

I. V. Zubkova

PEDAGOGICAL CONDITIONS OF PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL SUPPORT OF EMOTIONAL WELL-BEING OF JUNIOR SCHOOLCHILDREN IN THE UNION OF ADDITIONAL EDUCATION

Primary school age is a sensitive period for the formation and maintenance of emotional well-being. Younger schoolchildren face difficulties in the process of adapting to school, so psychological and pedagogical support for schoolchildren seems extremely important. At the same time, today educational institutions are mainly focused on the transfer of knowledge and the formation of skills among schoolchildren, while much less attention is paid to the formation of pedagogical conditions for psychological and pedagogical support that contribute to ensuring the emotional well-being of schoolchildren.

Keywords: primary schoolchildren, emotional well-being of schoolchildren, pedagogical conditions for psychological and pedagogical support, psychological and pedagogical support for emotional well-being, additional education.

УДК 371.2

O. I. Терехин

**СМЕШАННОЕ ОБУЧЕНИЕ НА ОСНОВЕ ПРОЕКТОВ
В СОВРЕМЕННОМ ЗАРУБЕЖНОМ ПЕДАГОГИЧЕСКОМ
ДИСКУРСЕ**

Статья посвящена рассмотрению процесса обучения проектной деятельности в логике смешанного обучения на основе современных зарубежных педагогических исследований. На базе анализа современных зарубежных источников подробно рассматриваются и систематизируются этапы и педагогические условия организации смешанного обучения на основе проектов, модели, преимущества такой деятельности. Описываются перечень требований к учителю, его роль и функции в построении обучения проектной деятельности в условиях смешанного обучения.

Ключевые слова: смешанное обучение, смешанное обучение на основе проектов, проектная деятельность, зарубежная педагогика.

Высокая интегративность элементов смешанного обучения может раскрыть потенциал ИКТ в усвоении знаний, навыков, способностей в различной деятельности в школе. Элементы и модели смешанного обучения способны создать дополнительное подспорье для развития

основных компетенций в рамках проектной деятельности ввиду их гибкости, возможности чередования форматов и видов работы в зависимости от цели, содержания, особенностей курса. В зарубежных исследованиях смешанное обучение на основе проектов (*project-based*

blended learning – PBBL) описано довольно подробно как в школьной практике, так и на высших ступенях обучения ввиду большого количества курсовых и научно-исследовательских заданий в университетеобразовании.

Обучение на основе проектов – это «обучение, которое фокусируется на учебно-познавательной деятельности по созданию определенного продукта или проектной работы» [13, с. 97], где центральное место отводится учащемуся и его пути выполнения проекта, а учитель выполняет лишь функции мотиватора, координатора и посредника. Зачастую в данном методе предусматривается совместная групповая работа в рамках решения определённой проблемы, а также разработка конкретного продукта для конкретной аудитории [5, с. 268], но встречаются и иные модификации, например, индивидуальные курсовые проекты, парные социальные и многие другие.

Впервые теоретическую основу процесса смешанного обучения на основе проектов описали Д. Гаррисон, Т. Андерсон и В. Арчер в рамках работы коллектива «Сообщество Исследователей» (The Community of Inquiry – C. O. L), которое занималось вопросами глубокого, содержательного, конструктивного наполнения практико-ориентированного обучения, основанного на работах Дж. Дьюи, в логике концепции развития Л. С. Выготского и исследовательского обучения Дж. Шваба. Авторы рассматривали процесс смешанного обучения как образовательный опыт, основанный на «запросе и потребностях учащихся», а также реализующегося в когнитивном, социальном,

