы видим, что у 56 % детей выявлен низкий и очень низкий уровень решения арифметических задач. Это крайне низкий показатель. Который требует внимательного изучения и детализации причин. Норма выявлена лишь у третьей части детей (29.4%), и всего у 14, 7 % выявлен высокий очень высокий уровень решения арифметических задач.

Четвертая часть детей школ семейного типа плохо справились с этим заданием, в то время как у 75% младших школьников показатели по субтесту хорошие. Эти результаты сравнительно выше результатов детей школы массового типа.

Анализируя результаты 3-го субтеста Табл.4) , видим, что лишь у 38.6% выпускников 4-х классов показатели в норме или выше нормы, и более чем у 60% (61.4) данные получились низкими. Соответственно эта ситуация требует дополнительного внимания и устранения причин низких результатов.

Таблица 4 Результаты ГИТ у школьников массовой и семейной школы ((n=92). 3-й субтест «Дополнение предложений»

<b>Субтест. Дополнение предложений Уровень развития</b>	<b>Школа семейного типа</b>	<b>Массовая школа</b>
1 ур. Очень высокий	14	1,4
2 ур. Высокий	25	14,3
3 ур. Норма	36	22,9
4 ур. Низкий	18	54,3
5 ур. Очень низкий	7	7,1

С этим субтестом дети школы семейного типа тоже справились лучше. Лишь 25 % детей не смогли подобрать слово или сделали смысловые или другие ошибки в этом задании. Обучаясь по системе К.Д.Ушинского и советским учебникам, они не раз выполняли похожие задания и поэтому у большинства детей затруднений этот субтест не вызвал.

Таблица 5 Результаты ГИТ у школьников массовой и семейной школы ((n=92). 4-й субтест «Определение сходства и различия понятия»

<b>Субтест. Определение сходства и различия понятия</b>	<b>Школа семейного типа</b>	<b>Школа массового типа</b>
1 ур. Очень высокий	7	2,9
2 ур. Высокий	32	27,1
3 ур. Норма	40	38,6
4 ур. Низкий	14	20,0
5 ур. Очень низкий	7	11,4

Результаты этого субтеста лучше предыдущих – большинства детей (68,5 %) способны определять сходства и различия. И лишь 31,4 % испытывают в этом трудности. В целом ситуация с выполнением этого субтеста у детей школы семейного типа похожа на результативность детей массовой школы. У 21 % детей возникли затруднения с поиском сходств и различий, в то время как остальные 79% хорошо справились с этим заданием.

Таблица 6 Результаты ГИТ у школьников массовой и семейной школы ((n=92). 5-й субтест «Числовые ряды»

Субтест. Числовые ряды	Школа семейного типа	Школа массового типа
1 ур. Очень высокий	7	1,4
2 ур. Высокий	32	37,1
3 ур. Норма	40	35,7
4 ур. Низкий	17,5	24,4
5 ур. Очень низкий	3,5	1,4

По 5-му субтесту у 74,5 % детей показатели нормы, либо выше нормы. 25,5 % в свою очередь демонстрируют низкий и очень низкий уровни. Близкие результаты обозначились и у детей школы семейного типа. 21 % детей плохо справились с этим заданием: сделали ошибки в вычислениях. Либо не совсем поняли инструкцию.

Таблица 7 Результаты ГИТ у школьников массовой и семейной школы ((n=92). 6-й субтест «Установление аналогий»

<b>Субтест. Установление аналогий</b>	<b>Школа семейного типа</b>	<b>Школа массового типа</b>
1 ур. Очень высокий	7	0,0
2 ур. Высокий	25	35,7
3 ур. Норма	40	15,7
4 ур. Низкий	21	32,9
5 ур. Очень низкий	7	15,7

По результатам 6-го субтеста у 51,4 % младших школьников наблюдается норма и показатели выше нормы, в то время как у 48,6% установлен низкий и очень низкий уровень. Данный субтест оказался одним из самых непростых для выполнения, высокий уровень умений устанавливать аналогии выявлен у 32% детей, норма – у 40. Остальные дети – 28% плохо справились с этим субтестом.

Таблица 8 Результаты группового интеллектуального теста у школьников массовой школы ((n=92). 7-й субтест «Символы»

<b>Субтест. Символы. Уровень развития</b>	<b>Школа семейного типа</b>	<b>Школа массового типа</b>
1 ур. Очень высокий	14	1,4
2 ур. Высокий	21	10,0
3 ур. Норма	35	32,9
4 ур. Низкий	30	51,4
5 ур. Очень низкий	7	4,3

По субтесту 7 показатели нормы и высокого уровня составляют 44%, у остальных детей умение распознавать и использовать символы не сформировано. Работа с символами вызвала у ребят школы семейного типа самые большие трудности. 38 % детей продемонстрировали низкий уровень. Этот субтест опосредовано показывает наличие рассеянности внимания, плохой концентрации и неумение держать в оперативной памяти развернутую инструкцию. Очевидно, что этот субтест с одинаковой сложностью дался младшим школьникам обеих групп. Скорее это показывает общую тенденцию.

Таблица 9 Результаты ГИТ у школьников массовой школы и школ семейного типа((n=92), %. Сводные итоги.

<b>Итого по тесту</b>	<b>Результаты обучающихся в массовой школе</b>	<b>Результаты обучающихся в школе семейного типа</b>
1 ур. Очень высокий	4	25
2 ур. Высокий	19	12
3 ур. Норма	35	37
4 ур. Низкий	42	25
5 ур. Очень низкий	0	0

Таким образом, сводные результаты группового интеллектуального теста, представленные в таблице 9 говорят о том, что в массовой школе норму и выше имеют 60% обучающихся и у 40% соответственно наблюдается низкий и очень низкий уровень интеллектуального развития. Хуже всего младшие школьники справлялись с 3-м субтестом «Дополнение предложений». Дети выполняли задание – в предложение вписывать недостающие слова. Вписать необходимо было 1 слово. Так, нередко встречались работы, в которых было вписано несколько слов, либо слова не подходили по смыслу. Субтесты

«Арифметические задачи» и «Символы» также трудно давались выпускникам 4-х классов. В некоторых случаях не хватало времени, в других – были указаны неправильные решения задачи. Субтест «Символы» дает информацию по внимательности, пониманию и выполнению инструкции. Было тоже много ошибок. Дети спешили, не всегда понимали инструкцию. Собственно субтесты «Инструкция» и «Установление аналогий» показали низкий результат почти у половины (у 48,6%) исследуемых детей. Конечно же, это ключевое. Если дети не слышат и не понимают инструкцию, ошибки неизбежны. Самыми простыми и результативными оказались субтесты «Числовые ряды», а также «Сходства и различия». Дети анализировали слова, имеющие одинаковое или сходное значение, а также заканчивали числовые ряды, записывая 2 цифры, соответствующие внутренней логике задания.

Анализируя сводные данные младших школьников, обучающихся в школе семейного типа, хочется отметить, что самыми сложными для них оказались субтесты «Символы» и «Установление аналогии». Третья часть учеников плохо справились с этим заданием. Остальные субтесты вызывали затруднения только у четвертой части учеников, хотя тоже, конечно это требует внимания. Дети школы семейного типа гораздо лучше учеников массовой школы справились с субтестами «Инструкция», «Арифметические задачи». «Дополни предложение». На наш взгляд, это объясняется созданными психолого-педагогическими условиями в школах семейного типа, описанными выше. Прежде всего - возможность выстроить обучение с учетом индивидуальных психофизических показателей детей.

Анализируя результаты диагностического мониторинга по невербальному интеллекту (рис 3), отмечаем, что в группе детей школы массового типа у 28 % детей наблюдается низкий и очень низкий невербальный интеллект. У детей 2-й группы не отмечены подгруппы детей с низким уровнем невербального интеллекта. По этой шкале отмечаются статистически значимые различия в 2-х представленных группах.



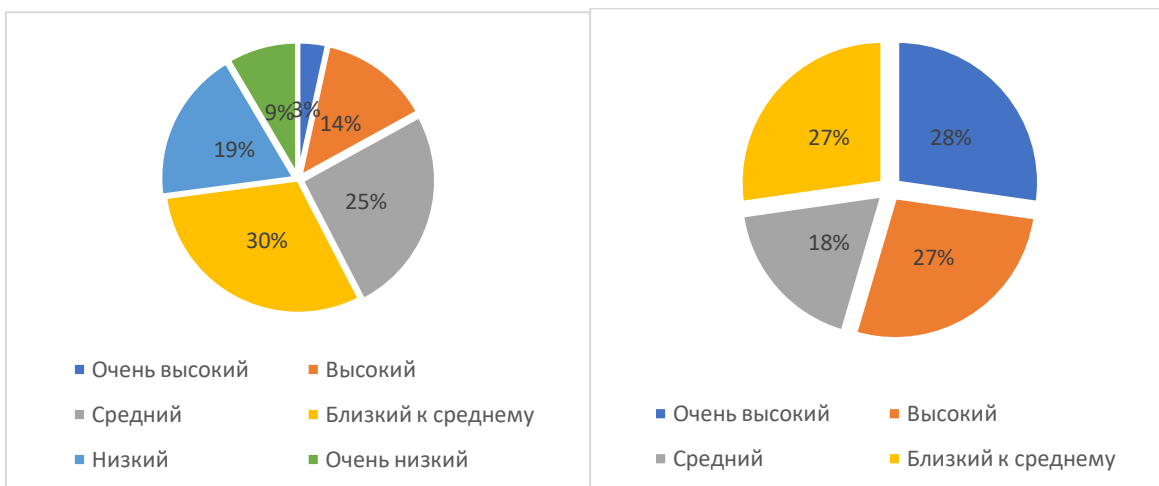


Рисунок 3 - Результаты диагностики невербального интеллекта у младших школьников (n=92) в общеобразовательной школе (очень высокий 9%, высокий – 14%, средний 25%, близкий к среднему – 30%. Низкий – 19%) и школе семейного типа (очень высокий -27, высокий – 27, средний – 18, близкий к среднему – 27, 8)

Результаты диагностики познавательной активности младших школьников представлены на рисунке 4 и в Табл.10. Так, высокий уровень познавательной активности наблюдается у 26% детей школы массового типа и 21 % детей семейной школы, средний уровень – у 42% и 44% соответственно, низкий уровень – у 32 % учеников массовой школы и 35% школы массового типа. В целом данные не сильно отличаются и характеризуют наличие познавательной активности у выпускников начальной школы.

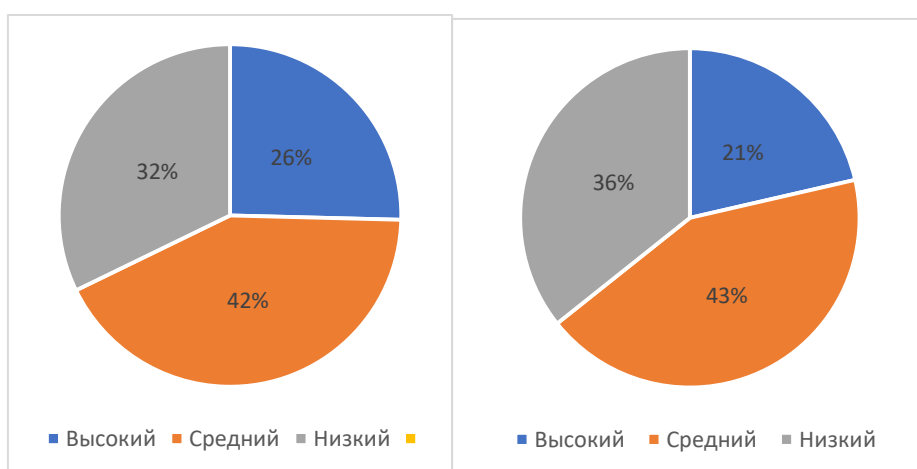


Рисунок 4- .Результаты диагностики познавательной активности у младших школьников по методике А.Д.Андреевой (n=92) в общеобразовательной школе (высокий 26%,., средний 42%, низкий 32% г. Самара и школе семейного типа (21% - высокий, 44 – ср, 35– низкий)

Таблица 10. Результаты по шкале «Познавательная активность» у младших школьников школ семейного и массового типа ((n=92), %).

<b>Уровень познавательной активности</b>	<b>Школа семейного типа</b>	<b>Массовая школа</b>
1ур. - Высокий	<b>21</b>	<b>26</b>
2ур. - Средний	<b>44</b>	<b>42</b>
3ур. - Низкий	<b>35</b>	<b>32</b>

Характеризуя уровень тревожности по шкале «Тревожность» в методике «Эмоциональное отношение к учению. Тревожность» (Табл.11) видим, что уровень ситуативной тревожности у детей крайне высок. Переживания о предстоящих экзаменах могут мобилизовать ребенка и он соберется и выдаст лучший результат. Но вместе с тем, высокий уровень тревожности может ухудшить результаты - может наступить дезорганизация деятельности, вызванная дистрессовыми состояниями.

Таблица 11. Результаты по методике «Эмоциональное отношение к учению. Тревожность» у младших школьников школ массового и семейного типа (n=92), %.

<b>Тревожность</b>	<b>Школа семейного типа</b>	<b>Массовая ОШ</b>
1ур. - Высокий	<b>25</b>	<b>34,2</b>
2ур. - Средний	<b>37</b>	<b>50,7</b>
3ур. - Низкий	<b>11</b>	<b>15,1</b>

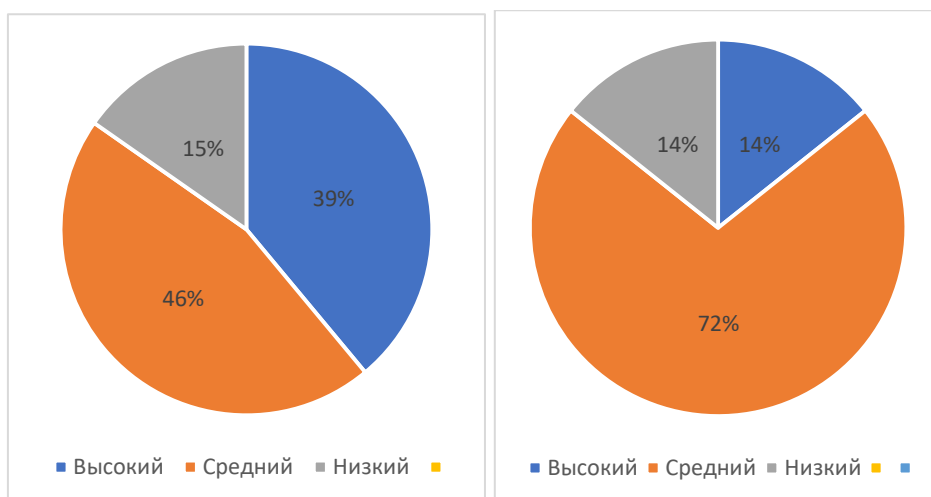


Рисунок 5. - Результаты диагностики уровня **тревожности** у младших школьников по методике А.Д.Андреевой (n=92) в общеобразовательной школе (высокий 39, средний 46%, низкий – 15% и школе семейного типа (14,5% - высокий, 71 – ср, 14,5 – низкий)

Анализируя результаты по шкале «тревожность» (Рис 5), отмечаем следующее: в 1-й группе (школа массового типа высокий уровень тревожности наблюдается у 39% детей, в то время как в школе семейного типа – у 14,5% детей., процент детей со средним уровнем тревожности гораздо выше в школе семейного типа. Различий по проявлению низкого уровня тревожности не выявлено. Таким образом, можно говорить о том, что обучаясь в школе семейного типа дети чувствуют себя более спокойно, безопасно и комфортно. При склонности ребенка к высокому уровню тревожности требуется специально организованная психологически безопасная и комфортная среда.

