

ИНДИВИДУАЛИЗАЦИЯ И УНИФИКАЦИЯ В ИНКЛЮЗИВНОМ ОБРАЗОВАНИИ, ИЛИ КАК НЕ СФОРМИРОВАТЬ «ПСИХОЛОГИЮ ИЖДИВЕНЧЕСТВА»?

Мазниченко Марина Александровна,

доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогического
и психолого-педагогического образования Сочинского государственного университета

Исследование выполнено при финансовой поддержке Кубанского научного фонда в рамках научного проекта
№ ФНИ-ГО-20.1/4

В СТАТЬЕ РАССМАТРИВАЕТСЯ ПРОБЛЕМА ПОНИМАНИЯ ПЕДАГОГАМИ ИНДИВИДУАЛИЗАЦИИ И УНИФИКАЦИИ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ. ПОСТАВЛЕН ДИСКУССИОННЫЙ ВОПРОС: ВСЕГДА ЛИ ИНДИВИДУАЛИЗАЦИЯ ДАЕТ ПОЛОЖИТЕЛЬНЫЙ ЭФФЕКТ В ДОСТИЖЕНИИ ЦЕЛЕЙ ИНКЛЮЗИИ? ПРЕДЛОЖЕН АЛГОРИТМ ДЕЙСТВИЙ ПЕДАГОГА В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИИ, НАПРАВЛЕННЫХ НА ПРОДУКТИВНОЕ РАЗРЕШЕНИЕ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ ПРОТИВОРЕЧИЙ «НАДО — ХОЧУ», «НАДО — МОГУ», «ХОЧУ — МОГУ».

- инклюзивное образование • индивидуализация • унификация • ошибочные представления педагогов
- разрешение противоречий между хочу, могу и надо как движущая сила образования • алгоритм индивидуализации и унификации в условиях инклюзии

Инклюзивное образование традиционно понимается российскими педагогами и в российских нормативных документах как обучение детей с ограниченными возможностями совместно с нормотипичными обучающимися. В соответствии с таким пониманием для детей с ОВЗ разрабатываются адаптивные образовательные программы и индивидуальные образовательные маршруты; с ними работают не только учителя, но команда специалистов (психолог, дефектолог, тьютор, социальный педагог). То есть акцент делается на **индивидуализацию** обучения детей с ОВЗ, которое организуется в условиях инклюзивного (точнее было бы сказать «разнообразного» [9], и далее мы объясним, почему) класса.

В то же время в развитых зарубежных странах (Великобритания, Финляндия, Канада, США и др.) инклюзия в образовании понимается несколько по-другому и гораздо шире: как **включение** детей с особыми образовательными потребностями (к этой категории относят не только детей с ОВЗ, но и одаренных, мигрантов, инофонов, представителей национальных, религиозных, сексуальных

и других меньшинств, с девиантным поведением, трудновоспитуемых и т.д.) в образовательный процесс, в детский коллектив, в общение с нормотипичными одноклассниками, в коллектив обычной школы и как результат — в общество, в выполнение социальных ролей (работника, родителя, семьянина, друга, гражданина, самореализующейся личности). И в этой связи возникает вопрос: если в школе постоянно индивидуализировать требования к ребенку, сможет ли он полноценно выполнять общие требования, предъявляемые обществом ко всем людям: например, общие требования к сотрудникам на производстве (исполнение трудовой дисциплины, выполнение должностных обязанностей), общие требования к гражданам (соблюдение закона), общие требования к соблюдению нравственных и культурных норм во взаимоотношениях, без которых невозможны общение и дружба, общие требования к взаимоотношениям в семье (уважение к родителям, ответственность за семью, учет не только своих потребностей и желаний, но и привычек, потребностей, желаний членов семьи)? Не получится ли, что, индивидуализируя образовательный процесс, адаптируя его к ребенку, мы окажем ему

«медвежью» услугу, воспитаю эгоиста, иждивенца, потребителя? В настоящей статье представлено наше видение ответа на вопрос: что нужно унифицировать, а что — индивидуализировать в инклюзивном образовании? Предложен алгоритм оптимального сочетания индивидуализации и унификации в инклюзивном образовании, снижающий риск формирования у детей эгоизма, иждивенчества и потребительского отношения к близким, к педагогам, к обществу в целом.