преподавательском аспектах с применением электронного компонента обучения, который являлся ключом вовлечённости в построение собственного пути получения знаний при работе с содержанием и для более мотивированного достижения конкретных образовательных результатов [3]. Так была сформулирована основная разница в работе с содержанием не по инструкции, а от запроса ученика (проблемно-ориентированного обучения), поощрении вовлечённости, творчества, дополнительной самостоятельной работы, развитии навыков мышления более высокого порядка. Такое обучение начинается с проблемы, которая порождает цель и задачи, поиск ответов и решений, методов в усложняющейся направляемой учебно-исследовательской деятельности на пути обучающегося. Идея сочетания проектного обучения и смешанного обучения привлекла внимание многих исследователей ввиду широкого потенциала развития навыков коммуникации в различных средах, расширенного сотрудничества, использования актуальных цифровых инструментов и средств в обучении, а также прямой закономерности развития критического мышления, мотивации и творческого потенциала учащихся [10, с. 108].

Этапами построения процесса подобного обучения современные исследователи считают предварительное изучение учебной среды и возможностей, проектирование программы, её последующее апробирование, применение, оценку, корректировку [9]. Базисный алгоритм построения подобного обучения учитывает наработки модели Р. Брюса (R. Bruce) и М. Вейл (Weil) и включает следующие компоненты:

- 1) этапы учебной деятельности (этапы урока, привлекаемые ресурсы и источники);
- 2) система взаимодействия (инструменты, роли);
- 3) принципы оценивания;
- 4) система поддержки (инфраструктурные элементы);
- 5) результаты обучения [4].

В отношении смешанного обучения на основе проектов также часто встречается модель ASSURE, предусматривающая:

1. Анализ возможностей и потребностей учащихся (*Analyze learners*);
2. Постановка целей (*State Objectives*);
3. Выбор технологии, средств обучения, обучающего контента (*Select strategy, technology, media*);
4. Применение технологий и обучающих средств (*Utilize media and materials*);
5. Степень вовлечения и требования к учащимся (*Require learner participation*);
6. Оценка и корректировка (*Evaluate and revise*) [11].

Уровень цифровой грамотности, результатов обучения, эмоционального аспекта (мотивация, характер взаимодействия в разных средах, самостоятельность учащихся), способности решать учебную проблему, навыки сотрудничества и критического мышления требуют особого внимания педагога, так как они являются основополагающими в данном типе обучения [12, с. 141].

Преимущества проектной деятельности в смешанном обучении включают в себя преодоление ограничений во времени и пространстве, реализацию индивидуального подхода, построение личностного взаимодействия между преподавателем и учащимися, а также учащимися между собой, расширение возможности более точечного и всестороннего контроля процесса обучения, потенциала создания самоорганизующихся ученических сетевых сообществ.

Так как проектная деятельность предполагает значительное количество самостоятельной работы, именно создание дополнительных условий индивидуализации средствами смешанной среды обучения, поддержка и поощрение со стороны педагога в различных информационных средах, расширенные возможности участия одноклассников (задания для анализа работ сверстников и на взаимное оценивание) на каждом этапе исследования, гибкость и непривязанность к конкретному месту и темпу работы [7] позволяют говорить о большом количестве преимуществ использования элементов смешанного обучения в проектной деятельности.

Как полагают зарубежные ученые, для эффективного и мотивированного проектного обучения в условиях смешанного обучения учащиеся должны выполнять аутентичные, лично значимые и практико-ориентированные задания, которые побуждают их генерировать новые идеи, делиться этими идеями, развивать мышление друг друга и оценивать свои собственные академические взгляды и взгляды своих сверстников [8].

Ряд ученых считают, что умения в области анализа и извлечения полезной

и достоверной информации из различных источников является неотъемлемой частью современной проектной деятельности, поэтому формировать их следует на базе практико-ориентированных заданий в среде распространения данной информации средствами смешанного обучения [13, с. 95].