Таблица 12. Результаты по методике «Эмоциональное отношение к учению. Гнев» у младших школьников школы массового и семейного типа (n=92), %.

Гнев. Уровень	Школа семейного типа	Школа массового типа
1ур. - Высокий	15	50
2ур. - Средний	70	40
3ур. - Низкий	15	10

Результаты по шкале «Гнев» очень высокие у младших школьников в школе массового типа. Такой уровень гнева может говорить о диффузном эмоциональном отношении к учению, о фрустрированных при этом значимых потребностях, о чрезмерно повышенной эмоциональности на уроках и даже о резко отрицательном отношении к учению. У учеников школы семейного типа в целом мы наблюдаем позитивное или нейтральное отношение к учению, однако есть дети также, как и в школах массового типа с негативным отношением к учению.

На рисунках 6 и 7 представлены результаты диагностики мотивации учения и эмоционального отношения к учению у младших школьников обеих подгрупп – школы массового типа и школы семейного типа. У 44 % детей мы наблюдаем существенно сниженную мотивацию, переживание «школьной скуки», отрицательное эмоциональное отношение к учению. На наш взгляд, это крайне высокий процент, требующий срочного внимания и вдумчивой педагогической работы.



Рисунок 6. - Результаты диагностики мотивации учения и эмоционального отношения к учению у младших школьников (n=58) в общеобразовательной школе (1 ур- продуктивная мотивация с выраженным преобладанием познавательной мотивации учения и положительным эмоциональным отношением к нему 0 %; 2 уровень - продуктивная мотивация; позитивное отношение к учению, соответствие социальному нормативу – 7 %; 3 уровень – несколько сниженная познавательная мотивация – 49%, 4 уровень - сниженная мотивация, переживание "школьной скуки", отрицательное эмоциональное отношение к учению- 22%; 5 -й уровень – резко отрицательное отношение к учению 22%

У детей в школе семейного типа (рис.7) резко отрицательной и существенно сниженной мотивации мы не наблюдаем. Так, у 43 % младших школьников наблюдается продуктивная мотивация, в то время как у 57% детей она (мотивация) несколько снижена. Это позволяет нам характеризовать мотивацию учения у детей школы семейного типа сформированной, а эмоциональное отношение к учению – положительным.

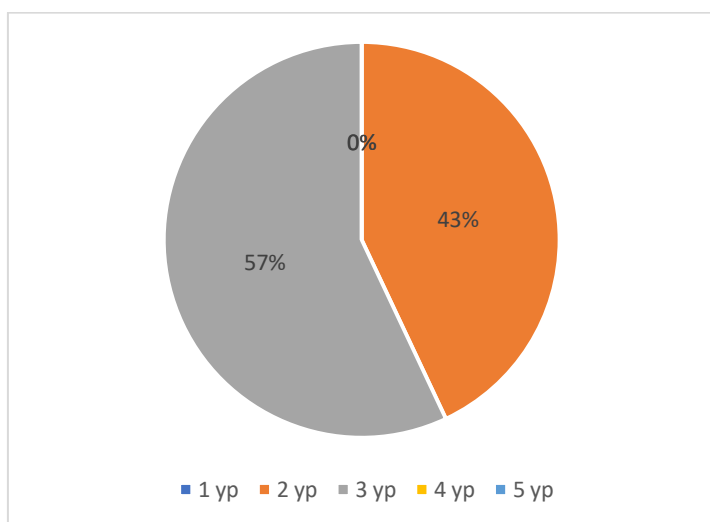


Рисунок 7 - .Результаты диагностики мотивации учения и эмоционального отношения к учению у младших школьников в школе семейного типа ( n=34) в школе семейного типа (2 уровень - продуктивная мотивация; позитивное отношение к учению, соответствие социальному нормативу (43%); 3 уровень – несколько сниженная познавательная мотивация (57%).

Таблица 13. Результаты по шкале «Уровень мотивации учения» у младших школьников школ семейного и массового типа (n=92) %.

<b>Уровень мотивации</b>	<b>Школа семейного типа</b>	<b>Массовая ОШ</b>
<b>1ур.</b> - Продуктивная мотивация с выраженным преобладанием познавательной мотивации учения и положительным эмоциональным отношением к нему;	<b>0</b>	<b>0,0</b>
<b>2ур.</b> - продуктивная мотивация; позитивное отношение к учению, соответствие социальному нормативу	<b>43</b>	<b>13,7</b>
<b>3ур.</b> - средний уровень с несколько сниженной познавательной мотивацией;	<b>57</b>	<b>50,7</b>
<b>4ур.</b> - сниженная мотивация, переживание "школьной скуки", отрицательное эмоциональное отношение к учению;	<b>0</b>	<b>17,8</b>
<b>5ур.</b> - резко отрицательное отношение к учению	<b>0</b>	<b>17,8</b>

Более подробно анализируя данные шкалы «Уровень эмоционального отношения к учению у младших школьников средней общеобразовательной школы (Табл.14) . Результаты психологической диагностики по этой шкале показывают, что продуктивная мотивация и позитивное отношений к учению сформировано лишь у 4% младших школьников. Уже в 4-м классе более 9% детей переживают «школьную скуку», воспринимают время в школе как вынужденную необходимость. У четвертой части выпускников начальной школы диффузное эмоциональное отношение, еще у 9.3% диффузное отношение при фрустрированности значимых потребностей. Это значит, что в школьной среде ребенок не чувствует себя понятым и принятым, не может реализовать свои способности и свой творческий потенциал.

Таблица 14. Результаты по шкале «Уровень эмоционального отношения к учению» у младших школьников школы массового типа ((n=92)

Уровень эмоционального отношения к учению	Школа СТ	СОШ
1ур. - Продуктивная мотивация и позитивное эмоциональное отношение к учению	7,1	2,7
2ур. - позитивное отношение к учению	7,1	1,3
3ур. - Переживание "школьной скуки"	21,4	9,3
4ур. - Диффузное эмоциональное отношение	14,3	24,0
5ур. - Диффузное эмоциональное отношение к учению при фрустрированности значимых потребностей	21,4	9,3
6ур. - Негативное эмоциональное отношение	14,3	8,0
7ур. - Резко отрицательное отношение к школе и учению	0	0,0
8ур. - Чрезмерно повышенная эмоциональность на уроке, обусловленная неудовлетворением ведущих социогенных потребностей	14,3	6,7
9ур. - Повышенная эмоциональность на уровне	0	2,7
10ур. - Школьная тревожность	0	24,0
11ур. - Позитивное отношение при фрустрированности потребностей	0	12,0
12ур. - Позитивное отношение при повышенной чувствительности к оценочному аспекту обучения	0	0,0

Есть дети с негативным отношением к учению, таких 8%. У большей части детей – 24% наблюдается школьная тревожность, которая может проявляться через переживания за оценки, ответ перед классом, невыученные уроки, выход к доске и др.. Школьная тревожность может стать причиной многих школьных бед в будущем, эта тема требует более подробного изучения

и профилактической и коррекционной работы. Есть дети, которые проявляют повышенную эмоциональность на уроках из-за «неудовлетворенных ведущих социогенных потребностей» (6,7%). И, наконец у 12 % детей при позитивном отношении к учению основные потребности фрустрированы.

В целом, можно сказать о несформированном позитивном отношении к учению у детей школы массового типа. И это очень печальная ситуация, требующая внимания и незамедлительного решения. Интересен тот факт, что в школе семейного типа детей со школьной тревожностью нет.

#### Блок «Самооценка»

Переходим к анализу параметров в блоке «Самооценка». Первая шкала, которую мы анализируем в этом блоке – шкала «Уровень притязаний». Так в 2-х представленных группах уровень притязаний младших школьников отличается. Высокий уровень наблюдается у 38% младших школьников в семейной школе и у 20,5% школьников в общеобразовательной школе. Детей с высоким уровнем притязаний чуть больше в массовой школе, в то время как со средним уровнем больше в школе семейного типа. Низкий уровень более выражен в массовой школе и составляет 15% в сравнении со школой семейного типа. (Табл 15).

Таблица 15. Результаты по методике «Самооценка», шкала «Уровень притязаний» у младших школьников школ семейного и массового типа (n=92), %.

<b>Уровень притязаний</b>	<b>Школа СТ</b>	<b>Массовая ОШ</b>
1ур. - Очень высокий	<b>38</b>	<b>20,5</b>
2ур. - Норма (высокий)	<b>38</b>	<b>43,8</b>
3ур. - Средний	<b>17</b>	<b>20,5</b>
4ур. - Низкий	<b>7</b>	<b>15,1</b>



Следующая шкала для оценивания – собственно сама самооценка. В младшем школьном возрасте и далее в подростковом, оптимальной самооценкой является чуть завышенная самооценка. Она дает возможность и силы двигаться вперед, браться за все подряд, приобретать жизненный опыт.

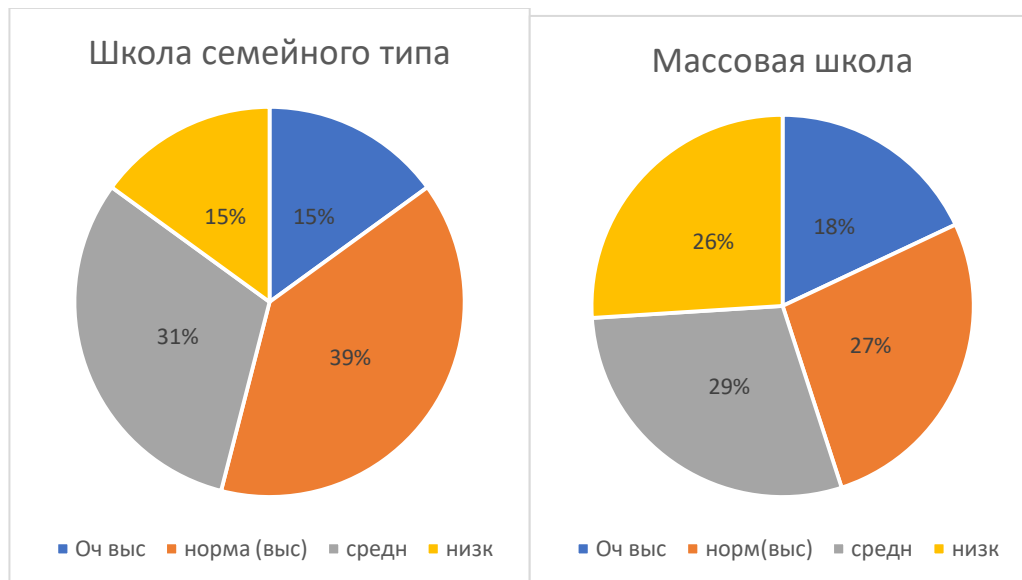


Рисунок 8 - Уровень самооценки у школьников школы семейного и массового типа

Из таблицы 16 мы видим, что средний и высокий уровень самооценки наблюдается у 70% школьников школы семейного типа и у 56% школы массового типа. Всегда вызывает опасения самооценка завышенная (у 15% школьников, получающих семейное образование и 17.8% школьников массовой общеобразовательной школы) и заниженная – как самый негативный вариант самооценки в этом возрасте. У четвертой части детей, посещающих массовую школу наблюдается такой уровень. Ребенок негативно себя оценивает скорее по причине негативной оценки его способностей близких взрослых – родителей и других значимых взрослых и учителем. Низкая самооценка часто коррелирует с нежеланием учиться и двигаться вперед и требует психологической коррекции.

Таблица 16. Результаты по шкале «Уровень самооценка» у младших школьников школы массового типа ((n=92), %).

<b>Уровень самооценки</b>	<b>Школа СТ</b>	<b>Массовая ОШ</b>
1ур. - Очень высокий	<b>15</b>	<b>17,8</b>
2ур. - Норма (высокий)	<b>39</b>	<b>27,4</b>
3ур. - Средний	<b>31</b>	<b>28,8</b>
4ур. - Низкий	<b>15</b>	<b>26,0</b>

Наибольший интерес в интерпретации методики «Самооценка» представляет соотнесение уровня притязаний и самооценки младших школьников (Табл.17). У детей, посещающих массовую школу, выраженность расхождения в большинстве случаев умеренная и слабая. У школьников школы семейного типа детей с сильным расхождением между уровнем самооценки и уровнем притязаний гораздо больше. Это говорит о том, что контактное общение детей в массовой школе помогает ребенку социально адаптироваться и более адекватно оценивать уровень своих способностей. Соотнося их со своими желаниями.

Таблица 17. Результаты по методике «Самооценка» у младших школьников школ семейного и массового типа ((n=92), %. Степень расхождения между уровнем притязаний и самооценки

<b>Степень расхождения между уровнями притязаний и самооценки</b>		
<b>Уровень</b>	<b>Школа СТ</b>	<b>Массовая школа</b>
1 - Сильная	<b>30</b>	<b>21,7</b>
2 - Умеренная	<b>35</b>	<b>30,4</b>
3 - Слабая	<b>35</b>	<b>47,8</b>

В таблице 18 представлены результаты распределения вариантов самооценки у младших школьников массовой школы. Только у 30% младших школьников наблюдается гармоничная самооценка. Низкая же самооценка встречается трех видов: слабо дифференцированная, с сильным расхождением, сильно дифференцированная. . Чаще всего встречается 2-й тип низкой самооценки с сильным расхождением. Сильно дифференцированная самооценка встречается тоже достаточно часто. Данные показатели говорят о том. Что с выпускниками начальной школы для лучшей адаптации необходимо выровнять отклоняющиеся показатели по самооценке.

Таблица 18. Результаты по методике «Самооценка» у младших школьников школы массового типа ((n=92), %).

<b>Вариант самооценки</b>		
<b>Уровень</b>	<b>Количество детей</b>	<b>% от общего количества</b>
1. Гармоничная самооценка	22	30,1
2. Продуктивная самооценка	0	0,0
3. Непродуктивная самооценка	0	0,0
4. Низкая слабо дифференцированная самооценка	4	5,5
5. Низкая самооценка с сильным расхождением	12	16,4
6. Низкая сильно дифференцированная самооценка	9	12,3
7. Средняя слабо дифференцированная самооценка	1	1,4
8. Очень высокая слабо дифференцированная самооценка	7	9,6
9. Сильно дифференцированная самооценка	0	0,0
10. Сильно дифференцированная самооценка и притязания	18	24,7

Информация о степени дифференцированности притязаний у младших школьников представлена в таблице 19. В массовой школе у детей сильнее

дифференцированы притязания, 23.6 вместо 17 у школьников, получающих семейное образование. Умеренные показатели дифференцированности наблюдаются чуть меньше. Чем у половины школьников обеих школ. Наиболее благоприятными с точки зрения личностного развития являются следующие результаты: средняя или высокая самооценка при умеренной степени дифференцированности.

Таблица 19. Результаты по шкале «Степень дифференцированности притязаний» у младших школьников школы массового типа ((n=92), %

Степень дифференцированности притязаний	Школа СТ	Массовая ОШ
1 - Сильная	17	23,6
2 - Умеренная	43	45,8
3 - Слабая	40	30,6

#### Блок коммуникативный+ моральные дилеммы

Следующий блок диагностических методик включал в себя коммуникативные тесты и моральные дилеммы, позволяющие выявить уровень развития морального сознания у младших школьников, выпускников 4-х классов. Так, в таблице 20 видно, что дети массовой школы в большей степени проявляют направленность на интересы партнера, чем на свои в том случае, если партнер нуждается в помощи. У 45 % детей ведущей является стратегия к реализации собственных интересов с учетом интересов других. Совсем другая картина у младших школьников, получающих семейное образование. Так. 21% детей настроены на решение проблемы в пользу собственных интересов без учета интересов партнера. Ровно у половины детей преобладает стратегия сотрудничества как стремление к реализации собственных интересов с учетом интересов другого. И только 29% детей

способны отказаться от своих интересов в пользу нуждающихся в помощи. Это объясняется на наш взгляд недостатком общения со сверстниками.