Заметим, что баланс индивидуализации и дифференциации необходимо соблюдать не только в инклюзивном, но и в традиционном образовании. В последнее время появилось много статей, посвященных описанию особенностей детей «поколения Z» [1–6]. Высказываются различные мнения о том, нужно ли педагогу «идти за этими особенностями» или корректировать их. Называют такие особенности поколения Z, как инфантилизм, потребительское отношение к близким и к обществу, интровертированный индивидуализм (погруженность в себя) [6]. В исследовании, проведенном С. Н. Чистяковой, на вопрос «Что вы могли бы предпринять сегодня для собственного и общественного благополучия?» большинство старшеклассников ответили «заработать деньги», «найти клад», «путешествовать», «государство должно предоставить молодежи больше рабочих мест, сделать армию профессиональной» [7]. Возникает вопрос: особенности поколения Z — это нечто заданное в современных детях от природы или то, что «взрастили» в них мы — педагоги, родители, общество, государство? Думается, что немалую роль в формировании таких качеств сыграли абсолютизация личностной ориентации и индивидуализации в образовании и перенос идеологии рыночной экономики в образовательную среду.

Предложим наше понимание баланса индивидуализации и унификации в образовании, что может послужить толчком для дальнейшей дискуссии.

Как правило, любые действия педагога начинаются «в голове», обусловлены его личными представлениями об образовании, в том числе об инклюзивном образовании.

Как показывают проведенные исследования [8], наш собственный опыт общения с педагогами, работающими в условиях инклюзии, среди практикующих педагогов распространены наивно-мифологические и ошибочные представления об инклюзии, об индивидуализации и унификации в инклюзивном образовании, такие как:

— Понимание инклюзивного класса как совместного обучения детей с ОВЗ и нормотипичных сверстников. На самом деле инклюзивный класс — это класс, в котором **включены** в ученический коллектив, в совместную учебную и внеучебную деятельность все обучающиеся, в том числе обучающиеся с особыми образовательными потребностями (с ОВЗ, одаренные, инофоны, с девиантным поведением и т.д.), класс, в котором нет тех, с кем не хотят общаться и дружить, тех, кто не хочет учиться, класс, в котором стремятся создавать комфортную психологическую обстановку для всех, помогать и поддерживать друг друга. Не каждый класс, в котором обучаются дети с особыми образовательными потребностями и нормотипичные, является действительно инклюзивным классом, в который включены все. Следуя зарубежной терминологии, его можно назвать «разнообразным классом» («diverse classrooms») [9], который имеет шанс стать инклюзивным. Если, работая с разнообразным классом, учитель индивидуализирует требования к ребенку, например, с ОВЗ или одаренному, позволяет ему то, что запрещено другим, делает «поблажки», снижает планку требований, уделяет больше времени и внимания, чем другим ученикам, то это, во-первых, может привести к отвержению такого ребенка детским коллективом (то есть к исключению, а не включению), а, во-вторых, ребенок с ОВЗ и его родители могут начать постоянно требовать от учителя таких поблажек, особого к себе отношения, манипулируя своими нарушениями здоровья, проблемами, одаренностью и т.д. Результатом может стать эгоистичность и иждивенчество ребенка с особыми образовательными потребностями либо снижение или завышение его самооценки.

— Понимание инклюзии скорее как исключения, чем включения обучающихся с особыми образовательными потребностями в образовательный процесс и ученический коллектив: дать индивидуальное задание, позаниматься или спросить отдельно после урока. Но включить ребенка с особыми образовательными потребностями в инклюзивный класс можно только через общие задания, коллективную учебную и внеучебную деятельность, принятие всеми детьми общих, коллективных норм и требований.

— Понимание индивидуализации в инклюзивном образовании как индивидуализации требований. Хотя на самом деле должны быть индивидуализированы условия, а именно — созданы дополнительные условия для достижения всеми единых требований. И эти дополнительные условия — не обязательно (не только) индивидуальный образовательный маршрут, дополнительные занятия,

прикрепление тьютора. Это могут быть условия, повышающие мотивацию изучения того или иного предмета, вовлекающие в упорную работу по достижению поставленных целей.