Очевидна корреляция с активным развитием цифровой грамотности, так как при активной и целенаправленной работе с обучающим цифровым видео и аудиоконтентом, заданиями медиахранящих, сервисами цифровых закладок, другими электронными образовательными ресурсами, происходят закономерное усложнение деятельности и постепенный переход от непосредственного использования конкретно указанных ресурсов к анализу и отбору дополнительных согласно целям и задачам обучения. Так, опыт использования электронных средств обучения в логике смешанного обучения на основе учебных проектов предполагает работу с цифровыми продуктами и ресурсами, получение, распространение и создание контента в рамках учебной деятельности, развитие навыков в области цифрового взаимодействия, управления процессами и самостоятельного контроля собственных результатов деятельности, что непосредственно влияет на развитие цифровой грамотности, которая, в свою очередь, является крайне востребованной во многих видах деятельности в настоящее время и пригодится в будущей учебной и профессиональной деятельности.

В подобном обучении учитель должен обладать не только навыками организатора, развитой информационной

компетенцией и цифровой грамотностью, но и уметь сочетать очный и онлайн компоненты, владеть инструментами построения электронного обучения. В парадигме подобного обучения учитель является организатором и координатором, независимость в некоторых компонентах обучения может напрямую повлиять не только на мотивационную сферу, но и на навык развития критического мышления, рефлексии собственной деятельности [14].

Для эффективного построения процесса смешанного обучения критически важными являются верные алгоритмы построения работы в двух учебных средах, задания с отбором дополнительных информационных ресурсов, правильная и своевременная обратная связь между субъектами обучения, что подтвердило возможность перехода с низкого уровня обучения на следующий уровень [2, с. 1].

В перечне моделей в отечественных исследованиях коллективом авторов В. И. Блиновым, Е. Ю. Есениной, И. С. Сергеевым разработана полноценная модель для работы в условиях проектной деятельности – «смешанный проект/исследование». Эта модель предусматривает чередование очной и онлайн работы при подготовке учебного, исследовательского, бизнес-проекта в условиях общеобразовательной школы, курсовых проектов студентов, стартапов. В данной модели может реализовываться полный жизненный цикл проекта (от проблемы до итоговой рефлексии), тем не менее исследований, подробно описывающих функционирование данной модели, в настоящее время нет [1, с. 56]. Тем не менее с по-

явлением элективного курса «Индивидуальный проект» в старших классах школы в 2021 учебном году именно модель смешанного проекта может стать эффективным средством достижения планируемых результатов и более глубокого освоения проектной деятельности учащихся, но на момент написания в работах практического её применения не представлено.

Безусловно, данный тип обучения предполагает некоторые трудности. Так, затруднения часто могут быть вызваны недостаточной сформированностью компетенций учащихся и учителя, некорректной инструкцией и сопровождением, проблемами технического оснащения, значительными временными затратами на разработку программы, оценочных средств, корректировку учебного плана. Тем не менее тщательное пошаговое планирование и

внимание к каждому этапу учебного процесса способны минимизировать некоторые из вышеперечисленных рисков. Учителя могут упростить процесс, регулярно проводя формирующее оценивание и обеспечивая повторяющиеся циклы обратной связи и корректировки курса [6].

Таким образом, смешанное обучение на основе проектов может способствовать развитию ключевых проектных навыков и умений, цифровой грамотности, преобразовывать обучение в более практико-ориентированный, мотивированный процесс не столько усвоения знаний, сколько освоения содержания и получения реального опыта исследовательской деятельности средствами электронного и очного обучения, что отвечает основным требованиям современного образования.