Таблица 20. Задание на выявление нормы взаимопомощи в конфликте с личными интересами (n=92), %.

<b>Уровень</b>	<b>Школа СТ</b>	<b>Массовая ОШ</b>
1. Решение проблемы в пользу собственных без учетов интересов партнера	21	0,0
2. Стремление к реализации собственных интересов с учетом интересов других	50	45,0
3. отказ от собственных интересов в пользу интересов других, нуждающихся в помощи	29	55,0

Решение дилемм Колберга позволило установить уровень развития морального сознания у респондентов, принимающих участие в исследовании. Направленность на выполнение конвенциональных норм предполагает ориентацию на общепринятые нормы, нежелание прослыть белой вороной. В большей степени конвенциональные нормы регулируются из вне в отличие от моральных норм, общечеловеческих ценностей.

Таблица 21. Задание на выявление оснований выбора моральных и конвенциональных норм((n=92), %

<b>Уровень</b>	<b>Школа СТ</b>	<b>Массовая ОШ</b>
1. Направленность на выполнение конвенциональных норм	37	5,3
2. Направленность на выполнение моральных норм	63	94,7

Из таблицы 22 «Результаты диагностики по методике «Моральная дилемма» видно, что к концу 4-го класса школьники способны выделить моральное содержание поступка. Детей. Не выделяющих морального содержания не оказалось ни в одной, ни в другой группах. Учащиеся семейной школы в большей степени ориентированы на связь эмоций, но еще не выводит на уровень осознания моральное содержание поступка. 95 % детей из массовой школы и 56% детей из школы семейного типа выделяют моральное содержание человеческих поступков. В этом возрасте оказывается трудным выделять моральное содержание и давать ответ с указанием причины негативных эмоций героя – невыполнения нормы взаимопомощи.

Таблица 22. Результаты диагностики по методике «Моральная дилемма» (n=92), %.

<b>Уровни выделения морального содержания поступка (вопрос №1)</b>	<b>Школа семейного типа</b>	<b>Массовая ОШ</b>
1. Учащийся не выделяет морального содержания рассказа	0	0,0
2. Учащийся ориентирован на связь эмоций, но еще не выделяет морального содержания поступка	37	5,0
3. Учащийся выделяет моральное содержание рассказа	56	95,0
4. Выделяет моральное содержание и дает ответ с указанием причины негативных эмоций героя - невыполнения нормы взаимопомощи	7	0,0

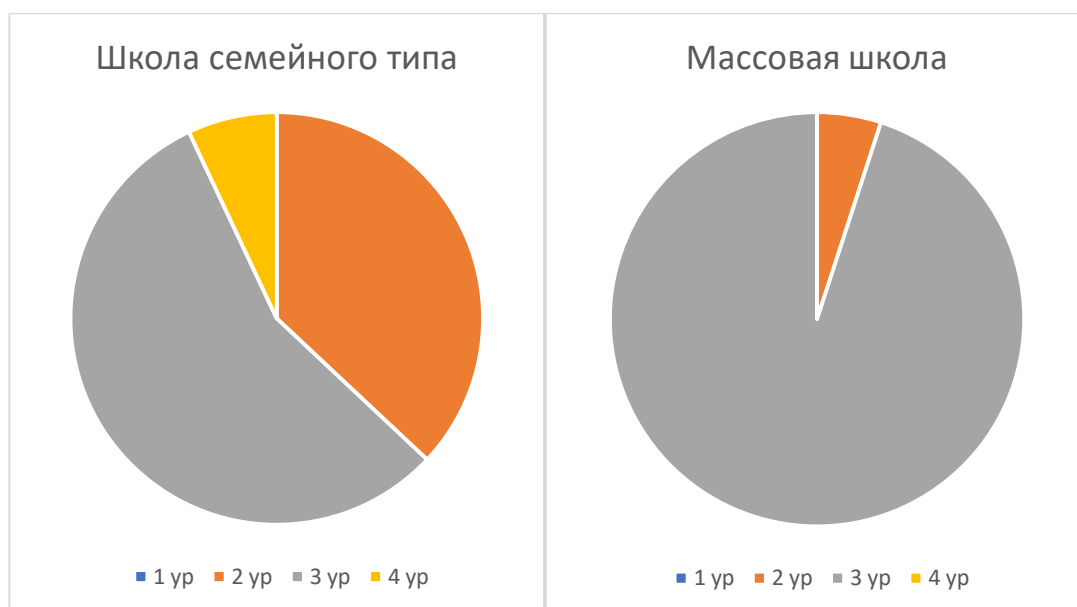


Рисунок 9 - Уровни выделения морального содержания поступка

Условные обозначения: 1 ур - Учащийся не выделяет морального содержания рассказа; 2 ур.- Учащийся ориентирован на связь эмоций, но еще не выделяет морального содержания поступка; 3 ур.- Учащийся выделяет моральное содержание рассказа; 4ур - Выделяет моральное содержание и дает ответ с указанием причины негативных эмоций героя - невыполнения нормы взаимопомощи

Абсолютно все учащиеся обеих школ ориентированы на просоциальное поведение, как добровольное поведение, призванное приносить пользу другому человеку. Социальное поведение, которое приносит пользу всему обществу.

Таблица 23. Результаты диагностики уровня ориентировки на просоциальное поведение (n=92)? %.

Уровни ориентировки на просоциальное поведение (вопрос №2)	Школа СТ	% от всей параллели
1. Установка на просоциальное поведение отсутствует	0	0,0
2. Неустойчивая ориентация на просоциальное поведение	0	0,0
3. принятие установки на просоциальное поведение	100	100,0

Из таблицы 24 мы видим, что большинство детей школы семейного и массового типа ориентируются на норму взаимопомощи как основание поступка. И только у 7% младших школьников школы семейного типа нет ответа. Который расценивается как «отсутствие морального содержания ситуации»

Таблица 24. Результаты диагностики уровня решения моральной дилеммы (n=92), %

Уровни решения моральной дилеммы (вопрос №3)	Кол-во	% от всей параллели
1. Нет выделения морального содержания ситуации - нет ответа	7	0,0
2. Отсутствует ориентация на выполнение нормы	0	0,0
3. Ориентация на норму взаимопомощи как основание поступка	93	100,0

В таблицах 25,26 рассматриваются уровни коммуникации как интеракции и выраженность критериев ориентации на позицию другого и преодоление эгоцентризма. Различий по уровням у младших школьников. Обучающихся в школе семейного и массового типа мы не увидели. Преобладает средний уровень коммуникации как интеракции.

Таблица 25. Результаты диагностики по моральным дилеммам , шкала «Кто прав?» (n=92), % Уровень коммуникации как интеракции

Уровень коммуникации как интеракции	Кол-во	% от всей параллели
1. Высокий	0	0,0
2. Средний	86	85,0
3. Низкий	14	15,0



В 10-11 лет дети уже способны понимать возможности разных оснований для оценки одного и того же предмета, понимание относительности оценок или подходов к выбору. Кроме того, младшие школьники способны учитывать разные мнения и умеют обосновывать собственное, способны учитывать разные потребности и интересы.

Таблица 26. Результаты диагностики по морак/ дилеммам (n=92), %.

<b>Выраженность критерия</b>	<b>Школа СТ</b>	<b>Массова ОШ</b>
Понимание возможности различных позиций и точек зрения (преодоление эгоцентризма)	0	0,0
Ориентация на позицию других людей, отличную от собственной, уважение иной точки зрения	16	10,0
Понимание возможности разных оснований для оценки одного и того же предмета, понимание относительности оценок или подходов к выбору	42	47,5
Учет разных мнений и умение обосновать собственное, учет разных потребностей и интересов	42	42,5

Далее анализируем совместное рисование детей с позиции уровня коммуникации как кооперации. Детям школы семейного типа из-за дистанционного обучения скорее сложнее это удастся. Высокий уровень способности к кооперации при совместном рисовании наблюдается у детей массовой школы. Среди детей школы семейного типа таких детей всего 10 %. Средний уровень выражен практически у одинакового количества детей в одной и другой группах. И низкий уровень способности к кооперации выявлен у детей на семейном образовании.

Таблица 27. Результаты диагностики (n=92, %. Совместное рисов.-1

Уровень коммуникации как кооперации	Школа ст	Массовая ОП
1. Высокий	10	45,0
2. Средний	55	30,0
3. Низкий	35	25,0

Эмоциональное отношение к совместной деятельности представлено в таблице 28. У большинства детей отмечается позитивное и нейтральное отношение к совместной деятельности. Однако встречается и отрицательное отношение – у 7% детей школы семейного типа.

Таблица 28. Результаты диагностики (n=92), % Совместное рис.- 2.

Эмоциональное отношение к совместной деятельности	Школа СТ	Массовая ОП
1. Позитивное	40	60,0
2. Нейтральное	53	40,0
3.Отрицательное	7	0,0

Коммуникацию как кооперацию в совместном рисовании характеризует следующие критерии: создание осмысленного общего рисунка, умение учащихся договариваться, приходить к общему решению. Умение устанавливать рабочие отношения и взаимопомощь по ходу рисования. Наиболее выраженными в обеих группах стали критерии «создание осмысленного общего рисунка», взаимопомощь по ходу рисования. Хуже выражено «умение договариваться, приходить к общему решению» и «умение устанавливать рабочие отношения».

Таблица 29. Результаты диагностики (n=92). Совместное рисов.-3.

Наличие критериев коммуникации как кооперации	Школа СТ	Массовая ОШ
Создание осмысленного общего рисунка	70	100,0
Отсутствие критерия	30	0,0
Умение учащихся договариваться, приходить к общему решению	50	70,0
Отсутствие критерия	50	30,0
Умение устанавливать рабочие отношения	25	35,0
Отсутствие критерия	75	65,0
Взаимопомощь по ходу рисования	70	95,0
Отсутствие критерия	30	5,0

Тест аксиологической направленности Капцова направлен на изучение личностных ценностей младших школьников, как осознанного значимого в жизни человека. В тесте рассматриваются значимые сферы деятельности по своему содержанию, социальным ролям и соответствующим функциям. Устойчивость личностных ценностей подразумевает степень постоянства, неизменяемости в ценностных приоритетах личности (табл.30)

Таблица 30. Результаты диагностики (n=92),%. Тест аксиологической направленности (Капцов)

Сферы		Школа СТ	Массовая ОШ
Образование	1. Сформировано	50	70,0
	2. Не сформировано	20	0,0
	3. Выс. балл по shk. "ложь"	30	30,0
Семья	1. Сформировано	100	65,0
	2. Не сформировано	0	5,0

	3.Выс.балл по shk."ложь"	0	30,0
Общественная деятельность	1. Сформировано	14	0,0
	2. Не сформировано	0	0,0
	3.Выс.балл по shk."ложь"	30	30,0
Досуг	1. Сформировано	70	55,0
	2. Не сформировано	20	15,0
	3.Выс.балл по shk."ложь"	10	30,0

Полученные результаты свидетельствуют о том, что значимыми ценностями сферами для школьников массовой школы являются сферы «образование», «семья» и «досуг». Для учеников школы семейного типа значимыми сферами являются семья, которые набрала наивысший балл, досуг и образование. Сфера общественной деятельности в обеих группах оказалась невыраженной.

Интересными представляются результаты выраженных и невыраженных потребностей «других», «духовного удовлетворения», «креативности», жизнедеятельности, достижений, традиций, материального благополучия и «себя». Так, сформированными оказались практически все ценности с разной выраженностью значимости. Чуть выше по значениям у школьников массовой школы оказались ценности «духовного удовлетворения» и «достижений», в то время как у школьников из семейной школы более выраженными оказались ценности и потребности жизнедеятельности, традиций, себя и духовного удовлетворения,

Таблица 31. Результаты диагностики (n=92), %. Тест аксиологической направленности (Капцов)

Потребности		Школа СТ	Массовая ОШ
Других	1. Сформировано	50	65,0
	2. Не сформировано	20	5,0
	3. Выс. балл по шк. "ложь"	20	30,0
Духовного удовлетворения	1. Сформировано	70	70,0
	2. Не сформировано	10	0,0
	3. Выс. балл по шк. "ложь"	20	30,0
Креативности	1. Сформировано	50	60,0
	2. Не сформировано	36	10,0
	3. Выс. балл по шк. "ложь"	14	30,0
Жизнедеятельности	1. Сформировано	80	60,0
	2. Не сформировано	6	10,0
	3. Выс. балл по шк. "ложь"	14	30,0
Достижения	1. Сформировано	40	70,0
	2. Не сформировано	46	0,0
	3. Выс. балл по шк. "ложь"	14	30,0
Традиции	1. Сформировано	80	65,0
	2. Не сформировано	6	5,0
	3. Выс. балл по шк. "ложь"	14	30,0

Материальное благополучие	1. Сформировано	66	55,0
	2. Не сформировано	20	15,0
	3. Выс. балл по шк. "ложь"	14	30,0
Себя	1. Сформировано	70	60,0
	2. Не сформировано	6	10,0
	3. Выс. балл по шк. "ложь"	14	30,0

По результатам теста аксиологической направленности Капцова для детей школы семейного типа значимыми сферами (в порядке значимости от большего к меньшему) являются семья, досуг и образование, ключевыми являются потребности духовного удовлетворения, жизнедеятельности, традиции, реализации себя и потребности материального благополучия. Для детей массовой школы значимыми сферами являются образование, семья, досуг. Обозначая иерархию потребностей на 1-м месте оказываются потребности духовного удовлетворения и потребности достижения; далее потребности других и традиции, и наконец, потребности жизнедеятельности, креативности, реализации себя и материальные потребности. Дети и той, и другой школы справляются с заданиями, имеющими моральное содержание, у них не сформирована значимость общественной деятельности.

Таким образом, представленные результаты характеризуют школьников массовой школы и школы семейного типа с точки зрения сформированности компетенций и анализа полученных результатов. Представленные результаты можно объединить в 3 блока – «Познавательная сфера», «Коммуникативная сфера» и «Регулятивная сфера.». Это в свою очередь соответствует метапредметным результатам обучения по ФГОС НОО: познавательные универсальные учебные действия (УУД), коммуникативные УУД и регулятивные УУД. Количественный и качественный анализ результатов

обучения и развития подробно изложен выше и может использоваться для дальнейшего статистического анализа.

### **2.3. Сравнительный анализ результатов обучающихся в массовой школе и школе семейного типа.**

В рамках эмпирического исследования диссертации нами был проведен сравнительный анализ результатов психодиагностического мониторинга, позволяющий определить уровень развития когнитивной, психоэмоциональной, мотивационной и отдельных компонентов поведенческой сферы выпускников 4-х классов массовой общеобразовательной школы и школы семейного типа, нами проанализирована сформированность познавательных, коммуникативных и регулятивных универсальных учебных действий (УУД). Для фиксации значимых различий между параметрами тестов психодиагностического мониторинга использовался коэффициент Стьюдента ( $t$ ) для независимых переменных. Соответственно по каждой методике вычислялись средние значения и  $t$ -критерий.. Сравнительный анализ результатов, в том числе и с использованием методов математической статистики представлен ниже..