– Понимание унификации в инклюзивном образовании прежде всего как унификации достигнутых результатов (все должны написать контрольную, сдать ЕГЭ, выполнить нормативы по физкультуре) и их оценки («четверка» за диктант ставится за 1 или 2 допущенные грамматические ошибки и т.д.). В то время как в инклюзивном образовании важна унификация требований, важных для жизни в обществе: соблюдать дисциплину, правила поведения в школе, выполнять домашние задания (основа соблюдения трудовой дисциплины, необходимой в любой профессии), соблюдать культурные и нравственные нормы (основа налаживания взаимоотношений с людьми — в семье, на работе, с друзьями), иметь привычку к труду, проявлению волевых усилий по преодолению трудностей, выполнению того, что надо, но не хочется, стремление проявлять активность — умственную, физическую, двигательную (основа достижения личных жизненных целей, самореализации, личностного и профессионального роста, сохранения физического и психического здоровья), понятно выражать свои мысли и понимать других (основа общения) и т.д. Унифицируя оценку, мы в ряде случаев не добиваемся выполнения этих требований. Например, один ученик с детства много читал и обладает природной грамотностью, пишет диктанты по русскому языку без ошибок, не затрачивая никаких усилий. Другой ученик (из семьи мигрантов) плохо владеет русским языком и всегда допускает много ошибок в диктанте. Первый всегда получает «пять» за диктант, не затрачивая усилий. Второй — всегда «два», даже если он усиленно занимался, учил правила, писал тренировочные диктанты и упражнения и значительно уменьшил число ошибок, но по критериям оценки это все равно «два». Или один ученик, обладающий феноменальной памятью, просмотрев учебник 5 минут на перемене перед уроком, с легкостью пересказывает его на уроке и получает «5». А другой целый час читал параграф дома, пересказывал его маме, тренировался, но допустил неточность в ответе, и получает «3». Получается, что, унифицируя оценку, мы поощряем ребенка, написавшего диктант правильно без усилий, на основе имеющихся способностей и багажа, и наказываем ребенка, затратившего значительные усилия для достижения результата. Разве возможно таким образом сформировать привычку к труду, проявлению волевых усилий? Похожая ситуация создается в слу-

чае унификации результатов как количественных, а не качественных показателей, без понимания как педагогом, так и учеником ценности, важности их достижения для жизни в обществе. Например, на уроках физкультуры все должны выполнить нормативы. Но ценность занятий физкультурой не столько в выполнении нормативов, сколько в формировании потребности в систематической двигательной активности. Конечно, развитие способности прикладывать волевые усилия для достижения результата тоже необходимо. Но если учитель видит, что у ребенка даже при затраченных длительных усилиях не получается выполнить норматив, то стоит предложить ему приложить волевые усилия в другом виде двигательной активности, который получается лучше. Неправильным действием учителя будет отстранение ребенка от двигательной активности (у тебя не получается, поэтому ты посиди, пока все сдадут норматив). И неправильным будет заставлять ребенка выполнить то, что он заведомо не может, и ругать его за то, что не получилось. Правильным будет предложить другой вид активности. В таком случае мы не индивидуализируем общее требование (достичь результата в двигательной активности), но индивидуализируем условия (меняем вид двигательной активности). Приведу пример из личного опыта. Когда я училась в школе, на уроках физкультуры у меня совершенно не получалось очень многое: прыгать через планку, лазить по канату, уложиться в норматив на короткой дистанции. Зато, например, я могла дольше других бежать без остановки на длинную дистанцию, прыгать через «козла» и качать пресс. Что делал учитель? Делал акцент на том, что у меня не получалось; обращал внимание всех, что у меня не получается; заставлял по многу раз повторять. Итог: у меня все равно не получалось, и я не любила уроки физкультуры, мало двигалась, часто болела, была полной, что вызывало насмешки окружающих. Но как бонус у меня выработалась привычка терпеливо и долго что-то делать. Что пытался сделать учитель? Добиться выполнения мной общих требований. Получилось? Нет! Почему? Учитель не учел, что в случае лазания по канату и прыжков через планку противоречие между «надо и могу» для меня было неразрешимо. То есть я не смогла его разрешить даже при длительных усилиях. При этом учитель не учел, что цель уроков физкультуры — сформировать у детей положительное отношение к спорту, привычку к постоянной двигательной активности. После школы я поступила в колледж. Там стратегия учителя физкультуры была другой. Что он делал? Он предлагал мне прикладывать волевые усилия, добиваться результата в тех видах

активности, в которых противоречие «надо — могу» было для меня разрешимо. Как он это делал? Давал задания бежать без остановки на длинную дистанцию, когда другие бежали на короткую. По многу раз выполнять упражнения на пресс вместо лазания по канату. Также мы часто на уроках физкультуры ходили в походы. И учитель стимулировал меня к быстрой ходьбе, ставя первой в ряду и говоря: «Кто ее обгонит — тому снижу оценку». В результате я полюбила двигательную активность, поверила в свою способность ей заниматься.