Литература

1. Blinov V. I. Esenina E. Yu., Sergeev I. S. (2021). Models of blended learning: Organizational and Didactic Typology // Vysshee obrazovanie v Rossii. 2021. Vol. 30, № 5. С. 44 – 64. С. 56.
2. Aliftika O. [et. al]. Project Based Blended Learning and Independent Learning on Critical Thinking Skill, O. Aliftika I. M. Astra and Y. Supriyati October 2021 Journal of Physics Conference Series 2019(1):012051 DOI:10.1088/1742-6596/2019/1/012051.
3. Garrison D. R., Anderson, T, & Archer, W. (2000). Critical inquiry in a text-based environment: Computer conferencing in higher education. The Internet and Higher Education. 2. 87 – 105.
4. Joyce Bruce R. (2009) Models of teaching / Bruce R. Joyce, Marsha Weil, and Emily Calhoun Pearson/Allyn and Bacon Publishers. 2009. 558 p.
5. Kokotsaki D., Menzies V., & Wiggins A. (2016). Project-based learning: A review of the literature. Improving Schools. 19(3). 267 – 277.
6. Kolodner, J. L. [et. al.] (2003). Problem-based learning meets case-based reasoning in the middle-school science classroom: Putting learning by Design into practice. J. L. Kolodner, P. J. Crismond, D. Fasse, B. B Gray, J.T. Holbrook, J. Ryan, M. & Puntambekar. Journal of the Learning Sciences, 12(4), 495 – 547 https://doi.org/10.1207/S15327809JLS1204_2.

7. Martin J. S., Kreiger J. E., Apicerno A. L. (2015) Effectiveness of a Hybrid Classroom in the Delivery of Medical Terminology Course Content Relative to a Traditional Classroom Format. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*. 15(5). 72 – 81. <https://doi.org/10.14434/josotl.v15i5.13994>.
8. Moje E. B. (2015). Doing and teaching disciplinary literacy with adolescent learners: A social and cultural enterprise. *Harvard Educational Review*. 85(2). 254 – 278. <https://doi.org/10.17763/0017-8055.85.2.254>.
9. Nguyen, V. A. (2017). A peer assessment approach to project based blended learning course in a Vietnamese higher education. *Education and Information Technologies*, 22(5). 2141 – 2157.
10. Simeonov T. S. (2016). Blended Project-based Learning for Building 21st Century Skills in a Bulgarian School. In Conference Proceedings. *ICT for Language Learning*; Libreria Universitaria It Edizioni: L'Aquila, Italy. P. 108.
11. Smaldino, S. E. et. al. (2005). Instructional Technology and Media for Learning (9th ed.). – S.E, Smaldino, J.D. Russel, R. Heinich, M. Molenda, New Jersey : Pearson Merril Prentice Hall Inc., 2008. 377 p. ISBN 13: 9780138591595.
12. Suana, W. et. al (2022). A Systematic Review of Project-Based Blended Learning as an Innovative Teaching Model. *Advances in Social Science, Education and Humanities Research*. – W. Suana, D. Andra, D. Permadi. A. Putri – R. Perdana et al. (Eds.): ICOPE 2022, ASSEHR 746. 2023. Pp. 138 – 148.
13. Wahyudi, W., & Winanto, A. (2018). DEVELOPMENT OF PROJECT BASED BLENDED LEARNING (PjB2L) MODEL TO INCREASE PRE-SERVICE PRIMARY TEACHER CREATIVITY. *Jurnal Pendidikan Dan Pengajaran*. 51(2). 93 – 109. <https://doi.org/10.23887/jpp.v51i2.12795>.
14. M. Yamin, BI. Ansar,i (2008). Taktik mengembangkan kemampuan individual siswa. Jakarta : Gaung Persada Press, 2013. 1068 p.

O. I. Terekhin

PROJECT-BASED BLENDED LEARNING IN MODERN FOREIGN PEDAGOGICAL DISCOURSE

The paper is dedicated to the study of the process of teaching project-based work in the matter of project-based blended learning on the material of the current foreign pedagogical researchers. On the basis of the analysis of the current foreign pedagogical researchers the stages and pedagogical conditions of organization of project-based blended learning, models, advantages of such activities are considered in detail and systematized. The paper also considers the list of basic requirements for teachers, his role and functions in the organizing of project-based work in the matter of project-based blended learning.

Keywords: *blended learning; project-based blended learning; project-based learning, foreign pedagogical experience.*