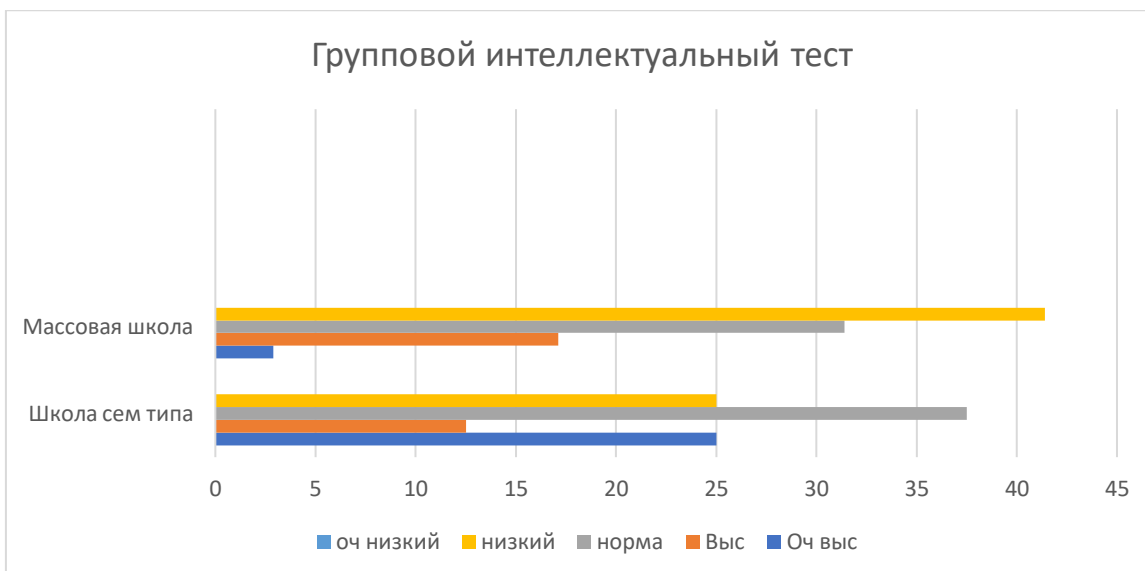


Рисунок 10 - Сравнительный анализ сводных результатов по методике ГИТ в школе массового типа и семейного типа (n=92), %.

Сравним результаты по проведенным методикам у школьников массовой школы и школы семейного типа. Так, на рисунке 10 мы видим сравнительный анализ уровней развития по методике «Групповой интеллектуальный тест». Сравнение средних величин показало наличие статистически значимых различий по данным исследования (см.ниже.)

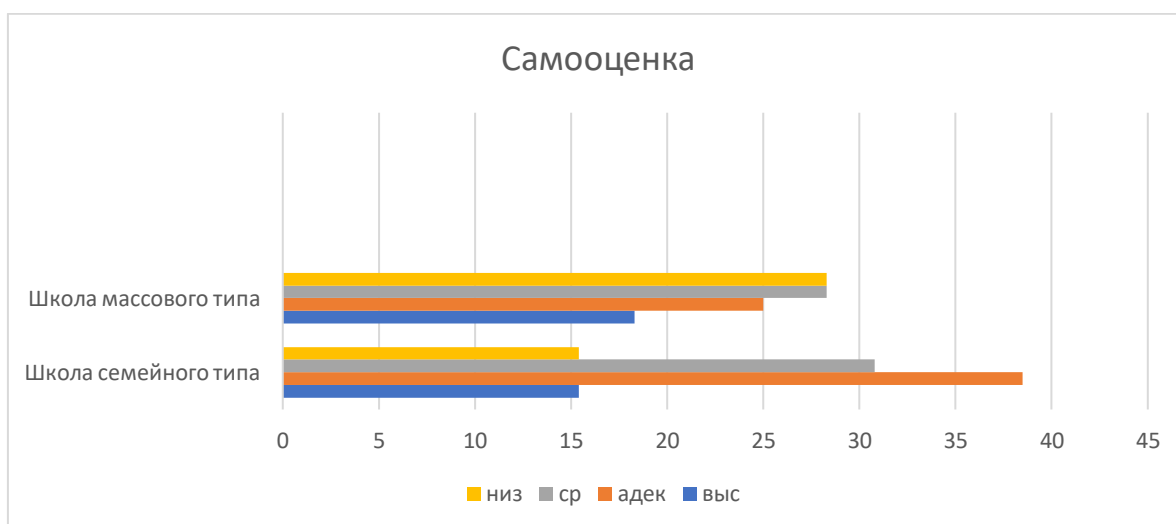


Рисунок 11 - Сравнительный анализ результатов по шкале «Самооценка» (n=92),%.

Причем результаты по методике «Групповой интеллектуальный тест» выше у обучающихся в школе семейного типа. Уровень самооценки (рис. 11) преобладает высокий (норма) и средний. По этой шкале также зафиксированы



статистически значимые различия, с уровнем значимости ( $p \leq 0,01$ ). Дети этих школ более замотивированы к учению, а поэтому и менее тревожны (рис.13). Однако коммуникация в группе у таких детей и конструктивное решение конфликтов(рис 17) в группе сверстников более конструктивны у детей массовой школы. Это объясняется недостатком общения со сверстниками у детей, получающих образование дистанционно. Работая в школе семейного типа, учитель настаивает на том. Чтобы дети, обучающиеся в такой школе, особенно с использованием дистанционных технологий. В обязательном порядке посещал секции и кружки в очном формате, чтобы минимизировать риски недостатка общения и вовремя социализироваться в группе сверстников.

По нашим наблюдениям, при отсутствии у такого ребенка общения в кружках и секциях дополнительного образования, могут закрепиться трудности социальной коммуникации.

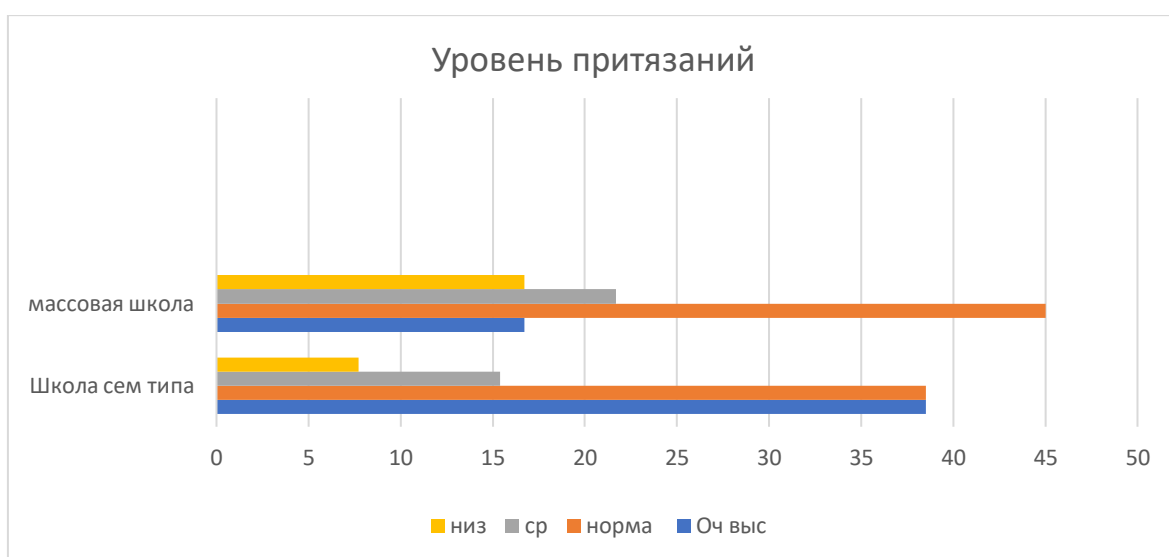


Рисунок 12. Сравнительный анализ результатов по шкале «Уровень притязаний» (n=92), %.

Вместе с тем, отсутствие различий по шкалам «Познавательная активность» (рис 14) и «Гнев»(рис 13), «Эмоциональное отношение к учению» (рис.16), уровню ориентировки на просоциальное поведение, а также тесту «Моральные дилеммы» (рис.18) и тесту аксиологической направленности

свидетельствует о том, что дети обеих школ имеют одинаково выраженную познавательную активность, не всегда довольны своим пребыванием и обучением в школе, имеют похожие эмоциональные трудности в отношении к учению, а также похоже решают ситуации, основанные на нравственном и моральном выборе «Моральные дилеммы», ориентируясь на обучающих, которые одинаково хорошо выделяют моральное содержание рассказа.

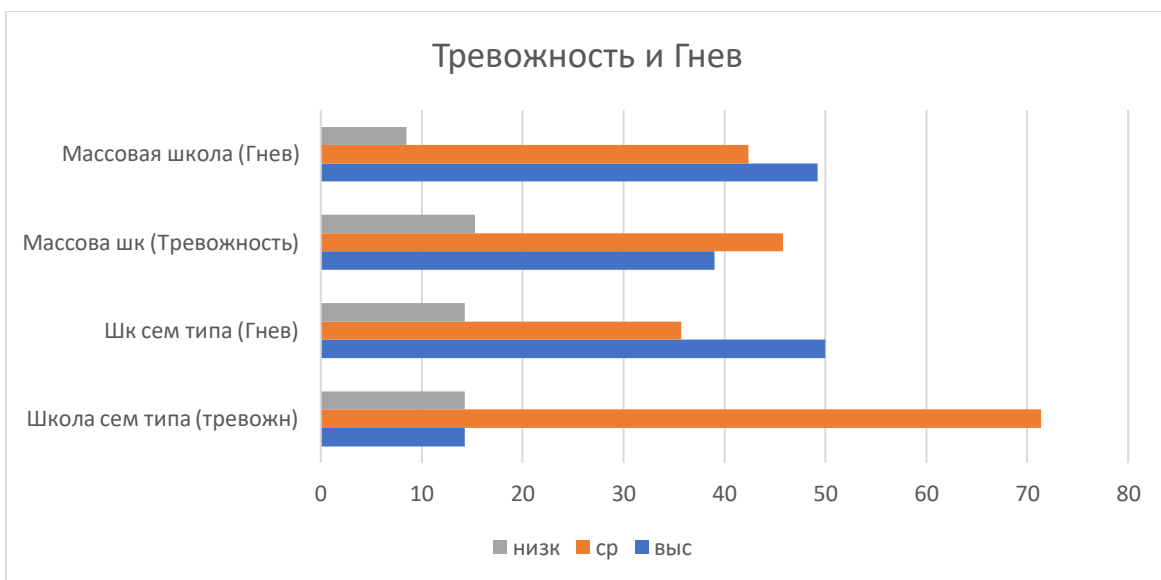


Рисунок 13. Сводные результаты по шкалам «Тревожность», «Гнев» (n=92), %

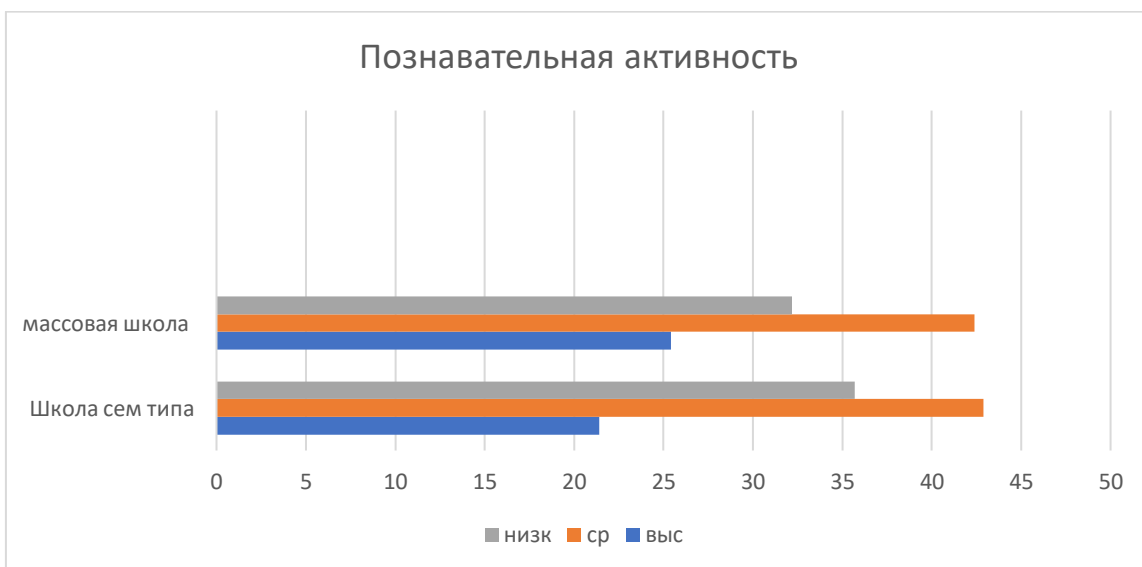


Рисунок 14 - Сравнительный анализ по шкале «Познавательная активность», n=92, %.

Отдельно хотелось бы остановиться на результатах изучения мотивации и эмоционального отношения к учению (рис 15,16). Так, на рис 15 мы видим, что в массовой школе уже в 4-м классе у 44 % детей наблюдается сниженная (22%) и резко отрицательная мотивация(22%) к учению, в то время как высокая мотивация всего у 6,8 % в сравнении с 42 % в школах семейного типа. Позитивное, а также негативное отношение к учению наблюдается у большей группы детей в школе семейного типа (у 14%) в сравнении с 4% и 8% в массовой школе. Между тем, «школьную скуку» чаще испытывают дети, находящиеся на семейном обучении (21%), а «школьная тревожность» отмечается у четверти всех детей в массовой школе (24%). Использование критерия Стьюдента для анализа результатов мотивации показало наличие статистически значимых различий по этой шкале. Более высокий уровень мотивации показали школьники школы семейного типа. Статистически значимых различий по шкале «Эмоциональное отношение к учению» в двух группах респондентов не выявлено, хотя качественные отличия отдельных показателей конечно же присутствуют.