– Отсутствие у педагогов веры в возможности выполнения общих требований детьми с ОВЗ и с особыми образовательными потребностями. Одно из важных условий успешного инклюзивного образования — вера в «изначальную благодать» (В.В. Сериков) каждого ребенка, в его обучаемость и воспитуемость, способность выполнять общие нормы и требования — педагогический оптимизм по А. С. Макаренко. По причине отсутствия такой веры требования индивидуализируют, снижают, освобождают от их выполнения определенных детей (например, дают освобождение от уроков физкультуры, не обращают внимания на нарушение правил поведения на уроке ребенком-аутистом и т.д.). Зачастую навешивание ярлыка «не способен, не может» связано с нежеланием самого педагога понять «а что надо сделать, чтобы смог?», нежеланием думать, искать новые способы педагогического воздействия.

– Отрицание педагогами возможностей индивидуализации (в том числе в условиях инклюзии) как таковой: переполненный класс, большая нагрузка, невозможно обнаружить и учесть индивидуальные особенности, уделить внимание каждому ребенку, ребенок с ОВЗ забирает много времени, которого не остается на других детей и т.д. Однако учитель-мастер даже в трудных условиях способен увидеть особенности ребенка — в этом выражается его профессионализм и мастерство. Например, первый класс, в котором я училась, насчитывал 47 учеников. Но даже в таких условиях моя первая учительница обнаружила мою особенность — нечеткое произношение шипящих. Она побуждала меня работать над дикцией, над четким произношением, и часто ставила мне «4» даже за отлично выученное и выразительно рассказанное стихотворение, потому что видела мою недостаточную работу над дикцией, что потом мне очень пригодилось в преподавательской работе. Учитель-профессионал может и должен видеть индивидуальные особенности, возможности, ин-

тересы каждого ученика и реагировать на них, создавая необходимые условия.

Итак, говоря об унификации и индивидуализации в инклюзивном образовании, важно понимать следующее:

– Унифицируются общие требования, нужные для жизни и выполнения социальных ролей. Это требования соблюдения культурных и нравственных норм, правил поведения в школе, дисциплины; исполнения своих обязанностей ученика (выполнять домашние задания, работать на уроке); общаться и работать в коллективе (вместе с одноклассниками выполнять учебные задания). Они должны быть едиными для всех.

– Нельзя эти общие требования предъявлять нормотипичным детям и не предъявлять детям с особыми образовательными потребностями. Это повышает риск непринятия таких детей в ученическом коллективе, формирования у них изживенческой, потребительской позиции, искаженных представлений о своей особенностях, исключительности.

– Важность соблюдения общих требований должна быть понята ребенком. Например, «на уроке нельзя кричать, потому что тогда никто не будет слышать, что говорит учитель», «в школе нельзя бегать по коридору, потому что идет много людей. и можно нечаянно кого-то толкнуть — он упадет», «на урок нельзя опаздывать, потому что опоздавший отвлекает всех от урока», «каждый ученик обязан сделать домашнее задание к следующему уроку, потому что все люди в обществе должны выполнять определенные обязанности. Если не знаешь, как выполнить задание или совсем не можешь его выполнить, — выполни другое задание, но прийти на урок без выполненного задания нельзя», «все люди, так как они живут в обществе, должны знать законы, по которым живет общество, поэтому всем нужно изучать обществознание», «чтобы понимать друг друга, нужно уметь грамотно и понятно говорить на родном языке, поэтому нужно учить русский язык» и т.д.

– Индивидуализировать с учетом возможностей ребенка можно содержание общих требований, но не сами эти требования. Например, требование проявлять двигательную активность — общее для всех, но можно индивидуализировать виды такой активности. Требование грамотно говорить и писать — общее для всех, но можно индивидуализировать содержание текстов, на которых ребенок

учится грамотно говорить и писать, и методику обучения грамотному говорению и письму (читать много текстов (книг), или переписывать много текстов, запоминая написание слов, или учить правила и выполнять упражнения, или сочинять, а потом записывать собственные тексты (по методике А. М. Лобока).

– Индивидуализировать можно и нужно условия достижения ребенком общих требований с целью получения им максимально возможных результатов (повышать мотивацию, использовать новые подходы и методики, изменять уровень сложности заданий с учетом уровня подготовки, использовать необходимые устройства, программное обеспечение, объяснять с акцентом на логику (если в большей степени развито левое полушарие) или образность и креативность (если в большей степени развито правое полушарие).

– Унифицировать необходимо критерии оценки конечного результата освоения образовательной программы, но при этом можно и нужно индивидуализировать с учетом начального уровня подготовки и затраченных волевых усилий промежуточную оценку учебных достижений ребенка (делал 20 ошибок в диктанте, получал «2», благодаря усердным упражнениям стал делать 10 ошибок — получаешь не «снова 2», а хотя бы «3» или даже «4»).

Анализ теории и практики инклюзивного образования позволяет заключить, что для его успешности (то есть включения детей с особыми образовательными потребностями в образовательный процесс и в детский коллектив) нужно соблюдать определенный баланс индивидуализации и унификации и связывать их реализацию с продуктивным разрешением применительно к каждому ребенку противоречий между «надо и хочу», «надо и могу», «хочу и могу», что выступает, как известно, движущей силой воспитания и обучения:

– противоречие между «надо и хочу»: есть общие «надо» — общие требования, которые должны выполнять все люди (унификация). Но не все ученики хотят выполнять эти требования. Поэтому нужно понять, что может побудить конкретного ребенка захотеть выполнять общие требования: разъяснение смысла требований (почему их надо выполнять), стремление быть принятым в детский коллектив, потребность в признании (высокая оценка, одобрение учителя), связь с личными интересами, целями (изучить иностранный язык, чтобы путешествовать) и т.д. И создать условия

возникновения такой мотивации — в этом будет выражаться индивидуализация;

– противоречие между «надо и могу»: есть общие «надо» (цели изучения учебного предмета, общие требования, которые должны выполнять все люди, предметные, метапредметные и личностные результаты освоения образовательной программы, установленные соответствующим ФГОС (унификация). Но не все ученики могут достичь этих результатов. В этой связи учителю важно понять, кто из учеников вообще не может достичь этих результатов в силу каких-либо особенностей (например, не может выполнить норматив по физкультуре по причине нарушений опорно-двигательного аппарата или не может грамотно написать диктант по причине дислексии; не может чисто спеть песню на уроке музыки по причине отсутствия музыкального слуха; не может увидеть в картине оттенки цветов по причине дальтонизма и т.д.), кто может их достичь, прилагая значительные усилия, после длительных упражнений и тренировок или при создании учителем определенных условий (использование дополнительных технических средств обучения, другого способа представления учебного материала и его освоения), а кто легко их достигает или уже достиг. В первом случае (не может) ученику необходимо предложить альтернативный результат, то есть не отказываться от предъявления ему общего требования (освободить от уроков физкультуры, направить в спецшколу), а изменить содержание требования (сдача норматива по другому виду двигательной активности) или способ его оценки (в диктанте ребенка с дислексией не считать пропуск буквы ошибкой, учитывать только грамматические ошибки). Во втором случае (может со значительными затратами сил и времени, волевых усилий или при создании определенных условий) важно мотивировать ученика к проявлению волевых усилий (договор с учителем, соревнование с одноклассником, фраза «а тебе «слабо»...?» и т.д.) либо выявить и создать необходимые условия (например, более образно или с конкретными примерами преподнести учебный материал). В третьем случае можно повысить требование, чтобы обеспечить ориентацию на зону ближайшего развития. В этом и будет заключаться индивидуализация условий. Определить это «могу» применительно к каждому ученику учителю могут помочь педагогические и психологические теории, личный опыт и интуиция, а также изучение документации (например, медицинской карты), беседы с ребенком и родителями, при необходимости — консультации со специалистами (психологом, дефектологом, врачом);

– противоречие между «хочу и могу». Оно связано с индивидуализацией. Первый вариант: ребенок хочет то, что еще (или вообще?) не может. Учителю нужно «помочь смочь»: предложить алгоритм действий, познакомить с нужной информацией, показать пример и т.д. Например, ребенок хочет играть со сверстниками, но не умеет выполнять правила в игре, и его не берут в игру. Задача учителя — объяснить ребенку, почему его не берут в игру и как можно научиться выполнять правила. Второй вариант: ребенок может что-то делать (выполнять требования), но по каким-то причинам не хочет. Задача учителя — понять причину, почему не хочет, и попытаться устранить ее (или помочь ребенку устранить ее). Например, ребенок, который может регулировать свое поведение, нарушает дисциплину на уроке, чтобы учитель обратил на него внимание. В таком случае нужно помочь ребенку найти другие способы привлечения внимания учителя, не связанные с нарушением правил поведения на уроке. Или ученик не хочет изучать математику, потому что не понимает, зачем ему нужно ее изучать, если он очень любит рисовать и собирается стать дизайнером. В таком случае необходимо показать, что математика (особенно геометрия) развивает пространственное воображение, ориентацию в пространстве, без которого хорошим дизайнером стать будет трудно. Разрешение противоречия между «хочу и могу» — это всегда индивидуализация, связанная с пониманием желаний (потребностей, интересов) и возможностей ребенка.