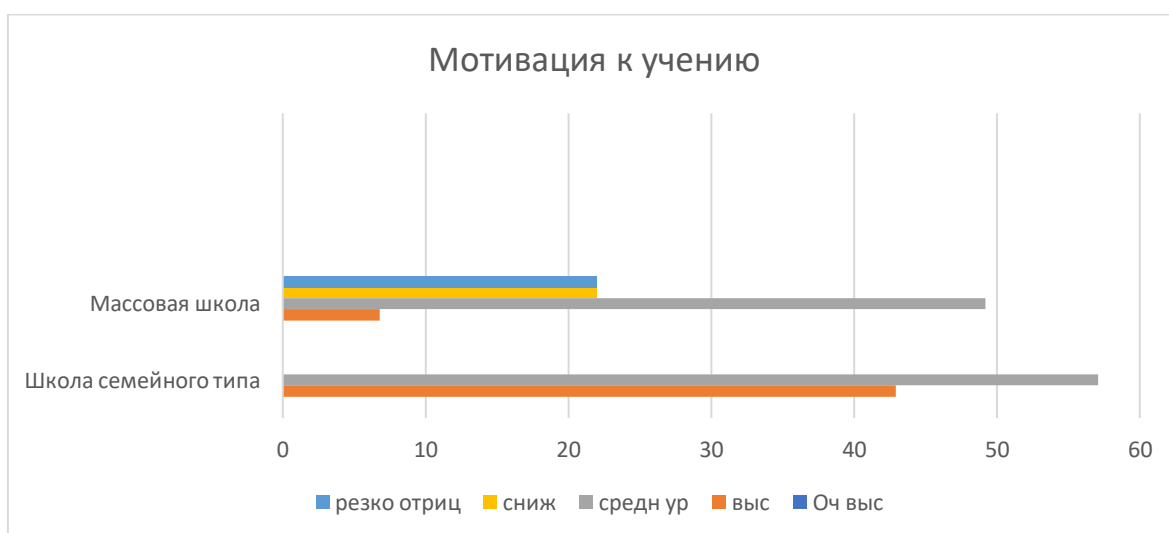


Рисунок 15 - Сравнительный анализ по шкале «Мотивация к чению» 1 ур – оч. высокий, 2-й ур. – выс., 3-й ур – средний, 4-й уровень – сниженная мотивация, 5-й уровень – резко отрицательная мотивация (n=92),%/

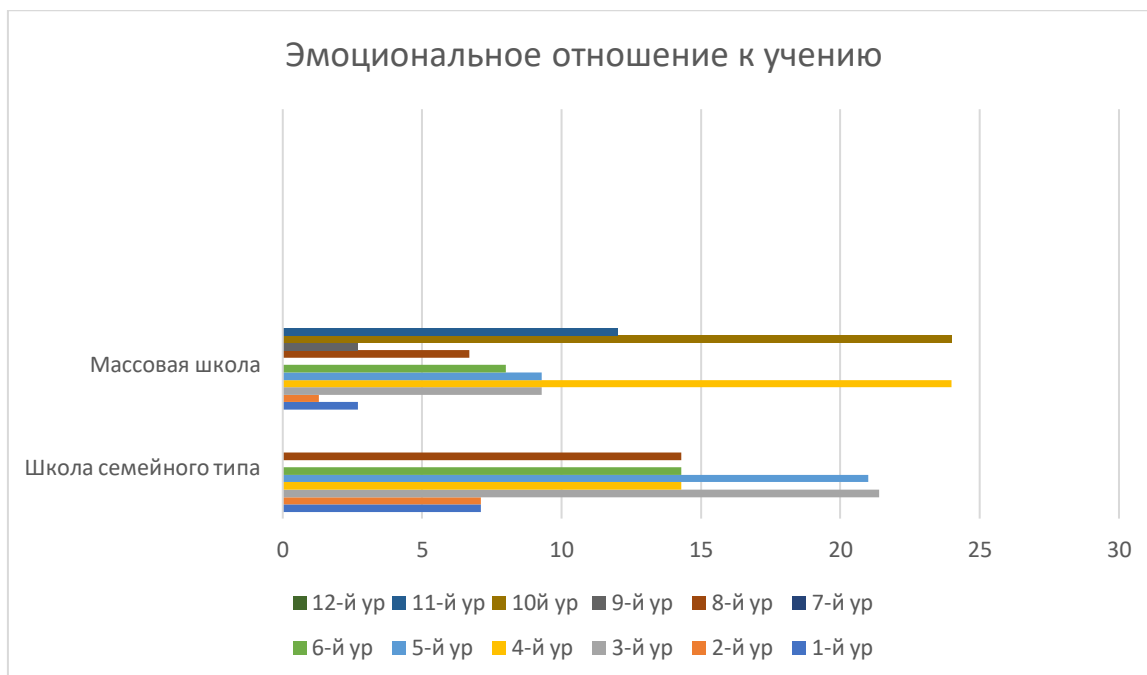


Рисунок 16. - Сводные результаты по методике «Уровень эмоционального отношения к учению» 1 ур.- Продуктивная мотивация и позитивное эмоциональное отношение к учению (7,1 шт, 2,7 мш); 2 ур.- позитивное отношение к учению (7,1 шт, 1,3 мш); 3 ур.- Переживание "школьной скуки" (21,4 шт, 9,3 мш); 4 ур.- Диффузное эмоциональное отношение(14,3 шт, 24 мш); 5 ур.- Диффузное эмоциональное отношение к учению при фрустрированности значимых потребностей (21,4 шт, 9,3 мш); 6 ур.- Негативное эмоциональное отношение (14,3 шт, 8 мш);7 ур.- Резко отрицательное отношении к школе и учению (0); 8ур.- Чрезмерно повышенная эмоциональность на уроке, обусловленная неудовлетворением ведущих социогенных потребностей (14,3 шт, 6,7 мш); 9 ур.- Повышенная эмоциональность на уроке (0 шт, 2,7 мш); 10 ур.- Школьная тревожность (0 шт, 24 мш); 11 ур.- Позитивное отношение при фрустрированности потребностей (0 шт, 12 мш); 12 ур.- Позитивное отношении при повышенной чувствительности к оценочному аспекту обучения (0)

Как указывалось ранее результаты диагностики коммуникации как кооперации по диагностике «Совместное рисование» показали, что более привычным это задание является для обучающихся в массовой школе. Дети легко вступают в контакт с тем, кого выбрали для выполнения задания, умеют договориться чаще всего и получают совместный результат. Для школьников школы семейного типа подобные задания вызывают некоторые затруднения. Они в большей степени ориентированы на индивидуальный формат обучения и легче справляются с индивидуальными заданиями. По этой диагностике также установлены статистически значимые различия.

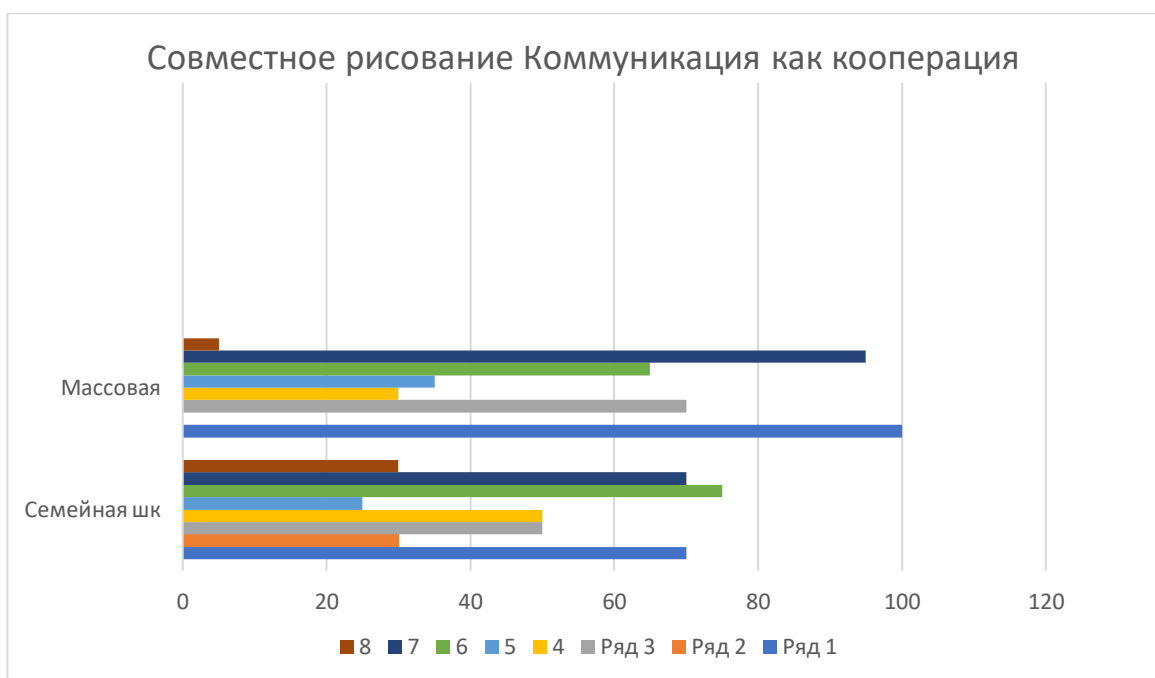


Рисунок 17 - Сравнительный анализ результатов по шкале «Совместное рисование» (n=92),%

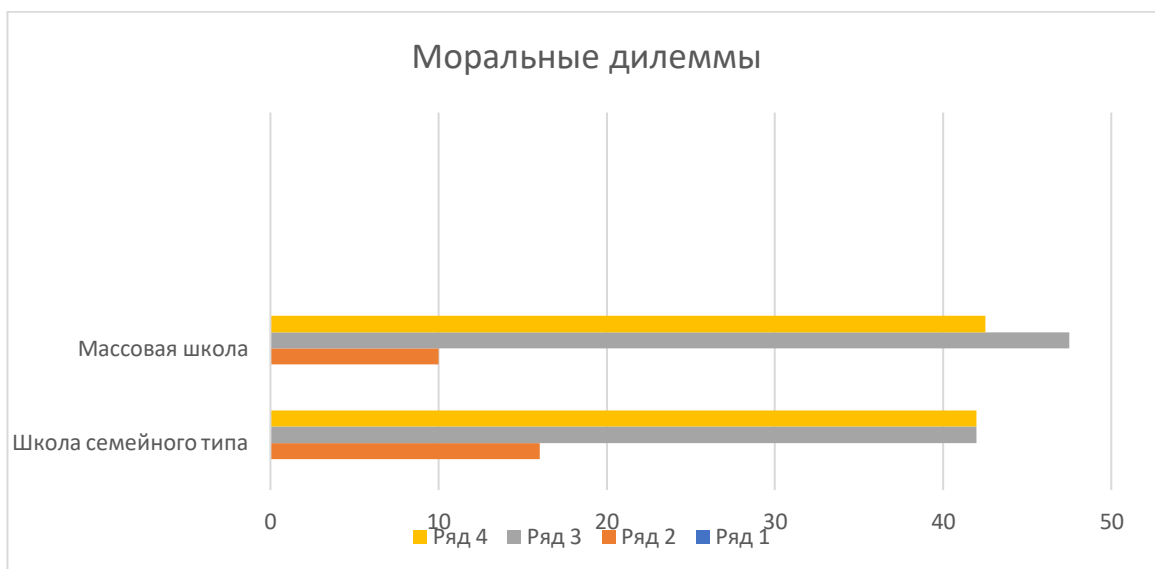


Рисунок 18 Моральные дилеммы (выраженность критерия: 1- Понимание возможности различных позиций и точек зрения (преодоление эгоцентризма), 2- Ориентация на позицию других людей, отличную от собственной, уважение иной точки зрения, 3- Понимание возможности разных оснований для оценки одного и того же предмета, понимание относительности оценок или подходов к выбору, 4- Учет разных мнений и умение обосновать собственное, учет разных потребностей и интересов) ( n=92), %

Проведя математико-статистический анализ результатов обучения школьников массовой школы и школы семейного типа по всем шкалам батареи психодиагностических методик с помощью критерия Стьюдента (t-критерия) для независимых выборок, еще раз четко выделим параметры, по которым зафиксированы статистически значимые различия (Табл. 32)

Таблица 32 – Сравнительный анализ показателей психодиагностического мониторинга школьников 4-х классов массовой школы и школы семейного типа (n=92)

Показатель (шкала)	Коэффициент Стьюдента (t)	Уровень значимости
Групповой интеллектуальный тест	1,98	$p \leq 0,05^*$
Невербальный интеллект	1,92	0,006
Познавательная активность	1,10	0,282
Тревожность	1,92	$p \leq 0,05^*$
Гнев	0,35	0,730
Мотивация учения	1,76	$p \leq 0,05^*$
Эмоциональное отношение к учению	0,97	0,341
Уровень притязаний	2,13	$p \leq 0,05^*$
Самооценка	4,37	$p \leq 0,01^{**}$
Нормы взаимоотношений в конфликте	1,63	$p \leq 0,05^*$
Моральная норма	0,89	0,380
Ориентация на просоциальное поведение	1,1	0,235
Совместное рисование	1,92	$p \leq 0,05^*$

Аксиологическая направленность	0,97	0,341
--------------------------------	------	-------

В результате анализа полученных данных нами установлены статистически значимые различия между учениками 2-х типов школ по методике ГИТ ( $t=1,98$  при  $p < 0,05$ ), а также шкалам «Самооценка» коэффициент Стьюдента  $t=2,48$ , при  $p < 0,05$ ), «Уровень притязаний» ( $t=2,13$  при  $p < 0,05$ ), «Тревожность» ( $t=1,92$  при  $p < 0,05$ ), «Мотивация к учению» ( $t=1,76$ , при  $p < 0,05$ ) и «Совместное рисование» ( $t=1,92$  при  $p < 0,05$ ), «Поведение в конфликте» ( $t=1,63$   $p < 0,05$ )

По шкалам «Познавательная активность» и «Гнев», «Эмоциональное отношение к учению», уровню ориентировки на прасоциальное поведение, а также тесту «Моральные дилеммы» и тесту аксиологической направленности статистически значимых различий не обнаружено.

Таким образом, младшие школьники школы семейного типа чувствуют себя более спокойно, проявляют продуктивную мотивацию к учению и положительное отношение к учению, имеют развитый интеллект и более устойчивую самооценку. Для них значимыми сферами (в порядке значимости от большего к меньшему) являются семья, досуг и образование, ключевыми являются потребности духовного удовлетворения, жизнедеятельности. Традиции, реализации себя и потребности материального благополучия. Дети массовой школы имеют хорошую познавательную активность и более адекватный уровень притязаний, реже переживают «школьную скуку», но чаще переживают и тревожатся из-за школьных оценок, более уверенно чувствуют себя в коммуникации и при выполнении совместных занятий. Для них значимыми сферами являются образование, семья, досуг. Обозначая иерархию потребностей на 1-м месте оказываются потребности духовного удовлетворения и потребности достижения; далее потребности других и традиции, и наконец, потребности жизнедеятельности, креативности, реализации себя и материальные потребности. Дети и той, и другой школы

справляются с заданиями, имеющими моральное содержание, у них не сформирована значимость общественной деятельности, они переживают из-за школьного успеха и неуспеха. И те, и другие дети не испытывают резко отрицательного отношения к школе и учению.

При правильном подходе, семейное обучение может быть полезным и давать лучшие результаты для детей чувствительных, тревожных, застенчивых, одаренных и др. групп для формирования образовательного потенциала ребёнка, но подходит оно не всем, а преимущественно семьям, где, прежде всего, высок уровень самоорганизации, как у родителя, так и у ребенка.

Массового распространения такая форма обучения вряд ли получит, поскольку требует определенного уровня подготовки от родителей, финансовых возможностей.

## **Выводы по 2-й главе**

1. Результаты эмпирического исследования показали, что младшие школьники **школы семейного типа** чувствуют себя более спокойно, проявляют продуктивную мотивацию к учению и положительное отношение к учению, имеют развитый интеллект и более устойчивую самооценку. Для них значимыми сферами (в порядке значимости от большего к меньшему) являются семья, досуг и образование, ключевыми являются потребности духовного удовлетворения, жизнедеятельности. Традиции, реализации себя и потребности материального благополучия
2. Дети **массовой школы** имеют хорошую познавательную активность и более адекватный уровень притязаний, реже переживают «школьную скуку», но чаще тревожатся из-за школьных оценок и в целом из-за школьного успеха и неуспеха. И те, и другие дети не испытывают резко отрицательного отношения к школе и учению. Для них значимыми



сферами являются образование, семья, досуг. Обозначая иерархию потребностей на 1-м месте оказываются потребности духовного удовлетворения и потребности достижения; далее потребности других и традиции, и наконец, потребности жизнедеятельности, креативности, реализации себя и материальные потребности. Дети и той, и другой школы справляются с заданиями, имеющими моральное содержание, но вместе с тем, у них не сформирована значимость общественной деятельности, они переживают из-за школьного успеха и неуспеха. И те, и другие дети не испытывают резко отрицательного отношения к школе и учению.

3. При правильном подходе, семейное обучение может быть полезным и давать лучшие результаты для детей чувствительных, тревожных, застенчивых, одаренных и др. групп для формирования образовательного потенциала ребёнка, но подходит оно не всем, а преимущественно семьям, где, прежде всего, высок уровень самоорганизации, как у родителя, так и у ребенка. Массового распространения такая форма обучения вряд ли получит, поскольку требует определенного уровня подготовки от родителей, финансовых возможностей.

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Итак, данная магистерская диссертация посвящена изучению психолого-педагогических условий и результатов обучения младших школьников в школе семейного типа.

Семейное образование представляет собой одну из форм обучения, на которую в России может перейти любой ребенок школьного возраста. Семейная форма обучения предполагает, что родитель сам организует обучение ребенка: выбирает учебники, планирует чем и когда его ребенок будет заниматься и что изучать, как и в каком объеме. Ребенок, получающий образование в семье, по решению его родителей (законных представителей) с учетом его мнения на любом этапе обучения вправе продолжить образование в образовательной организации.

Семейная форма образования в России являлась основной на протяжении всей истории государства. Семейное образование базировалось на принципах передачи опыта от старшего поколения к младшему, на поддержании семейных традиций. Объединенные общим делом родители воспитывали и одновременно обучали своих детей. Просвещенные князья способствовали распространению и традиционного домашнего воспитания и общественного образования. Основой семейного воспитания было послушание, богобоязнь, уважение родителей, трудолюбие и гражданство. Осуждению подвергались праздность, и суетность, пьянство и объедение, клевета и алчность. Семейное воспитание и семейные отношения в России уходят корнями в духовные и религиозные традиции государства. Одним из основополагающих регуляторов взаимоотношений между членами семьи являлась христианская вера. История развития человечества свидетельствует, что именно христианство изменило отношение к человеку, актуализировав его личностное начало.

Анализ психолого-педагогического и исторического материала по вопросам семейного воспитания и образования показал опыт страны и народа

в этих вопросах. Современное семейное воспитание и семейное образование – это попытка вернуть все то лучшее, что было накоплено народом за века своего существования. Усилиями же современных ученых вновь были заложены теоретические аспекты семейного воспитания как научного направления: определены цели, задачи обучения и воспитания детей в семье. В настоящее время педагогическая наука подошла вплотную к необходимости научного осмысления перспектив семейной педагогики, так как современная социокультурная ситуация требует внятной интерпретации новых взглядов исследователей на то, что происходит с ребенком до школы и вне школы.

В данной работе под педагогическими условиями понимается совокупность обстоятельств педагогического процесса, влияющих на обучение, воспитание и развитие личности обучающегося. Педагогические условия делятся на три типа: организационные, психолого-педагогические и дидактические. Под организационно-педагогическими условиями понимается совокупность факторов, которые позволяют решить образовательные задачи (Беликов В.А., Козырева Е.И., Павлов С.Н. и др.). Психолого-педагогические условия – это условия, которые обеспечивают педагогические меры воздействия педагога на обучающегося, призванные повысить эффективность образовательного процесса (Журавская Н.В., Круглый А.В., Лысенко А.В., Малыхин А.О. и др.). Дидактические условия – это целенаправленный отбор содержания, методов и организационных форм обучения для достижения образовательных задач (Рутковская М.В. и др.).

Таким образом, для организации эффективной работы в школах семейного типа используются организационно-педагогические условия: особая организация учебного места школьника при работе в школах семейного типа с использованием дистанционных технологий, включенность и контроль организационных режимных моментов со стороны родителей («родительское тьютерство»), организация работы в парах, малых группах, командное сотрудничество. Психолого-педагогические условия: учет индивидуально-типологических особенностей личности младшего школьника, подбор

педагогов в классы в соответствии с индивидуальными особенностями детей; дидактические: методические материалы, использование педагогического наследия К.Д.Ушинского, учебников и наработок советского периода.

Уровень образования и обучения в школе во многом определяется тем, насколько образовательный процесс ориентирован на психологию возраста и индивидуальное развитие ребенка. Учет возрастных и индивидуально-психологических особенностей детей, соотнесение со стилевыми характеристиками педагогов традиционно позволяет повысить количественные и качественные характеристики обучения младших школьников. Основным результатом образования рассматривается достижение учащимися новых уровней развития в процессе овладения ими универсальными способами действий и способами деятельности.

Таким образом, современное российское законодательство в области образования, не ограничивает граждан РФ в выборе содержания и наполнения обучения, но вместе с тем предлагает оценить результаты обучения централизованно в соответствии с требованиями ФГОС.

По результатам эмпирического исследования младшие школьники школы семейного типа чувствуют себя более спокойно, проявляют продуктивную мотивацию к учению и положительное отношение к учению, имеют развитый интеллект и более устойчивую самооценку. Для них значимыми сферами (в порядке значимости от большего к меньшему) являются семья, досуг и образование, ключевыми являются потребности духовного удовлетворения, жизнедеятельности, традиции, реализации себя и потребности материального благополучия.

Дети массовой школы имеют хорошую познавательную активность и более адекватный уровень притязаний, реже переживают «школьную скуку», но чаще тревожатся из-за школьных оценок, более уверенно чувствуют себя в коммуникации и при выполнении совместной работы. Для них значимыми сферами являются образование, семья, досуг. Анализируя иерархию потребностей можно констатировать, что на 1-м месте оказываются

потребности духовного удовлетворения и потребности достижения; далее потребности окружающих людей и традиции, и наконец, потребности жизнедеятельности, креативности, реализации себя и материальные потребности. Дети и той, и другой школы справляются с заданиями, имеющими моральное содержание, для них значима ситуация школьного успеха, но вместе с тем, у них не сформирована значимость общественной деятельности. И те, и другие дети не испытывают резко отрицательного отношения к школе и учению.

При правильном подходе, семейное обучение может быть полезным и давать лучшие результаты для детей чувствительных, тревожных, застенчивых, одаренных и др. групп для формирования образовательного потенциала ребёнка, но подходит оно не всем, а преимущественно семьям, где, прежде всего, высок уровень самоорганизации, как у родителя, так и у ребенка. Массового распространения такая форма обучения вряд ли получит, поскольку требует определенного уровня подготовки от родителей, финансовых возможностей.

## БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Министерство образования и науки Российской Федерации Письмо от 15 ноября 2013 г. N НТ-1139/08 "Об организации получения образования в семейной форме.
2. Приказ Министерства науки и высшего образования Российской Федерации, Министерства просвещения Российской Федерации от 30.06.2020 № 845/369 "Об утверждении Порядка зачета организацией, осуществляющей образовательную деятельность, результатов освоения обучающимися учебных предметов, курсов, дисциплин (модулей), практики, дополнительных образовательных программ в других организациях, осуществляющих образовательную деятельность. Ссылка на приказ на сервере органов государственной власти РФ — <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202..>
3. Федеральный закон от 29.12.2012 N 273-ФЗ (ред. от 17.02.2023) "Об образовании в Российской Федерации" (с изм. и доп., вступ. в силу с 28.02.2023)
4. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования: утвержден Приказом Министерства просвещения Российской Федерации от 31 мая 2021 года №286.
5. Азаров, Ю.П. Семейная педагогика: для учр. высш. и сред. проф. образования ; предисл. .Д. Никандрова / Ю.П.Азаров – СПб. : Питер, 2014. – 394 с.
6. Анохина, Е. Ю. Духовно-нравственное воспитание детей младшего школьного возраста : учебно-методическое пособие : [16+] / Е. Ю. Анохина. – 3-е изд., стер. – Москва : ФЛИНТА, 2020. – 210 с. : табл. – Режим доступа: по подписке. – URL: <https://biblioclub.ru/index.php?page=book&id=461032> (дата обращения: 11.06.2023). – Библиогр.: с. 194-207. – ISBN 978-5-9765-2384-5. – Текст : электронный.

7. Аркаева, М.Ю. Изучение влияния ситуативной тревожности на учебную мотивацию младших школьников / М.Ю.Аркаева // Научно-методический электронный журнал Концепт – 2015. № Т18.с.51 – 55 .
8. Бадмаев, Б.Ц. Психология в работе учителя / Б.Ц.Бадмаев.- М., 2000. - 267 с.
9. Бодалев, А.А. Личность и общение / А.А.Бодалев - М., 2011. - 272 с.
- 10.Божович, Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте / Л.И.Божович - М.: Педагогика, 1968. - 321с.
- 11.Вартанова, И.И. Мотивация учебной деятельности и особенности детско-родительских отношений / И.И.Вартанова // Психол. наука и образование. – 2014. – № 3. – С. 55-59. – Библиогр.: с. 59 (11 назв.).
- 12.Вартанова, И.И. Развитие учебной мотивации и методы обучения в школе // Вестник Московского ун-та. - Серия 14: Психология. - 2015. №2. -С. 16-24.
- 13.Возрастная и педагогическая психология: Учебник / под ред. Гамезо. - М.: Наука, 1984. - 176 с.
- 14.Волков, Б.С. Психология младшего школьника : учеб. пособие / Б.С. Волков. - Изд. 5-е, испр. и доп. – М. : Центр пед. образования, 2017. - 223 с.
- 15.Волкова, Т. В. Практическая психология в воспитании и образовании : навигатор для родителей и педагогов : учебно-методическое пособие : [12+] / Т. В. Волкова, Т. Т. Котович. – Москва : Творческий центр Сфера, 2022. – 112 с. : табл. – (Управление детским садом). – Режим доступа: по подписке. – URL: <https://biblioclub.ru/index.php?page=book&id=694512> (дата обращения: 11.06.2023). – Библиогр. в кн. – ISBN 978-5-9949-3014-4. – Текст : электронный.
- 16.Выготский Л.С. История развития высших психических функций / Л.С.Выготский //Собр. соч.: В 6т. – М., 2003.-Т.3.-328 с.

17. Гани, С.В. Развитие учебной мотивации первоклассников при различных стилях педагогического руководства / С.В. Гани, В.А. Гани // *Вопр. образования.* - 2015. - № 1. - С. 188-198
18. Горбунова, Г.А. Формирование мотивации к учению / Г.А. Горбунова. – Уфа : Вост. ун-т, 2015. – 117 с.
19. Горянина, В.А. Психология общения / В.А. Горянина. - 4-е изд. - М.: Академия, 2012. - 416 с.
20. Давыдов В.В., Слободчиков В.И., Цукерман Г.А. Младший школьник как субъект учебной деятельности // *Вопросы психологии.* – 2002. – №3–4.–14–19 с.
21. Данилов М.А., Компов Б.П. Дидактика /Под общей ред. Б.П. Компова. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 2007. – 518 с.
22. Данилов, М.А. Умственное воспитание / М.А. Данилов// *Сов. Педагогика.* – 2004. – №12. – 70–86 с.
23. Демидова, И.Ф. Педагогическая психология: Учебное пособие / И.Ф. Демидова - Ростов - на - Дону: изд - во “Феникс”, 2003. - 224 с.
24. Домрачев, В.Г. Дистанционное обучение: возможности и перспективы /В.Г. Домрачев// *Высш. образ. в России.* – 1994. - № 3.
25. Диагностика учебной деятельности и интеллектуального развития детей: Сб. науч. тр. / Под ред. Д.Б. Эльконина, А.Л. Венгера. – М.: НИИОПП, 2006. – 27,48 с.
26. Дивногорцева, С. Ю. Основы православной педагогической культуры : учебное пособие : [16+] / С. Ю. Дивногорцева ; Православный Свято-Тихоновский гуманитарный университет. – Москва : Православный Свято-Тихоновский гуманитарный университет, 2017. – 243 с. – Режим доступа: \_\_\_\_\_ по \_\_\_\_\_ подписке. \_\_\_\_\_  
URL: <https://biblioclub.ru/index.php?page=book&id=494960> (дата обращения: 11.06.2023). – Библиогр. в кн. – ISBN 978-5-7429-1124-1. – Текст : электронный.



27. Дусавицкий, А. К. Формула интереса / А.К. Дусавицкий - М., 1989. - 198 с.
28. Жукова, Н.А. Исследование эмоционально-ценностного отношения школьников к учению / Н.А. Жукова // Изв. РГПУ им. Герцена. – 2016. - № 60. – С. 378-381
29. Зимняя, И. А. Педагогическая психология: Учебник для вузов / И.А. Зимняя – М.: Издательская корпорация «Логос», 2014. – 384 с.
30. Занков, Л.В. Развитие школьников в процессе обучения / Л.В. Занков – М., 2007. – 152 с.
31. Идеи гуманизма как основа современной педагогики» в: Педагогика : педагогические теории, системы, технологии / С.А. Смирнов [и др.] ; [под ред. С.А. Смирнова]. – 4-е изд., испр. – М. : Academia, 2003. 508 с.
32. Ильин, Е.Н. Искусство общения / Е.Н. Ильин - М.: Педагогика, 2011. - 110 с.
33. Каледа, Г., прот. Задачи, принципы и формы православного образования в современных условиях. – [электронный ресурс] – Режим доступа: <http://www.klikovo.ru/db/book/msg/8659>
34. Кабанова-Меллер, Е.Н. Формирование примеров умственной деятельности и умственного развития учащихся / Е.Н. Кабанова-Меллер – М.: Просвещение, 2008. – 288 с.
35. Калмыкова, З.И. Продуктивное мышление как основа обучаемости / З.И. Калмыкова – М.: Педагогика, 2001. – 200 с.
36. Ким, Т. К. Семья как субъект взаимодействия со школой : учебное пособие / Т. К. Ким. – Москва : Прометей, 2013. – 166 с. – Режим доступа: \_\_\_\_\_ по \_\_\_\_\_ подписке. – URL: <https://biblioclub.ru/index.php?page=book&id=240541> (дата обращения: 11.06.2023). – ISBN 978-5-7042-2460-0. – Текст : электронный.
37. Кириллова, Г.Д. Теория и практика урока в условиях развивающего обучения / Г.Д. Кириллова – М., 2007. – 151, 198 с.

38. Курносикова, Э.С. Проблема стимулирования детей за учебные достижения в начальной школе / Э.С.Курносикова // Вестник современных исследований. -2018. № 12.8 (27).с.235 – 241.
39. Коджаспирова, Г.М. Педагогика: Учеб. Для студ. образ. учреждений сред. проф. Образования / Г.М.Коджаспирова – М.: Гуманит. изд.центр ВЛАДОС, 2003.– 352 с.
40. Курочкина, И. Н. Русская педагогика. Страницы становления (VIII - XVIII вв.) : учебное пособие / И. Н. Курочкина. – 3-е изд., стер. – Москва : ФЛИНТА, 2018. – 113 с. – Режим доступа: по подписке. – URL: <https://biblioclub.ru/index.php?page=book&id=79560> (дата обращения: 11.06.2023). – Библиогр. в кн. – ISBN 978-5-89349-366-5. – Текст : электронный.
41. Левен, Е.И., Суслов, А.Б. Дистанционное обучение населения /Е.И. Левен, А.Б. Суслов// Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики». - 2020. - №22.
42. Леонтьев, А.А. Педагогическое общение / Под ред. М.К. Кабардова. 2-е изд., перераб. и доп. - М.; Нальчик, 2012. - 367 с.
43. Маслоу, А. Мотивация и личность / Пер. с англ. - СПб.: Питер, 2016. - 352 с.
44. Модели педагогического общения / Акимова, М.Н., Илькухин, А.А. Самопознание – путь профессионального становления учителя. – Самара, 1994. С.36-41
45. Моисеева, М.В Психолого-педагогическая поддержка дистанционного обучения /М.В. Моисеева//Дистанционное образование. - 2000. – №6.
46. Монахов, В.М. Психолого-педагогические проблемы обеспечения компьютерной грамотности учащихся /В.П. Монахов// Вопросы психологии. 1985. - №3. – С.14-22.
47. Морозова, Н. Г. Учителю о познавательном интересе / Н.Г.Морозова // Психология и педагогика, №2, 1979.
48. Научный журнал. Вопросы психологии. М.,5-2000.