Предлагаем следующий алгоритм индивидуализации и унификации в условиях инклюзии:

Определить сначала для себя общие требования, которые должны выполнять все ученики (в части поведения на уроке, овладения предметным материалом, выполнения домашних заданий и т.д.).

Четко предъявить эти требования ученикам: озвучить устно, напечатать и повесить на стене, разместить на сайте, на страничке в социальных сетях и т.д. Объяснить, почему эти требования нужно выполнять всем, даже если не хочешь, «через не хочу»: только научившись их выполнять, они смогут полноценно жить в обществе, реализовать себя в разных социальных ролях — работника, семьянина, гражданина, друга и т.д.

Оценить желание (мотивацию) каждого из учеников выполнять эти требования (соблюдать дисциплину, работать в группе, изучать учебный предмет, выполнить то или иное задание). При отсутствии

желания создать мотивирующие условия. Это, пожалуй, одна из самых трудных задач, и большинство учителей сталкиваются с трудностями в ее решении, особенно в инклюзивном образовании. Здесь может помочь изучение научной и методической литературы, обмен опытом с коллегами, просмотр и анализ художественных фильмов о школе и др. Некоторые типовые способы: связать изучение учебного предмета с личными целями, интересами ученика (развитие воображения на математике для будущего дизайнера, упражнения на пресс на физкультуре для девушки, которая хочет быть привлекательной для своего будущего супруга); внести соревновательный момент (соревнование с одноклассником или с самим собой: а смогу ли я подтянуться 10 раз, если сейчас подтягиваюсь только 2 раза?); показать перспективы реализации потребностей в признании, одобрении, самореализации и т.д.

Оценить возможности ученика достичь общих требований: может легко, может со значительными волевыми усилиями, затратами сил и времени, может при создании определенных условий, не может совсем в силу имеющихся ограничений (отсутствие способностей либо особенности психофизического развития). Скорректировать содержание требования с учетом возможностей ребенка, при необходимости создать дополнительные условия.

Предложенный алгоритм требует конкретизации применительно к конкретным учебным дисциплинам. ■

Литература

1. Гаврилова А.В. Социально-психологические особенности ментальности нового поколения // Вестник Удмуртского университета. Серия «Философия, психология, педагогика». 2016. Т. 26. Вып. 2. С. 58–63.
2. Зайцева Н.А. Теория поколений: мы разные или одинаковые? // Российские регионы: взгляд в будущее. — 2015. — № 2 (3). — С. 220–236.
3. Кулакова А.Б. Поколение Z: теоретический аспект / А.Б. Кулакова // Вопросы территориального развития. — 2018. — № 2 (42). — Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/rokolenie-z-teoreticheskiy-aspekt> (дата обращения: 10.05.2020).
4. Мирошкина М.Р. Разные поколения — разный педагогический подход // Школьные технологии. 2014. № 2. С. 8–20.
5. Пищик В.И. Поколения: социально-психологический анализ ментальности / В.И. Пищик // Со-

- циальная психология и общество. — 2011. — № 2. — С. 80–88.
6. Сапа А.В. Поколение Z — поколение эпохи ФГОС / А.В. Сапа // Инновационные проекты и программы в образовании. — 2014. — № 2. — Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/pokolenie-z-pokolenie-epochi-fgos> (дата обращения: 11.05.2020).
7. Чистякова С.Н. Проблема самоопределения старшеклассников при выборе профиля обучения / С.Н. Чистякова // Педагогика. — 2005. — № 1. — С.19 — 26.
8. Тюнников Ю.С., Мазниченко М.А., Афанасьева Т.П. Преемственность мифологизированных представлений будущих и практикующих учителей // Психолингвистика. — 2019. — № 25 (1). — С. 301–338.
9. Patterson A. (2011). Teaching and learning in diverse and inclusive classrooms: Key issues for new teachers. London and New York, 150–153.