- 49.Насонова, Ю.М. Поддержка механизмов общения в дистанционном обучении /Ю.М. Насонова// Педагогические и информационные технологии в образовании. - 2002. - №5.
- 50.Немов, Р. С. Психология. Учебник / Р.С.Немов - М.: Просвещение: ВЛАДОС, 1995. - 146 с.
- 51.Несмелов, В.К. О цели образования / В.К.Несмелов // Православный собеседник, 1898, с. 585–612. См. также: Несмелов В.К. О цели образования. — Религиозно-философская библиотека, 1905, с. 27–52.
- 52.Овчинников, А. В. Особенности использования интерактивных средств обучения на уроках биологии в средней школе / А. В. Овчинников // Психология образования в поликультурном пространстве. – 2013. – № 21. – С. 124–128.
- 53.Овчинников, А. В. Использование информационных и коммуникационных технологий при дистанционном обучении / А. В. Овчинников // Педагогическая информатика. – 2014. – № 2. – С. 63–67.
- 54.Овчинников, А. В. Особенности деятельности учителя и обучающихся на дистанционном уроке в сельской школе / А. В. Овчинников // Психология образования в поликультурном пространстве. – 2014. – №27. – С. 84–87.
- 55.Овчинников, А. В. Особенности проектирования и реализации модели и педагогических условий дистанционного обучения учащихся в сельской школе / А. В. Овчинников// Педагогическая информатика. – 2017. – № 4. – С. 3-11.
- 56.Околелов, О.П. Дистанционное обучение: сущность, дидактические особенности, технологии /О.П. Околелов // Дистанционное образование.- 1999. – №3.
- 57.Педагогика: учеб. / Л.П. Крившенко [и др.]; под ред. Л.П. Крившенко. – М.: ТК Келби, Изд-во Проспект, 2005. – 432 с.
- 58.Педагогическая психология: практикум: / под ред. Л.А. Регуш, В.И. Долговой, А.В. Орловой. – Челябинск: Изд-во ЧГПУ, 2016. – 304 с.

59. Православная русская школа: традиции, опыт, возможности, перспективы // Материалы всероссийской научно-практической образовательной конференции / Под редакцией Н.Ф. Злобиной. 2018.
60. Плотникова, Н.Ю. Взгляд на становление личностной позиции школьника в контексте детско-родительских отношений / Н. Ю. Плотникова, Е. В. Филиппова // Психол. наука и образование. – 2017. – № 4. – С. 71-81.
61. Подласый, И. П. Педагогика: Новый курс: Учеб. для студ. высш. учеб. заведений: В 2 кн. - М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003. - Кн. 1: Общие основы. Процесс обучения. - 576 с.
62. Полат, Е.С. Дистанционное обучение /Е.С. Полат, М.В Моисеева, А.Е. Петров, М.Ю. Бухаркина, Ю.В. Аксенов, Т.Ф. Горбунькова. - М.: ВЛАДОС, 1998. – 192 с.
63. Радугина, А.А. Психология и педагогика / А.А.Радугина - М., 2000. - 245 с.
64. Реан, А.А., Коломинский, Я.Л. Социальная психология. Санкт-Петербург, 1999. - 324 с.
65. Семейные сказки : беседы с детьми о семье и семейных ценностях : методическое пособие : [16+] / Р. П. Алдонова, О. Н. Аленкина, Н. М. Ананьченко [и др.] ; авт.-сост. Т. В. Шипошина, Н. В. Иванова. – Москва : Творческий центр Сфера, 2019. – 144 с. : ил. – (Сказки-подсказки). – Режим доступа: по подписке. – URL: <https://biblioclub.ru/index.php?page=book&id=689024> (дата обращения: 11.06.2023). – Библиогр.: с. 144. – ISBN 978-5-9949-2388-7. – Текст : электронный.
66. Тарасова, А.В. Исторический обзор дистанционного обучения в России и за рубежом / А.В. Тарасова// Профессиональное образование в России и за рубежом. - 2021. - №1(41).
67. Терских, И. А. История воспитания и начального образования в России : учебное пособие : [16+] / И. А. Терских ; под ред. Т. Ф. Ивановой. –

- Таганрог : Таганрогский государственный педагогический институт имени А. П. Чехова, 2012. – 152 с. : ил., табл., схем. – Режим доступа: по подписке. – URL: <https://biblioclub.ru/index.php?page=book&id=614742> (дата обращения: 11.06.2023). – Библиогр.: с. 144. – ISBN 978-5-87976-766-7. – Текст : электронный.
68. Титов, В. А. Семейная педагогика и домашнее воспитание : конспект лекций / В. А. Титов. – Приор-издат, 2003. – 127 с. – (Конспект лекций). – Режим доступа: по подписке. – URL: <https://biblioclub.ru/index.php?page=book&id=56309> (дата обращения: 11.06.2023). – ISBN 5-9512-0098-9. – Текст : электронный.
69. Торосян, В. Г. История педагогики и образования : учебник / В. Г. Торосян. – Москва ; Берлин : Директ-Медиа, 2015. – 499 с. – Режим доступа: по подписке. – URL: <https://biblioclub.ru/index.php?page=book&id=363007> (дата обращения: 11.06.2023). – Библиогр. в кн. – ISBN 978-5-4475-2579-8. – DOI 10.23681/363007. – Текст : электронный.
70. Ушинский, К. Д. Избранные педагогические сочинения : в 2-х т. / К. Д. Ушинский ; ред. А. И. Пискунов. – Москва : Педагогика, 1974. – Том 1. Теоретические проблемы педагогики. – 584 с. – (Педагогическая библиотека). – Режим доступа: по подписке. – URL: <https://biblioclub.ru/index.php?page=book&id=87496> (дата обращения: 11.06.2023). – Текст : электронный.
71. Ушинский, К. Д. Педагогическая литература / К. Д. Ушинский. – Москва : Директ-Медиа, 2012. – 190 с. – Режим доступа: по подписке. – URL: <https://biblioclub.ru/index.php?page=book&id=97502> (дата обращения: 11.06.2023). – ISBN 978-5-4460-5890-7. – Текст : электронный.
72. Ушинский, К. Д. Родное слово для детей младшего возраста. Год второй : учебное пособие : [6+] / К. Д. Ушинский. – Изд. 122. – Санкт-

- Петербург : Тип. М. Меркушева, 1909. – 194 с. – Режим доступа: по подписке.
- URL: <https://biblioclub.ru/index.php?page=book&id=78143> (дата обращения: 11.06.2023). – Текст : электронный.
73. Ушинский, К. Д. Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии / К. Д. Ушинский: Ч. 1 Т. 1. Часть физиологическая. – URL: <http://dugward.ru> (дата обращения: 22.12.2022). – Текст: электронный.
74. Харисова, Л. Религиозная культура в содержании общего образования / Л. Харисова - Москва, 2002.
75. Хуторской, А. В. Учебно - исследовательская деятельность школьников: учебное пособие / А.В. Хуторской. - М. : Каро, 2015. - 347 с.
76. Цветкова, Л. А. Групповая работа со школьниками: учебное пособие / Л. А. Цветкова; Рос.гос.пед.универ. им. А. И. Герцена. – 2ое изд., переработанное. – Санкт-Петербург: изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2021. - 56 с. – URL: <https://biblioclub.ru> (дата обращения: 21.11.2022). – Текст: электронный.
77. Шацкий, С. Т. Избранные педагогические сочинения / С.Т.Шацкий - М., 1962. - Т. 2. - 476 с.
78. Энциклопедия психодиагностики / PsyLab.info/ - URL: <https://psylab.info> (дата обращения: 15.02.2023). – Текст: электронный.
79. Я иду на урок в начальную школу: Основы православной культуры: Книга для учителя. – М.: Институт экспертизы образовательных программ и государственно-конфессиональных отношений, 2006. – 2-е изд., - 240 с.

## ПРИЛОЖЕНИЯ

### ПРИЛОЖЕНИЕ А

#### ГРУППОВОЙ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫЙ ТЕСТ (ГИТ).

Групповой интеллектуальный тест (ГИТ) предназначен для детей 9-12 лет — учащихся V-VI классов. Этот способ диагностики умственного развития был разработан словацким психологом Дж. Ваной. Коллектив авторов в составе М. К. Акимовой, Е. М. Борисовой, В. Т. Козловой и Г. П. Логиновой под руководством доктора психологических наук К. М. Гуревича перевел и адаптировал тест для русской выборки. При этом в тест были внесены существенные изменения с тем, чтобы все задания стали понятными для наших школьников и могли бы дифференцировать их по умственному развитию.

Тест выявляет, насколько ребенок к моменту исследования овладел предлагаемыми ему в заданиях теста словами и понятиями, а также умениями выполнять с ними некоторые логические действия. Данный психологический инструментарий разработан в двух формах — А и Б. Адаптация теста была проведена на учащихся III—VI классов городских и сельских школ (выборка более 500 человек). Определялась надежность и валидность русскоязычного варианта. Коэффициенты соответствия параллельных форм А и Б для разных возрастных групп — от 0,82 до 0,89; коэффициенты гомогенности — 0,95; ретестовая надежность (интервал между первым и повторным тестированием равен 5 месяцам) — 0,79 (форма А) и 0,82 (форма Б). Коэффициенты валидности теста, определяемой путем сопоставления результатов выполнения заданий теста с показателями школьной успеваемости, — 0,59 (III классы) и 0,53 (V классы). Все показатели значимы при  $p < 0,01$ . Полученные данные свидетельствуют о высокой надежности и валидности адаптированного варианта.

Тест содержит семь субтестов: «Исполнение инструкций», «Арифметические задачи», «Дополнение предложений», «Определение сходства и различия понятий», «Числовые ряды», «Установление аналогий», «Символы».

Экспертная оценка: Групповой интеллектуальный тест используется для диагностики умственного развития при переходе из младшего школьного возраста в подростковый. ГИТ - многоцелевой критериально - ориентированный тест, позволяющий решить такие задачи как: 1) контроль над влиянием разных методов обучения на умственное развитие учащихся, индивидуализация методов обучения; 2) выявление учащихся, нуждающихся в коррекции умственного развития; 3) определение причин школьной неуспеваемости.

Плюсы: Тест известен как надежный, валидный, хорошо зарекомендовавший себя в практике школы. После знакомства с рекомендациями по обеспечению успешной

адаптации ребенка при переходе со ступени начального общего образования - на основную, становится очевидным необходимость еще в начальной школе до перехода учащихся в пятый класс, выявить группу риска, группу учащихся, которые с наибольшей вероятностью столкнутся при обучении в 4 - 6 классах с большими трудностями. Причиной таких трудностей кроме повышенной тревожности может оказаться несоответствие уровня интеллектуального развития отдельных учащихся требованиям учебных программ. Для определения учащихся с такими трудностями и составления психологических рекомендаций для коррекции этих трудностей можно использовать Групповой Интеллектуальный Тест (ГИТ).

Минусы: При диагностике каждому ребенку предъявляется тестовый бланк. При проведении группового тестирования или повторного тестирования возникает необходимость в большом количестве бланков на каждого испытуемого. В этом тесте нет бланков ответов. Тестовые бланки могут быть использованы только одним испытуемым.

Области применения:

Тест предназначен для группового обследования умственного развития детей 10-12 лет (учащихся четвертых, пятых и шестых классов) и может использоваться в школьной психологической службе для оценки эффективности школьного обучения, разных систем и методов преподавания, отбора учащихся с высоким уровнем умственного развития в специальные классы и школы, изучения причин неуспеваемости и пр. Данный тест может быть использован для выявления неблагополучных в плане умственного развития учащихся, нуждающихся в коррекции умственного развития; для определения индивидуальных направлений коррекционной работы с учащимися; определения причин школьной неуспеваемости; выявления учащихся для обучения по индивидуальной программе; сравнения эффективности разных образовательных систем и методов преподавания; контроля за эффективностью школьного обучения.

Общее описание: При адаптации в тест были внесены существенные изменения, с тем чтобы все задания стали понятными для наших школьников и могли бы дифференцировать их по умственному развитию. Тест выявляет, насколько ребенок к моменту исследования овладел предлагаемыми ему в заданиях теста словами и понятиями, а также умениями выполнять с ними некоторые логические действия. Тест содержит 7 субтестов: 1. исполнение инструкций (направлен на выявление скорости понимания простых указаний и их осуществления); 2. арифметические задачи (диагностирует сформированность математических знаний и действий, которые усваиваются школьниками в процессе обучения); 3. дополнение предложений (оценивает понимание смысла отдельных предложений, развитие языковых навыков, умение оперировать



грамматическими структурами); 4. определение сходства и различия понятий (проверяет умение анализировать понятия, сравнивать их на основе выделения существенных признаков); 5. числовые ряды (выявляет умение находить логические закономерности построения математической информации); 6. установление аналогий (диагностирует умение мыслить по аналогии); 7. символы (проверяет скоростные возможности выполнения простой умственной работы). В тестовых тетрадах субтесты названы тестами.

На выполнение каждого субтеста отводится ограниченное время (от 1,5 до 6 мин). ГИТ разработан в двух формах, которые проверены на взаимозаменяемость (форма А, Б). Для оценки индивидуальных результатов теста используется понятие эмпирически выделенной возрастной нормы, показатели границ нормы для каждого образовательно - возрастного уровня учащихся. Количество правильных решений является первичным результатом, на основании которого подсчитываются баллы, полученные школьниками за выполнение субтеста.

После обработки и определения первичных показателей по отдельным субтестам, результаты переносятся в таблицу на первой странице тестовой тетради и складываются. В результате получается общий первичный показатель. В соответствующие колонки таблицы вносятся также ошибки, которые суммируются. Далее подсчитывается процент правильно выполненных заданий как по каждому субтесту в отдельности, так и по тесту в целом. Кроме того, проводится графическое изображение результатов на сетке, расположенной рядом с колонками первичных баллов и их процентов. Этот график отражает индивидуальную структуру умственного развития школьника. Для 4, 5 и 6 классов средней школы результаты получены на выборках российских школьников. Помимо общего балла по тесту авторы отечественной модификации ГИТа предлагают способы оценки гуманитарной и математической направленности учащихся, сформированности отдельных вербально - логических операций, скоростных характеристик умственной работы и некоторые другие линии анализа. Основные цели, с которыми может применяться данный тест, таковы: контроль за эффективностью школьного обучения; выявление неблагополучных в плане умственного развития учащихся, нуждающихся в коррекции умственного развития; определение причин школьной неуспеваемости; сравнение эффективности разных систем и методов преподавания; сравнение эффективности работы разных учителей и преподавательских коллективов; отбор учащихся с высоким уровнем умственного развития в специальные классы и школы, а также способных обучаться по углубленной индивидуальной программе. ГИТ рекомендуется использовать для диагностики уровня умственного развития учащихся 4-6 классов

Цели: а) контроль за эффективностью школьного обучения; б) выявление неблагополучных в плане умственного развития учащихся, нуждающихся в коррекции умственного развития; в) определение причин школьной неуспеваемости; г) сравнение эффективности разных систем и методов преподавания; д) сравнение эффективности работы разных учителей и преподавательских коллективов; е) отбор учащихся с высоким уровнем умственного развития в специальные классы и школы, а также способных обучаться по углубленной индивидуальной программе.

Контингент - школьники 10-12 лет. Характер предъявления - возможно как индивидуальное, так и групповое предъявление. Ограничения - подходит для детей или подростков с условно нормативным развитием.

Процедура проведения, регистрация результатов и их анализ. Правила тестирования

- 1). Экспериментатор должен говорить громко, отчетливо и медленно, решительным тоном.
- 2). Инструкции необходимо произносить точно, лучше их зачитывать или заранее выучить наизусть.
- 3). Во время зачитывания инструкций все должны положить карандаши, никто не должен работать.
- 4). Время для решения каждого субтеста регистрируется по секундомеру.
- 5). Школьники, сидящие на одной парте, работают с параллельными формами.
- 6). Желательно, чтобы тестирование проводили два экспериментатора, разделив между собой выполнение функций.
- 7).

Помещение для тестирования должно быть тихим, изолированным, исключаящим помехи. Время решения отдельных субтестов

1. Исполнение инструкции 4 мин.
2. Арифметические задачи 6 мин.
3. Дополнение предложений 5 мин.
4. Определение сходства и различия понятий 1,5 мин.
5. Числовые ряды 4 мин.
6. Установление аналогий 3 мин.
7. Символы 4 мин.

ИТОГО: 27,5 мин.

Подготовка к проведению тестирования

Сначала экспериментатор объясняет испытуемым, чего он от них ждет. Он обращается к учащимся с такими словами: «Вы будете решать задания, которые отличаются от тех, что вы обычно решаете в школе. При этом вы должны показать, как вы умеете быстро и правильно думать. Старайтесь работать как можно лучше. Каждый (даже тот, кому в школе до сих пор не везло) имеет возможность показать, чего он может добиться. Задания наверняка вас заинтересуют, вначале они легче, а потом будут сложнее. Вероятно, вам не удастся решить в установленное время все задания. Но если вы будете стараться работать быстро и правильно, то ваши результаты будут хорошими. Перед каждым типом задания я буду объяснять вам, как его решать. Как только начнете работать, уже нельзя будет ничего спрашивать и оглядываться. Будьте очень внимательны и делайте только то, что я вам скажу. Подготовьте карандаш (ручку) и положите его перед собой. Все остальное

с парты уберите». Экспериментатор должен убедиться, все ли приготовили карандаши или ручки. Потом он говорит: «Сейчас я вам раздам тетради с заданиями. Положите их перед собой, без моего разрешения не перелистывайте их. На первой странице тетради напечатано «Дата». Впишите туда сегодняшнюю дату и рядом урок (первый, второй, третий и т. д.). На следующей строчке напишите свою фамилию и имя, ниже — дату своего рождения, потом номер школы и класс. Кто все сделал, положите ручки»

## Прогрессивные матрицы Равена

Цель: исследование уровня наглядно-образного мышления у младшего школьника. Здесь под наглядно-образным мышлением понимается такое, которое связано с оперированием различными образами и наглядными представлениями при решении задач. Конкретные задания, используемые для проверки уровня развития наглядно-образного мышления, в данной методике взяты из известного теста Равена. Они представляют собой специальным образом подобранную выборку из 10 постепенно усложняющихся матриц Равена.

Ребенку предлагается серия из десяти постепенно усложняющихся задач одинакового типа: на поиск закономерностей в расположении деталей на матрице (представлена в верхней части указанных рисунков в виде большого четырехугольника) и подбор одного из восьми данных ниже рисунков в качестве недостающей вставки к этой матрице, соответствующей ее рисунку (данная часть матрицы представлена внизу в виде флажков с разными рисунками на них).

Изучив структуру большой матрицы, ребенок должен указать ту из деталей (тот из восьми имеющихся внизу флажков), которая лучше всего подходит к этой матрице, т.е. соответствует ее рисунку или логике расположения его деталей по вертикали и по горизонтали.

На выполнение всех десяти заданий ребенку отводится 10 минут. По истечении этого времени эксперимент прекращается и определяется количество правильно решенных матриц, а также общая сумма баллов, набранных ребенком за их решения. Каждая правильно, решенная матрица оценивается в 1 балл.

Правильные, решения всех десяти матриц следующие (первая из приводимых ниже пар цифр указывает на номер матрицы, а вторая — на правильный ответ: 1—7,2—6,3—6,4—1,5—2,6—5,7—6, 8-1,9-3,10-5. 2 3 4

Выводы об уровне развития: 10 баллов – очень высокий 8-9 баллов – высокий 4-7 баллов – средний 2-3 балла – низкий 0-1 балл – очень низкий

## **МЕТОДИКА ДИАГНОСТИКИ**

### **МОТИВАЦИИ УЧЕНИЯ И ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ОТНОШЕНИЯ К УЧЕНИЮ**

В СРЕДНИХ И СТАРШИХ КЛАССАХ ШКОЛЫ Спилберг-Андреева

**Цель:** исследование мотивации учения и эмоционального отношения к учению учащихся подросткового возраста

**МАТЕРИАЛ:** бланк методики, содержащий все необходимые сведения об испытуемом, инструкция и задание.

**Ход:** предлагаемый метод диагностики мотивации учения и эмоционального отношения к учению основан на опроснике Ч.Д. Спилберга, направленном на изучение уровней познавательной активности, тревожности и гнева как актуальных состояний и как свойств личности (State-Trait Personality Inventory). Модификация опросника для изучения эмоционального отношения к учению для использования в России осуществлена А.Д. Андреевой (1987). Настоящий вариант дополнен нами шкалой переживания успеха (мотивации достижения), новым вариантом обработки. Апробация и нормирование проведены в 2002-2003 гг.

#### **ПОРЯДОК ПРОВЕДЕНИЯ.**

Методика проводится фронтально – с целым классом или группой учащихся. после раздачи бланков школьникам предлагается прочесть инструкцию, обратить внимание на пример, затем психолог должен ответить на все задаваемые ими вопросы. Следует проверить, как каждый из учащихся выполнил задание, точно ли понял инструкцию, вновь ответить на вопросы. После этого учащиеся работают самостоятельно, и психолог ни на какие вопросы не отвечает.

Заполнение шкалы вместе с чтением инструкции – 10-15 минут.

#### **ОБРАБОТКА РЕЗУЛЬТАТОВ.**

Шкалы познавательной активности, тревожности и негативных эмоций, входящие в опросник, состоят из 10 пунктов, расположенных в следующем порядке (см. табл.1)

Балльные веса для пунктов шкал, в которых высокая оценка выражает наличие высокого уровня эмоции, подсчитываются в соответствии с тем, как они подчеркнуты на бланке:

на бланке подчеркнуто: 1 2 3 4

вес для подсчета: 1 2 3 4

Для пунктов шкал, в которых высокая оценка отражает отсутствие эмоции, веса считаются в обратном порядке:

на бланке подчеркнуто: 1 2 3 4

вес для подсчета: 4 3 2 1

Таковыми «обратными пунктами являются:

по шкале познавательной активности: 14, 30, 38; по шкале тревожности: 1, 9, 25, 33;

по шкале гнева подобных пунктов нет; по шкале мотивации достижения: 4, 20, 32.

Таблица 1.

### Ключ

Шкала	Пункты, номер
Познавательная активность	2 6 10 14 18 22 26 30 34 38
Мотивация достижения	4 8 12 16 20 24 28 32 36 40
Тревожность	1 5 9 13 17 21 25 29 33 37
Гнев	3 7 11 15 19 23 27 31 35 39

Для получения балла по шкале подсчитывается сумма весов по всем 10 пунктам этой шкалы. минимальная оценка по каждой шкале – 10 баллов, максимальная – 40 баллов.

Если пропущен 1 пункт из 10, можно сделать следующее: подсчитать среднюю оценку по тем 9 пунктам, на которые испытуемый ответил, затем умножить это число на 10; общий балл по шкале будет выражаться следующим за этим результатов целым числом.

Например, средний балл по шкале 2,73 умножить на 10 = 27,3, общий балл – 28.

При пропуске двух и более баллов данные испытуемого не учитываются.

### ОЦЕНКА И ИНТЕРПРЕТАЦИЯ РЕЗУЛЬТАТОВ.

Подсчитывается суммарный балл опросника по формуле:

ПА+МД+(-Т) +(-Г), где

ПА – балл по шкале познавательной активности;

МД – балл по шкале мотивации достижения;

T – балл по шкале тревожности

G – балл по шкале гнева.

Суммарный балл может находиться в интервале от –60 до +60.

Выделяются следующие уровни мотивации учения:

I уровень – продуктивная мотивация с выраженным преобладанием познавательной мотивации учения и положительным эмоциональным отношением к нему;

II уровень – продуктивная мотивация, позитивное отношение к учению, соответствие социальному нормативу;

III уровень – средний уровень с несколько сниженной познавательной мотивацией;

IV уровень – сниженная мотивация, переживание «школьной скуки», отрицательное эмоциональное отношение к учению;

V уровень – резко отрицательное отношение к учению.

Распределение баллов по уровням представлены в табл.2.

Табл. 2.

Уровень	Суммарный балл
I	45 – 60
II	29 – 44
III	13 – 28
IV	(-2) – (+12)
V	(-3) – (-60)

В качестве дополнительного может использоваться качественный показатель.

**Методика «Какой Я?» (по О.С.Богдановой)**

**Цель:** предназначается для определения самооценки ребёнка-дошкольника.

**Процедура проведения.** Экспериментатор, пользуясь представленным далее таблицей, спрашивает у ребёнка, как он сам себя воспринимает и оценивает по десяти различным положительным качествам личности. Оценки, предлагаемые ребёнком самому себе, проставляются экспериментатором в соответствующих колонках протокола, а затем переводятся в баллы.

**Оценка результатов.** Ответы типа «да» оцениваются в 1 балл, ответы типа «нет» оцениваются в 0 баллов. Ответы типа «не знаю» и также ответы типа «иногда» оцениваются в 0,5 балла. Самооценка ребёнка определяется по общей сумме баллов, набранной им по всем качествам личности.

**Протокол к методике «Какой Я?»**

№	Оцениваемые качества	Оценки по вербальной шкале			
		да	нет	иногда	не знаю
п/п	личности				
1	Хороший				
2	Добрый				
3	Умный				
4	Аккуратный				
5	Послушный				
6	Внимательный				
7	Вежливый				
8	Умелый (способный)				
9	Трудолюбивый				
10	Честный				



## **Выводы об уровне развития**

**10 баллов** — очень высокий;

**8-9 баллов** — высокий;

**4-7 баллов** — средний;

**2-3 балла** — низкий;

**0-1 балл** — очень низкий

Согласно возрастной норме, самооценка дошкольника высокая. Следует отметить, что ответы ребенка на некоторые вопросы (например, послушный, честный) могут свидетельствовать об адекватности самооценки. Так, например, если наряду с ответами «да» на все вопросы ребенок утверждает, что он «послушный всегда», «честный всегда», можно предположить, что он не всегда достаточно критичен к себе. Адекватность самооценки можно проверить, сравнив ответ ребенка по данной шкале с ответами родителя о ребенке по тем же личностным качествам.

## Тест аксиологической направленности школьников А.В.Капцова

Описание методики

Описание диагностического концепта.

В качестве основного диагностического концепта в тесте выступают личностные ценности как составляющие аксиосферы, выражающие отношения значимости (важности) окружающей человека социальной действительности.

Личностные ценности рассматриваются нами как система осознанного значимого в жизни человека, понимая что, остается еще нетронутым большой пласт неосознаваемых ценностей, которые не поддаются диагностике с помощью опросников самоотчета.

Все многообразие ценностей личности образует сложную систему, обозначаемую понятием «аксиосфера личности», введенное философом М.С.Каганом . Ценности как элементы аксиосферы тесно взаимосвязаны со смысловой сферой личности ], поэтому часто в литературе можно встретить понятие «ценностно-смысловая сфера личности», с потребностями личности (ценностно-потребностная сфера) и т.д.

Под жизненными сферами подразумевается объединение видов деятельности по своему содержанию, социальных ролей и выполняемых функций . Современный уровень развития психодиагностики не ограничивается определением только интенсивности отдельных психологических характеристик, а переходит на уровень определения параметров психологического явления как системы. При этом часто используются статические характеристики системы, например, взаимосвязи отдельных ценностей и личностных качеств или смыслов. Поскольку личностные ценности при всей своей относительной стабильности, как характеристики сознания, в генезе изменяются в силу воздействия множества факторов, то нами было предложено наряду со статическими характеристиками ввести диагностику динамических свойств личностных ценностей, названных «устойчивостью» .

Под устойчивостью личностных ценностей понимается степень постоянства, неизменяемости (вне ситуативности) в ценностных приоритетах личности. Устойчивость личностных ценностей как характеристика аксиосферы позволяет моделировать уровневую структуру аксиосферы, принадлежащая к смешенному типу, т.е. слои аксиосферы не имеют жестко закрепленных функций, а структура аксиосферы представляет сложную взаимосвязь ценностей как внутри слоев, так и меж слоями. Тем более что, исходя из системного подхода, внешнее воздействие среды приводит к изменению, прежде всего, структуры системы.

Таким образом, теоретическая модель аксиосферы может быть представлена из двух условных слоев]: 1) устойчивая составляющая аксиосферы, включающая совокупность личностных ценностей, определяющих основные принципы жизни личности; 2) динамичная составляющая аксиосферы, включающая совокупность личностных ценностей, определяющих значимость объектов и явлений текущего этапа жизни личности.

Состав структуры аксиосферы при выполнении основных функций в разном количественном отношении представлены ценностями устойчивой и динамичной составляющими аксиосферы, поэтому условно можно считать, что преобладание ценностей, например, устойчивой составляющей свидетельствует об ответственности за данную функцию устойчивой составляющей аксиосферы.

Описание шкал методики.

Тест имеет следующие особенности: 1. На уровне значимости личностные ценности имеют свойство биполярности: значимость может свидетельствовать о выделении объекта как положительно значимого, так и отрицательно значимого. Поэтому в тесте предусмотрена диагностика положительной и отрицательной значимости ценностей. 2. Аксиосфера личности имеет двух уровневую структуру, в связи с чем, личностные ценности принадлежат к устойчивой или динамичной составляющей аксиосферы. Для оценки этого свойства в методике имеются шкалы «устойчивости».

Таким образом, из теоретического концепта следует, что в пунктах теста содержится ситуативное поле, в котором актуализируется личностная ценность в конкретной жизненной сфере.

Испытуемому предлагается оценить степень значимости личностной ценности в одной из жизненных сфер по шкале Лайкерта (-2 ...+2), при этом одновременно оценить частоту значимости в его жизни. Поскольку в содержании пункта теста присутствуют одновременно два конструкта: личностная ценность и ценность жизненной сферы, то тест имеет ряд особенностей, которые необходимо учитывать при вторичной 7 статистической обработке результатов тестирования, а именно, высокую корреляцию между шкалами личностных ценностей и ценностями жизненных сфер, что не позволяет их использовать одновременно при проведении регрессионного, факторного и других анализов.

Методика состоит из 39 пунктов и включает кроме информационных шкал традиционную шкалу социальной желательности и шкалы безразличия, оценивающие установку испытуемого на неопределенные или средние ответы.

В состав теста входят основные шкалы. Группа шкал ценности жизненных сфер (по 8 пунктов в каждой шкале): 1) образования; 2) семейной жизни; 3) общественной жизни; 4) увлечений (досуга). Группа шкал личностных ценностей (по 4 пункта в каждой шкале): 1)

других (социальности); 2) духовного удовлетворения; 3) креативности; 4) жизнедеятельности; 5) достижений; 6) традиций; 7) материального благополучия; 8) себя (индивидуальности); Шкала социальной желательности (7 пунктов)

Кроме основных информационных шкал: шкалы ценностей жизненных сфер (четыре), шкалы личностных ценностей (восемь), тест содержит несколько типов шкал достоверности:

1. Шкала социальной желательности, высокий уровень показателя которой позволяет поставить под сомнения результаты тестирования вследствие, либо преднамеренного приукрашивания действительности, либо высокого уровня воспитанности испытуемого. 8
2. Шкалы безразличия, оценивающие установку испытуемого на неопределенные или средние ответы, т.е. определяющая влияние «факторов знания» ситуаций, описанных в пунктах теста, и представляющая собой количество средних ответов («безразлично») и браковкой результатов диагностики при достижении этого количества некоторого допустимого значения.

Таким образом, для повышения достоверности результатов диагностики необходимо при интерпретации учитывать значения двух видов шкал, имеющих в АНЛ4.4, одновременно. Группа шкал устойчивости ценностей жизненных сфер (четыре шкалы по 8 пунктов в каждой). Группа шкал устойчивости личностных ценностей (восемь шкал по 4 пункта в каждой).